

MASTEROPPGAVE

Oppgave

Den samme gamle sti...
En kvalitativ analyse av et kompetanse-utviklingsforløp

Utarbeidet av:

Elin Sørum Skjeklesæter

Fag:

Mastergrad i organisasjon og ledelse

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, 2015



Forord

Det er med en porsjon vemod jeg nå innser at 4 år med masterstudier nærmer seg slutten. Jeg kommer til å savne de månedlige turene til Halden for en dose faglig påfyll. Det har vært et eventyr for en praktiker å få ta del i den akademiske verden for en stund. Samtidig skal det nå bli deilig å få tilbake fritiden, og legge fra seg tvilen som har fulgt meg gjennom disse årene. Alle spørsmål jeg har stilt, alle beslutninger jeg har tatt, hver tekst jeg har skrevet har vært etter mange runder med tvil. Jeg vil derfor tilegne hele forordet til de som har fulgt meg hele veien og bidratt med tro, når tvilen har blitt for sterk.

Jeg vil først og fremst takke mine kollegaer som har stilt opp for meg og brukt av sin tid til å gi meg informasjon. Mange av dere har også lagt for dagen en genuin interesse og nysgjerrighet i forhold til dette arbeidet, det har vært motiverende og en stor årsak til at jeg har klart å gjennomføre dette.

Jeg vil takke min medstudent Torunn, vi fant tonen allerede første dagen. Alle samtaleene vi har hatt om pensum, metodevalg og livet generelt setter jeg stor pris på. Du har vært en rød tråd gjennom studiet, og jeg vet jeg har funnet en venn for livet i deg.

Jeg vil takke min kjære mamma. Som i den siste tiden har vært en uvurderlig støtte. Lest korrektur, oppmuntret og trøstet. Takk til både mamma og pappa for at dere har tatt med jentene på hytteturer og annet når min mann har vært til sjøs, slik at jeg kunne skrive.

Takk til mine gode venner Hildur og Trond i Kvastebyen, for at dere har stilt opp som reserve familie for jentene. At jeg har sluppet å be om hjelp, fordi dere bare har hentet dem med på eventyr er makeløst.

Takk til Vegar som med sitt sylskarpe designerblikk hjalp meg med å konstruere figuren på s. 108 og redigere tekstens layout.

Jeg vil takke mine to vakre døtre, Ingeborg og Johanne. Fire år går fort i voksentid, men det har kanskje virket som en evighet for dere? Tiden jeg har brukt på dette, har gått på bekostning av tid med dere. Jeg skal bøte på det nå, og jeg gleder meg til å følge dere vår, sommer, høst og vinter med full tilstedeværelse. Jeg håper jeg har vist at dere kan om dere vil, og at det aldri er for sent å sette seg mål og følge en drøm.

Jeg vil takke min mann, Robin. For alle timene du har sittet tålmodig og hørt meg lese. At du i tillegg har virket engasjert og kommet med gode innspill har vært en inspirasjon for meg. Takk for at du både har gitt meg tid til studier, og for at du har gitt meg tid fra bøkene. PS! Nå øker sikkert sjansen for at jeg får med meg det du vil dele med meg, første gang du sier det!

Jeg vil takke min veileder, Tom B. Gundersen ved høghskolen i Østfold, for et meget godt samarbeid. Du har vært min kjentmann. Stilt de rette spørsmålene, penslet inn på de rette samtaleemnene og hjulpet meg med å holde en stø kurs. Selv om du også har bidratt til litt frustrasjon og tvil, så har jeg alltid følt at du har hatt troen på meg. Uten deg hadde jeg aldri klart dette!

Innholdet i denne avhandlingen står for forfatterens regning.

Elin Sørum Skjeklesæter

Fredrikstad april 2015.

To kloke

*Det er ein som er så klok
at i lag med han
skjønar eg kor dum eg er.*

*Så er det ein annan
som er så klok
at i lag med han
er eg klok eg og.*

E. Indereide

INNHold

SAMMENDRAG	6
KAPITTEL 1 TROEN PÅ KUNNSKAP	7
Bakgrunn for valg av tema - livslang læring	7
Problemstilling	11
Oppgavens oppbygging	12
KAPITTEL 2 BARNEHAGEN – FRA BARNEVERN TIL KUNNSKAPSORGANISASJON?	14
Et historisk blikk på barnehagens innhold og oppgaver.....	14
Barnehagens teoretiske landskap.....	16
Hvem er aktørene og hvilket ansvar hviler på dem?	18
Hvordan er barnehagen organisert?	19
Den pedagogiske ledelsens ansvar og utfordringer.....	20
Samtidens kompetansesatsing.....	21
Markedsliberale endringsvinder i barnehagens kompetanselandskap.....	22
Kunnskapsmarkedet.....	25
«... og alle sto igjen og hang”	27
Barnehagebasert kompetanseutvikling.....	27
Bakgrunnen for bakgrunnen – en oppdagelsesreise	29
KAPITTEL 3 DESIGN OG METODER.....	31
Kvalitativ forskning.....	31
Interaktiv forskning	32
Forskning på hjemmebane – den interaktive forskeren.	33
Narrative fortellinger.	35
Datainnsamlingsmetodene.....	36
KAPITTEL 4 METODEVALG OG GJENNOMFØRING	38
Individuelt brevintervju og SWOT-analyse.....	38
Gjennomføring av individuelle brevintervju og SWOT-analysen 2012.....	39
Mellomperioden – teoretisk input og refleksjon.....	43
Møtet med datamaterialet og sammenblanding av egne roller.	52
Gjennomføring av de retrospektive fokusgruppeintervjuene.	55
KAPITTEL 5 ETISKE BETRAKTNINGER OG KRITIKK AV EGEN FORSKNING	57
I etterpåklokskapens navn – kritikk av egen forskning.....	58
KAPITTEL 6 BARNEHAGEN ANNO 2012	62
Medarbeideren og barnehagelæreren.....	62
Medarbeideren.	63
Barnehagelæreren.....	65
Medarbeideren og barnehagelæreren.....	68
Barnehagens personal og faglige kompetanse.	70
Barnehagens kompetansearbeid anno 2012.....	71
Barnehagens møterutiner – hvor kan personalet snakke sammen?.....	73
Tidstyveri og klubbvirkosomhet	75
Oppsummering av barnehagens sosiale struktur anno 2012.	76
Mellomperioden høst 2012 – vår 2014.....	77
Bevegelige forståelser? Barnehagens struktur anno 2014.	81
Medarbeideren.	81
Barnehagelæreren.....	82
Hverdagen er den samme.	83

KAPITTEL 7 DEN SAMME GAMLE STI.....	87
Kunnskapshierarkiet.....	87
Møte mellom teori og praksis – fra kunnskapshierarki til nærhet.....	91
Utviklingens forutsetninger – tilhørighet, aksept og anerkjennelse.	94
Refleksjon, teori og dialog.....	97
Læring på arbeidsplassen.	99
Den samme gamle sti, er ikke helt den samme.....	106
Utviklingens hindringer og muligheter – kritikkens infrastruktur.....	109
Kritikkens u-sving.	111
KAPITTEL 8 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	115
Oppsummerende tanker i forhold til problemstillingen.....	115
Kunnskapssamfunnet.....	117
LITTERATURLISTE	119
Nettkilder:	121
Inspirasjon:	123
Vedlegg 1	124
Vedlegg 2	125
Vedlegg 3	126
Vedlegg 4	128
Vedlegg 5	130

Oversikt over tabeller og figurer.

Tabell 1	Skille i barnehagens teoretiske landskap	s.17.
Tabell 2	Oversikt over hvem som har svart	s 51.
Tabell 3	Dokument for bearbeiding av data	s 52.
Tabell 4	Oversikt over møtenes tematikk	s 80.
Tabell 5	SWOT analyse 2012 og 2014	s 83.
Tabell 6	Den samme sti, ulike endrings behov	s 85.
Figur 1	System for kompetanseutvikling	s 8.
Figur 2	Undersøkelsens forløp slik det ble	s 37.
Figur 3	Medarbeideren	s 63.
Figur 4	Barnehagelæreren	s 65.
Figur 5	Personalmøter 2013	s 78.
Figur 6	Medarbeiderens rolleforståelse 2012 og 2014	s 81.
Figur 7	Barnehagelærerens rolleforståelse 2012 og 2014	s 82.
Figur 8	Den samme gamle sti, er ikke helt den samme	s 108.
Figur 9	Etablerte rollemønster	s 110.

SAMMENDRAG

Til grunn for denne undersøkelsen ligger spørsmålet:

Kan refleksjon over egen og organisasjonens praksis i lys av ulike teoretiske perspektiv endre rolle- og organisasjonsforståelsen? I såfall, endres praksis?

Arbeidsplassen min er en privateid barnehage i Østfold, og i denne oppgaven følger jeg mine kollegaer tett i et kompetanseutviklingsforløp. Avhandlingen er en kvalitativ analyse av hvordan personalet forstår og opplever sin kompetanseutvikling. Undersøkelsen er bygd opp med grunnlag i narrativ analyse, og bærer derfor preg av å være en historie som starter høsten 2012 og avsluttes våren 2014.

Jeg undersøker i denne oppgaven et kompetanseutviklingsforløp ut fra et relasjonelt endrings- og utviklingsperspektiv. Det teoretiske hovedgrunnlaget er Giddens strukturasjonsteori, men jeg drar også nytte av en rekke teorier hentet fra psykologien samt lærings- og organisasjonsfeltet.

Mitt design bygges opp innenfor rammene av den interaktive forskningen, der forenklet sett både deltakerne og forskeren er aktive parter i kunnskapen som genereres. Jeg har benyttet meg av flere ulike datainnsamlingsmetoder, som brevintervju, observasjoner og fokusgruppeintervjuer. Samlet er det disse som gir innhold til historien jeg forteller.

Mine funn indikerer at endringer i forståelser forutsetter et trygt miljø hvor du føler tilhørighet og blir akseptert som den du er. Med dette som utgangspunkt bygges en selvfølelse hos den enkelte, og en mellommenneskelig tillit som gjør at ny kunnskap både kan erverves og spres i organisasjonen. Til tross for dette blir endringene som skjer nesten usynlige i en hektisk hverdag hvor de rolle- og adferdsmønstrene vi har vent oss til tilsynelatende tvinger oss tilbake til det sedvanlige. Dessuten kan det se ut til at kritikkens infrastruktur på arbeidsplassen kan hindre læring og utvikling, men det ligger også potensielle utviklingsmuligheter i denne.

KAPITTEL 1

TROEN PÅ KUNNSKAP

Bakgrunn for valg av tema - livslang læring.

”Ja, herlighet! Kan du tenke hvordan det har blitt!! Nå må du snart ha papir på at du kan feie gulvet her!” utsagnet hørte jeg sist jeg satt i frisørstolen. Damen i stolen ved siden av meg diskuterte ivrig det økte kravet til teori på yrkesfaglinjene. Hennes sønn hadde droppet ut av tømrerlinja, fordi han ikke så poenget med diktanalyse. Hun understreket at dette bare var trist, fordi hun mente han verken manglet ferdighetene eller arbeidsmoralen som skal til for å bli en bra snekker. Jeg tenkte at dette har med min undersøkelse å gjøre, fordi økte krav til kunnskap og kompetanse også har nådd barnehagen for alvor.

Erna Solberg sa følgende i Aftenposten 18.12.13 ”Vi skal bygge kunnskapssamfunnet”. Å bygge kunnskapssamfunnet vil gi oss konkurransefortrinn, og konkurransefortrinn er bra for samfunnsøkonomien. Og det som er bra for samfunnsøkonomien er bra for vår felles velferd. Solberg er i godt politisk selskap når hun sier at det skal ”satses på kunnskap”. I SVs så vel som FrPs programmer løftes det frem at å satse på livslang læring er viktig fordi arbeidslivet er i stadig endring, og derfor blir kravene til kunnskap og kompetanse stadig større. Å få påfyll av kunnskap i forhold til sitt arbeid er viktig for både for samfunnet og den enkelte. For samfunnet gir det kompetent arbeidskraft, for den enkelte bedre jobbmuligheter. Å satse på livslang læring er å styrke kvaliteten på produkter og tjenester. (FrPs handlingsprogram 2013-2017:72 og SVs arbeidsprogram 2013-2017:kap 7).

Det er politisk enighet om at det å investere i utdanning og livslang læring for den enkelte vil styrke kvaliteten på varer og tjenester. Det kommer tydelig frem i den siste strategiplanen for kompetanse og rekruttering til barnehagen.

I strategiplanen er det utviklet et system for kompetansesatsingen i barnehagen. Systemet er utviklet for å synliggjøre både karriereveier og utviklingsmuligheter for alle ansatte i barnehagen. Her tydeliggjøres det hvordan en assistent uten formell utdanning kan gå veien fra ufaglært til en PHD-grad ved hjelp av individuelle og kollektive kompetanseutviklingstiltak. Disse tiltakene skal sikre at

flere ufaglærte får innføring i hva barnehage er, stimulere flere til å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeid og flere ansatte til å ta barnehagelærerutdanning.



Figur 1 System for kompetanseutvikling i barnehagen. (Kompetanse for fremtidens barnehage, strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020:11)

Jeg skal her for orden skyld nevne at kartet ikke er en steg for steg plan. Boksene over assistenter viser mulighetene man har. Med andre ord kan en assistent fint begynne på en barnehagelærerutdanning med realkompetanse, uten å gå veien om mellomliggende videre/etterutdanningstilbud. Etter/videreutdanningstilbudene til barnehagelæreren skal utformes slik at de kan bygges inn i en mastergrad. Denne undersøkelsen vil dreie seg om nivået som heter ”barnehagebasert kompetanseutvikling”. Det kan jo være verdt å merke seg at dette er det eneste nivået, i tillegg til barnehagelærerutdanningen, som inngår i alle barnehagearbeideres mulige vei til en PHD-grad.

Kompetanseutvikling på arbeidsplassen min.

Det kan se ut som forskningsbasert praksis ses som et ideal, og talspersonene for dette tankesettet mener de seneste vitenskapelige teorier kan forbedre og utvikle praksis. I kjølvannet av denne tenkningen ser vi et voksende marked for organisasjonsoppskrifter som praktikerne kan gjøre seg nytte av. Men det finnes også et annet dominerende perspektiv som vi først og fremst finner hos praktikerne selv, nemlig det at praksisen i seg selv er en ”sannhet” som er basert

på den ”tause kunnskapen” i form av uformulerte erfaringer. Det som derfor bør gjøres er å forsøke å synliggjøre den ”tause kunnskapen” og de sannheter som eksisterer i praksis (Taguchi 2012).

Som praktiker har jeg vært vitne til begge perspektivene på min arbeidsplass. I 2008 innførte kommunen jeg arbeider i en modell som er utviklet av førsteamanuensis i utviklingspsykologi Øyvind Kvello ved NTNU. Denne modellen gikk ut på at fagpersoner fra barnevernstjenesten, pedagogisk-psykologisk tjeneste og helsestasjonen skulle komme ut i barnehagene for å bistå barnehagen i å avdekke barn som står i fare for skjevutvikling. Modellen hadde gode intensjoner; styrke det tverrfaglige samarbeidet, avdekke og hjelpe barn i risiko så tidlig som mulig samt løfte barnehagens kompetanse. Modellen er evidensbasert, det vil si forskningsbasert. Forskning skal med andre ord forbedre praksisen, imidlertid har det vist seg at slik påvirkning ikke skjer. For eksempel innen pedagogikk har det vist seg at forskningsbaserte innovasjoner i svært liten grad endrer praksisen (Svensson, Brulin, Ellstöm, Widergren 2002:71). Kvello-modellen eksisterer fortsatt i kommunen, men nå i en helt annen form enn den opprinnelige og under overskriften ”tidlig innsats”.

På min arbeidsplass er det uttalt ønske om å arbeide mot å bli en lærende organisasjon der de ansatte gjennom å dele fortellinger fra praksisen sin og reflektere over dem skal bedre sin praksis. Den tause kunnskapen skal opp og frem i lyset. Erfaringene vi sitter igjen med er at dette er interessant, men at vi etter hvert mister interessen. Vi har forsøkt med individuell veiledning og refleksjonsmøter for alle ansatte, men det koker bort i hverdagen. Dessuten kunne det virke som om fortellingene omhandlet det samme fra gang til gang, uten noen tydelige endringer i praksis. Det kunne virke som om fortellingene forble fortellinger, og hvor lenge orker man å reflektere rundt status quo? Dessuten hendte det at fortellingene fra praksisen omhandlet kritikk av andre kollegaers praksis, slik ble refleksjonsmøtene legetime arenaer for ”baksnakking” og ”oppvaskamtaler”.

Hva om det er slik at begge de to dominerende oppfatningene om forholdet mellom teori og praksis overser eller utelukker et viktig forhold?

Vår hverdagslige måte å tenke på preges av forenklete oppdelinger som voksen/barn, rett/feil, leder/medarbeider, orden/kaos, teori/praksis. Den ene siden utelukker den andre, og umuliggjør en tilstand av *både-og* (Taguchi 2012:27).

Hva om endringens potensiale ligger mellom dikotomienes to stoler? Hva om vi må bortenfor skillet for å se endringene?

For praksisen vår er allerede både teoretisk og praktisk, hevder Taguchi (Ibid).

For at teorier skal kunne formuleres må de relateres til livet i barnehagen.

Samtidig er praksisen vår avhengig av at vi tenker, forestiller oss og konstruerer visjoner om hva vår praksis skal være, vi må ha noen teorier.

Når jeg lytter til mine kollegaer, hører jeg mange teorier om hva barn er og hva de trenger, eksempelvis, fra ”Jeg er av den gamle skolen, barn trenger grenser” til ”Jeg skulle ønske vi kunne slippe opp kontrollen litt, barn trenger frihet”.

Utfordres disse private teoriene for mye har jeg inntrykk av at refleksjonene stopper og diskusjonen om hvem som har rett overtar, og det blir ubehagelig.

Derfor sitter vi kanskje ofte og er skjønt enige i at alle barn skal møtes med respekt, fordi dette er en stor og viktig verdi kan vi alle enes om det. Så går vi ut i praksis og er respektfulle på hvert vårt vis i tråd med våre private teorier, og dermed er status quo tilsynelatende et faktum.

