



MASTEROPPGAVE

«Det er jo ingen oppskrift på å jobbe i barnehage»

– en kvalitativ studie om barnehageansattes egen læring

“There is no recipe for working in a kindergarten” – a qualitative study of kindergarten employees’ own learning

Sissel Knudsen

Master i Barnehagekunnskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Aihua Hu og Dag Øyvind Lotsberg

Innleveringsdato: 15. mai 2024

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.

Forord

I det jeg er i ferd med å slutføre mitt masterprosjekt, er det flere bidragsytere som fortjener en takk. Jeg har gjennomført min master i barnehagekunnskap som deltidsstudent over en fireårsperiode. Dette har gitt både ny innsikt og kunnskap om barnehagefeltet og mulighet til å fordype meg i temaet for masterprosjektet over tid. Det å gjennomføre masterstudie i en balanse mellom arbeid i barnehagen, studier og livet ellers har vært givende, men også til tider utfordrende.

Jeg ønsker å takke alle gode lærerkrefter tilknyttet master i barnehagekunnskap på Høgskulen på Vestlandet og mine veiledere for gode faglige diskusjoner som har bidratt til å åpne opp for nye perspektiver og faglig innsikt. Jeg vil også takke mine medstudenter, kollokviegruppen «De glade damer», og Janne spesielt, for vilje til å diskutere faglige problemstillinger og livet som masterstudent.

Uten tilrettelegging og vilje til fleksibilitet fra min leder i barnehagen, ville det ikke vært mulig å gjennomføre masteren. Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle deltakerne som stilte opp til intervju, uten dere ville jeg ikke kunne gjennomført masterprosjektet.

Til slutt vil jeg takke familien min, Gunnar og Sigrid, for støtte og tålmodighet.

Bergen, mai 2024

Sissel Knudsen

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å få mer innsikt i hva egen læring er for barnehageansatte ut fra deres egne perspektiver, opplevelser og erfaringer. Store samfunnsendringer i vår vestlige verden har ført til forventninger og krav til læring gjennom hele livet (Illeris, 2012b). Barnehagesektoren i Norge er ikke upåvirket av disse samfunnsendringene. Både barns barnehagebarndom (Berge, 2017; Korsvold, 2013) og samfunnsoppdraget til de barnehageansatte (Hemme et al., 2023) har endret seg. Problemstillingen i masterprosjektet er: *Hvordan beskriver barnehageansatte sin egen læring og det å være lærende i voksenalder?*

Kund Illeris sin helhetlige læringsteori danner det teoretiske grunnlaget for masterprosjektet. I motsetning til barns usensurerte og tillitsfulle læring, er voksnes læring selektiv og selvstyrende (Illeris, 2019, s. 159). I voksenalder skjer det en modning med hensyn til den innholdsmessige læringskapasiteten, men læringsmulighetene og læringsbetingelsene vil også i høy grad være preget av følelser, motivasjon og sosiale og samfunnsmessige forhold som endrer seg (Illeris, 2012b, s. 238).

Masterprosjektet bygger på en kvalitativ studie, og datamaterialet er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Seks barnehageansatte fra tre ulike barnehager har deltatt i studien. Analysen av datamaterialet viser at deltakerne i studien ser på egen læring som et personlig ønske om å være i utvikling. Livslang læring oppleves av deltakerne som nødvendig for å følge med på samfunnsutviklingen og endringene i barnehagesektoren.

Funnene i min studie antyder at det er forskjeller i hvordan barne- og ungdomsarbeiderne og barnehagelærerne beskriver sin egen læring og det å være lærende i voksenalder. Forskjellene trer tydeligst frem når deltakerne i studien beskriver muligheten til å medvirke til det som skal læres i barnehagen og hvilke krav og forventninger om læring som stilles til dem som barnehageansatte. Alle deltakerne i studien trekker frem interesse som den viktigste motivasjonsfaktoren for egen læring. Dette sammenfaller med kjennetegn på læring i voksenalder. Den lærende i voksenalder er lite tilbøyelig til å engasjere seg i læring som den lærende ikke har noe interesse av eller ser noen mening med (Illeris, 2012b, s. 250). Det gir grunnlag for å stille spørsmålstegn ved om voksnes selektive og selvstyrende læring kan stå i et motsetningsforhold til styringsdokumenter i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 25; Meld. st.19 (2015-2016), s. 96; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15), der forventningen er at alle barnehageansatte skal være oppdatert på endringer i samfunnet og reflektere over faglige og etiske problemstillinger. Med utgangspunkt i forståelsen om at voksnes læring er selektiv og selvstyrende, kan en kanskje ikke ta for gitt at alt av læring og kompetanseutvikling som foregår i barnehagen er interessant eller gir mening for den enkelte barnehageansatte.

Nøkkelord: livslang læring, læring i voksenalder, utvikling av kompetanse, barnehageansatte

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to gain insights into what learning entails for kindergarten employees rooted in their own perspectives and experiences. Great societal changes in the western part of the world brought expectations and demands of learning throughout life (Illeris, 2012b). Early childhood education and care (ECEC) sector in Norway are not untouched by these societal changes. Both children's kindergarten childhood (barnehagebarndom) (Berge, 2017; Korsvold, 2013) and the social mandate of the kindergarten employees (Homme et al., 2023) have changed. The research question of the master project is: *How do kindergarten employees describe their own learning and learning in adulthood?*

Kund Illeris' holistic learning theory make up the theoretical base for the master project. On the contrary to children's uncensored and trust-based learning, adult's learning is selective and self-governing (Illeris, 2012b, p.159). In adulthood a maturing happens in terms of the contents of learning capacity, but the learning opportunities and learning conditions will also be highly influenced by emotions, motivations, and changing social and societal contexts (Illeris, 2012b, p.238).

The master's project is based on a qualitative study, and the data material is collected from semi-structured interviews. Six kindergarten employees from three different kindergartens participated in the study. The analysis shows the participants in the study view their own learning as a personal wish for development. Life-long learning is experienced by the participants as a necessity to keep up with the societal changes and changes in the ECEC sector.

The findings in my study imply there is a difference between how childcare and youth workers and kindergarten teachers describe their own learning and learning in adulthood. The differences are most apparent when the participants of the study talk about the possibility of contributing to what is being taught in the kindergarten and which expectations of learning are being put on them as kindergarten employees. All the participants in the study say interest is the biggest motivational factor in their own learning. This coincides with the characteristics of learning in adulthood. The learning person in adulthood less likely to engage in learning they have no interest in or find no meaning in (Illeris, 2012b, p.250). This gives basis to question if the adults selective and self-governing learning is in opposition to the governing documents of the ECEC sector (Kunnskapsdepartementet, 2023, p. 25; Meld. st.19 (2015-2016), p. 96; Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 15), which expects all kindergarten employees to be up to date on societal changes and reflective of professional and ethical issues. With basis in an understanding of adults learning as selective and

self-governing one might also not take for granted that all the learning and competence development happening in the kindergarten is interesting and meaningful for the individual kindergarten employee.

Key words: life-long learning, learning in adulthood, development of competence, kindergarten employees

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Figur- og tabelloversikt	6
Kapittel 1 Innledning	7
1.1 Tidligere forskning	9
1.1.1 Betydningen av barnehageansattes læring og kompetanseutvikling	9
1.1.2 Barnehagen: En lærende organisasjon	11
1.1.3 Læring og utvikling av kompetanse i barnehagekulturen	13
1.2 Formål og problemstilling	14
Kapittel 2 Teoretiske perspektiver	15
2.1 Illeris sin helhetlige læringsteori	16
2.1.1 Læringens innholdsdimensjon	17
2.1.2 Læringens drivkraftsdimensjon	18
2.1.3 Læringens samspilldimensjon	19
2.2 Læring i voksenalder	19
2.2.1 Læring i voksenalder tilknyttet arbeidsplassen	20
2.3 Kompetanse utvikles gjennom læring	21
2.3.1 Kompetansebegrepet og kompetanseformelen	22
2.4 Kompetanseutvikling i voksenalder	24
2.5 Barnehageansattes egen læring	24
Kapittel 3 Metode	26
3.1 Kvalitativ metode	26
3.1.1 Semistrukturerte intervjuer	27
3.1.2 Deltakere i studien	28
3.1.3 Transkribering og strategi for analyse	29
3.1.4 En oppsummering av forskningsdesignet i masterprosjektet mitt	33
3.2 Forskerrefleksivitet	33
3.3 Reliabilitet og validitet	35
3.4 Etske perspektiver	36
3.4.1 Mikroetiske overveielser	36
3.4.2 Makroetiske overveielser	37
Kapittel 4 Analyse	38
4.1.1 Egen læring	38
4.1.2 Motivasjon for læring	41

4.1.3 Følelser knyttet til læring	43
4.1.4 Vilje til læring	44
4.2 Oppsummering av funn	46
Kapittel 5 Drøfting av resultater	46
5.1 Barnehageansattes egen læring	46
5.2 Egen læring i en balanse mellom styring og autonomi	49
5.3 Egen læring i barnehagekulturen	50
5.4 Begrensninger og styrker i masterprosjektet	53
Kapittel 6 Konkusjon	54
Referanseliste	56
Vedlegg	61
1) Vurdering av behandling av personopplysninger	61
2) E-post til styrer	62
3) Informasjonsskriv og samtykkeskjema	63
4) Intervjuguide	66

Figur- og tabelloversikt

Figurer

Figur 1 Ordsky av barnehageansattes tanker om egen læring (Eget arbeid, 2022, s. 3)	8
Figur 2 Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012b, s. 43)	17
Figur 3 Læring som utvikling av kompetanse (Illeris 2012b, s. 47)	22
Figur 4 Områder som har betydning for barnehageansattes egen læring etter inspirasjon fra Illeris (2012a;2012b) sin helhetlige lærings- og kompetanseforståelse	26
Figur 5 En generell tilnærming til analyse av tekstdata, (Høgheim, 2020, s. 202)	30
Figur 6 Kategorier og koder	32

Tabeller

Tabell 1 Oppsummering av forskningsdesignet i masterprosjektet	33
--	----

Kapittel 1 Innledning

Læring forbindes ofte med barne- og ungdomsårene samt skole og utdanning, men i vår vestlige verden har store samfunnsendringer ført til forventninger og krav til læring gjennom hele livet (Illeris, 2012b). Barnehagesektoren i Norge er ikke upåvirket av disse samfunnsendringene. Både barns barnehagebarndom (Berge, 2017; Korsvold, 2013) og samfunnsoppdraget til de barnehageansatte har endret seg (Homme et al., 2023). Med over 30 års erfaring fra arbeid i barnehagen har jeg vært med på mange av endringene i barnehagesektoren. En av de større endringene var når ansvaret for barnehageområdet ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. I stortingsmelding nr. 16 «... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring» blir barnehagen for første gang behandlet som en integrert del av utdanningsløpet (Utdanningsforbundet, 2009, s. 15).

I denne stortingsmeldingen kan vi lese at barnehagen skal være med å legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (St.meld.16 (2006-2007), s. 9). Braathe og Otterstad (2012), som har sett på hvordan nordiske diskurser i barnehage og skole er påvirket av internasjonale neoliberalistiske diskurser, diskuterer om idelogien bak fenomenet livslang læring kan regulere og true det som oppfattes som en god nordisk barndom. De peker på at det kan se ut som om læring har blitt både en rettighet og en plikt i alle livets stadier (Braathe & Otterstad, 2012, s. 2506). I temanotatet til Utdanningsforbundet, «Jakten på barnehagens egenart», pekes det på at en kan «tolke Stortingsmelding nr. 16 dit hen at den forfekter en urealistisk tro på at myndighetene kan gjøre noen bestemte grep, tiltak, organiseringer - og få et forutbestemt utbytte tilbake» (Utdanningsforbundet, 2009, s. 15). Ifølge Braathe og Otterstad (2012, s. 2503) kan det se ut som om livslang læring har blitt et omdreiningspunkt både i styringsdokumenter om barnehage og skole og læreres posisjon som profesjonelle.

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å se nærmere på samfunnsendringene som omhandler de som arbeider i barnehagen og forventninger til de barnehageansattes livslange læring. Læring i barnehagen har i hovedsak vært diskutert i forbindelse med barns læring og barnehagen som lærende organisasjon. Min erfaring er at vi i liten grad har diskutert hva egen læring for den enkelte barnehageansatte er. Dette har gjort meg interessert i å utforske nærmere hva fenomenet egen læring er for barnehageansatte ut fra deres perspektiver, opplevelser og erfaringer. For å komme i gang med tenkningen rundt masterprosjektet valgte jeg å gjøre en enkel undersøkelse. Jeg spurte de ansatte i den barnehagen jeg arbeider i nå om hvordan de tenker at de lærer ved hjelp av responsverktøyet Mentimeter (Mentimeter, u.å.). Denne enkle undersøkelsen er tidligere gjengitt i

1.1 Tidligere forskning

For å få kunnskap om forskningsfeltet har jeg brukt søkemotorene Oria, Eric, Norart og Google Scholar, samt tidligere pensum fra de ulike emnene i master i barnehagekunnskap. Forskning om barnehageansattes læring har i hovedsak rettet seg mot kollektive perspektiver og organisasjonslæring (Seitl & Erikson, 2023, s. 132). Jeg har derfor også brukt snøballteknikken (Høgheim, 2020, s. 70) i litteratursøket for å utforske temaet for masterprosjektet mitt.

Ifølge Håberg og Leer-Salvesen (2020) sin kritiske litteraturstudie om hvem som er informanter i norsk barnehageforskning er det også grunn til å stille spørsmål om det er kunnskapshull i forskningen om norske barnehager når det i hovedsak er barnehagelærere som er informanter i forskningen. De problematiserer om politikere og beslutningstakere, samt ansatte, foreldre og andre med interesse for barnehagene, får valid kunnskap om barnehagen som samfunnsinstitusjon når kunnskapen om hva som foregår er basert på et mindretall av de ansatte (Håberg & Leer-Salvesen, 2020, s. 54).

En litteraturgjennomgang om forskning på voksnes læring Aspøy og Tønder (2012) har gjort på oppdrag fra Norges forskningsråd, har ikke med studier fra barnehage. Helse- og sosialsektoren har derimot vært grunnlag for mye av forskningen om uformell læring på arbeidsplassen. Denne sektoren har flere fellestrekk med barnehagesektoren som en ansattgruppe med ulik formell utdanning, begrensede muligheter for tid til læringstiltak og høye krav til omstilling og kompetanseutvikling. Forskingen innenfor helse- og sosialsektoren peker på betydningen av refleksjon i grupper for å bidra til en læringsfremmende arbeidsplass, samt at relasjonsbygging og god dialog styrker den faglige selvtiliten og mestringsfølelsen hos de ansatte (Aspøy & Tønder, 2012, s. 19). Det er rimelig å anta at dette er områder som også har betydning for voksnes læring i en barnehagesammenheng.

Aspøy og Tønder (2012, s. 4) beskriver forskning på voksnes læring som et underforsket felt i Norge og peker på at mye av forskningen som er gjort er gjort som oppdragsforskning. Samtidig er det stor interesse for voksnes kompetanseutvikling både nasjonalt og internasjonalt (Aspøy & Tønder, 2012, s. 4). Innenfor barnehageforskningsfeltet har barnehageansattes kompetanse vært løftet frem som en av forutsetningene for god barnehagekvalitet. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan barnehageansattes læring og kompetanse kan innvirke på kvalitet i barnehagen.

1.1.1 Betydningen av barnehageansattes læring og kompetanseutvikling

Betydningen av personalets kompetanse vektlegges i både nasjonal og internasjonal forskning (Alvestad et al., 2019; Manning et al., 2017; Sommersel et al., 2013), og det pekes på en sammenheng mellom personalets kompetanse og barnehagetilbud av høy kvalitet. Det kan være

viktig å merke seg at kompetanse ikke er et entydig begrep. Innenfor utdanning og læring brukes kompetansebegrepet både i en instrumental og økonomisk forståelsesramme samt i en bred og helhetlig humanistisk og sosialt orientert forståelsesramme (Illeris, 2012a, s. 13).

Kvalitet er heller ikke et nøytralt ord. Et vanlig skille for å forstå hva som foregår i barnehagesektoren er å skille mellom kvalitetsdiskursen og kvalitet som meningsskaping. Kvalitetsdiskursen om småbarnsfasen er blitt konstituert av søken etter rasjonelle, universelle og målbare standarder definert av eksperter, og det har vært vanlig å undersøke kvalitet i forhold til kriteriene struktur, prosess og resultat (Dahlberg et al., 2013, s. 103). Diskursen om kvalitet som meningsskaping har vokst frem som en motvekt til kvalitetsdiskursen. I denne forståelsen vektlegges dialog og refleksjon over egen praksis, og kompleksiteten gjennom subjektivitet, mangfold og inkludering av ulike perspektiver verdsettes. Kvalitetsutvikling foregår i en kulturell, sosial og institusjonell kontekst og fordrer oss til å ta verdibaserte, og derfor moralske og politiske, valg om hvordan vi forstår barn og barndom og barnehagens plass i samfunnet (Dahlberg et al., 2013, s. 112). Dette viser at diskursen om barnehagekvalitet på samme måte som kompetansebegrepet innehar både en instrumental forståelsesramme og en mer verdibasert og sosial forståelsesramme. Det er rimelig å tenke at begge diskursene påvirker hvordan de barnehageansatte beskriver, opplever og forstår sin egen læring.

Dansk Cleringhouse for Uddannelsesforskning har, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, sett på hvordan den skandinaviske forskningen beskriver og definerer kvalitet i barnehagen i perioden 2006-2011 (Sommersel et al., 2013). Her konkluderes det med at kvalitetsbegrepet slik det kommer frem i skandinavisk forskning er et diffust begrep med flere nyanser og nivåer (Sommersel et al., 2013, s. 34). Nasjonale kontekster har betydning for innholdet i begrepet. Kulturelle betingelser og ulike lands rammeplaner påvirker forståelsen, noe som fører til at kvalitet i barnehagen oppfattes subjektivt og verdiladet (Sommersel et al., 2013, s. 8). Til tross for dette peker forskning om kvalitet i skandinaviske barnehager samlet sett på noen helt konkrete kjennetegn for hva som anses som god kvalitet. Det er gode relasjoner, antall voksne per barn, det å ha en rammeplan, barns muligheter for både uformell og formell lek og læring, viktigheten av god ledelse samt muligheter for etter- og videreutdanning (Sommersel et al., 2013, s. 34).

Dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) viser også til høy kompetanse hos personalet som kjennetegn på god kvalitet. Denne studien peker på at felles målsettinger og tydelig ledelse av både personal- og barnegrupper har betydning for den pedagogiske kvaliteten (Alvestad et al., 2019, s. 71). Dybdestudien i GoBaN-prosjektet trekker også frem noen utfordringer. De finner at det spesielt er behov for kompetanseheving i den ufaglærte

personalgruppen, og at pedagogiske ledere opplever at det er for liten tid til arbeid med refleksjon og faglige temaer på møter (Alvestad et al., 2019, s. 71).

Samtidig finnes det forskning som nyanserer dette bildet på sammenhengen mellom personalets kompetanse og kvalitet i barnehagen. I en synteserapport om skandinavisk forskning i perioden 2006 – 2015 på området læringsmiljø i barnehagen, finner Evertsen et al. (2015) mange forskningsstudier som bekrefter betydningen av voksnes utdanning, kunnskap og kompetanse for å skape gode læringsmiljø. De fremhever også en stor internasjonal studie som nyanserer bildet av hvilken betydning ansattes utdanning har for barns læringsutbytte (Evertsen et al., 2015, s. 55). Studien fra USA finner at kvaliteten på interaksjonen mellom barn og lærer var viktigere enn lærerens kvalifikasjoner (Sabol et al., 2013, s. 846).

Når de barnehageansatte selv skal sette ord på hvilke kompetanseutviklingstiltak de foretrekker finner Gotvassli et al. (2012, s. 103) at deltakerne, i en kartlegging som er gjort på oppdrag for Kunnskapsdepartementet, ønsker veiledning, heldagskurs og tiltak der en treffer kollegaer fra andre barnehager som kompetanseutviklingstiltak. Barrierer for kompetanseutvikling er ifølge deltakerne i denne undersøkelsen trange budsjett i barnehagen, at tiltakene ikke gir høyere lønn og at det er vanskelig å skaffe vikarer (Gotvassli et al., 2012, s. 103).

Et viktig satsningsområde fra norske barnehagemyndigheters side for å utvikle personalets kompetanse i barnehagen, er kravet om at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Skjæveland, 2019). I det følgende ser jeg derfor nærmere på begrepet barnehagen som lærende organisasjon og forskning knyttet til dette.

