

*Medarbeidernes læring gjennom barnehagebasert
kompetanseutvikling*



Bildet er illustrert av Gerd Altmann fra Pixabay

Kjersti Fiskå
Mastergrad i barnehagevitenskap
Mai 2022



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Kjersti Fiskå

Veileder: Inger Benny Espedal Tunland og Beate Gilje Tumyr (Biveileder)

Tittel på masteroppgaven; Medarbeidernes læring gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling

Engelsk tittel; Coworker learning through kindergarten-based competence development program

Emneord: Barnehagebasert-
kompetanseutvikling
læring, refleksjon, mening
praksisfellesskap,
Utviklingsstøttende
barnehage.

Antall ord: 29033

+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 30.05.2022

dato/år

Sammendrag

I denne studien har jeg hatt fokus på medarbeidernes læring knyttet til prosjektet «Den utviklingsstøttende barnehage», heretter kalt USB, og hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring. USB kan beskrives som en barnehagebasert kompetanseutvikling, som alle kommunale og private barnehager i kommunen jeg jobber i deltar i. Det skal være en langsiktig og helhetlig satsing for å sikre kvalitetsutvikling i barnehager

Hensikten med denne studien er å bidra til økt søkelys på barnehagebasert kompetanseutvikling og medarbeidernes læring. Oppgavens resultater kan forhåpentligvis være med på å gi nye perspektiver inn i diskursen om medarbeidernes læring.

Teorien jeg baserer analysen på kan knyttet til sosiokulturelle perspektiv på læring. Fokuset har vært å undersøke hvilke måter det tilrettelegges for medarbeidernes læring gjennom USB.

Jeg har benyttet kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert intervju. I analysen har jeg både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv. Det sentrale i studien har vært å forstå perspektivet til deltakerne. I denne studien deltok to barnehagelærere og to medarbeidere.

Et av funnene i studien er at det legges til rette for medarbeidernes læring gjennom refleksjon knyttet til USB på fagmøtene. Det blir vektlagt at medarbeiderne skal se på læring som meningsfullt. Samtidig kom det fram at pedagogisk leder i liten grad er involvert i medarbeidernes læring knyttet til USB.

Alle deltakerne forteller at de opplevde å ha læringsutbytte på bakgrunn av USB. Samtidig som resultatene fra studien også kan indikere at det er utfordringer å knytte den individuelle læringen til kollektiv læring.

Abstract

In this study I have focused on coworker learning tied to the project, “Den utviklingsstøttende barnehage” (USB), and how much the project contributes to the coworker’s learning. USB can be described as a kindergarten-based competence development program, which all communal and private kindergartens in the municipality that I work in participate in. It will be a long-term program with a commitment to ensure quality development in kindergartens.

The purpose with this study is to contribute with heightened attention to kindergarten-based competence development and coworker learning. The thesis will hopefully help with giving new perspectives in the discourse for coworker learning.

The theory I based the analysis on can be tied to the sociocultural perspective on learning. The main focus has been on researching methods that can be used to facilitate coworker learning through USB.

I have utilized a qualitative research design with semi-structured interviews. In the analyses I have both a phenomenological and hermeneutic perspective. In this study two kindergarten teachers and two coworkers participated. The central part in the study has been to understand the perspective of the participants.

Some of the findings in this study are that coworkers are learning through reflection through to USB at the meetings. During the meetings it’s also emphasized that the coworkers view the learning as something meaningful. At the same time, it showed that the pedagogical leader is involved, to a small degree, in the coworkers learning in relation to USB.

All participants concluded that USB gave them good learning outcomes. At the same time the results of the study can indicate that there are challenges to connect the individual learning to collective learning.

Forord

Da var dette eventyret over. Det har vært læringsfulle, spennende og utfordrende år på Universitetet i Stavanger. Jeg har fått anledning til å sette meg inn i forskning og teori som har gjort det mulig å se praksis utfra nye perspektiver. Samtidig har det vært en travel tid med jobb og familie ved siden av studiene.

Jeg ønsker å takke alle deltakere som har deltatt i studien min. Uten dere vil ikke masteroppgaven blitt til. Takk til Inger Benny Espedal Tunglund for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom hele prosessen.

Så en siste takk til familien! Takk til min flotte mann Tormod, som har hatt troen på meg og latt meg få lov til å bruke så mye tid på å studere. Videre takk til mine nydelige barn, Marcellus, Stine og Silje for deres tålmodighet. Nå skal det bli mye spill, turer og kos!

Sandnes 30 mai 2022

Kjersti Fiskå

Innhold

Sammendrag	3
Forord	5
1 Innledning	9
1.1 Begrunnelse for valg av tema	10
1.2 Mål, problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Avgrensning	11
1.4 Tidligere forskning	11
1.5 Oppgavens struktur	14
2 Prosjektet som studien tar utgangspunkt i	15
2.1 Bakgrunn for satsingen	15
2.2 Innholdet i satsingen	15
2.3 CLASS	16
3. Teoretisk forankring	19
3.1 Læring i sosiokulturelle perspektiv	19
3.2 Fellesskapet	20
3.2.1 Praksisfellesskap	22
3.2.2 Tilrettelegging for læring i fellesskapet	24
3.3 Språket	26
3.3.1 Mening	27
3.3.2 Relasjoner	28
3.4 Kulturen	29
3.4.1 Læring i organisasjonen	31
4 Metodologi	33
4.1 Metodologiske overveielser	33
4.2 Vitenskapsfilosofisk ståsted	34
4.3 Kvalitativ forskningsmetode	36
4.3.1 En abduktiv tilnærming	37
4.3.2 Pilotintervju	38
4.4 Datainnsamling	38
4.4.1 Kvalitativ forskningsintervju	39
4.4.2 Utvalg	40
4.4.3 Gjennomføring av intervjuene	41
4.4.4 Intervjuguide	41
4.4.5 Analyseprosessen – bearbeiding av data	42
4.5 Forskerrollen	44

4.6 Studiets reliabilitet og validitet.....	46
4.7 Generaliserbarhet og krav på sannhet.....	47
4.8 Etske betraktninger.....	47
5 Resultat.....	51
5.1 Fellesskapet	51
«Alle må med for å få det til» - om fellesskapet	52
«De fagmøtene som vi har en gang i måneden, skal være nesten hellige ...» - om læring	54
«Det er på fagmøtene vi jobber med USB» - om pedagogisk leders betydning.....	55
5.2 Læring i fellesskapet	58
«Å skape trygghet er viktig» - om relasjoner	58
«Det er mye tenkning, mye refleksjon» - om læring	60
«Jeg synes de fortjener meg» - om mening	61
5.3 Hvordan beskrives læringsutbytte av USB.....	63
«Ja i alt jeg gjør prøver jeg å reflektere» - om økt bevissthet og endret atferd	63
«USB har ført til at alle sammen drar samme vei» - om læring i organisasjonen	64
6 Drøfting av empiri.....	69
6.1 Læring	69
6.1.1 Formell og uformell læring.....	69
6.1.2 Mening.....	73
6.1.3 Refleksjon.....	76
6.2 Praksisfellesskap	77
6.2.1 Oppstarten av USB knyttet til medarbeidernes læring	78
6.2.2 Barnehagen som en lærende organisasjon.....	79
6.3 Gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar.....	81
6.4 Læringsutbytte gjennom USB	84
7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	87
7.1 Videre forskning	89
Referanser	91
Vedlegg.....	95
Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	95
Vedlegg 2 Godkjenning fra N.....	98
Vedlegg 3 Intervjuguide	100
Figurliste:	102
Figur 1.....	102
Figur 2.....	102
Figur 3.....	102

1 Innledning

Når barn starter i barnehagen, overlater foreldrene en del av omsorgen og ansvaret til personalet i barnehagen. Barna kommer med ulike erfaringer, forutsetninger og bakgrunn. I barnehagen skal personalet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som skal danne grunnlag for allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hva som møter barn den første barnehagedag og de kommende dager og år, er blant annet mye avhengig av personalet i barnehagen og deres kunnskap, erfaringer og perspektiver på lek og læring.

De siste årene har barnehagesektoren vært i en stor endring, og betydningen rundt personalets kompetanse har blitt prioritert og framhevet. Både internasjonal og nasjonal forskning om barnehagekvalitet, har i likhet med stortingsmeldinger og offentlige utredninger, fastslått at personalets kompetanse er avgjørende med tanke på barns trivsel og utvikling i barnehagen (Meld. St. 24, 2012-2013, s. 20; Meld. St. 41, 2008-2009, s. 33; Alvestad M et al., 2019, s16). Rammeplanen for barnehager (2017) påpeker betydningen av en kompetent pedagogisk personal som en forutsetning for et barnehagetilbud av høy kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Dette samsvarer med «Kompetanse for framtidens barnehage - Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 -2022» som fremhever betydningen av personalets kompetanse som en grunnstein for å øke kvaliteten i barnehagene. Strategien knytter kvalitetsutvikling i barnehagen til begrepet: «Barnehagebasert kompetanseutvikling». Hensikten til Kompetansestrategien er blant annet at hele personalet skal være i en kontinuerlig læringsprosess for å videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022).

Barnehagebasert kompetanseutvikling forklares som utviklingsarbeid som involverer hele personalet i barnehagen, og som foregår i den enkelte barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022).

Denne studien retter oppmerksomheten mot medarbeidernes læring knyttet til prosjektet «Den utviklingsstøttende barnehage», heretter kalt USB, og hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring. USB er et satsingsområde for alle kommunale og private barnehager i kommunen jeg jobber i. Det er en langsiktig og helhetlig satsing for å sikre kvalitetsutvikling i barnehager. USB kan videre beskrives som en barnehagebasert kompetanseutvikling (Lisøy et al., 2018). I kapittel 2 vil prosjektet bli presentert nærmere.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I et samfunnsperspektiv kan denne studien være av interesse ettersom det i de siste årene har vært et økende søkelys på barnehagebasert kompetanseutvikling (Tverrå Løkås, 2019; Waksvik, 2021; Løberg et al., 2019). Hvert år blir det tildelt kompetansemidler til barnehager, samtidig som det er lite forskning som kan vise til hvilken kompetanse barnehagene sitter igjen med etter å ha gjennomført barnehagebasert utviklingsarbeid som USB (Haugum et al., 2017). Studien min kan bidra til økt søkelys på medarbeidernes læring, samtidig som at funnene forhåpentligvis kan gi noen interessante perspektiv til videre drøfting.

Valg av tema reflekterer min interesse i hvordan barnehagen skal være en lærende organisasjon gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Jeg er utdannet førskolelærer og har mange års erfaring som pedagogisk leder. Etter hvert har jeg tatt ulike videreutdanninger samtidig som jeg har vært opptatt av å holde meg oppdatert på nyere forskning og teori. Barnehagebasert kompetanseutvikling er et begrep som har kommet mer og mer i fokus i den senere tid og som har engasjert meg. Samtidig er det lite forskning rundt hvordan barnehagene arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling i praksis. Dette har jeg lyst til å finne ut mer av, samtidig som jeg kan ha bruk for kunnskapen i min jobb som pedagogisk leder.

Høsten 2020 ble det bestemt at barnehagen som jeg jobber i skulle delta i USB som beskrives som barnehagebasert kompetanseutvikling, og jeg fikk rollen som USB - tilrettelegger. Gjennom min erfaring med USB og min rolle som USB - tilrettelegger, har jeg blitt utfordret på egne tanker og hvordan jeg kan legge til rette for læring for medarbeiderne. Det er forholdsvis lite forskning rundt medarbeidernes læring, samtidig som de utgjør en stor personalgruppe i både kommunale og private barnehager. Dette har gitt meg inspirasjon til å finne ut hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring.

1.2 Mål, problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede formålet med å undersøke hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring, er å bidra til økt kunnskap til hvordan medarbeiderne lærer og knytte det til barnehagebasert kompetanseutvikling. Studien retter også blikket mot hvordan det legges til rette for medarbeidernes læring. Intensjonen med studien er å løfte frem og drøfte hvordan medarbeidernes læring i det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB, blir utført i to barnehager.

Problemstillingen er som følger:

Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?

For å belyse problemstillingen har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan legges det til rette for læring hos medarbeiderne?
- 2) Hva vektlegges som betydningsfullt for medarbeidernes læring?
- 3) Hvordan beskrives eventuelt læringsutbytte av USB?

1.3 Avgrensning

Studien er avgrenset til analyse og drøfting av to medarbeidere og to barnehagelærere sine forklaringer og beskrivelser av deres arbeid knyttet til USB og medarbeidernes læring. Jeg har på bakgrunn av oppgavens omfang valgt vekk å intervju pedagogiske ledere og styrere. Det betyr ikke at deres betydning ikke er viktig for barnehagebaserte kompetanseutvikling. Det er nettopp de som har ansvaret for barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022; Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig er det medarbeidernes perspektiv og deres erfaringer som er mitt interessefelt i denne studien.

USB er et helhetlig system, som er utarbeidet med den hensikt å styrke kvaliteten i barnehagen. Av hensyn til studiens omfang, har jeg valgt å ikke gå i dybden på begrepet kvalitet. I stedet har jeg valgt å ha søkelys på begrepet læring. Læring blir nærmere definert i kapittel 3.1.

Jeg har intervjuet en assistent og en barne- og ungdomsarbeider. De blir i studien omtalt som medarbeidere. De to barnehagelærerne som jeg har intervjuet, blir i studien omtalt som tilretteleggere for å tydeliggjøre deres arbeidsoppgave. Tilretteleggerne er ansatt som fagutvikler i barnehagene. De har ansvaret for fagmøter sammen med medarbeiderne i barnehagen. I studien vil jeg ikke komme nærmere inn på deres oppgaver, ettersom det er medarbeiderne som er mitt interessefelt.

1.4 Tidligere forskning

Gjennom prosessen med å finne fram til tidligere forskning relevant for denne studien, har jeg brukt søkemotorene hos Oria, Google scholar og Idunn. Søkene viser at det er gjort mye forskning på læring og kompetanseutvikling i barnehagen. Derimot kan det se ut som det er gjort lite forskning på læring knyttet til medarbeiderne. Det kan også se ut som begrepet

barnehagebasert kompetanseutvikling er blitt lite forsket på. Barnehagebasert kompetanseutvikling som begrep, ble første gang brukt i offentlige dokument i strategiplanen; «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020», og er et forholdsvis nytt begrep (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022). Søkord jeg benyttet i de digitale basene var «læring», «barnehagebasert kompetanseutvikling» i kombinasjon med «medarbeider», «assistent» og «fagarbeider». Ved å bruke søkeordene nevnt over, fikk jeg få treff.

Det er gjort forskning på tangerende felt og jeg vil i det følgende presentere et utvalg. Dette gir ingen fullstendig oversikt, men er et utvalg som har relevans for studien og som derfor danner grunnlaget for mitt arbeid.

I 2021 ble det utarbeidet en oppsummeringsrapport av Følgerapport av Kompetanse for fremtidens barnehage. Rapporten oppsummerer fem evalueringsrapporter fra perioden 2016-2020, som tar for seg kompetansetiltak rettet mot alle ansatte i barnehagen. Funn i rapporten viser til betydningen av at personalet må se på arbeidet som meningsfullt for å ha motivasjon. For å sikre kollektiv læring, blir interne veiledningsgrupper sett på som betydningsfullt verktøy. Kollektive læringsprosesser blir lagt til rette for gjennom interne veiledningsgrupper, ved at personalet over tid bygger tillit, felles forståelse og et språk til å reflektere sammen med. På denne måten blir teori og praksis knyttet sammen, samtidig som refleksjon, felles forståelse og vertikale læringsdiskurser fremmes. Ifølge rapporten er det pedagogene som har ansvaret for veiledning av assistentene (Sivertsen et al., 2021).

I boka «Teori og praksis i barnehagevitenskaplig forskning», kap.12 «Ny i barnehagelærerprofesjonen – vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med et arbeidsfellesskap» skriver Inger Benny Espedal Tunglund (2017) om sin studie knyttet til nyutdannede barnehagelæreres utvikling av profesjonskompetanse. I studien inngår teori og praksis i en helhet. Ett funn i studien, viser at assistenter opplevde at det ble forventet at de skulle kunne det samme som barnehagelærere for at de skulle gjøre en god jobb. Videre kommer det fram at barnehagelærerne opplevde at de måtte kjempe for å få anerkjennelse for profesjonskompetansen sin. Tunglund (2017) mener at det kan tyde på en kultur i barnehagen som kan være utfordrende for både assistenter og barnehagelærere sin utvikling. Videre påpeker Tunglund (2017) betydningen av at barnehagelærerne bruker kommentator kompetansen til å sette ord på og verdsette det assistentene gjør. Dette mener Tunglund (2017) kan bidra til at assistentene får teori som redskap for å begrunne og forstå arbeidet (Tungland, 2017).

Jansen & Tholin (2006) presenterer sin forskning i en prosjektrapport «Se lyset sammen er bra». De har sett på hvordan videreutdanning av barnehagelærerne har påvirket resten av personalgruppen. I rapporten kommer det fram at barnehagelærere synes det er vanskelig å veilede, involvere og motivere assistentene i utviklingsarbeid. En av grunnene til dette er ifølge Jansen & Tholin (2006) at de pedagogiske lederne er usikre rundt hva som legges i lederrollen i barnehagen (Jansen & Tholin, 2006)

I en studie av Wadel & Knaben (2022) trekkes refleksjon fram som det mest sentrale kjennetegn på en lærende organisasjon. Samtidig blir det påpekt at de ansatte strever med å få til aktiv refleksjon omkring egen praksis og erfaringer i barnehagehverdagen. Det blir i studien påpekt at barnehager strever med å organisere seg læringsmessig, slik at de ivaretar verdien med å få refleksjon i barnehagehverdagen. Dette begrunnes blant annet i redsel for «å trække noen på tærne», og på den måten ødelegge harmonien som ofte er verdsatt i barnehager. Videre begrunner studien dette i betydningen som tillit har for kunnskapsdeling og læring (Barsøe, 2016 henvisst i Wadel & Knaben, 2022). Konsekvensen av mangel på tillit, kan ifølge studien, være at barnehagen ikke får utnyttet det potensial for læring og utvikling som ligger i det å reflektere rundt hverdagssituasjonen (Wadel & Knaben, 2021).

Det er skrevet en rapport om Den utviklingsstøttende barnehage som ble utarbeidet av RBUP etter to år med følgeforskning i 2018. Rapporten viser at det har skjedd statistisk signifikante endringer i sensitivitet hos de ansatte i barnehagen på bakgrunn av veiledning og arbeid med kompetanseheving. I rapporten kommer det fram at personalet har oppnådd felles kunnskapsplattform. Felles språk har videre gjort det enklere for personalet å jobbe målrettet sammen for å oppnå læring og utvikling. Viktige faktorer som motivasjon og samarbeidsvillighet ble ansett som avgjørende for suksess av deltakerne. Videre ble pågangsmot, veiledning og tilrettelegging fra pedagogisk leder sett på som avgjørende for medarbeidernes motivasjon (Lisøy et al., 2018).

En masteroppgave som kan sees som relevant i forhold til min forskning er «Profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen», skrevet av Wenche Reigstad-Larsen i 2020. Studien bygger på intervjuer av 3 styreere og 7 assistenter i 3 barnehager. Studien retter fokuset på styring av utviklingsarbeid, og på forholdet mellom profesjonskompetanse og kompetanseutvikling for assistenter. Hovedfunnet i studien påpeker blant annet at ledelse og organisasjonsform spiller en avgjørende rolle i arbeidet med intern kompetanseutvikling. I studien blir det påpekt at profesjonsrollen til barnehagelæreren utnyttes i ulik grad i arbeidet med kompetanseutvikling (Reigstad-Larsen, 2020).

En annen masteroppgave som har vært interessant for min studie er skrevet av Jeanette Lehre i 2015. Denne handler om hvordan styrere i barnehager legger til rette for faglig utvikling og læring blant personalet, med utgangspunkt i personalmøter. Ett av funnene er at styrer er avhengig av at de pedagogiske lederne jobber videre med utviklingsarbeidet på avdelingene sammen med medarbeideren (Lehre, 2015).

Jeg har nå presentert tidligere forskning som kan knyttes med min studie i forhold til medarbeidernes læring knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling. Forskingen som jeg har presentert, omhandler kollektiv læring og barnehagen som lærende organisasjon, som er mye av det barnehagebasert kompetanseutvikling handler om. Samtidig har det kommet fram lite forskning rundt medarbeiderens læring. Sett i lys av tidligere forskning, kan min studie av den grunn gi en annen vinkling rundt medarbeiderens læring knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 1 har jeg nå presentert begrunnelse for valg av tema, mål, problemformulering og forskningsspørsmål og avgrensning. Jeg har videre presentert et utvalg tidligere forskning.

I kapittel 2 presenteres prosjektet som studien tar utgangspunkt i. Kapittel 3 blir det gjort rede for relevante teoretiske perspektiver tilknyttet til studie. Tema som er aktuelle for problemstillingen og empirien vil bli presentert. Kapittel 4 belyser mitt vitenskapsteoretiske ståsted og studiens metodevalg der beskrivelse av forskningsprosessen er inkludert.

Resultatene presenteres i kapittel 5. Presentasjonen er delt inn i tre hovedkategorier og belyst ved å bruke sitater fra deltakerne. I kapittel 6 drøfter jeg funnene og knytter de opp til problemstillingen. Kapittel 7 inneholder en avslutning der jeg blant annet ser på studiens relevans og tanker rundt videre forskning

I denne studien har jeg benyttet meg av eget tidligere skriftlig arbeid fra innleverte tekst i løpet av masterutdanningen. Teksten er integrert og bearbeidet inn i metodedelen. Teksten er;

- Kvalitativ metode, Vitenskapsteori og forskningsmetode.

MBV160

2 Prosjektet som studien tar utgangspunkt i

Dette kapittelet presenterer prosjektet «Den utviklingsstøttende barnehage» som studien tar utgangspunkt i. USB vil bli presentert for å bevare prinsippet om transparens og for at leseren skal forstå innhold i prosjektet. I 2015 satt kommunen av midler til tidlig innsats i økonomiplanen, og det ble bestemt at de ville satse på kompetanseheving i barnehagene. Kommunen laget en plan og startet med første USB - pulje i 2016. Det var 24 private og kommunale barnehager som deltok i første pulje. I dag deltar alle private og kommunale barnehager i kommunene i USB.

2.1 Bakgrunn for satsingen

Ifølge rapporten «Den utviklingsstøttende barnehagen» (2018), er intensjonen for USB at det politiske og administrative ledelsen i kommune ønsket å prioritere tidlig innsats ved å styrke barnehagene (Lisøy et al., 2018). USB ble på bakgrunn av dette utarbeidet som et samspill mellom ulike faggrupper i kommunen og forskere ved Regionsenteret for barn og unges psykiske helse, region Øst og Sør (RBUP Øst og Sør). Rapporten beskriver USB som en langsiktig og helhetlig satsing for å sikre kvalitetsutvikling, hvor målet er at det skal føre til et permanent kvalitetsløft i barnehagene. Kvaliteten i norske barnehager varierer, samtidig som forskning viser at barnehagekvaliteten virker direkte inn på barns trivsel og utvikling. USB ble utarbeidet på grunnlag av forskningsbasert kunnskap om hva som fremmer god prosesskvalitet i barnehagene og hvordan slik kunnskap kan overføres til praksis på en måte som kommer barna til gode (Lisøy et al., 2018).

2.2 Innholdet i satsingen

RBUP rapporten beskriver USB som barnehagebasert kompetanseutvikling, hvor hele personalet deltar aktivt i utviklingsprosess på egen arbeidsplass (Lisøy et al., 2018). Gjennom USB er intensjonen at alle barnehageansatte skal få strukturell og faglig støtte som skal være forankret i den pedagogiske ledelsen, det vil si pedagogisk leder og styrer (Lisøy et al., 2018).

USB har søkelys på relasjonskompetansen og egnede verktøy for effektivt å kunne støtte barnas sosio-emosjonelle og kognitive utvikling gjennom barnehagedagen. Gjennom USB får personalet et felles “språk” og kunnskapsløft knyttet til emosjonell og adferdsmessig støtte, organisering av avdelingen og hvordan en kan gi barna støtte til læring og kognitiv utvikling. For barnehagene betyr satsingen forskjellige aktiviteter gjennom ett barnehageår, blant annet

felles fagdager for hele personalet og ekstra samlinger og fagdager for pedagogisk leder og tilretteleggere (Lisøy et al., 2018)

I hver barnehage som deltar i USB, skal det være en USB - tilrettelegger som er 10% «frikjøpt» fra kommune. USB - tilrettelegger skal fungere som en ressursperson, støttespiller og veileder for barnehagens øvrige ansatte. USB - tilretteleggeren har sammen med styrer ansvar for fremdriften i hver barnehage og skal støtte og veilede personalgruppen i bruk av e-læringsprogrammet samt veiledningshefte. Pedagogisk leder har videre ansvaret for USB på sin avdeling. I samarbeid med RBUP Øst og Sør, har kommunene utviklet et e-læringsprogram. I e-læringsprogrammet er teori knyttet sammen med konkrete tips til hvordan man kan støtte barns utvikling i hverdagen. Det er i tillegg utviklet et veiledningshefte, som blir formidlet gjennom felles fagdager. Strukturen i USB, e-læringsprogrammet og veiledningshefte, bygger på observasjonssystemet CLASS. Av den grunn vil neste avsnitt gi en kort presentasjon av CLASS (Lisøy et al., 2018).