Hva om våre private teorier blir utfordret av relevante vitenskapelige teorier, istedenfor andres forestillinger? Vil vi da kunne lytte med et mer åpent sinn? Kan vitenskapelige teorier gjøre at vi ser på vår praksis og vår forståelse på nye måter? Vil det kunne endre forståelsene, og vil det kunne endre praksis?

Jeg tenker i såfall at de vitenskapelige teoriene ikke blir presentert som fasit, men blir brukt som verktøy for refleksjon som overskrider eksisterende forståelser.

Eller er det andre forhold som kan hindre og fremme læring, utvikling og endring?

Hverdagene i barnehagen er hektiske. Det er mange barns behov som skal dekkes, ofte samtidig. Tiden vi har til rådighet for å utføre faste arbeidsoppgaver, rutiner og andre gjøremål kan ofte virke knapp. Så er det lover, regler og normer både eksterne og interne. Mange hensyn å ta, følelser som blusser opp, det mellommenneskelige. Hvilke forhold på arbeidsplassen hemmer og fremmer læring, utvikling og endring?

Problemstilling.

Med bakgrunn i disse spørsmålene er problemstillingen for denne undersøkelsen:

Kan refleksjon over egen og organisasjonens praksis i lys av ulike teoretiske perspektiv endre rolle- og organisasjonsforståelsen? I såfall, endres praksis?

Presisering og utdyping av problemstillingen:

Formålet med denne undersøkelsen er å belyse kompetanseutvikling som et sosialt fenomen. Samtidig har denne undersøkelsen et testende element.

Vil endringer i den sosial strukturen vises i personalets egen beskrivelser av sine forståelser og praksiser, før og etter en periode med kompetanseutvikling?

Roller kan ses på som organisasjonens byggeklosser, og rollenes relasjoner til hverandre utgjør viktige element i organisasjonens struktur. Rollene kan ses som faste strukturer som er der, selv om aktørene kommer og går. Likevel har aktøren muligheter til å utføre og prege rollen på sin måte:

I rollen kombineres det subjektive med det objektive, personens oppfatninger med den formelle stillingen, og det individuelle kombineres med det kollektive, personen handler innenfor en sammenheng som gir føringer og mening. (Strand 2012:388).

Barnehagen kan forstås som en sosial struktur som består av en vev av roller, maktrelasjoner, posisjoner, kunnskapskonstruksjoner, lover, regler, rutiner og forventninger. Strukturene former de sosiale situasjonene aktørene utøver sine roller i (Danermark, Ekström, Jacobsen, Karlsson:2003).

Grunnmuren i denne oppgaven er et sosiologisk perspektiv på barnehagen, og forholdet mellom struktur og aktør er essensen.

De sosiale strukturene kan bli fremstilt som skjelettet i en kropp eller veggene i en bygning som tvinger aktørene inn i bestemte handlingsmønstre. Giddens (Ibid) tegner et mer dynamisk bilde av strukturene, hvor de beskrives som både et resultat av og en forutsetning for handling. Denne type teori bygger på forholdet mellom individuelle og kollektive fenomener, og individets kapasitet til å lære står sentralt. Strukturteoriens essens er forholdet mellom kompetente handlende aktører og sosiale strukturer. Handlende aktører kan produsere og

reprodusere strukturer, fordi allerede eksisterende strukturer muliggjør handlinger. Sosiale strukturer kan forstås som system av roller og sosiale praksiser som møtes i gjentakende mønstre (Berends, Boersma, Weggeman:2003).

Tanken er derfor at ved å få en så fyldig informasjon som mulig av rolleforståelser og barnehagen som arbeidsplass før og etter en periode med kompetanseutvikling, så kan eventuelle endringer i disse mønstrene oppdages.

Med tanke på at jeg er ute etter hvordan personalet beskriver og forstår har jeg valgt et kvalitativt design med forankring i den interaktiv forskning innenfor den sosial konstruktivistiske tradisjonen. Undersøkelsen er avgrenset til egen arbeidsplass, i perioden høsten 2012 til våren 2014. At jeg gjør dette på egen arbeidsplass kombinert med det interaktive forskningsdesignet, reiser noen særegne problemstillinger som jeg drøfter i metodekapittelet.

Oppgavens oppbygging.

Barnehagen er en sosial konstruksjon som har blitt dannet over tid. Tidligere generasjoner med barnehagearbeidere og samfunnspolitikk har formet barnehagen slik den er i dag. I kapittel 2 vil jeg gi et bilde av historien, og hvordan samtidens satsning på barnehagen kan påvirke dens innhold og oppgaver. Utviklingen fra opprinnelsen til nå kan beskrives med ”enorme endringer”, men utviklingen drives kanskje av de samme ideologier? Samtidig er hensikten med kapittelet å gi et bilde av en særegen arbeidsplass hvor det praktiske, faglige og personlige ikke kan skilles fra hverandre. En arbeidsplass hvor hele mennesket er viktig – uansett alder.

I kapittel 3 og 4 beskriver jeg mitt design og mine metodevalg. Videre gir jeg en så detaljrik beskrivelse av undersøkelsesforløpet som mulig. Denne kan leses som historien om historien. Jeg forteller om mine valg, om utfordringer og gleder underveis. I kapittel 5 gjør jeg meg noen etiske betraktninger, og ser på hva jeg kunne gjort annerledes for å styrke avhandlingens pålitelighet og troverdighet.

I kapittel 6 gjør jeg en narrativ analyse av arbeidsplassen med det formål å beskrive den sosiale strukturen i barnehagen. Her presenteres to roller, ”medarbeideren” som har fått hovedrollen og ”barnehagelærerens” viktige birolle.

Mot slutten av dette kapitlet sammenligner jeg hovedtrekkene fra 2012 med mine funn fra 2014.

I første del av kapittel 7 viser jeg hvordan skillet mellom teorier og praksis ble utfordret med teori hentet fra den interaktive forskingen. For å belyse mine funn benytter jeg Giddens strukturasjonsteori. Jeg forstår sosiale strukturer som de normer og regler som ligger i oss og mellom oss. For å belyse forhold i den sosiale strukturen som kan ha hatt innvirkning på mine funn bruker jeg teorier hentet fra en rekke fagfelt som sosiologi, psykologi samt lærings-og organisasjons teori.

I kapittel 8 oppsummerer jeg og gir noen avsluttende kommentarer.

KAPITTEL 2

BARNEHAGEN – FRA BARNEVERN TIL KUNNSKAPSORGANISASJON?

Barnehager kan forstås som sosiale konstruksjoner, hvorfor de finnes og hvilken rolle de skal spille har alltid vært opp til oss som et samfunn. Det er samfunnets oppfatninger av samfunnsinstitusjonen barnehage som har avgjort hvordan den er, blir og hva som skal foregå i den (Dahlberg, Moss og Pwnc:2002). Barnehagen har over tid blitt konstruert med utgangspunkt i blant annet politikk, markedsøkonomi og forskning.

”Over tid” kan stå som introduksjonen til dette kapitlet, jeg ønsker med dette å vise hvordan barnehagen har utviklet seg, og at selv om barnehagen har endret seg kan vi spore noen av dagens særtrekk tilbake til barnehagens opprinnelse og historie. Kunnskap om historien er viktig for å forstå samtidens barnehage, og kan gi et skjerpet blikk på barnehagens fremtidige utvikling. Jeg skal derfor gi et grovt historisk tilbakeblikk, samt vise at samtidens kompetansesatsing kan påvirke barnehagens innhold og oppgaver.

Et historisk blikk på barnehagens innhold og oppgaver.

Ser vi bakover i tid finner vi røttene til barnehagen i to tradisjoner. Den første er barneasylene som ble opprettet på midten av 1800 tallet. Asylene ble opprettet av fremstående borgere som omsorgstiltak for barn som var overlatt til seg selv mens foreldrene var på arbeid. Istedenfor at barna skulle hengi seg til tigging, nasking eller andre uheldige sysler, kunne de i barneasylene oppdras til å bli nyttige samfunnsmennesker. I asylene arbeidet det en ”pleiemoder” og en ”arbeidskone”. Pleiemoderen bodde ofte i asylene og hadde som oppdrag å være i mors sted for barna. Undervisning og inspeksjon stod damer i byens øvre sjikt for, dette handlet om ulønnet sosialt engasjement for dem. Det var altså utelukkende kvinner som arbeidet i og med asylene. Asylene og etter hvert daghjemmene var forankret i sosialpolitikken, og barnevernstanken stod sterkt.

Mot slutten av 1800 tallet etablerte de første Frøbelbarnehagene seg, hvor begrepet ”barnehage” skulle gi assosiasjoner til at barna skulle blomstre i sitt naturlige miljø. Essensen i denne pedagogikken var å ivareta barnas behov for lek

og læring med hjemmet som forbilde for institusjonen. Barnehagen skulle være en samfunnsinstitusjon som skulle bidra til folkeoppdragelsen. Frøbel selv mente at kvinner var godt egnet til å arbeide i barnehagen i lys av deres naturlige kvalifikasjoner som mor. Fra 1930 kom de pedagogiske argumentene for barnehage mer inn i den offentlige debatten, og at barnehagen også skulle inkludere ”villabarn”. Barnehagen ble i større grad begrunnet med forankring i familiepolitikken (Blom 2004:20-30).

Svært forenklet kan vi si at barneasylenes omsorg- og oppdragsbegrep (nå erstattet med danning), og Frøbelbarnehagens

lek og læring fortsatt er viktige deler av dagens formål med barnehager. Dette, samt den nære forbindelsen til hjemmet, utgjør i dag kjernen i barnehagens samfunnsmandat. Barnehagen er forpliktet til å drøfte alle forhold rundt et barns utvikling og velferd med foreldrene.

Barnehagens formål;
I samarbeid og nær forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.
(Kunnskapdepartementet 2011:11).

Den nære forbindelsen med hjemmet er et særtrekk ved barnehagen, den daglige kontakten i garderoben gjør at barnehagen kommer tett på familien.

Barna skal oppleve kjærlighet og varme i barnehagen.
(Kunnskapdepartementet 2011:)

Barnehagen fungerer i skjæringspunktet mellom samfunnets offentlige og private sfære. Som samfunnsinstitusjon er barnehagen regulert av lover og rammeverk som klart definerer oppgaver rettet mot omsorgen for barn, deres trivsel,

utvikling og læring. Videre krever lovverket et nært og forståelsesfullt samarbeid med barnas hjem. Foreldre får sin første erfaring med å overlate sine barn til en samfunnsinstitusjon i møte med barnehagen, og barna tar sine første steg ut i det offentlige rom. I barnehagen blir de en del av et, i henhold til lovverket, demokratisk felleskap. Barnehagen beveger seg på den andre siden inn i det private rommet; foreldrenes forhold til egne barn. I dette skjæringspunktet åpner det seg mange spørsmål av etisk karakter: Hvor langt skal barnehagen engasjere seg i det enkelte barn og den enkelte familie? Hvordan skal barnehagen bry seg? Dette stiller krav til barnehagens og personalets kunnskap, etiske bevissthet og finfølelse (Bleken 2005:17).

I lys av dette stiller Hørringmoe og Nyhlen (2004) spørsmål ved om det er fruktbart å definere barnehagen som en organisasjon. Rent formelt, hevder de, er det ikke tvil om at barnehagen er en organisasjon. Men det som skiller barnehagen fra andre arbeidsorganisasjoner er at relasjonene er preget av det personlige og individuelle i større grad. Personalet skal forholde seg til barn og deres familier, da må deres følelsesmessige og personlige sider få gjennomslag.

Et annet trekk med røtter i de to tradisjonene er at barnehagen skal legge både et *her og nå* perspektiv og et *fremtidsperspektiv* til grunn for sin virksomhet (Kunnskapdepartementet 2011). Jeg forstår *her og nå* perspektivet som barnehagens helhetlige læringssyn, hvor alle deler av hverdagen skal virke sammen slik at barna får en allsidig utvikling. Det pedagogiske gjennomsyres i alle dagens gjøremål i en så stor grad at det blir umulig å skille det faglige fra det praktiske, det pedagogiske kan ikke skilles ut til ulike tidspunkt eller oppgaver (Børhaugen og Lotsberg 2014:12). Barna skal ha gode vilkår i barnehagen slik at de kan utvikles til å bli selvstendige samfunnsborgere, med like muligheter for et godt voksenliv.

Barnehagens teoretiske landskap.

I barneasylene arbeidet det kvinner uten spesiell utdanning for arbeidet, de ble ansatt utfra interesse og egnethet. Dette er ansettelseskriterier som fortsatt gjelder for en del av barnehagens personale (Blom 2004). I de frøbelinspirerte barnehagene arbeidet det kvinner fra høyere sosiale lag, disse hadde fått skoleing i blant annet håndarbeid, musikk og kunsthøgskole. I mangel på utdanningsinstitusjoner i Norge reiste de utenlands til Sverige, Danmark, Tyskland og Sveits for å ta seg utdanning.

Disse kvinnene arbeidet hardt for å etablere et utdanningstilbud i Norge, og i 1935 opprettet Barnevernsakademiet i Oslo et ettårig prøvekurs. Fagene var blant annet psykologi, pedagogikk, helselære, naturkunnskap, modellarbeid, rytmikk og sanglek. Praktisk arbeid var en viktig del av utdannelsen, og praktisk erfaring fra arbeid med barn var et av opptakskriteriene. Etter hvert kom det flere utdanningsinstitusjoner, de fleste var private med statlig støtte. Vi skal helt frem til 1973 før utdannelsen ble gjort toårig og lagt under lov om lærerutdanning. Fra

da ble krav om forpraksis fjernet, og examen artium ble grunnlag for opptak. Yrkestittelen førskolelærer ble innført, en tittel som understreket sammenhengen mellom barnehage og skole. Flere lærerskoler opprett førskolelærerutdanninger, og de tidligere selvstendige førskolelærerinstitusjonene ble knyttet til lærerhøgskoler.

I 1980 ble utdannelsen treårig, og fra 1995 ble den lagt under lov om universiteter og høyskoler. Denne loven krever forskningsbasert undervisning for å styrke de akademiske kvalifikasjonene i utdanningen. Med denne utviklingen kom nye planer som gjorde førskolelærereutdannelsen mer teoretisk, basert på et individorientert og utviklingspsykologisk perspektiv (Blom 2004:42-46).

En utvikling som førte til en todeling av pedagogikkfaget, en teoretisk del og en praktisk del. Denne delingen førte til en svekkelse av tiltroen til kunnskapen i praksisfeltet, og teoridelen ble sett på som overordnet praksis. Teoriene representerte et kontrollert og ordnet bilde av barn og barnehagen, men tok ikke opp i seg usikkerheten, mangfoldet og kompleksiteten som preger hverdagens. Den postmoderne tenkningen retter kritiske spørsmål til konstruksjonene av den positivistiske kunnskapsproduksjonen, og åpner samtidig for kunnskapsproduksjon i praksis (Kolle, Larsen og Ulla:2010).

Den postmoderne retningen inn i utdannelsen har ført til et skille i barnehagens teoretiske landskap som kan skisseres slik som i tabellen:

Tabell 1 Skille i barnehagens teoretiske landskap (Bjerkestrand og Pålsrud 2007:61)

Det moderne	Det postmoderne
Målene er klare; sosial utjevning og kompetanse for skolen. Forutsetter kunnskap man kan stole på, og virkemidler man kjenner. Bygger på utviklingspsykologisk teori. Forutsetter at man vet hva som kommer ut av praksis.	Målene skapes i demokratisk samhandling mellom berørte parter. Usikker kunnskap. Mangfold og kritikk er viktigere enn entydighet og forutsigbarhet. Et oppgjør med utviklingspsykologisk teori. Utfallet av den pedagogiske praksisen er uforutsigbar.
Teknisk/instrumentell praksis; ”det som virker”	Politisk og etisk praksis; ”det som er godt”

Innenfor barnehagen eksisterer det også et annet skille mellom barnehagens aktører. Fortsatt er det slik at flertallet av barnehagens ansatte er ufaglærte, det vil si uten formell utdanning. Førskolelærerne og assistentene har ulike perspektiv på barnehagens innhold og oppgaver. Førskolelæreren ser på rammeplanen utfra et perspektiv som er fornet av teori, refleksjon, veiledet praksis, samtale og utforming av tekst. Assistentene har et perspektiv med utgangspunkt i egen oppdragelse og tradisjon for å forstå barnehagens oppgaver. Vi kan snakke om et fagperspektiv kontra et tradisjonsperspektiv (Bjerkestrand og Pålsrud 2007).

Hvem er aktørene og hvilket ansvar hviler på dem?

De som har utviklet barnehagen siden de første barneasylene er barnehagelæreren selv. Deres nærhet til barna og erfaringsbaserte kunnskap om barn og deres uttrykk, har satt sitt særpreg på pedagogikken. Barnehagelærerens rolle, med hjemmet som forbilde, har vært basert på omsorg, skapende virksomhet, estetiske fagområder og hverdagsaktiviteter, samt en grunnleggende respekt for barnet og fellesskapet (Pettersvold og Østrem 2012).

Utfra mine beskrivelser av barnehagen frem til nå er det nærliggende å tenke at barnehagelæreren utelukkende skal lede barn i ulike pedagogiske prosesser. Slik er det imidlertid ikke, barnehagene er ofte bygd opp i ulike team med flere voksne som har ansvar for en gruppe barn og førskolelæreren får lederansvaret for gruppen (Skogen 2011).

Endelige tall fra statistisk sentralbyrå viser at det var ansatt 93 573 personer i barnehagene pr. 2013, av disse utgjør 35 % stillinger med lederansvar og krav til utdanning. 65 % er ansatt i stillinger uten formelle krav til utdanning (SSB). Det betyr at det er over dobbelt så mange ufaglærte som faglærte i sektoren. Selv om disse går under betegnelsen "ufaglærte" betyr ikke det at de står uten kompetanse. Mange barnehageassistenter har opparbeidet seg en rik realkompetanse, og flere og flere tar også fagbrev i barne- og ungdomsarbeid (Skogen 2011).

Den pedagogiske ledelsen har et overordnet ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet på avdelingen, men assistentgruppen skal bidra med innspill og ta ansvar i alle sider av arbeidet

Sitatet til høyre sier mye om skillet mellom førskolelæreren og assistenten.

Førskolelæreren har ansvar for å tenke fremover og ha oversikt over alle deler av virksomheten.

Innbakt i deres arbeidstid ligger det ubunden tid til planleggingsarbeid samt møtevirksomhet.