1.1.2 Barnehagen: En lærende organisasjon

Ifølge Skjæveland (2019, s. 44) finnes det klare teoretiske definisjoner av begrepet lærende organisasjon, men når det blir omskrevet til «lærende barnehage» blir begrepet mer flytende og uten et klart meningsinnhold. For barnehagene sin del ble begrepet lærende organisasjon tatt i bruk i politiske styringsdokumenter når ansvaret for barnehagen ble flyttet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Selv om det fra myndighetenes side lenge har vært tydelige forventninger om at barnehagen skal være en lærende organisasjon er begrepet ikke klart presisert (Gotvassli, 2019, s. 19; Skjæveland, 2019, s. 46). Innholdsmessig kan det likevel se ut som om at begrepet i første rekke knyttes til personalets kompetanseutvikling, og i rammeplanen fra 2017 legges det vekt på faglige og formelle sider ved læring og kompetanseutvikling (Skjæveland, 2019, s. 58).

Gotvassli (2019, s. 81) finner i sin studie, som omhandler styrers arbeid med barnehagen som lærende organisasjon, at flere styrere snakker om barns læring som forståelsesramme for barnehagen som lærende organisasjon. Dette til tross for at rammeplanen og litteratur ellers peker

på ansattes læring og organisasjonslæring som sentrale elementer (Gotvassli, 2019, s. 81). Wadel og Knaben (2021) finner også at barnehagestyrere har ulike og sprikende forståelse av en lærende organisasjon. Det igangsettes mange ulike læringsprosesser fremskyndet av krav, pålegg og forventninger fra barnehageeiere og myndigheter, og ifølge Wadel og Knaben (2021, s. 405) vil de mange parallelle prosessene stå i veien for dybdelæring og dermed kunne gå utover kvalitetsarbeidet i barnehagen. De finner også i sin studie at felles refleksjon i personalgruppen blir sett på som vesentlig for utvikling av en lærende barnehage, men at refleksjonen i stor grad er knyttet til faglitteratur og rammeplanen og i mindre grad til praksisen i barnehagen og hverdags erfaringer. Ifølge Wadel og Knaben (2021, s. 406) kan det se ut som om kritisk refleksjon rundt egen praksis oppleves for nært og vanskelig. Barnehagene går dermed glipp av det store læringspotensialet og kunnskapsgenereringen som ligger i refleksjon over egen praksis og hverdags erfaringer (Wadel & Knaben, 2021, s. 406).

En annen inngang til utvikling av en lærende barnehage er veiledning. Dette er en kompetanseutviklingsform som er foretrukket av barnehageansatte (Gotvassli et al., 2012). Fimreite og Fossøy (2018) har i et aksjonsforskningsprosjekt sett på hvordan systematisk kollegaveiledning kan medvirke til utvikling av lærende barnehager. Deltakerne i studien var alle pedagogiske ledere eller styrere, noen med videreutdanning i veiledning. Studien tyder på at systematisk kollegaveiledning åpner opp for reflekterende prosesser som bidrar til å verdsette og bruke deltakernes kunnskap og erfaringer og bidrar til en organisasjonskultur som fremmer læringsprosesser. Resultatene indikerer også at samhandling mellom forskerne og barnehagene bidro til at kollegaveiledningen ble mer enn erfaringsutveksling. Samhandlingen inviterte til prosesser der deltakerne fra barnehagene begrunnet, analyserte og utviklet praksis ved hjelp av teori (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 64).

Illeris (2012b) problematiserer tilnærmingene som går under navnet «den lærende organisasjonen» og som retter seg mot arbeidsplassen som læringsmiljø og arbeidsplassens utvikling eller «læring». Ifølge Illeris kan man ikke med utgangspunkt i læringsbegrepet han har utviklet, «snakke om at en organisasjon kan lære – og mye av det som markedsføres under betegnelsen *den lærende organisasjon*, dreier seg etter min oppfatning mer om management og av og til bare smarte formuleringer enn om læring» (Illeris, 2012b, s. 270). Utfordringer som gjør seg gjeldende er at det kan se ut som om læring i arbeidslivet i enda større grad enn læring i utdanningsinstitusjoner kommer dem som er best utdannet fra før til gode og at nødvendig arbeid alltid vil bli prioritert foran ulike læringstiltak (Illeris, 2012b, s. 272-273). I neste underpunkt retter jeg derfor oppmerksomheten mot diskurser om barnehagekulturen og ser på hva forskningen sier om hvilke betydning den har for barnehageansattes læring og utvikling av kompetanse.

1.1.3 Læring og utvikling av kompetanse i barnehagekulturen

Steinnes (2014) har i sin doktorgradsavhandling sett på hvordan barnehagelærere mestrer den profesjonelle rollen, sett i lys av kvalifiseringen til yrket og arbeidsdelingen med assistentene. Steinnes konkluderer med at barnehagelærernes profesjonalitet står under press, og at presset kan settes i sammenheng med både sammensetningen av personalet og barnehagens organisering (Steinnes, 2014, s. 90). Forskning om barnehagelærere som er ny i profesjonen peker på at nyutdannede opplever at de i liten grad inngår i gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Faktorer som ser ut til å begrense mulighetene for gjensidig læring er fravær av introduksjonsprogram for den nyansatte, manglende oppfølging av styrer og liten interesse fra det øvrige personalet om den nyutdannedes fagkunnskap, bruk av hverdagspråk og lite faglige diskusjoner i kollegiet (Eik et al., 2016, s. 22). Halland og Winje (2022, s. 122) finner i sin studie, som bygger på intervjuer med nyutdannede barnehagelærere, at «erfaringsdiskursen» står sterkt i barnehagen. Funnene i studien viser at de fleste nyutdannede barnehagelærerne aksepterer barnehagens «bestående diskurser» og inntar en svak posisjon i barnehagens felleskap (Halland & Winje, 2022, s. 116).

Ifølge Eik et al. (2016, s. 15) er det et dilemma for barnehagelærerne å verne om profesjonens grenser samtidig som de har ansvar for å bidra til medarbeidernes kompetanseheving og utviklingen av kvalitet i barnehagen. Forskning tyder på at det er liten forskjell i arbeidsoppgavene til barnehagelærende og det øvrige personalet, og at personalet i barnehagen vurderer hverandre som like kompetente til å utføre de fleste arbeidsoppgaver uavhengig av formell kompetanse (Børhaug et al., 2018, s. 163; Steinnes, 2014, s. 90). Fimreite og Bakken (2023) stiller spørsmål ved om vi er i ferd med å spenne bein under faglig kunnskap og kompetanse i barnehagen når forventningene om at «alle er med på alt» er dominerende i barnehagebasert kompetanseutvikling. Videre spør de om hvordan barnehagelærerne kan verne om sin fagkunnskap og unngå å bli usynlige som profesjonsutøvere i den flate kulturen (Fimreite & Bakken, 2023). I nasjonal barnehagestrategi mot 2030 videreføres tankene om at alle ansattgrupper skal delta i systematisk kompetanse- og kvalitetsutviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 25).

Det finnes lite forskning på det øvrige personalets læring og kompetanseutvikling, men i et forskningsprosjekt om barne- og ungdomsarbeiderne sin stilling i arbeidslivet på oppdrag fra Fagforbundet, finner Bråten og Tønder (2017) at kompetansen til barne- og ungdomsarbeidere kommer til uttrykk «i form av økt faglig trygghet, større bevissthet om valg av aktiviteter for barna og fortrolighet med et fagspråk som bidrar til å styrke og utvikle fagmiljøet» (Bråten & Tønder, 2017, s. 65). De finner flere eksempler på at fagarbeiderne blir møtt med større forventninger enn ufaglærte assistenter i barnehagen, men samtidig at det er vanskelig å peke på en klar sammenheng mellom fagbrevet og kvalitet (Bråten & Tønder, 2017, s. 59). Studien viser at det i stor grad er opp til hver

enkelt pedagogiske leder å definere arbeidsoppgavene til barne- og ungdomsarbeiderne. Valg av arbeidsoppgaver og ansvar bærer preg av pedagogisk leders personlige skjønn og kjennskap til den enkelte, og er i liten grad basert på hvordan fagarbeiderkompetansen kan brukes (Bråten & Tønder, 2017, s. 59).

Det kan dermed se ut som om det er et spenningsforhold i diskursene om hvordan barnehageansattes kunnskap og kompetanse kan og bør utvikles for å holde tritt med samfunnsendringene og forventningene om livslang læring. På den ene siden fremheves betydningen av barnehagebasert kompetanseutvikling der alle som arbeider i barnehagen deltar. På den andre siden fremheves betydningen av å fremme den faglige kunnskapen og kompetansen barnehagelæreren innehar for å styrke barnehagelærerne som profesjon.

Så langt har jeg forsøkt å plassere temaet for masterprosjektet, barnehageansattes egen læring, i sammenheng med barnehageforskningsfeltet. Selv om det i dag er en bred utdanningspolitisk enighet om at livslang læring er nødvendig, er det ifølge Arbo (2022, s. 82) viktig å være oppmerksom på at det er ulike oppfatninger om hva begrepet betyr og ulik argumentasjon om hvorfor livslang læring er nødvendig. Arbo peker på et spenningsforhold mellom to ulike tankesett der livslang læring kan forstås som et humanistisk og demokratisk prosjekt som handler om sosial rettferdighet, frihet og myndiggjøring, eller som et nyliberalt prosjekt for å skape lærings- og omstillingsberedskap i befolkningen for å fremme mobilitet, innovasjon og fleksibilitet (Arbo, 2022, s. 90). Dette viser at livslang læring på samme måte som kompetansebegrepet og diskursen om barnehagekvalitet, har ulike forståelser og brukes ulikt i den politiske samfunnsdebatten om læring og utdanning. Det er grunn til å tro at disse ulike oppfatningene vil ha betydning for de barnehageansattes perspektiver på egen læring.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med masterprosjektet mitt er å undersøke hvordan de barnehageansatte selv beskriver egen læring ut fra sine egne perspektiver, opplevelser og forståelser. På denne måten håper jeg å kunne bidra til mer kunnskap om hva fenomenet egen læring er for barnehageansatte. Til tross for at det i norske styringsdokumenter om barnehagen ligger tydelige krav om livslang læring, og forventninger om at alle ansatte skal ha oppdatert kunnskap om barn og barndom i et samfunn og en barnehagesektor i stadige endring (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 25; Meld. st.19 (2015-2016), s. 96; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15), har vi begrenset innsikt i hva de barnehageansatte selv tenker om det å være lærende i voksenalder.

I motsetning til barns usensurerte og tillitsfulle læring, er voksnes læring ifølge Illeris (2019, s. 159) selektiv og selvstyrende. I voksenalder skjer det en modning med hensyn til den innholdsmessige

læringskapasiteten, men læringsmulighetene og læringsbetingelsene vil også i høy grad være preget av følelser, motivasjon og sosiale og samfunnsmessige forhold som endrer seg (Illeris, 2012b, s. 238).

Masterprosjektet tar for seg følgende problemstilling: *Hvordan beskriver barnehageansatte sin egen læring og det å være lærende i voksenalder?*

Jeg har valgt å bruke betegnelsen barnehageansatte i problemstillingen min. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å inkludere flere ansattgrupper i masterprosjektet. Mye av de barnehageansattes egen læring foregår i barnehagen der ansattgruppen er sammensatt, og der de ansatte har ulik formell utdanning. Valget om å inkludere flere ansattgrupper henger også sammen med Håberg og Leer-Salvesen sin kritiske litteraturstudie om hvem som er informanter i norsk barnehageforskning. De stiller, som tidligere nevnt, spørsmålsteget ved om den kollektive kunnskapen om barnehagen er valid når mye av forskningen i hovedsak baserer seg på data fra barnehagelærere (Håberg & Leer-Salvesen, 2020, s. 53). Det å inkludere flere ansattgrupper i mitt masterprosjekt blir dermed et lite bidrag til å utvide den kollektive kunnskapen om barnehagen.

Innledningskapittelet har plassert temaet for masterprosjektet i sammenheng med forskning om barnehageansattes læring og utvikling av kompetanse. I det neste kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for masterprosjektet.

Kapittel 2 Teoretiske perspektiver

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Knud Illeris (1939-) sin helhetlige læringsteori og kompetanseforståelse for å svare på problemstillingen min. Illeris, som er professor i livslang læring, har bak seg en lang karriere innenfor dansk og internasjonal forskning og har vært særlig opptatt av hvordan voksne lærer. Siden slutten av 1960-tallet har han arbeidet med spørsmålene «Hvordan fungerer menneskets læring? Og, hvad sker der, når tilsigtet læring ikke lykkes eller bliver forfejlet?» (Illeris, 2019, s. 237).

Illeris (2012b) argumenterer for at det er viktig å arbeide med en åpen og bred læringsforståelse for å få øye på vesentlige sammenhenger og samspillsmønstre i læring. Hans teori, eller rammeforståelse, ser på læring som et svært komplekst og mangesidig begrep. Illeris definerer læring som: «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2012b, s. 16). En slik åpen og bred tilnærming til læring kan bidra til forståelsen av hva egen læring for barnehageansatte er i en virksomhet som Löfgren (2015, s. 652) omtaler som ontologisk usikker og som utfordrer barnehagelærernes tillit til egen kompetanse. Illeris sin brede og åpne tilnærming til læring og hans særlige interesse for læring i

voksenalder er bakgrunnen for at Illeris sin helhetlige læringsteori er valgt som teoretisk forankring i masterprosjektet.

I teorikapittelet vil jeg først presentere grunnleggende trekk i Illeris sin helhetlige læringsforståelse og kjennetegn på læring i voksenalder. Deretter presenterer jeg parallelliteten mellom læring og kompetanse, Illeris sine perspektiver på kompetansebegrepet og kompetanseutvikling i voksenalder. Til slutt i kapittelet plasserer jeg det teoretiske grunnlaget for oppgaven i sammenheng med barnehageansattes egen læring.

2.1 Illeris sin helhetlige læringsteori

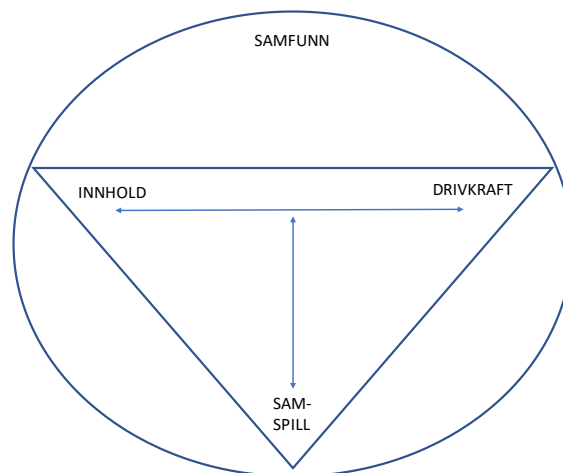
For at læring skal finne sted er det, slik Illeris (2012b) ser det, to samtidige prosesser som begge må være aktive; samspillprosessen og tilegnelsesprosessen. Samspillprosessen er samspillet mellom individet og omgivelsene. Prosessen, som vi kan være mer eller mindre oppmerksom på, finner sted i hele vår våkne tid (Illeris, 2012b, s. 39). Tilegnelsesprosessen er tilegnelse av impulsene og påvirkningene samspillet innebærer og den individuelle psykologiske bearbeidelsen av disse (Illeris, 2012b, s. 39). Illeris peker på at begge prosessene og deres innbyrdes forbindelse er avgjørende for læring. Forhold som er bestemmende for samspillprosessen er av grunnleggende mellommenneskelig og samfunnsmessig karakter, mens tilegnelsesprosessen er av grunnleggende biologisk karakter (Illeris, 2012b, s. 40).

Dersom en legger til grunn at barnehagen kan forstås som et samfunn, vil samspillprosessen inneholde det mellommenneskelige samspillet med alle de ulike aktørene som er en del av barnehagen; barn, kollegaer, foreldre, barnehageeiere og barnehagemyndighet, ulike aktører fra støtte og hjelpeinstanser og ulike aktører fra universitet- og høyskolesektoren. Tilegnelsesprosessen vil være hvordan hver enkelt barnehageansatt bearbeider påvirkningen og tar til seg impulsene fra samspillet med de ulike aktørene. I følge Illeris (2012b, s. 40) setter denne dobbeltheten av to prosesser med et mangfold av muligheter og betingelser rammen for den nesten grenseløse og kompliserte menneskelige læringen.

Læringsteorien vektlegger på denne måten et integrert samspill mellom en konstruktivistisk og en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring. Både det å konstruere sin egen kunnskap der læring er en individuell prosess, og det å konstruere kunnskap gjennom interaksjon og samspill med omverden der læring blir formet av opplevelser og situasjoner er begge nødvendige prosesser i læring (Illeris, 2012b, s. 318). Den individuelle læringsprosessen ser ut til å vektlegges lite når det forsøkes på voksnes læring i barnehagen. Forskningen har i stor grad vært rettet mot den lærende barnehagen og kollektive perspektiver (Seitl & Eriksson, 2023, s. 132). Ettersom det i hovedsak er samspillprosessen som vektlegges, reduseres muligheten til å få frem hele kompleksiteten ved

barnehageansattes egen læring. Slik jeg ser det, er det å opprettholde forståelsen av kompleksiteten nødvendig for å etablere en større innsikt i hva fenomenet egen læring er for barnehageansatte.

Illeris er i sin læringsforståelse opptatt av å dekke hele læringsfeltet mellom den innholdsmessige siden av læring; det som læres, den drivkraftsmessige siden av læring; den mentale energien og mobiliseringen læring krever og den samspillmessige siden av læring; individets samspill med den materielle og sosiale omverden. Hans grunnleggende tese er at alle de tre dimensjonene alltid må tas med i betraktningen for å forstå eller analysere et læringsforløp eller en lærings situasjon (Illeris, 2012b, s. 43). Læringens tre dimensjoner er fremstilt i en trekantmodell. Læringstrekanten er rammet inn av en sirkel for å angi at læring alltid finner sted innenfor rammene av en ytre, samfunnsmessig sammenheng. De tre læringsdimensjonene er alle relevante for å belyse hva egen læring kan være for barnehageansatte. Den samfunnsmessige sammenhengen, som omringer læringstrekanten, kan forstås som barnehageansattes samfunnsmandat og nasjonale og globale kontekster som påvirker samfunnsmandatet. Illeris (2012b) sin modell av læringstrekanten visualiserer på denne måten det teoretiske grunnlaget for problemstillingen min:



Figur 2 Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012b, s. 43)

I de følgende underpunktene vil jeg kort presentere de tre dimensjonene i Illeris (2012b) sin helhetlige læringsteori.

2.1.1 Læringens innholdsdimensjon

Innholdsdimensjonen defineres bredt som den dimensjonen som dreier seg om det som læres. For at det skal gi mening å snakke om læring, må læringen ha et innhold (Illeris, 2012b). Nøkkelord for denne dimensjonen er *viten, kunnskap, ferdigheter, forståelse, innsikt, mening, holdninger* og

kvalifikasjoner. Dimensjonen kan også ha karakter av mer generell kulturtilegnelse eller dannelse (Illeris, 2012b, s. 73).

Innholdsdimensjonen handler for det første om å skape mening i det vi lærer. Å forstå, ha innsikt, se sammenhenger og ha overblikk blir mer og mer viktig i takt med den økende kompleksiteten i samfunnet (Illeris, 2012b, s. 101). For det andre handler det om at læringens innhold også må omfatte den kulturen og de samfunnsmessige sammenhengene vi er en del av. Det handler om å kunne tilegne seg en beredskap for å forstå, følge med i og kritisk forholde seg til omverden. For barnehageansatte handler det blant annet om å forstå og forholde seg til endringer i synet på barn fra familiemedlem til rettssubjekt der barns rettigheter og medvirkning er sentralt, og hvordan det flerkulturelle og flerreligiøse i et globalt samfunn skaper nye betingelser for forståelser av barn og barndom (Korsvold, 2013). Et tredje poeng, som Illeris (2012b, s. 101) løfter frem, er at et stadig mer påtrengende felt for læring er læring om oss selv. En forutsetning for å kunne treffe meningsfulle valg og til en viss grad delta i styringen av egne livsforløp er det å lære seg selv å kjenne, forstå sine egne reaksjoner, ha innsikt i egne preferanser og kjenne til sine sterke og svake sider. I denne sammenheng blir begrepene refleksivitet og biografisitet av betydning for læringens karakter. Sett opp mot læring kan refleksivitet bredt forstås som utviklingen av personligheten og personlige egenskaper, først og fremst utviklingen av «selvet» og selvets funksjoner (Illeris, 2012b, s. 97). Biografisitet kan forstås som den opplevelsen moderne mennesker har om at de i stor grad selv kan forme sitt eget liv (Illeris, 2012b, s. 99).