2.3 CLASS

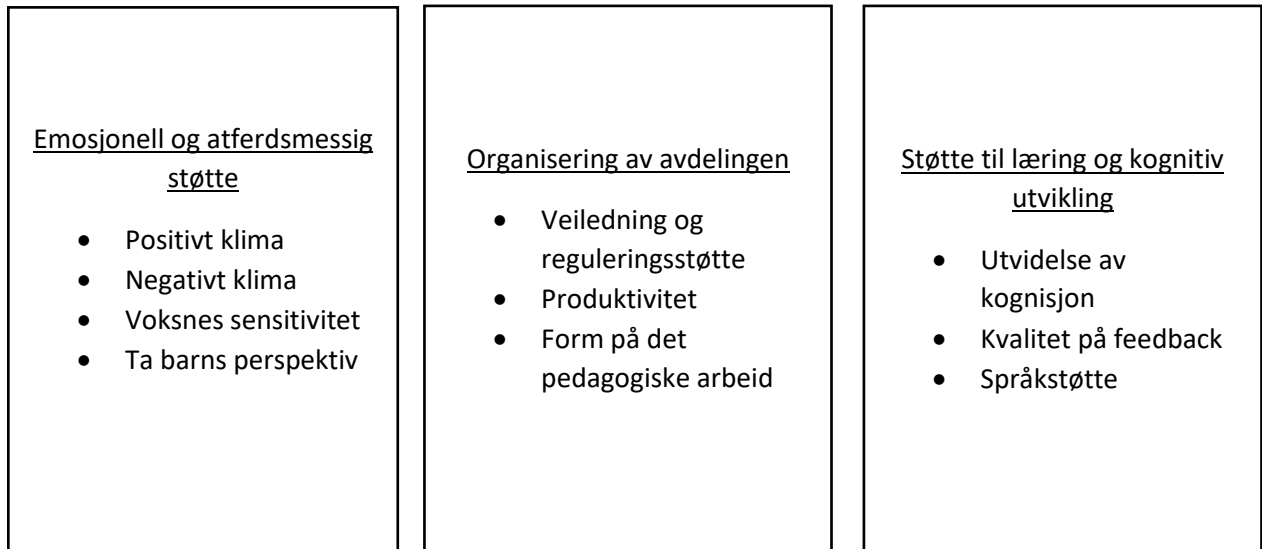
Observasjonsinstrumentet Classroom Assessment Scoring System, heretter kalt CLASS ble utviklet av Pianta, La Paro & Hamre (2008), med bakgrunn i teori og forskning rundt voksen-barn interaksjonen (Lekhal et al., 2016; Pianta, 2008). CLASS kan forklares som en standardisert observasjonsmetode for systematisk vurdering av samspillet mellom barn og voksne. CLASS vurderer kvaliteten på personalets samspill med barn, og retter fokus på rollen og evnen som den voksne har til å utvikle gode relasjoner og et godt miljø i barnehagen (Lekhal et al., 2016).

CLASS er utviklet for ulike aldersgrupper. I USB blir CLASS for aldersgruppen 15-36 måneder (CLASS-Toddler) brukt på små avdelinger og CLASS for aldersgruppen 3-6 år (CLASS Pre-K) brukt på stor avdeling. Begge har fokus på hvordan voksne legger til rette for omsorgs- og læringsmiljøet for å fremme barnets trivsel, trygghet, læring og utvikling (Lekhal et al., 2016).

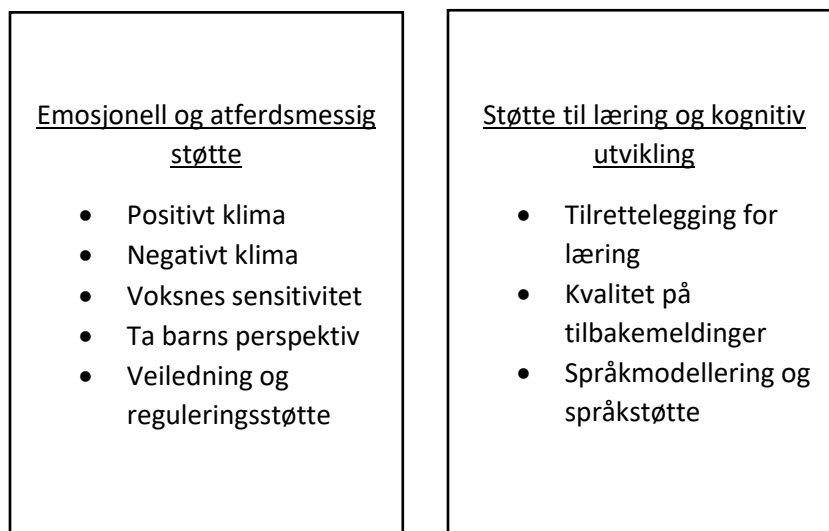
Alle barnehager får observasjoner og tilbakemeldingsmøter to ganger i året med gjennomgang av en skriftlig rapport av CLASS – observatør. På denne måten får barnehagene tilbakemelding på sitt arbeid (Lisøy et al., 2018).

Innholdet i observasjonssystemet CLASS har en gjenkjennbar struktur gjennom USB, både gjennom fagdager, veiledningsmateriell og e-læringsprogrammet.

Gjennom CLASS er teorien rundt kvalitet brutt ned til ulike deler, som kan observeres og måles i barnehagehverdagen. Det teoretiske grunnlaget er delt inn i domener, som igjen er delt inn i forskjellige dimensjoner;



Figur 1. CLASS-Pre-K; domener og dimensjoner (Lisøy et al., 2018 s.5)



Figur 2. CLASS-Toddlere; domener og dimensjoner (Lisøy et al., 2018 s.4)

Denne studien har fokuset på læringen til medarbeiderne, og ikke på selve innholdet i CLASS. Av den grunn beskrives ikke de ulike domenene nærmere.

3. Teoretisk forankring

I denne delen av oppgaven presenteres relevant teori og faglige perspektiver som har til hensikt å belyse og drøfte empirien. Studien er teoretisk forankret i sosiokulturelle perspektiv, som vektlegger læring og utvikling som deltakelse i sosiale handlinger (Säljö, 2001).

Hovedfokuset i min studie er læring knyttet til USB, formulert i problemstillingen: *På hvilke måter kan det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB bidra til medarbeidernes læring?*

I det følgende vil det teoretiske utgangspunktet for studien bli presentert. Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmål, har jeg valgt å presentere teori innen fire hovedtema; henholdsvis om læring i sosiokulturelt perspektiv, fellesskapet, språket og kulturen.

3.1 Læring i sosiokulturelle perspektiv

I sosiokulturelle perspektiv finnes det forskjellige retninger som på ulike måte vektlegger historie, kultur, kontekst, relasjon og kommunikasjon i forståelsen av hva læring er, og hvordan vi mennesker lærer. Jeg velger å støtte meg til Olga Dysthe (2001) som definerer sosiokulturelle perspektiv på følgende måte:

«Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet». (Dysthe, 2001, s. 42)

Søkelyset rettes i denne definisjonen mot samspillet mellom det kollektive og det individuelle i forhold til læreprosesser (Säljö, 2001; Dysthe, 2001). I definisjonen påpeker Dysthe (2001) at interaksjon og samarbeid blir sett på som vesentlig for læring. Dette er nært knyttet opp til praksisfellesskap, individets evne til å delta og læringskultur. For å lære blir det derfor sentralt å delta i sosial praksis der læring skjer (Dysthe, 2001).

Det er ulike synspunkter og aspekter på begrepet læring. Sosiokulturelle perspektiv vektlegger læring som en gjensidig påvirkning og distribuering av kunnskap mellom mennesker og miljø (Säljö, 2001). Det grunnleggende for læring er interaksjon og samarbeid, kunnskap blir distribuert mellom mennesker i et fellesskap. Språket blir sett på som det viktigste artefaktet (Dysthe, 2001; Säljö, 2001). Perspektivet innebærer at søkelyset er rettet mot kulturen,

språket og fellesskapet som omgir individet. Fokuset blir ifølge Dysthe (2001) flytte fra individet til det sosiale fellesskapet. Videre påpeker Dysthe (2001) at gode relasjoner blir sett på som betydningsfulle. Læring blir sett på som situert (Dysthe, 2001). Situert læring kan forklares ved at læring alltid er forankret i en kontekst, og at individet erverver seg kunnskaper og ferdigheter gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap. Dette vil si at læring hovedsakelig skjer gjennom deltakelse i sosial praksis (Lave & Wenger, 2003). Videre kobler Lave & Wenger (2003) det situerte læringsperspektiv til begrepet praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003) som vil bli presentert i avsnitt 3.2.

På bakgrunn av dette kan det sosiokulturelle synet på kunnskap og læring, slik jeg ser det, kobles til barnehagebasert kompetanseutvikling og barnehagen som lærende organisasjon. Læring og kompetanseutvikling er avhengig av den konteksten den skjer i, i tråd med sosiokulturelle læringssyn. Sosiokulturelle læringssyn kan også knyttes til læring i en lærende organisasjon, ettersom læring sees på som mer enn bare det som skjer i enkeltindivider, og vektlegger betydningen av at hele personalet skal involveres og delta (Dysthe, 2001; Senge, 1990).

3.2 Fellesskapet

Læring i praksisfellesskap bygger, som tidligere nevnt, på sosiokulturelt læringssyn, som har sine røtter tilbake til Dewey, Mead og Vygotsky (Dysthe, 2001). I lys av sosiokulturelle læringsperspektiv er læring knyttet til kontekst. Det vil si at læring er situert, og at den oppstår i samhandling mellom mennesker, som for eksempel gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Det er gjennom deltakelse i praksisfellesskapet individet lærer (Dysthe, 2001).

I Stortingsmelding nr.24 «Framtidens barnehage» blir det påpekt at personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (Meld. St. 24, 2012-2013). Kompetanse er et komplekst begrep og i litteraturen finnes det forskjellige definisjoner.

Lai (2013) viser til at kompetanseutvikling og læring ofte brukes som synonyme begreper, ettersom begge to i hovedsak handler om å tilegne seg ny eller endret kompetanse (Lai, 2013). I denne studien brukes begrepet læring i et sosiokulturelt perspektiv med vekt på Wengers sosiale teori om læring (se avsnitt 3.1). Videre tar studien utgangspunkt i Gotvassli (2004) sin definisjon av kompetanse; «summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker og i virksomheten som helhet» (Gotvassli, 2004 s. 74).

Her påpeker Gotvassli (2004) at kompetanseutvikling både er på individ- og organisasjonsnivå. Det er en slik forståelse som ligger til grunn for at både medarbeiderne sin læring og barnehagen som en lærende organisasjon blir presentert i denne studien (Gotvassli, 2004).

«Kompetanse for fremtidens barnehage – revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022» legger tydelige føringer for hvordan kompetanseutvikling bør foregå i barnehagene. Strategien legger vekt på at alle barnehager skal utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022). Dette kan tolkes som at det er de kollektive læringsprosesser som vektlegges, samtidig som utviklingsarbeid som foregår primært i den enkelte barnehage er situert og blir sett på som betydningsfull.

Barnehagebasert kompetanseutvikling, innebærer både den interne og den uformelle læringen som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022; Kunnskapsdepartementet, 2007-2010). Tilrettelegging for veiledning, refleksjon og erfaringsutveksling ses på som betydningsfull, for å unngå at kunnskap forblir skjult kunnskap (Lai, 2013). Dette samsvarer med Wenger (1998) som hevder det er viktig at det tilrettelegges for refleksjon og utveksling av kunnskap mellom medlemmene for at de skal kunne dele kunnskap. Samtidig er det nødvendig at den kollektive læringsprosesser rammes inn i for eksempel gode møtestrukturer, rammer for refleksjonsprosesser og en tydelig pedagogisk ledelse (Gotvassli, 2013; Roland & Ertesvåg, 2018).

I tråd med sosiokulturelle perspektiv blir kunnskap konstruert i samhandling med andre, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Kunnskap blir videre konstruert i en kontekst, som i denne studien er barnehage (Dysthe, 2001). Ifølge Rammepåplanen for barnehager (2017) skal alle ansatte delta i å utvikle barnehagen som lærende organisasjon og refleksjon blir sett på som viktig for å dette skal oppnås (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Begrepet praksisfellesskap vil i denne studien knyttes til personalet i barnehagen, ettersom begrepet har fokus praksis - det å gjøre noe, og fellesskap - med vekt på sosial samhandling. Personalet i barnehagen jobber tett sammen og representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter (Wenger, 1998). Hvordan man forstår dette fellesskapet, kan ha betydning for hvordan man ser på læring og kompetanseutvikling.

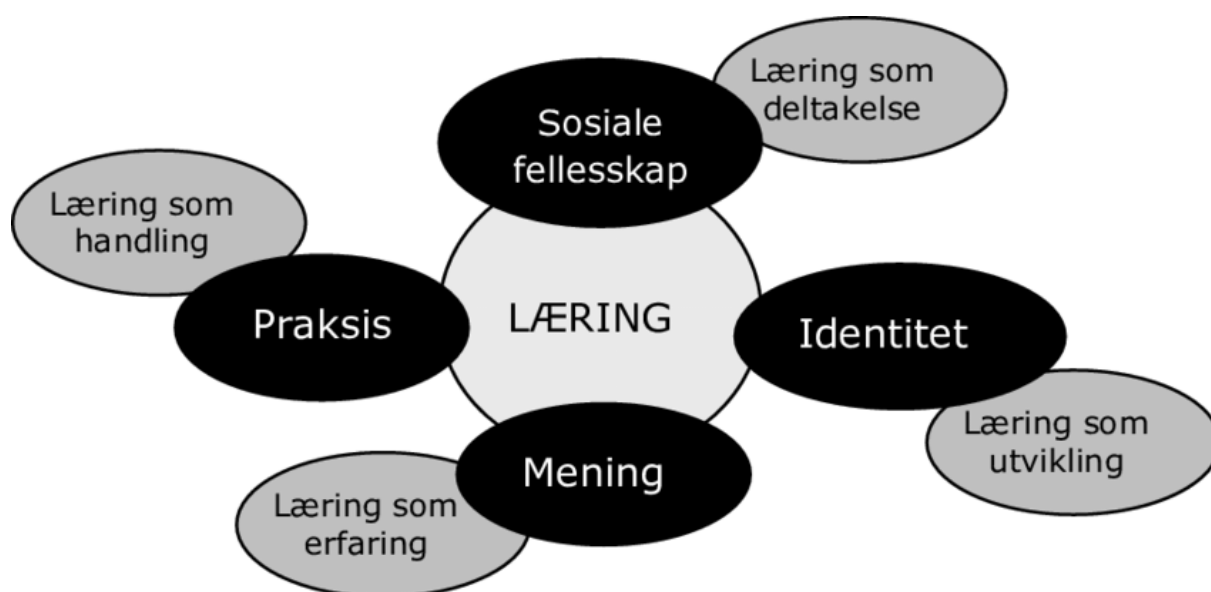
3.2.1 Praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap (Communities of practice) ble introdusert av Lave & Wenger (2003). Begrepet knyttes vanligvis til sosiokulturelle perspektiv på læring, ettersom den vektlegger fellesskapets betydning for læring (Dysthe, 2001). Wenger et al., (2002) definerer praksisfellesskap som; «Groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis» (Wenger et al., 2002, s. 4). Her beskriver Wenger (1998) hvordan praksisfellesskap kan bidra til læring og kunnskap, ved at medlemmene lære av hverandre ved å dele av sin kunnskap og sine erfaringer. Praksisfellesskapet bidrar til både individuell og organisasjonslæring. På denne måten blir man bundet til hverandre gjennom verdien som eksisterer i å lære av hverandre (Wenger, 1998). Samtidig påpeker Wenger (2002) at det er viktig å være bevisst på at praksisfellesskap også kan hindre organisasjonslæring, ved at de virker forstyrrende på medlemmene, eller ved at kunnskap ikke blir delt mellom ulike praksisfellesskap (Wenger et al., 2002). Dette kan knyttes til kulturen for kunnskapsdeling i organisasjonen. En kultur som støtter det å dele og anvende kunnskap kan bidra til økt læring i et praksisfellesskap. En lærende organisasjon er en organisasjon som ser verdien av kontinuerlig læring (Wenger, 1998; Senge, 1990).

Vi tilhører alle flere forskjellige praksisfellesskap, for eksempel hjemme og på arbeid (Wenger, 1998). Det vil være flere ulike praksisfellesskap rundt forskjellige oppgaver eller innenfor forskjellige profesjoner i en organisasjon (Gotvassli, 2007). Det kan altså være flere forskjellige praksisfellesskap i en barnehage. Medlemmene i praksisfellesskapet vil ifølge Wenger (1998) utvikler sin egen og gruppen sin praksis gjennom samhandling (Wenger, 1998). I fellesskapet er praksis og mening viktige elementer for å forstå hvordan mennesker handler. Praksis utvikles gjennom handling slik at praksissamfunnet blir en sosial læringsprosess. Medlemmene i fellesskapet utvikler sin profesjonelle identitet ved at de gradvis tilegner seg språk og kultur, og finner tilhørighet til virksomheten. Wenger (1998) påpeker videre at mennesker etablerer mening gjennom erfaringslæring. Medlemmene av praksisfellesskapet må anerkjenne og samhandle med hverandre for å utvikle en felles praksis (Wenger, 1998).

Wenger (1998) ser på læring som sosial deltakelse og at læring er noe som skjer gjennom praksis. Praksisfellesskapet er avgjørende for læring og utvikling av ny kunnskap. Læring beskrives som en dynamisk prosess, som forutsetter samspill med praksisfellesskapet. Videre hevder Wenger (1998) at læring skjer i krysningen mellom fellesskap, praksis, mening og

identitet. De fire komponentene er knyttet sammen og kan bare forstås som deler av en helhet (Wenger, 1998). Den første komponenten «Sosiale fellesskap» handler om læring i fellesskap. Det er i møte og i samspill med andre at individet lærer. De sosiale prosessene legger føringer for hvilke handlinger og hva slags deltakelse som blir verdsatt (Wenger 1998). I denne studien er søkelyset på felles erfaring med å arbeide med USB i en praktisk læreprosess. Den andre komponenten er ifølge Wenger (1998) «Praksis», og handler i stor grad om å gjøre. Individet må få anledning til å bruke det man lærer i praksis. Det er i praksis meningsforhandlingen og meningsopprettelsen finner sted (Wenger, 1998). «Mening» er den tredje komponenten og handler om at læring gir mening gjennom erfaring. Når man opplever at man mestrer noe nytt, vil det gi mening og dermed styrke identiteten. Mening er en betegnelse på hvordan en - individuelt og kollektivt - opplever praksisfellesskapet som meningsfullt (Wenger, 1998). Den siste komponenten er «Identitet» som beskriver hvordan læring skaper identitet, «dette er jeg god på, dette er noe jeg mestrer». En betegnelse for hvordan læring endrer hvem man er. Individet endrer sin faglige identitet ved å lære gjennom deltakelse i praksisfellesskapet (Wenger 1998).



Figur 3: «Komponenter i en sosial teori sosial læringsteori» (Wenger, 1998, s. 5).

Praksisfellesskap har hentet inspirasjon fra mesterlære, og har røtter tilbake til Deweys (1938/1986) og Vygotskijs (1987) teoriperspektiver (Gjems & Bjørnsrud, 2019; Lave & Wenger 2003). Søkelyset rettes mot å delta i et arbeidsfellesskap hvor man som lærling lærer

av en utøver som er mer erfaren. Lave og Wenger (2003) bruker begrepet legitim perifer deltakelse og viser til en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Uttrykket beskriver en prosess over tid hvor individet blir en del av praksisfellesskapet, og samtidig tar en større og større del i arbeidet. Deltakelsen går fra perifer deltakelse til mer kompleks deltakelse etter hvert som den lærende tar til seg kunnskap. Læringsfokuset flyttes fra individet til fellesskapet. Læring forstås på denne måten som en dynamisk prosess fra perifer til full deltakelse i et praksisfellesskap (Wenger, 1998).

Wenger et al., (2002) hevder at organisasjoner i den senere tid er blitt mer bevisst og systematisk rundt behovet for å administrere kunnskap, ettersom det kan gi fordeler for organisasjoner. Praksisfellesskap både skapes og utvikles på egen hånd, samtidig som noen praksisfellesskap kan ha behov for innblanding. Elementer som tid og ressurser, oppmuntre og fjerne barrierer og verdsette læringen til medlemmene kan hjelpe praksisfellesskapet til å vokse (Wenger et al., 2002).

3.2.2 Tilrettelegging for læring i fellesskapet

USB kan, som tidligere nevnt, beskrives som barnehagebasert kompetanseutvikling som skal foregå i den enkelte barnehage. Det er styreren og tilretteleggeren som har hovedansvaret for USB i barnehagene. Pedagogisk leder skal videre lede USB på avdelingen (Lisøy et al., 2018). Pedagogisk leder, er medarbeidernes nærmeste leder, og vil ha betydning for medarbeidernes læring. Av den grunn har jeg valgt å se nærmere på hvordan pedagogisk leder kan legge til rette for læring knyttet til medarbeiderne og USB.

I «Kompetanse for fremtidens barnehage, Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022», uttrykkes det at pedagogisk leder og barnehagelærer har en viktig veiledningsrolle i kraft av sin kompetanse. Det står også at pedagogisk leder skal lede refleksjons - og utviklingsarbeid i barnehagen i samarbeid med styrer (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022). Dette samsvarer med hva som står i Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), hvor det blir det påpekt at det skal det være en kontinuerlig kompetanseutvikling i barnehagen. For at dette skal skje er det avgjørende at styrer og pedagogisk leder legger til rette for læring. Videre blir det blant annet påpekt av pedagogisk leder har en veiledningsrolle og ansvar for å lede refleksjonsarbeid. All veiledning har som mål å bidra til læring og kompetanseutvikling (Carson & Birkeland, 2017). Gjennom veiledning og refleksjon i praksisfellesskapet kan pedagogisk leder legge til rette for læring hos medarbeiderne. Dette kan knyttes til sosiokulturelle perspektiv som ser på

refleksjon og veiledning som betydningsfull, og som videre vektlegger språket som et viktig hjelpemiddel i prosessen (Dysthe, 2001; Wenger, 1998)

Alvestad (2021) påpeker at pedagogisk ledelse er basert på tillit og omhandler det å utvikle organisasjonen gjennom å få i gang læring og å anvende kunnskapen kreativt i organisasjonen (Alvestad & Gjems, 2021). Gotvassli (2013) hevder i denne sammenheng at pedagogisk ledelse handler om ledelse av læringsprosesser, og påpeker betydningen av at lederen må få med seg sine medarbeidere til å bruke det de lærer, og fremme felles mål som organisasjonen har satt seg (Gotvassli, 2013; Senge, 1990). Samtidig har leder sin tilrettelegging for utvikling i organisasjonen, betydning for om medarbeiderne skal oppleve arbeidsoppgaver som meningsfulle (Haugen et al., 2021; Dysthe, 2001). Dette samsvarer med det Wadel (2008) sier, samtidig som han også påpeker at pedagogisk leder har stor betydning for utvikling av organisasjonens læringskultur (Wadel, 2008). Ved at pedagogisk leder legger til rette for refleksjon blant medarbeiderne, vil det være betydningsfullt ut fra et sosiokulturelt perspektiv, ettersom læringsprosesser skjer i samspill med andre mennesker. I en læreprosess er samhandling og interaksjon grunnleggende elementer. Medarbeiderne sin mulighet til å delta i praksisfellesskap sammen med pedagogisk leder, og evnen til å delta i læringsaktiviteter, vil av den grunn være avgjørende for læring (Dysthe, 2001).

Barnehagen er styrt gjennom lover, forskrifter og et rammeverk som personalet må følge (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018-2022; Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette gjør at det forventes at personalet må være i en stadig utvikling for å møte de krav som stilles. I hvilken grad personalet forholder seg til organisasjonens behov, og dets krav og forventning om kompetanse og utvikling, vil være avgjørende for at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

Dette kommer til syne gjennom Stortingsmelding 41, som sier; «Barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling, Dette krever en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagen» (Meld. St. 41, 2008-2009, s. 29). Dette samsvarer med det som står i Kompetansestrategien kompetanse for fremtidens barnehage 2018- 22; «Strategien skal støtte opp om barnehageeiers arbeid med kompetanseutvikling og bidra til felles innsats for å øke kompetansen til alle ansatte» (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022, s. 8).

I Kompetansestrategien «Kompetanse for fremtidens barnehage 2018- 2022», står det videre at barnehagebasert kompetanse utvikling, som USB beskrives som, skal være en utviklingsprosess på egen arbeidsplass, for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. Videre legger den klare føringer for at det er styrer som har ansvaret, samtidig som barnehagelærer vektlegges som en viktig medspiller (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022).

3.3 Språket

I sosiokulturelle perspektiv, kan refleksjon knyttes til hvordan læring er mediert og at språket er sentralt i læringsprosesser (Dysthe, 2001). Språket blir ifølge Dysthe (2001) sett på som selve grunnlaget for at læring og tenkning skal skje, samtidig som det er et viktig sosialt redskap for refleksjons og kunnskapsdeling. Personalet blir bevisst på egne holdninger og verdier, som kan åpne for mer læring og utvikling. Språket og fellesskapet blir på denne måten et avgjørende redskap for å bli bevisst på egen og andres kompetanse (Vygotsky, 1978; Dysthe, 2001; Senge, 1990)

Samtidig kan det se ut som Lave & Wenger (2003) ikke legger så stor betydning til språket i læringsprosessen. Dette står i motsetning til sosiokulturelle perspektiv som mener at det viktigste medierende redskapet i læring er språket. I følge Lave & Wenger (2003) skjer læring gjennom observasjon av mesteren og gjennom erfaring. Videre har de en forståelse av at individet tar til seg læring i form av taus kunnskap (Lave & Wenger, 2003). Samtidig kan språkets betydning, ha en sentral rolle i hvordan praksisfellesskapet fungerer, opprettholdes og videreutvikles.

Refleksjon kan beskrives som en prosess hvor en skal se tilbake på tidligere erfaringer og opplevelser, fundere og stille spørsmål. Ved å gjøre dette kan den enkelte se erfaringer ut fra ulike perspektiver, utvikle nye tankesett, stille spørsmål rundt situasjonen og utvikle ny kunnskap og forståelse (Stålsett, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017; Handal & Lauvås, 2014).

Samtidig påpeker Søndena (2004) at det ikke er refleksjonen i seg selv som fører til ny kunnskap, men hva refleksjonene er rettet mot som er av betydning i forhold til resultatet (Søndena, 2004). For personalets utvikling er det av den grunn ikke refleksjonen alene som er avgjørende, men hva refleksjonen inneholder. Søndena (2004) deler refleksjon inn i immanent og transcendent refleksjon. Immanent refleksjon beskrives som en passiv form for refleksjon

som omhandler det kjente og bekrefter tidligere antagelser og oppfatninger. Transcendent refleksjon beskrives som en overskridende og aktiv form som åpner opp for nye forståelser, nye muligheter og ny tenkning. Den transcendent refleksjonen kan lede til nye, overskridende erkjennelser (Søndenå, 2004). For å overskride de eksisterende kunnskaper, holdninger og verdier som allerede finnes i barnehagen, kan det være betydningsfullt å rette oppmerksomheten mot transcendent refleksjon. Dette er i tråd med sosiokulturelle perspektiv, ved at mennesker i fellesskap utvikler ny kunnskap og forståelse (Dysthe, 2001).

I hvilken grad refleksjonen fører til direkte læring kan diskuteres. Dewey (1996) påpeker i denne sammenheng at tenkningen kan være et redskap for handling, og at refleksjonen igjen danner grunnlag for læring (Dewey, 1966, ref. i Dale, 2006). Schön (1991) på sin side hevder at læring skjer gjennom refleksjon om handling i etterkant av en situasjon. Videre påpeker Schön (1991) at kvaliteten på refleksjonen økes når den finner sted utenom selve handlingen, fordi en da vil kunne ta forskjellige perspektiv og se handlingen utenifra (Schön, 1991). Samtidig er det stor enighet om at refleksjon har en avgjørende rolle i forhold til menneskers kompetanseutvikling og til å utvikle et lærende miljø i barnehagen (Gotvassli, 2007; Wahlgren et al., 2002; Aanderaa, 1997).