Assistenten derimot har normalarbeidstid knyttet til avdelingen. Dette betyr at assistentene

tilbringer mer tid med barna enn førskolelærerne

(Ibid).

*Æ føle at dem
(førskolelærerne) har mye
mer oversikten, mens æ
som assistent er mye mer
her og nå.
Sitat assistent.
(Skogen 2011:218)*

Hvordan er barnehagen organisert?

Likeledes som førskolelæreren har satt sitt preg på pedagogikken, har de også satt sitt preg på barnehagen som arbeidsplass. Barnehagen har historisk, kulturelt og institusjonelt hatt forankring i en horisontal, lagorientert og relasjonell (leder)tradisjon (Bleken 2005, Ødegård 2014).

Særtrekk ved barnehageledelse kan oppsummeres slik:

Svak ledelse, flat struktur, harmonisering, deltagende ledelse og sterk vektlegging av mellommenneskelig varme” (Børhaugen 2011:105).

De viser til forskning av Gotvassli som knytter denne ledelsestenkningen til utbyggingen av barnehager på midten av 70-tallet. Da kom det mange førskolelærere til sektoren som var utdannet i etterdønningene av 68-opprøret. Ubundne av institusjonalisering og innbakte interesser kunne de utvikle både ledelse og organisering i takt med tiden. Samtidig var styrerne også nyutdannede, og dermed i liten grad rustet til å innta en styrende og tydelig lederrolle. Det er også nærliggende å knytte denne ledelsesforståelsen til kjønn. Ikke bare med bakgrunn i at barnehagen domineres av kvinner, men også fordi barnehagen ble modellert som en forlengelse av og erstatning for hjemmet og mors omsorg (Børhaugen m.fl 2011).

Ut fra dette er det logisk for meg å plassere barnehagen i typologien gruppeorganisasjon som kjennetegnes av sosialkontakt, tilhørighet, likemenn og samarbeidsrelasjoner. Gruppeorganisasjoner organiseres ofte som arbeidslag som arbeider sammen over tid og med et kjent formål. Gruppen må altså ha et bevisst

forhold til strukturer og ordninger. Det kan være sterke psykiske og sosiale krefter som utløses i slike organisasjoner, disse kreftene kan gi muligheter for læring og utvikling. På en annen side kan de også være grobunn for frustrasjon og trykket stemning i gruppene (Strand 2012).

Den pedagogiske ledelsens ansvar og utfordringer.

Lederrollen i barnehagen har likevel endret seg i takt med tiden. Med inntog av New Public Management-ideologien på 80-tallet kom også en mer hierarkisk ledelsesforståelse inn i barnehagesektoren. Tanken var at en visjonær leder med klare målsettinger og gode planer skulle gi god kvalitet i barnehagen (Ødegård 2013). Styrene blir trukket mer mot ledelsesnivået i kommunen, og styringsformen blir mer indirekte enn direkte (Bleken 2005).

Tidligere forskning viser at førskolelæreren finner lederrollen utfordrende særlig det første året. De har gode forutsetninger for å mestre arbeidet med barn og foreldre, men kan oppleve personalsamarbeidet som vanskelig (Skogen 2011). Ødegård fant at nyutdannede førskolelærere kommer inn i en sektor preget av mange lederdiskurser. De må finne ut av sin lederrolle i spenningsfeltet mellom sektorens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon og en New Public Management-ide. Hvor medarbeiderne har en forventning om en leder som er en lagspiller, mens styrene forventer en mer hierarkisk ledermodell (Ødegård 2013, Bleken 2005).

Den flate strukturen på avdelingen blir av enkelte kritisert for å gjøre pedagogisk leder usynlig både som leder og fagperson på avdelingen (Aasen 2006 og Nørregård-Nielsen 2006). Nørregård-Nielsen observerte i sin forskning at barnehagelæreren blant annet feiet gulv og tok oppvasken, mens de ufaglærte var med barna. Hun satt spørsmålsteget ved dette, burde ikke fagpersonene bruke all sin tid med barna og de ufaglærte gjøre de praktiske oppgavene? Aasen påpeker det samme når hun hevder at arbeidsfordeling etter vaktsystem virker konserverende på rollene, og siden førskolelæreren er i mindretall blir de mer som assistenter enn fagpersoner.

Mitt inntrykk gjennom litteraturen er at blikket lenge har vært rettet mot styrer i barnehagen. I den senere tid vektlegges pedagogisk leder i større grad, men både Børhaugen og Lotsberg (2014), samt Ødegård (2012, 2014), peker på at behøves mer forskning rundt denne rollen, og at det behøves mer forskning på samspillet mellom lederne og medarbeiderne på avdelingsnivå. Medarbeiderne er lite synlige i litteraturen og når de blir omtalt er det ofte som uten formell kompetanse og at de yter motstand eller er lite endringsvillige. Men er det faktisk slik? Bleken viser til et opplæringsprosjekt for erfarne assistenter i Oslo, hvor de skisserer følgende forventinger til sine ledere: De ønsker tydelige faglige ledere. De ønsker ledere som inspirerer. De ønsker ledere som er klare på at de kan noe, på hva de kan, og at de deler denne kunnskapen med sine medarbeidere (Bleken 2005:71).

Vi har nå sett hvordan barnehagen har utviklet seg gjennom historien. Hvordan elementer fra barnehagens opprinnelse fortsatt er en viktig del av formålet med barnehagen; omsorg, lek, læring og danning. Som igjen skal praktiseres med mellommenneskelig varme, respekt og nestekjærlighet i alle hverdagens relasjoner, aktiviteter og gjøremål. De pedagogiske oppgavene er derfor uløselig knyttet til den enkeltes voksnes evne og vilje til å gi av sin interesse og kunnskaper til barna. Det er derfor viktig med personalutvikling, og i den forbindelse er det essensielt å vite hva som fremmer og hemmer personlig og faglig vekst hos de ansatte.

Personalutvikling blir derfor en overordnet faglig/pedagogisk lederoppgave, det betyr at faglig ledelse og personalledelse er uatskillelige – den ene forutsetter den andre (Bleken 2005). Vi har også sett at det ikke er helt ukomplisert å være leder i barnehagen i lys av sektorens lederdiskurser.

I den følgende del skal vi se nærmere på hva som har skjedd og skjer i barnehagen når den fra 2006 har sin begrunnelse i utdanningspolitikken.

Samtidens kompetansesatsing.

Barnehagen kan forstås som et sosialt system nedfelt i maktrelasjoner, roller, posisjoner, kunnskapskonstruksjoner, lover, regler og rutiner som har fått utvikle seg i interaksjon med tidligere generasjoners samfunnsaktører. Innenfor dette feltet vil det være aktører som har interesse av å endre barnehagen, mens andre vil ha interesse av å bevare (Danermark m.fl. 2003).

De senere års kompetansesatsing er et godt eksempel på slike motstridene interesser på samfunnsnivå. At det skal satses på kompetanse råder det nok ingen større uenighet om, striden står snarere om hvordan det skal satses. Legges et systemteoretisk perspektiv til grunn, er det nærliggende å tenke at hvordan det satses vil få ulike konsekvenser for barnehagens indre liv. Slik jeg ser det får myndighetenes satsning på læring for barna i barnehagen også konsekvenser for hvordan personalet forstår og utøver sin rolle. Læringssatsningen både overfor barna og personalet har to omdreiningspunkter. Det ene rundt samfunnets økonomiske verdier, det andre rundt de demokratiske verdiene. Felles for begge er at kompetanseutvikling skal føre til utvikling og endring. Begge inngangene har vært en del av myndighetenes satsning på kompetanse i barnehagen frem til i dag. Hvilken kunnskap skal denne kompetansen fylles med? Jeg tenker at svaret på dette spørsmålet må settes i sammenheng med hvilket syn på barn og barnehage som legges til grunn. I de to neste avsnittene gir jeg et bilde av denne satsningen.

Markedsliberale endringsvinder i barnehagens kompetanselandskap.

De to kompetanseutviklingsretningene er knyttet til verdiene i vårt offentlige etos. Disse kan deles inn i to hovedkategorier; de demokratiske verdier og de økonomiske verdier (Lundquist 1998). Det er et motsetningsforhold mellom disse verdiene, og derfor er det viktig at begge blir tatt hensyn til i all offentlig virksomhet. Men med innføringen av New Public Management har det det blitt et økt fokus på de økonomiske verdiene i offentlig sektor, og de demokratiske verdiene står i fare for å bli honnørord i lovverk og styringsdokumenter som ikke blir tillagt vekt. Dette er endringer som setter sitt preg på dagens barnehager, og har konsekvenser for hvordan barnehagen skal utføre sine oppgaver.

I årene fra 1975 og frem til i dag, har endringstempoet i barnehagesektoren eskalert. Styringsformen New Public Management gjorde sitt inntog i offentlig sektor på 80-tallet, inspirert av næringslivets beslutningslogikk skulle offentlig sektor effektiviseres. Barnehagene styres derfor slik at man til enhver tid skal kunne måle dens effektivitet. (Pettersvold og Østrem 2012:42). Klangen fra New Public Management-ideologien finner vi igjen i de senere årenes stortingsmeldinger, og om det bare er en ting jeg har lært så er det at

stortingsmeldinger ikke skal avskrives som fyll i en kontorskuff. Det er dokumenter som har innvirkning på barnehagens innhold og som kan endre barnehagens samfunnsmandat. Nå ligger det for eksempel et høringsnotat om endringer i barnehageloven på min kontorpult. Endringene som foreslås er blant annet å svekke barns personvern ved å foreslå at barnehagen kan kartlegge alle barn uten foreldrenes samtykke (regjeringen.no/høringsnotat).

Noe som kan skade et av barnehagens særtrekk; det nære samarbeidet med barnas familier. Dette kommer jeg tilbake til. Motivasjonen for en slik endring kan spores til stortingsmeldinger og en økonomisk argumentasjon.

Da klokka klang for ferdighetssatsning i barnehagen.

*Da klokken klang, så fort vi
sprang, og ingen sto igjen og
hang. Men glad og lett og rank
og rett vi var på plass med ett.*

*Vi sto som perler på en snor,
og ingen av oss sa et ord.
Og ingen lo, men stille sto
vi sammen, to og to.*

Livslang læring er et nøkkelord i det politiske landskapet, og grunnlaget skal legges i barnehagen. St. Melding 16 (2006-2007)

”... og ingen sto igjen og hang. Tidlig satsning for livslang læring” var den første meldingen som virkelig tok tak i at læring er bra, og jo tidligere vi starter jo bedre er det.

Meldingen kom samtidig med at barnehagene

ble organisert under Kunnskapdepartementet sammen med skolene. Tittelen på meldingen er interessant i seg selv, vi kjenner vel alle Margarete Munthes sang ”Da klokka klang”. Meldingens navn symboliserer at alle, uansett sosial tilhørighet eller bakgrunn skal ha like muligheter til utdanning og dermed like forutsetninger for et velfungerende voksenliv. Kunnskapssamfunnet skal inkludere alle. Selve sangen representerer et læringssyn der lek og læring er motsetninger. Læring er alvor, lek er moro. Læring er viktig, lek er fjas. Et læringssyn der barnet ses som et tomt skall som respektfullt skal sitte stille og motta den kunnskap som skal til for en gang å bli et punktlig og gagns menneske. Noe som kan gå på bekostning av barnehagens helhetlige læringssyn, hvor barnet skal bli sett som et kompetent menneske med rett til å medvirke i eget liv *her og nå*. Stortingsmeldingen gav føringer for det pedagogiske arbeidet ut ifra et lønnsomhetsperspektiv, og det som lønner seg er ferdighetshetstimulerende tiltak.

På side 67 er det gjort en utregning for å vise de samfunnsøkonomiske gevinstene en slik satsning vil gi:

Forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent. (...). Effekten av tiltakene øker jo tidligere de settes inn, og jo mer omfattende de er. (st.meld. nr. 16, s. 67).

Denne tonen følges opp også i den neste, stortingsmeld 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. Pettersvold og Østrem (2012) hevder at denne planen representerer et vendepunkt i barnehagens historie, fordi den legitimerer kartlegging av barn på en helt ny måte enn tidligere. Fordi myndighetens satsning på utdanning generelt og barnehage spesielt bygger på en økonomisk logikk ”der små barn forstås som investering i nasjonens bruttonasjonalprodukt” drives kartleggingsiveren av et ønske om å kvalitetssikre investeringen. I denne meldingen gjøres det enkelte barns læring og utvikling om til en kvalitetsindikator (Pettersvold og Østrem 2012). En hake i dette arbeidet er at lovverket krever at all dokumentasjon og observasjon av enkelt barn skal skje i nær forståelse og samarbeid med barnets foreldre. Denne formuleringen blir, i høringsnotatet jeg tidligere nevnte, betegnet som vag og til hinder for at barnehagen skal få kunnskap om det enkelte barns utvikling og trivsel. I en slik investeringslogikk er det det som kan måles og tallfestes som får verdi, og språket som brukes er økonomenes. Barnehagen forstås som ”kostnadseffektiv”, særlig når man iverksetter tiltak som ”lønner seg” og gir ”stor gevinst” (Ibid 2012).

Denne økonomiske tankegangen videreføres i den siste meldingen, St.melding 24 (2012-2013) Fremtidens barnehage. Her står det å lese at:

Forskning viser at barnehage gir en samfunnsøkonomisk gevinst, blant annet som følge av positive effekter på barns utdanningsnivå og arbeidsmarkeditknytning i voksen alder. Samtidig reduseres offentlige utgifter knyttet til spesialundervisning, trygdeutbetalinger, kriminalitet og helseutgifter” (s. 10) og videre “Nå som nesten alle barn går i barnehagen, blir barnehagene enda viktigere arena for helsefremmende og forebyggende arbeid. (s. 11)

Barnehagen er i ferd med å bli en samfunnsinstitusjon som skal produsere hederlige bidragsytere til nasjonens fremtidige bruttonasjonalprodukt, samt redusere utgifter i andre deler av det offentlige system, som rus og kriminalomsorgen.

I den første delen av dette kapitlet så vi hvordan barnehagen har utviklet seg fra barnevernstiltak og mot å bli en kunnskapsorganisasjon. Med det synet på barn og barnehager stortingsmeldingene legger til grunn er det verdt å spørre seg om ikke barnevernstanken fortsatt knyttets til barnehagen? Denne satsningen får konsekvenser både for barnehagen og for barnehagelæreren, vi skal se nærmere på dette.

Kunnskapsmarkedet.

I kjølvannet av den økte satsningen på ferdighetsstimulering og forebygging har det åpnet seg et stort marked for kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer. Pettersvold og Østrem (2012) har gått en rekke av disse pedagogiske verktøyene nærmere i sømmene. De hevder at denne satsningen har ført til kommersialisering av kunnskapen om barn. Bak denne utviklingen står det ikke konsulenter med en god salgsidè. Produsentene er høyskoler, universiteter og pedagogiske sentre. Kommersialiseringen blir skjult ved at det er faglige autoriteter som står bak, og de henter sitt språk og sine salgsargumenter fra en vitenskapelig virkelighet. De henviser til forskning som viser at barnehager har en “vente og se”-holdning i forhold til barns utvikling og velferd. De bruker argumenter som; “dette vil heve kompetansen i barnehagen”, “dette vil revitalisere kunnskapen i barnehagen”, “dette er til barns beste” og “forskning viser at dette har effekt”. Det kan stilles spørsmålsteget ved påliteligheten til denne forskningen, da forskerne som hevder at programmene har effekt er de samme som utvikler dem (Ibid 2012).

Kritikken av verktøyene og programmene er tosidig. På den ene siden representerer de en snever måte å forstå barn på, så snever at normale barn kan bli betegnet som “gråsonebarn”, forstått som de som står i fare for skjevutvikling. På den andre siden endrer det barnehagelærerens rolle i forhold til å vurdere

Morten er fersk styrer og har gått til innkjøp av et verktøy som skal sikre at alle barn blir sett. Han sitter på avdelingen med fargepenner og skjemaene. Men blir forstyrret av ei lita jente. Sakte trenger ordene hennes inn til han. ”Se på meg da, Morten – se på meg!”
(Barnehagskebetragtninger.no)

hvert enkelt barn. En viktig del av barnehagelærerens jobb er å gi gode beskrivelser av enkeltbarns opplevelser i barnehagen, hvordan det utvikles, hva det lærer og hvordan det trives. I dette arbeidet er det profesjonelle skjønn og barnehagelærerens kjennskap til det enkelte barn avgjørende. Et standard kartleggingsskjema gir egentlig ikke en individuell vurdering, men sier bare noe om at barnet er gjennomsnittlig eller avviker fra standarden gitt av et gjennomsnitt av massene (Ibid 2012:69). Gjennom å arbeide på denne måten vil det pedagogiske arbeidet snevres inn mot områder kartleggingsproduktene definerer som viktige, og i neste omgang vil de gjøre læringsmiljøet fattigere. En doktorgradsavhandling viser at de økte kravene til en slik dokumentasjon har endret barnehagelærerens syn på sitt eget fag. De oppfatter ikke lenger dagligdagse gjøremål som måltid, bleieskift og påkledning som faglig arbeid. Pedagogisk faglighet har isteden blitt synonymt med entydige og dokumenterbare aktiviteter (Ibid 2012:103).

Spørsmålet blir jo da hvilken grad disse verktøyene og programmene øker kompetansen i barnehagen? Disse verktøyene brukes i økende grad i landets kommuner og flere og flere barnehager tar de i bruk. Det er legitimt å spørre om de ikke forringer barnehagens kvalitet når de snevrer inn barnehagens helhetlige læringssyn og kanskje setter foreldrenes samtykkerett ut av spill?

I den neste delen vil jeg belyse en annen innfallsvinkel i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid. “Pedagogisk utviklingsarbeid” er et av kompetansehevings-tiltakene som er skissert i strategiplanen for kompetanse i barnehagen. Dette er et videreutdanningstilbud til barnehagelæreren. Denne retningen har en mer filosofisk tilnærming til livet i barnehagen, og tar i større grad hensyn til mangfoldet og kompleksiteten vi som arbeider i barnehagen møter hver dag.