2.1.2 Læringens drivkraftsdimensjon

Drivkraftsdimensjonen dreier seg om den mentale energien og mobiliseringen læring krever. Nøkkelord for denne dimensjonen er *motivasjon, følelser og vilje* (Illeris, 2012b, s. 45). I følge Illeris (2012b, s. 103) må en dekkende læringsteori være interessert i mennesket som helhet og overskride det klassiske skillet mellom logos og psyke som har røtter helt tilbake til den greske antikken. En helhetlig læringsteori må beskjeftige seg med både de fornuft- og innholdsmessige og de dynamiske og følelsesmessige sidene ved læring og være opptatt av samspillet mellom de ulike sidene ved læring (Illeris, 2012b, s. 103).

Det er et nært samspill mellom innholdsdimensjonen og drivkraftsdimensjonen i læringens tilegnelsesprosess. Innholdet i det som blir lært påvirkes av viljen, følelsene og motivasjonen for og i læring (Illeris, 2012b, s. 123). Læringens drivkrefter er relativt ubevisste i assimilative prosesser der læringen er tilføyende og konsoliderende. I akkomodative prosesser der læringen er overskridende og omstrukturerende, er læringen derimot av mer bevisst karakter. I følge Illeris (2012b, s. 123) er læringens drivkrefter viktige for å kunne fungere hensiktsmessig og målrettet i samfunnet, og det

sentrale ser ut til å være at de læringsmessige utfordringene appellerer til den lærende sine forutsetninger og interesser. På bakgrunn av dette er det interessant å finne mer ut om hva som er drivkreftene til deltakerne i min studie. Derfor er motivasjon, følelser og vilje noen av temaområdene i de semistrukturerte intervjuene, og nøkkelordene vil være sentrale i den målrettede innholdsanalysen i masterprosjektet.

2.1.3 Læringens samspilldimensjon

Samspilldimensjonen dreier seg om individets samspill med den materielle og sosiale omverden. Nøkkelord for denne dimensjonen er *handling, kommunikasjon og samarbeid* (Illeris, 2012b, s. 46). Dimensjonen bidrar til utvikling av den lærende sin evne til å engasjere seg i sosialt samspill og fungere sosialt på en egnet måte. I følge Illeris er all læring «situert», noe som innebærer at «lærings situasjonen ikke bare påvirker læringen, men også er en del av den» (Illeris, 2012b, s. 124). Denne dobbeltheten vil si at læringssituasjonen alltid og på samme tid kan ses på som den umiddelbare situasjonen den lærende er en del av, i denne sammenhengen barnehagen, og samfunnssituasjonen i vid forstand påvirket av gjeldene normer og strukturer for det samfunnet den lærende er en del av.

Hvordan den lærende involverer seg og aktivt deltar i sosialt samspill har betydning for læring. Aktiv deltakelse og engasjement øker både sjansen for å lære noe vesentlig og at læringen huskes og kan brukes i andre relevante sammenhenger (Illeris, 2012b, s. 130). I følge Illeris (2012b, s. 154) har samspilldimensjonen i læring betydning for å nå frem til kollaborativ læring der en arbeider sammen om et felles mål eller prosesser med kollektiv læring der en tilstreber felles bevissthet. For å skape gode læringsmiljø og gode praksisfellesskap er blant annet muligheten for medbestemmelse og kritisk refleksjon avgjørende (Illeris, 2012b, s. 154). Muligheten til å medvirke på hva som skal læres er et av spørsmålene deltakerne i studien blir stilt.

2.2 Læring i voksenalder

For å forstå hva som er spesielt for voksnes læring, setter Illeris (2019) denne læringen i kontrast til noen grunnleggende trekk i barns læring. Barns læring generelt beskriver Illeris (2019, s. 158) som en bestrebelse på å erobre verden. Barns læring er altomfattende og usensurert og kun begrenset av den biologiske utviklingen og mulighetene i omgivelsene (Illeris, 2019). Barn er også helt avhengig av den voksne og en ubetinget tillit til at det får lære det det har brukt for i den kulturen barnet er en del av (Illeris, 2019, s. 158). Læring i voksenalder er derimot selektiv og selvstyrende (Illeris, 2019, s. 159). Læring i denne perioden av livet innebærer mer eller mindre bevisst å sortere hvilke informasjon og påvirkninger som mottas og bestemme seg for om dette er noe en skal ta opp i seg eller ikke (Illeris, 2019, s. 158). Illeris (2019) peker på at en utfordring for den voksne, som lærende i

dagens moderne og globaliserte samfunn, er at omfanget av det som kan læres overstiger den enkeltes kapasitet. Dette handler både om selve læringsinnholdet, men også læring knyttet til holdninger, kommunikasjonsformer og adferdsmønstre (Illeris, 2019, s. 158).

For barnehageansatte ligger det i ulike styringsdokumenter tydelige forventninger om oppdatert kunnskap om barn og barndom i et samfunn og i en barnehagesektor i stadig endring (Kunnskapsdepartementet, 2023; Meld. St.19 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, 2017). En kan ikke ta for gitt at alle barnehageansatte har interesse av eller kapasitet til å ta til seg ny og oppdatert kunnskap. Illeris (2012b, s. 250; 2019, s. 159) sine grunnleggende kjennetegn på hvordan en kan forstå voksnes læring viser noen av utfordringene som er til stede og som det må tas høyde for når det skal tilrettelegges for voksnes egen læring i barnehagen:

- Voksne tilstræber at lære, hvad de gerne vil lære, og hvad det er meningsfuldt for dem at lære.
- Voksne trekker i deres læring på de ressurser, de har.
- Voksne tager så meget ansvar for deres læring, som de selv vil (hvis de da får lov til det).
- Voksne er ikke tilbøjelige til at lære noget, de ikke er interesserede i, eller som de ikke kan se meningen med eller betydningen af. I så fald lærer de det typisk kun delvis, overfladisk, fordrejet og med manglende motivation, hvilket at sammen gør den slags læring meget sårbar overfor glemsel og svær at bruge i situationer, som den voksne selv ikke synes er i overensstemmelse med læringssammenhængen. (Illeris, 2019, s. 159)

2.2.1 Læring i voksenalder tilknyttet arbeidsplassen

Ettersom mye av voksnes læring foregår i tilknytning til arbeidsplassen er det ifølge Illeris (2012b, s. 272-273; 2019, s. 180) tre forhold som det er viktig å være oppmerksom på ved læring i arbeidslivet. Dette er forhold som også vil ha betydning for barnehageansattes læring i barnehagen. For det første ser det ut til at læring i arbeidslivet i enda høyere grad en læring i utdanningsinstitusjoner kommer dem som allerede er best utdannet til gode. Illeris (2019, s. 180) omtaler fenomenet som den såkalte Matteus-effekten som viser til bibelverset om at den som har skal få, og det i overflod. Det andre forholdet er at det nødvendige arbeidet vil alltid ha høyere prioritet enn læringsorienterte tiltak, og det tredje forholdet at slike tiltak kan virke forstyrrende på det målrettede arbeidet som er arbeidsplassens formål. Noen av utfordringene Illeris her peker på er gjenkjennbar i studien til Wadel og Knaben (2021). De finner at mange krav og forventninger til læring initiert av barnehageeier og barnehagemyndighet står i veien for dybdelæring i barnehagene og går utover kvalitetsarbeidet (Wadel & Knaben, 2021, s. 405)

Illeris (2012b; 2019) peker på at de tre forholdene til en viss grad kan møtes ved at læring i arbeidslivet kombineres med utdanningsforløp slik det gjøres i for eksempel lærlingeutdannelser og profesjonsutdannelser. Denne form for veksling mellom skole og praksisperioder er til stede i

utdanningene til både barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere. Men spørsmål en kan stille seg i forlengelsen av dette er hva skjer med de barnehageansattes egen læring etter endt utdanning og hva med den store gruppen barnehageansatte som er ufaglærte. I følge Illeris (2012a) har kompetanse blitt et nøkkelbegrep for å forstå aktuelle forhold om læring både i og utenfor arbeidslivet. Jeg vil i det neste delkapittelet derfor se nærmere på kompetansebegrepet for ytterligere å belyse problemstillingen min.

2.3 Kompetanse utvikles gjennom læring

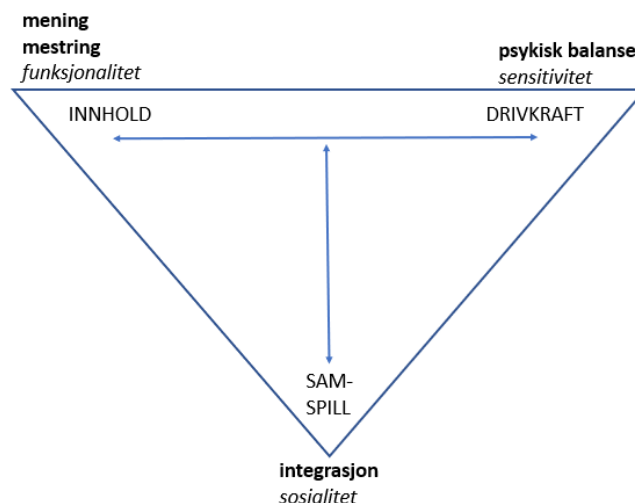
«... kompetenceudvikling er en særlig kvalifiseret form for læring, der kan finde sted gennem hele livet og i alle mulige sammenhænge» (Illeris, 2012a, s. 87). I følge Illeris (2012a; 2012b) muliggjør en bred og åpen kompetanseforståelse en parallellitet til læring, der læring forstås som en prosess og kompetanse som et uttrykk for det ønskede resultatet med denne prosessen. Denne forbindelsen mellom læring og kompetanse kan bidra til å forstå fenomenet barnehageansattes egen læring.

Gjennom innholdsdimensjonen i læringstrekanten arbeider den lærende med å tilegne seg mening og mestring, for på den måten å skape en sammenhengende forståelse av tilværelsen og ferdigheter til å håndtere tilværelsens praktiske utfordringer. Den lærende utvikler sin *funksjonalitet*; evnen til å fungere hensiktsmessig i de sammenhenger den lærende inngår i (Illeris, 2012a, 89).

Gjennom drivkraftsdimensjonen i læringstrekanten arbeider den lærende med den mentale energien læring krever for å opprettholde sin psykiske balanse. Den lærende utvikler sin *sensitivitet*; evnen til å oppfatte forskjellige situasjoner og andre menneskers adferd på en korrekt og nyansert måte (Illeris, 2012a, s. 90).

Gjennom samspilldimensjonen arbeider den lærende med sin integrasjon til omverden, både den nære omverden, som for eksempel barnehagen, men også den overordnede samfunnsmessige omverden. Den lærende utvikler sin *sosialitet*; muligheten for en hensiktsmessig kommunikasjon og et velfungerende samarbeid og samspill med andre (Illeris 2012a, s. 90).

Når de tre områdene; funksjonalitet, sensitivitet og sosialitet visualiseres i kombinasjon med læringstrekanten, viser de mangesidigheten og bredden i læring som kompetanseutvikling:



Figur 3 Læring som utvikling av kompetanse (Illeris 2012b, s. 47)

2.3.1 Kompetansebegrepet og kompetanseformelen

Betydningen av barnehageansattes kompetanse vektlegges i både nasjonal og internasjonal forskning om kvalitet i barnehagen (Alvestad et al., 2019; Sommersel et al., 2013; Manning et al., 2017), og kompetanse er et sentralt begrep i norske styringsdokumenter som omhandler barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2023; Meld. St.19 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, 2017). Perspektiver på kompetansebegrepet vil også kunne bidra til å belyse problemstillingen min.

Det finnes mange ulike definisjoner på kompetanse og kompetanseutvikling. Definisjonen jeg anvender i masterprosjektet er Illeris sin definisjon av begrepet: «Kompetence udgøres av helhedsbetonede fornufts- og følelsesmessig forankrede kapasiteter, dispositioner og potensialer, der er relatert til mulige handlingsområder og realiseres gjennom vurderinger, beslutninger og handlinger i relasjon til kendte og ukendte situationer» (Illeris, 2012a, s. 68). Ordet utvikling forstår Illeris (2012b, s. 16) som en samlebetegnelse på læring og modning.

For å vise hvordan kompetanseutvikling kan fremmes både i utdanning, arbeidsliv og hverdagsliv generelt, tar Illeris (2012a, s.87) utgangspunkt i sin helhetlige læringsteori som vektlegger samspillet mellom individet og omgivelsene, den individuelle psykologiske bearbeidelsen av impulsene og påvirkningene dette samspillet innebærer. I forlengelse av de læringsmessige betingelsene for kompetanseutvikling har Illeris (2012a, s. 101) pekt på noen nøkkelbegrep som til sammen utgjør en kompetanseformel eller huskeregel for hva den lærende subjektivt har brukt for og som kjennetegn på utviklingsfremmende aktiviteter og læringsmiljø. Kompetanseformelen peker på noen helt sentrale og generelle forhold som er av betydning i kompetanseutvikling, og som dermed kan være med å belyse hva som er omdreiningspunkt for barnehageansattes utvikling av kompetanse.

Det første begrepet er *engasjement*. Engasjement handler både om at dersom kompetanseutvikling skal finne sted må læringsmiljøet være engasjerende for den lærende og om den mentale energien den lærende må mobilisere for å kaste seg ut i overskridende prosesser (Illeris 2012a, s. 102).

Konkrete forhold som bidrar til et positivt engasjement for den lærende er at det som skal læres oppleves relevant, at den lærende får være med å formulere målene for læringen, at det gis innsikt i det strukturelle og teoretiske grunnlaget for det som skal læres, at læreprosessen inneholder praktiske øvelser og problemløsning, at innholdet relateres til interessene og perspektivene til den lærende og at det blir gitt relevante tilbakemeldinger (Illeris, 2012a, s. 103).

Neste nøkkelbegrep er *praksis* eller *problem*. Begrepet refererer til kompetanseutviklingens situasjons- og handlingsrelaterte karakter. Det er på dette punktet kompetansebegrepet overskrider begreper som kvalifikasjoner, ferdigheter og viten (Illeris 2012a, s. 104). I følge Illeris (2012a, s. 104) er utvikling av kompetanse definert ut fra praksis, både yrkesmessig praksis og menneskelig og sosial praksis. Bakgrunnen for at nøkkelbegrepet inneholder både ordet praksis og problem, er at dersom det ikke er mulig å tilrettelegge for praksis, kan det i stedet arbeides med å finne løsninger på relevante problemer. Illeris (2012a, s. 107) understreker at selv om det kan hevdes at problemet det arbeides med objektivt eller fagligsett er relevant, er det læringsmessig avgjørende at den lærende subjektivt synes det samme. Når kompetanseutvikling må finne sted utenfor praksisfeltet og praksis erstattes med problemløsning, kan utviklingen forstås som utvikling av faglighet og faglige kompetanser (Illeris 2012a, s. 108).

Det siste nøkkelbegrepet er *refleksjon*. Refleksjon viser til at det jevnlig i læringsløpet, både individuelt og kollektivt, sjekkes ut hvordan forløpet har vært i forhold til det en ville oppnå (Illeris 2012a, s. 109). Refleksjoner vil ofte finne sted umiddelbart i forbindelse med arbeidet, aktiviteten eller situasjonen, men det læringsmessige utbytte kan forsterkes ved at det individuelt eller kollektivt settes av planlagt tid til refleksjoner i løpet av et læringsforløp (Illeris 2012a, s. 110).

Ved å samle de sentrale nøkkelbegrepene setter Illeris (2012a, s. 111) opp to utgaver av det han kaller en formel eller oversiktsforståelse. Formelen viser viktige omdreiningspunkt i kompetanseutvikling: «engasjement – praksis – refleksjon» (Illeris, 2012a, s. 111).

I utvikling av faglige kompetanser er praksis byttet ut med problem og formelen blir dermed seende slik ut: «engasjement – problem – refleksjon» (Illeris 2012a, s. 111).

Illeris (2012a, s. 127) kaller voksenalderen, som er den livsalderperioden de fleste barnehageansatte tilhører, for den naturlige gullalderen for kompetanseutvikling. Jeg vil i det neste underpunktet presentere kort hva som ligger i det.

2.4 Kompetanseutvikling i voksenalder

At voksenalderen er kompetanseutviklingens gullalder setter Illeris (2012a, s. 127) i sammenheng med at de aller fleste i denne alderen har en noenlunde avklart og stabil identitet. I følge Illeris (2012a) har voksne derfor generelt gode muligheter for relevant kompetanseutvikling på de områdene og i de praksisfelleskapene de er involvert i og velger å engasjere seg i. Den norske filosofen Hans Skjervheim har noen interessante betraktninger om hva engasjement betyr. Hans forståelse er at engasjement er en grunnstruktur i den menneskelige tilværelsen (Skjervheim, 1996). Engasjement er ikke en egenskap vi har eller ikke har, og det er ikke en aktivitet vi av og til kan ta opp og av og til la ligge. «Vi kan ikke velja å være engasjert; i og med at vi er i verda, er vi alt engasjert, i eit eller anna» (Skjervheim, 1996, s. 81). Det betyr at barnehageansattes engasjement i egen læring og utvikling av kompetanse er til stede i kraft av bare å være. Spørsmålet blir dermed hvilken kapasitet, motivasjon og vilje den enkelte klarer å mobilisere for å være oppdatert og reflektert rundt barnehagefaglige og etiske problemstillinger.

Illeris (2012a, s. 129) trekker frem at når det gjelder læring i arbeidslivet, er det i voksnes praksisrelaterte kompetanseutvikling brukt for plass og tid til refleksjon. Vektlegging av tid til refleksjon fremheves også av barnehagestyrere som har deltatt i studien til Wadel og Knaben (2021). I studien som omhandler barnehagen som lærende organisasjon, finner Wadel og Knaben (2021, s. 406) at refleksjonen i stor grad er knyttet til faglitteratur og rammeplan og i mindre grad til praksisen i barnehagen og hverdagserfaringer. I følge Wadel og Knaben (2021, s. 406) kan det se ut som om kritisk refleksjon rundt egen praksis oppleves for nært og vanskelig, og barnehagene går dermed glipp av det store læringspotensialet og kunnskapsgenereringen som ligger i refleksjon over egen praksis og hverdagserfaringer.

Det er også andre forhold som kan stå i veien for voksnes læring og engasjement i kompetanseutvikling. Dette er forhold som er gjenkjennbare i barnehagers arbeidsfellesskap. I følge Illeris (2012a, s. 127) er forhold som kan stå i veien for engasjement i voksenalder alvorlige konflikter, manglende medinnflytelse, mangel på tid og ressurser og følelsen av utilstrekkelighet og motløshet.

2.5 Barnehageansattes egen læring

I følge Löfgren (2014, s. 638) tar barnehagelæreres profesjonsidentitet form i spenningsfeltet mellom yrkesfaglig profesjonalitet basert på kollegial autoritet og organisatorisk profesjonalitet regulert av politikk, byråkrati og markeder. Børhaug et al. (2018), som har sett på barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv, peker på at barnehagelærerne må kunne ta i bruk forskjellige former for kunnskap for å håndtere kompleksiteten i praksis og oppnå god profesjonsutøvelse. I følge Børhaug

et al. (2018, s. 276) har barnehagelærerne behov for å kunne hente frem solid faglig kunnskap for å kunne forstå og agere hensiktsmessig i nye situasjoner og ulike relasjoner.