3.3.1 Mening

Det sosiokulturelle perspektiv er opptatt av språkets betydning for forståelse og meningsskaping. Av den grunn vil begrepet mening presenteres videre i dette kapittelet.

Perspektivet setter søkelys på at individet må oppleve læring som meningsfullt. Når noe er meningsfullt kan det oppleves å ha en verdi (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). Videre har mening i sosiokulturelle perspektiv sammenheng med forventninger som er bygget inn i konteksten og som blir kommunisert gjennom kulturen hvor læringen finner sted (Dysthe, 2001). For at individer skal oppleve mening, påpeker Wenger (1998) at det er avgjørende at organisasjonen skaper gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Interasjon og relasjoner mellom individene blir av den grunn sett på som sentrale for at individene skal utvikle mening. Hvordan synet på kunnskap og læring blir sett på som viktig i de praksisfellesskapene som individet er en del av, vil være betydningsfulle for at det skal oppleves meningsfullt (Dysthe, 2001; Wenger, 1998).

Gotvassli (2013) påpeker at å motivere og inspirere medarbeiderne er avgjørende med tanke på læring, samtidig beskriver det som en krevende prosess. Av den grunn er det betydningsfullt å vite hva medarbeiderne ser på som motiverende, slik at de får lyst til å gjøre en god jobb (Gotvassli, Boka om ledelse, 2013). Motivasjon beskrives som drivkraften bak en viljestyrt handling (Gotvassli, Boka om ledelse, 2013). I en barnehage jobber en både utfra indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan refereres som de drivkreftene som kommer innenfra, som glede, mening og tilfredshet. Positive tilbakemeldinger, ris og ros som er rettet mot kompetansen som medarbeiderne innehar når han mottar tilbakemeldingen, blir omtalt som indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017).

Når en jobber ut ifra indre motivasjon, ser en mening med arbeidet sitt og av den grunn er man også mer motivert til å lære (Kuvaas & Dysvik, 2012; Deci & Ryan, 2017). Ytre motivasjon refereres til de drivkreftene som kommer utenfra, utført for å oppnå ytre belønninger som lønn og bonus. Positive tilbakemeldinger kan også ses på som ytre motivasjon dersom fokuset er rettet mot belønningen for selve prestasjonen (Deci & Ryan, 2017). Ytre belønninger er mer i tråd med behavioristisk læringssyn (Dysthe, 2001).

Videre påpeker Gotvassli (2013) betydningen av å ha et motivert personale i barnehagen som avgjørende for at læring og endring skal finne sted. Personalet må trives med arbeidet sitt og se en mening med det de gjør (Gotvassli, Boka om ledelse, 2013). Dette er i tråd med Wenger (1998) som påpeker betydningen av at vi må oppleve praksisfellesskapet som meningsfullt (Wenger, 1998).

3.3.2 Relasjoner

Gjennom språket, vil relasjoner mellom individene blir dannet. Det sosiokulturelle læringssyn påpeker at læringen skjer gjennom relasjoner mellom mennesker (Dysthe, 2001). Den relasjonelle påvirkningen som er i praksisfellesskapet, har på denne måten betydning for læring. Det vil si at læring foregår ikke som en individuell konstruksjonsprosess, men som en felles kunnskapsproduksjon (Dysthe, 2001). På bakgrunn av dette vil deltakelse i praksisfellesskapet, hvor læring skjer, være en grunnleggende forutsetning for å lære (Dysthe, 2001; Wenger, 1998).

Ifølge Wenger (1998) vil individer gjennom å delta i praksisfellesskap, utvikle relasjoner til hverandre (Wenger 1998). I praksisfellesskapet må personalet kommunisere og forstå sine

egne og andres erfaringer gjennom interaksjon med andre. Gjennom gjensidig engasjement legges det til rette for relasjoner mellom ulike mennesker med ulike forutsetninger og erfaringer. Oppmerksomheten blir rettet mot de prosesser som foregår i relasjoner mellom individene, ikke i det som skjer hos det enkelte individ. Kunnskapsdeling handler på denne måten om relasjoner mellom mennesker. Det er gjennom disse relasjonene mennesker lærer av hverandre (Wenger, 2002; Dysthe, 2001). Samtidig som Lave & Wenger (2002) beskriver begrepet læring grundig gjennom praksisfellesskapet, påpeker Wadel (2002) at det relasjonelle perspektivet knyttet til læring har for lite fokus. Wadel (2002) hevder at man lærer av medlemmene i praksisfellesskapet og av den grunn vil betydningen tillit, følelser og motivasjon være avgjørende for læring (Wadel, 2002; Lave & Wenger, 2003). Gotvassli (2015) sammenligner den praksisbaserte oppfatningen av kunnskapsutvikling som skjer i praksisfellesskapet med sosialisering (Gotvassli, 2015)

Å erfare trygghet vil være en forutsetning for at prosesser som refleksjon og dialog skal komme i gang. Dersom læringsmiljøet oppleves som utrygt kan det hemme individene i å involvere seg aktivt i refleksjoner (Farr et al., referert i Midthassel, 2009). Gruppestørrelse og sammensetning er forhold som kan påvirke utvikling av læringsmiljøet i gruppa (Boalt-Boëthius & Ögren, 2000)

3.4 Kulturen

Språket vil være farget av den kultur som omgir individet. Kulturen blir sett på som en viktig del av det sosiokulturelle perspektiv. Læring vil foregå i samhandling med andre individer og med den kulturen individene er en del av (Dysthe, 2001). Det er ikke bare konteksten eller miljøet rundt hvor læringen finner sted, den finner sted overalt hvor menneskene samhandler. På denne måten kan læringskulturen beskrives som læring gjennom sosial praksis (Dysthe, 2001). Slik ser vi at læringskultur og praksisfellesskap kan knyttes sammen. Vist & Alvestad (2012) beskriver læringskultur som «praksis, systemer av meningsskaping, tradisjoner og verdier etc, relatert til læring, (...)» (Vist & Alvestad, 2012, s. 10). På bakgrunn av dette kan utvikling av læringskultur knyttes til læringsprosesser i organisasjonen.

Wenger (1998) påpeker at læringskulturen i praksisfellesskapet er av stor betydning og kan komme til uttrykk gjennom tre dimensjoner; gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar. De tre dimensjonene virker sammen og er avhengige av hverandre (Wenger, 1998).

Gjensidig engasjement handler om tilhørighet og er en forutsetning for felles praksis. Det vil si at deltakerne inngår i relasjoner med hverandre, og på den måten finner sin plass og sin identitet i praksisfellesskapet. For at det skal være et gjensidig engasjement er kommunikasjon mellom deltakerne nødvendig, samtidig som de deltar i fellesskapet på samme grunnlag. Gjennom å samhandle og diskutere med hverandre kan felles forståelse utvikles og fellesskapets praksis bygges. I dette inngår at deltakerne med ulik kunnskap og kompetanse, går inn i fellesskapet, engasjerer seg og forhandler om mening knyttet til handlingene. Felles læring og utvikling kan ifølge Wenger (1998) skapes gjennom konstruktivt engasjement, lojalitet og ulikheter. Den enkeltes engasjement og aktive deltakelse fører til inkludering og tilhørighet. Tette relasjoner, mangfoldighet og kompleksitet beskriver et godt praksisfellesskap (Wenger, 1998).

Delt virksomhet er ofte skapt over tid og består av handling i et fellesskap hvor den enkelte må finne sin plass gjennom forhandlinger om rolle og posisjon. Medlemmene lærer seg til å stå til ansvar for hverandre og de beslutningene som tas. Dette skjer gjennom meningsutveksling og ved å knytte sammen motstridende holdninger. Fokuset er på kollektive forhandlingsprosesser, felles interesse og felles ansvarlighet for å videreutvikle praksis (Wenger, 1998).

Felles repertoar omfatter alle de felles ressursene som inngår i et praksisfellesskap. Ressursene inkluderer blant annet språk og rutiner som fellesskapet har skapt eller tatt til seg, og som over tid har blitt en del av en felles praksis. Samspillet i praksisfellesskapet gjør at repertoaret utvikles ved hjelp av forhandlinger om løsninger og meninger. Felles repertoar kan også være utgangspunkt for videre refleksjon og forhandling om felles mening (Wenger, 1998). Dalkir (2011) hevder at ressursene til medlemmene er en avgjørende faktor for at det skal foregå kunnskapsdeling i et praksisfellesskap (Dalkir, 2011).

Læringskultur handler om en kultur som verdsetter og prioriterer læring (Wadel, 2008). Alle organisasjoner har en læringskultur, men forutsetningene for at læring blir utnyttet kan være mer eller mindre til stede. De sosiokulturelle forholdene som læringskultur i en organisasjon, vil ifølge Lave & Wenger (2003), ha en avgjørende betydning når det kommer til læring (Lave & Wenger, 2003). En læringskultur består av normer, verdier og holdninger til det å lære. I barnehager er læringskulturen ofte uformell, noe som kan gjøre det vanskelig å gripe den (Wadel, 2002; Senge, 1990). Samtidig som læringskulturen i en lærende organisasjon bør være integrert og åpen.

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at medlemmene må oppleve læring som meningsfullt for at de skal ha motivasjon for å lære. Dette vil igjen være avhengig av om kunnskap og læring blir vektlagt i praksisfellesskapet (Dysthe, 2001). Samtidig påpeker Fullan & Quinn (2015) at det må være systematisk jobbing i hele organisasjonen for å utvikle en god læringskultur på alle nivåer, samtidig som en må stå i arbeidet over tid. På denne måten vil kulturer vokse frem og gi økt læringsutbytte (Fullan & Quinn, 2015)

For å skape en sterk læringskultur er tid og ressurser viktige momenter. Samtidig er det avgjørende at det er en felles forståelse av at læring er betydningsfull for den enkelte medarbeider og for organisasjonen som helhet. En sterk læringskultur er en kontinuerlig prosess, og det er nødvendig å ha fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet hele tiden både på ledernivåer og blant alle ansatte (Filstad, 2016).

3.4.1 Læring i organisasjonen

Betegnelse på en lærende organisasjon er blant annet at den har en kultur som ser verdien av kontinuerlig læring (Wenger, 1998; Senge, 1990). Det vil være avgjørende at personalet regelmessig utvikler seg og lærer. Teori om barnehagen som en lærende organisasjon vil av den grunn bli belyst videre i oppgaven.

I Rammeplanen for barnehager (2017) står det at barnehagen skal være en lærende organisasjon. En lærende organisasjon kjennetegnes ifølge Rammeplanen for barnehager (2017) ved at hele personalet er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de på best mulig måte kan nå organisasjonens mål (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette samsvarer med Stortingsmeldingen 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen», som også påpeker at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Meld. St. 41, 2008-2009). Senge (1990) sin modell for utvikling av en lærende organisasjon har flere ting til felles med hva Rammeplanen for barnehager (2017) definerer som en lærende organisasjon. Av den grunn vil Senge (1990) sin modell bli gjort rede for i lys av medarbeidernes læring (Senge, 1990).

Senge (1990) beskriver kompetanseutvikling som å endre sin tankegang og å kunne gjøre noe en ikke kunne tidligere. Videre trekker Senge (1990) fram 5 disipliner som kan ses på som utviklingsområder og som grunnlag for læring og endring. Utviklingsområdene er personlige, og det er viktig at leder legger til rette for både individuelle og kollektive læringsprosesser parallelt (Senge, 1990).

De fem disiplinene Senge (1990) beskriver er; «personlig mestring», «mentale modeller», «felles visjoner», «gruppelæring» og «systemtenkning».

Personlig mestring handler om den enkelte persons evne og vilje til å lære. Senge (1990) påpeker at individuell læring ikke garanterer organisatorisk læring. Samtidig som det uten individuell læring ikke vil være en organisasjonslæring (Senge 1990). *Mentale modeller* handler om hver enkelt persons måte å forstå virkeligheten på. Det er de mentale modellene som styrer atferden vår. Ofte kan det være de inngrodde og ubevisste forestillinger om organisasjonen og omverdenen som kan hindre oss i å få ny innsikt (Senge, 1990). *Felles visjoner* handler om felles mål og verdier for framtiden som medlemmene i hele organisasjonen har. Medlemmene må være enige om hva man vil med arbeidet og hvordan en skal arbeide sammen. *Gruppelæring* handler om prosessen hvor medlemmene samkjøres, og utnytter sine menneskelige ressurser fullt ut. Senge hevder refleksjon, dialog og diskusjon er grunnleggende for at det skal skje en gruppelæring (Senge, 1990). *Systemtenkning* er den siste disiplinen og handler om å forstå hvordan en skal jobbe sammen for å nå de mål man setter. Systemtenkning er den grunnleggende forutsetningen for en lærende organisasjon og fungerer som et bindeledd mellom de andre disiplinene (Senge, 1990).

Senge (1990) påpeker at en organisasjons evne og lyst til å lære aldri kan bli større enn medlemmenes. På denne måten knyttes læring til individet (Senge, 1990).

Dersom en ser barnehagen som en lærende organisasjon i lys av Senge (1990), er det avgjørende at personalet får personlig mestring, jobber med ubevisste mentale modeller, har fokus på felles visjon og er bevisst på hvordan en kan lære gjennom å jobbe sammen i et team. Personalet må se seg selv som en del av fellesskapet og som en del av organisasjonen en jobber i. Læring blir sett på som situert, og det vil foregå en form for læring og kompetanseutvikling både på individnivå og organisasjonsnivå (Wenger, 1998; Senge, 1990).

4 Metodologi

Denne studien har med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?* et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte intervju som metode.

Dette kapittelet vil først belyse metodologien som danner grunnlaget for svarene som problemstillingen reiser. Jeg vil først klargjør mitt vitenskapsfilosofiske ståsted, ettersom det har konsekvenser for valg av forskningsmetode. Videre vil kvalitativ forskningsmetode bli presentert. Så følger refleksjoner i forhold til datainnsamling, forskerrollen, studiens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og krav på sannhet. Til slutt vil etiske overveielser bli gjort rede for.

I metodedelen er, som nevnt i kapittel 1.5, eget tidligere skriftlig arbeid fra innlevert tekst i løpet av masterutdanningen benyttet. Teksten er integrert og bearbeidet. Teksten er; Kvalitativ metode, Vitenskapsteori og forskningsmetode. MBV160.

4.1 Metodologiske overveielser

Metodologi kan forklares som refleksjoner over hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å teste og generere kunnskap. Det handler om hvordan vi samler inn, analyserer og tolker data for å få fram informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen et al., 2015). Valg av metode er blant annet avhengig av hvordan problemstillingen formuleres, i tillegg til hvor mye tid og ressurser en har tilgjengelig (Johannessen et al., 2015).

Denne studien har en samfunnsvitenskapelig tilnærming, hvor hensikten er å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut (Gilje & Grimen, 1995). Studiefeltet er mennesker med meninger og oppfatninger som er under en kontinuerlig utvikling. En benytter empirisk forskning som baserer seg på å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen et al., 2015).

Det er vanlig og skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, eller en kombinasjon av disse (Postholm, 2005). Metoden som benyttes styrer hvordan man samler inn og systematiserer data (Jacobsen, 2005). Kvalitative metoder går mer i dybden og er mindre generelle, mens kvantitative metoder befatter seg med statistisk målbare data og er strukturert og systematisert (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen et. al 2015). I dette studiet brukes en kvalitativ metode ettersom målet er å få en dypere forståelse av hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring (Ringdal, 2018). Videre er målet med studiet

å få svar på forskningsspørsmålene, samtidig som forskjellige synspunkter skal komme fram (Thagaard, 2013). Kvalitativ metode blir nærmere beskrevet i punkt 4.3

4.2 Vitenskapsfilosofisk ståsted

Kvalitativ forskning bygger i hovedsak på teorier om menneskers erfaringer (fenomenologi) og fortolkninger (hermeneutikk). Begge de to vitenskapsteoretiske tradisjonene utgjør grunnlaget for den kvalitative metoden i dette studiet. Det er USB - tilretteleggerne og medarbeiderne sine erfaringer og perspektiver i forhold til USB som er av interesse for fortolkningene.

Intensjonen i studiet vil være å forstå hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring med utgangspunkt i deres opplevelser og erfaringer.

En fenomenologisk tilnærming har fokus på den subjektive opplevelsen. Forskeren prøver å forstå erfaringene til enkeltpersoner (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) hevder at man prøver å forstå sosiale fenomener og beskrive hvordan informantene opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien blir kritisert nettopp på grunn av at den fremmer individualistiske og essensialistisk tilnærminger til forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig mener jeg at dette vil styrke min undersøkelse, da interessen min er hos den enkelte sine opplevelser av fenomenet læring.

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at man prøver å forstå sosiale fenomener og beskrive hvordan informantene opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Nettopp denne subjektive opplevelsen er sentral i en fenomenologisk tilnærming, ettersom forsker prøver å forstå erfaringene til enkeltpersoner (Thagaard, 2013). Slik jeg tolker dette, har vi ulike forståelser eller erfaringer av et fenomen. Det vil være avgjørende at jeg som forsker reflekterer over egne erfaringer og vitenskapelige forhåndskunnskaper, slik at det blir så fordomsfrie beskrivelser av fenomenet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten vil det være lettere å klare å skille mellom informantene sine forståelse av virkeligheten og egne erfaringer omkring fenomenet. Med utgangspunkt i dette perspektivet ønsker jeg å forstå og beskrive verden slik den oppfattes av deltagerne i studien.

Hermeneutikken er et gresk begrep og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995). Ifølge hermeneutikken tolker og skaper mennesker mening på bakgrunn fra en forforståelse eller bakgrunnskunnskap. Språk og begreper, forskjellige typer

trosoppfatninger og våre personlige erfaringer er eksempler på hva som er med på å påvirke våre tolkninger (Gilje & Grimen, 1995). Hermeneutikken beskrives av Gilje & Grimen (1995) som den fortolkningsprosessen som foregår gjennom handlinger, muntlige ytringer eller tekster (Gilje & Grimen, 1995). I en slik tilnærming legger forskeren vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013). Hermeneutikken beskrives også som en filosofisk teori som hjelper oss til å forstå hva som skjer i oss og med oss når vi fortolker fenomener (Krogh, 2014). Prinsippet er at vi alltid forstår noe på bakgrunn av de forutsetningene vi har. Fenomener kan ha flere tolkningsmuligheter og det er dermed ikke bare en sannhet (Gilje & Grimen, 1995).

Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og det konteksten det må fortolkes i (Gilje & Grimen, 1995). Mening blir konstruert gjennom en prosess, hvor de enkelte deler i teksten blir påvirket av en global oppfatning (Postholm, 2005). Dette vil si at meningen av en del, bare kan forstås om den settes i sammenheng med en helhet (Alvesson & Sköldberg, 2009). Den hermeneutiske sirkel vil av den grunn åpne for en stadig dypere forståelse av meningen, ved at vi forstår delene i lys av helheten og all fortolkning vil være i en kontinuerlig prosess mellom deler og helheter (Thagaard, 2013; Gilje & Grimen, 1995).

Ved å ha et hermeneutisk perspektiv, er målet å skape en forståelse rundt forskningsintervjuene. Jeg vil prøve å skape mening i deltakernes opplevelse gjennom å knytte det til språk, begreper og erfaring. For å forstå det deltakerne beskriver, må man tolke og forstå data fra intervjuene. Samtidig vil de begrepene jeg legger vekt på, være avhengig av min forforståelse (Gilje & Grimen, 1995). Som barnehagelærer med lang erfaring og mor til 3 barn, har jeg endel kunnskap og erfaringer knyttet til medarbeidernes læring i barnehagen. Jeg har god kjennskap til USB, og i tillegg har jeg to års erfaring som USB - tilrettelegger. Denne forforståelsen vil danne utgangspunkt for dette studiet, samtidig som den vil påvirke hvordan jeg stiller spørsmål og hvilke forutsetninger jeg har for å kunne forstå informantene sine synspunkter og meninger. Denne forforståelsen har gjort at jeg har funnet noen retninger for hva jeg skal undersøke (Gilje & Grimen, 1995). På samme tid kan min forforståelse også påvirke meg og skape utfordringer for meg ved at mine analyser kan bli preget av egne meninger og synspunkter.

Dobbelt hermeneutikk er et annet sentralt begrep innen hermeneutikken. Begrepet refererer til at jeg som forsker fortolker informantenes fortolkning av sin situasjon, det vil si at både informant og intervjuer fortolker (Thagaard, 2013).

Fenomenologi og hermeneutikk representerer to ulike retninger innenfor humanvitenskapen, samtidig som de kan brukes sammen. Når intervjuene skal tolkes vil det i studiet bli bruke en fenomenologisk- hermeneutisk fortolkning, da poenget er å finne ut hva informantene legger i fenomenet læring og den enkeltes opplevelse rundt det.

Ved å studere ut fra en hermeneutisk tankegang er intensjonen å forstå hvordan informantene forstår fenomenet læring, med utgangspunkt i deres opplevelser og meninger representerer virkeligheten. Videre vil dette bli koblet opp mot studiets mål, forskningsspørsmål og problemformuleringen.

Ved å velge en fenomenologisk studie med hermeneutisk tilnærming vil det legge føringer for valg av metode.

Det kan argumenteres for at dette er et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som ser på verden som en sosial konstruksjon. Ifølge Postholm (2005) tar perspektivet utgangspunkt i at mennesker er aktive, skapende og lærer i samhandling med hverandre (Postholm, 2005). Gjennom språket skaper mennesker virkeligheten og konstruerer viten ved å være aktive deltakere i en kulturell kontekst (Burr, 2015). Av den grunn vil kunnskapen alltid være fornybar da den skapes gjennom sosial samhandling med andre mennesker.

4.3 Kvalitativ forskningsmetode

Studiet har et kvalitativt design med semistrukturerte intervju som metode. Kvalitativ metode gir ifølge Ringdal (2018) beskrivelser av virkeligheten gjennom tekst, hvor informantenes egne ord benyttes, og hvor forståelse og fortolkning av disse er sentrale (Ringdal, 2018). Dette er i motsetning til kvantitativ metode som baserer seg på talldata og gir beskrivelser av virkeligheten gjennom tall og tabeller (Ringdal, 2018). Målet i en kvalitativ metode er ifølge Thagaard (2013) ikke å generalisere funnene, men å fordype seg innenfor et fenomen (Thagaard, 2013). Ringdal (2018) støtter dette, og påpeker videre at i kvalitativ metode legges det vekt på nærhet og observasjon av et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018). Nærhet vil samtidig også representere etiske utfordringer for forskeren (Thagaard, 2013). Dette blir beskrevet nærmere i avsnittet 4.8 om etiske betraktninger.

Postholm (2005) hevder at å forske kvalitativt er å få fram helheter, meninger og forstå deltakernes perspektiver, og samtidig finne felles erfaringer og opplevelser deltakerne har hatt. Blikket blir rettet mot mennesker i deres naturlige kontekst (Postholm, 2005; Thagaard, 2013). I studie vil det være USB - tilretteleggere og medarbeidernes opplevelse av læring. Thagaard (2013) påpeker at en kvalitativ metode er egnet dersom en ønsker å få en forståelse av ulike sosiale fenomener, på bakgrunn av fyldig data om personer og situasjoner. Forskeren benytter seg ofte av små utvalg for å gjennomføre studiet, slik at en får en dypere innsikt og forståelse av fenomener. Målet er ikke å generalisere funnene, men å fordype seg innenfor et fenomen (Thagaard, 2013).

Den kvalitative forsker må ifølge Ringdal (2018) sette seg inn i informantens situasjon, for så å finne nøkkelbegreper som kan brukes for å forstå situasjonen eller handlingen. Det er avgjørende å arbeide med sin forforståelse og gjennom det utforske egen subjektivitet (Ringdal, 2018). Dette vil bli beskrevet nærmere under forskerrollen i avsnitt 4.5.

4.3.1 En abduktiv tilnærming

En abduktiv tilnærming går ut på at teori og empiri gjensidig påvirker hverandre (Thagaard, 2013). Abduksjon står mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2013). En induktive fremgangsmåter er eksplorerende og drevet av empiri, det vil si at en går fra empiri til teori (Tjora, 2012). Deduktive fremgangsmåter tar utgangspunkt i teori som testes mot empirien, det vil si at en går fra teori til empiri (Thagaard, 2013).

I en abduktiv tilnærming vil både teori og empiri bli brukt som utgangspunkt for å få utvidet kunnskap om fenomenet (Thagaard, 2013). Ved å ha en abduktiv tilnærmingen til forskningsfeltet, er man åpen for at det kan komme frem nye sentrale temaer og vinklinger underveis i datainnsamlingen og analyseprosessen. Teori, metode og empiri kan ses på som en dynamisk prosess, og dette vil gjenspeile seg i abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013).

Ofte er det en induktiv tilnærming i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Studiet kan bli sett på som en induktiv tilnærming, ettersom jeg ønsker å ha et åpent forhold til det jeg skal forske på. Jeg ønsker å utforske data og ikke ha forhåndsdefinerte teorier. Samtidig vil forskningen min være knyttet til USB og CLASS. Det finnes i tillegg mye litteratur rundt begrepet læring (Thagaard, 2013). Det vil av den grunn være lite hensiktsmessig for meg å benytte en ensidig induktiv tilnærming. Slik jeg tolker det, vil jeg ved å ha en abduktiv tilnærming, være åpen for at det kan komme frem nye sentrale temaer og vinklinger underveis i datainnsamlingen og

analyseprosessen. Teori, metode og empiri kan ses på som en dynamisk prosess, og dette vil gjenspeile seg i abduktiv tilnærming.

4.3.2 Pilotintervju

Intervjuguiden er prøvd ut med to pilotintervjuer i forkant for å øve meg som intervjuer og for å teste ut spørsmålene.

Jeg utførte et pilotintervju med en barnehagelærer og et pilotintervju med en medarbeider. Jeg fikk her prøvd på hvordan spørsmålene fungerte i praksis. Deltakerne i denne anledningen, var personer som jeg kjenner selv i større eller mindre grad. Ved å utføre pilotintervju, merket jeg at det var nødvendig med justeringer og oppklaringer. Noen spørsmål måtte forkastes og nye spørsmål ble ført på.

Jeg erfarte at noen av spørsmålene til tider var vanskelige og forstå, og formuleringer måtte endres. Larsen (2007) påpeker i denne sammenheng betydningen av klare og tydelige spørsmål. Under pilotintervjuene ble jeg også bevisst på betydningen av å ha gode og passende oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Larsen, 2007). I hvert hovedspørsmål ble det etter pilotintervjuene, tilført flere hjelpespørsmål for å utdype spørsmålene.

Det var stor variasjon i hvordan barnehagelæreren og medarbeideren satt ord på sine opplevelser og erfaringer. Medarbeideren responderte med knappe svar. Her erfarte jeg at det ble viktig å med oppfølgingsspørsmål for å sikre fylldig svar på spørsmålene.