«... og alle sto igjen og hang»

Spørsmålet er om det kan være verdt å stoppe opp litt? Stå igjen og tenke over ting, dvele og drøfte problemstillinger med andre isteden for å haste avgårde når klokken ringer. Stortingsmeldingene jeg nå har tatt for meg løfter alle opp personalets personlige og faglige kompetanse som bærebjelken i barnehagens kvalitet. Men mens stortingsmeldingenes arbeidsmetoder kan gi kortsiktige effekter, ses pedagogisk utviklingsarbeid som endringer eller bevegelser i den pedagogiske praksisen over tid. I pedagogisk utviklingsarbeid ses barnehagens hverdag som kunnskapskilder, og dokumentasjonene fra dem ses på som grunnlag for kunnskapsskaping (Kolle m.fl 2010). Dette arbeidet er knyttet til barnehagen og den læring som skjer på arbeidsplassen.

Barnehagebasert kompetanseutvikling.

I barnehagens rammeplan, som er barnehagens styringsdokument, står det at barnehagen skal være en lærende organisasjon:

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon skal barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

(Kunnskapdepartementet 2011:10)

Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak.

Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er utviklingsarbeid som involverer hele personalet og som foregår i den enkelte barnehage. Tiltakene utvikles lokalt, gjerne i samarbeid med relevante kompetansemiljøer, kommunen eller andre barnehager og er forankret hos pedagogisk leder, styrer og barnehageeier. Tiltakene skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. (Kompetanse for fremtidens barnehage. s.14)

Strategiplanen løftet frem at arbeidsplassen er den viktigste arenaen for kompetanseutvikling for alle ansatte (Kompetanse for fremtidens barnehage 2014-2020:10). Det er barnehagens pedagogiske ledelse som har ansvaret for å sette i gang og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. v

Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i samarbeid med de pedagogiske lederne (Ibid:11).

Disse skal sammen bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon. Planen viser til at et kjennetegn ved lærende organisasjoner er at alle ansatte er engasjerte i å dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. ”I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen” (Ibid:10). Rammeplanen tydeliggjør at begrepet ”lærende organisasjon” må ses i sammenheng med systematisk vurderingsarbeid. Utgangspunktet for dette vurderingsarbeidet må være dokumentasjon av barnehagens hverdag. Dokumentasjonen kan være et middel for få frem ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis (Kunnskapdepartementet 2011:56).

Så for å oppsummere, barnehagen er den viktigste arenaen for kompetanseutviklingen av personalet. På arbeidsplassen skal personalet ta del i refleksjons- lærings- og endringsprosesser som skal bidra til å se ting på nye måter, slik at barnehagen alltid er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Samt til å se, anerkjenne og følge opp barna i deres utvikling. Dette krever kompetente ledere, et faglig reflektert personale og en veldokumentert hverdag.

Dokumentasjonene kan være bilder, film, lydopptak, tegninger, fortellinger fra hverdagen, møteinnkallinger, møtereferater, bekymringsmeldinger, artefakter, foreldresamtaler, observasjoner, kartleggingsskjemaer, evalueringer av aktiviteter, avviksmeldinger og så videre. Når disse dokumentasjonene blir gjenstand for kritisk refleksjon og berører personalets praksis blir dokumentasjonen pedagogisk. Ved å utvikle en kultur for kritisk refleksjon vil nye måter å forstå og handle på i det pedagogiske arbeidet åpne seg hevder Kolle m.fl.(2010) Likevel påpeker de, *“er ikke dette alltid innlysende i en organisasjon der regler, rutiner, kontroll og det personalet tar for gitt, lett kan prege hverdagene”* (Johansen og Sandvik 2008 i Kolle m.fl 2010).

Knut Illeris (2012) peker på at den læringen som skjer i arbeidslivet har fått en økende oppmerksomhet de siste 10-15 årene, han løfter frem flere årsaker til dette. I lys av at arbeidslivet stadig krever at vi må lære oss nye måter å løse våre oppgaver på, kan vi ikke se oss ferdig utlært ved endt utdanning. Alle må være innstilt på å lære i hele sitt yrkesaktive liv. Men ikke alle voksne mennesker er

motiverte for å sette seg på skolebenken igjen. Dessuten, skriver Illeris, vil utdanningsinstitusjoner i mange sammenhenger ha problemer med å ”produsere” kunnskap til nye og ukjente situasjoner, kunnskapen man får der vil ofte være ”gårsdagens sannheter”. Kurs og videreutdanninger er også ofte en bi-aktivitet for organisasjoner, og i økonomisk pressede situasjoner vil det være det første som det kuttet i. Derfor, skriver Illeris, rettes oppmerksomheten mot den læring som skjer på arbeidsplassen.

Det er bare det at nettopp denne læringen i enda høyere grad enn planlagt og strukturert læring i arbeidslivet har en tendens til å bli snever og teoriløs. (Ibid 2012:267-269).

Det er dette siste poenget til Illeris som dannet en del av bakgrunnen for min første prosjektoppgave i mitt masterløpet. Fordi denne masteravhandlingen er en forlengelse av mitt første prosjekt, vil jeg nå gi et kort innblikk i min prosjektoppgave.

Bakgrunnen for bakgrunnen – en oppdagelsesreise.

I innledningen til min prosjektoppgave fra 2012 beskrev jeg myndighetenes forventninger til kompetanseutviklings arbeid i barnehagen som “fint og flott på papiret, men min erfaring tilsier at det er mer komplisert i virkeligheten” (Skjeklesæter 2012:2). Undersøkelser viser at barnehagelæreren har et vanskelig forhold til sin lederrolle, og det første året som leder pekes på som spesielt utfordrende. Det viser seg at barnehagelæreren er godt rustet til arbeidet med barna etter endt utdanning, men de er ikke like godt forberedt på lederrollen (Skogen 2011). Det var kanskje derfor lederrollen var et tema som det stadig ble diskutert og reflektert rundt på min arbeidsplass. Men diskusjonene stagnerte rundt utfordringer knyttet til lederrollen. Vi undret oss på hvorfor? Var det fordi vi ikke knyttet teori til refleksjonene? Vi bestemte oss for å starte et “lederutviklingsløp”. Dette forløpet ble gjenstand for min prosjektoppgave, med problemstillingen:

Kan refleksjon rundt egen lederrolle i lys av ulike teoretiske perspektiv føre til en endring i forståelsen av egen lederrolle og/eller praksis?

Alle lederne fikk i oppgave å skrive ned sine tanker om sin hverdag og ledergjæringer både før og etter en periode med refleksjon over egen lederpraksis i lys av ulike teoretiske perspektiv. Denne mellomperioden ble beskrevet som en reise i lederlandskapet av lederne. Hver og en gjorde seg sine aha-opplevelser i forhold til teorien, og lederrollen ble utvidet fra å være “den som tar tak i utfordringer” til å se at ledelse er alt man gjør. Samtidig med den individuelle læringen, bidro teoriene til å utvide refleksjonene og samtalene i fellesskapet slik at det gav et kollektivt løft for hele ledergruppen. Slik vi hadde reflektert rundt ledelse ble det knyttet til den enkeltes kompetanse og ofte var fokuset rundt utfordringer. Det ble slik Illeris (2012) påpekte teoriløst og snevert. Med teorien ble fokuset løftet fra det individuelle til det kollektive, lederne fikk ord på praksisen sin. De fikk flere å diskutere med, en felles plattform til å ta fatt på videre arbeid. Men selv om forståelsen endret seg, kunne vi ikke si at praksisen endret seg. Flere av lederne mente derfor at det ville være interessant å inkludere assistentene og fagarbeiderne i en slik måte å arbeide på.

Det er her denne fortellingen starter.

Flere av forfatterne i litteraturen som omhandler barnehager har etterlyst praktikernes stemmer i den offentlige barnehagedebatten. Denne historien kan leses som en fortelling fra praksis. En fortelling som kan belyse samspillsprosesser i barnehagens personalgruppe, og avdekke forhold som kan hemme og fremme utviklingen av den faglige og personlige kompetansen.

KAPITTEL 3

DESIGN OG METODER

For å få belyst min problemstilling, vil jeg for det første beskrive rolleforståelsene og praksisene som eksisterer i barnehagen før og etter en periode med teoritilførsel og refleksjon, for på den måten å kunne ha mulighet til å se etter endringer. Dernest vil jeg forsøke å forklare hva som skjedde. Min problemstilling er derfor både forklarende og beskrivende (Jacobsen 2010:75-76). Men denne undersøkelsen har også et annet element ved seg utover det forklarende og beskrivende, den er også testende. Jeg vil se om det skjer endringer i forståelser og praksiser når teoretiske perspektiv blir tilført som et middel de ansatte kan bryne sine refleksjoner om egen praksis mot. Jeg vil med andre ord gjøre en bevisst intervensjon i praksisen i form av teoretiske innspill. Dette har konsekvenser for hvordan jeg kommer til å utøve min forskerrolle. Jeg kommer ikke utelukkende til å være den forskeren som utrustet med spørsmål og feltbok går ut for å undersøke forhold som har skjedd eller kommer til å skje, jeg kommer til å være delaktig i det som skjer – og det som skjer vil jeg være medskaper i.

Kvalitativ forskning.

Kvalitative studier egner seg ofte godt når man vil undersøke et utviklingsforløp over tid. Ved å være tett på feltet man vil undersøke kan man gi et klart bilde av sosiale relasjoner og dermed kan man forstå hva som følger av hva i et miljø (Repstad 2009). De som best kan gi informasjon om dette er de ansatte i barnehagen, det er deres forståelser og opplevelser av kompetanseutviklingsforløpet jeg er interessert i. Som forsker må jeg derfor være åpen for de detaljer, den nyanserikdom og det unike hver enkelt respondent bidrar med (Jacobsen 2010:129). For å få svar på mitt spørsmål valgte jeg derfor en kvalitativ retning på design og metoder. Kvalitative metoder handler om å karakterisere fenomenet man er opptatt av. Datamaterialet er derfor ofte ord i form av tekst og uttalelser samlet fra de som lever med og erfarer fenomenet på kroppen (Repstad 2009, Jacobsen 2010).

Nilssen (2012) beskriver kvalitative studier for nærstudier hvor forskeren er tilstede i situasjoner slik de naturlig foregår, og ingen endringer blir gjort. Dette er en av årsakene til at jeg har valgt å forske i egen organisasjon hvor jeg er en ”naturlig” del av miljøet, og kan dra veksler på min kjennskap til kulturen og allerede etablerte relasjoner. Det har gitt meg muligheter til å se rom for kompetanseutvikling i allerede eksisterende strukturer, samt velvilje fra mine kollegaer til å delta og bidra i arbeidet. Tidsaspektet er en annen viktig årsak til at min arbeidsplass ble mitt forskningsfelt. Jeg hadde ikke hatt mulighet til å følge noen annen arbeidsplass så tett over to år, av den enkle grunn at jeg ikke er fulltidforsker. Dessuten falt det naturlig å forsette fortellingen fra prosjektoppgaven der den faktisk startet. Det er knyttet både ulemper og fordeler til all kvalitativ forskning. Når jeg i tillegg velger å forske i egen organisasjon reiser det noen særegne problemstillinger som jeg må ha et bevisst forhold til. Dette kommer jeg til å belyse nærmere senere i dette kapitlet.

Interaktiv forskning.

Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antagelser av hvordan verden kan forstås (Nilssen 2012). Det ontologiske utgangspunktet er at virkeligheten blir sett på som kompleks og i stadig forandringer, fordi den hele tiden blir konstruert og re-konstruert i møte aktørene mellom og deres interaksjon i (forsknings)situasjonene de befinner seg i. Vi kan derfor si at den ontologiske forutsetningen er at det eksisterer mange virkeligheter. Dette ontologiske utgangspunktet får konsekvenser for hvordan vi kan få kunnskap som gir svar på forskningsspørsmålet. Den epistemologiske forutsetningen er at denne kunnskapen blir skapt i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Nilssen 2012). Det skapes et intersubjektivt felt i det forskeren og aktørene møtes, som i sin tur påvirker og endrer subjektene. Kunnskapen skapes i dialogen og samhandlingen (Svensson m.fl. 2002).

I den senere tid har begrepet ”interaktiv forskning” blitt diskutert. Begrepet signaliserer at to aktive parter, forsker og praktiker, møtes i felles refleksjon over fenomenet som studeres. Dette innebærer likeverdighet mellom forskeren og praktikerens. Praktikerens innehar en ”innenfra” kunnskap om sin hverdag,

men deres nærhet til hverdagen kan gjøre at de har vanskelig for å skape den distansen som skal til for kritisk innsikt og nytenkning. I slike situasjoner kan forskeren stille spørsmål som trigger felles refleksjon med praktikerens, som igjen kan synliggjøre forutsetningene for utviklingsarbeidet. Forskningens hovedoppgave er ikke å gi generelle svar eller ferdigløsninger, men å beskrive betingelsene for utviklingsarbeidet. Målsettingen er å finne ny kunnskap som er praktisk anvendbar og samtidig teoretisk interessant (Svensson m.fl 2002). I den interaktive forskningen ses teori og praksis som en helhet, eller som nært forbundet med hverandre. Derfor kan den ikke defineres innenfor ett kunnskapssyn, det er snarere slik at flere kunnskapsteoretiske perspektiv samles under overskriften ”interaktiv forskning” (Johannison m.fl 2008). Den interaktive forskningen tar slik sett opp i seg formålet med denne undersøkelsen, nemlig kunnskapsutvikling ved hjelp av ulike teoretiske perspektiv.

Forskning på hjemmebane – den interaktive forskeren.

Noe av idéen med interaktiv forskning er interaksjonen mellom to parter som innehar en godt utviklet praktisk kunnskap. Da bør det være logisk at en praktiker som trer inn i den akademiske verden drar nytte av sin praktiske kjennskap i kunnskapsutviklingen. Dette innebærer på ingen som helst måte at god vitenskapelig metode ikke skal opprettholdes, snarere tvert imot (Wigblad 2008). En konsekvens av dette, som jeg må ha et bevisst forhold til, er at jeg får doble roller den tid undersøkelsen pågår. Jeg vil både være praktiker og forsker på egen arbeidsplass, noe som kan være problematisk når god vitenskapelig metode skal opprettholdes.

Det finnes mange gode grunner til ikke å forske på hjemmebane, særlig pekes det på ulempene knyttet til at man er så nær deltakerne og ofte kjenner feltet godt. Av disse grunner kan det være vanskelig å opprettholde den akademiske distansen til mennesker man ikke bare skal forholde seg til hver dag, men kanskje også har utviklet vennskapsbånd med. Faren her er at man kan legge bånd på sin forskning i form av for streng selvsensur, slik at man ikke legger seg ut med gode kollegaer (Repstad 2009). Dette er forhold jeg til en viss grad vurderte i prosjektoppgaven min, og som jeg tok nok en vurdering på før jeg startet denne undersøkelsen,

og som jeg stadig har vurdert underveis. Jeg studerer kompetanseutvikling som et sosialt fenomen. Da blir det individuelle meningsbærende, men likevel ikke i fokus. Den enkeltes bidrag forsvinner opp i og gir bilde av den sosiale strukturen, men går ikke tapt. Et viktig middel for å vise strukturene og understreke poeng, er sitater fra de ansatte. I følge Jacobsen¹ er sitater en like viktig del av kvalitative studier som tabeller er i kvantitative. Når jeg bruker sitater vil jeg ta etiske hensyn med tanke på anonymisering og godkjenning fra personene sitatet stammer fra, dette utdyper jeg nærmere i avsnittet ”Etske betraktninger”. Slik sett blir ikke en persons meninger, holdninger og handlinger utlevert som overraskende ”bomber” for den enkelte. Likevel må jeg være klar over at mine spørsmål kan avdekke forhold av uheldig karakter, og jeg må være beredt på å håndtere dette. Om slike forhold vil være belysende for min problemstilling blir det min jobb som forsker å beskrive og forstå det, så blir det praktikerens oppgave å løse det. Jeg tror ikke dette vil få personlige konsekvenser for meg. Kjenner jeg mitt arbeidsmiljø rett vil det heller bli reaksjoner om jeg lar være å beskrive visse typer forhold.

Å kjenne feltet godt kan også føre til at man som forsker tar mer for gitt enn man burde gjøre. Det kan være vanskelig å være nysgjerrig på hendelser som har gjentatt seg i årevis (Repstad 2009). Når vi nå skriver 2015, har jeg arbeidet 10 år i mitt forskningsfelt, så det er helt sikkert mye jeg gjennom de siste årene som forsker har tatt og fortsatt tar for gitt. Men som forsker er jeg nybegynner, og som nybegynner har man noen styrker. Jeg har vært og er ivrig på å lære dette med forskning, og jeg har vært opptatt av å være systematisk slik at denne undersøkelsen skal være pålitelig og troverdig. Det har vært svært strevsomt, til tider så utmattende at jeg har hatt lyst til å gi opp. Men det har også vært motiverende å få forske i et felt jeg er engasjert i, noe som Repstad (2009) også poengterer. Jeg har som fersk forsker gjenoppdaget arbeidsplassen min gjennom øynene til mine kollegaer og det teoretiske rammeverket, og jo mer jeg har oppdaget jo, mer nysgjerrig har jeg blitt. Hverdagene som for meg var i ferd med å bli en rutine, har igjen blitt interessante.

Dessuten, som et viktig argument for å gjøre undersøkelsen på egen arbeidsplass, så var det et ønske fra lederne. De hadde vært gjennom et lignende forløp,

¹ Forelesning ved Høgskolen i Østfold 27. August 2014

² Wikipedia

³ Bokmålsordboka, hentet fra www.nob-ordbok.uio.no 31.mai 2014.

reflektert over egne ledergjerninger i lys av teoretiske perspektiv. Et uttalt ønske ved reisens ende var at medarbeiderne burde bli inkludert i denne måten å arbeide på (Skjeklesæter 2012). Med ny giv og friskt mot ville de starte dette arbeidet allerede høsten 2012. For meg betydde det at jeg måtte begynne å planlegge design og metoder for min masteravhandling lenge før jeg hadde ferdighetene til å gjøre det. Dette vil jeg komme tilbake til , og utdype mer når jeg kritiserer egen forskning.

Siden denne avhandlingen må ses som en forlengelse av min prosjektoppgave bestemte jeg meg for å bygge den opp på samme måte, som en fortelling.

Narrative fortellinger.