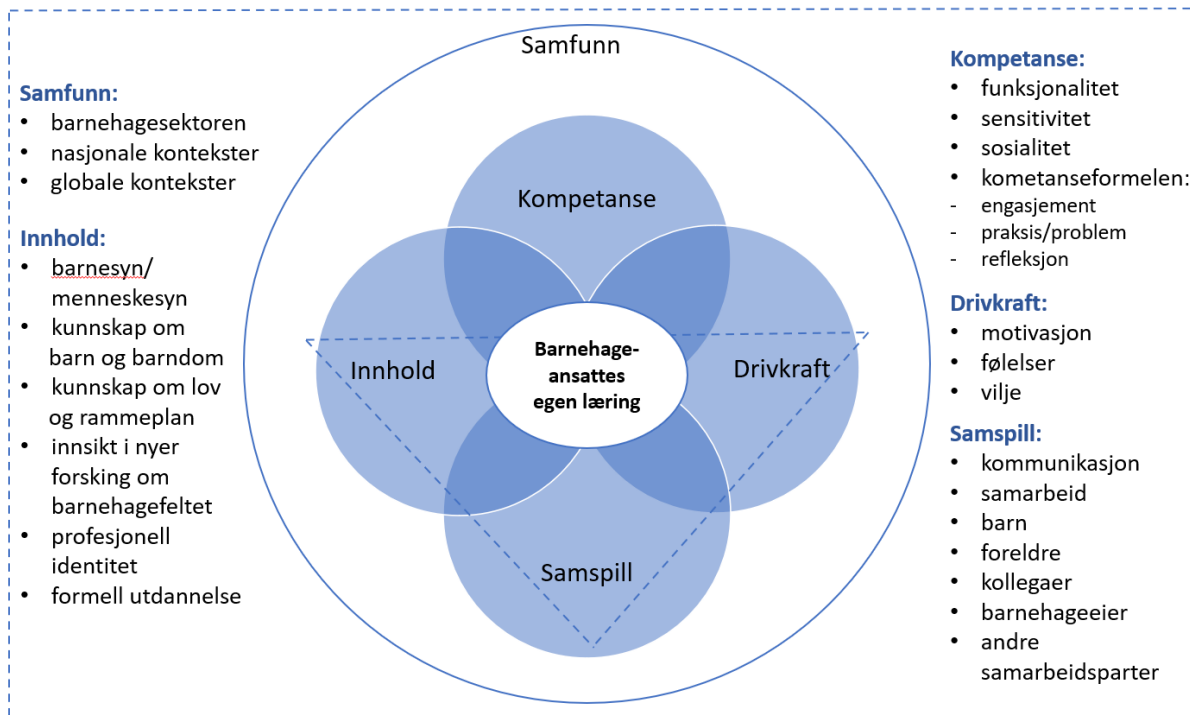
I og med at det er lite forskning der assistenter og barne- og ungdomsarbeidere har vært informanter (Evetsen et al., 2015; Håberg & Leer-Salvesen, 2020), vet en mindre om denne gruppens profesjonelle utvikling. Det er grunn til å tro at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, på samme måte som barnehagelærerne, må kunne ta i bruk kunnskap i vid forstand og være villig til å utvikle sine ferdigheter og forståelse for å kunne håndtere kompleksiteten i barnehagehverdagen.

Barnehageansattes egen læring dekker hele læringsfeltet i Illeris (2012b) sin helhetlige læringsteori og forholder seg dermed til alle de tre dimensjonene i læringsstrekanten. Den innholdsmessige siden av læring; det som læres, den drivkraftsmessige siden av læring; den mentale energien og mobiliseringen læring krever og den samspillmessige siden av læring; individets samspill med den materielle og sosiale omverden. Funksjonalitet, sensitivitet og sosialitet; generelle områder for resultater av læringsprosesser, er ifølge Illeris (2012a, s. 90) områder som muliggjør parallelliteten mellom læring og kompetanse.

I Illeris sin kompetansedefinisjon (Illeris, 2012a, s. 68) settes kompetanse i sammenheng med hele læringens tilegnelsesdimensjon, den lærendes disposisjoner og potensialer, konteksten den lærende er en del av og vurderinger og beslutninger den lærende tar både i kjente og ukjente situasjoner. Kompetanse omhandler på denne måten evnen til å fungere hensiktsmessig i ulike sammenhenger, evnen til å oppfatte forskjellige situasjoner og adferd og evnen til velfungerende samarbeid og samspill (Illeris, 2012b, s. 45-46). Det er rimelig å tenke at kompetanse har betydning for å forstå vesentlige sammenhenger og samspillsmønstre i barnehageansattes egen læring.

Ved at fokusere på handlingsperspektivet i alle de mange slags kendte og kommende konkrete situationer og indordne elementer som viden, forståelse, ferdigheter, kvalifikasjoner og forskjellige slags personlige egenskaper under dette handlingsperspektiv kommer kompetencebegrepet til å række ut over den traditionelle skole- og uddannelsestæknings indholdsmæssige bindinger og åbne for alle de andre forhold og perspektiver, der gør sig gældende i den levede samfundsmæssige praksis. (Illeris, 2012a, s. 149)

Dermed kan det være aktuelt å trekke inn kompetanse i tillegg til de tre dimensjonene i Illeris sin læringsstrekant for å visualisere fenomenet barnehageansattes egen læring. Figuren under, som tar utgangspunkt i Illeris (2012a; 2012b) sin helhetlige lærings- og kompetanseforståelse, illustrerer det mangesidige og komplekse i barnehageansattes egen læring. Figuren må leses som en helhet der de ulike områdene overlapper hverandre og må ses i sammenheng:



Figur 4 Områder som har betydning for barnehageansattes egen læring etter inspirasjon fra Illeris (2012a;2012b) sin helhetlige lærings- og kompetanseforståelse

Dette kapitlet har tatt for seg det teoretiske fundamentet som er valgt for å svare på problemstillingen i masterprosjektet. Neste kapittel vil rette seg mot forskningsdesignet i masterprosjektet.

Kapittel 3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av metode og design i masterprosjektet mitt. Jeg skriver først om kvalitativ metode og bakgrunnen for hvorfor jeg velger denne metoden. Deretter gjør jeg rede for forarbeidet og gjennomføringen av de kvalitative forskningsintervjuene, transkribering og strategi for analyse av tekstdata. Jeg har også med noen betraktninger om forskerrefleksivitet. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt reliabilitet, validitet og etikk i masterprosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ forskning finnes det noen grunnleggende filosofiske betraktninger. Ontologisk er betraktningen at det eksisterer mange virkeligheter der ute som er komplekse og virkeligheter i stadig forandring som konstrueres av de som er involvert i forskningen. Epistemologisk er betraktningen at kunnskap blir til i møte mellom forskningsdeltakerne og forskeren (Nilssen, 2012, s. 25). Disse betraktningene sammenfaller med mitt pedagogiske grunnsyn som barnehagelærer og mer en 30 års erfaring fra arbeid i barnehage. Livet i barnehagen er komplekst, subjektivt og situasjonsavhengig. Ifølge Thagaard (2018, s. 12) kan kvalitative metoder og intervju samtaler bidra

til å utvikle forståelse av hvordan personer reflekterer over og opplever sin egen situasjon. Ettersom jeg i mitt masterprosjekt ønsker å forstå mer om fenomenet læring i voksenalder og hvordan barnehageansatte forstår og beskriver egen læring, kan dermed kvalitativ metode og intervjusamtaler være en mulig måte å undersøke dette på. Innenfor de mange mulighetene i kvalitativ forskning har jeg latt meg inspirere av fenomenologien (Creswell & Poth, 2018; Høgheim, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015, van Manen, 2017) når jeg har utarbeidet forskningsdesignet til masterprosjektet mitt. Inspirasjonen fra fenomenologien knytter seg til at jeg i masterprosjektet er interessert i å forstå barnehageansattes egen læring ut fra de barnehageansattes egne perspektiver og beskrivelser og hvordan egen læring i voksenalder oppleves av mine intervjudeltakere. Fenomenologi i kvalitativ forskning peker på forståelsen av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.1.1 Semistrukturerte intervjuer

Jeg har valgt å bruke kvalitative forskningsintervjuer for å samle inn datamateriale i masterprosjektet. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). For å få mer kunnskap om deltakernes opplevelse av fenomenet egen læring i voksenalder benyttet jeg meg av en semistrukturert intervjuguide. Semistrukturerte intervjuer har et overordnet mål for samtalen, gjerne med forhåndsformulerte temaer og spørsmål som blir presentert for alle deltakerne. Samtidig er det i denne form for intervju rom for og mulighet til å følge opp andre temaer underveis (Høgheim, 2020, s. 131). Det overordnede målet med masterprosjektet er å få mer kunnskap om hvordan barnehageansatte beskriver egen læring og det å være lærende i voksenalder.

For å trygge intervjudeltakerne valgte jeg å iscenesette intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160) ved å innlede intervjuet med å fortelle om mitt formål med masterprosjektet, be om tillatelse til å notere ned stikkord som kan være til hjelp i analysearbeidet, tillatelse til å ta opp lyd av samtalen og spørre om deltakerne lurte på noe før vi startet. For å ramme inn avslutningen på intervjuet spurte jeg om det var noe de hadde lyst til å tilføye. Jeg vektla også å lytte aktivt i intervjusituasjonen, være åpen for deltakernes fortellinger, komme med bekreftende reaksjoner og stille oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket at deltakerne skulle utdype svarene sine. Alle intervjuene ble gjort som ansikt-til-ansikt intervju på deltakernes arbeidsplass. Lydopptakene varierte i lengde, og er på henholdsvis 18, 19, 25, 27, 35 og 44 minutter. Lydopptakene startet først etter at jeg hadde iscenesatt intervjuet.

For å teste ut spørsmålene i intervjuguiden gjennomførte jeg et pilotintervju med en ansatt fra eget arbeidssted. Den ansatte er utdannet barnehagelærer. Tilbakemeldingen fra pilotdeltakeren var at spørsmålene stort sett var greie å svare på og interessante å reflektere rundt. Unntaket var

spørsmålet: «Hvilke følelser kjenner du på i en læringssituasjon?» Pilotdeltakeren opplevde at dette spørsmålet var vanskelig å svare på. Det kan henge sammen med at en i liten grad er vant til å snakke om og tenke over egne følelser knyttet til læring. Når jeg stilte spørsmålet i datainnsamlingen, bekreftet en av deltakerne nettopp det:

Men generelt så er det nok altså læringssituasjoner, har aldri tenkt over det der. Det var et artig spørsmål (begge ler litt). Det er liksom ikke det du tenker på (Mads).

Nei? (intervjuer).

Det er liksom ikke det du tenker på i en læringssituasjon hvilke følelser du sitter med, men du sitter jo med en god del (Mads).

Spørsmålet om følelser i læringssituasjoner fikk være med i den endelige intervjuguiden. Det gjorde også de andre spørsmålene jeg hadde forberedt, men etter pilotintervjuet omstrukturerte jeg rekkefølgen på spørsmålene og grupperte dem under de fire temaene beskrivelse av læring, motivasjon for læring, følelser knyttet til læring og vilje til læring. Temaene er valgt ut fra problemstillingen, Illeris sin helhetlige læringsteori og kjennetegn på læring i voksen alder (Illeris, 2012b; Illeris, 2019). Hele intervjuguiden er med som vedlegg til masteroppgaven.

3.1.2 Deltakere i studien

Utgangspunktet for å velge deltakere til en kvalitativ studie er å gjøre et strategisk og hensiktsmessig utvalg (Christoffersen & Johannesen, 2012). Et utvalgsriteria for mine deltakere var at de arbeider i barnehage. Med utgangspunkt i funnene til Håberg og Leer-Salvesen (2020) kritiske litteraturstudie, som viser at det er i hovedsak barnehagelærere som blir brukt som informanter i norsk barnehageforskning, ønsket jeg å inkludere både assistenter/barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere i mitt masterprosjekt. Assistenter/barne- og ungdomsarbeidere har perspektiver, opplevelser og erfaringer som kan gi viktige innspill til barnehageforskningen. I tillegg var vurderingen at det kunne ligge noen interessante muligheter i analysearbeidet ved å velge både assistenter/barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere som deltakere i studien.

For å rekruttere deltakere til studien har jeg gjort et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg vil si å forske på dem man har tilgjengelig (Høgheim, 2020, s. 157). Begrunnelsen for dette valget er at det som masterstudent er vanskelig å trenge gjennom alle forespørslene en barnehage mottar. Fra egen praksis vet jeg at det med et økende antall masterstudenter og andre forskningsprosjekter som ønsker deltakere fra barnehager, gjøres en nøye siling av hvilke prosjekter barnehager takker ja til. Derfor brukte jeg styrere i egen organisasjon som døråpner for å rekruttere deltakere. Jeg sendte en e-post til noen styrere som vet hvem jeg er og spurte om de kunne videreformidle mitt ønske om å intervju en assistent/barne- og

ungdomsarbeider og en barnehagelærer/pedagogisk leder/styrer om egen læring til de ansatte i sin barnehage. E-posten som ble sendt til styrer er lagt ved som vedlegg til masteroppgaven.

Utvalget jeg endte opp med og som utgjør deltakerne i masterprosjektet mitt er en pedagogisk leder, en pedagogisk leder/pedagogisk konsulent, en pedagogisk konsulent og tre barne- og ungdomsarbeidere, til sammen seks barnehageansatte fra tre ulike barnehager. Stillingsbenevnelsen pedagogisk konsulent tilsvarer stillingsbenevnelsen styrerassistent, som er en mer brukt stillingsbenevnelse i norske barnehager. I den videre oppgaven har jeg valgt å bruke barnehagelærer som en samlebetegnelse for deltakerne med barnehagelærerutdanning. Barnehagene deltakerne arbeider i kan alle karakteriseres som mellomstore barnehager og alle tilhører en kommunal barnehageeier med nittien barnehager i Norges nest største by. Deltakerne hadde flere års erfaring fra arbeid i barnehage. I barne- og ungdomsarbeidergruppen var arbeidserfaringen henholdsvis 4, 10 og 20 år. I barnehagelærergruppen var arbeidserfaringen 18, 20 og 20 år. Mens en av barne- og ungdomsarbeiderne holdt på med videreutdanning på fagskolenivå, hadde alle barnehagelærerne ulike etter- og videreutdanninger/andre utdanninger fra universitets- eller høyskolenivå. For å sikre størst mulig anonymisering av deltakerne har jeg valgt å gi dem fiktive navn. Noen lesere vil kanskje kjenne igjen navnevalgene fra Anne-Cath. Vestly sin bokserie om Mormor og de åtte ungene. Barne- og ungdomsarbeiderne har fått de fiktive navnene Mona, Mina og Milly, barnehagelærerne har fått de fiktive navnene Mads, Marte og Maren.

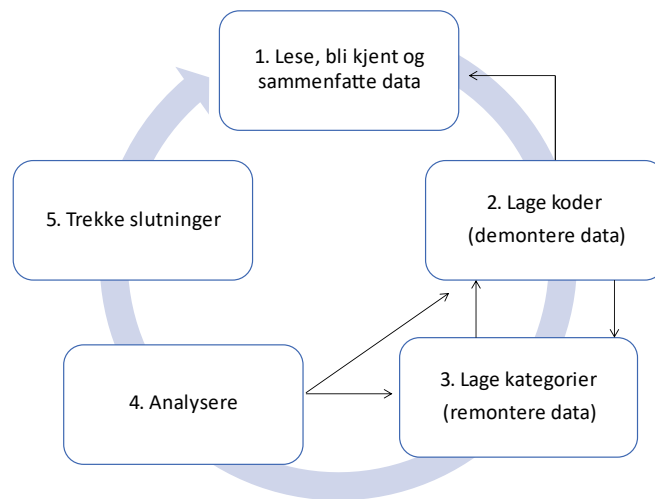
3.1.3 Transkribering og strategi for analyse

Datamateriale i masterprosjektet mitt er seks lydopptak av intervjuene (gjort med diktafon), egne notater av stikkord jeg skrev ned under intervjuene, korte notater etter hvert gjennomførte intervju og loggboken jeg brukte for å skrive ned tanker og ideer underveis i masterprosjektet. Lydopptakene har jeg selv omgjort fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. De transkriberte intervjuene utgjør til sammen 57 sider med tekst.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det en rekke tekniske, fortolkningsmessige og etiske problemstillinger når en arbeider med transkripsjon. Grunnregelen er å beskrive hvordan transkripsjonen er utført og stille seg spørsmålet: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg valgte å transkribere lydopptakene så ordrette som mulig og inkluderte ordlyder og uttrykk. Dette er gjort for å unngå å redusere ulike tolkningsmuligheter. Jeg valgte også å anonymisere deltakerne i omgjøringen til tekstdata for å bevare deres konfidensialitet. Både tekstdata og lydopptak ble kryptert, og lydopptakene ble slettet når det ikke lenger var behov for å oppbevare dem for å fullføre masteroppgaven. Med bakgrunn i at selv et godt muntlig språk i en samtale kan virke usammenhengende og ofte inneholder mange gjentakelser når det omsettes til

skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213), har jeg valgt å gjøre noen tilpasninger til en skriftlig språkstil i de tekstutdragene som er tatt med i masteroppgaven. Dette er gjort for å ivareta deltakerne.

I det videre arbeidet med tekstdataene har jeg valgt å gjøre en innholdsanalyse. Hsieh og Shannon (2005, s. 1278) definerer innholdsanalyse som en subjektiv tolkning av tekstdata ved hjelp av systematisk koding og identifisering av temaer og mønstre. Høgheim (2020, s. 202) har laget en modell som illustrerer stegene i en innholdsanalyse:



Figur 5 En generell tilnærming til analyse av tekstdata, (Høgheim, 2020, s. 202)

Innholdsanalyse er mye brukt innenfor kvalitativ forskning og beskrives som en fleksibel måte å analysere tekstdata. Ifølge Hsieh og Shannon (2005) kan det identifiseres tre spesifikke tilnærminger; konvensjonell innholdsanalyse, målrettet innholdsanalyse og summativ innholdsanalyse.

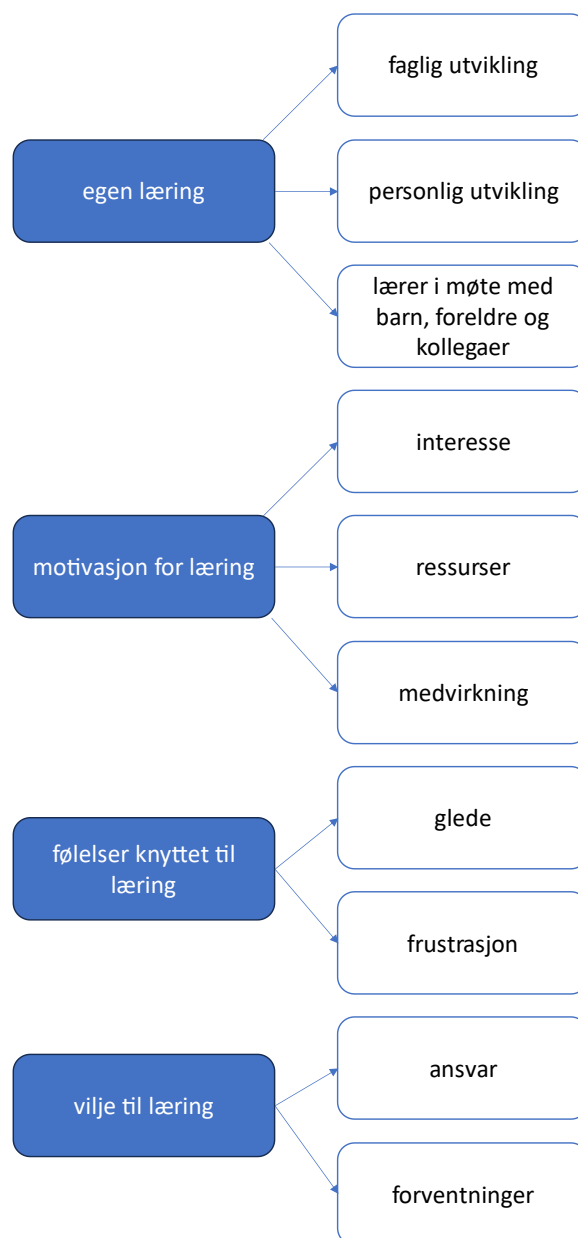
Konvensjonell innholdsanalyse blir beskrevet som induktiv koding og kategorisering der startpunktet er det empiriske materialet. Denne type analyse er hensiktsmessig når det finnes lite forskningslitteratur og teori om fenomenet som utforskes (Hsieh & Shannon, 2005; Høgheim 2020).

Målrettet innholdsanalyse tar utgangspunkt i teori eller problemstilling og blir beskrevet som en deduktiv form for koding og kategorisering. Her vil formålet være å validere og eventuelt utvide en teori eller teoretiske perspektiver (Hsieh & Shannon, 2005; Høgheim 2020). Summativ

innholdsanalyse handler om å identifisere og kvantifisere bestemte ord eller innhold i tekstdata med formål om å forstå bruken innenfor en gitt kontekst (Hsieh & Shannon, 2005; Høgheim 2020).

I analysearbeidet har jeg vekslet på å bevege meg mellom det empiriske materialet, de valgte teoretiske perspektivene og problemstillingen min når jeg har kodet og kategorisert for å utforske meningsinnholdet i datamaterialet mitt. Det innebærer at jeg har benyttet meg av både en konvensjonell innholdsanalyse og en målrettet innholdsanalyse. I det neste avsnittet vil jeg beskrive de tre første stegene i innholdsanalysen min.