Barnehagelæreren hadde derimot utfyllende svar, og oppfølgingsspørsmål var overflødige.

Ingen av prøveintervjuene ble tatt opp på bånd, noe som ble en stor utfordring for meg som ikke har hatt intervjuer før. Det å holde flyt i samtalen samtidig som jeg skulle skrive ned alt som ble sagt, ble vanskelig. Under intervjuene som er med i studien brukte jeg båndopptak for å kunne være friere og mer oppmerksom i samtalen.

4.4 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg en presentasjon av prosjektet, samt intervjuguide og informasjonsskriv til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 2).

Datainnsamlingen ble utført januar og februar 2022 etter at jeg fikk godkjenningen fra NSD. Innsamlingsmetode for mitt empiriske materiale er som tidligere nevnt, semistrukturert

intervju. Data blir frembrakt gjennom 4 individuelle intervjuer, hvorav to av intervjuer var med USB - tilrettelegger og to med medarbeidere.

4.4.1 Kvalitativ forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har en åpen fenomenologisk holdning, hvor formålet er å forstå verden ut ifra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette samsvarer med problemformuleringen som er å få innsikt i USB - tilretteleggerens og medarbeidernes livsverden, når det gjelder deres opplevelser og erfaringer knyttet til problemstillingen og samtidig kunne bidra til ny kunnskap.

Intervjuet fungerer som en samtale med struktur mellom forsker og informant. Forsker stiller spørsmål og oppfordrer informant til å beskrive det de opplever og føler og hvordan de handler. Forsker blir sett på som et viktig instrument i intervjuet. Dette er i motsetning til kvantitative metode hvor spørreskjema har en strukturert form, hvor alle får samme spørsmål og det ikke er mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er ulike måter å gjennomføre et intervju på. På den ene siden er temaet bestemt på forhånd og intervjuet foregår som en samtale mellom forsker og informant. Her er det informanten som styrer samtalen. På den andre siden er det stramt strukturert intervju, hvor spørsmål og rekkefølgen er bestemt på forhånd. Semistrukturert intervju er en tredje variant (Kvale & Brinkmann, 2015) Semistrukturert intervju kan forklares som et intervju som utføres ved hjelp av en intervjuguide. En søker å innhente beskrivelser av deltakers livsverden og ønsker å forstå verden ut fra deres synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette studiet ble semistrukturert intervju valgt ettersom jeg ønsket informasjon om et bestemt tema, samtidig som jeg ønsket å sammenligne de ulike erfaringene. Ved å bruke denne intervjuformen sikrer jeg meg at alle informanter blir stilt tilnærmet de samme spørsmålene, samtidig som jeg åpner for å kunne stille spørsmål med utgangspunkt i det informanten forteller.

Oppfølgingsspørsmål kan både berike min empiri, samtidig som det kan oppklare om jeg har forstått hva informant mente og si. Dette vil igjen gi meg større mulighet for refleksjon og for å komme i dybden på det jeg undersøker (Postholm, 2005).

For å lage gode spørsmål vektlegger Larsen (2007) at intervjuer har god kjennskap til temaet og teorien, slik at en kan trekke linjer mellom teori og praksis. På denne måten vil data som blir konstruert være avhengig av spørsmålene som blir stilt og hvordan de blir stilt (Larsen,

2007). På bakgrunn av dette laget jeg i forkant av intervjuet en intervjuguide som ble brukt som et redskap i utføringen av det enkelte intervju.

Gjennom denne type intervju, ønsker jeg å tilstrebe en maktfri og likeverdig relasjon til deltakerne ved at intervjuene skal bære preg av en samtale. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker i tillegg at nærhet til informantene er av stor betydning i kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015) Intervjuene vil bli gjort i barnehagene til informantene. Ved dette håper jeg å skape tillit og trygghet til meg som forsker.

4.4.2 Utvalg

I studien har jeg et brukt et kvalitativ design med utgangspunkt i semistrukturerte intervjuer. Studien er rettet mot USB, som er helhetlig system utarbeidet for å styrke kompetanse og kvalitet i barnehagen (Lisøy et al., 2018).

Det å velge ut hvem som skal være med i studiet, er en viktig del av forskningen (Johannessen et al., 2015). Thagaard (2013) påpeker at utvalget i kvalitative intervjuer bør være lite, slik at en kan gjennomføre dyptgående analyse av dataene som samles inn. Dersom utvalget er for stort, kan en risikere og ikke bli dyptgående nok, noe som er et av hovedmålene til en kvalitativ metode (Thagaard, 2013). Ifølge Postholm (2005) er et antall mellom tre og ti informanter nok i en fenomenologisk studie (Postholm, 2005). Utvalget i en kvalitativ studie blir av Thagaard (2005) beskrevet som strategisk. Det vil si at informantene blir valgt på bakgrunn av egenskaper som er av betydning i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013).

For å få tilstrekkelig informasjon og et håndterbart datamateriale til studien, intervjuet jeg to USB - tilretteleggere og to medarbeidere fordelt på 2 barnehager. Valget var bevisst, slik at jeg kunne gå i dybden i hvert intervju. Videre er utvalget mitt strategisk, ettersom informantene mine måtte være USB - tilretteleggere og medarbeider i barnehager som deltar i USB. USB - tilretteleggerne er utdannet barnehagelærere og har lang erfaring. Den ene medarbeideren er ufaglært, og den andre medarbeideren er utdannet barne- og ungdomsarbeider. Jeg mener utvalget består av deltakere som kan gi relevant og variert informasjon. Deltakerne er knyttet til to ulike barnehager. Det som kjennetegner et fenomenologisk inspirert intervju, er at man går i dybden av hver enhet. På denne måten får

en fram opplevelse og detaljer fra informantenes erfaringer, i motsetning til hvor man har mål om å generalisere.

Jeg kontaktet USB ansvarlig i kommunen for å få en oversikt over alle barnehagene. USB satsingen i kommunen har foregått i flere år og jeg ønsket informasjon fra barnehager som har deltatt i prosjektet like lenge. Jeg ønsket videre at barnehagene skulle ha noenlunde lik størrelse, slik at kriteriene for tilrettelegging og organisering var likestilt mellom barnehagene. Disse kriteriene mener jeg har en vesentlig betydning for å finne svar på min problemstilling.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg kontaktet ulike barnehagene gjennom e-post i november 2021. Det viste seg å være vanskelig å få tak i deltakere på grunn av tid og sykdom i barnehagene. Det var flere barnehager som enda bar preg av pandemien, og hadde stort fravær blant personalet. I januar var det to barnehager som takket ja til å delta, og i løpet av februar 2022 var samtlige intervju gjennomført. Samtlige intervjuer ble foretatt i barnehagene, og ble gjennomført i arbeidstiden. Ulike møterom i barnehagen ble brukt til intervjuet.

4.4.4 Intervjuguide

En intervjuguide kan beskrives som en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2015). Med utgangspunkt i problemformuleringen utarbeidet jeg en intervjuguide med tre hovedoverskrifter; 1) Hvordan legges det til rette for læring hos medarbeiderne? 2) Hva vektlegges som betydningsfullt for medarbeidernes læring? 3) Hvordan beskrives eventuelt læringsutbytte av USB? Til hvert tema i guiden utarbeidet jeg hjelpespørsmål for å utdype spørsmålene (vedlegg 3). Ved å stille de samme spørsmål, vil det bli lettere å sammenligne besvarelsene fra de ulike informantene.

Deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv med forskningsspørsmålene før gjennomføringen av intervjuene, slik at de på denne måten fikk forberede seg (vedlegg 1). Dette kan hjelpe deltakerne til å gi best mulig bilde av virkeligheten ut fra sitt perspektiv (Postholm, 2005). Samtidig mener jeg at når dette gjøres, mister intervjuet en del av spontaniteten. Deltakerne har da gjennomgått spørsmålene på forhånd, og de vet hva de skal svare på. Dette kan føre til at svarene kan bli sensurert, ettersom deltakerne får tenkt grundig igjennom og filtrert det de sier. For å trygge deltakerne, valgte jeg likevel og sende forskningsspørsmålene til deltakerne

på forhånd, samtidig som jeg ikke sendte intervjuguide og oppfølgingspørsmålene. På denne måten fikk deltakerne en trygghet, samtidig som alle svarene ikke var planlagt på forhånd.

4.4.5 Analyseprosessen – bearbeiding av data

I dette avsnittet vil jeg gi en beskrivelse av analyseprosessen og hvordan jeg bearbeidet data. Dette blir gjort for å skape transparens i arbeidet, slik at det skal være lettere å tolke de empiriske resultatene. Å være tydelig og åpen rundt analysen kan bidra til å styrke validiteten. Dette støttes av Postholm (2011), som hevder at det er avgjørende å gjøre arbeidsprosessen synlig for å øke validiteten og reliabiliteten på studien (Postholm, 2011).

I analysen har jeg både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv. Jeg ønsker på denne måten å få fram deltakernes opplevelser av fenomenet, samtidig som jeg har foretatt en fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015)

Analyseprosessen skjer med bakgrunn i transkripsjoner av intervjuene, og bygger en bro mellom intervjuene og resultatet av studien. Den vil starte allerede i det forsker trer inn på forskningsfeltet og vil fortsette gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2005; Johannessen et al., 2015). Kvale & Brinkmann beskriver analysen som å dele noe opp i elementer eller biter (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysing av data er en dynamisk prosess, og ikke en lineær og avgrenset prosess. Analysen vil bli gjort på bakgrunn av informantenes sitater og beskrivelser. Forskeren vil være det viktigste forskningsinstrumentet i analysearbeidet, ettersom analysen vil bli preget av forskerens perspektiver (Postholm, 2005).

For å finne svar på problemstillingen; *Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring*, har jeg valgt å benytte innholdsanalyse. Det er ulike typer innholdsanalyse, alle har det til felles at analysen er en grundig og systematisk tolkning og undersøkelse av et datamateriale. Målet med analysen er å identifisere temaer, mønstre og meninger (Fauskanger & Mosvold, 2014). Tilnærmingen i dette studiet kan ses som en konvensjonell innholdsanalyse.

Konvensjonell innholdsanalyse plasserer ikke materialet inn i teoretisk forhåndsbestemte kategorier, men henter kategorier og koder direkte fra datamaterialet. En slik tilnærming brukes gjerne i studier hvor hensikten er å beskrive et forhold eller fenomen for å forstå det

bedre. I min empiri handler det om fenomenet læring og hvordan medarbeiderne gjennom USB lærer. Intervjudata i slike studier produseres ofte gjennom åpne spørsmål (Fauskanger & Mosvold, 2014). Ved å anvende konvensjonell innholdsanalyse, vil jeg få direkte informasjon fra intervjuobjektene.

Proessen med å transkribere var en lærerik prosess og ulikheten som det er på muntlige og skriftlige ytringer kom tydelig fram. For eksempel var det deltakere som hadde avbrutte setninger, tilgjort stemme og brått kunne bytte tema. Dette opplevdes ikke som problematisk under intervjuet, men i transkribering var det vanskelig å holde tråden noen plasser. For meg hjalp det å se for meg deltakerne og tenke på kroppsspråk og lytte til tonefall. På denne måten prøvde jeg å gjenskape helheten i intervjuet. Dette støttes av Kvale & Brinkmann (2015) som påpeker at lydopptaket innebærer en første abstraksjon i form av tap av kroppsspråk, stemmeleie og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuene ble transkribert fortløpende etter gjennomføring av hvert intervju. Ord fra ord og fra dialekt til bokmål ble intervjuene transkribert. Komma og punktum ble satt ut fra pauser og tonefall. Etter hvert som materialet var transkribert til tekstform, ble det lettere å få en oversikt over innholdet. Å transkribere intervjuene var en krevende prosess som jeg brukte mye tid på. Det var viktig for meg å beholde mening slik deltakerne uttrykte seg, samtidig prøvde jeg å gjøre teksten hel og strukturert. Jeg har brukt opprinnelige setningsoppbygginger, men har gjort strukturen mer lesbar. Det betyr at jeg har tatt vekk pauser og lyder som «eh» og kremting (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkriberingen kan ses på som begynnelsen på analysen, og vil bidra til at intervjuene struktureres slik at den er bedre egnet for analyse. Kvale & Brinkmann (2015) hevder i tråd med dette at transkribering er å fortolke talespråket om til skrevne tekster (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefonen, med tillatelse fra NSD og informanter. Fordelen med å bruke lydopptak er at alt som sies blir bevart, samtidig som forskeren kan ha full oppmerksomhet på informanten (Thagaard, 2013). Ved at jeg foretok transkriberingen selv, fikk jeg en god oversikt og forståelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkriberingen ble foretatt i Microsoft Word, ettersom jeg i dette programmet kunne markere ulike deler av teksten med farger, samt legge inn koder i form av kommentarer.

Det første som ble gjort etter transkripsjonen, var å lese intervjuene separat samtidig som jeg hørte på lydopptaket. Ved å ta utgangspunkt i empirien i første fase av analysearbeidet øker sjansen for at temaene som utvikles representerer data. På denne måten ble arbeidet så empirinært som mulig (Tjora, 2012). Tanker og ideer ble skrevet ned fortløpende etter hvert som de kom under gjennomlesning, slik at førsteinntrykket kunne bevares. Transkripsjoner og lydopptaket ble lest og hørt flere ganger. På denne måten fikk jeg dannet meg et helhetsinntrykk av materialet ved at jeg forsøkte å la datamaterialet tale for seg selv. I konvensjonell innholdsanalyse fordyper forskerne seg i datamaterialet gjennom å lese data ord for ord for å få ny innsikt (Fauskanger & Mosvold, 2014). Etter hvert så jeg materialet i forhold til hverandre, for så å lese materialet separat igjen. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen min; *Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring*, for å identifisere mønstre. Jeg markerte ulike deler av teksten med ulike fargekoder etter hvert som jeg merket et mønster. Nøkkelord ble lagt inn som kommentar til teksten. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene på nytt for å lete etter flere mønstre. Nye nøkkelord ble laget, mens andre nøkkelord ble slått sammen. Denne prosessen ble gjentatt helt til jeg satt igjen med tre fargekoder. Da jeg var ferdig med empirinær analyse, hadde jeg kommet fram tre temaer som var relevant for problemstillingen.

I analysearbeidet og resultatdelen har jeg valgt en induktiv koding uten teoretiske begreper. Dette har jeg gjort for å ikke risikere å ilegge føringer for lesningen og tolkningen av data, og gjøre arbeidet så empirinært som mulig (Tjora, 2012). Etter jeg har definert de tre temaene, vil jeg i teoridelen og drøftingsdelen flyttet fokus til å arbeide med teori. Slik sett er hele prosessen en abduktiv koding.

De tre hovedtemaene jeg satt igjen med etter denne analyseprosessen 1) Fellesskap, 2) Læring i fellesskapet og 3) Læringsutbytte av USB. Kategoriene som er arbeidet frem i analysen presenteres i kapittel 4.

4.5 Forskerrollen

I kvalitative metoder vil forsker alltid påvirke metoden med sitt nærvær. I intervju påvirker man både med sin tilstedeværelse, fremtoning og formulering av spørsmål (Hammersley & Atkinson, 2006). Med utgangspunkt i en kvalitativ studie vil jeg som forsker være det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2005). Videre påpeker Postholm (2005) at dette

instrumentet må beskrives, og at jeg som forsker bør synliggjøre min egen subjektivitet som omfatter erfaringer og opplevelser. Postholm (2005) presiserer, at det er vanskelig å legge til side egen subjektive forståelse av fenomenet en forsker på (Postholm, 2005). Samtidig vil mitt perspektiv som barnehagelærer, gjøre det lettere for meg å forstå og tolke informantenes erfaringer. Det at jeg har kjennskap til miljøet, gjør at jeg lettere forstår informantenes situasjon.

Samtidig kan dette føre min oppmerksomhet bort fra andre betydningsfulle perspektiver i intervjuet, og gi meg utfordringer med tanke på å opparbeide ny forståelse og kunnskap. Av den grunn er det viktig at eget ståsted blir presentert, slik at leseren kan vurdere tolkninger på grunnlag av det (Thagaard, 2013). Ved å synliggjøre min subjektivitet gjennom en beskrivelse av egen interesse og tilknytning til forskningsfeltet, vil jeg vise hvordan min forforståelse kan være med å farge mine analyser og tolkninger (Postholm, 2005). Johannessen et al., (2015) påpeker at en slik refleksjon er særlig påkrevd i kvalitative undersøkelser, fordi forskeren både gjennomfører datainnsamling, analyse og fortolkning av resultatene (Johannessen et al., 2015).

Som pedagogisk leder gjennom 22 år og USB - tilrettelegger i 1 ½ år har jeg opparbeidet meg en god del kunnskap og erfaringer knyttet til læring i barnehagen. Samtidig har jeg aldri jobbet som medarbeider i en barnehage, og har ikke kjent på hvordan de opplever fenomenet læring. Denne forforståelsen danner mitt utgangspunkt for studiet omkring fenomenet læring.

På bakgrunn av min kompetanse og erfaring, definerer jeg hva vi skal snakke om. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at intervjusituasjonen av den grunn vil være preget av et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan skape en avstand mellom informantene og meg. Samtidig er det viktig at forsker har god kunnskap, innsikt og forståelse for at spørsmålene skal være relevante (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under intervjuene brukte jeg kroppsspråk, smilte og kom med bekræftende nikk, det vil si at jeg var en aktiv lytter. På den ene siden kan dette ha skapt et tillitsforhold mellom deltakerne og meg. På den andre siden kan det ha ført til at deltakerne unnlot å komme med kritiske betraktninger og holdt igjen for å beholde den positive tonen. Samtidig var jeg bevisst på dette og tilstrebet derfor å gi deltakerne en opplevelse av at det var rom for å ha andre og ulike perspektiver på spørsmålene. Intervjuene ble startet med at jeg forklarte at jeg ikke var på jakt etter rette eller gale svar, men et ønske om å lære mer og at de skulle føle seg frie til å diskutere og reflektere rundt temaene og spørsmålene.

4.6 Studiets reliabilitet og validitet

Ifølge Postholm (2005) finnes det forskjellige grep for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig (Postholm, 2005). Validitet og reliabilitet er begreper knyttet til graden av tillit til resultatene i forskningen. I kvalitativ forskning blir ofte validitet erstattet med gyldighet og reliabilitet med pålitelighet (Johannessen et al., 2015).

Validitet handler ifølge Kvale & Brinkmann (2015) om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke. Samtidig som det handler om forskeren som person og hans moralske integritet og praktisk klokskap i studiet (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) hevder at validitet handler om i hvilken grad forsker spesifiserer hvordan en har kommet frem til resultatene i studiet. Det er av stor betydning at forsker forholder seg kritisk til de tolkninger som gjøres og at forskerens relasjon til feltet blir gjort rede for (Thagaard, 2013).

Larsen (2007) hevder at det kan være lettere å sikre høy validitet i en kvalitativ metode, i motsetning til en kvantitativ metode. Dette blir begrunnet ved at en i intervjuer kan få utdypet spørsmålene, samtidig som informantene kan snakke fritt og selv ta opp momenter de mener har betydning (Larsen, 2007). På den måten kan forsker få flere forklaringsmuligheter og lettere komme med utfyllende spørsmål. Intervjuer kan i tillegg oppklare eventuelle misforståelser ved å be om oppklaring underveis. Dette kan videre åpne for flere forklaringsmåter på det aktuelle fenomenet. Denne fleksibiliteten bidrar ifølge Larsen (2007) til en mer valid informasjon (Larsen, 2007).

Tidsperspektivet og omfanget på studien, har gjort at jeg kun har intervjuet tilretteleggere og medarbeidere, noe som kan ses på som kritikkverdigg. Funn og resultater kunne blitt oppfattet annerledes dersom jeg i tillegg hadde intervjuet de pedagogiske lederne. Dette kunne også styrket studiens validitet.

Begrepet reliabilitet kan refereres til om en annen forsker kommer fram til samme resultat ved å bruke samme metode (Thagaard, 2013). Ved bruk av kvalitative observasjoner og intervjuer er det vanskelig å sikre høy pålitelighet, ettersom resultatene sannsynligvis ikke blir like dersom en annen person hadde brukt samme observasjons og intervjuguide. Dette vil si at måleinstrumentene ikke gir de samme resultatene om man gjennomfører flere målinger (Ringdal, 2018). Samtidig påpeker Johannessen et al., (2015) at slike krav til pålitelighet i kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig. Derimot kan leseren lettere kunne vurdere reliabiliteten dersom prosessen er tydelig gjort rede for (Johannessen et al., 2015).

Jeg utførte alle intervjuene selv. Det vil av den grunn være vanskelig å forsikre seg om at studiet har høy reliabilitet. For å øke studiets troverdighet, planla jeg spørsmålene i intervjuguiden nøye, med å stille åpne spørsmål. Samtidig som jeg i analysedelen har redegjort for hvordan studien ble gjennomført og beskrevet hvordan jeg kom fram til resultatene. Jeg har og diskutert og drøftet intervjuene og resultatdelene med veilederne mine. Det er avgjørende at jeg har nøyaktige og holdbar transkribering og at all den informasjonen jeg har, blir behandlet på en pålitelig måte. Jeg mener dette kan være med på å styrke validiteten og reliabiliteten i studiet mitt.

4.7 Generaliserbarhet og krav på sannhet

Et av hovedmålene i dette studiet er å få en dypere innsikt og forståelse av medarbeiderens læring knyttet til USB. Det vil av den grunn ikke være et mål å generalisere funnene, men å fordype seg i fenomenet læring (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) bruker begrepet overførbarhet, som kan forklares som om den kunnskapen og forståelsen som en får ut av en studie, kan være gjeldene og relevant i andre lignende situasjoner (Thagaard, 2013). Mitt utvalg er for lite til at funnene kan generaliseres.

Kvalitative studier har blitt kritisert for at de ikke er generaliserbare (Thagaard, 2013). Min intensjon er ikke å gi noen fasit på hvordan USB kan bidra til læring hos medarbeiderne. Intensjonen er å bidra til en rikere forståelse til hvordan vi kan legge til rette for medarbeidernes læring. En hermeneutisk tilnærming vil gi mulighet for flere tolkningsmuligheter og en kan derfor ikke snakke om en sannhet. Studiet vil ikke gi tallfestede fakta omkring læring eller til deltakernes opplevelser. Samtidig som resultatene og kunnskapen som jeg har kommet fram til i dette studiet, kan føre til diskusjoner og refleksjoner knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling og medarbeidernes læring. På denne måten kan studien kan ha nytteverdi for alle pedagoger som jobber i barnehage.

4.8 Etske betraktninger

Etikk handler ifølge Johannessen et al., (2015) om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om en handling er rett eller galt (Johannessen et al., 2015).

Jeg har foretatt ulike etiske overveielser i arbeidet med dette studiet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Retningslinjene tar for seg ulike etiske aspekter, som jeg må følge. Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) og tilbakemelding ligger vedlagt (vedlegg 2).

En kvalitativ forsker må ifølge Postholm (2005) alltid ta hensyn til at forskningen kan bli farget av egne subjektive og individuelle teorier (Postholm, 2005). Ut ifra forskningsetiske betraktninger vil det av den grunn være av betydning at jeg tydeliggjør min hensikt og synliggjør hvordan egen habitus kan være med å påvirke forskningen. Som pedagogiske leder og mor har jeg egne tanker og erfaringer omkring temaet. Mine refleksjoner rundt temaet kan påvirke min forskning, og vil derfor være viktig for studiens troverdighet.

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at det kan oppstå etiske problemstillinger knyttet til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg mener det er viktig å gi informantene tilstrekkelig informasjon på forhånd, for å hindre at misforståelse knyttet til studiet mitt skal oppstå. Jeg sendte skriftlig informasjon/samtykke til alle intervjuobjektene før intervjuet. Samtlige leverte signert informert samtykkeskjema. I tråd med gjeldene retningslinjer, ble intervjudeltakerne informert om anonymitet og taushetsplikten før intervjuet startet. Jeg brukte lydopptak av alle intervjuene og lagret dem på pc-en. Data ble kodet og lagret forsvarlig i henhold til avtalen med NSD (vedlegg 2). Lydfilene vil bli slettet når studiet er avsluttet.

Gilje & Grimen (1995) peker på betydningen barmhjertighetsprinsippet har i all forskning. Barmhjertighetsprinsippet betyr at man alltid skal ha som utgangspunkt at alle mennesker er fornuftige og at ytringene deres må tolkes slik at de fremstår som mest mulig fornuftig. Samtidig kan vi aldri utelukke muligheten for at det er våre tolkninger som er gale (Gilje & Grimen, 1995).

Når jeg analyserte empirien, tok jeg hensyn i forhold til etiske refleksjoner knyttet til hvordan jeg analyserte. Som forskeren må man være bevisst på eventuelle konsekvenser for deltakerne i studien. Det er av stor betydning at deltakerne i studien ikke skal få uheldige konsekvenser på bakgrunn av deltakelsen. Av den grunn har jeg kritisk reflektere over mine tolkninger gjennom hele arbeidet med denne studien.

I forhold til transkripsjoner vil dette også innebære etiske spørsmål (Thagaard, 2013). I transkriberingen omformulerte jeg muntlige formuleringer til grammatisk korrekte setninger. Jeg mener at det er innholdet i svarene som er av størst betydning, ikke hvordan de blir formulert. Samtidig var det viktig at jeg var nøye på at informantenes meninger ikke skulle forsvinner i omformuleringer. For å ivareta konfidensialitet tok jeg vekk navn på alle deltakerne. Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene for å godkjenne det, men det var kun en som takket ja til dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble også transkribert til bokmål for å styrke anonymiteten.

Med en hermeneutisk tilnærming, vil det si at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det jeg studerer er en del av. På bakgrunn av det, kan jeg ha tolket virkeligheten på en annen måte en deltakerne (Thagaard, 2013). Samtidig har jeg tilstrebet å tydeliggjøre hva som er mine tolkninger og drøftinger knyttet til deltakernes beskrivelser.

5 Resultat

Dette kapitlet presenterer resultatene av intervjuene i tre temaer, før jeg i kapittel 6 går over til å drøfte dem i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Presentasjonen har til hensikt å formidle erfaringer og meninger som er innhentet fra fire intervjuer fordelt på to barnehager. Under hvert hovedtema er det undertema for å få tydelig struktur og sammenheng. Jeg kommer nærmere inn på undertemaene når jeg beskriver og utdyper de enkelte funn, samtidig som sitater fra informantene vil bli presentert.

Felles for alle deltakere er at de har fagmøter for medarbeiderne. Jeg forstår det slik, at fagmøtene baserer seg på refleksjon, oppgaver og veiledning. I barnehage 1 kaller de møtene for veiledningsgrupper og i barnehage 2 kaller de møtene for fagmøter. Jeg har valgt å bruke begrepet fagmøter når jeg omtaler møtene, ettersom jeg opplever at møtene har samme innhold. Det er tilretteleggerne i barnehagene som har ansvar for fagmøtene.