Fortellinger fortelles hele tiden, og vi bruker fortellingene til å skape forståelse for oss selv, hverandre og våre omgivelser. Fortellingene er sammenvevd med våre liv, og de har fått en stadig større plass i samfunnsvitenskapelige diskusjoner og analyser. Tanken er at det kan være mer interessant å diskutere menneskelig forståelse utfra språklige analyser enn gjennom analyser av adferd (Esmark 2005). Den narrative analysen har sin bakgrunn fra film og roman analyse, og bærer derfor preg av å fortelle nettopp en historie. De aller fleste historier utspiller seg over tid, og består av sekvenser som utspiller seg etter hverandre (Jacobsen 2010). Innholdet i fortellingen bør bestå av begivenheter, karakterer og et plot i en sosial kontekst som gjør innholdet forståelig (Esmark 2005). I den narrative analysen er fokuset prosesser, noe som gjør den dynamisk i sin grunnleggende form (Jacobsen 2010:204). Derfor er den forenelig med den interaktive forskningens grunnide.

En narrativ analyse bør derfor følge noen faste steg:

- 1. De sentrale historie element identifiseres*
- 2. Alt som ikke danner et historieelement elimineres*
- 3. Historien leses så som en helhet for at vi skal finne hva som er budskapet*
(Emden 1998 i Jacobsen 2010:204)

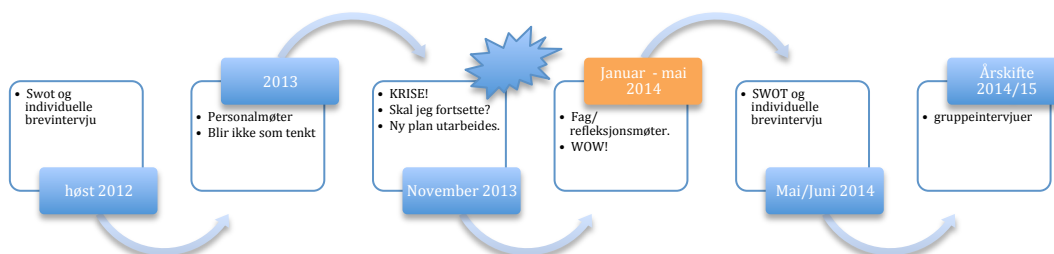
Disse stegene blir utgangspunktet når jeg skal bearbeide datamaterialet som skal gi innhold til historien som skal belyse min problemstilling. I dette arbeidet må

jeg basere meg på flere kilder som for eksempel intervjuer, dokumenter, observasjoner og uformelle samtaler (Jacobsen 2010). En av årsakene til dette er at jeg vil ha så mye informasjon som mulig for å kunne gi rike og virkelighetsnære beskrivelser av de ansattes opplevelser av kompetansesatsingen, eventuelle effekter av den og hvilke forhold som kan fremme og hemme læring. Et annet viktig argument for å bruke flere metoder, som henger nøye sammen med det foregående, er å underbygge troverdigheten og gyldigheten av historien. En av styrkene til kvalitative undersøkelser er at man kommer nær deltakerne, og dermed i stor grad kan gripe deres forståelse av et fenomen (Jacobsen 2010, Repstad 2009). Like fullt kan det være stor forskjell på hva folk sier i intervjuer, og hva de faktisk gjør. Det er derfor stor sannsynlighet for at forskeren kan gjøre feil tolkninger (Repstad 2009:28). Triangulering av metoder gir muligheter for ulike analysemetoder og kryssanalyser mellom metodenes datagrunnlag. Slik sett kan triangulering både gi bedre grunnlag for gode tolkninger og avdekke feil tolkninger. Triangulering bidrar til undersøkelsens troverdigheten (Nilssen 2012:142).

Datainnsamlingsmetodene.

Datainnsamlingsmetodene i denne undersøkelsen, og historiens ulike elementer henger nøye sammen. Metodene har ulike hensikter i forhold til å bygge opp historien som senere skal fortelles. I utgangspunktet berammet jeg prosjektet til et år, med start høsten 2012 og avslutning høsten 2013. Men i likhet med en hver god historie bød også dette prosjektet på uventende hendelser. Figuren nedenfor viser tenkt forløp markert med boksene fra høst 2012 til november 2013. Ved dette punktet var jeg svært nær ved å gi opp hele prosjektet, men en endring vi gjorde fra januar 2014 endret dette. Den oransje boksen markerer den nye planen, og gjennomføringen av denne er markert med orange. Min opplevelse av denne delen kan oppsummeres med WOW!

Figur 2 Undersøkelsens forløp slik det ble.



Figuren viser ikke bare tenkt historieførløp, men også noen av kildene som er tenkt brukt for å gi innhold til historien. Høsten 2012 fikk alle ansatte utlevert et ark med 10 spørsmål om egen rolleforståelse og utøvelse, hva og hvem som styrer ens handlinger samt behov for endringer. Samme høst utarbeidet personalgruppen en SWOT-analyse, hva dette innebærer forklarer jeg i neste avsnitt. Hensikten med dette var å danne et bilde av barnehagen som et sosialsystem anno 2012, dette danner sammenligningsgrunnlaget når det samme arbeidet gjøres igjen våren 2014. De individuelle besvarelsene og SWOT-analysen før og etter mellomperioden utgjør starten og slutten på historien. I mellom perioden blir det viktig å være observant på reaksjoner under og etter møtene. Jeg kommer også til å etterspørre tilbakemeldinger i forhold til innhold på møtene. I tillegg kommer jeg til å samle på spontane reaksjoner, betraktninger og tilbakemeldinger både i tilknytning til møtene og til arbeidet med å besvare spørsmålene. Til slutt vil de retrospektive gruppeintervjuene forhåpentligvis hjelpe meg med å sy historien sammen.

Jeg forstår den interaktive forskningen slik at metodene jeg bruker for å samle data er en del av kompetanseutviklingsforløpet. Derfor vil jeg i det neste kapittelet gjøre rede for og begrunne metodevalg i den rekkefølgen figuren på forrige side viser. Etter hvert avsnitt redegjør jeg for hvordan det gikk, og mine valg og tanker knyttet til dette.

KAPITTEL 4

METODEVALG OG GJENNOMFØRING

Individuelt brevintervju og SWOT-analyse.

Det er gjennom mange små historier man kan få data som kan belyse en sosial strukturs normalitet, og avvik (Esmark 2005). Språket vi bruker når vi forteller er ikke nøytralt, det maler snarere frem bilder av hvilke relasjoner, forståelser, verdier, holdninger, erfaringer og kunnskap som eksisterer på arbeidsplassen (Kolle m.fl 2010).

For å gi et bilde av barnehagens sosiale struktur valgte jeg å gi hver medarbeider i oppgave å besvare en rekke spørsmål. Ved å lytte til alle de ”små” fortellingene hver enkelt gir av sin rolleforståelse, praksis og endringsbehov kan jeg forhåpentligvis belyse barnehagens sosiale og kulturelle system (Esmark 2005). Fortellingene kan hjelpe meg med å belyse hvilke mekanismer som muliggjør og/eller hindrer endringer av praksis.

Det er flere grunner til at jeg ikke gjorde personlig intervju. For det første ville individuelle intervjuer bli for tidskrevende, det er 42 ansatte i barnehagen. For det andre, jo flere som beskriver trekk ved en struktur, jo tydeligere bilde kan jeg tegne av den. Dessuten ønsket jeg å minimere forskereffekten, jeg ville ha hver enkelts genuine fortelling uten å være farget av mine oppfølgingsspørsmål, reaksjoner eller kroppsspråk. Men den viktigste grunnen til at jeg ville at mine medarbeidere skulle skriftlig gjøre sine tanker var et funn fra prosjektoppgaven. Gjennom å skrive får man distanse til sin egen praksis, man må tenke gjennom saker og ting. Dette gjorde at lederne ble bevisst alt de gjorde, og ble mer ærlige i sine beskrivelser (Skjeklesæter 2012). Skriveprosessen kan skape nye tanker og bedre situasjonsforståelse, synliggjøringen av egne tanker bidrar til refleksjon (Tiller 2006). Den informasjonen jeg sitter igjen med vil være en samling av enkelt individs oppfatninger av sin rolleforståelse, utøvelse og behov for endringer. Denne informasjonen kan hjelpe meg til å avdekke betingelsene for adferd. Men om jeg påberoper meg å ha funnet hva personalgruppen kollektivt oppfatter utfra dette, kan jeg få problemer med gyldigheten (Jacobsen 2010). Selv om jeg kanskje finner mønster av oppfattelser på tvers av besvarelsene, er det ikke

sikkert de er *gjort* felles i den forstand at oppfattelsene er en del av en kollektiv bevissthet.

Det er en av grunnene til at jeg også gjennomførte en SWOT- analyse som kan være et godt verktøy om man vil kartlegge barnehagens svakheter og styrker både internt og eksternt. Her løftes individuelle synspunkter inn i fellesskapet. På kunnskapssenterets hjemmeside står det å lese at en SWOT-analyse kan være et godt utgangspunkt for å ta beslutninger, samt å identifisere områder som kan forbedres. SWOT kan med andre ord danne et bilde av personalets samlede oppfatning av barnehagens nåsituasjon.

Ved å gjøre en kryssanalyse mellom de individuelle besvarelsene og funn fra SWOT-analysen kan jeg gi et godt bilde av barnehagens sosiale system, samt styrke eller svekke gyldigheten av funnene.

Gjennomføring av individuelle brevintervju og SWOT-analysen 2012.

Brevintervjuene:

Det var 42 ansatte som fikk spørsmålene (vedlegg 1) sammen med et tillatelsesskjema (vedlegg 2) i slutten av september 2012, med svarfrist 1. november 2012. Alle fikk informasjon om at dette ville danne grunnlag for videre arbeid med kompetanseutvikling, og at de som ønsket kunne gi meg tillatelse slik at jeg også kunne bruke informasjonen i min avhandling.

Av disse leverte 30 sine besvarelser innen fristen. Fordi denne informasjonen skulle brukes til å utvikle arbeidsplassen fikk alle en time av arbeidstiden til dette arbeidet, om de gjorde det på fritiden fikk de en times avspasering.

Jeg fikk tillatelse fra 24 av de 30. De som ikke gav meg tillatelse begrunnet det med at de ikke ville være med på eventuelle intervjuer i etterkant, noen mer utdypende begrunnelse for dette fikk jeg ikke på dette tidspunktet.

De som ikke svarte gjorde det med begrunnelse i at spørsmålene var for vanskelige, og at de fant det vanskelig å skrive. Dette fikk jeg også tilbakemelding på via noen av de pedagogiske lederne, de mente å oppleve at noen medarbeidere vegret seg mot å skrive.

Andre forklarte det med mer personlige forhold som sykdom i familien, liten tid og lignende. Jeg oppfordret likevel alle gjentatte ganger til å skrive, men valgte å ikke presse noen til verken å skrive eller gi meg tillatelse på dette tidspunktet.

Med tanke på at vi mot slutten av prosessen skal gjennom dette igjen, om flere skriver og gir tillatelser da kan det være et funn i seg selv.

Av de 30 som leverte besvarelser syns flere av dem at spørsmålene var vanskelige. De lurte på hvilke svar jeg forventet av dem. Jeg responderte med at min forventning var at de skulle svare utfra hvordan de selv forsto spørsmålene. ”Jeg er ute etter din forståelse, det finnes ikke fasitsvar”, sa jeg til en med intensjon om å oppmuntre. ”Det er nettopp det som gjør det så vanskelig” var svaret. Dette gir meg grunn til å tro at noen hadde meg i tankene når de arbeidet med spørsmålene, og kanskje har de vinklet svarene slik at jeg vil like hva jeg leser. På den andre siden var det flere som i etterkant har sagt at de brukte lang tid, mye mer enn den tildelte timen. De har gitt uttrykk for at det var vanskelig å formulere tanker, men at de ville gi meg et så godt bilde som mulig av egne synspunkter.

De 30 besvarelsene utgjorde en mengde informasjon, selv om det var stor variasjon i hvor utfyllende svarene var. Noen leverte dokumenter på fem sider, andre knapt en A4- side.

Det første jeg gjorde var å kopiere alle besvarelsene, og nummererte både originalen og kopien. Jeg arkiverte deretter originalene med tillatelsen heftet ved i en perm.

På denne måten kunne jeg lett finne tilbake til besvarelser om noen ville trekke seg fra undersøkelsen.

Hensikten med brevintervjuene på dette tidspunktet var todelt:

1. Finne ut hva det kunne være smart å fylle møtene med: Hvilke behov for endringer, undringer, forståelser eksisterer i barnehagen? Slik at jeg kunne tilpasse teori og refleksjonsoppgaver til et faktisk behov.

Her var jeg særlig opptatt av hvilke oppfatninger av lederne som eksisterte i barnehagen, hovedgrunnen til dette var at lederne selv var blitt nysgjerrige på dette i arbeidet med prosjektoppgaven. Selv var jeg blitt veldig nysgjerrig på tilbakemeldingskulturen i barnehagen, siden tilbakemeldinger viste seg å være en viktig del av lederutviklingsarbeidet. Hvilke veier tar tilbakemeldinger i barnehagen? Hvem får og hvem gir? Er det noen som ikke får tilbakemeldinger? Er det noen som lar være å gi? Og hvilke virkninger har det?

2. Informasjonen skulle danne grunnlag for å tegne et bilde av barnehagens sosiale struktur. Hvilke forståelser av rollene eksisterer? Hva gjøres i hverdagen? Hvordan praktiserer de? Hvilke mekanismer styrer de ansattes handlinger? Hvilke behov for endringer eksisterer?

Etter å ha arkivert alle originaler med tillatelser nummererte jeg alle kopiene, slik at både originalen, kopien og tillatelsen hørte sammen. Deretter markerte hver kopi med tillatelse eller ikke tillatelse, alle kopiene anonymiserte jeg. Etter å ha lest alle, laget jeg et sammendrag av hvert spørsmål, hvor jeg igjen markerte informasjon jeg ikke hadde tillatelse til å bruke i min avhandling med en annen farge enn de med tillatelse.

De punktene som utkrystalliserte seg i forhold til kompetanseutviklingen var:

1. At mange synes det var vanskelig å svare på spørsmålene knyttet til rolleforståelse og utøvelse. Samt at svarene viser at forståelsen henger sammen med utøvelsen – ”jeg forstår det jeg gjør”.
2. Assistentene ønsket mer teori om barn og barns utvikling, samt innsikt i Rammeplanen.
3. Selv om mange mente de kunne bli bedre, synes de fleste at de var flinke til å gi tilbakemeldinger. Mange synes også de fikk tilbakemeldinger, men kunne gjerne tenkt seg flere.

Etter å ha gjort dette var planen å analysere dataene i forhold til undersøkelsen, men dette arbeidet strandet. I ettertid ser jeg at det kan skyldes dårlige metodiske kunnskaper om å håndtere en mengde data, og for dårlig innsikt i det teoretiske rammeverket. Noe som har sammenheng med tiden min. Når jeg skal ha innlegg på møter forbereder jeg meg oftest hjemme. Det er der jeg har både tiden, roen og litteraturen til å arbeide frem presentasjoner. Dette året brukte jeg mye tid og energi på å være student, i mitt arbeid med å begripe de omfattende størrelsene ”offentlig etos”, ”globalisering”, ”samfunnsøkonomi” og ”kvalitetssystemer” måtte Giddens, Archer og metodelitteratur vike.

SWOT-analysen:

Det ble satt av to personalmøter til arbeidet med SWOT analysen. Et i august 2012 og et i mai 2014. Fordi barnehagen har en åpningstid på 10 timer om dagen, og barna kan benytte hele åpningstiden, foregår personalmøtene på kveldstid. Disse møtene har som regel en varighet på mellom 2,5 til 3 timer fra kl 17. Jeg beskriver først møtet i august 2012

På møtet var 38 av barnehagens ansatte tilstede. Jeg hadde på forhånd delt inn de ansatte i grupper på tvers av avdelingene, til sammen åtte grupper med fem til fire medlemmer.

Personalet fikk en kort forklaring av hva en SWOT er, og hvordan de skulle arbeide. Hver gruppe fikk i oppdrag å velge en sekretær, en ordstyrer og en som passet tiden. De første tjue minuttene skulle alle jobbe individuelt; tenke over hvilke styrker og svakheter som eksisterte internt, samt muligheter og trusler eksternt. Deretter samlet gruppen alles momenter i et skjema der den enkelte ønsket å plassere sine synspunkter. Når dette var gjort slo gruppen sammen like momenter. Et viktig poeng i dette arbeidet var at det ikke skulle diskuteres frem enighet rundt den enkeltes synspunkter, fordi alles bidrag var like viktige og riktige. Det gruppen skulle gjøre var å markere momenter med stor enighet og enes om hvor de burde plasseres. Etter en pause samlet alle seg igjen. Denne gangen ble alle gruppenes momenter samlet i et fellesskjema. På denne måten ble alles synspunkter løftet inn i det store bildet av barnehagens status anno august 2012.

Da vi la alle styrkene inn i skjema steg stemningen i lokalet, et stort flippover-ark ble fylt til randen av lovprisning. På samme vis sank stemningen igjen da svakhetene ble lagt frem, to like fulle ark med dårlige nyheter. En stemning som gav tilløp til diskusjoner som flere hjalp meg å stoppe.

Samtidig som dette arbeidet endte, gjorde også møtet det. De tre avsatte timene kom med andre ord til kort, vi rakk ikke å sammenstille momentene og diskutere problemstillinger og løsninger. Derfor opprettet vi et SWOT-team som skulle sammenstille alle momentene, og vi ble enige om at neste personalmøte måtte brukes til å finne løsninger og en retning for videre arbeid. SWOT-teamet besto av verneombudet, en assistent, en pedagogisk leder, styrer og meg. Denne gruppen møtes en ettermiddag i oktober og arbeidet med sammenstillingen i to

timer. Med utgangspunkt i flippover arkene gikk vi gjennom påstand for påstand, og slo sammen de som var like. Vi var nøye med at alle påstander ble vurdert, og at plasseringen ble der de ansatte hadde ønsket den. Denne sammenstillingen (vedlegg 3) ble presentert for personalet på et personalmøte i november 2012, i dette møtet åpnet vi opp for diskusjoner rundt momentene og hvordan vi burde arbeide videre.