Det første steget i analysearbeidet var å bli kjent med og sammenfatte datamaterialet mitt. Jeg startet med en intuitiv nærlesing av all tekstdata og streket under meningsbærende ord og setninger i de transkriberte intervjuene. Underveis i dette arbeidet skrev jeg memoarer i margin av tekstene. Jeg laget også en kodebok (Høgheim, 2020, s. 205) for å ha oversikt over ideer, tanker og strategier som dukket opp i analyseprosessen. Dette første steget i analyseprosessen handlet om å få en forståelse av tekstdataene som helhet. I neste steg av analysearbeidet gjorde jeg en meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232) der uttalelsene til deltakerne ble komprimert til korte setninger og meningsbærende ord. Deretter løftet jeg blikket til problemstillingen min og de teoretiske perspektivene jeg har valgt i oppgaven for videre koding og kategorisering. Med utgangspunkt i de meningsfortattede tekstdataene gjorde jeg en målrettet innholdsanalyse opp mot temaene i de semistrukturerte intervjuene; beskrivelse av læring, motivasjon for læring, følelser knyttet til læring og vilje til læring. Temaene i intervjuene er utledet av problemstillingen, Illeris sin helhetlige læringsteori og kjennetegn på læring i voksenalder (Illeris 2012b; Illeris 2019). Jeg har også sett på likheter og forskjeller i hvordan barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærerne har svart på intervju spørsmålene. Til sammen utgjør dette prosessen i arbeidet med å kode og kategoriserer datamaterialet mitt. Det har ikke vært en lineær prosess. Jeg har beveget meg frem og tilbake mellom de ulike stegene slik pilene i modellen til innholdsanalysen illustrerer (Høgheim, 2020, s. 202). I arbeidet med analysen har jeg dermed støttet meg til Nilssen (2012) sin forståelse om at analyse i kvalitativ forskning ikke bare er en systematisk og strukturert prosess, men også en intuitiv og kreativ prosess for å finne mønstre og sammenhenger i det empiriske materialet. Figuren under illustrerer det analytiske arbeidet med koding og kategorisering i masteroppgaven:



Figur 6 Kategorier og koder

De to siste stegene i modellen til innholdsanalysen, som er å analysere og trekke slutninger (Høgheim, 2020, s. 202), vil bli beskrevet i neste kapittel.

3.1.4 En oppsummering av forskningsdesignet i masterprosjektet mitt

Med utgangspunkt i ideen «Armchair Walkthrough» (Mayan, 2009, s. 13) har jeg laget en tabell som oppsummerer mitt forskningsdesign:

Tabell 1: Oppsummering av forskningsdesignet i masterprosjektet

Ontologi og epistemologi, teoretiske perspektiv	<ul style="list-style-type: none">- det eksisterer mange virkeligheter der ute som er komplekse- kunnskap blir til i møte mellom forskningsdeltakerne og forskeren- Illeris sin helhetlige læringsteori og kompetanseforståelse
Tilnærming/metode	<ul style="list-style-type: none">- kvalitativ metode inspirert av fenomenologien
Problemstilling	<ul style="list-style-type: none">- <i>Hvordan beskriver barnehageansatte sin egen læring og det å være lærende i voksenalder?</i>
Deltakere (utvalg, hvem)	<ul style="list-style-type: none">- ansatte i barnehage- bekvemmelighetsutvalg
Utvalgsstørrelse (hvor mange)	<ul style="list-style-type: none">- seks barnehageansatte; tre barnehagelærere og tre barne- og ungdomsarbeidere
Strategi for datautvikling	<ul style="list-style-type: none">- semistrukturerte forskningsintervju- de transkriberte intervjuene utgjør tekstdata for videre analyse
Setting	<ul style="list-style-type: none">- i barnehagen der deltakerne arbeider
Strategi for dataanalyse	<ul style="list-style-type: none">- innholdsanalyse
Resultat	<ul style="list-style-type: none">- hensikten med masterprosjektet er å få mer kunnskap om fenomenet barnehageansattes egen læring, og kunnskap om hvordan barnehageansatte beskriver det å være lærende i voksenalder

3.2 Forskerrefleksivitet

«Refleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier» (Nilssen, 2012, s. 139). Ifølge Nilssen (2012) er dette noe som verken skal eller kan unngås, men må håndteres uansett hvilken metode som velges. Det blir dermed viktig å forholde seg til egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen. Valg av tema for mitt masterprosjekt henger sammen med lang erfaring fra arbeid i barnehagen og de rollene jeg har hatt. Helt fra starten som pedagogisk leder, etter hvert som styrer, rådgiver og nå som pedagogisk konsulent, har medarbeidernes utvikling og læring vært en del av mitt ansvar, men også mitt interessefelt. I økende grad har jeg undret meg over hvorfor det til tross for den store interessen barnehagefeltet har fått både politisk og innenfor forskning, ofte resirkuleres gammel kunnskap og forståelse i og om barnehagen.

Innenfor fenomenologien brukes betegnelsen «epoche» eller «den fenomenologiske reduksjonen» (Høgheim, 2020, s. 142; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette handler om å sette sin egen

oppfatning av fenomenet en studerer til side for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av hvordan fenomenet fremstår for andre. Ifølge Høgheim (2020, s. 142) er nok dette mer et ideal enn en fremgangsmåte, men samtidig foreslår han at en måte å arbeide med epoche på er å gjøre egen oppfatning tydelig ved å formulere hypoteser om hva en tror en vil finne. «Ved å vise andre hva man antar et fenomen består av, kan man samtidig være oppmerksom på hvordan ens eget syn er med på å forme forskningen» (Høgheim, 2020, s. 142).

Til min første versjon av prosjektskisse for masteroppgaven formulerte jeg disse hypotesene: «mange barnehageansatte har dårlige læringserfaringer fra skole/utdanning; mange barnehageansatte har et lite bevisst forhold til egen læring; refleksjon over praksis er den mest benyttede læringsformen i barnehager» (Eget arbeid, 2022, s. 6). Hypotesene viser frem noe av min forforståelse, og jeg har etter beste evne prøvd å ha et bevisst forhold til forforståelsen i arbeidet med masterprosjektet. Ved å ha en bred og åpen tilnærming til datamaterialet og analysen av materialet, har jeg forsøkt å håndtere egen subjektivitet. For å ivareta den refleksive prosessen, har jeg også gjennom hele masterprosjektet skrevet logg over hva jeg gjorde og tenkte underveis i arbeidet med masterprosjektet.

Jeg har blant annet reflektert over hva som kan være årsaken til at intervjuene med barne- og ungdomsarbeiderne alle er litt kortere enn intervjuene med barnehagelærerne. Dette kan henge sammen med at jeg til tross for min gode kjennskap til barnehagefeltet og erfaring med pedagogisk veiledning fikk til bedre håndverksmessige forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36) med deltakerne som var lik meg selv i utdanning og erfaring. Det kan også henge sammen med at spørsmålene jeg stilte opplevdes som uvante og vanskelig å svare på, og at barnehagelærere generelt er mer vant til å sette ord på hva læring er enn barne- og ungdomsarbeidere.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) peker på at forskningsintervjuet som spesifikk profesjonell samtale har et asymmetrisk maktforhold mellom deltakeren og forskeren. I noen av intervjusamtalene opplevde jeg at deltakerne søkte en bekreftelse fra meg som intervjuer på at deres refleksjoner var «riktige» uavhengig av formell kompetanse, her er et lite eksempel: «Ja, var det litt sånn diffust kanskje, skjønner du?» (Maren). «Her er ingen fasit (begge ler litt), jeg er bare på jakt etter dine tanker rundt dette» (intervjuer).

Det at jeg arbeider i samme organisasjon som deltakerne jeg intervjuet kan både ha hatt en positiv effekt og en negativ effekt på samtalene. Organisasjonen vi alle arbeider for er en kommune i Norges nest største by. Jeg kjenner ingen av dem jeg har intervjuet personlig og har ikke vært nær kollega med noen av dem. Barnehagelærerne har jeg truffet i noen få anledninger tidligere i forbindelse med større samlinger arrangert av barnehageeier eller høyskolen i byen. Styrerne som jeg henvendte meg

til for å rekruttere deltakere har større kjennskap til hvem jeg er, og dette kan bevisst eller ubevisst ha ført til et visst press for deltakerne til å stille opp for masterprosjektet. Samtidig kan det at jeg kommer fra samme organisasjon ha gjort deltakerne trygg og komfortabel i intervjusituasjonen i og med at vi deler innsikt i organisasjonens verdigrunnlag og større satsninger.

Jeg vil i det neste delkapittelet gjøre rede for reliabilitet og validitet i masterprosjektet.

3.3 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet brukes som viktige kategorier i forskning for å vurdere forskningens kvalitet (Anker, 2020, s. 108). Reliabilitet handler om å være transparent gjennom hele forskningsprosessen ved å beskrive valg av metode, vise frem datamaterialet og analysearbeidet slik at leseren kan følge argumentasjonen og andre forskere kan gjenta eller videreutvikle prosessen (Anker 2020, s. 108; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet innenfor samfunnsvitenskapen handler om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Ulike validitetsaspekter finnes i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

I metodelitteraturen (Høgheim, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015) pekes det på at en av svakhetene ved kvalitative forskningsintervjuer er at du kun får frem deltakernes erfaringer, opplevelser og subjektive oppfatninger. Du får ikke undersøkt hva forskningsdeltakerne faktisk gjør i praksis. I og med at jeg i mitt masterprosjekt ønsker å utforske hvordan de barnehageansatte selv beskriver egen læring og ikke i første rekke hvordan fenomenet kommer til uttrykk i barnehagen, er dette en svakhet det er tatt høyde for i masterprosjektet.

En annen svakhet det blir pekt på både ved kvalitative studier og intervjustudier er om funnene er generaliserbare; om det i slike studier er for få deltakere til å få et gyldig resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Med seks deltakere og et intervju per deltaker vil disse svakhetene kunne hevdes om mitt prosjekt. Måten jeg har rekruttert deltakere på, ved hjelp av et bekvemmelighetsutvalg, kan også bidra til begrensninger når en skal drøfte generalisering (Høgheim, 2020, s. 157). Ved denne utvalgsstrategien har en ikke samme målrettede kontroll på hvem som blir deltakere i studien og kan ende opp med en gruppe deltakere som er for homogen eller har for stor variasjon for å kunne sies å være representativ (Høgheim, 2020, s. 157). Blant mine deltakere er det nok en større variasjon i barne- og ungdomsarbeidergruppen enn barnehagelærergruppen med hensyn til bakgrunn og erfaring fra barnehage.

Samtidig vil en kunne argumentere som Kvale og Brinkmann gjør (2015, s. 289) «Hvorfor generalisere?». I en postmodernistisk kvalitetsdiskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Dahlberg et al., 2013) beveger en seg vekk fra å generalisere kunnskap til å forstå kunnskap som

kontekstavhengig, sosial og historisk. Dette er en måte å forstå kunnskapsproduksjon på, som sammenfaller med intensjonene i mitt masterprosjekt.

For å bidra til validitet og metodologisk koherens i mitt masterprosjekt har jeg i flere runder arbeidet med øvelsen «Armchair Walkthrough» (Mayan, 2009, s. 13). En øvelse anbefalt for uerfarne forskere for å undersøke om valgene en tar i forskningsprosessen og metoden en bruker er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Pilotintervjuet og ordskyen som ble laget av svar fra ansatte på egen arbeidsplass er også et bidrag til validiteten i masterprosjektet.

3.4 Ethiske perspektiver

Deler av teksten i dette delkapittelet om etiske perspektiver er brukt i eksamensoppgaven i emnet MBA515: Metodefordypning og prosjektplan for masteroppgaven (Eget arbeid, 2022, s. 9-12), og det vil dermed forekomme tekstlikhet med eksamensoppgaven.

«Det er flere etiske overveielser knyttet til en kvalitativ intervjustudie. Som barnehagelærer og som forsker i et masterprosjekt finnes det flere etiske retningslinjer å forholde seg til; lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet),» (Eget arbeid, 2022, s. 9-10) retningslinjer fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) «og retningslinjer fra nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)» (Eget arbeid, 2022, s. 10). En grunnleggende verdi i retningslinjene er at menneskeverdet er ivaretatt gjennom prinsipper som respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 356) kan vi dele etiske overveielser inn i mikroetikk og makroetikk. Jeg har valgt å bruke denne inndelingen når jeg redegjør for etiske perspektiver i masterprosjektet. Mikroetikk kan ses i sammenheng med samspillet i forskningssituasjonen og beskyttelse av forskningsdeltakerne. Makroetikk kan ses i sammenheng med verdien og virkningene av kunnskapen som produseres.

3.4.1 Mikroetiske overveielser

«Mikroetiske overveielser handler altså både om deltakernes rett til selvbestemmelse og autonomi, samt forskerens ansvar i intervjusituasjonen og framstilling av deltakerne. Å delta i forskning skal være frivillig og gjelder for hele forskningsperioden» (Eget arbeid, 2022, s. 10).

Fritt informert samtykke innebærer flere ting for deltakerne. Det innebærer samtykke til å delta, forbli deltakende uten noen form for ytre press, ha tilstrekkelig informasjon om forskningen og gi tydelig uttrykk for om de ønsker å delta ved skriftlig eller elektronisk signatur (Høgheim, 2020, s. 89). For å kunne gjennomføre et masterprosjekt er det nødvendig å søke til Sikt for vurdering av om personopplysninger behandles i tråd med regelverket. Sikt har vurdert at behandlingen av

personopplysninger er gjort på en lovlig måte i dette masterprosjektet, se vedlegg til masteroppgaven. I forbindelse med rekruttering av deltakere til masterprosjektet utarbeidet jeg et informasjonsskriv om forskningsprosjektet og en samtykkeerklæring. Informasjon- og samtykkeskrivet er lagt ved som vedlegg til masteroppgaven. Her kommer det frem hva masterprosjektet handler om, hva det innebærer å delta og hvilke rettigheter deltakerne har. Alle som deltok i forskningsprosjektet, fikk skrevet tilsendt per e-post i forkant av intervjuavtalen. Denne informasjonen ble også gjentatt muntlig i starten av intervjusamtalen. I forbindelse med bruk av ordskyen i denne oppgaven har deltakerne som har bidratt til den samtykket muntlig til at jeg kan bruke ordskyen i mitt masterprosjekt.

«Det er også viktig å anerkjenne at forskningsintervjuet, som profesjonell samtale, innehar et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53). Den asymmetriske maktrelasjonen handler om forskerens vitenskapelige kompetanse, at forskeren bestemmer tema for intervjuet og tar valg underveis om hvordan deltakernes svar og innspill følges opp i intervjusituasjonen. Det er også jeg som forsker som fortolker og rapporterer deltakernes utsagn» (Eget arbeid, 2022, s. 11). Denne dimensjonen av asymmetrisk maktbalanse knyttet til formell kompetanse og erfaring finnes også innad i læringsfellesskapet i barnehager, og perspektivene om asymmetrisk maktbalanse blir dermed viktig å ha med seg i analysearbeidet og drøftingen av funn.

«Hvordan deltakerne framstilles er også et viktig mikroetisk perspektiv. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan kunsten i å utvikle tykke etiske beskrivelser hjelpe oss til god etisk forskningsatferd. Tykke etiske beskrivelser handler om «evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og bedømme deretter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101)» (Eget arbeid, 2022, s. 11). Forskerens selvrefleksjon i ønske om å skape gyldig kunnskap samtidig som en ivaretar subjektiviteten til deltakerne kan også være en utfordring. Bae (2005) beskriver hvordan hun ble etisk utfordret på hvordan spenningsforholdet mellom fremstillingen av deltakerne og egne teoretiske interesser skulle skrives frem når deltakerne i studien leste gjennom teksten og kom med kritiske innspill til fremstillingen. Jeg har, etter beste evne, prøvd å ivareta og fremstille deltakerne på en respektfull måte i masterprosjekt mitt.

3.4.2 Makroetiske overveielser

«Makroetiske overveielser handler om verdien og nytten av kunnskapen forskningsarbeidet bidrar med i en større sosialpolitisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Fra et makroetisk ståsted er det relevant å se på hvem som brukes som informanter i barnehageforskning» (Eget arbeid, 2022, s. 11).

Hovedfunnet i Håberg og Leer-Salvesen (2020) sin kritiske litteraturstudie om hvem som er informanter i norsk barnehageforskning viser at det er viktige hull i kunnskapsgrunnlaget om norske barnehager siden den største yrkesgruppen i barnehager (assistenter/barne- og ungdomsarbeidere) aldri har vært det eneste forskningsobjektet og sjelden er inkludert som informanter. «For politikere og beslutningstakere, men også for ansatte, foreldre og andre interessenter er det viktig å få tilgang til valid kunnskap om barnehagen. De stiller spørsmålsteget ved om den kollektive kunnskapen om barnehagens praksis er valid når forskningen nesten utelukkende baserer seg på data fra barnehagelærere (Håberg & Leer-Salvesen, 2020, s. 53). For å få gyldig kunnskap om barnehagen som institusjon, argumenterer Håberg og Leer-Salvesen (2020, s. 53-54) for at det er nødvendig at alle grupper ansatte er engasjert i forskningsprosessen fordi alle har viktige funksjoner, erfaringer og perspektiver det er verdt å undersøke» (Eget arbeid, 2022, s. 12). I mitt masterprosjekt er funnene til Håberg og Leer-Salvesen (2020) en viktig grunn for at jeg inkluderte flere ansattgrupper i masterprosjektet. Det at barnehageansattes egen læring foregår i et læringsfelleskap på tvers av formell utdanning er også et argument for å inkludere både barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere i studien.

Fra et makroetisk perspektiv kan det også argumenteres for at denne masteroppgaven har verdi i utvikling av kunnskap på barnehagefeltet i og med at det finnes lite tidligere forskning på hva fenomenet egen læring er for barnehageansatte og hvordan barnehageansatte beskriver det å være lærende i voksenalder.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for forskningsdesignet i masterprosjektet mitt. Jeg retter nå oppmerksomheten mot steg fire i innholdsanalysen, og presenterer funnene fra analysen.

Kapittel 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn sett i lys av problemstillingen min: *Hvordan beskriver barnehageansatte sin egen læring og det å være lærende i voksenalder?*

Når jeg har analysert datamaterialet mitt, har jeg i tillegg til problemstillingen tatt utgangspunkt i Illeris sin helhetlige læringsteori og kjennetegn for læring i voksenalder (Illeris, 2012b; Illeris 2019). Analysearbeidet, som er beskrevet i metodekapittelet, har ført til kategoriene egen læring, motivasjon for læring, følelser knyttet til læring og vilje til læring. Resultatene av analysearbeidet blir beskrevet ut fra disse fire kategoriene. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av mine funn.

4.1.1 Egen læring

Når de barnehageansatte i studien skulle sette ord på hva egen læring er for dem, var utvikling et ord som gikk igjen hos deltakerne. Deltakerne fortalte om både faglig og personlig utvikling. De fortalte

også om ulike møter med barn, foreldre og kollegaer når de skulle sette ord på hva egen læring er for dem som barnehageansatte.

Utvikling ble, særlig av barnehagelærerne, sett i sammenheng med at det hele tiden er nye ting å lære. Mads, som var den eneste av deltakerne som svarte barns læring når jeg stilte spørsmål om hva deltakerne tenker på når de hører ordet læring, utdypet sitt svar med at i forhold til seg selv handler læring om å holde seg faglig oppdatert. «Min læring det er jo det å prøve og holde meg litt oppdatert, lese litt og følge litt med på hva som rører seg på barnehagefronten» (Mads).

Deltakerne trekker også frem erfaringer som svar på spørsmålet om læring og vektlegger på den måten personlig utvikling. «Jeg tenker på erfaringer man gjør i forskjellige situasjoner, det man lærer om seg selv, sine egne grenser og følelser» (Milly). Det å stole på magefølelsen og erfaringer i forhold til egen læring ble også trukket frem av Mads:

Ingen barnehager er lik. Ingen ansattgrupper er lik. Vi jobber med mennesker, sammen med mennesker og barnegruppene er ulike fra år til år. Vi har dårlige dager og gode dager, og de ungene har det, så det er jo ingen oppskrift på å jobbe i barnehage. ... men det koker ned til magefølelsen innimellom ... Så det er ikke alltid nødvendigvis, hva skal jeg si, at det hjelper så mye å ha så veldig mye teori i bakgrunn, at det er erfaring med i tillegg. (Mads)

Her forteller barnehagelæreren Mads om en kompleks arbeidshverdag der det ikke finnes en ferdig løsning eller oppskrift som han uttrykker det, for hvordan arbeidet i barnehagen skal utføres. Svaret hans kan tolkes dit hen at teoretisk kunnskap ikke alene er tilstrekkelig for å utføre arbeidet. Dersom en skal legge til grunn Illeris (2012, s. 16) sin forståelse av utvikling, som en samlebetegnelse på læring og modning, ser det ut som om det er dette deltakerne forteller om når de setter ord på hva læring er for dem. Det er prosessen ved læring, den faglige og personlige utviklingen, og dermed kompetanse som et uttrykk for resultatene av læringsprosessene det kan se ut som om de beskriver.