Jeg har valgt å fremstille de deler av empirien som jeg mener er relevant for å kunne belyse min problemstilling. Problemstillingen jeg har søkt å finne svar på er: *Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?*

Gjennom analysen trekker jeg fram hovedtemaene som kan belyse problemstillingen.

5.1 Fellesskapet

Innledningsvis i alle intervjuene har jeg spurt deltakerne om hvordan USB ble presentert og hvordan oppstarten av USB har vært. Dette ble gjort for å finne ut om oppstarten kan knyttes til medarbeidernes læring. Empirien tyder på at det er avgjørende at hele personalgruppen jobber sammen i oppstarten av USB.

Det var store variasjoner i hvor langt de to barnehagene har kommet i USB, selv om de startet utviklingsarbeidet samtidig. Det er ikke mitt anliggende, og heller ikke mitt ønske å vurdere barnehagene som gode eller dårlige. Samtidig kan det være av betydning å påpeke at barnehage 2 har hatt utfordringer i forhold til en jevn utskiftning av personalet, og flere utskiftninger av USB - tilretteleggere. Det er også viktig å huske på at deltakerne som ble intervjuet i barnehage 2, ikke jobbet i barnehagen under oppstarten av USB. Av den grunn kan deltakerne bare gi et bilde av hvilket inntrykk de har av hvordan oppstarten av USB var i den aktuelle barnehagen.

«Alle må med for å få det til» - om fellesskapet

I barnehage 1 gir begge deltakerne uttrykk for at oppstarten har vært positiv og lærerikt. Både tilrettelegger 1 og medarbeider 1 forteller at de jobbet i barnehagen da USB ble presentert. Tilrettelegger 1 forklarer at hun var styrer da USB ble presentert av kommunen. Hun forteller at oppstarten av USB gikk veldig bra. Videre viser hun til begreper som felles kunnskap, felles enhet, felles mål, felles språk, grundig og tydelig organisering, når hun forklarer hvordan de har jobbet med USB i barnehagen.

Medarbeider 1 i samme barnehage forteller at hun ble presentert for USB på et personalmøte. Hun forteller om førsteinntrykket til USB på denne måten; *Jeg synes USB hørtet veldig spennende ut. Jeg liker veldig godt å lære nye ting. Jeg synes jo alt er spennende. Men jeg synes formålet med USB hørtet veldig bra ut.* Dette kan tyde på at de var positive, motiverte og at de så på USB som meningsfullt. Tilrettelegger 1 forteller blant annet at målet og planen for kommunen var strukturert og at det var en god innføring med en tydelig plan. Medarbeider 1 påpeker at hun synes formålet med USB var veldig bra. Slik dette kan forstås, ser begge deltakerne på USB som meningsfullt.

Tilrettelegger 1 forteller i intervjuet at hun synes USB har vært annerledes enn andre prosjekter hun har vært med på. Hun begrunner det med at USB har fokus på hele personalet til ytterste ledd. Hun forklarer det på denne måten: *USB har gjort noe med oss i forhold til det å tenke en mer større og felles enhet i organisasjonen tenker jeg. Alle må med for å få det til. Alle må få den samme kunnskapen, samme «usb-språket».* Tilrettelegger 1 forklarer at det første året brukte de alle planleggingsdager og personalmøter på å sette seg inn i hva USB innebar. På denne måten ble hele personalgruppen kjent med USB og fikk delta aktivt i oppstarten. Hun forteller videre at det var krevende å måtte sette det andre de jobbet med på sidelinjen. Samtidig som hun sier; *Men allikevel, så synes jeg det var bra å ha med hele personalet på innføringen, det har gjort at de har fått et mye større og bedre grunnlag på USB.* Medarbeider 1 er også opptatt av fellesskapet i USB. I intervjuet forteller hun at alle jobber sammen og at de har jobbet veldig strukturert og gradvis med USB. De jobbet først med USB i hele personalgruppen, så i mindre grupper. Begge deltakerne forteller videre at de har vært positive fra starten av og at de har et eierforhold til USB. Det kan tyde på at beskrivelsene handler om betydningen av at hele personalet deltar sammen i et fellesskap med USB. Videre kan det tolkes som at begge deltakerne var motiverte og opplevde USB som meningsfullt.

I barnehage 2 hadde deltakerne et annet utgangspunkt da USB ble presentert for barnehagen. Tilrettelegger 2 jobbet på det tidspunktet som pedagogisk leder i en annen barnehage og medarbeider 2 jobbet som ringevikar i barnehagen. Det vil si at de ikke deltok i oppstarten av USB sammen med resten av personalet i denne barnehagen. Tilrettelegger 2 forteller videre at hun var ny i barnehagen for 5 måneder siden. Hun forteller at det har det vært 2 andre USB - tilretteleggere. I intervjuet forstår jeg henne som positiv og veldig engasjert og hun sier blant annet; *At ikke alle kommunene i Norge jobber med USB, kan jeg ikke se for meg. Jeg synes USB er tipp topp.* Slik tilrettelegger 2 beskriver her, kan det forstås som at hun er motivert og ser på USB som meningsfullt. Medarbeider 2 i samme barnehage jobbet som ringevikar da barnehagen startet med USB. Hun forteller at hun hadde hørt litt om USB gjennom barnehagen til barnet sitt. Hun sier videre at det er først de siste to årene at hun har jobbet aktivt med USB. Medarbeider 2 forteller at hun har vært positiv til USB fra starten av. Hun synes det er interessant og veldig kjekt å jobbe med USB. Når hun blir spurt om hun har eierfølelse til prosjektet svarer hun; *Jeg vet jo hvordan du skal møte barn og slike ting. Men jeg er ikke ekspert på noen som helst måte. Dersom noen hadde spurt om jeg kunne forklare USB. Da hadde jeg sagt; Det er USB* Her forteller medarbeider 2 at hun ikke har deltatt i oppstarten av USB. Hun forteller videre at hun er positivt til USB, men synes det er vanskelig å forklare hva USB er. Dette kan tyde på at medarbeider 2 er motivert, ser på USB som meningsfullt og har kunnskap om USB. På den ene sidene kan det tolkes som hun ikke har eierfølelse til prosjektet ettersom hun ikke klarer å sette ord på hva USB omhandler. På den andre siden kan det også tyde på at hun har aktørkompetanse, men mangler kommentatorkompetanse. Det vil si at hun vet hva det handler om, men ikke har fagbegrepene til å sette ord på hva det innebærer.

Tilrettelegger 2 forteller at det har vært flere utskiftninger i tilretteleggerrollen og at det har vært en generell jevn utskiftning av personalet i barnehagen de siste årene. Slik jeg forstår det, kan det ha fått konsekvenser for hvordan medarbeiderne og barnehagen som organisasjon har jobbet som et fellesskap sammen med USB.

Jeg opplever at det er stor forskjell i hvordan oppstarten har vært for deltakerne i barnehage 1 og 2. Slik jeg tolker det kan forskjellen ligge i at deltakerne i barnehage 1 har deltatt som et fellesskap i prosjektet fra starten av. De har fått eierfølelsen og hele organisasjonen har jobbet sammen som et team. Deltakerne i barnehage 2 jobbet derimot ikke i den aktuelle barnehagen under oppstarten. Det har i tillegg vært en jevn utskiftning av personalet. Slik jeg forstår det

kan det ha fått konsekvenser for hvordan medarbeiderne og barnehagen som organisasjon har jobbet sammen med USB som et fellesskap.

«De fagmøtene som vi har en gang i måneden, skal være nesten hellige ...» - om læring
Tilrettelegger 1 forteller at de i oppstarten har jobbet veldig strukturert og laget tydelige rutiner i USB - arbeidet i henhold til medarbeiderne.

Hun forteller at fagmøtene til medarbeiderne fungerer veldig bra, og at de jobbet bevisst med å få til gode rutiner rundt møtene. Tilrettelegger 1 forteller at hun er opptatt av at fagmøtene skal oppleves som viktige. Hun beskriver det på denne måten; *De fagmøtene som vi har en gang i måneden, skal være nesten hellige, det skal mye til for å avlyse de. Å må de avlyses så flyttes de bare, det stoppes ikke opp, bare flyttes til et annet tidspunkt.* Her forteller tilrettelegger 1 om hvordan de i oppstarten har jobbet med å lage gode rutiner for fagmøtene. Hun forteller også at de har innarbeidet gode rutiner på plantiden som medarbeiderne får til å forberede seg til fagmøtene. Gode strukturerte rutiner blir også løftet fram i intervjuet med medarbeider 1 i samme barnehage.

Tilrettelegger 2 forklarer i intervjuet at hun har brukt mye tid på å finne ut hvor langt barnehagen var kommet med USB og hvordan barnehagen har jobbet med prosjektet. Hun forteller at hun har snakket med flere for å få informasjon. Dette kan tyde på at barnehagen ikke har jobbet så organisert og strukturert med USB før tilrettelegger 2 begynte i barnehagen. I intervjuet med medarbeider 2 trekker hun fram at det har vært forskjellige tilretteleggere i barnehagen og at organiseringen rundt fagmøtene ikke alltid har fungert like bra. Medarbeider 2 beskriver det på denne måten;

Det har vært flere tilretteleggere. Etter hvert var det en annen som ble tilrettelegger og tok over, da var jeg på ett fagmøte. Så har det bare blitt rolls. Og så kom korona. Masse styr. Men så kom denne tilretteleggeren, og da! Da ble det orden. Nå er alt planlagt og det er satt opp tider for når vi skal ha fagmøter og dersom vi ikke får hatt det, så finner vi ny dato. Det har blitt mye mye bedre siden hu kom. Eller nå har det blitt bra!

Her forteller medarbeider 2 at det har vært flere USB - tilretteleggere og at hun opplevde at organiseringen rundt fagmøtene ikke fungerte like bra før. Nå er det derimot blitt god struktur og gode rutiner rundt fagmøtene. Slike beskrivelser kan peke på betydningen av å ha faste og strukturerte planer. Slik jeg tolker deltakerne, blir det sett på som avgjørende at barnehagen

jobber strukturert og organisert med USB. Dette kan tyde på at alle deltakerne har stort fokus på strukturen som læring skal forgå i. Hvordan læringen foregår i barnehagehverdagen, blir ikke påpekt. Dette kan tolkes som at deltakerne mener at det er nødvendig med tydelig strukturer for at læring skal finne sted.

«Det er på fagmøtene vi jobber med USB» - om pedagogisk leders betydning

I dette avsnitte vil jeg se nærmere på hvilken betydning pedagogisk leder har i forhold til USB og medarbeiderne.

Tilrettelegger 1 forteller at pedagogisk leder har en betydningsfull rolle knyttet til USB og medarbeidernes læring. Hun forklarer det på denne måten;

Jeg tenker på hvilken standard pedagogisk leder har satt inne på avdelingen. Både av rutiner og organisering av pedagogisk aktivitet. Hvilken type rollemodell den pedagogiske lederen er på avdelingen i det daglige. Hvordan pedagogisk leder er i forhold til barns relasjoner og hvordan hun er til å vær tro til planene sine. Medarbeiderne lærer mye utfra hvordan hun organiserer avdelingen sin.

Slik jeg tolker det, mener deltaker at medarbeiderne lærer gjennom hvordan pedagogisk leder er som rollemodell, hvordan hun følger planer, rutiner og hvordan hun organiserer avdelingen. Dette kan tyde på at tilrettelegger 1 mener at medarbeiderne lærer mye av pedagogisk leder gjennom observasjon og praksis. Samtidig som dette kan forstås som at det er mye taus kunnskap i barnehagen. Hvordan pedagogisk leder skal synliggjør sin kompetanse og aktivt veilede og reflektere sammen med medarbeiderne de jobber, blir ikke påpekt i intervjuet.

I barnehage 1 har medarbeiderne et stort ansvar i forhold til USB. Tilrettelegger 1 forteller at det er medarbeiderne som skal holde USB varmt på avdelingen. Det er de som har ansvaret. Det som blir gjennomgått på fagmøter har medarbeiderne ansvar for å bringe videre inn på avdelingen. Tilrettelegger 1 forklarer det på denne måten:

Når det diskuteres ting på avdelingsmøter så skal den arbeidsgruppen komme med tanker utfra USB når de diskuterer tilrettelegging. Og det har vi og presisert. Og vi ser at når vi gir de et større ansvar for å føre det videre, når ansvaret ligger mer på dem enn pedagogisk ledere, så har de faktisk tatt det ansvaret. Og så er det viktig at pedagogisk ledere er på ballen og tar imot og videreutvikle det.

Tilrettelegger 1 sin beskrivelse løfter fram medarbeiders ansvar knyttet til USB på avdelingen. Samtidig som tilrettelegger påpeker at pedagogisk leder skal videreutvikle det som medarbeiderne tar opp. Tilrettelegger 1 forteller ikke videre hvordan hun mener pedagogisk leder skal videreutvikle det. Det kommer heller ikke fram hvordan innholdet fra fagmøtene blir formidlet videre til resten av avdelingen.

I intervjuet til medarbeider 1 i samme barnehage, uttrykker hun at hun er veldig bevisst på det ansvaret hun har fått. Samtidig påpeker hun at alle har et ansvar i forhold til USB. Hun beskriver det slik;

Alle har på en måte eget ansvar for å følge med. Pedagogisk leder har jo også et eget ansvar i forhold til det. Men det er mitt ansvar å ta med det som vi har gått gjennom på fagmøtene videre på avdelingsmøtene.

Her beskriver medarbeider at alle har et eget ansvar for å følge med på USB. Samtidig kommer det fram at det er medarbeider som har ansvaret for å videreformidle fra fagmøtene til avdelingen. Jeg forstår disse beskrivelsene som at medarbeiderne har fått et stort ansvar knyttet til USB. Det er slik jeg forstår medarbeiderne som har hovedansvaret for at USB skal være i en kontinuerlig utvikling på avdelingen.

Når jeg spør hvordan pedagogiskleder blir involverer i forhold til innholdet i fagmøtene svarer hun:

Hun er på lik linje med de andre på avdelingen. Jeg skriver det på sakslisten til avdelingsmøte hva vi skal snakke om, så får hun den samme informasjon som alle andre. Så kommer hun med råd og tips. Men alle får den samme informasjonen.

Slik jeg ser det, er ikke pedagogisk leder involvert i fagmøtene. Medarbeider forteller at alle på avdelingen får samme informasjon fra fagmøtene. Videre forteller hun at pedagogisk leder kommer med tips og råd. Slik jeg har forstått det medarbeider forteller, blir innholdet på fagmøtene formidlet og informert videre, uten at det blir lagt opp til felles refleksjon. Det kan virke som pedagogisk leder kun skal bidra med tips og råd.

På spørsmål om hvordan pedagogisk leder bidrar med tanke på USB og den faglige utvikling, svarer medarbeider 1;

Litt usikker når det kommer til faglig utvikling. Men det hun gjør er å utfordre meg og delegere oppgaver som jeg kan vokse på. Det gjør hun. Det jeg lærer av pedagogisk

leder er at hun presser meg på en måte til å ha troen på meg selv; «Dette fikser du, du kan dette». Hun gir meg tips og råd underveis. Så ja – det er jo en læring i det.

I intervjuet forteller medarbeider at hun lærer gjennom å bli utfordret og å få ansvar, samtidig som pedagogisk leder gir henne tips og råd. Det kan se ut som at pedagogisk leder ikke har ansvar for læring knyttet til USB og medarbeiderne. Beskrivelsen av at pedagogisk leder gir henne tips og råd, kan også tyde på at det er lite refleksjon og diskusjon knyttet til temaer og saker som blir tatt opp knyttet til USB. Ved at pedagogisk leder oppfordrer medarbeider til å klare det selv, kan det også tyde på at søkelyset blir rettet mot individuell læring.

I barnehage 2 forteller tilrettelegger 2 at hun opplever at de pedagogiske lederne har det travelt, og at de av den grunn ikke får jobbet med USB. Når jeg spør om de pedagogiske lederne jobber bevisst med USB i hverdagen, svarer hun;

Det er vanskelig å si... Mitt mål er jo at jeg skal se det mer på avdelingen. At de skal jobbe aktivt med det. For de vet jo hva jeg snakker om når jeg går gjennom det og har det på ledermøtene. Da vet de hva vi snakker om. Men jeg kan ikke si at jeg ser så mye av det på avdelingen.

Tilrettelegger 2 forteller videre at hun har som mål og jobbe mer aktivt med de pedagogiske lederne på huset. Hun påpeker i intervjuet at det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for USB på avdelingen, samtidig som hun sier at det er vanskelig å få de med seg. Hun forklarer det på denne måten; *Jeg opplever at de pedagogiske lederne gjerne har det litt travelt, at de har nok å tenke på, at de ikke har tid til å jobbe så mye med USB.* Slik jeg tolker det tilrettelegger 2 forteller her, synes hun det er vanskelig å få de pedagogiske lederne med på USB. Hun forteller videre at hun ikke ser så mye til USB på avdelingene. Samtidig forteller hun at det er pedagogisk leder som har ansvar for USB. Dette kan tolkes som at de pedagogiske lederne ikke tar det ansvaret som de har. Beskrivelsen kan også peke på at de ikke er motiverte og ikke ser meningen med USB. Slik jeg forstår dette, kan dette igjen få konsekvenser for læringsmiljøet i barnehagen

Medarbeider 2 forteller at det kun er på fagmøtene de jobber med USB. Hun forteller videre at hun lærer mye på fagmøtene. Når jeg spør hvordan fagmøtene blir videreformidlet til pedagogisk leder, svarer hun: *Nei de har eget kurs som de går på. Vi diskuterer ikke det. Nei det kan jeg ikke huske.* Når jeg spør hva hun lærer av pedagogisk leder i forhold til USB, svarer hun: *Det er ikke mye. Nei vi snakker nesten ikke om det. Det er ikke slik at jeg lærer*

noe. For å oppklare litt hva hun mener, spør jeg henne hvilken betydning pedagogisk leder har i forhold til USB. Medarbeider 2 forteller;

Slik jeg føler det på min avdeling, så er det ikke så kjempe mye.... Det er på fagmøtene vi jobber med USB. Etter det så har jeg det i bakhodet. Vi jobber ikke aktivt med USB med pedagogisk leder på avdelingen. Det er fordi vi har en million andre ting å gjøre. Men vi har mye eget ansvar. Vi har ikke snakket så mye om USB på avdelingsmøter fram til nå. Jeg tror det blir et ork på en måte ... Det er liksom ikke rom for å ha så mye andre ting på møtene.

Slik jeg oppfatter tilrettelegger og medarbeider i barnehage 2 har ikke pedagogisk leder en betydningsfull rolle i forhold til USB og medarbeidernes læring. Beskrivelsene peker mot at pedagogisk leder og medarbeider ikke har samarbeid og kommunikasjon knyttet rundt USB.

5.2 Læring i fellesskapet

Fagmøtene er bygget opp rundt USB og CLASS. Det er tilrettelegger som har ansvar for fagmøtene. Deltakerne forteller at barnehage 1 har møtedag en gang i måneden. Da er det fire medarbeidere som deltar på hvert møte. I barnehage 2 har de møter annen hver måned og det er seks til syv medarbeidere som deltar hver gang. Begge barnehagene har fokus på at det skal være faste grupper, selv om det av og til kan være bytter. Empirien viser at alle deltakerne mener at læringen foregår gjennom fellesskapet i fagmøtene.

«Å skape trygghet er viktig» - om relasjoner

I barnehage 1 forteller tilrettelegger 1 at hun har jobbet mye for at medarbeiderne skal være trygge på henne og i fellesskapet med de andre på fagmøtene. Hun uttrykker det på denne måten:

Det er ikke alle som synes det er like trygt å snakke i en gruppe. Så det å hjelpe de er viktig. Å skape trygghet er viktig. Jeg må skape mye tillit.

Videre i intervjuet forteller hun om måten hun har jobbet med å få tillit til medarbeiderne på, er å være på avdelingen sammen med medarbeiderne;

Jeg er og av og til ute på avdelingene og observerer og hjelper og ser, slik at jeg kan få et mer innblikk i hva de gjør. På den måten kan jeg gi positive tilbakemeldinger tilbake. Slik som «du sa at dere endret praksis. Veldig bra» Slik kan jeg løfte de litt på

den måten. Og det synes jeg vi har skapt en god rutine på. At de opplever trygghet. Det er liksom ingen kommentarer som er feil.

Her beskriver og løfter tilrettelegger 1 fram betydningen av trygghet. Hun understreker at ingen kommentarer er feil. Dette er noe som medarbeider 1 også opplever når hun er i faggruppene. Hun forklarer det på denne måten: *Vi er ikke så mange i gruppen. Det gjør at det er trygt å delta. Vi pleier å være fire stykker på hver gruppe. Det er faste grupper. Så det tenker jeg gjør at det er trygt.* Flere ganger i løpet av intervjuet løfter tilrettelegger 1 fram betydningen av å gi positive tilbakemeldinger til medarbeiderne. Hun forklarer på denne måten;

Og i hele arbeidet er jeg ganske opptatt av at vi skal ha et positivt syn, vi skal snakke mye om det positive, trekke fram det vi faktisk er gode på. Litt sånt at det du vil du ha mer av det gjør du.

Tilrettelegger 1 forteller videre at hun også bruker positive tilbakemeldinger og prøver å hjelpe de, dersom hun ser at noen ikke er motiverte;

Hva skal til og kan jeg hjelpe deg noe med motivasjonen? Å spesielt igjen dersom de har forberedt seg til en veiledning, så kan de få ros og at vi skaper gode situasjoner og at de ser verdien av det.

Slik jeg forstår, gir disse utsagnene et forsterket inntrykk av betydningen som trygghet og positive tilbakemeldinger har i faggruppen. Samtidig kan det være vanskelig å definere hva de legger i trygghet, ettersom menneskers opplevelse av trygghet er mangfoldig. Begge deltakerne i barnehage 1 trekker fram begrepet trygghet flere ganger i intervjuet. Dette kan tyde på at deltakerne mener at medarbeiderne må være trygge for å lære, og at positive tilbakemeldinger forsterker motivasjonen for læring.

Tilrettelegger 2 forteller i intervjuet, at da hun startet med fagmøtene, var det vanskelig å få alle medarbeiderne med i diskusjonen. For at alle skal delta aktivt, har hun hatt fokus på at det skal være et avslappet og greit nivå på fagmøtene. Dette forteller hun har fungert veldig bra;

Så er det gjerne noen som har begynt å snakke. Å dersom det er noen som ikke involverer seg i det hele tatt, så spør jeg de direkte. Men ofte kommer det naturlig av seg selv. De kommer med sine egne erfaringer. Så det har egentlig vært veldig greit å sitte her på møterommet og ha møtene.

Tilrettelegger 2 forteller videre at hun har stort fokus på positive tilbakemeldinger. Hun tror at medarbeiderne kan bli motivert av å få positive og konkrete tilbakemeldinger;

Positive tilbakemeldinger gir motivasjon. Og jeg har hatt fokus på at de må komme til meg dersom det er noe de lurer på. Godt humør og litt «spøking» og gøy. Men spesielt det med tilbakemeldinger. At jeg plukker ut situasjoner og gir de konkrete tilbakemeldinger; «At dette kan du knytte opp mot det og det område i USB».

Tilrettelegger 1 bruker begrepet trygghet, mens tilrettelegger 2 bruker begreper som avslappet og greit. Begge tilretteleggerne har også fokus på positive tilbakemeldinger og at medarbeiderne skal trives og ha motivasjon. I intervjuene gir begge medarbeiderne også uttrykk for at de er motiverte og trives under fagmøtene. Slik jeg tolker det, har begge tilretteleggerne fokus på at medarbeiderne skal oppleve trygghet i gruppene slik at de tørr å delta aktivt i refleksjonene. De har også fokus på det å gi positive tilbakemeldinger. Det kan se ut som at begge tilretteleggerne er opptatt av betydningen av gode relasjoner og et emosjonelt klima for at det skal være deltakelse og engasjement i fagmøtene.

Medarbeider 2 forteller at hun ikke alltid deltar i refleksjonene på fagmøtene. Hun forklarer det på denne måten:

Jeg føler ikke alltid at jeg er 100% med. Fordi på noen områder kjenner jeg at det kan jeg ingenting om... Jeg må bare observere.. Bare for å få innputt og kunnskap om det vi snakker om. Jeg har jo ikke gått på skole. De som sitter her inne er jo barne- og ungdomsarbeidere. Det er ikke mange som bare er assistenter lenger ... Jeg har jo ingenting.. ingen kunnskap ... For meg er det på en måte helt nytt. Men det er veldig interessant.

Her forteller medarbeider at hun ikke alltid deltar i refleksjonene. Dette begrunner hun med at hun ikke har nok kunnskap, og at de andre har gått på skole og kan mer enn henne. Dette kan tyde på at hun er bevisst på sin manglende teoretiske kunnskap. Samtidig kan det også knyttes til de relasjoner som hun har til de andre på fagmøtene.

«Det er mye tenkning, mye refleksjon» - om læring

I intervjuene kom det fram at begge tilretteleggerne har fokus på refleksjon og oppgaver i fagmøtene. De forteller i intervjuet at medarbeiderne må forberede seg gjennom å lese eller gjøre oppgaver som de har fått tildelt. Tilrettelegger 1 beskriver det på denne måten;

Måten vi tenker på her, er litt slik som Pål Roland sier – med felles tid og teori inn i felles tid. Hvor hver veiledning jeg har med assistenter og barne- og ungdomsarbeider, så er de nødt til å lese en teori – enten det er inn i e-læringen som USB har laget, som er et kjempegodt støtteverktøy eller en artikkel eller en nyere forskning. Jeg som fagleder er veldig opptatt av at ny forskning skal inn i personalets kunnskapsnivå for å vite hvor vi er i forhold til hva sier tiden. Og ved at vi hele tiden legger inn teori og reflekterer over egen praksis så vil kunnskapsnivået øke.

Her forteller tilrettelegger 1 at hun er opptatt av at kunnskapsnivået til medarbeiderne skal være i utvikling. Hun forteller at hun gir medarbeiderne teori i form av e-læringsprogrammet, forskning eller artikler slik at de kan forberede seg til fagmøtene.

Tilrettelegger 2 beskriver fagmøtene på denne måten;

Jeg etterspør erfaringer. Har gjerne eksempler med meg fra andre barnehager eller egne praksisfortellinger eller praksisfortellinger som allerede ligger ute i e-læringsprogrammer. Så spør jeg gjerne om de har opplevd noe slik og har de noen lignende erfaringer. Hvordan gjorde dere det? Kunne dere gjort det på en annen måte? Det er mye tenkning, mye refleksjon.

Her forteller tilrettelegger 2 at det er mye refleksjon og erfaringsdeling i fagmøtene. Hun forteller videre at medarbeiderne må lese teori, gjerne e-læringsprogrammet før fagmøtene.