Jeg velger å ikke beskrive dette arbeidet mer inngående. I forhold til min undersøkelse skal SWOT danne et bilde av barnehagens status anno 2012, og sammen med SWOT fra 2014 danne et sammenligningsgrunnlag for å se om møter med *teoretisk input* og *refleksjon* kan bidra til endringer. Derfor anser jeg personalets videre arbeid med løsninger urelevant for å belyse problemstillingen i denne undersøkelsen. Denne avgjørelsen hviler også på en oppdagelse jeg gjorde i arbeidet med å sammenstille 2014 SWOT, nemlig at jeg som forsker selv må ta kontroll over datagrunnlaget. Jeg redegjør for det i avsnittet som omhandler den andre runden med brevintervju og SWOT. Først vil jeg begrunne og beskrive mine metodevalg for mellomperioden.

Mellomperioden – teoretisk input og refleksjon.

Observasjon sammen med intervjuer er to primære metoder for datasamling i kvalitative undersøkelser. I motsetning til intervju vil observasjoner kunne gi førstehåndsinformasjon om fenomenet som studeres, fordi observasjoner skjer der fenomenet naturlig utspiller seg, kan det gi forskeren ”rykende fersk” informasjon (Merriam 2009).

Jeg kommer ikke bare til å være tett på fenomenet i denne perioden, jeg kommer til å være en aktiv del av det. I en hverdag som er spekket av menneskelige møter hvor utveksling av tanker, meninger og diskusjoner over hendelser er en naturlig del blir det viktig for meg å ha et fokus – hva skal jeg være obs på?

For det vil ikke bare være umulig for meg å dokumentere alt dette, det ville også være etisk betenkelig. De ansatte må vite når jeg er forsker og dermed kommer til å registrere hva de gjør og sier (Merriam 2009, Jacobsen 2010, Repstad 2009). Jeg må derfor rette mitt fokus mot hendelser og uttalelser som kan belyse mitt spørsmål. Fokuset mitt må bli på hva som skjer og blir sagt i møtene, i direkte tilknytning til møtene og dagene etter møtene. Jeg kommer til å stille spørsmål og

oppmuntre til tilbakemeldinger i forbindelse med dette, for uformelle intervju og samtaler er innvevd i observasjon som metode (Merriam 2009:117). Samtidig er det viktig å gi et så rikt bilde som mulig av møtekonteksten; hvor møtet avholdes, hvor mange som deltar, hvem som vanligvis sitter sammen, hvem som snakker og hvem som er stille. Hvordan de ansatte fordeler seg i og bruker rommet kan være av betydning. Alt dette kan gi bilder av sosiale relasjoner (Repstad 2009). Her har jeg som forsker på egen arbeidsplass en stor fordel, for selv om noen få har sluttet og flere har begynt, så er vi en ganske stor gjeng som har arbeidet sammen i 10 år. Jeg vet med andre ord hvem som kommer tidlig for å skravle over en kopp kaffe, og hvem som kommer heseblesende 10 minutter etter avtalt møtetid. Jeg vet hvem som stort sett sitter sammen, og hvem som tar ordet. Men så må jeg også være åpen for overraskelser, samtidig være bevisst på om dette er forhold som kan belyse min problemstilling eller ei. Forskeren må ha et fokus, og samtidig være åpen for at det utvikles, og faktisk kanskje også endres underveis (Merriam 2009). Alt som blir nedskrevet i forbindelse med observasjoner er å regne som rådata (Merriam 2009). Det blir dermed viktig for meg å ha med penn og papir slik at jeg kan skrive ned uttalelser, reaksjoner og ikke minst mine egne tanker og følelser i forbindelse med møtene.

Gjennomføring av mellomperioden.

Personalmøter 2013

I utgangspunktet så jeg for meg at jeg skulle ha et innlegg på hvert personalmøte. Jeg tenkte at jeg skulle ta utgangspunkt i informasjon fra brevintervjuene for så å ”skreddersy” innhold til møtene. At jeg også var student så jeg på som en stor fordel med tanke på at jeg hele tiden ville få input i forhold til teori jeg kunne bruke. Noe som i teorien muligens var en god plan, men som jeg nevnte tidligere studentrollen tok mye av min tid og energi. Jeg kunne heller ikke se at pensumlitteraturen var relevant for å belyse personalets praksis slik de hadde beskrevet den i brevene.

Personalmøtene er store, det er mange som samles på samme sted. Jeg fant det vanskelig å få oversikt på hvordan innholdet ble mottatt. Dessuten måtte møtene brukes til annet innhold. Det var en kaotisk periode for meg som forsker, jeg følte hele tiden at jeg var på etterskudd og at jeg ikke klarte å samle data så systematisk som jeg ønsket. Selv om et år er lang tid, gikk året fort og da november gikk over

i desember hadde jeg mistet motet fullstendig. Nedenfor er noen tanker jeg skrev ned i forbindelse med dette:

*Jeg har følelsen av å stå i stampe. Klarer for det første ikke å ha kontroll eller oversikt på hvordan oppleggene blir mottatt. For det andre blir møtene spist opp av andre, også viktige, saker. For det tredje, de møtene jeg har hatt ansvar for er preget av meg og mitt. Jeg ser jeg velger teorier som støtter mine overbevisninger om hvordan barnehagen bør være og styres – hvor riktig er det?
Jeg har følelsen av at dette forblir en møteaktivitet, jeg ser og hører ingenting om dette i hverdagen. Hvordan mottar den enkelte budskapet?
Jeg klarer ikke å følge opp alle i etterkant av møtene. Det har kanskje gått for lang tid mellom hvert møte – når ikke jeg klarer å opprettholde en den røde tråden, hvordan skal andre greie det? Jeg tror også folk har glemt at jeg forsker, og det føles unaturlig å påberope meg rollen hver gang vi møtes. Jeg er i ferd med å miste troen på dette, jeg har ikke klart å gjennomføre det slik som ønsket.*

I forbindelse med dette spør jeg noen av mine nærmeste kollegaer om de legger merke til endringer, eller om det prates om innholdet på møter dagene etter? De mener at det ikke gjøres, hverdagen er for travel til å snakke om fag. Jeg stiller meg derfor spørsmålene: Skal jeg gi meg nå? Dele ut og samle inn beskrivelser nummer to og se hva jeg får? Eller skal jeg forsette en stund til, men på en annen måte?

Fordi, parallelt gjennom høsten vokser en idé om en ”assistentskole” frem. Jeg leser gjennom besvarelsene fra året før en gang til og blir oppmerksom på en ting flere av assistentene løfter frem; de savner refleksjonsmøtene. Refleksjonsmøtene ble innført i barnehagen i 2010, her kunne en fra hver avdeling komme og drøfte egen praksis med andre. Mandag kl 13 var fast møtetidspunkt, utover det kunne den som hadde tid og noe å drøfte komme. Det kunne altså variere fra uke til uke hvem som kom. Ofte ble møtene avlyst på grunn av sykdom, andre møter og lignende. Utover våren 2012 var det svært få som møtte opp, derfor ble de fjernet for å gi plass til et veiledningsprosjekt. Nå stod det altså svart på hvit i brevene at flere medarbeidere savnet å komme sammen og snakke med likesinnede. Samtidig har vi i pedagogmøtene snakket om begrepet ”lærende organisasjon”, og

om hvordan vi kan bli bedre på å dele kunnskap. Flertallet av pedagogene har videreutdanning innenfor Pedagogisk Utviklingsarbeid i Barnehagen (PUB) og veiledning, men kunnskapen ble brukt i for liten grad (SWOT 2012). Hvorfor ikke dra nytte av denne kunnskapen?

Summen av dette gjorde at idéen om en ”assistentskole” ble til en konkret plan om å gjeninnføre refleksjonsmøtene med en ny vri. Jeg fikk en ny giv av dette, og etter en samtale med min veileder bestemte jeg meg for å strekke tidsforløpet til juni 2014.

Fem pedagoger med videreutdanningen PUB og veiledning, ble spurt om de vil stå som fagansvarlige for hver sin medarbeidergruppe gjennom våren. De fagansvarlige skulle ha ansvar for møteledelse. Et krav fra meg var at de skulle bringe inn relevant teori til praksisfortellinger medarbeiderne ønsket å reflektere rundt. Et krav til medarbeiderne skulle være at de; skriftliggjorde sine praksisfortellinger, at de hadde en tanke om hvorfor de tok med nettopp denne praksisfortellingen og at de leste artikler fagansvarlig/eventuelt de selv delte med gruppen. Med dette kravet fulgte en times forberedelsestid i arbeidstiden.

Hver gruppe møtes engang i uken over tre uker. Det ble avsatt 90 minutter pr møte. Det første møtet i hver gruppe skulle inneholde noe om: Rammeplanens krav til dokumentasjon og refleksjon, pedagogisk utviklingsarbeid, begrepet ”lærende organisasjon” og drøfting av begrepene; ”dokumentasjon”, ”refleksjon”, ”kritisk” og ”pedagogisk dokumentasjon”. Innholdet i de to neste møtene skulle i stor grad styres av gruppens praksisfortellinger og deres tanker rundt disse.

Planen lansertes på et personalmøtet i januar 2014. Jeg oppfattet det slik at personalgruppen var positive til dette. En kommentar på møtet var:

Jeg tror det blir bra, jeg tror at med en fast gruppe blir det mer forpliktende å komme dit. Jeg tror dette opplegget er bedre enn slik refleksjonsmøtene var før.

Jeg fikk inntrykk av at flere delte dette synspunktet.

Før møtene startet avklarte de fagansvarlige og jeg rollene våre. Fagansvarlige skulle selv bestemme form og innhold på møtene, i samarbeid med gruppen.

Jeg ønsket å være med i alle møter som referatskriver og forsker. De fagansvarlige ville gjerne få trekke inn meg der de syns det behøvdtes, eller at jeg bidro med mitt der det var naturlig. Samtidig var det viktig både for dem og meg, at jeg ikke skulle ta over deres rolle i møtene.

Møterekkene, januar – mai 2014.

Som forsker var det som å tre inn i en annen verden med disse møtene. For å gi et bilde på det: Der personalmøtene opplevdes som å bli sugd inn i en orkan fulgt av en stadig følelse av å henge etter, og av å aldri få oversikt. Opplevdes refleksjonsmøtene som orkanens øye, der alt er stille. I det øyeblikk gruppene steg inn på personalrommet og lukket døren hadde vi 90 avsatte minutter til å fordype oss i egen praksis belyst med relevante teorier av fagansvarlig. Gruppens størrelse varierte fra fire til seks deltagere inkludert fagansvarlig og meg. Alle fra ulike avdelinger, årsaken til det var utelukkende av praktiske hensyn, det lar seg ikke gjøre at flere enn en forlater avdelingen da avdelingene alltid må være forsvarlig bemannet.

Disse møtene opplevde jeg altså som orkanens øye, fordi: Jeg fikk for det første befestet min rolle som forsker på en mer tydelig måte. Jeg gjorde det klart at jeg skulle være med i alle møtene som forsker, og at det jeg ønsket å se nærmere på var området ”læring på arbeidsplassen”. Jeg røpet altså fortsatt ikke problemstillingen, men følte at jeg lettet litt på sløret og gjorde min rolle som forsker mindre mystisk og dermed mer etisk forsvarlig. For det andre, jeg kunne sitte rolig og hadde oversikt på medlemmene. Jeg kunne se, lytte, stille spørsmål og notere under møtene.

For det tredje, jeg hadde full kontroll på hvem jeg skulle kontakte for å få ytterligere opplysninger i etterkant av møtene. Dessuten, jeg fikk ”herredømme” over dataene mine. Jeg laget en mappe for hver gruppe hvor jeg lagret alle referater samt et refleksjonsnotat med mine betraktninger og spørsmål i forhold til det observerte.

På dette tidspunktet laget jeg et tidslinjedokument hvor jeg samlet alle data og egne notater fra starten 2012. Dette ble et levende dokument som vokste fra 0 til 25 sider, og som i arbeidet med avhandlingen har vært en uvurderlig hjelp.

Før jeg går videre til innsamling og bearbeiding av data i runde nummer to vil jeg igjen kommentere min forskerrolle. Fra januar til juni 2014 hadde jeg det fantastisk som forsker. Jeg hadde ro til å delta, være nær og mine kollegaer delte mye med meg. Også mellom møter og etter møterekkene fikk jeg innsikter i forhold til opplegget, både fra de som deltok i møtene og de som stod på sidelinjen. Det var utrolig spennende, givende og motiverende. For å si det på en annen måte jeg var høy på forskerrollen, og hadde store forventinger til runde nummer to. Jeg gledet meg til å bruke ferien til å lese brev.

Arbeidet med SWOT, personalmøte mai 2014.

Våren er en travel tid for mange. Det er fotballcuper, turnavslutninger, danseoppvisninger, klassearrangementer og dertil hørende kakebaking for mange av oss. Hvorfor starter jeg med dette? Jo, fordi på dette personalmøtet var det ganske mange som var forhindret fra å komme, nettopp på grunn av disse våraktivitetene.

På dette møtet kom det 27 ansatte. Med tanke på at det var 38 ansatte tilstede ved forrige møte var det nærliggende å tenke at noens momenter aldri ville se dagens lys i SWOT sammenheng, og at gyldigheten dermed ville bli noe svekket.

Siden vi ikke ble ferdige til tiden i 2012 fikk alle ansatte 30 minutter til å gjøre den individuelle delen på dagtid denne gangen, slik at vi kunne starte rett på gruppearbeidet på kveldsmøtet. Jeg ba derfor de som meldte om fravær på forhånd om å sende sine individuelle synspunkter med en kollega. Det ble sagt i etterkant at det ble gjort, men jeg har kun ett bidrag som konkret bevis. La oss si at det var kun de 27 som kom på møtet som bidro med sine synspunkter, hva er det ved denne gruppen som kan styrke gyldigheten? Jo, alle så nær som en er fast ansatte og har vært det i mer enn to år, og samtlige av disse var tilstede i 2012. De kjente og kjenner derfor barnehagens indre liv godt, og det gir grunn til å anta at deres bidrag vil gi et godt bilde av barnehagen pr 2014. Dessuten kan brevintervjuene tilføre informasjon som eventuelt ikke kommer frem i SWOT analysen.

Vel, møtet forløp som sist. Det ble arbeidet godt. Tiden i plenum gikk for fort denne gangen også, på tross av at vi hadde ”spart inn” 30 minutter. Vi gjorde derfor som sist, opprettet et SWOT team. Denne gangen bestod det av en pedagogisk leder, en assistent, en fagarbeider og meg. Medlemmene representerte

hver sin yrkesgruppe og hvert sitt hus. Vi møtes rett etter arbeidstid om lag en uke etter personalmøtet, og vi arbeidet et par timer. Denne gangen hadde jeg gjort noen forberedelser på forhånd. Jeg skrev alle momenter inn i et word dokument, og klippet ut alle momenter. Deretter la jeg alle styrker i en konvolutt, svakheter i en annen.

Vi la stikkordene på bordet, konvolutt for konvolutt. Vi flyttet rundt på momentene ettersom vi diskuterte mulige kategorier og hvor de burde høre hjemme.

Vi hadde ikke SWOTen fra 2012 med oss, vi ville ikke la oss farge av den. Likevel ble det uttrykt flere ganger en nysgjerrighet på om noe hadde endret seg. Vi kom frem til noen hovedkategorier, og beholdt en god del av stikkordene under hver kategori (vedlegg 4).

Da jeg satt hjemme og så på begge sammenstillingene oppdaget jeg at vi hadde gjort en noe grovere kategorisering i 2012. Kategoriene var veldig like, men vi hadde ikke like mange stikkord under hver i 2012. Jeg syns fremstillingen fra 2014 gav et bedre bilde, her kom de store temaene godt frem samtidig som den viste flere nyanser. Jeg gikk derfor tilbake til materialet fra 2012 og bearbeidet det slik gruppen gjorde det i 2014. Det er disse to jeg tar utgangspunkt i når jeg skal beskrive barnehagen og vise likheter og endringer. Når sammenstillingene sammenlignes er det flere av momentene som er like, faktisk er alle hovedmomentene de samme som i 2012. De mange likhetene styrker troverdigheten i begge analysene, og gjør dermed også endringene troverdige. Det er mange punkter på begge sammenstillingene, derfor skal jeg nøye meg med å konsentrere meg om de som har med kompetanse og læringsbetingelser å gjøre, for å vise noen endringer som kan linkes til *teoretisk input og refleksjon*.

Brevintervjuer, juni 2014.

Selve møterekkene tok slutt i midten av mai, samtidig leverte jeg ut neste runde med brevintervjuer med svarfrist 17. juni. Igjen delte jeg ut spørsmålene til alle ansatte, denne gangen 40. Jeg gjorde det klart for alle at denne gangen var besvarelsene å regne som datagrunnlag til min undersøkelse, og at jeg håpet de ville ta pennen fatt igjen, særlig de som hadde svart sist. Dessuten oppfordret jeg de som ikke hadde gitt tillatelse sist om å gjøre det denne gangen.

Innen 17. juni hadde jeg 11 svar, jeg purret via mail og fikk noen svar til. Andre gav tilbakemelding om at jeg skulle få, de trengte bare litt ekstra tid. Det skal her tillegges at våren ikke bare er en travel tid privat, også i barnehagen er det ekstra aktivitet. Nye familier skal ønskes velkommen med brev og foreldremøte. Det planlegges avslutning for barna som skal over i skolen. Året som ligger bak oss skal evalueres, og det neste skal planlegges. Alle avdelinger skal vaskes, ryddes og klargjøres for sommerstenging. Alle har hendene fulle med arbeidsoppgaver, så i etterpåklokskapens navn er ikke våren den beste tiden å komme med en undersøkelse. Likevel de fleste var positive og lovet meg svar.

Men brevene lot vente på seg. Da det nærmet seg sommerferie tok jeg bena fatt, og la turen innom alle avdelinger flere ganger i uken ”Er det noen svar til meg her?”.

På disse rundene viste det seg at flere hadde besvarelser liggende i hyllene sine, men de kviet seg for å levere dem av ulike grunner. Noen fordi det var usikre på om de hadde svart rett, de påpekte at de hadde skrevet ned sine tanker og meninger, men var usikre på om de var riktige.

En sa ”du skal få min, men jeg må skrive den på nytt. Fordi jeg fant besvarelsen fra sist, og jeg har svart nesten helt likt. Så jeg må vel gjøre litt om på den, syns du ikke?”. Til disse sa jeg at de ikke skulle tenke på meg eller hva de eventuelt tenkte at jeg ville like å lese. Jeg understreket at det viktige for meg var at de delte sine *egne* tanker og meninger med meg, jeg poengterte at det var viktig for undersøkelsens troverdighet, fordi: ”Det er jo synd om/når dere leser sluttproduktet og tenker ”det var ikke helt sånn jeg mente”.