Det å lære i ulike møter med barn ble trukket frem av alle deltakerne, og det var gjerne de møtene som utfordret deltakerne som ble beskrevet. Mina forteller at hun lærer av egen praksis, og beskriver følgende situasjon:

Oi, det er hver dag tenker jeg, hvert minutt, hver situasjon der du lærer fra din egen praksis. For eksempel i dag ute måtte jeg løse en konflikt og så at jeg ikke løste den helt bra, at ingen av barna var helt fornøyd til slutt. Så prøvde jeg å snu situasjonen og det var egen læring, så til neste gang vet jeg at jeg kanskje ikke skal gjøre det sånn. (Mina)

Møter med barn som skaper refleksjon trekkes også frem når deltakende skal beskrive egen læring. Maren forteller at hun ser på refleksjon som et verktøy for egen læring og en måte hun kan lære på underveis:

Og så hadde jeg en helt vanlig situasjon der et barn krasjet i en kant og fikk vondt i foten, og så sier jeg noe sånt som at oi nå får du kanskje blåmerke, og så svarer barnet meg: «Nei, det heter ikke blåmerke på meg. Det heter svartmerke». Og bare en sånn samtale ga meg refleksjoner, der jeg tenkte oi hva kan jeg om hvordan jeg bruker disse begrepene sammen med barn, altså blåmerke hvis du har mørk hud. Kan jeg bruke det eller kan jeg ikke bruke det? ... Altså sånne møter med barn, det skaper refleksjon. ... Som jeg tenker henger mye sammen med min måte å lære på da. (Maren)

Møte med foreldre blir trukket frem som arena for egen læring av flere av deltakerne, og Mads forteller om denne læringsopplevelsen:

Jeg sitter og har foreldresamtale med tolk og representant fra introduksjonscenteret til stede, så vi er ganske mange voksne. Og så begynner jeg å reagere på at mor ser bort og ser ned, og jeg begynner å tolke dette som hun er lei seg og tenke på hva jeg har sagt. Hva har jeg gjort nå, har jeg tråkket uti? Og så sier hun selv til slutt gjennom tolken at i hennes kultur er det respektløst å møte blikket til en som er eldre. ... Og da var det liksom sånn oisan så kjekt at du sier det, og jeg forklarte hva jeg hadde følt og trodd. Så sa jeg at det er jo ikke den samme kulturen her, så om du ser meg i øynene så skal du ikke føle at du trækker over noen strek og altså trygge de på det, så det var en sånn læringsopplevelse. (Mads).

Læring i møtet med kollegaer er også sentralt når deltakerne i studien beskriver egen læring. «Det kan være en samtale med en ansatt eller en diskusjon på ledermøte» (Maren). Alle deltakerne i studien trekker frem verdien av å lære sammen med andre og verdien av å bruke ulike refleksjonsmetoder. Når deltakerne fortalte om refleksjonsmetoder, var det særlig metoder som løfter frem ulike synspunkt som ble trukket frem.

Jeg synes det er veldig gøy med dialogspill, påstander du skal snakke om i en gruppe. Det synes jeg er veldig interessant, for det er veldig ulike synspunkt på ting. Ja høre hva, kanskje noen har tenkt noe helt annet enn deg, så det er veldig spennende. (Milly)

Samtidig nyanserer flere av deltakerne det spontane svaret om at de lærer best sammen med andre, med at læring også har en individuell komponent.

... em, så er det jo sånn når andre snakker så ser jeg, så speiler jeg jo det litt med det jeg kan fra før på en måte. Det er rart når jeg sier det på den måten, men det er noe med at du, ja nå tenker jeg høyt. ... Men det er jo noe med, det er liksom noe med at det gir meg litt nye tanker. Du er ikke bare i ditt eget hode. Du får litt andre innputt på det du allerede tenker på. Det synes jeg er spennende. ... Det er litt sånn. Ja, lære av andre, men det skjer jo mye i mitt eget hode. (Maren)

Barnehagelæreren Maren beskriver her egen læring som en prosess som inneholder både en samspillprosess og en tilegnelsesprosess. Hun bekrefter på den måten Illeris (2012b) sin helhetlige

læringsteori om at læring handler både om samspillet mellom individet og omgivelsene og den individuelle psykologiske bearbeidelsen av impulsene og påvirkningen dette samspillet innebærer.

4.1.2 Motivasjon for læring

Under denne kategorien beskrives deltakernes svar på hva som er positivt, men også negativt for egen motivasjon når det kommer til læring i barnehagen. Her er interesse og ressurser, i vid betydning av begrepet, sentralt i deltakernes svar. I tillegg beskrives hvilke muligheter deltakerne har til å medvirke på hva som skal læres i barnehagen.

Interesse var et ord som gikk igjen hos deltakerne når de skulle sette ord på hva som motiverer egen læring. Dette sammenfaller med et sentralt kjennetegn for læring i voksenalder. Ifølge Illeris (2012b, s. 250; 2019, s. 159) er voksne lite tilbøyelig til å lære noe de ikke er interessert i. Barne- og ungdomsarbeiderne og barnehagelærerne svarer derimot litt ulikt på hva det er som gjør egen læring interessant. Barne- og ungdomsarbeiderne ser ut til å knytte interesse opp mot barns trivsel og utvikling, mens barnehagelærerne knytter interesse tettere til egen faglig utvikling. Forskjellene vises i svarene til Mina og Mads:

Først og fremst interesse. Jeg synes det er et veldig interessant yrke og utviklende. Hele tiden kommer det noe nytt. Og så er det resultat. Jeg jobber på småbarnsavdeling, og når de begynner i august og etter et år i barnehage ser vi veldig stor utvikling. Det motiverer veldig. (Mina)

Men så tenker jeg og litt i forhold til prosjekter og sånn, hvis det ting som jeg brenner for eller synes er interessant. Så blir det jo mer interessant med en gang å søke mer informasjon og lese mer. Det handler om interessen. ... Og gjerne dette her å få, hva skal jeg si, velge det selv. ... Altså ting som vi av og til blir pålagt å gå på, eller gjøre via kommunen eller arbeidsgiver, det er ikke alltid like spennende. Når du føler at dette skal vi for at de skal huke av en boks på at de har gjort det, så er det jo ikke like motiverende. ... Men når du kommer inn i det prosjektet eller tema i barnehagen som du kan fordype deg i, så blir det å søke mer informasjon eller oppdatere seg mer spennende med en gang. ... Det handler mer om, ja det å kunne velge litt selv. Det hjelper på min motivasjon, i iallfall. (Mads)

Her peker Mads i tillegg til interesse på et annet kjennetegn som ifølge Illeris (2012b; 2019) er sentralt i læring i voksenalder. Det handler om at «voksne lærer det de *vil* lære, det som er meningsfullt for dem å lære» (Illeris, 2012b, s. 250).

Når det gjelder hva som påvirker motivasjonen negativt eller demotiverer deltakerne, trekkes mangel på tid og ressurser frem av flere av deltakerne. Barne- og ungdomsarbeideren Milly beskriver det slik:

Ja, det er sykefravær, rett og slett. ... Da blir det sånn, dagen går veldig fort. Du gjør bare det du skal og dekker de grunnleggende behov, bleie, spise, du får ikke tid til å få alt inn. Hele dagen liksom blir bare alt gjort på en, to tre og så få de ut, få de inn, få mat i dem og sant. ...

Det blir ikke tid til å suge inn situasjoner. Det blir masse stress, og du blir litt sånn sur, og ja. (Mina)

Mangel på verdsettelse, lønn og status trekkes frem av en annen barne- og ungdomsarbeider.

Føler liksom ikke jeg har noe sånn voldsomt ting som demotiverer for læring. Det blir jo på en måte ytre ting som ikke har noe med innholdet i barnehagen å gjøre. Det blir jo på en måte disse tingene som gjerne er i media og sånt med lav lønn. Altså lignende ting, som gjør at man tenker innimellom så blir det sånn en tanke om at er det verdt det nesten. ... Det blir på en måte det som gjerne trekker ting ned, som gjør at ting er demotiverende, for det blir gjerne ikke satt pris på nødvendigvis. ... Jeg merker jo selv at hvis jeg har en samtale med noen helt utenfor barnehagen og de på en måte snakker om at herregud alle kan jo jobbe i en barnehage. ... Så er det litt sånn demotiverende når man vet at her har man gått gjennom en utdanning. Vi kan veldig mye som ikke alle andre kan nødvendigvis. (Mona)

Når det gjelder hvilke muligheter deltakerne har for å medvirke på hva som skal læres i barnehagen, svarer barne- og ungdomsarbeiderne og barnehagelærerne ulikt. Barne- og ungdomsarbeiderne svarer at de først og fremst har mulighet til å medvirke innenfor sin avdeling.

Eh, altså ... (pause) jeg føler jo kanskje det at jeg som fagarbeider ikke har veldig mye medvirkning når det gjelder det som er felles i barnehagen, men jeg har jo medvirkning på min avdeling. ... Fordi at der kan jeg både lære videre til andre og bli lært, og så kan jeg spørre dersom det er noe. Så er det lettere å på en måte, spørre og få en opplæring på ting. ... Men sånn helhetlig så synes jeg ikke at det nødvendigvis er fagarbeiderne som har så mye innspill om hva som er viktig og få lært mer om da. (Mona)

Barne- og ungdomsarbeideren forteller her at hun først og fremst har medvirkning innenfor sin lille kollegagruppe og opplever lite medvirkning på det som gjelder for hele barnehagen. Samtidig kan svaret antyde at dette henger sammen med hennes opplevelse av at det er tryggere å lære innenfor en mindre gruppe. Barnehagelærerne i studien, som alle arbeider i stilling som pedagogiske ledere/pedagogisk konsulent, opplever derimot at de har stor mulighet til å medvirke til hva som skal læres i barnehagen. Dette setter de i sammenheng med å være en del av barnehagens lederteam og stillingen som pedagogisk leder/pedagogisk konsulent.

Som pedagogisk leder er man jo, som en del av lederteamet, med på å styre læring og utvikling i barnehagen. Jeg opplever stort sett at våre innspill, tanker og forslag rundt dette blir tatt på alvor av styrer. Styrer er den som sitter med det overordnede ansvaret, men skal man få god utvikling og læring, må hele personalet med. Da er det gjerne de pedagogiske lederne som må være drivkraften på avdelingen. (Mads)

Her vektlegger barnehagelæreren både betydningen av styrers ledelse, men også ansvaret han har som pedagogisk leder for å drive frem læring på sin egen avdeling. I tillegg peker han på at god

utvikling i barnehagen fordrer at hele personalet deltar. Barnehagelæreren peker dermed på områder som vektlegges i rammeplanens kapittel to om ansvar og roller (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15-16) og i forskning om barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2019, s. 36)

4.1.3 Følelser knyttet til læring

Som lærende i voksenalder er følelsene i en lærings situasjon noe vi kanskje ikke snakker så høyt om eller tenker så nøye over. Mads og Marte gir uttrykk for nettopp dette: «Det er liksom ikke det du tenker på i en lærings situasjon, hvilke følelser du sitter med, men du sitter jo med en god del» (Mads). «Ehm, ... (ler litt), ja det er jo, vanskelig spørsmål, følelser» (Marte). Selv om det var uvant for deltakerne i studien å snakke om sine følelser knyttet til læring, beskriver de likevel et spenn av følelser fra glede, spenning og engasjement til frustrasjon når de forteller om følelser i en lærings situasjon. Mina knytter følelser i en lærings situasjon opp mot at det nye som læres kan omsettes til praksis:

Å, jeg føler det er veldig gøy og spennende. Det er spennende å høre noe nytt og lære noe nytt. Det er litt sånn spenning, og ofte etter vi har hatt en faglig del på personalmøte for eksempel, er det veldig gøy å komme dagen etter å bruke det i praksis. (Mina)

Mads vektlegger også muligheten til å prøve ut det nye: «Det kommer litt an på lærings situasjonen, men av og til så får en jo disse, hva skal jeg si, aha-opplevelsene og kjenner at oi dette vil jeg ta med meg tilbake, altså dette engasjementet» (Mads). Maren forteller at hun bruker magen når hun kjenner på følelser:

Det er litt sånn, jeg bruker mye magen tror jeg når jeg kjenner på følelser. Det er akkurat som om det kribler litt, em, og det er vel en slags glede. Hva andre følelser kan assosieres med det da? Det er aldri noe stress, det er aldri noe vanskelige følelser tenker jeg. Bortsett fra det er vanskelige situasjoner, når du kommer på en måte, vanskelige foreldresamtaler eller vanskelige situasjoner der du ordentlig planlegger på forhånd for å skape god sensitivitet og trygghet for et møte. Da kjenner jeg en litt sånn ikke uro, men det er litt sånn spenning i det, når det er vanskelige ting. (Maren)

Samtidig gir flere av deltakerne uttrykk for at lærings situasjoner kan bringe frem følelsen av å ikke strekke til og dermed følelsen av frustrasjon. «Altså, i og med at jeg er så voksen som jeg er, så kan det fort bli sånn at piggene ut, liksom at å dette var noe helt nytt» (Milly). Mona uttrykker seg slik: «Innimellom så er det vanskelig, det er litt sånn meningsløst inimellom og kanskje rett og slett frustrasjon. ... Ja, men når man først får det til eller forstår, så er det en god følelse» (Mona). Selv om deltakerne i studien forteller om flere ulike følelser i en lærings situasjon, kan svarene tolkes dit hen at egen læring for de barnehageansatte først og fremst er forbundet med noe som er positivt.

4.1.4 Vilje til læring

Under kategorien vilje til læring, beskrives deltakernes svar på hvilket ansvar de tar for egen læring, hvilke krav om læring det stilles til dem som barnehageansatte og hva de tenker om å være lærende gjennom hele livet. I denne kategorien er eget ansvar, forventninger og utvikling sentrale stikkord.

Alle deltakerne forteller at de tar ansvar for egen læring og at dette ansvaret faller på dem selv.

Maren beskriver en indre drivkraft: «Jeg tar mye ansvar, jeg tenker hva trenger jeg nå? ... Så det er nok kanskje sånn indre, indre drivkraft» (Maren). Flere av de andre deltakerne ser ut til å sette ansvar for egen læring i sammenheng med å bidra til og være en del av læringsfellesskapet. Mina forteller om eget ansvar på denne måten: «Det er jo bare mitt ansvar, tenker jeg. Det er jo å være deltakende i hverdagen og i møtene, engasjert og være med» (Mina). Milly beskriver det på denne måten: «Jeg føler selv at jeg tar ansvar for egen læring og ikke melder meg ut på noen måte» (Milly). For Marte ser det ut til at i tillegg til å bidra, handler ansvar for egen læring også om å møte de forventningene som blir stilt i barnehagen:

I den jobben jeg har, så er jeg jo nødt til å ta ansvar. ... Hvis det skal være møter eller et eller annet som krever forberedelser, som du får beskjed om, så må man jo det. Hvis ikke så sliter du litt. Ja, det merkes jo hvis man ikke er forberedt, så det er viktig (Marte).

Hvilke krav og forventninger om læring som følger med det å arbeide i barnehagen, oppleves svært ulikt av deltakere i studien. Noen av deltakerne peker på kravene som stilles av barnehageeier og barnehagemyndigheter, mens andre deltakere forteller om forventninger i egen barnehage.

Barnehagelæreren Mads problematiserer mengden av krav som kommer fra barnehagemyndigheter:

..., men samtidig så tenker jeg og litt sånn i forhold til det som kommer av krav til barnehagene. Det er noe med det at de må tenke litt på hvor mye de gir oss, og hvor mye de skal presse inn på en arbeidsdag. De kan ikke bare pøse på, det går så fint, men vi skal gjøre det, og det, og det og kartlegge og sånn og sånn. Nei, du får ikke ekstra ressurser eller ekstra ansatt, nei, nei. Det er en del ting, hva skal jeg si, barnehagemyndigheter og regjeringen snart bør ha lært av koronaperioden når de måtte øke bemanningen. (Mads)

Barne- og ungdomsarbeideren Mina har ikke samme opplevelse av krav om læring fra

barnehagemyndigheter, men opplever en forventning fra barnehagens styrer: «Jeg vet ikke, jeg tror ikke det er noe krav, sånn offisielt krav. Jeg tror det bare er forventninger, mer at styrer forventer at vi er deltakende og engasjerte og at vi deler meningen vår» (Mina). Barnehagelæreren Maren opplever derimot at det stilles for lite krav om læring i barnehagen:

Jeg holdt på å si altfor lite faktisk. Ja, fordi at jeg føler ikke vi er flinke nok til å stille krav til det. ... Det er veldig på person, hva person du er og hva du ønsker å få ut av det. Ja, men jeg håper jo at vi i barnehagen kan skape kultur for at det er, for at det skal være utvikling for

personalet. Men, jeg blir litt sånn, stopper litt opp og tenker, hvorfor er ikke flere opptatt av det. Ja, hvorfor er ikke enda flere opptatt av det. Og, ja så lurer jeg på, er det fordi vi ikke stiller noen krav til det, eller fordi vi ikke forventer det? (Maren)

Barne- og ungdomsarbeideren Mona opplever heller ikke at det stilles så veldig store krav, og knytter sin erfaring opp mot ulike forventninger til barnehagelærer og barne- og ungdomsarbeidere:

Jeg føler jo på en måte at det kunne vært, altså at det ikke er så veldig store krav. Jeg synes av min erfaring i barnehager generelt, så er ofte litt sånn innstilling om at det er barnehagelærere de kan, de har kunnskap og resten har ikke så mye kunnskap. Det synes jeg er veldig dumt, for jeg tenker jo at jeg som fagarbeider har jo en utdanning. Jeg har ikke den samme utdannelsen, jeg har en annen utdanning, men det er noe med det på en måte å få brukt det man kan. ... men jeg synes ikke at det på en måte er nok kunnskap blant alle ansatte om hvilke kunnskaper hverandre innehar. (Mona)

Det kan se ut til at forskjellene i opplevelsen av hvilke krav om læring som stilles, er knyttet til hvilken stilling deltakerne har i barnehagen. Dette gjelder både krav og forventninger som ligger utenfor barnehagen, og i barnehagenes læringskultur. Barnehagelæreren Mads forteller at han opplever et stort press på alt som skal løses innenfor barnehagens rammer, mens barne- og ungdomsarbeideren Mina er usikker på om det finnes, det hun kaller offisielle, krav til henne. Når det gjelder læring i barnehagen etterlyser barnehagelæreren Maren større krav om læring i sin barnehage, mens barne- og ungdomsarbeideren Mona opplever at hennes utdanning ikke blir tatt i bruk og verdsatt.

På samme måte som når deltakerne skulle sette ord på egen læring, var utvikling et ord som gikk igjen når de fortalte om hva de tenker om å være lærende gjennom hele livet. Utvikling ble både knyttet til det å være i personlig utvikling og til å følge med i samfunnsutviklingen. Maren ønsker at læringen aldri skal stoppe opp:

Jeg vil gjerne bli en sånn på sykehjemmet som lærer noe nytt. Jeg tenker det er viktig for det kognitive. ... Jeg har ikke lyst til at det skal stoppe opp. ... Men det skal være på mestringsnivå, det skal ikke være på prestasjon. ... Det er ikke så gøy kanskje hvis noen forteller deg hva du må gjøre eller sånn skal du prestere. ... Men læring gjennom livet handler jo om å utvikle seg og oppleve mestring på mange ting. (Maren).

Mina knytter livslang læring opp mot den raske utviklingen i samfunnet: «Hele verden rundt oss utvikler seg, så vi må henge på og ja, det går veldig fort. Det er jo bare litt sånn, holde deg oppdatert over alt, på jobb og privatliv» (Mina). Dermed ser det ut til at de barnehageansatte i min studie setter livslang læring i sammenheng både med forståelsen av livslang læring som et humanistisk og demokratisk prosjekt og et nyliberalt prosjekt (Arbo, 2022).

4.2 Oppsummering av funn

Hvordan de barnehageansatte beskriver sin egen læring og det å være lærende i voksenalder kan oppsummeres i tre funn. For det første finner jeg at faglig og personlig utvikling er sentralt for de barnehageansatte, både når de skal sette ord på hva læring er for dem og når det gjelder det å være lærende gjennom hele livet. Egen læring utvikles i møte med og i samhandling med andre. Erfaringer og refleksjon over egen praksis beskrives som viktige omdreiningspunkter for læring. Dermed kan det se ut som om de barnehageansatte i studien beskriver utvikling av kompetanse når de setter ord på hva egen læring er for dem og hvordan det er å være lærende i voksenalder.