Begge tilretteleggerne forteller at de gir medarbeiderne oppgaver knyttet til fagmøtene.

Oppgavene tar utgangspunkt i de ulike dimensjonene til USB. Tilretteleggerne forteller videre at oppgavene i ettertid skal reflekteres rundt på neste fagmøte. Erfaringsdeling og refleksjon blir trukket frem som en god kilde til læring av alle fire deltakerne.

«Jeg synes de fortjener meg» - om mening

I dette avsnittet vil jeg ta for meg empiri som omhandler hvordan fagmøtene oppleves for deltakerne. Gjennom intervjuene omtaler alle deltakerne fagmøtene som verdifullt og meningsfullt. Tilrettelegger 1 beskriver det på denne måten:

Det er veldig viktig at når du går ut fra avdeling og inn på et møte, så skal du kjenne at det er verdifullt, at det gir mening at du bruker av tiden vekke fra avdelingen. Når det er verdifulltid er det lettere å legge til rette for at fagmøtene skal kunne gjennomføres.

Det er, slik jeg ser det, interessant at tilrettelegger 1 knyttet begrepet verdifullt og mening til fagmøtene. Jeg tolker det dit hen at fellesskapet blant medarbeiderne blir vektlagt som meningsfullt. Tilrettelegger 1 forteller videre at den tiden medarbeiderne får til å forberede seg til veiledningen også skal være hellige. Samtidig forteller hun at hun opplever at medarbeiderne ikke alltid har forberedt seg til veiledning;

Jeg ser de faller litt av i refleksjonen, dersom det er ganger de ikke får forberedte seg. Da er det å gå inn på hver enkelt. Hva er det som skal til for at du får bedre tid, slik at du skal få til dette. Hvordan kan vi legge til rette for at du skal klare å gjennomføre det på en bedre måte? For jeg har jo en streng forventning om de skal ordne forberedelsene selv. Men allikevel så må jeg jo på den andre siden vær motiverende.

Tilrettelegger 1 mener, slik jeg ser det, at motivasjonen til medarbeiderne og det at de ser verdien av fagmøtene, er avgjørende med tanke på læring.

Medarbeider 1 i samme barnehage forteller at hun synes det er veldig kjekt å jobbe med USB. Hun påpeker at det er kjekt å få påfyll gjennom fagmøtene. Når jeg spør om hun kan utdype det, sier hun; *Det bevisstgjør det vi holder på med. Det er kjempeviktig.* Hun forteller videre at det aldri er et problem å få tid av pedagogisk leder til å forberede seg. Slik jeg tolker det, ser personalet i barnehagen meningen og verdien av at medarbeiderne skal ha plantid for å være forberedt til fagmøtene.

I intervjuet beskriver medarbeider 1 videre hva hun opplever som meningsfullt; *Barna. De kommer alltid til å være nummer en. De er grunnen til jeg jobber i barnehage. Jeg er lidenskapelig opptatt av de minste. Jeg synes de fortjener meg.* Her beskriver medarbeider 1 at det er barna som oppleves som meningsfullt for henne. At medarbeider 1 knytter barna til begrepet meningsfullt, kan slik jeg ser det, tolkes som at det er barna som gir henne motivasjon til læring.

Tilrettelegger 2 er også opptatt av at medarbeiderne skal forberede seg på forhånd. Hun forteller at hun gir de oppgaver eller teori to uker før fagmøtene. Videre forteller hun at det er medarbeiderne selv som har ansvar for å finne tid til plantid. Medarbeider 2 i samme barnehage forteller at hun ikke alltid får forberede seg før fagmøtene;

Nei det er det ikke alltid tid til. Jeg kunne kanskje brukt tid hjemme nei det kunne jeg ikke. Det er faktisk noe de må finne tid til slik at jeg kan gjøre det på jobben. Men det er ikke alltid jeg kommer forberedt fordi det er ikke alltid vi har tid.

I intervjuet forteller hun videre at hun opplever det som vanskelig å spør etter plantid; *Jeg føler på en måte jeg er til bry når jeg sier at jeg må ha tid til å planlegge.* Medarbeider 2 forteller her at hun ikke alltid får forberedt seg før fagmøtene, og at hun føler hun er til bry når hun spør etter plantid. Dette kan tolkes som at pedagogisk leder ikke ser på plantid som verdifullt eller meningsfullt. Samtidig kan det også være at de har det travelt og at de ikke har mulighet til å gå fra avdelingen. Slik jeg tolker dette kan, kan det påvirke motivasjonen for USB.

Når jeg spør medarbeider 2 hva som er meningsfullt for henne i forbindelse med USB, forteller hun: *Det er kontakten med barna som du får. Du ser ting på en helt annen måte. Kontakten med barna er det viktigste.* Her forteller medarbeideren at det er barna som oppleves som meningsfull for henne. Jeg ser på det som veldig spennende at begge medarbeiderne trekker fram barna, når vi snakker om hva de oppleves som meningsfullt i arbeidet med USB. Slik jeg tolker det er det barna som gir de motivasjonen i arbeidet med USB.

Både medarbeider 1 og medarbeider 2 forteller under intervjuet at de setter stor pris på fagmøtene og at de lærer veldig mye gjennom refleksjon og erfaringsdeling. Begge medarbeiderne har et ønske om å ha flere fagmøter. Videre kommer det fram at begge medarbeiderne retter fokuset mot barna når vi snakker om hva de opplever som meningsfullt i arbeidet knyttet til USB. Slik jeg tolker dette er begge medarbeiderne motivert og ser på fagmøtene som verdifullt og meningsfullt.

5.3 Hvordan beskrives læringsutbytte av USB

I dette avsnittet vil jeg se på eventuelt læringsutbytte som medarbeiderne og barnehagen som organisasjon har fått på bakgrunn av USB. Jeg har valgt å dele resultatene i inn i to deler. Det første er medarbeidernes utbytte med fokus på økt bevissthet og endret atferd. Det andre er barnehagen som organisasjon sin utbytte av USB.

«Ja i alt jeg gjør prøver jeg å reflektere» - om økt bevissthet og endret atferd

Begge medarbeiderne forteller i intervjuene at de opplevde økt bevissthet i forhold til jobben de gjør i barnehagen. Medarbeider 1 forklarer det på denne måten:

Måten jeg snakker til barna på har jeg forandret. Jeg er mer bevisst på hvordan jeg møter barna. Jeg prøver å reflektere gjennom alt jeg gjør. For eksempel så kan det vær mye brannslukning på en avdeling når du er alene. Da prøver jeg å tenke på hvordan jeg kunne håndtert det annerledes. Hvordan kunne jeg ha møtt det barnet. Jeg merker at jeg drøfter mye mer med meg selv. Jeg har mer tanker på hvordan jeg vil løse ulike situasjoner med barn. Før kunne jeg tenke; «Jeg er voksen, så slik er det» Nå har jeg mer kunnskap.

Når jeg spør medarbeider 1 om hun har endret praksis på bakgrunn av USB svarer hun: *Ja ... Måten jeg snakker til barna på har jeg forandret. Jeg er mer bevisst på hvordan jeg møter de. Ja i alt jeg gjør prøver jeg å reflektere.* Medarbeider 1 forteller her at hun er blitt mer bevisst og at hun reflekterer mer over arbeidet sitt i det daglige. Hun forteller videre at hun gjennom USB har fått økt kunnskap og påpeker at det er veldig nyttig.

Medarbeider 2 forteller at hun har endret atferd etter de begynt med USB. Hun beskriver det på denne måten:

Det at du ser barnet på en annen måte. Før da jeg begynte var det på en måte som du bare var i barnehagen som en voksen. Du var bare der fordi det måtte vær noen der. Å så begynte USB å bli et tema, og da tenkte jeg at jeg måtte gå inn i meg selv. Da tenkte jeg hva kan jeg gjøre for å vær tilstede med barna på en annen måte. Jeg tar meg litt i det hver dag – «nå må jeg skru meg på». Så ja jeg har utviklet meg siden vi begynte å jobbe med USB.

Ut fra intervjuene fremkom det at medarbeiderne har fått økt bevissthet og mer kunnskap gjennom USB. Begge medarbeiderne forteller også at de har endret atferd på bakgrunn av USB.

«USB har ført til at alle sammen drar samme vei» - om læring i organisasjonen

Her vil jeg se på resultatene i forhold til hva deltakerne sa om økt læring i hele personalgruppen.

I intervjuet løfter tilrettelegger 1 fram betydningen av at hele personalet gjennom USB har jobbet bedre som et team og har en større felles tilhørighet i organisasjonen. Hun forklarer det på denne måten:

Vi har fått bedre kunnskap, en bedre forståelse av hvordan vi jobber som et team. Vi har fått felles strategier, større tilhørighet i organisasjonen, vi er mer samlet for vi har et felles USB - språk og felles utgangspunkt og felles retningslinjer. USB har gjort noe med oss i forhold til å tenke en mer større og felles enhet i organisasjonen tenker jeg. Alle må med for å få det til.

Beskrivelsene peker mot at tilrettelegger 1 legger stor vekt på betydningen av fellesskapet og at alle jobber sammen som et team. Flere ganger i intervjuet påpeker hun at de har et felles «usb - språk». Medarbeider 1 i samme barnehage forteller at hun også opplever et større fellesskap blant hele personalet i barnehagen på bakgrunn av USB. Når jeg spør henne hva hun mener har størst betydning for at kompetansen på hele huset har økt, svarer hun:

Det er nok det som skjer når alle jobber med det samme og lærer om det samme samtidig og jevnlig. Det at alle jobber noenlunde likt. Dersom et barn skal over på en annen avdeling, så kan de forvente det samme selv om det er andre voksne som jobber på en annen måte. Men så er vi på en måte allikevel like. Barna møter det samme, det synes jeg er veldig fint. USB har ført til at alle sammen drar samme vei.

Jeg forstår disse beskrivelsene som at USB har ført til at personalet i barnehagen har fått en større og bedre tilhørighet til organisasjonen. Både tilrettelegger 1 og medarbeider 1 legger vekt på betydningen av å jobbe sammen som et team.

Når vi snakker om læringskulturen i intervjuet forteller medarbeider 1 at det er en god læringskultur i barnehagen. Hun forteller at de fleste er positive og ønsker å lære mer.

Tilrettelegger 1 beskriver læringskulturen på denne måten:

Vi er opptatt av å stadig vær i læring. Det er ingen som er utlærte og sånne ting. Så jeg tenke det å stadig vekk søke ny kunnskap er viktig. Noen videreutdanne seg, vi er praksisbarnehage for UiS, vi tenker stadig videre nytt, det tenker jeg er viktig.

Tilrettelegger 1 forteller i intervjuet at personalet har fått bedre kunnskap, felles språk og felles utgangspunkt. De er opptatt av å være i en kontinuerlig læring, og stadig søke ny kunnskap. At tilrettelegger forklarer kompetanseutviklingen til personalet ved hjelp av slike beskrivelser, tolker jeg som at barnehagen er en lærende organisasjon.

Tilrettelegger 2 forteller i intervjuet at det har vært kompetanseutvikling i hele personalgruppen på bakgrunn av USB, men hun er usikker på hvor mye. Hun forklarer at det kan være vanskelig å se kompetanseutviklingen ettersom det har vært en jevn utskiftning av

personalet. Når jeg spør hva barnehagen som organisasjon sitter igjen med etter deres deltakelse i USB svarer hun:

Jeg tror vi er på god vei til en kvalitetsutvikling og mer bevisstgjøring i barnehagehverdagen. Det har skjedd veldig mye. Jeg tenker at kvalitetsprogrammer som USB vil bety enda mer etter hvert. Det synes jeg er veldig bra.

I intervjuet med medarbeider 2 forteller hun at hele personalgruppen er blitt litt mer reflektert på bakgrunn av USB. Samtidig som hun sier at hun ikke har merket en merkbar forskjell i barnehagehverdagen utenom det. På den ene siden peker beskrivelsene mot at det har vært læring i organisasjonen ettersom tilrettelegger 2 forteller at det har vært kompetanseutvikling og medarbeider 2 forteller at personalgruppen er blitt mer reflektert. På den andre siden sier tilrettelegger 2 at hun er usikker på hvor mye kompetanse utvikling det har vært, og medarbeider 2 forteller at hun ikke merker merkbar forskjell i barnehagehverdagen. Slik jeg tolker, det kan det tyde på at medarbeiderne får ny kunnskap på fagmøtene, samtidig som denne kunnskapen ikke blir delt med resten av personalet. Det blir da ikke en felles læring for organisasjonen.

Når jeg spør videre hvordan læringskulturen i barnehage 2 er, beskriver tilrettelegger 2 læringskulturen på denne måten;

Vi har en vei å gå ... Folk er glad i å gjøre det som de pleier å gjør. Å kjøre samme rutiner og spor hele tiden. Det tror jeg det er mange som er glad i. Noen synes det blir litt overveldende « å skal vi lære noe nytt nå igjen» At det blir litt tredd over oss. Det er mange som liker å gå på jobb og gjør det samme og ikke tenke mer over det. Det er variasjon. Noen er eldre og synes det er vanskelig å lære og følge med. Og så kommer det helt nyutdannet folk inn i barnehagen som er helt oppdatert og mer kunnskapsivrige. Så det er stor forskjell.

I intervjuet med medarbeider 2 forteller også hun at det er litt motstand i forhold til læringskulturen i barnehagen. Hun forklarer det på denne måten;

Jeg tror ikke alle har behov for å lære, for de er gamle og de skal snart slutte. Det kan vær litt av den holdningen. Men det er jo veldig delt. Noen er der at de orker ikke, gidder ikke, det er ikke vits i, men så har du noen som er veldig ivrige på lære.

Slik jeg forstår det deltakerne i barnehage 2 beskriver, har de møtt en del motstand knyttet til personalet og USB. Begge deltakerne i barnehage 2 forteller at læringskultur i barnehagen har

utfordringer. Samtidig påpeker begge deltakerne i intervjuet at de har fått mer strukturerte planer og at personalet er blitt mer bevisste og reflekterte i barnehagehverdagen. Dette kan tyde på at forholdene kan ligge bedre til rette for læring, samtidig som det er viktig å huske på at læring ikke skjer automatisk på bakgrunn av strukturerte planer. Slik jeg forstår det, kommer det også fram at all læring knyttet til USB skjer på fagmøtene. Læringen blir ikke delt eller tatt videre med til avdelingen. Dette kan tyde på at barnehagen ikke jobber sammen som et fellesskap rundt USB. Slik jeg ser det har det vært en utvikling hos medarbeider på bakgrunn av USB, samtidig som læringen bli taus i fellesskapet med resten av barnehagen.

I neste kapittel vil jeg ta opp igjen de svarene som deltakerne har gitt i empirien, og drøfte dem opp mot de teoretiske perspektivene i kapittel 3.

6 Drøfting av empiri

I denne drøftingen vil trådene blir samlet og knyttet opp mot problemstillingen som er:
Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?

Resultatene av intervjuene som ble presentert i kapittel 5 vil bli drøftet opp mot de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 4.

Studiens hovedmålsetting har vært å bidra til økt kunnskap til medarbeiderne sin læring knyttet til det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB.

Drøftingen er organisert i følgende tema: 1) læring, 2) praksisfellesskap, 3) gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar og 4) læringsutbytte. Under hvert hovedtema er det undertema som har til hensikt å gjøre nyansene tydeligere for leseren og for å skape og strukturere mening.

6.1 Læring

I dette kapittelet rettes søkelyset på hvordan det blir lagt til rette for læring for medarbeiderne i USB. Videre blir sammenhenger mellom mening og medarbeidernes læring drøftet. Alle deltakerne i denne studien har en felles ramme og utgangspunkt gjennom det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB. Deltakerne i studien fremstår som enige i at de har lært og utviklet seg gjennom USB. Resultatene har vist at å være trygg blir sett på som avgjørende for læring. En slik tilnærming til læring med søkelys på trygghet, kan knyttes til individ, men også til relasjoner og det å oppleve arbeidet som meningsfullt, i tråd med sosiokulturelle perspektiv (Dysthe, 2001; Wenger, 1998).

6.1.1 Formell og uformell læring

Alle deltakerne framstår som enig i at det blir tilrettelagt for læring knyttet til USB gjennom fagmøtene. Videre viser empirien at det kan se ut som at det er lite søkelys på læring knyttet til USB i barnehagehverdagen på avdelingen. Dette kan beskrives som den uformelle læringen som foregår i det daglige på avdelingen, der medarbeiderne arbeider sammen med pedagogisk leder.

Barnehagebasert kompetanseutvikling innebærer både den interne og den uformelle læringen som skjer i barnehagen, og begge former for læring blir sett på som like betydningsfulle (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010; Kunnskapsdepartementet, 2018-2022).

Når medarbeiderne sitter på fagmøtene og reflekterer, lærer de gjennom språket. Dette kan knyttes til sosiokulturelle perspektiv, som vektlegger språket som selve grunnlaget for at læring og tenkning skal skje (Vygotsky, 1978; Dysthe, 2001). Fagmøter kan ses på som intern læring for medarbeiderne, ettersom det er planlagt og organisert internt i barnehagen. Gjennom fagmøtene blir det tilrettelagt for læring og refleksjon i praksisfellesskapet, samtidig som personalet kan bli bevisst på egne holdninger og verdier (Lai, 2013; Wenger, 1998; Senge, 1990). Læringsprosessen blir på denne måten rammet inn gjennom fagmøtene (Ertesvåg & Roland, 2013; Gotvassli, 2019). I fellesskapet lærer medarbeiderne i samspill med andre medarbeidere. Denne læringen kan ses på som situert, det vil si at det foregår i den sosiale konteksten til fagmøtene (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). Samtidig forteller medarbeiderne om en sammenheng mellom læring i fagmøtene og endring som de opplever i egen praksis på avdelingen (kap.5.3 s.61-62).

Den ene medarbeideren forteller at de ikke snakker om USB på avdelingen. Begge medarbeideren forteller at ikke lærer så mye faglig rundt USB på avdelingen (kap.5.1 s.54-55). Samtidig vil det alltid, ifølge sosiokulturelle perspektiv, foregå uformell læring. Situert læring har søkelys på at man også lærer ved å observere, imitere og være deltagende i det sosiale fellesskap (Wenger, 1998). Denne kunnskapen kan beskrives som taus kunnskap, som ikke blir satt ord på og reflektert over i fellesskapet. Det vil være av stor betydning at pedagogisk leder er deltakende og bygger en bro mellom det som medarbeiderne lærer på fagmøtene og det som skjer i praksis på avdelingen. Det medarbeiderne lærer på fagmøtene, vil da bli satt ord på og lettere kunne bli tatt i bruk og gjort til verdifull kunnskap. Dette kan bidra til økt læring for medarbeiderne (Dysthe, 2001).

I empirien forteller medarbeider 1 at hun informerer om innholdet på fagmøtene til pedagogisk leder på avdelingsmøtene. Videre gir pedagogisk leder tips og råd. Tilrettelegger 1 løfter fram betydningen som pedagogisk leder har for medarbeiderne. Hun beskriver at pedagogisk leder skal framstå som en rollemodell. Fokuset blir lagt på hvordan hun styrer avdelingen og hvordan hun er i relasjonene til barna (kap.5.1 s.53). Slik jeg ser det, kan dette knyttes til mesterlære hvor læring skjer gjennom observasjon og imitasjon. Det å observere og det å få tips og råd, er nært knyttet til det å bli fortalt hva som kan gjøres, og kopiere praksis. Modellen er handlingsrelatert, og språkets betydning gjennom refleksjon, er ikke vektlagt.

Lave og Wenger (2003) hevder at læring gjennom mesterlære er avhengig av legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003).

Gjennom en økende grad av deltakelse tilegner medarbeideren seg ferdigheter, kunnskaper og verdier. Dette vil si at medarbeiderne i praksisfellesskapet tar til seg kunnskaper og ferdigheter som er viktige i forhold til USB og jobben i barnehagen. Dette kan knyttes til uformell læring hvor læringen er situert og skjer gjennom deltakelse i sosial praksis (Wenger, 1998; Dysthe, 2001; Wenger et al., 2002). Kompetansen som pedagogisk leder innehar, blir ikke satt ord på og heller ikke delt (Wenger, 1998). I sosiokulturelle perspektiv skjer læring gjennom bruk av språk og deltakelse i praksis (Dysthe, 2001). Dersom pedagogisk leder bruker språket til å reflektere, kan språket fungere som et medierende redskap for tanken (Vygotsky, 1978). Dette kan igjen gi potensial for mer felles læring.

Heller ikke i barnehage 2 kan det se ut som pedagogisk leder har en sentral rolle knyttet til USB og medarbeidernes læring. Medarbeider forteller at det ikke er kommunikasjon rundt USB sammen med pedagogisk leder (kap.5.1 s.55). Dette kan tolkes som at medarbeider og pedagogisk leder lærer om USB i ulike kontekster. Situert læring skjer i fellesskapet, og er avhengig av den sammenhengen den enkelte lærer i. Dette kan tyde på at den kunnskap som pedagogisk leder og medarbeider har, ikke blir inkludert i deres fellesskap på avdelingen. Språket, som er sentralt i sosiokulturelle perspektiv, blir ikke benyttet i en mulig læringsprosess. Samtidig vektlegger sosiokulturelle perspektiv refleksjon og veiledning som betydningsfulle. Språket blir sett på som et viktig hjelpemiddel i prosessen (Dysthe, 2001; Wenger, 1998; Senge, 1990; Lai, 2013). Slik jeg tolker det, kan det se ut som språket ikke har så stor plass i tenkning om situert læring (Lave & Wenger, 2015). For at medarbeider skal lære er det imidlertid avgjørende at språket har en dominerende plass i praksisfellesskapet, slik at personalet sammen kan reflektere rundt USB og videre utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2017; Dysthe, 2001).

Ut fra empirien kan det se ut som at pedagogisk leder ikke legger til rette for medarbeiderens læring knyttet til USB, men overlater det til fagmøtene. Pedagogisk leder deltar ikke i fellesskapet på fagmøtene, og blir ikke tatt med i refleksjonene som medarbeiderne har knyttet til USB. Dette kan tyde på at pedagogisk leder ikke er en del av fellesskapet knyttet til USB, og av den grunn ikke ser på USB som tilstrekkelig meningsfullt. Interaksjon og relasjoner i felleskap mellom individene, er sentrale for å utvikle mening (Wenger, 1998; Dysthe, 2001). Samtidig kan det vær at pedagogisk leder ikke har tid til å drøfte og gå i dybden på innholder i USB. Det at pedagogisk leder har det travelt, kom også fram i empirien.

Tidligere forskning peker på at pedagogiske ledere er usikre på hva som ligger i deres rolle og deres ansvar (Jansen & Tholin, 2006). Det kan tolkes som at pedagogisk leder ikke er klar over det ansvaret og den betydningen som de har, knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling. Ifølge tidligere forskning om USB ble nettopp pågangsmot, veiledning og tilrettelegging fra pedagogisk leder sett på som avgjørende for medarbeidernes motivasjon og læring knyttet til USB (Lisøy et al., 2018) Slik jeg ser det, vil det være betydningsfullt at pedagogisk leder har mulighet til å sette av tid til refleksjon sammen med medarbeiderne, slik at de sammen kan lære i praksisfellesskapet (Wenger, 1998; Dysthe, 2001).

Læring er knyttet opp mot en kontekst (Lave & Wenger, 2015). For at medarbeiderne skal kunne ta i bruk og forstå det de lærer på fagmøtene, er det nødvendig å bygge bro mellom innholdet i fagmøtene og det som skjer i praksis på avdelingen. Slik det ser ut, er dette arbeidet overlatt til medarbeiderne. Samtidig er det nødvendig at medarbeiderne knytter både teori og praksis sammen for å kunne forstå og reflektere (Nielsen & Kvale, 1999). Dette vil videre legge til rette for læring hos medarbeiderne. Gjennom å samhandle og reflektere med hverandre om ulike forhold mellom teori og praksis kan en gjensidig forståelse utvikles og fellesskapets praksis bygges. I dette inngår at deltakerne med ulik kunnskap og kompetanse, går inn i fellesskapet, engasjerer seg og forhandler om mening knyttet til handlingene (Wenger, 1998). Slik jeg ser det, er det pedagogisk leder som er mer kompetent til å kunne ta det ansvaret i kraft av sin kompetanse og funksjon. Samtidig forteller deltakerne i barnehage 2 at det kan se ut som pedagogisk leder ikke har tid til USB, og at pedagogisk leder ikke kommuniserer rundt USB på avdelingen.

I RBUP sin rapport om USB, blir betydningen av at pedagogisk leder skal veiledede og tilrettelegge for arbeidet med USB påpekt (Lisøy, 2018). Det er viktig at pedagogisk leder er klar over de forventninger og krav som stilles både nasjonalt og lokalt. Flere Stortingsmeldinger og Rammeplanen for barnehager (2017) er tydelige på at barnehagen skal være en lærende organisasjon og at det skal legges til rette for kompetanseutvikling. Det er styrer og pedagogisk leder som har ansvar for å drive kompetanseutvikling i barnehagene (Meld. St. 41, 2008-2009; Meld. St. 24, 2012-2013; Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette samsvarer med Kompetanse for fremtidens barnehage, Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022, hvor det uttrykkes at pedagogisk leder og barnehagelærer har en viktig veiledningsrolle i kraft av sin kompetanse. Pedagogisk leder skal lede refleksjons- og utviklingsarbeid i barnehagen i samarbeid med styrer (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022; Kunnskapsdepartementet 2008- 2009).

På den ene siden kan det at medarbeideren har ansvaret for USB handle om å anerkjenne medarbeiderens betydning i fellesskapet. Dette kan gjør at USB og ansvaret blir sett på som meningsfullt for medarbeiderne (Dysthe, 2001). På den andre siden er det sentralt å stille spørsmål om medarbeider har den kompetansen eller myndighet som kreves for å lede et barnehagebasert kompetanseutviklingsprosjekt på avdelingen. Dette kan føre til at læringen som er knyttet til USB ikke er i en kontinuerlig utvikling, men stopper opp. Samtidig er det pedagogisk leder som sitter på den formelle kompetansen og lederansvaret (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik jeg ser det, benyttes ikke den kompetansen som er i organisasjonen tilstrekkelig. Kunnskap er sosialt distribuert i fellesskapet. Det vil si at ulike individer kan ulike ting, som alle er nødvendige for en forståelse av helheten. Det er først når organisasjonen jobber som et team, og alle medlemmene av organisasjonen ser helheten at ressursene kan brukes best mulig (Wenger, 1998; Senge, 1990).

Samtidig kommer det tydelig fram gjennom ulike styringsdokumenter, at det er pedagogisk leder sitt ansvar og legge til rette for barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022; Meld. St. 41, 2008-2009; Meld. St. 24, 2012-2013; Lisøy et al.,2018). Ut fra empirien kan det se ut som pedagogisk leder ikke er tilstrekkelig engasjert i medarbeiderne sin læring knytte til USB på avdelingen (Wenger, 1998).