Et poeng de forstod godt, så jeg fikk disse besvarelsene. Andre trengte mer tid siden de syns spørsmålene var vanskelige. Atter andre skyldte på feriemodus, andre på dårlig tid og personlige forhold.

Etter disse rundene på avdelingene fikk jeg flere svar, og enda flere lovnader om svar. Likevel gikk jeg til ferie med under halvparten av det jeg hadde forhåpning om som var femten medarbeidere og femten barnehagelærere med doble svar.

Etter hvert som jeg fikk inn svar gjentok jeg prosedyren fra sist. Gav hver original det samme nummeret som den forrige, tok kopi og lagret originalen i den samme permen sammen med referater og refleksjonsnotater fra refleksjonsmøtene. I

tillegg laget jeg et skjema for å holde orden og oversikt på hvem som hadde levert begge ganger, og med tillatelse:

Tabell 2 Oversikt over hvem som har svart.

Nr.	Besvarelse 2012	Besvarelse 2014	Stilling	Tillatelse
1	Ok	-----	vikar sluttet 13	Ok
2	Ok	Ok	Fast	Ok
3	-----	Ok	Vikar fra 13	Ok

Da sommerferien var over kastet jeg meg ut i purrerunder igjen, jeg gikk runde på runde fra avdeling til avdeling. Det kom flere og flere brev. Inntrykket mitt var at feriemodusen hadde blitt erstattet med frisk pågangsmot og arbeidslyst. Ikke nok med at jeg fikk svar, de kom også med tillatelser. Noen måtte jeg ta en ekstra prat med i forhold til dette, de var veldig nølende med å gi meg tillatelse. Det var to årsaker til dette: for det første ville de ikke være med på intervjuer i etterkant, en begrunnelse jeg fikk for det var ”Jeg er ikke spesielt akademisk av meg, derfor har jeg sikkert ikke noe å bidra med i et intervju”.

Jeg sa at de ikke behøvde å bekymre seg for intervjuer fordi de ville få nærmere forklaringer om hva intervjuenes hensikt vil være senere, og at de uansett ikke ville bli noe forhør om hvorfor folk svarte si eller så i brevene. Dessuten, at det vil være høyst frivillig å delta på intervjuet. Jeg understreket likevel at det vil være viktig for meg å få tillatelse til å bruke deres skiftelige materiale og betraktninger i forhold til mellomperioden i min undersøkelse.

Den andre årsaken var bekymringer rundt anonymiteten, men etter at jeg beskrev hvordan jeg ville løse dette og at jeg var klar over den interne utfordringen fikk jeg tillatelse fra alle, også de som ikke hadde gitt meg noe skriftlig informasjon men deltatt i møtene.

I slutten av september avsluttet jeg innsamlingen av brevintervjuene, da hadde 35 ansatte gitt meg sine beskrivelser. Av disse hadde jeg 24 doble svar, 12 medarbeidere og 12 barnehagelærere hadde svart både i 2012 og 2014 samtlige med fast ansettelse. Det er disse min analyse bygger på. I gruppen med medarbeidere var det to som ikke var med i refleksjonsmøtene. Tre av barnehagelærerne som svarte hadde hatt rollen som fagansvarlige.

Møtet med datamaterialet og sammenblanding av egne roller.

Jeg møtte datamaterialet med iver og stor forventning etter refleksjonsmøtene som jeg vil betegne som en suksess. Jeg leste alles brev om igjen og om igjen, og gjorde noen sporadiske notater i margene. Og satt egentlig igjen med skuffelse. Jeg fant ingenting! I ettertid kan jeg si at jeg gikk rett i datafella. Som kvalitativ forsker satt jeg på et mengde data og forventet at funnene skulle hoppe ut av arkene, noe de ikke gjorde. Jeg mistet troen på at jeg skulle få til dette, og tok kontakt med min veileder. Han kom med en klar tilbakemelding, i denne var det fire ord som vekket meg fra datasjokket ”*du undervurderer dine data*”. Jeg tenkte som så, ”*undervurderer du dine data, så undervurderer du også dine kollegaer som har brukt av sin tid og kapasitet til å gi deg denne informasjonen*”. Jeg innså at jeg hadde lest brevene med lederøyne på jakt etter suksess historier i form av signifikante endringer, og den eneste jeg burde være skuffet over i så måte var meg selv. Jeg gjorde et dypdykk i metodelitteraturen. Så trykket jeg forskerbrillene godt opp på nesen og gikk til verks på brevene igjen, men denne gangen mer metodisk. Det første jeg gjorde av å avgrense datamaterialet til de 24 som hadde svar dobbelt. Jeg la helt vekk de som kun hadde svart i 2014 og ikke hadde vært med på noen møter. De som bare hadde svart i 2012 brukte jeg for å sjekke om de tilførte noe nytt til beskrivelsene. Deretter gjorde jeg en avgrensing i forhold til spørsmålene, jeg konsentrerte meg om de syv midterste. Så laget jeg et dokument for hver kollega, dokumentet delte jeg i to kolonner:

Tabell 3 Dokument for bearbeiding av data.

Besvarelse nr 8		Stilling: medarbeider	
2012		2014	
Hvordan forstår du din rolle?		Hvordan forstår du din rolle?	
<i>Min rolle er å være en god rollemodell for barna. Samarbeide med kollegaene og foreldrene og være en ansvarlig og omsorgsfull voksen for det enkelte barn.</i>		<i>Min rolle er å være en tydelig voksen for barna, lytte til dem, ta dem på alvor og sette tydelige grenser. Vise respekt for barna, foreldrene og kollegaer.</i>	

Besvarelse nr 20		Stilling: barnehagelærer	
2012		2014	
Hvordan forstår du din rolle?		Hvordan forstår du din rolle?	
<i>Legge til rette for at barn og medarbeidere er trygge, at de får utvikle seg, for et lekende og lærende miljø.</i>		<i>Jeg har ansvar for ansatte og barn på avdeling (...) Det pedagogiske arbeidet. Legge til rette for trygghet og utvikling.</i>	

Deretter fylte jeg inn svarene på spørsmålene, i dette arbeidet var jeg nøye med å bevare ordlyden og hvor vedkommende hadde plassert sine svar. Til analysearbeidet laget jeg meg et A4 ark pr spørsmål hvor jeg fylte inn svar etter hvert som jeg leste besvarelsene igjen, og sorterte de i forhold til hvor de passet best. Jeg begynte med de brevene som hadde minst informasjon, og bygde videre på denne for hvert svar. For eksempel var det noen som under spørsmål 1 svarte: «Jeg synes det hadde vært på sin plass om vi kunne..», dette svaret sorterte jeg under ønsker om endringer. Videre var det mange som under spørsmålene om hva eller hvem som styrer dine handlinger og beslutninger slo de sammen, eller blandet dem. Et eksempel: Hvem styrer dine handlinger og beslutninger? Svar: ”Rammeplanen, arbeidsoppgaver, barna, mine kollegaer..”. Her plasserte jeg rammeplan og arbeidsoppgaver under *hva* og kollegaer og barn under *hvem*.

Tilslutt satt jeg igjen med to hovedroller, barnehagelærerens og medarbeiderens. Disse to hovedrollene har sitt daglige virke i et kraftfelt jeg kaller ”*hverdagen*”. Jeg så også i grove trekk tre ulike behov for endringer. En gruppe som var fornøyd med tingenes tilstand, denne gruppen inkluderer både barnehagelæreren og medarbeideren. Resterende barnehagelærere gav uttrykk for et behov for å endre barnehagens struktur, mens resterende medarbeidere uttrykte noe jeg tolket som et ønske om å bli sett, hørt og anerkjent i større grad. Begrunnelsen min for å nevne noen funn her er for å tydeliggjøre valg jeg gjorde i forbindelse med de avsluttende intervjuene.

Retrospektive fokusgruppeintervju.

I løpet av høsten 2014 bearbeidet jeg dataene og satt igjen med noen hovedfunn. Disse utgjør hovedroller og sekvenser i historien jeg skal fortelle og forstå. Selv om jeg på dette punktet hadde funnet linjer som kan etablere sammenhenger mellom sekvensene, ønsket jeg igjen å trekke inn de ansatte. Deres refleksjoner over hva som har skjedd, og hvilken betydning det har hatt, kan hjelpe meg til både å forsterke linjene jeg har funnet og til å finne nye tråder som jeg kan veve historien sammen med. De ansattes betraktninger kan styrke eller svekke mine funn, og dermed bidra til troverdigheten av dem.

Fokusgruppeintervjuer egner seg godt for å få frem individers erfaringer med en spesifikk hendelse eller forløp. Gjennom samtale med andre som har opplevd det

samme hjelper gruppen individet til å sette ord på og forså hva som har skjedd (Jacobsen 2010). Særlig kan det være fordelaktig med et gruppeintervju når mennesker skal se tilbake på en hendelse, fordi folk glemmer hendelser, følelser og meninger fra fortiden (Repstad 2009). Dette henger muligens sammen med at vi har en tendens til å ikke tenke nøye gjennom hendelser vi opplever når vi er i dem. Når en begynner å fortelle om sine opplevelser kan dette vekke minner hos de andre i gruppen, og dette kan trigge til refleksjoner og diskusjoner over forløpet. Gruppen kan hjelpe hverandre med å fortolke prosessen og gi begrunnelser som kan styrke eller svekke mine funn. Gruppeintervjuer vil også få frem eller tydeliggjøre eventuelle mot- og medkrefter i et utviklingsarbeid (Jacobsen 2010). Den ideelle gruppestørrelsen er mellom fem og åtte deltakere, hevder Jacobsen, men om gruppen er homogen kan det fungere med flere deltakere. Jeg valgte å ha to gruppeintervjuer, et med barnehagelærerne og et med medarbeiderne. Barnehagelærerne kjenner jeg godt, så jeg vet at en relativt stor gruppe kunne fungert godt. I forhold til medarbeiderne er jeg ikke like kjent med disse i møtesammenheng, derfor valgte jeg å invitere seks deltakere til hver av gruppene. Innenfor hver gruppe valgt jeg tre som uttrykte behov for endring, og tre som var fornøyd slik det var.

Å stille gode spørsmål.

Nøkkelen til å få god informasjon gjennom intervju er å stille gode spørsmål, fordi gode spørsmål vil gi deg et rikt datagrunnlag (Merriam 2009). Det er like vanskelig som det høres lett ut! Hensikten med intervjuet var å få deltakerne til å se bakover i tid, og fortelle om sine opplevelser i forhold til kompetanseutviklingsforløpet. Jeg valgte derfor en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 5). Når man er interessert i menneskers meninger kan det være lurt å starte med åpne spørsmål av typen ”fortell meg om”. Jeg valgte nettopp et slik type spørsmål for å få samtalen i gang, deretter ønsket jeg å rette fokuset mot hva de anså som betydningsfullt i forhold til kompetanseutvikling de siste to årene. Jeg så dette med tidsperspektivet som en utfordring når jeg utarbeidet de neste spørsmålene i forhold til endringer, selv om jeg har hatt dette opplegget fremst i pannelappen over to år, er det neppe sikkert mine medarbeidere er opplegget like bevisst. Hvor bevisst er vi eventuelle endringer i eget adferdsmønster? Og i

hvilken grad er vi i stand til å koble disse endringene til noe vi har hørt, lest eller tenkt? Vi legger kanskje bedre merke til andres utvikling?

Dette var en av grunnene til at jeg benyttet meg av stråmenn i enkelte av spørsmålene. Den andre årsaken var at stråmenn kan gjøre at vi svarer mer ærlig på spørsmål når vi kan svare på andres vegne, men ofte viser det seg at det er deltakerens synspunkter på seg selv man får (Merriam 2009:96-98).

Gjennomføring av de retrospektive fokusgruppeintervjuene.

Siden det tok tid å analysere det skriftlige materialet og alle data fra mellomperioden, fikk jeg først gjennomført intervjuene ved årsskifte 2014/15. Med tanke på at det ved dette tidspunktet hadde gått lang tid siden refleksjonsmøtene fikk jeg 20 minutter på et personalmøte i november hvor jeg minnet alle om prosessen fra start til slutt. Jeg poengterte på møtet at jeg nå ville ha personalets betraktninger og meninger om prosessen, og at enkelte kunne vente seg en mail med invitasjon til gruppeintervju fra meg. I forbindelse med dette understreket jeg at intervjugruppene skulle ha taushetsplikt i forhold til hvem som var med i gruppen, dette fordi ingen av de intervjuede skal stå til ansvar for hva som eventuelt kommer frem i lyset i intervjuet.

Tidlig i desember sendte jeg ut invitasjon til tre medarbeidere/barnehagelærere som hadde uttrykt et behov for endringer, og til tre medarbeidere/barnehagelærere som var fornøyd med tingenes tilstand. Jeg håpet at motsetningene i gruppene ville tvinge frem argumenter som kunne hjelpe meg i min tolkning av foreløpige funn.

Møtene fant sted i et av barnehagens møterom, en arena alle er godt kjent med. Etter hvert som mine kollegaer kom ble det småpratet om hverdagen: "Hvordan går det hos dere om dagen? Mange som har tatt julefri? Mye sykdom? Kommet i mål med jula?" også videre. Når alle er samlet gir jeg informasjon om rettigheter de har som forskningsdeltakere, at de når som helst kan trekke seg eller endre sine ytringer i etterkant. Jeg informerer også om hvordan jeg skal oppbevare informasjonen jeg får, og at jeg kommer til å bruke båndopptaker.

Intervjuet med barnehagelærerne tok 2 timer og 12 minutter. For hvert spørsmål jeg stiller blir de stille, de gir uttrykk for at de må få tenke litt. Når en griper ordet, er de andre strakts på banen med sine betraktninger. De stilte hverandre oppfølgingsspørsmål og gjorde oppsummeringer underveis. Mot slutten av intervjuet kommer motsetningene i gruppen frem og engasjementet stiger, jeg må flere ganger bryte inn og sørge for at bare en prater om gangen. Denne gruppen hadde en vaghet i sine svar i forhold til om kompetanseheving har effekter, de bruker formuleringer som ”På den ene siden, men så er det også”.

Mot slutten av intervjuet hører jeg på båndopptakeren flere som kveler en gjesp, og stadig oftere hører jeg at kaffekopper blir fylt opp. Når jeg avslutter intervjuet er kl 2030.

I transkribert form blir dette intervjuet 31 sider.

Intervjuet med medarbeiderne tok 1 time og 34 minutter. Her er det også stillhet etter noen av spørsmålene, men de hiver seg raskere på. Det er særlig to som stadig tar ordet, og jeg må stadig sørge for at også de andre får sagt sitt. Denne gruppen stilte også spørsmål til hverandre, og hjalp meg med å dra oss inn igjen de gangene samtalen tok oss andre veier. Denne gruppen trakk tydeligere linjer fra tiltak til effekter, og hadde mer ”rett fra levra” svar på mine spørsmål. De var mer praksisnære og delte mange historier med meg, historier som gjorde at jeg hele tiden måtte arbeide for å holde på forskerrollen. Lederrollen lå stadig og vaket, og noen av historiene trigget til lederreaksjoner fra min side. Historiene gav meg perspektiver på barnehagens praksis som jeg aldri før har fått tatt del i.

Noen av deltakerne var de samme som hadde uttrykt skepsis for å delta i intervju, da jeg avsluttet intervjuet gav de uttrykk for at det hadde vært en god opplevelse, bedre enn forventet.

I transkribert form ble dette intervjuet 23 sider.

KAPITTEL 5

ETISKE BETRAKTNINGER OG KRITIKK AV EGEN FORSKNING

Generelt kan man si at en undersøkelses pålitelighet og gyldighet avhenger av forskerens etikk (Merriam 2009). Selv om jeg håper at mine etiske vurderinger skinner gjennom i hele historien jeg forteller ønsker jeg å utdype noen betraktninger i dette avsnittet. Særlig med tanke på mine to roller, forsker og praktiker, som i seg selv kan føre til en del etiske dilemmaer i relasjonen til mine kollegaer. Noen av disse dilemmaene har blitt forsterket med tanke på at denne undersøkelsen strekker seg over lang tid. Jeg kan anta at flere av mine kollegaer glemte at jeg også var forsker denne tiden, og jeg fant det unaturlig å påberope meg denne rollen til enhver tid.

Som praktiker er jeg nærmeste leder til flere av mine informanter. Det betyr at mange kommer til meg for å snakke om utfordringer på arbeidsplassen, så vel som utfordringer av mer privat karakter som kan ha innvirkning på arbeidet. I kraft av min rolle som leder er dette informasjon jeg trenger for å tilrettelegge for at hver enkelt skal mestre sitt arbeid, men noe av den informasjonen jeg har fått gjennom slike samtaler har vekket til liv forskeren i meg. Disse mer eller mindre spontane samtalene kan ikke sies å ha direkte tilknytning til innhold i møter, og det har dermed ikke alltid vært åpenbart for verken meg eller kollegaen at samtalen kan ha relevans for min undersøkelse. Det er først i etterkant at jeg har sett poenger som kan være nyttige for meg som forsker, da har jeg kontaktet personen igjen for å avklare om jeg kan bruke det. Andre ganger har det løst seg selv, det har skjedd flere enn en gang at kollegaer midt i samtaler sier ”Å.. Veldig så nysgjerrig du ble nå! Snakker jeg om noe du kan bruke i oppgaven din eller?”, da har jeg som regel svart ”Ja, og om du gir meg tillatelse til å bruke det så får du gjerne fortelle mer”.

For selv om alle har levert skriftlig samtykke og av fri vilje har gitt meg informasjon, vil jeg ivareta mine kollegaers rett til medbestemmelse og skåne dem fra eventuelle belastninger (Nilssen 2012). Selv om jeg som forsker finner beskrivelser og sitater som interessante, kan den som gav meg informasjonen finne de belastende. Om dette blir tilfelle håper jeg at vi i fellesskap kan finne

frem til løsninger der *hvem* som sa blir så lite ”synlig” som mulig, og at det viktige *hva* som skjedde og ble sagt så tydelig som mulig. Det er ingen andre enn meg som skal stå skolerett for denne teksten, derfor blir det viktig å ivareta mine kollegaers integritet og anonymitet.