For det andre finner jeg at deltakerne i studien tar stort ansvar for egen læring, og egen læring motiveres av interesse, mulighet til å velge selv og opplevelse av mestring. Mangel på tid, mangel på ressurser, følelsen av å ikke strekke til og manglende medinnflytelse er faktorer som kan stå i veien for motivasjon og engasjement i læring.

Det tredje funnet antyder at det er noen forskjeller i hvordan barne- og ungdomsarbeiderne og barnehagelærerne beskriver egen læring, og det å være lærende i voksenalder. Forskjellene er tydeligst når det gjelder mulighet til å medvirke til hva som skal læres i barnehagen, og hvilke krav og forventninger som stilles til egen læring som barnehageansatt.

Dette kapittelet har beskrevet resultatene av analysearbeidet. Neste kapittel vil rette seg mot å drøfte resultatene av analysen.

Kapittel 5 Drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine for å prøve å svare på problemstillingen min. Dette vil jeg gjøre ved å kritisk vurdere egne funn opp mot aktuell litteratur og teori. Jeg vil også komme inn på betydningen av funnene samt masterprosjektets begrensninger og styrker.

5.1 Barnehageansattes egen læring

Deltakerne i min studie beskriver i hovedsak egen læring som noe positivt. De ser på det å være lærende gjennom hele livet som et personlig ønske om å være i kontinuerlig utvikling, men livslang læring oppleves også av deltakerne som nødvendig for å følge med på samfunnsutviklingen og endringene i barnehagesektoren. Ifølge ekspertutvalget som har sett på barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv, må barnehagelæreren manøvrere innenfor mange pedagogiske spenningsfelt for å treffe informerte valg. Dette krever at barnehagelæreren tar i bruk en mangefasettert kompetanse (Børhaug et al., 2018, s. 261).

For deltakerne i min studie handlet det blant annet om å forholde seg til en mer kompleks barnehagehverdag der blant annet det flerkulturelle og flerreligiøse i et globalt samfunn skaper nye betingelser for forståelser av barn og barndom (Korsvold, 2013, s. 71). Dermed blir kompetanse, som et helhetsbegrep for alt de må mestre i en gitt situasjon eller sammenheng, sentralt når de barnehageansatte setter ord på hva egen læring er ut fra deres egne perspektiver.

Deltakerne i min studie beskriver både faglig og personlig utvikling, at egen læring skjer i møte med og i samhandling med andre og at de lærer når de reflekterer over egen praksis og egne erfaringer. På den måten setter de ord på at egen læring også er knyttet til evnen til velfungerende samarbeid og samspill, evnen til å oppfatte forskjellige situasjoner og adferd og evne til å fungere hensiktsmessig i ulike sammenhenger (Illeris, 2012b, s. 45-46). Som en av deltakerne i min studie sier «det er jo ingen oppskrift på å jobbe i barnehage» (Mads), og Löfgren (2014, s. 652) omtaler barnehagen som en ontologisk usikker virksomhet i sin studie. Dette kan forklares med at både for deltakerne i min studie og innenfor forskning ses barnehagen på som en virksomhet hvor det finnes mange ulike og komplekse virkelighetsforståelser. Dermed kan det argumenteres for at en snever læringsforståelse ikke er tilstrekkelig når de barnehageansatte skal løse sitt samfunnsoppdrag, men at det er behov for å fastholde kompleksiteten i læring slik Illeris (2012b, s15) gjør i sin helhetlige læringsteori.

Mange av eksemplene deltakerne forteller om, når de skal beskrive egen læring, handler om møter med barn, foreldre og kollegaer i et samfunn preget av et større mangfold i måten folk lever på. Disse funnene er gjenkjennbare i studien til Wadel og Knaben (2021) som blant annet har sett på hva slags læring som må finne sted i barnehagen. Wadel og Knaben (2021, s. 403) finner at det var tre forhold som pekte seg ut når styrerne ble stilt spørsmål om hva det er viktig at barnehagen får til av læring. Det første forholdet var knyttet til barn og personalets arbeid med barn; kunnskap om barns utvikling, interesser og væremåter (Wadel & Knaben, 2021, s. 403). Det andre forholdet handlet om at barnehageansatte må være lærende om seg selv; være bevisst sin voksenrolle og hvordan læring i kollegiet fungerer (Wadel & Knaben, 2021, s. 403). Det tredje forholdet styrerne trakk frem var å være lærende i forhold til egen organisasjon og sine omgivelser (Wadel & Knaben, 2021, s. 403). Wadel og Knaben (2021, s. 404) mener de har grunnlag for å hevde at en sentral verdi i en lærende barnehage er å være lærende og åpen i forhold til det omliggende samfunnet og at viktige læringsområder, slik det kommer frem av styrernes forståelse, er læring om barn, pedagogisk arbeid og endringer i samfunnet. Dermed kan det se ut som om at både deltakerne i Wadel og Knaben (2021) sin studie og deltakerne i min studie opplever at endringer i samfunnet påvirker egen læring og det å være lærende i voksenalder.

Når betydningen av personalets oppdaterte kunnskap skrives frem i norske styringsdokumenter, er det begrepene kompetent og kompetanse som er fremtredende (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 25; Meld. st.19 (2015-2016), s. 96; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). I nasjonal og internasjonal forskning som omhandler personalets betydning for et barnehagetilbud av høy kvalitet, er det også kompetanse og kompetansebegrepet som vektlegges (Alvestad et al., 2019; Manning et al., 2017; Sommersel et al. 2013). Det er rimelig å tenke at dette påvirker hvordan deltakerne i min studie beskriver sin egen læring.

Jeg finner, som tidligere nevnt, at deltakerne i min studie vektlegger refleksjon over egen praksis og erfaringer når de beskriver egen læring. Dette er sentrale kjennetegn i Illeris sin kompetanseformel og som den lærende subjektivt har brukt for i utviklingsfremmende aktiviteter og for at læring skal få karakter av kompetanseutvikling (Illeris, 2012a, s. 101). Det at mine deltakere knytter refleksjon til egen praksis og erfaringer står i kontrast til funnene i studien til Wadel og Knaben (2021). De finner at refleksjon er sett på som vesentlig for utvikling av en lærende barnehage, men at refleksjon først og fremst er knyttet til faglitteratur og rammeplanen og i mindre grad er knyttet til praksisen i barnehagen og hverdags erfaringer. Barnehagene går, ifølge Wadel og Knaben (2021, s. 406), dermed glipp av læringspotensialet og kunnskapsgenereringen som ligger i refleksjon over egen praksis og hverdags erfaringer. En forklaring på ulikheten i svarene i de to studiene kan henge sammen med at mine deltakere ble stilt spørsmål om sin egen læring ut fra sine egne perspektiver, mens deltakerne i studien til Wadel og Knaben (2021) ble stilt spørsmål om barnehagen som lærende organisasjon. Til tross for at temaene for studiene grenser opp mot hverandre og at begge studiene har brukt semistrukturerte intervjuer som metode, vil måten en som intervjuer stiller spørsmål på og interaksjonen mellom deltaker og intervjuer påvirke hvilke svar en får i en kvalitativ intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Dermed kan dette også være en forklaring på at mine deltakere knytter refleksjon tettere til egen praksis og erfaring.

I vår vestlige verden med store samfunnsendringer som påvirker både barns barnehagebarndom (Berge, 2017; Korsvold, 2013) og samfunnsoppdraget til de barnehageansatte (Homme et al., 2023), er en bred og åpen læring- og kompetanseforståelse kanskje det som må til for å løse oppdraget. I følge Illeris (2012a, s. 149) kan en ved å sette søkelys på handlingsperspektivet i kompetansebegrepet «... i alle de mange slags kendte og kommende konkrete situationer og indordne elementer som viden, forståelse, ferdigheter, kvalifikasjoner og forskjellige slags personlige egenskaper under dette handlingsperspektiv ...» åpne opp for en samfunnsmessig levende praksis. Slik jeg tolker funnene i min studie ligger de barnehageansattes beskrivelse av egen læring nært en beskrivelse av kompetanseutvikling. Dette kan forklares med at de barnehageansatte i sin egen læring har behov for å se ut over den tradisjonelle læringsforståelsen i skole og utdanning for å løse

samfunnsoppdraget de er gitt. I det neste delkapitlet vil jeg drøfte hva deltakerne i min studie beskriver som positivt og negativt i forhold til egen læring.

5.2 Egen læring i en balanse mellom styring og autonomi

Deltakerne i min studie tar stort ansvar for egen læring og beskriver at egen læring motiveres av interesse, mulighet til å velge selv og opplevelsen av mestring. Dette viser at de barnehageansatte beskrivelser er i samsvar med Illeris (2012b, s. 250; 2019, s. 159) sine kjennetegn for hvordan en kan forstå læring i voksenalder. I følge illeris (2019, s. 159) er voksnes læring selektiv og selvstyrt. Viktige drivere for voksnes læring er interesse, at læringen oppleves meningsfull og at den lærende kan benytte seg av de ressursene den har (Illeris, 2019, s. 159). Interesse var det første spontane svaret til alle mine deltakere når de ble stilt spørsmål om hva som motiverer egen læring, og på den måten bekrefter deltakende i min studie en av de viktigste driverne i Illeris (2012b, s. 250; 2019, s. 159) sin forståelse av hva læring er i voksenalder. Jeg retter nå oppmerksomheten mot forhold som kan stå i veien for barnehageansattes egen læring og utvikling av kompetanse.

Faktorene som deltakerne i min studie trekker frem som forhold som kan stå i veien for motivasjon og engasjement i egen læring er mangel på tid, mangel på ressurser og følelsen av å ikke strekke til. Mangel på medinnflytelse er også en av faktorene en finner igjen i forskning og teori. Det er rimelig å tenke at alle disse faktorene er gjenkjennbare for mange som arbeider i barnehage. Illeris (2012a, s. 127) omtaler voksenalderen for kompetanseutviklingens gullalder og begrunner dette med at de fleste av oss har en noenlunde avklart og stabil identitet i denne delen av livet. Dersom den voksne velger å engasjere seg, har voksne generelt gode muligheter for relevant kompetanseutvikling (Illeris, 2012a, s. 129). Som tidligere nevnt er deltakerne i min studie svært positive til å være i læring og utvikling, men funnene i min studie viser at deres motivasjon påvirkes negativt av forhold som også Illeris (2012a, s. 127) peker på kan stå i veien for engasjement i læring og kompetanseutvikling i voksenalder. Dette er forhold som følelsen av utilstrekkelighet og motløshet, manglende medinnflytelse, mangel på tid og ressurser og alvorlige konflikter (Illeris, 2012a, s. 127).

En av deltakerne i studien, som er tydelig på at interesse og mulighet til å velge selv har stor betydning for egen læring, beskriver at når han får følelsen av at læring og kompetanseutvikling handler om at arbeidsgiver skal kunne huke av at pålagte ting er gjort, så påvirker den følelsen engasjement for læring og utvikling av kompetanse. Årsaken til dette tror jeg kan henge sammen med funnene i studien til Wadel og Knaben (2021) om styreres forståelse av barnehagen som lærende organisasjon. De finner at barnehager setter i gang mange løsrevne læringsprosesser på bakgrunn av de mange ulike forventningene, krav og pålegg barnehagen møter fra myndigheter og barnehageeiere (Wadel & Knaben, 2021, s. 404). Det er rimelig å tenke at det er denne utfordringen

deltakeren i min studie beskriver. Ifølge Wadel og Knaben (2021, s. 405) vil de mange parallelle prosessene kunne stå i veien for dybdelæring og dermed kvalitetsarbeidet i barnehagen.

Samtidig trekker den overnevnte deltakeren og flere andre deltakere frem kompetanseutviklingstiltak igangsatt av barnehageeier som svært positivt for egen omsorgsrolle og evne til å møte samfunnsendringer knyttet til mangfold og inkludering. Denne dobbeltheten kan forklares med den iboende spenningen mellom styring og autonomi Homme et al. (2023, s. 14) finner i gjeldene rammeplan og dermed samfunnsoppdraget til de barnehageansatte. Ifølge Homme et al. (2023a, s. 14) har barnehagefeltet en tydeligere og mer hieratisk styring enn tidligere, samtidig som styringen er preget av myke styringsmidler som veiledere og nettverk. Dette gir både mulighet for og utfordrer lokalt ansvar og autonomi. Rammeplanen, som både er en forskrift og læreplan, skal sikre lik kvalitet på barnehagetilbudet samtidig som den åpner opp for å tilpasse arbeidet i barnehagen til lokale forhold og behov (Homme et al., 2023, s. 14). Ekspertutvalget, som har sett på barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv, peker også på betydningen av autonomi. «Skal det pedagogiske arbeidet kunne utøves i tråd med en helhetlig og bærekraftig pedagogikk, må barnehagelærerne få rammer som gir dem autonomi til å utøve arbeidet på denne måten, og som legger til rette for at arbeidet kan utvikles» Børhaug et al. (2018, s. 276).

I tillegg til spenningsforholdet mellom styring og autonomi peker Homme et al. (2023, s. 14) på at rammeplanen også kjennetegnes av en spenning mellom standardisering og lokal tilpassing. Homme et al. (2023, s. 306) stiller spørsmål ved om måten barnehager bruker rammeplanen på sammenfaller i så stor grad at det er tendenser til en standardisering som begrenser de barnehageansattes autonomi. Som jeg finner i min studie, er interesse og mulighet til å bestemme selv viktige motivasjonsfaktorer for de barnehageansattes egen læring og praktisering av det pedagogiske arbeidet. Likevel kan det se ut som om de barnehageansatte i min studie ønsker seg begge deler i sin egen læring som barnehageansatte, både mulighet for autonomi i læring og utvikling og kompetanseutviklingstiltak igangsatt av barnehageeier og barnehagemyndigheter.

Jeg retter nå oppmerksomheten mot om forventningene og krav til egen læring og utvikling av kompetanse oppleves ulikt av barnehagelærere og det øvrige personalet. Funnene i min studie kan antyde det, og i det følgende vil jeg se nærmere på egen læring i barnehagekulturen.

5.3 Egen læring i barnehagekulturen

Funnene i min studie tyder altså på at barnehagelærerne og barne- og ungdomsarbeiderne beskriver egen læring og det å være lærende i voksenalder litt ulikt. I min studie knytter barne- og ungdomsarbeiderne sine beskrivelser av egen læring tett på det daglige arbeidet i barnehagen, mens barnehagelærerne har et bredere perspektiv når de beskriver egen læring. Dette kan henge sammen

med de ansattes formelle utdanning og det Illeris (2019, s. 180) omtaler som Matteuseffekten. Begrepet Matteuseffekten, som viser til bibelverset om at den som har skal få, handler ifølge Illeris (2019, s. 180) om at det kan se ut til at læring i arbeidslivet i enda høyere grad enn læring i utdanningsinstitusjoner kommer dem som allerede er best utdannet til gode. Det kan også henge sammen med at barnehagelærerne i min studie, som alle arbeider som pedagogiske ledere/pedagogisk konsulent, i kraft av sine stillinger har et mer utadrettet arbeid i barnehagen og dermed oftere er i kontakt med samarbeidspartnere utenfor barnehagen, som pedagogisk-psykologisk tjeneste i forhold til oppfølging av enkelt barn og universitet- og høyskolesektoren i forhold til det å være øvingslærere eller deltakere i etter- og videreutdanning.

Den største forskjellen mellom barnehagelærerne og barne- og ungdomsarbeiderne fant jeg når jeg stilte spørsmål til om hvilke krav om læring de opplever at det stilles til dem som barnehageansatte. Alle de tre barnehagelærerne opplevde at det stilles tydelige krav om læring til dem, både innad i barnehagen og fra barnehageeier og barnehagemyndigheter sin side. To av tre barne- og ungdomsarbeidere svarte at de opplevde at det ikke stilles noen særlig krav til dem om egen læring. Det kan indikere at barne- og ungdomsarbeiderne i mindre grad enn barnehagelærerne opplever å bli påvirket av diskursen om hvordan livslang læring har blitt et omdreiningspunkt i både styringsdokumenter og lærenes profesjon som profesjonelle (Braathe & Otterstad, 2012, s. 2505).

Det er også rimelig å tenke at barne- og ungdomsarbeiderne ikke på samme måte som barnehagelærerne er oppdatert på endringen fra anbefalinger til krav i den nye rammeplanen som i større grad enn tidligere rammeplaner, er formulert som et juridisk dokument (Homme et al., 2023, s. 25). Ifølge Homme et al. (2023, s. 297) tydeliggjør denne endringen hvilke forventninger som stilles til alle aktørene på barnehagefeltet. Til tross for at det i rammeplanen ligger tydelige føringer om at hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger og være oppdaterte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15), kan forskjellene i svarene til mine deltakere kanskje forklares med at forventningene til det øvrige personalet har vært mer utydelig kommunisert i diskursene om barnehagen enn forventningene til pedagogisk leder, styrer, eier og barnehagemyndighet.

Også når det gjelder mulighet til å medvirke til hva som skal læres i barnehagen svarer barnehagelærerne og barne- og ungdomsarbeiderne ulikt. Manglende mulighet til medinnflytelse er ifølge Illeris (2012a, s. 127) forhold som kan stå i veien for læring og engasjement i voksenalder. To av tre barne- og ungdomsarbeidere beskriver at de først og fremst har mulighet til å medvirke innenfor sin avdeling. Barnehagelærerne i studien min opplever alle at de har stor mulighet til medinnflytelse. Dette kan forklares med at alle barnehagelærerne i studien arbeider som pedagogiske ledere/pedagogisk konsulent og dermed er en del av lederteamene i sin barnehage, men det kan

også henge sammen med et av dilemmaene Eik et al. (2016; s. 15) peker på når de skriver at barnehagelærerne må verne om barnehagelærerprofesjonens grenser samtidig som de har ansvar for medarbeidernes kompetanseheving og kvalitetsutvikling i barnehagen.

En av barne- og ungdomsarbeiderne i studien gir uttrykk for akkurat dette dilemmaet når hun forteller at ut fra hennes erfaringer er det ofte en generell innstilling i barnehager at det er barnehagelærere som har kunnskap og at resten av de ansatte ikke har så mye kunnskap. Hun peker på at hun som barne- og ungdomsarbeider også har en utdanning og at de andre ansatte ikke nødvendigvis har kjennskap til hva denne utdanningen innebærer. Dermed kan det se ut som om barne- og ungdomsarbeideren i min studie beskriver det som kommer frem i forskningsprosjektet om barne- og ungdomsarbeiderne sin stilling i arbeidslivet (Bråten & Tønder, 2017). De finner at valg av oppgaver og ansvar som blir tildelt barne- og ungdomsarbeiderne bærer preg av pedagogiske leders personlige skjønn og kjennskap til den enkelte og at ansvar og oppgaver i liten grad er basert på hvordan fagarbeiderkompetansen kan brukes i barnehagen (Bråten & Tønder, 2017, s. 59).

Opplevelsen av manglende kunnskap og interesse for hverandres kompetanse er ikke bare forbeholdt barne- og ungdomsarbeidere. Alle barnehagelærerne i min studie hadde lang erfaring, men forskning om barnehagelærere som er ny i profesjonen viser at også nyutdannede barnehagelærere opplever liten interesse fra det øvrige personalet om fagkunnskapen den nyutdannede innehar (Eik et al., 2016, s. 22). Den manglende interessen og kunnskapen om hverandres formelle utdanning kan forklares med forskning som viser at det er liten forskjell i arbeidsoppgavene til de ansatte i barnehagen, og at de vurderer hverandre som like kompetente til å utføre de fleste pedagogiske og praktiske kjerneoppgaver i barnehagen uavhengig av formell kompetanse (Børhaug et al., 2018, s. 163; Steinnes, 2014, s. 90). Den manglende interessen kan også ha sammenheng med funnene til Halland og Winje (2022, s. 122) som peker på at «erfaringsdiskursen» står sterkt i barnehagen. I sin studie, som bygger på intervjuer med nyutdannede barnehagelærere, tolker de svarene til sine deltakere dit hen at «erfaringsdiskursen» undertrykker «utdanning/kunnskapsdiskursen» når deltakerne i studien svarer at de like gjerne kunne vært assistenter.