6.1.2 Mening

Deltakerne beskriver USB blant annet som kjekt, spennende, bra, bevisstgjørende og at USB har et godt formål. Alle deltakerne snakker positivt rundt USB og det framstår som de ser på læring knyttet til USB som meningsfullt (Wenger, 1998). En slik tilnærming kan ses i sammenheng med sosiokulturelle perspektiv som påpeker at mening er knyttet til om individet ser på læring som meningsfullt (Gotvassli, 2015; Dysthe, 2001; Wenger, 1998). Dette samsvarer med tidligere forskning som påpeker betydningen av at personalet må se på arbeidet som meningsfullt for å ha motivasjon (Sivertsen,2021).

Begge tilretteleggerne forteller at de bruker positive tilbakemeldinger og ros for å motivere og for at medarbeiderne skal oppleve USB som meningsfullt (kap.5.2 s.57). På den ene siden kan dette oppleves som indre motivasjon dersom tilbakemeldingen blir rettet mot kompetansen som medarbeider innehar, når de mottar tilbakemeldingen. Medarbeider kan oppleve å få en mestringsopplevelse, basert på den erfaringen tilbakemeldingen ble gitt på. Ved at medarbeider får oppmuntrende tilbakemeldinger fra tilrettelegger, kan medarbeider oppleve

arbeidet som meningsfullt (Dysthe, 2001). På den andre siden kan positive tilbakemeldinger og ros beskrives som ytre motivasjon, dersom de blir brukt som forsterkning for positiv atferd (Gotvassli, 2015; Dysthe, 2001; Deci & Ryan, 2017). Det vil være av stor betydning å jobbe ut fra indre motivasjon, ettersom man da ser på arbeidet som meningsfullt (Gotvassli, 2015; Dysthe, 2001; Wenger, 1998). I empirien forteller begge tilretteleggerne at de plukker ut situasjoner og gir medarbeiderne konkrete tilbakemeldinger. Slik jeg ser det, har begge tilretteleggerne søkelys på at medarbeiderne skal oppleve USB som meningsfullt ettersom tilbakemeldingen knyttes direkte opp mot arbeidsprestasjon. Samtidig kan det også knyttes til at tilrettelegger bruker språket aktivt, slik at teori fra USB gir mening i kontekst.

Det kommer fram i empirien at begge tilretteleggerne har fokus på at fagmøtene skal være kjekt, det skal foregå på et avslappet nivå, trygt, godt humør og «spøking» og ha et positivt syn på USB (kap.5.2 s.57). Dette kan, slik jeg ser det, knyttes til gode relasjoner som blir sett på som betydningsfulle i sosiokulturelle perspektiv (Dysthe, 2001). For at individer skal lære, blir oppmerksomheten rettet mot de prosesser som foregår i relasjoner mellom individene, ikke i det som skjer hos det enkelte individ. Interaksjon og relasjoner mellom individene i et fellesskap blir videre avgjørende for at individene skal utvikle mening (Dysthe, 2001; Wenger 1998).

Gjennom fagmøtene legger organisasjonen til rette for et godt læringsmiljø som stimulerer til læring i en sosial praksis. Dette kan påvirke om deltakerne opplever læringen som meningsfullt (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). I fagmøtene har alle deltakerne muligheten til å delta i fellesskapet og i læringsaktiviteten, som er avgjørende i forhold til læring. På denne måten kan medarbeiderne gjennom fagmøtene ha et gjensidig engasjement, hvor fokuset blir rettet mot de prosesser som foregår i relasjonene mellom individene. Kunnskapsdeling handler på denne måten om relasjonene mellom deltakerne. Dermed blir konteksten ikke bare en støttefunksjon for læringen, men en grunnleggende faktor (Dysthe, 2001; Wenger, 1998).

Samtidig kommer det frem i empirien at deltakerne i barnehage 2 beskriver en læringskultur med ulike utfordringer. De forteller at det er flere som ikke er motiverte, samtidig som de er glad i faste rutiner (kap.5.3 s.64). Dette kan tyde på at personalet ikke opplever læring knyttet til USB som meningsfullt (Dysthe, 2001). For at det skal være en god læringskultur er det nødvendig at det er en felles forståelse av at læring er betydningsfullt for den enkelte medarbeideren og for organisasjonen som helhet (Filstad, 2016). En organisasjon som legger vekt på læring, er viktig for å fremme kompetanseutvikling i barnehagen. Det er gjennom

individene organisasjonen lærer, samtidig som organisasjonen må kunne ta imot kunnskapen (Senge, 1990).

Alle deltakerne påpeker betydning av trygghet når de omtaler fagmøtene. Ved at deltakerne er trygge, vil det igjen skape gode rammer for refleksjon (Farr et al., referert i Midthassel, 2009). Denne koblingen av trygghet og sosiale relasjoner danner slik jeg ser det, et læringsnettverk for medarbeiderne (Dysthe, 2001). I begge barnehager er det faste grupper, som blir sett på som viktig (Ögren, 2001). Slik jeg ser det, har de gjennom faste grupper, fokus på relasjonene mellom medarbeiderne på fagmøte. En av medarbeideren forteller at hun ikke alltid deltar i refleksjonen på fagmøtene. Dette begrunner hun med at hun ikke alltid forstår, og at de andre har mer kunnskap siden de er barne- og ungdomsarbeidere (kap.5.2 s.58). Wenger (1999) hevder i denne sammenheng at læring skjer i krysningen mellom fellesskap, praksis, mening og identitet. Det kan tolkes som at medarbeider ikke finner mening i refleksjonen, og dermed ikke omdanner det til kunnskap. Når man erfarer at man ikke mestrer og ikke forstår, kan det svekke identiteten (Wenger, 1998). Samtidig kan det også tolkes som at hun ikke har nære relasjoner med de på fagmøte, og dermed ikke våger seg fram på (Dysthe, 2001). Ut fra sosiokulturelle perspektiv vil det være avgjørende med gode relasjoner mellom deltakerne for at individene skal utvikle mening og lære. Når individet opplever personlig mestring og at de mestrer noe nytt, vil det igjen gi mening samtidig som det styrker identiteten (Senge, 1990; Wenger et al., 2002; Dysthe, 2001).

På denne måten knyttes trygghet til relasjonene mellom deltakerne. På fagmøtene skal søkelyset ikke være på enkelt individer, men på de prosesser som foregår mellom individene. Det er gjennom relasjonene mellom mennesker at kunnskapsdeling og læring skjer (Wenger, 1998; Dysthe, 2001). Det vil på bakgrunn at dette være avgjørende at medarbeidere deltar aktivt i refleksjonene sammen med fellesskapet.

I empirien kom det fram at deltakerne opplever forberedelsene til plantid forskjellig. En deltaker syntes det var vanskelig å spør etter plantid. Deltaker forteller at hun føler hun er til bry når hun spør. Den andre deltakeren forteller at det aldri er et problem å få plantid (kap.5.2 s.60). En sentral del av Wenger (1998) sin teori, påpeker betydningen av hvordan synet på kunnskap og læring blir sett på i organisasjonen som viktig for motivasjonen (Wenger, 1998). Det å oppmuntre, støtte, motivere og inspirere medarbeiderne vil ha stor betydning for læring (Gotvassli, 2013). På bakgrunn av disse synspunktene kan det slik jeg ser det, føre til at medarbeider mister engasjement rundt USB dersom det oppleves som vanskelig å få plantid.

Det kan også tyde på at pedagogisk leder og medarbeider ikke samarbeider rundt felles mål knyttet til USB (Wenger, 1998; Senge, 1990).

Begge medarbeiderne påpeker at det som motiverer de i arbeidet med USB, var barna (kap.5.2 s.60-61). Denne motivasjonen, er slik jeg ser det, hverken direkte indre eller ytre styrt. Det kan se ut til å være en mellom ting mellom ytre og indre motivasjon. Motivasjonen retter seg mot selve jobben som de gjør for barna. Medarbeider 1 beskriver det på denne måten; «Jeg synes de fortjener meg». Jeg tolker dette som at personalet er motivert for læring, slik at barna skal få det bedre. Denne form for motivasjon, ser jeg på som en stor drivkraft fra begge medarbeiderne.

6.1.3 Refleksjon

I intervjuene forteller alle deltakerne at det er mye refleksjon på fagmøtene. Begge tilretteleggerne har fokus på at medarbeiderne skal lese teori og forberede seg til hvert fagmøte. Tilrettelegger 1 påpeker at medarbeiderne skal reflekterer over egen praksis og samtidig knytte inn teori slik at kunnskapsnivået vil øke. Tilrettelegger 2 forteller at hun etterspør erfaringer som kan brukes i refleksjonen (kap.5.2 s.58-59). Gjennom felles refleksjon kan medarbeiderne bli bevisst på egne holdninger og verdier. Dette kan videre åpne for mer læring og utvikling. Refleksjon blir videre sett på som avgjørende for at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017; Senge, 1990). Gjennom refleksjon blir språket og fellesskapet viktige redskaper for å bli bevisst på egen og andres kompetanse (Dysthe, 2001; Wenger E, 1998). Samtidig kommer det ikke fram hva medarbeiderne lærer gjennom refleksjonen. På den ene siden er det ikke refleksjonen i seg selv som fører til ny kunnskap. Det er innholdet i refleksjonen som er av betydning. Immanent refleksjon er en passiv form for refleksjon som omhandler det kjente og er begrenset til å bekrefte tidligere forståelser. Denne formen for refleksjon vil ikke føre til nytenkning (Søndenå, 2004). Det at medarbeiderne forteller at de er blitt mer bevisste gjennom fagmøtene, kan tyde på at de jobber mye med kunnskap som de allerede kan, som er kjent. På den andre siden forteller tilrettelegger 1 at hun er opptatt av å tilføre ny forskning og ny kunnskap. Transcendent refleksjon omhandler nye horisonter og ny kunnskap. Ved å bruke denne form for refleksjon reflekteres det rundt hvorfor framfor hvordan. Transcendente refleksjonen i fellesskapet kan på denne måten lede til nye, overskridende erkjennelser (Søndenå, 2004; Dysthe, 2001). Det kan se ut som fagmøtene kan inneholde både immanentrefleksjon og transcendent refleksjon.

Refleksjon rundt USB som foregår i barnehagen, finner sted på fagmøtene. I empirien kan det se ut som at pedagogisk leder ikke deltar i refleksjon knyttet til USB. Sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det avgjørende at pedagogisk leder deltar i refleksjonen rundt USB, sammen med medarbeiderne (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). Ved at pedagogisk leder deltar i refleksjonsarbeidet, legges det til rette for ny kunnskap, ny forståelse, undring og utvikling av nye tankesett (Stålsett, 2006). Læringsprosesser skjer i samspill med andre mennesker i den konteksten som omgir de. Det er på avdelingen sammen med pedagogisk leder at læring skal bli en integrert del av den sosiale praksis (Dysthe, 2001). En reflekterende læring som finnes sted i praksis, har av den grunn, ut fra mitt perspektiv, stor betydning for medarbeiderne sin læring. Ved at pedagogisk leder deltar i refleksjon, kan det legges til rette for profesjonskunnskap som handler om å begrunne og analysere handlinger i lys av teori og forskningsbasert kunnskap. Det vil da være avgjørende å bruke språket som et medierende artefakt. Samtidig kan empirien tyde på at det er lite søkelys på språket. En av deltakerne fremhever betydningen språket har for læring. Flere ganger i intervjuet omtaler hun det som «USB-språket» (kap.5.1 s.50). Dersom hele personalet opparbeider et felles fagspråk knyttet til USB, kan fagspråket gjør at de opplever at det blir enklere å kommunisere og reflektere sammen i hverdagen. Selv om de ansatte i utgangspunktet har ulikt faglig ståsted, så ligger mulighetene til rette for at de gjennom USB opparbeider seg et felles fagspråk (Lisøy et al.,2018). Å ha et felles fagspråk kan slik jeg ser det, også gjøre noe med fellesskapet i barnehagen.

I et sosiokulturelt perspektiv knyttes refleksjon til hvordan læring er mediert og språket er grunnleggende i alle læringsprosesser. Språket blir sett på som et betydningsfullt redskap for å bli bevisst på egen og andres kompetanse, og er selve grunnlaget for at læring og tenkning skal skje (Dysthe, 2001).

6.2 Praksisfellesskap

Under denne overskriften vil jeg trekke fram og drøfte hvordan oppstarten av USB kan påvirke medarbeidernes kompetanseutvikling. Videre vil verdien som praksisfellesskap har for medarbeidernes kompetanseutvikling blir drøftet. Til slutt vil jeg se på barnehagen som en lærende organisasjon.

6.2.1 Oppstarten av USB knyttet til medarbeidernes læring

I barnehage 1 påpeker tilrettelegger 1 flere ganger i intervjuet betydningen av at hele personalet deltok sammen og fikk den samme kunnskapen da de startet arbeidet med USB. At tilrettelegger 1, som på det tidspunktet var styrer i barnehagen, var positiv og kunne «selge» USB inn til resten av personalet, forstår jeg som betydningsfullt. Deltaker var opptatt av at hele personale skulle jobbe sammen i oppstarten som et team, med oppmerksomheten rettet mot felles kunnskap, felles enhet, felles mål, felles språk og grundig og tydelig organisering (kap.5.1 s.50). Denne tilnærmingen til USB kan knyttes til Peter Senge (1990) sine prinsipper om Den Lærende organisasjon (Senge, 1990; Wenger, 1998). Det å lede og samkjøre personalet i samme retning kan være avgjørende for å optimalisere utviklingsarbeidet og øke kollektiv læring. Samtidig kan det være destruktivt for læringsprosessen for både barnehagen som organisasjon og for personalet dersom de ikke går i samme retning (Senge, 1990; Wenger, 1998). Hele personalet i barnehage 1 deltok da de startet å jobbe med USB. Alle planleggingsdager og personalmøter hadde USB som tema. Ved å involvere alle ansatte, kan det ha gitt medarbeiderne eierskap til USB. På denne måten fikk hele personalet en felles faglig plattform i starten (Senge, 1990). Ett av kjennetegnene for et utviklende læringsmiljø er mulighet for deltagelse. Ved at hele personalet deltar aktivt sammen, vil forholdene ligge til rette for et gjensidig engasjement rundt USB. Fellesskapet vil også bidra til utviklingen av et felles repertoar for hele personalet, som videre kan brukes i arbeidet med å forhandle virksomheten og til å skape gjensidig engasjement for USB (Wenger, 1998; Lave og Wenger et al., 2002).

Medarbeiderne i barnehage 1 ble ansvarliggjort når de fikk ansvaret for USB på avdelingen. Det ble organisert og laget en struktur for fagmøtene. Dette kan tyde på at forutsetningene var til stede for at medarbeiderne skulle få eierskap til USB. Denne måten å arbeide på i tråd med Senge (1990) sine disipliner for en lærende organisasjon (Senge, 1990). Ved at medarbeidere fikk ansvar, kan det ha bidratt til personlig mestring, samtidig som medarbeiderne viste engasjement (Senge, 1990; Wenger, 1998). De mentale modellene ble først jobbet med på personalmøter for hele barnehagen, og videre på fagmøtene for medarbeiderne. På denne måten ble medarbeiderne bevisst på sine holdninger, verdier og vaner gjennom refleksjon i grupper (Senge, 1990). Personalet brukte språket som et medierende artefakt, som dannet grunnlag for et felles repertoar (Wenger, 1998).

Ved at hele personalet deltok i oppstarten, jobbet personalet sammen som et team, med felles visjoner og felles mål (Senge, 1990). Praksisfellesskapet bar preg av at hele personalet deltok, dette kan også knyttes til forhandling om mening og danning av et fellesskap (Wenger, 1998).

Deltakerne i barnehage 2 jobbet ikke sammen under oppstarten av USB. De forteller at det har vært lite struktur i USB satsingen og at organiseringen rundt fagmøtene ikke fungerte før. Deltakerne har ikke deltatt sammen i fellesskap i oppstarten (kap.5.1 s.50). Lave & Wenger (2003) ser på sosialisering i fellesskapet som viktig for betydningen av læring (Lave & Wenger, 2003). Det å lære sammen i et team, kan ses på som en prosess som omhandler å samordne hele personalet i teamet. Gjennom å samkjøre personalet i barnehagen og skape felles mål, kan det skape felles visjon for å oppnå ønskede resultater for USB. Samtidig kan det påvirke kvaliteten og læringskulturen i barnehagen, dersom personalet ikke går i samme retning (Gotvassli, 2013; Senge, 1990). For at det skal være en kollektiv læringsprosess kan det være avgjørende å ha en tydelig pedagogisk ledelse og god organisering rundt organisasjonen (Gotvassli, 2013; Ertesvåg & Roland, 2013). Slik jeg ser det, vil det å kunne samle hele personalgruppen å delta sammen som et fellesskap i starten av prosjektet, være avgjørende for både medarbeiderne sin læring og for kollektiv læring i organisasjonen.

6.2.2 Barnehagen som en lærende organisasjon

Deltakerne i studien forteller at USB har ført til læring hos medarbeiderne. Videre viser empirien at alle deltakerne er positive til USB, noe som kan tyde på at de ønsker kontinuerlig læring og samtidig være en lærende organisasjon.

I en lærende organisasjon hvor læringen er situert, vil læring skje både på individ- og organisasjonsnivå (Senge, 1990; Wenger, 1998). Senge (1990) sin definisjon om en lærende organisasjon omfatter, slik jeg ser det, menneskene, ikke system og handlinger. Det er individene som utgjør fellesskapet. For å utvikle en lærende organisasjon påpeker Senge (1990) viktigheten av samarbeid og aktivt eierskap for å løse utfordringer og muligheter i fellesskap. Motsetningen er en autoritær modell hvor kontroll og styring ovenfor står sentralt. Senge (1990) beskriver videre 5 disipliner som må være til stede i en lærende organisasjon (Senge, 1990).

Den første disiplinen, personlig mestring, blir støttet ved at medarbeiderne opplever fagmøtene som meningsfullt og har lyst til å lære. Medarbeiderne får tillit ved at de har ansvar for USB på avdelingen. Gjennom fagmøtene lærer medarbeiderne å mestre oppgavene sine.

Dette kan gjøre barnehagen til en sterkere organisasjon (Senge, 1990). Samtidig kommer det fram i empirien at medarbeidernes læring er knyttet til fagmøtene og at pedagogisk leder ikke deltar i det fellesskapet. Senge (1990) påpeker at individuell læring ikke er en garanti for organisatorisk læring.

Fagmøtene til medarbeiderne blir brukt til refleksjon. Mulighetene ligger da til rette for å bli bevisst på egne mentale modeller. Samtidig kan det være vanskelig å bli bevisst på de mentale modellene som er i organisasjonen, når ikke alle deltar i refleksjonen Dette kan føre til at personalet tilpasser seg istedenfor å skape noe nytt (Senge, 1990).

Begge barnehagene skal jobber ut fra en felles visjon gjennom USB. Felles mål og felles enhet i barnehagen, kan bidra til en større grad av engasjement. Dette samsvarer med Senge (1990) som påpeker betydningen av å etablere en felles visjon. Felles visjon i organisasjonen er ifølge Senge (1990) grunnleggende for fellesskapet og drivkraften til at de ansatte drar arbeidet i samme retning. Samtidig forteller to av deltakerne at det kan se ut som at de pedagogiske lederne ikke har tid til USB (kap.5.1 s.55-56). Dette kan føre til at personalet ikke har felles fokus og engasjement, samtidig som det ikke blir reflektert rundt felles visjoner knyttet til USB i fellesskapet (Senge, 1990).

Gruppelæring er en naturlig del av barnehagens arbeidsform (Senge, 1990). Når personalet jobber sammen med USB, vil mulighetene ligge til rette for å skape læring og utvikling i hele organisasjonen. En gruppe som reflekterer sammen, kan samtidig oppnå bedre resultater enn det enkelte medlemmet kan på egen hånd. Empirien viser at gruppelæring til USB er konsentrert rundt fagmøtene til medarbeiderne. Dette kan, slik jeg ser det, føre til at personalet i barnehagen ikke er samkjørte og at ressursene til personalet ikke utnyttes (Senge, 1990).

Slik det kommer fram i empirien kan det se ut som barnehagene har noen utfordringer knyttet til læringsmiljøet og til å få hele personalgruppen med seg i det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprogrammet USB (kap.5.3 s.64). Systemtenkning er den siste disiplinen til Senge (1990). Den beskriver hvordan personalet skal jobbe sammen for å nå de mål som USB inneholder. Når hele personalet ser helheten, kan en bruke ressursene optimalt for å skape best mulig resultater (Senge, 1990). Barnehagen vil først vær en lærende organisasjon når alle disiplinene henger sammen. Det er videre avgjørende at hele personalet ser seg selv som en del av et fellesskap og som en del av den organisasjonen en jobber i (Senge, 1990).

Forholdet mellom individuell læring og kollektiv læring, mener jeg er viktig å forstå med tanke på hvordan barnehagen som organisasjon kan øke sin kompetanse. Organisasjonen

lærere gjennom individene, men samtidig er det nødvendig at organisasjonen må kunne ta imot denne lærdommen (Senge, 1990). Dette samsvarer med Dysthe (2001) sin definisjon av sosiokulturelle perspektiv, som påpeker betydningen av integrasjon og samarbeid som grunnleggende for læring (Dysthe, 2001).

I empirien kommer det fram at begge medarbeiderne har stort ansvar knyttet til USB.

Medarbeider 1 forteller at det hun lærer av pedagogisk leder, er å få oppgaver, ansvar og det å bli utfordret. Hun forklarer at pedagogisk leder har troen på henne og at hun sier «Dette fikser du, du kan dette» (kap.5.1 s.54). Slik jeg ser det, kan det tyde på at det er fokus på individuell læring istedenfor kollektiv læring. Senge (1990) påpeker at individuell læring ikke en garanti for organisatorisk læring. Samtidig som det uten individuell læring ikke vil være en organisasjonslæring (Senge 1990). I empirien kom det tydelig fram at alle fire deltakerne er veldig engasjerte og brenner for USB. Den positive innstillingen, engasjementet som de viser i intervjuet, og det at de ser på USB som meningsfullt, kan tyde på at forholdene ligger til rette for at barnehagen kan være en lærende organisasjon (Wenger, 1998; Dysthe, 2001; Senge, 1990).

6.3 Gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar

I en barnehage kan det være flere praksisfellesskap. Empirien viser at mulighetene ligger til rette for ett praksisfellesskap på fagmøtene og ett praksisfellesskap på avdelingen. Mulighet for deltakelse er et av kjennetegnene for et utviklende læringsmiljø (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). Deltagelse i flere praksisfellesskap blir også fremhevet som betydningsfullt. Det er gjennom deltakelse i et fellesskap at deltakerne opplever sine handlinger som meningsfylte (Wenger, 1998). Wenger (1998) beskriver dette som situert læring i et praksisfellesskap, hvor kollektive læringsprosesser tar utgangspunkt i situasjoner som de har felles interesse for (Wenger, 1998). Ved at fagmøtene består av faste grupper, legges det til rette for at medarbeiderne inngår i relasjon med hverandre og finner sin identitet i fellesskapet (Wenger, 1998).

Fellesskapet på fagmøtene kan slik jeg ser det, sammenlignes med et praksisfellesskap.

Læring i dette praksisfellesskapet er situert og knyttet til nære sosiale og kulturelle situasjoner over tid (Lave & Wenger, 2003). Gjennom fagmøtene skapes det refleksjon som for medarbeiderne kan oppleves som meningsfylte (Wenger, 1998). Wenger et al., (2002) beskriver praksisfellesskap som små læringsfellesskap (Wenger et al.,2002). Ut ifra mine funn

kommer det fram at fagmøtene er ment å være en arena hvor utvikling og læring foregår. Deltakerne synes å være enige i en slik fremstilling av fagmøtene, da de trekker fram at fagmøtene har vært en avgjørende arena for læring. Læring gjennom praksisfellesskap blir sett på som grunnleggende, man lærer i møte med andre og i samspill med andre (Dysthe, 2001; Wenger et al., 2002).

Samtidig kom fram i empirien at det kan tyde på at det er lite refleksjon og kommunikasjon rundt USB på avdelingen. Det kan se ut som refleksjon knyttet til USB er lagt til fagmøtene. I planene for USB står det at personalet blant annet skal lære om relasjoner og kvalitet i samspill med barn (Lisøy et al., 2018). Personalet skal få kunnskap og fagbegreper gjennom USB som skal brukes i refleksjon og diskusjon i fellesskapet. Dette skal gi personalet et felles repertoar i form av ord, begreper, verktøy og metoder (Lisøy, et al., 2018). Dette kan knyttes til sosiokulturelle perspektiv som påpeker betydningen av språket som et medierende artefakt (Dysthe, 2001).

For å koble praksis og fellesskap sammen, mener Wenger (1998) at det er nødvendig med gjensidig engasjement. Det er på grunnlag av felles engasjement og interesse at individene ønsker å være i et fellesskap, samtidig som alle bidrar og har utbytte av samhandlingen (Wenger, 1998). På den ene siden kan USB skape et gjensidig engasjement i fagmøte, samtidig som den er med på å utvikle felles praksis i barnehagen (Wenger, 1998). På den andre siden garanterer ikke individuell læring organisatorisk læring (Senge, 1990). Slik jeg ser det, kan det se ut som det gjensidige engasjementet som medarbeiderne har, kun er på fagmøtene. Ut fra empirien kan det se ut som de pedagogiske lederne ikke er like engasjert i USB. Et gjensidig engasjement betyr at det er en felles forbindelse mellom deltakerne i praksisfellesskapet (Wenger, 1998). På avdelingen vil det være pedagogisk leder og medarbeidere. To av deltakerne forteller at de opplever at pedagogisk leder ikke har tid til USB (kap.5.1 s.55-56). I praksisfellesskapet kan det oppstå spenning og konflikt, det som er avgjørende er at det er en god dialog mellom dem (Wenger, 1998). Slik det kommer fram i empirien, er det lite dialog rundt USB på avdelingen. Dette kan tyde på at det ikke er et gjensidig engasjement rundt USB på avdelingen.

I empirien fremhever den ene tilretteleggeren betydningen som språket har for USB. Deltakeren bruker begrepet «USB-språket» og løfter fram betydningen som «USB-språket» har, flere ganger i intervjuet. Dette kan, slik jeg ser det, knyttes til medarbeider 2 som hadde problemer med å forklare hva USB handlet om i intervjuet (kap.5.1 s.51). Samme medarbeider fortalte også at hun av og til ikke forsto hva de snakket om på fagmøtene

(kap.5.2 s.58). Det kan tyde på at medarbeider manglet fagbegrepene til å sette ord på hva USB handlet om. Slik det framstår, kan det se ut som personalet ikke har et felles repertoar knyttet til «USB-språket». Gjennom USB ligger mulighetene til rette for at barnehagen kan utvikle felles rutine, felles språk og felles handlinger (Lisøy et al., 2018). Dette vil utgjør barnehagens felles repertoar (Wenger, 1998). På den ene siden kan felles repertoar være et godt utgangspunkt for videre refleksjon og læring (Dysthe, 2001; Wenger, 1998). På den andre siden kan det være vanskelig å delta i refleksjonen dersom ikke alle har tatt i bruk «USB-språket» og opplever begrepene som meningsfulle. Slik jeg ser det, er det av stor betydning at hele personalet tar i bruk «USB-språket», slik at det gir mening og bruker det aktivt som et medierende artefakt. Dette kan knyttes til tidligere forskning som fremhever betydningen av at barnehagelæreren bruker kommentatorkompetansen sin til å sette ord på praksis og medarbeiderne sitt arbeid. Medarbeiderne kan da få teori som redskap for å begrunne og forstå arbeidet (Tungland, 2017). Dette er i tråd med sosiokulturelle perspektiv som vektlegger språket (Dysthe, 2001). Forholdene vil på denne måten ligge til rette for å skape et gjensidig engasjement og fellesskap (Wenger, 1998).

Pedagogisk leder har stor betydning for læringskulturen både i kraft av sin kompetanse og i forhold til sin rolle som leder. Dersom pedagogisk leder ikke er gjensidig engasjert i USB, kan dette gå ut over læringskulturen i barnehagen (Wadel, 2008; Wenger, 1998). Når personalet i barnehagen har ulik forståelse av hvordan de skal jobbe med USB, kan dette tyde på at fellesskapet ikke har forhandlet frem en delt virksomhet. Funnene tyder på at medarbeiderne ønsker å lære i fellesskapet og at de vil forhandle om mening for å få delt virksomhet i barnehagen (Wenger, 1998). Samtidig kan det se ut som at pedagogisk leder ikke engasjerer seg like mye i USB (Wenger, 1998). Dette kan indikerer lite tilretteleggelse for gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar knyttet til USB og medarbeidernes uformelle læring på avdelingen (Wenger, 1998).

Videre kan det tyde på at fellesskapet på avdelingen ikke kan defineres som et praksisfellesskap ut fra definisjonen til Wenger (1998). I definisjonen av praksisfellesskap beskriver Wenger (1998) at medlemmene skal lære av hverandre ved å dele sin kunnskap og sine erfaringer rundt et emne, som i denne studien er USB. Ut fra empirien kan det tyde på at dette ikke blir gjort i barnehagene.

6.4 Læringsutbytte gjennom USB

Alle deltakerne i studien mener at USB har ført til økt læring hos medarbeiderne.

Medarbeiderne forteller at de har blitt mer bevisst, mer reflektert og at de har endret atferd. Empirien gir eksempler som viser at medarbeiderne reflekterer aktivt over handlinger i barnehagehverdagen. Den ene medarbeideren uttrykker at hun reflekterer for seg selv og at hun opplever at hun tolker situasjoner som hun er oppi og knytter det til USB (kap.5.3 s.61-62). Ved at medarbeideren stopper opp, reflekterer og tolker, kan dette illustrere at man trenger tid for å lære og forstå. Medarbeider bruker en indre samtale, hvor hun bruker medierende redskaper for å forstå handlingen ut fra det de har lært på fagmøtene. Det å reflektere er å gi mening til det man lærer og prøve å forstå handlingen (Bruner, 1997; Wenger, 1998). Begge medarbeiderne forteller at de har endret atferden sin sammen med barna på bakgrunn av USB. Dette tyder på at de har hatt læringsutbytte. Medarbeider 1 forteller at hun ser på barn på en annen måte og medarbeider 2 forteller at hun har forandret måten hun snakker til barn på. Læring handler om å praktisere det man lærer i fellesskapet. Det er i praksis meningsforhandlingen og meningsopprettelsen finner sted (Wenger, 1998).

På den ene siden kommer det fram at begge medarbeiderne har hatt stort læringsutbytte gjennom USB. De er blitt mer reflektert, mer bevisst og de har endret atferd. De uttrykker begge to at de har hatt personlig mestring gjennom fagmøtene og i praksis (Senge, 1990). Slik det kommer fram i empirien, skjer læringen på fagmøtene sammen med tilrettelegger og andre medarbeidere som de ikke jobber med til daglig. Det de lærer skal videre praktiseres på avdelingen. På den andre siden forteller begge medarbeiderne om lite faglig læring på avdelingen med pedagogisk leder. En forutsetning for felles praksis på avdelingen, er at personalet på avdelingen har gjensidig engasjement i USB. I dette inngår at personalet på avdelingen, som en gruppe, samhandler, diskuterer og forhandler om mening knyttet til praksis (Dysthe, 2001; Wenger, 1998; Senge, 1990). På denne måten kan en oppnå bedre resultater enn det enkelte medarbeider kan på egen hånd, samtidig som hele personalet oppnår en raskere personlig vekst sammen. For at det skal skje en gruppelæring, er det viktig at personalet i fellesskap reflekterer og diskuterer rundt USB sitt innhold og hvordan det skal praktiseres i praksis (Senge, 1990). Det er viktig å være bevisst på at læring ikke bare foregår i den konteksten eller miljøet rundt fagmøtene, men at læring finner sted overalt hvor mennesker samhandler (Wenger, 1998; Senge, 1990).

Slik jeg forstår, har medarbeiderne personlig læringsutbytte av USB. De er mer reflektert, fått mer kunnskap og har endret praksis. Medarbeiderne er motiverte og ser meningen med USB.

Når medarbeiderne opplever personlig mestring vil det gi mening, samtidig som det styrker identiteten (Senge, 1990; Wenger et al., 2002; Dysthe, 2001). Samtidig mener jeg at medarbeiderne vil oppnå et større læringsutbytte dersom det blir satt søkelys på USB i praksisfellesskapet på avdelingen. På denne måten vil medarbeiderne samhandle og reflektere sammen som et team og fellesskapet vil være karaktisert med gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar(Wenger, 1998; Senge, 1990).

Alle fire deltakerne mener at USB har ført til at barnehagen som organisasjon har utviklet seg, selv om to av deltakerne uttrykker at de har en vei å gå. De samme to deltakerne forteller at læringskulturen i barnehagen har en del utfordringer, ved at alle ikke er motiverte og har lyst på ny kunnskap. Målet med barnehagebasert kompetanseutvikling, er blant annet å sikre utvikling av personalets kompetanse for å videreutvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022). Videre er betegnelsen på en lærende organisasjon blant annet at kulturen i organisasjonen verdsetter læring (Wadel, 1998). Slik jeg ser det, blir det viktig å fremme læringsprosessen hos medarbeiderne fra individ til organisasjonsnivå. Det er nødvendig med kollektiv læring for at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Senge, 1990).

7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg undersøkt tematikken knyttet til USB og medarbeidernes læring i barnehagen. Problemstillingen som jeg har tatt utgangspunkt i er: *Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?*

For å finne svar på problemstillingen, har jeg støttet med til følgende forskningsspørsmål: Hvordan legges det til rette for læring hos medarbeiderne? Hva vektlegges som betydningsfullt for medarbeidernes læring? Hvordan beskrives eventuelt læringsutbytte av USB?

Som redskap til å samle inn informasjon valgte jeg å utføre fire semistrukturerte intervjuer med to barnehagelærere og to medarbeidere i to barnehager som har deltatt i USB i 5 år. Hensikten med intervjuene har vært å skaffe kunnskap om deltakernes egne opplevelser for å finne ut hvilken betydning USB har for medarbeidernes læring.

Studien viser hvordan medarbeiderne erfarer læring gjennom å delta på fagmøter sammen med andre medarbeidere. I dette fellesskapet skapes det refleksjon rundt USB, som medarbeiderne opplever som meningsfylt (Wenger, 1998). Dette er i tråd med sosiokulturelle perspektiv, som knytter refleksjon til hvordan læring er mediert (Dysthe, 2001). Det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB, har på denne måten betydning for medarbeidernes læring.

Problemstillingen er drøftet og besvart i kapittel 6. Jeg vil videre kort oppsummere svarene på forskningsspørsmålene, før jeg avslutter med tanker til videre forskning

Hvordan legges det til rette for læring hos medarbeiderne?

Et sentralt funn i denne studien var at barnehagene la til rette for medarbeidernes læring gjennom fagmøter. Alle fire deltakerne så på fagmøtene som en avgjørende arena for læring. Fellesskapet på fagmøtene, kan slik jeg ser det, sammenlignes med praksisfellesskap (Wenger, 1998). Medarbeiderne deltok på faste fagmøter hvor de gikk gjennom teori og reflekterte sammen rundt ulike temaer knyttet til USB.

Et funn som jeg stiller meg undrende til, er betydningen som pedagogisk leder har for medarbeidernes læring knyttet til USB. I studien kom det fram at pedagogisk leder ikke bevisst la til rette for medarbeidernes læring. Begge medarbeiderne forteller at de ikke lærte noe faglig knyttet til USB av pedagogisk leder. Profesjonskompetansen som pedagogisk leder har, ble slik jeg ser det, ikke benyttet. Det var kun på fagmøtene USB var et tema for

refleksjon. Dette står i kontrast i forhold til at det er styrer og pedagogisk leder som skal drive utviklingsarbeidet i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022; Utdanningsdirektoratet, 2017; Lisøy et al., 2018). Læring som fenomen er knyttet opp mot en kontekst. For at medarbeiderne skal kunne ta i bruk det de lærer, er det slik jeg ser det, nødvendig å bygge en bro mellom innholdet i fagmøtene og det som skjer i praksis på avdelingen (Lave & Wenger, 2003). På denne måten kan medarbeiderne sette ord på det de lærer på fagmøtene, samtidig som det kan bli lettere å bruke språket i refleksjon sammen med pedagogisk leder. Forholdene ligger da til rette for at det de lærer skal bli omgjort til verdifull kunnskap. Dette mener jeg kan bidra til økt læring for medarbeiderne, samtidig som hele personalet vil få et felles repertoar (Dysthe, 2001; Wenger, 1998).

Når pedagogisk leder ikke deltar aktivt i USB, blir det samtidig vanskelig å legge til rette for et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar knyttet til USB og medarbeidernes læring på avdelingen (Wenger, 1998).

Hva vektlegges som betydningsfullt for medarbeidernes læring?

Empirien viser at deltakerne legger vekt på betydningen av å oppleve trygghet på fagmøtene og videre at medarbeiderne skal oppleve USB som meningsfullt. I studien har jeg knyttet trygghet til begrepet relasjoner. Ut fra sosiokulturelle perspektiv vil gode relasjoner mellom deltakerne være av stor betydning for at individene skal utvikle mening og lære. Når individet opplever personlig mestring, kan det gi en opplevelse av sammenheng og mening samtidig som det styrker identiteten (Senge, 1990; Wenger et al., 2002; Dysthe, 2001). Det er gjennom relasjonene mellom menneskene at kunnskapsdelingen og lærer skjer (Wenger, 1998; Dysthe, 2001).

Begge tilretteleggerne hadde fokus på å gi medarbeiderne positive tilbakemeldinger og ros for å motivere og for at medarbeiderne skulle oppleve USB som meningsfullt. Et funn som jeg synes var spennende i denne sammenheng, var at begge medarbeiderne påpekte at det som ga de mening i arbeidet med USB var barna. Slik jeg ser det er dette en motivasjon som bør vær til stede i alt arbeid som utføres i barnehager.

Et annet sentralt funn i denne studien, er at det kun er en av deltakerne som fremhever betydningen som språk har for læring. I sosiokulturelle perspektiv skjer læring gjennom språket. Gjennom USB skal språket fungere som et medierende artefakt. Forholdene er lagt til rette gjennom et felles repertoar i USB, men slik jeg ser det, blir det ikke tilstrekkelig benyttet i barnehagene.

Videre viser studien at det har stor betydning at hele personalet deltar sammen som et fellesskap i prosjektet fra starten av. Det kan se ut som at det er avgjørende at personalet ser på seg selv som en del av fellesskapet og som en del av organisasjonen de jobber i (Wenger, 1998; Senge, 1990).

Hvordan beskrives eventuelt læringsutbytte av USB?

Studien viser at medarbeiderne beskriver at de har lært gjennom USB. De har blitt mer bevisst, de reflekterer mer over sin egen praksis knyttet til USB og de har endret atferd. De ser og snakker med barna på en ny måte. Dette viser, slik jeg ser det, at gjennom barnehagebasert kompetanseutviklingsprosjekter som USB, ligger forholdene til rette for medarbeidernes læring.

Samtidig kan studien tyde på at det er utfordringer med å knytte den individuelle læringen til organisasjonsnivå. For at barnehagen skal være en lærende organisasjon, er det viktig at hele personalet er engasjert og ser meningen med USB (Senge, 1990; Dysthe, 2001). Studien viser at det er nødvendig at pedagogisk leder engasjerer seg mer i USB, slik at det kan knyttes et fellesskap rundt USB på avdelingene. Gjennom at hele personalet er engasjert og ser meningen med USB, vil forholdene ligge til rette for gjensidig engasjement, delt virksomhet og felles repertoar (Wenger, 1998). Den individuelle læringen vil da lettere kunne knyttes til hele organisasjonen. Kollektiv læring, vil igjen skape et godt utgangspunkt for en god barnehage, slik at barna skal få en best mulig hverdag.

7.1 Videre forskning

Denne studien har utvidet min forståelse, og samtidig gitt meg nye spørsmål og perspektiver som det kunne vært interessant å utforske videre. Det kunne vært spennende for videre forskning og få de pedagogiske lederne sitt syn rundt medarbeidernes læring knyttet til USB, og sett på hva de kan lære sammen gjennom felles læring ved hjelp av USB som verktøy. Det kan tenkes at de kunne gitt ny eller annen innsikt på hva de mener har betydning for medarbeidernes læring knyttet til USB, og hvilken betydning de selv har i denne prosessen.

Videre kunne det vært spennende å gå enda mer i dybden på språket som et medierende artefakt. Det undrer meg at det kun var en deltaker som fremhevet betydningen som språket har for læring. I sosiokulturelle perspektiv blir språket sett på som selve grunnlaget for at læring og tenkning skal skje (Dysthe, 2001). Gjennom USB, som har et eget «USB-språk»,

ligger forholdene til rette for at hele barnehagen skal få et felles repertoar (Lisøy et al.,2018; Wenger, 1998; Dysthe, 2001). Dette er et område jeg kunne tenkt meg og utforsket enda nærmere.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology, New Vistas for Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Alvestad, M., & Gjems, L. (. (2021). *PEDAGOGISK KVALITET i barnehagen*. Universtetsforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, B. J., Tunglund, E. I., Velde, L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport nr.85*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Barnehageloven. (2005). *Barnehageloven. LOV-2005-06-17-64*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§2a>
- Boalt-Boëthius, S., & Ögren, M.-L. (2000). *Grupphandleing : den lilla gruppen som forum för lärande*. Mareld Böcker.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism. (3 utg)*. Routledge.
- Carson, N., & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dale, E. L. (2006). *Oppdragelse i det reflektivt moderne*. Gyldendal akademisk.
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice*. MIT Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. Guilford Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Hentet fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98(2), 127-139: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/280485/Article.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press Inc.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. (2.utg)*. Universitetsforlaget.
- Gjems, L. r., & Bjørnsrud, H. r. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.
- GoBaN. (u.å.). *Gode barnehager for Norge*. Hentet fra Gode barnehager for Norge: <https://goban.no/barnehage/>
- Gotvassli, K. Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale*. Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner*. Tapir akademisk forlag.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Boka om ledelse*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademiske forlag.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R., Lundestad, M., Slåtten, M. V., & Skogen, E. (2021). *Å være leder i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Karianne, F., Lorentzen, R., & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens. Delrapport 2. TFOU-rapport*. Trøndelag Forskning og Utvikling AS .
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* . Cappelen Damm Akademisk.
- Jansen, T. T., & Tholin, R. K. (2006). *Se lyset sammen er bra!* Rapport 13 / 06 Høgskolen i Vestfold. Hentet fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-13/rapp13_2006.pdf
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4.utg)*. Abstrakt forlag.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke. 2.utg*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). Hentet fra Kvalitet i barnehagen. (St.meld. nr. 41 2008-2009):
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018-2022). *Kompetanse for fremtidens barnehager. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra Regjeringen.no:
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2010). *Kompetanse i barnehagen 2007-2010*. Hentet fra Regjeringen.no:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/kompetansestrategien/kompetanse_3korr.pdf
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg)*. Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring; og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lehre, J. (2015). *Pedagogisk ledelse i en lærende barnehage: En kvalitativ studie av hvordan barnehagestyrelser legger til rette for faglig utvikling- og læring, med personalmøte som arena. Masteroppgave. Høgskolen i Telemark*. Hentet fra USN Open Archive:
<http://hdl.handle.net/11250/2439001>
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. B. (2016). *Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal akademisk.

- Lisøy, C., Holme, H., & Solheim, E. (2018). Hentet fra <https://docplayer.me/122654714-Den-utviklingsstottende-barnehagen-i-sandnes.html>
- Løberg, H., Hatlem, M., & Berle, T. (2019, November 14). *Slik kan du heve kompetansen din i barnehagen*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forste-steg-kompetanseheving-i-barnehagen/slik-kan-du-heve-kompetansen-din-i-barnehagen/219353>
- Meld. St. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Midthassel, U. V. (2009). Læringsmuligheter i kollegamøter. *09 Spesialpedagogikk*, 4-12.
- NESH. (2016). <https://www.forskningsetikk.no/>. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære*. Ad Notam Gyldendal.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system :manual pre-k*. Brookes Publishing Co.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reigstad-Larsen, W. (2020, juni 12). *Profesjonskompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen. En kvalitativ studie av styrere og assistententers tilnærming til kompetanseutvikling*. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2673166/310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode(4. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner*. Ashgate Publishing Limited.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B., & Lorentzen, R. (2021). Hentet fra SINTEF: https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2829364/Oppsummeringsrapport+F%C3%B8lgeevaluering+av+Kompetanse+for+fremtidens+barnehage_SINTEF.pdf?sequence=1
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. J.W. Cappelens forlag a.s.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode (4. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

- Tungland, I. B. (2017). Ny i barnehagelærerprofesjonen - vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med et arbeidsfellesskap. I A. Berge, & E. Johansson (red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (ss. 185-201). Universitetsforlaget AS.
- Tverrå Løkås, M. (2019, mars 19). – *GoBaN er særlig interessant fordi forskningen er gjort i norske barnehager og den er praksisnær*. Hentet fra Barnehage.no: <https://www.barnehage.no/goban/goban-er-saerlig-interessant-fordi-forskningen-er-gjort-i-norske-barnehager-og-den-er-praksisnaer/133223>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Vist, T., & Alvestad, M. r. (2012). *Læringskulturer i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard University Press.
- Wadel. (2002). Den mellommenneskelig forankring av læring. *Praksisfellesskap og Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), ss. 416-422.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.
- Wadel, C., & Knaben, Å. D. (2021, Desember 14). Barnehagen - en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 397-408. Hentet fra Barnehagen – en lærende organisasjon? Styreres forståelser av en lærende organisasjon og kjennetegn ved en lærende barnehage: <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04#sec-7>
- Wahlgren, B., Høystrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Waksvik, G. (2021, November 21). *I Sandnes blir alle barnehageansatte observert på jobb*. Hentet fra Utdanningsbytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/kompetanseheving-i-barnehagen-laeringsmiljo/i-sandnes-blir-alle-barnehageansatte-observert-pa-jobb/302612>
- Wenger. (1998). *Communities of practice Learning; meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Review Press.
- Aanderaa, B. (1997). *Si at vi har hele dagen!: en kartlegging av barnehageansattes endringskompetanse : sluttrapport 1997*. Barne- og familiedepartementet.

Vedlegg

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Barnehagevitenskap master*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt

Mitt navn er Kjersti Fiskå og jeg er student ved UIS hvor jeg tar mastergrad i barnehagevitenskap. Masteroppgaven min skrives ved Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning. Masteroppgaven omhandler barnehagebasertkompetanseutvikling knyttet til prosjektet Utviklingsstøttene barnehage (USB). I forbindelse med masteroppgaven skal jeg gjennomføre en undersøkelse og ønsker å intervju USB - tilretteleggere og medarbeidere i ulike barnehager.

Formål

Formålet med studien er å finne ut hvilken betydning USB-tilrettelegger sin organisering og involvering har og si for kvalitetsutviklingen. Samtidig ønsker jeg å finne ut hvilken betydning organiseringen har for medarbeidernes kompetanseutvikling. Det vil være deres opplevelse av virkeligheten som belyses i denne sammenheng.

Min problemformulering er:

Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?

Jeg stiller meg følgende forskningsspørsmål:

- 4) Hvordan legges det til rette for læring hos medarbeiderne?
- 5) Hva vektlegges som betydningsfullt for medarbeidernes læring?
- 6) Hvordan beskrives eventuelt læringsutbytte av USB?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven min skrives ved Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning

Hvorfor får du spørsmål om å delta og hva innebærer det?

Jeg har valgt å intervju 2 USB tilretteleggere og 2 medarbeidere i 2 forskjellige barnehager. Alle informantene skal ha deltatt like lenge i USB.

Dersom du velger å delta i prosjektet vil vi bli enige om en dato for et intervju som varer i ca.45 minutter. Dersom du samtykker vil det bli gjort lydopptak av intervjuet, for å sørge for at ikke viktig data går tapt, og for at jeg som intervjuer skal kunne ha fokus på intervjusamtalen.

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 blir da slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har informert om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I oppgaven vil alle informanter anonymiseres. Det er kun jeg som vil ha tilgang til navnet ditt, og informasjon om deg. Min veileder Inger Benny Espedal Tunglund, vil kun ha tilgang til en kodet liste over informantene.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022, og etter dette vil alle personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultetet for utdanningsvitenskap og humanistisk, Institutt for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette 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:

- Prosjektleder; Kjersti Fiskå tlf;47645717
- Fakultetet for utdanningsvitenskap og humanistisk, Institutt for barnehagelærerutdanning ved Inger Benny Espedal Tunglund tlf 51833559
- *UIS sitt personvernombud kan nåes på epost; personvernombudet@uis.no*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Studien er meldt til og blitt godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

- (signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging for kvalitetsutvikling gjennom programmet utviklingsstøt...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

651494

Prosjekttittel

Tilrettelegging for kvalitetsutvikling gjennom programmet utviklingsstøttene barnehage

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektperiode

06.12.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

03.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.12.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Intervjuguide

Hvilken betydning har det barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjektet USB for medarbeidernes læring?

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål til USB-tilrettelegger	Intervju spørsmål til medarbeidere
<p>Hvordan legges det til rette for læring hos medarbeiderne?</p>	<p>Hvordan ble USB presentert for deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva var dine første tanker rundt prosjektet? <p>Hvilke faktorer mener du er viktige for læring gjennom USB?</p> <p>Hvordan jobber du med USB?</p> <p>Hva kan hemme læring?</p> <p>Har du spurt medarbeiderne om hvordan de lærer best?</p> <p>Hvordan tror du dine medarbeidere lærer best?</p> <p>Hva mener du kan være av betydning for læring?</p> <p>Legges det opp til felles læring i arbeidstiden?</p> <p>Har du noen tanker om hvordan du kunne jobbet mer for å sikre at dine medarbeidere utvikler seg faglig?</p> <p>Hva mener du kan være av betydning for evt økt læring</p> <p>Hvordan legge du til rette for læring hos medarbeiderne?</p>	<p>Hvordan ble USB presentert for deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva var dine første tanker rundt prosjektet? <p>Hvilke faktorer mener du er viktige for læring gjennom USB?</p> <p>Hvordan jobber du med USB?</p> <p>Hva kan hemme læring?</p> <p>Har du blitt spurt om hvordan du lærer best?</p> <p>Hvordan lærer du best?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan en legge til rette for at du skal lære? - <p>Legges det opp til felles læring i arbeidstiden?</p> <p>Hva ønsker du mer av i forhold til læring knyttet til USB?</p> <p>Hva mener du kan være av betydning for læring?</p> <p>Hva mener du kan være av betydning for evt økt læring?</p>
	<p>Hva tror du oppleves meningsfullt knyttet til USB for medarbeidere?</p>	<p>Hva syns du er meningsfullt med tanke på læring og USB?</p>

<p>Hva vektlegges som betydningsfullt for medarbeidernes læring</p>	<p>Har du noen tanker om hvordan dere kan jobbet mer for å sikre at hele personalet utvikler seg faglig</p> <p>Hvordan tenker du måten USB gjennomføres på som helhet, har påvirket kunnskapen i barnehagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Og hvordan videreutvikler eller holder du engasjementet oppe hos dine medarbeidere? 	<p>Har du noen tanker om hvordan dere kan jobbet mer for å sikre at hele personalet utvikler seg faglig?</p> <p>Hvordan tenker du måten USB gjennomføres på som helhet, har påvirket din kunnskap?</p>
<p>Hvordan beskrives eventuelt læringsutbytte av USB?</p>	<p>Fortell om læringskulturen i barnehagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fører USB til endringer? <p>Synes du det er tilstrekkelig fokus på læring for <i>hele</i> personalet i barnehagen? Kan du utdype</p> <p>Har personalet i barnehagen utviklet seg på bakgrunn av USB?</p> <p>Hvilke strategier vektlegger du for å få i gang samtale og diskusjon rundt situasjoner fra hverdagen, prosjekter dere jobber med etc.?</p> <p>Er det noen forhold som gjør at det er utfordrende å jobbe med USB. Fortell mer</p> <p>Har det vært kvalitets utvikling i barnehagen på bakgrunn av USB?</p> <p>Har USB ført til at personalet har endret praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du evt forklarer hvordan 	<p>Fortell om læringskulturen i barnehagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fører USB til endringer? <p>Synes du det er tilstrekkelig fokus på læring for <i>hele</i> personalet i barnehagen? Kan du utdype</p> <p>Har USB ført til at du har endret praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du evt forklarer hvordan <p>Har personalet i barnehagen utviklet seg på bakgrunn av USB?</p> <p>Får du brukt det du lærer?</p> <p>Har det vært kvalitets utvikling i barnehagen på bakgrunn av USB?</p> <p>Hva mener du kan være av betydning for at du har lært/ ikke lært</p> <p>Er det noen forhold som gjør at det er utfordrende å jobbe med USB. Fortell mer</p>

Figurliste:

Figur 1. CLASS-Pre-K; domener og dimensjoner (Lisøy et al., 2018 s.5)	s.17
Figur 2. CLASS-Toddlere; domener og dimensjoner (Lisøy et al., 2018 s.4)	s.17
Figur 3: «Komponenter i en sosial teori sosial læringsteori» (Wenger, 1998, s. 5)	s.23