Fimreite og Bakken (2023) stiller spørsmål, i en kronikk på nettsiden Utdanningsnytt, om vi er i ferd med å spenne bein under faglig kunnskap og kompetanse i barnehagen når «alle er med på alt» er en dominerende forventning i barnehagebasert kompetanseutvikling. De ønsker en debatt om hvorvidt forventningene om at alle ansatte er med på alt er til det beste for barna, for samfunnet og fremtiden (Fimreite & Bakken, 2023). De senere årenes søkelys på barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (Børhaug et al., 2018) nyanserer debatten om at alle ansatte i barnehagen skal

være med på alt. Det er derfor rimelig å tenke at de ulike beskrivelsene til deltakerne i min studie om hvilke muligheter for medvirkning og hvilke krav og forventninger om egen læring som stilles til dem, påvirkes av de mange offentlige debattene om barnehagekulturen. Det kan kanskje også henge sammen med de «bestående diskursene» i de tre ulike barnehagene deltakerne i min studie arbeider i; om maktfelleskapet i deltakernes barnehager er preget av en «erfaringsdiskurs» eller en «utdanning/kunnskapsdiskurs» (Halland & Winje, 2022, s. 122).

Beskrivelsen av ulike muligheter til medvirkning, krav og forventninger kan også ses i sammenheng med at styringsdokumentene har mer tydelige fremskrevne krav til barnehagelærerprofesjonen enn det øvrige personalet og ansvaret styrer og pedagogisk leder har i arbeidet med at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15-16). Til tross for at forskningen finner at begrepet barnehagen som lærende organisasjon ikke er et klart presisert begrep i styringsdokumentene (Gotvassli, 2019, s. 19; Skjæveland, 2019, s. 46), peker styringsdokumentene på at profesjonalisering, formell kompetanse og forskningsbasert kunnskap har fått en mer sentral rolle i dokumentene (Skjæveland, 2019, s. 58). Det er rimelig å tenke at hvordan barnehagene til deltakerne i studien min forstår og utvikler barnehagen som lærende organisasjon også påvirker de barnehageansattes posisjon og muligheter i barnehagens læringsfellesskap.

Jeg har nå drøftet egne funn om hvordan deltakerne i min studie beskriver egen læring og det å være lærende i voksenalder opp mot aktuell litteratur og teori. I det følgende vil jeg komme inn på betydningen av funnene samt begrensninger og styrker med masterprosjektet mitt.

5.4 Begrensninger og styrker i masterprosjektet

Enhver studie vil ha både begrensninger og styrker det må tas hensyn til når resultatene fra studien leses. Dette masterprosjektet er intet unntak. En av styrkene i masterprosjektet er at jeg har sett på de barnehageansattes egen læring fra en litt annen vinkling enn mye av den tidligere forskningen på barnehagefeltet. Barnehageansattes læring har i hovedsak vært diskutert i sammenheng med kollektive perspektiver og barnehagen som lærende organisasjon (Seitl & Eriksson, 2023, s. 132). Når jeg i mitt masterprosjekt har satt søkelys på hvordan barnehageansatte selv beskriver egen læring og det å være lærende i voksenalder ut fra sine egne opplevelser, forståelser og perspektiver, håper jeg at funnene i studien kan bidra til kunnskap om voksnes selektive og selvstyrende læring (Illeris, 2019, s. 159) og hva fenomenet egen læring er for barnehageansatte.

En annen styrke ved mitt masterprosjekt er at studien inkluderer både barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere. I og med at det innenfor norsk barnehageforskning i hovedsak har vært brukt barnehagelærere som informanter, har forskning om barnehagefeltet først og fremst kunnskap om barnehagelærerne sine perspektiver (Håberg & Leer-Salvesen, 2020, s. 53). Ved å inkludere både

barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere gir funnene som er frembrakt i denne studien perspektiver fra flere ansattgrupper.

Ifølge Nilssen (2012, s. 29) er «forskeren selv det viktigste instrumentet» i kvalitativ forskning. Som masterstudent er jeg en uerfaren forsker. Det gir grunn til å anta at den manglende erfaringen har påvirket vurderinger og beslutninger gjennom hele forskningsprosessen. Samtidig har jeg etter beste evne prøvd å være transparent gjennom hele prosessen for å beskrive forskningsdeltakernes perspektiver og gjøre rede for hva fenomenet barnehageansattes egen læring kan være.

En begrensning som ofte trekkes frem om kvalitative studier er begrensninger knyttet til generaliserbarhet (Høgheim, 2020, s. 82; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det stilles spørsmål om det er mulig å trekke pålitelige og gyldige slutninger når utvalget en forsker på er lite. Samtidig har det kvalitative forskningsintervjuet, som er metoden som er valgt for dette masterprosjektet, en styrke ved at det er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til deltakernes opplevelser av sin livsverden og dermed mulighet til å forstå et fenomen ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48). Nettopp dette med å få tilgang til de barnehageansattes livsverden og med det mer innsikt i hva egen læring er for barnehageansatte og hva det vil si å være lærende i voksenalder, har vært intensjonen med mitt masterprosjekt.

Kapittel 6 Konklusjon

I masteroppgaven har jeg belyst problemstillingen: *Hvordan beskriver barnehageansatte sin egen læring og det å være lærende i voksenalder?* Funnene i min studie tyder på at deltakerne i hovedsak opplever egen læring som noe positivt. De ser på det å være lærende gjennom hele livet som et personlig ønske om å være i kontinuerlig utvikling, men livslang læring oppleves også av deltakerne som nødvendig for å følge med på samfunnsutviklingen og endringene i barnehagesektoren. Både faglig og personlig utvikling er sentralt når de barnehageansatte skal beskrive sin egen læring, samt at læring skjer i møte med og i samhandling med andre. I tillegg trekker deltakerne i studien frem erfaringer og refleksjon over egen praksis som viktig for egen læring. Dermed ser det ut til at de barnehageansatte i min studie beskriver både sentrale områder i Illeris (2012b, s. 43) sin helhetlige læringsteori og områder som er sentrale i utvikling av kompetanse (Illeris, 2012a, s. 111), når de setter ord på hva fenomenet egen læring er ut fra deres perspektiver, opplevelser og forståelser.

I motsetning til barns usensurerte og tillitsfulle læring, er voksnes læring selektiv og selvstyrende (Illeris, 2019, s. 159). Karakteristiske trekk ved læring i voksenalder er at den lærende er lite tilbøyelig til å engasjere seg i læring som den lærende ikke har noe interesse av eller ser noen mening med (Illeris, 2012b, s. 250; Illeris, s. 2019, s. 159). Funnene i min studie sammenfaller med Illeris sin

forståelse av hva som kjennetegner læring i voksenalder. Det gir grunnlag for å stille spørsmålstegn ved om voksnes selektive og selvstyrende læring kan stå i et motsetningsforhold til styringsdokumenter i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 25; Meld. st.19 (2015-2016), s. 96; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15), der forventningen er at alle barnehageansatte skal være oppdatert på endringer i samfunnet og ta til seg forskningsbasert kunnskap. Med utgangspunkt i forståelsen om at voksnes læring er selektiv og selvstyrende, kan en ikke ta for gitt at alt av læring og kompetanseutvikling som foregår i barnehagen er interessant eller gir mening for den enkelte barnehageansatte. Læringsfelleskapet i barnehagen kompliseres av at læringen foregår i en virksomhet med ansattgrupper med ulik formell utdanning, begrensede muligheter for tid til læringstiltak og høye krav til kompetanseutvikling. Det er grunn til å tro at barnehageansattes egen læring også påvirkes av at arbeidet i barnehagen omtales som ontologisk usikkert (Löfgren, 2015) der det ikke alltid er mulig å vite hva som gir det beste resultatet eller som en av deltakerne i min studie sier: «Det er jo ingen oppskrift på å jobbe i barnehage» (Mads).

Funnene i min studie antyder at det er forskjeller i hvordan barne- og ungdomsarbeiderne og barnehagelærerne beskriver egen læring og det å være lærende i voksenalder. Forskjellene trer tydeligst frem når deltakerne i studien beskriver muligheten til å medvirke til det som skal læres i barnehagen og hvilke krav og forventninger om læring som stilles til dem som barnehageansatte. I drøftingen av resultater har jeg sett på ulikhetene i sammenheng med formell kompetanse og forståelse av kravene som ligger i samfunnsoppdraget, men også manglende interesse for hverandres kunnskap og kompetanse (Bråten & Tønder, 2017, s. 59; Halland & Winje, 2022, s. 122). Innenfor barnehageforskningsfeltet er mye av kunnskapen basert på barnehagelærernes perspektiver, opplevelser og erfaringer (Everts et al., 2015, s. 59; Håberg & Leer-Salvesen, 2020, s. 53). I og med at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere til sammen utgjør den største gruppen ansatte i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2024), er et viktig område for videre forskning å se på disse gruppens perspektiver, opplevelser og erfaringer med egen læring og utvikling av kompetanse. Dette kan gi et mer nyansert og valid bilde av kunnskapen om barnehager, og kunnskap om hvordan alle som arbeider i barnehagen møter forventningene i samfunnsoppdraget om å være oppdatert, faglig og etisk bevisst i et samfunn og en barnehagesektor i stadig endring.

Referanseliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J.B., Tunglund, I.B.E., Velde, K.L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Dam akademisk.
- Arbo, P. (2022). Livslang læring – fra slagord til reform. *Uniped, Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 45/(2), 82-92. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.2.2>
- Aspøy, T.M. & Tønder, A.H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring: En litteraturgjennomgang*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1253983807611.pdf>
- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-290. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.3.8>
- Berge, A. (2017). Barnehagens kunnskapsformer i lys av tradisjoner og forandringer. I A. Bergen & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 53-68). Universitetsforlaget.
- Braathe, H.J. & Otterstad, A.M. (2012). Lifelong learning as enactment for education I Norway: "From cradle to grave ...". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 2503-2508. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812016400>
- Bråten, M. & Tønder, A.H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeidernes stilling i barnehage og skole* (Fafo-rapport 2017:01). Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/gjor-fagbrevet-en-forskjell>
- Børhaug, K., Brennås, H.B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T, Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: - et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Creswell, W., Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage.
- Christoffersen, L., Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). Beyond the discourse of quality to the discourse of meaning making. I Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Languages of Evaluation*. (s. 92-127). Routledge.
- Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Eget arbeid (2022). *Eksamen i MBA515 – Semesteroppgave i emnet metodefordypning og prosjektplan for masteroppgaven* [Upublisert semesteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størknes, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/barnehage/rapport-pa-leit-etter-laeringsmiljoet-i-barnehagen>
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring: Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education* 38(1), 52-66.
<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>
- Fimreite, H. & Bakken, A. (2023, 18. mai). *Er vi i fred med å spenne bein under fagleg kunnskap og kompetanse i barnehagen?*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsdeling-flat-struktur-kompetanseheving-i-barnehagen/er-vi-i-ferd-med-a-spenne-bein-under-fagleg-kunnskap-og-kompetanse-i-barnehagen/358900>
- Gotvassli, K.Å., Haugset, A.S., Johansen, B., Nossun, G. & Sivertse, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving* (Rapport 2012:1). Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20plane/r/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf
- Gotvassli, K.Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.Å. Gotvassli, K.H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 17-40). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2019). Styrernes arbeid med barnehagen som lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K.Å. Gotvassli, K.H. Moen, E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 63-83). Fagbokforlaget.
- Halland, S.AA. & Winje, A.K. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» - en studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 116-128. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>

- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2023). Introduksjon. I A. Homme, H. Danielsen & K. Ludvigsen (Red.). *Fra «bør» til «skal»: Rammeplan for barnehager i et implementeringsperspektiv* (s. 19-55). Fagbokforlaget.
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2023). En bredt forankret rammeplan. I A. Homme, H. Danielsen & K. Ludvigsen (Red.). *Fra «bør» til «skal»: Rammeplan for barnehager i et implementeringsperspektiv* (s. 295-310). Fagbokforlaget.
- Håberg, L.I.A. & Leer Salvesen, K. (2020). The selection of informants in kindergarten research in Norway: A critical review. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 14(2), 38-61. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2047>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health research*, 15(9), 1277-12.88. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012a). *Kompetence: Hva – Hvorfor – Hvordan?* (2.utg.). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring*. Gyldendal.
- Illeris, K. (2019). *Læring mellom utvikling og tilpasning: Kritiske og afklarende bidrag 2007-2018*. Samfundslitteratur.
- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framveksten av en moderne barnehagebarndom. I A. Greve, S. Mørreaunet, S. & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 61-74). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 18. januar). Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barn-ehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Löfgren, H. (2015). Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of professional identities-. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638-655. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965791>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong T. W. G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews* 13(1), 1-82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>

- Mayan, M. J. (2029). *Essentials of Qualitative Inquiry*. Taylor and Francis.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Mentimeter. (u.å.). *Mentimeter*. <https://www.mentimeter.com/>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845–846. <http://www.jstor.org/stable/23491239>
- Seitl, C. & Eriksson, L. (2023). Arbetsintegrert læring gjennom lærandesamtal med foreldre: En grunn for pedagogers utvikling i arbeid. *Nordisk barnehageforskning*, 20(4), 129-150. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.364>
- Sikt: Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skjæveland, Y. (2019). Barnehagen som lærende organisasjon i en politisk kontekst. I S. Mørreaunet, K.Å. Gotvassli, K.H. Moen, E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. Danish Clearinghouse for Educational Research. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/2921>
- St.meld.16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen og hang: Tidlig innsats for livslang læring*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2024, 20. mars). *Fakta om barnehager 2023*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Utdanningsforbundet. (02.02.2009). *Jakten på barnehagens egenart*. (Temanotat 1/2009).
Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2009/jakten-pa-barnehagens-egenart/>

Utdanningsforbundet. *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Van Manen, M. (2017). But Is It Phenomenology?. *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779.
<https://doi.org/10.1177/1049732317699570>

Wadel, C.C., Knaben, Å.D. (2021). Barnehagen – en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(4), 397-408. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>

Vedlegg

1) Vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [For at kollektivet skal lære må individet lære: En kvalitativ studie om ba...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

490067

Vurderingstype

Standard

Dato

16.12.2022

Tittel

For at kollektivet skal lære må individet lære: En kvalitativ studie om barnehageansattes læring

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Aihua Hu

Student

Sissel Knudsen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2024.

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

Personverntjenester 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 viderebehandles 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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

Personverntjenester 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

2) E-post til styrer

Hei ...

Jeg tar en master i barnehagekunnskap ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), og i forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å intervju barnehageansatte om deres tanker rundt egen læring (se vedlagte informasjon og samtykkeskriv).

Jeg henvender meg til deg og din barnehage med håp om at to stykker hos dere har lyst til å snakke med meg. Jeg ønsker å intervju en barnehagelærer/pedagogisk leder/styrer og en barne- og ungdomsarbeider/assistent. Hvert intervju vil ta ca. 45 minutter.

For meg passer det best å gjennomføre intervjuene ... i uke.. Tidspunktet på dagen velger dere. Alternative dager den uken er Det mest tidsbesparende vil være å gjennomføre intervjuene i deres barnehage. Jeg håper dere har et møterom vi kan disponere. Alternativt kan vi møtes på HVL.

Fint om du har mulighet til å snakke med dine ansatte om denne henvendelsen og gi meg en tilbakemelding på e-post om to i din barnehage vil la seg intervju. På forhånd takk for hjelpen.

Vennlig hilsen Sissel Knudsen

3) Informasjonsskriv og samtykkeskjema



Vil du delta i forskningsprosjektet «For at kollektivet skal lære må individet lære: En kvalitativ studie om barnehageansattes læring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om barnehageansattes egen læring og hvilke drivkrefter som påvirker læringen. Læringens drivkrefter kan forstås som den mentale energien som investeres i læring. Det vil si motivasjonen, følelsene og viljen den enkelte mobiliserer i en lærings situasjon eller i et læringsforløp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er min masteroppgave i barnehagekunnskap som student på Høgskulen på Vestlandet (HVL). Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om barnehageansattes egen læring i barnehagen. Barnehageansatte er en sammensatt og mangfoldig gruppe med ulike formelle kompetanse, bakgrunn, alder og erfaring. Det er i dette mangfoldet læring på arbeidsplassen foregår, og jeg ønsker gjennom min studie å få innsikt i barnehageansattes tanker og erfaringer med egen læring i barnehagen. Problemstillingene er:

1. *Hvordan beskriver barnehageansatte egen læring?*
2. *Hvilke drivkrefter for læring vektlegger barnehageansatte i sine beskrivelser?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veilederne Aihua Hu (HVL) og Dag Øyvind Lotsberg (HVL) er ansvarlig for prosjektet i samarbeid med masterstudent Sissel Knudsen (HVL).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg som masterstudent har tatt kontakt med din barnehage. Jeg har bedt styrer videreformidle spørsmålet om å delta i forskningsprosjektet til de ansatte i din barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

I forbindelse med prosjektet vil du bli spurt om å delta på et individuelt intervju der temaet er din egen læring i barnehagen. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysninger i dette prosjektet er navn, arbeidssted, stillingskategori, antall år med arbeidserfaring og kjønn. I masteroppgaven vil ditt navn og navn på barnehagen bli anonymisert. Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har gjort en vurdering på at prosjektet behandler personopplysningene på en lovlig måte. Lydopptak vil bli gjort med diktafon og blir kryptert etter opptak. Lydopptak vil ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering, og vil senest bli slettet ved prosjektslutt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent, senest innen 31.12.2024. Personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaven slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Ved avslutning av prosjektet rapporteres det til NSD om at sletting/anonymisering er utført.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra HVL har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder Aihua Hu, e-post: aihua.hu@hvl.no
- Veileder Dag Øyvind Lotsberg, e-post: dag.oyvind.lotsberg@hvl.no

- Masterstudent Sissel Knudsen, e-post: 996859@stud.hvl.no
- Personvernombud ved HVL, Trine Anikken Larsen, e-post: personvernombud@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Aihua Hu og Dag Øyvind Lotsberg
(Veiledere)

Sissel Knudsen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «For at kollektivet skal lære må individet lære: En kvalitativ studie om barnehageansattes læring», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta på individuelt intervju der det blir gjort lydopptak som blir transkribert til tekst og anonymisert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 31.12.2024.

(Dato og signatur)

4) Intervjuguide

Innledning

Takk for at du har sagt ja til å la deg intervjuet. Du har jo allerede skrevet under på samtykkeskjema om å være deltaker i dette masterprosjektet, men du har nå som helst mulighet til å trekke tilbake samtykket ditt. Om du underveis i intervjuet ønsker å trekke deg går det også fint.

Jeg gjør lydopptak av samtalen. Lydopptaket vil bli kryptert og det vil bli slettet etter at opptaket er transkribert. Jeg kommer også til å skrive ned noen stikkord for meg selv underveis. Det gjør jeg for å huske om det er noe jeg ønsker at du skal utdype underveis i samtalen, og for om det oppstår noe i samtalen jeg tenker kan være relevant når jeg skal skrive oppgaven min.

Tema for dette intervjuet er din egen læring som barnehageansatt. Vi vil komme innom områdene hva læring er og hvilke drivkrefter som påvirker læring.

Læringens drivkrefter forstår jeg som den mentale energien som må til for å lære, det vil si motivasjonen, følelsene og viljen vi mobiliserer i en lærings situasjon eller i et læringsforløp.

Jeg har forberedt noen spørsmål, men kommer i tillegg til å stille noen oppfølgingsspørsmål ut fra hvordan denne samtalen tar form.

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Spørsmål

Da ønsker jeg at du først forteller meg:

- Navnet ditt
- Navnet på barnehagen du arbeider i, og hvordan den er organisert – antall barn, voksne osv.
- Hvilken stilling og utdanning du har
- Hvor mange år du har arbeidet i barnehage

Tema1: Beskrivelser av læring

- 1) Når jeg sier læring, hva tenker du på da?
- 2) Kan du beskrive en situasjon der du som voksen opplevde egen læring i barnehagen? - hva skjedde, hvem var til stede, hvor var dere osv.
- 3) Hvordan opplever du at læringsforløpene i din barnehage er? - er de strukturert og planlagte eller er de tilfeldige i forbindelse med utføringen av arbeidet?

Tema 2: Motivasjon for læring

- 4) Hva motiverer din læring som barnehageansatt?
- 5) Hva demotiverer din læring som barnehageansatt?
- 6) Hvordan lærer du best, individuelt eller sammen med andre?
- 7) Hvilken type læringsaktiviteter opplever du at det er lettest å engasjere seg i? – å skrive, lese, diskutere, reflektere, rollespill, å gjøre noe praktisk osv.
- 8) Hvilke muligheter har du for å medvirke på hva som skal læres?

Tema 3: Følelser knyttet til læring

- 9) Hvilke følelser kjenner du på i en lærings situasjon?

Tema 4: Vilje til læring

- 10) Hvilket ansvar tar du for din egen læring?
- 11) Hvilke krav om læring opplever du at det stilles til deg som barnehageansatt?
- 12) Hva tenker du om det å være lærende gjennom hele livet?

- 13) Har du noe du har lyst til å tilføye? – hva burde jeg ha spurt deg om?