Dette med anonymiteten blir en utfordring fordi undersøkelsen blir gjort på egen arbeidsplass. Selv om jeg ikke omtaler barnehagen ved navn, skal det ikke så mange tastetrykk til på internett før min arbeidsplass er avslørt. Der er barnehagen grundig presenter, og alles identitet ligger synlig med bilde og fullt navn. Likevel tror jeg ikke en ekstern leser vil kunne koble hendelser og sitater til et bilde og navn på internett. Siden det er få fagarbeidere i forhold til assistenter har jeg slått disse sammen under begrepet ”medarbeidere”, likeledes med teamledere og styrer som alle går under begrepet ”barnehagelærere” sammen med de pedagogiske lederne. Om noen stikker seg ut i beskrivelsene på en slik måte at det belyser min problemstilling vil jeg drøfte dette med vedkommende.

Den interne anonymiteten er derimot en større problemstilling på en arbeidsplass hvor flertallet har arbeidet sammen i 10 år. Hvordan vi uttrykker oss språklig, skriftlig og muntlig, er personlig. For eksempel trodde jeg det ville bli et problem og sette sammen beskrivelsene fra 2014 med beskrivelsene fra 2012, der det ikke ble gitt samtykke i 2012 og besvarelsene var uten navn. Det bød imidlertid ikke på så store utfordringer for meg da det kan se ut som våre språklige uttrykk ikke har forandret seg nevneverdig i mellomperioden. Det gir meg grunn til å anta at heller ikke andre på arbeidsplassen vil ha problemer med å identifisere hvem som sa hva. Jeg må derfor finne måter å beskrive der det viktige *hva* er tydelig og genuint, samtidig som *hvem* blir av mindre betydning. Derfor blir mine etiske overveielser en del av historien, fordi de har fulgt meg gjennom hele prosessen. Det er som Nilssen (2012) skriver ingen enkle løsninger i balansegangen mellom å ivareta den enkelte og samtidig gi gode beskrivelser av virkeligheten.

I etterpåklokskapens navn – kritikk av egen forskning.

Dette avsnittet skulle jeg helst ha skrevet med en større avstand til undersøkelsen, det er garantert utallige forhold som kunne ha vært gjort både bedre og annerledes.

Merriam (2009) skriver i innledningen av sin bok at man som forsker bør være bevisst sin måte å forstå verden på, sin personlighet og sine ferdigheter før man velger design. For å være ærlig, jeg var kanskje bevisst min måte å forstå verden på og min personlighet for to år siden, men jeg var ikke bevisst mine forskerferdigheter. Eller rettere sagt mangel på ferdigheter.

Når det gjelder ferdigheter, er jeg ydmyk for det faktum at jeg stod og står uten en stor forskerpondus. Som nybegynner har jeg derfor i stor grad lent meg på metodestandardene kvalitativ forskning byr på, dels som en ”oppskrift” for hvordan jeg bør gjennomføre de ulike stegene, dels for å kunne stille kritiske spørsmål til hva jeg har gjort (Jacobsen 2010). Likevel vil jeg anta at min manglende erfaring og kunnskap har ført til at jeg har mistet gode data på veien. Liten innsikt i den teoretiske rammen i starten av forløpet har kanskje gjort sitt til at jeg ikke har klart å se og tolke betydningen av hendelser og fortellinger underveis som viktige for min undersøkelse. Jeg har mange ganger lurt på hvordan en erfaren forsker ville gått til verks, både i forhold til å lede dette forløpet og i forhold til hvilken betydning han eller hun ville lagt i rådatamaterialet. Repstad finner de riktige ordene for meg med denne metaforen: ”tre grep på gitaren klinger bedre når de spilles av en virtuos enn av en nybegynner” (Repstad 2009:18). På den andre siden enhver virtuos har begynt et sted.

Undersøkelsens pålitelighet og troverdighet.

I lys av at min problemstillingen avledet et testende design strevde jeg lenge med hvordan jeg skulle gjøre dette troverdig og pålitelig. Jeg hadde et sterkt ønske om å være åpen, slik at ingen skulle føle seg ført bak lyset eller lurt inn i noe de i utgangspunktet ikke ville. Samtidig ville fullstendig åpenhet med stor sannsynlighet gi noen forskningseffekter. Når forskingsdeltakere vet at de blir forsket på, og samtidig vet hva forskeren vil med sin undersøkelse kan det innebære at de endrer sin adferd. De vil kunne dempe sin adferd og moderere sine meninger (Repstad 2009:44).

I mitt tilfelle var jeg redd for at mine kollegaer skulle konstruere endringer for at jeg skulle få et ”godt resultat”, eller at de skulle føle at jeg testet deres kunnskaper som på en eksamen. Derfor følte det fullstendig urimelig å ikke røpe noe om mine intensjoner, noe som også ville være i strid med god forskningsetikk.

Jeg valgte derfor å være åpen om at jeg som forsker kom til å etterspørre en del informasjon, og at jeg kom til å gå dette med læring på arbeidsplassen etter i sømmene. Samtidig var jeg åpen om at jeg ikke kom til å avsløre min problemstilling før de siste dataene var samlet inn.

Da jeg hadde alle dataene på bordet, sendte jeg det bearbejdet datamaterialet i forhold til rollebeskrivelsene til de som hadde deltatt i intervjuene. Dels for å høre om de kjente seg igjen i mine beskrivelser, dels for å høre om de synes det hadde vært belastende å ikke vite om mine intensjoner med undersøkelsen.

De som svarte på denne henvendelsen (to skriftlig, fire muntlig) synes det var riktig av meg å holde problemstillingen skjult, fordi deres svar ville blitt farget av et ønske om å hjelpe meg. Ingen opplevde dette som ubehagelig, fordi de hadde opplevd meg som åpen og ærlig på at jeg ikke kom til å være åpen om problemstillingen.

Jeg bestemte meg tidlig for å holde meg til designet fra prosjektoppgaven, så jeg vurderte aldri andre måter å bygge opp denne undersøkelsen på. For å styrke gyldigheten la jeg til SWOT- analysen slik at den kunne komplimentere, styrke eller svekke gyldigheten i dataene fra brevene.

Jeg vurderte en stund å bringe inn foreldrenes stemmer i SWOT-analysen, dette fordi både de og barna er viktige aktører i barnehagen den tiden de har plass. Vi er tett på familiene, og om disse ville registrert endringer i barnehagens praksis kunne det ha styrket gyldigheten. Representanter fra foreldrene var også med på møtet hvor vi utarbeidet målsettinger for videre arbeid i forhold SWOT 2012.

Problemet mitt i 2014 var at flere av disse foreldrene ikke lenger hadde tilhørighet til barnehagen, så selv om de har en viktig rolle i noen år er de en ustabil gruppe å inkludere i en undersøkelse som strekker seg over tid. Derfor inkluderte jeg dem ikke i min empiri.

Likevel vil jeg si det er en svakhet ved denne avhandlingen at verken foreldre eller barna er inkludert, de kunne sikkert gitt nyttig informasjon i forhold rollebeskrivelsene. Barn kan ofte servere sylskarpe og presise beskrivelser av personalet de tilbringer dagene med, men eventuelle endringer i barnas beskrivelser ville antagelig sagt mer om barnets enorme utvikling over to år enn personalet.

For å kunne ha generalisert mine funn til å gjelde flere barnehager kunne det vært interessant å gjennomføre et tilsvarende forløp i en annen barnehage, men det ville krevd mer tid og ressurser enn jeg alene rår over. Jeg kunne alternativt ha sammenlignet mine data med data fra en tilsvarende barnehage, som en kontrollgruppe. Gjort en SWOT og brevintervju, men ikke gjennomført mellomperioden i en barnehage som er relativ lik.

Men i lys av at undersøkelsen slik den ble gjennomført har generert en ufattelig mengde data, hadde jeg antagelig ikke hatt ressursene til å gjøre en slik sammenligning i tråd med *god* vitenskapelig standard.

I mitt arbeid med datamaterialet i dette vinterhalvåret ser jeg at jeg kunne vært enda mer metodisk og systematisk i mellomperioden. Jeg har stilt mange spørsmål som mitt datamateriale ikke har kunne gi meg svar på. Dels fordi jeg ikke var grundig nok i refleksjonsnotatene/feltloggen og fordi jeg ikke analyserte materialet fortløpende. Jeg ventet til jeg hadde alt på bordet, noe som nok var hovedårsaken til datasjokket jeg beskrev tidligere. Så skulle jeg gjort denne undersøkelsen en gang til, ville antagelig designet sett likt ut. Men jeg ville vært enda mer systematisk og strukturert. Det kan jo også tenkes at det ville gått på bekostning av min svært åpne og nysgjerrige innstilling, og at jeg ved å være mer strukturert og målrettet ville lukket mer for mine kollegaers ærlighet og åpenhet.

Det er særlig et forhold jeg ville gjort annerledes, og det er spørsmålene i brevintervjuet. Jeg ville ikke stilt så mange spørsmål, nøyd meg med de jeg endte med å bruke. Da kan det tenkes at mine kollegaer hadde svart mer utfyllende enn de gjorde. Det kan også tenkes at jeg ville endret ordlyden noe, med tanke på at så mange fant spørsmålene vanskelige å forstå. Det er viktig å bruke en ordlyd som deltakerne er vant til (Merriam 2009), så på tross av min kjennskap til deltakerne bommet jeg nok på dette. Likevel gav de meg nok informasjon til å kunne beskrive en arbeidsplass de kjenner seg igjen i, og det styrker denne undersøkelsens interne gyldighet.

KAPITTEL 6

BARNEHAGEN ANNO 2012

I dette kapittelet skal jeg fortelle historien om min arbeidsplass. En historie som utspiller seg over tid, og består av roller/karakterer og hendelser i en sosial kontekst. Dette er historien om en arbeidsplass bestående av mennesker i alle aldre, med ulike bakgrunner, kunnskaper og livserfaringer. Ulike holdninger og verdier, ulike behov og ønsker. Det er historien om en høyst levende og kompleks arbeidsplass, og jeg har ikke mulighet til å dekke hele virkeligheten. I mitt arbeid med det empiriske materialet har jeg derfor aldri hatt som mål å lage statiske kategorier, men heller tegne bilder av sekvensene og rollene i historien jeg skal fortelle om et kompetanseutviklingsforløp. Disse sekvensene og beskrivelsene må likevel være så tydelige at de gjør det mulig å analytisk forstå og gi mening til historien i lys av problemstillingen:

*Kan refleksjon over egen -og organisasjonens praksis i lys av ulike teoretiske perspektiv endre rolle –og organisasjonsforståelsen?
I såfall, endres praksis?*

Dette er en historie om et kompetanseutviklingsforløp. Sekvensene i historien blir derfor i stor grad knyttet til kompetansebegrepet i den sosiale strukturen. Det er personalets personlige og faglige kompetanse som er bærebjelken i barnehagens kvalitet. Det vil si at kompetanse begrepet også rommer det personlige, som jeg forstår som sosial kompetanse. Hvordan fungerer fellesskapet?

Det første jeg skal gjøre er å gi et bilde av barnehagen anno 2012, dette bildet danner sammenligningsgrunnlaget for barnehagen anno 2014. Beskrivelsene fra 2012 er første del av historien, og jeg kommer derfor til å bruke en del plass på å beskrive arbeidsplassen. Mot slutten oppsummerer jeg de viktigste momentene, og gjør en sammenligning med mine funn fra 2014. Har det skjedd noe eller ei?

Medarbeideren og barnehagelæreren.

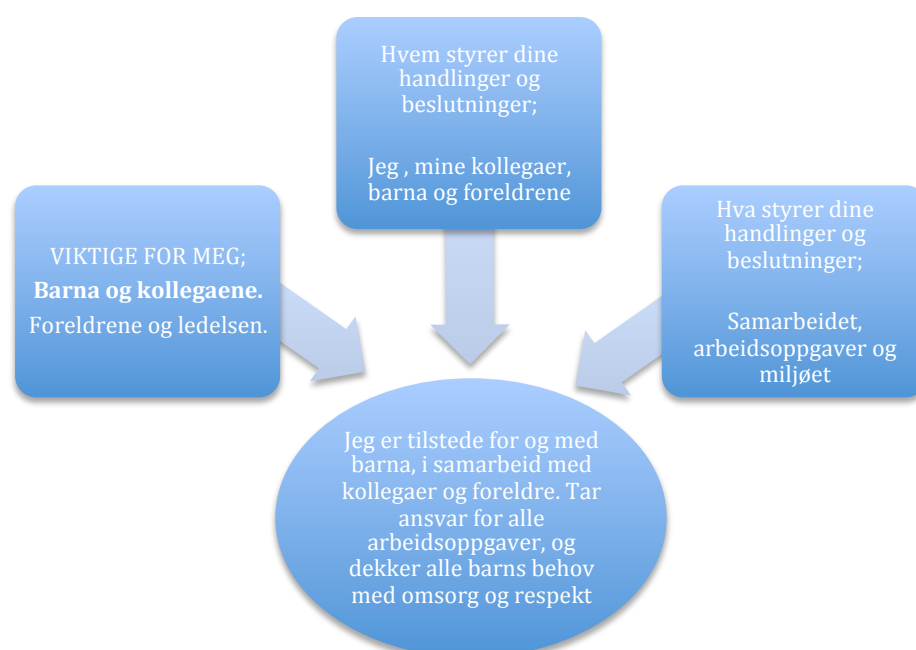
La meg først få presentere de hovedrollen og birollen i historien, medarbeideren og barnehagelæreren. For å utarbeide rollebeskrivelsene måtte jeg slå sammen

spørsmålene: Hvordan forstår og utøver du din rolle? Dette har to grunner som henger sammen. Den første er at *forståelsen* og *utøvelsen* glir i hverandre hos de som svarer på begge spørsmålene. For det andre var det mange som svarte på kun et av spørsmålene, men også i disse svarene glir forståelsen og utøvelsen i hverandre. Det kan tolkes slik at det ikke eksisterer et skille mellom den teoretiske størrelsen *forståelse* og den mer handlings orienterte *utøvelse*. Det som gjøres forstås eller det som forstås gjøres, utøvelsen er praksisnær. Likevel vil jeg si at de ansatte gir beskrivelser på et teoretisk nivå: Begrepet ”omsorg” er for eksempel en teoretisk størrelse av ufattelige dimensjoner, mens ”trøste” og ”kose” kan knyttes til omsorgshandlinger. Selv disse begrepene kan trekkes enda nærmere praksis: Hva gjør du når du trøster? Holder rundt? Gir en klem? Snakker mildt? Tørker bort tårer? Synger? Det samme kan sies om flere av begrepene de ansatte bruker som ”læring”, ”respekt” og ”tillit”. De fleste holder seg til disse store størrelsene når de svarer på spørsmålene uten å gi begrepene innhold, det er så godt som ingen som går inn og forklarer konkret hva de gjør når de viser omsorg eller legger til rette for læring. Beskrivelsene mangler slik sett dybde, og det er for så vidt greit. Hovedhensikten med brevene er å tegne et bilde av rollene.

Medarbeideren.

La meg presentere medarbeideren og hverdagen de utøver sin rolle i:

Figur 3 Medarbeideren.



Uten unntak setter medarbeiderne barna i sentrum i sine rollebeskrivelser. De fleste har gjort dette krystallklart i løpet av første setningen. Videre er et sentralt element for dem et godt samarbeid med kollegaer og foreldre. Svarene på spørsmålet om hvem som er viktige for deg i utøvelsen underbygger dette, slik figuren over viser. De løfter videre frem at de skal ta ansvar for og bidra i utførelsen av alle arbeidsoppgaver med omsorg og respekt for barna. De utbroderer ikke, de er rett på sak i sine svar. De forteller at de er med barna hele tiden, i intervjuet sier en av dem:

Det er jo vi som er mest på jobb da, vi har lengst dager, vi ser ungene mest, vi flyr ikke på alle dem møtene, vi er der hele tiden.
(Intervju medarbeiderne s. 17, linje 569)

For å bruke et teknisk begrep, vi snakker her om operatørene eller utførerne i barnehage sammenheng. For å bruke en medarbeiders egne ord: ”Det er vi som arbeider på gulvet”. De forteller at deres handlinger og beslutninger i hverdagen blir styrt av *hverdagen* hvor innholdet er; samarbeidet og arbeidsoppgaver. De forteller at barnehagens rutiner, planer og ”regler” som gjelder på huset er med på å styre deres handlinger og beslutninger i hverdagen. Mellom her flyter det mellommenneskelige som barnas humør, egen dagsform, empatier, tilbakemeldinger og tips, følelsen av ansvar, trygghet og støtte, humor, latter, kaos og kringling, interesser og hensyn (fra brevene). Alt dette kan rammes inn i medarbeiderens rolleforståelse og utøvelse. Det er de som står medarbeideren nært som er med på å styre medarbeidernes handlinger og beslutninger i hverdagen. Selv om så godt som alle sier at det er en selv som styrer, så handler de på bakgrunn av arbeidsoppgaver, hendelser og følelser de opplever i hverdagen. Kanskje uten verken å måtte eller ha mulighet til å tenke over hva som gjøres og hvorfor? Det er for eksempel svært få som nevner seg selv som viktige i sin rolleutøvelse. Kanskje fordi mye går på rutine utfra hverdagens dagsrytme og arbeidsfordeling, og også kanskje fordi de ikke har tid eller mulighet til ettertanke? De har hendene fulle med å dekke alle barnas behov.

Medarbeideren gir uttrykk for de ønsker å drøfte sine erfaringer fra praksis, samt økt kompetanse (fra brevene):

Jeg synes vi burde få mer teori, slik at vi kan lese barn på en annen måte. Kanskje hatt assistentmøter en gang i mellom, for å utveksle erfaringer? Å jobbe målrettet mot kompetanseheving for oss assistenter. Skape forståelse for at også vi driver pedagogisk arbeid. Samtalegrupper mellom assistenter hadde vært fint. Diskutere, snakke om løsninger og dele erfaringer med likesinnede.

Hva er det de forteller her? Utover at de ønsker mer kompetanse, er det verdt å merke seg at de ønsker å snakke med likesinnede. De vil dele sine erfaringer med andre assistenter, ikke barnehagelæreren! Hvorfor? Kanskje treffer en av medarbeiderne her et sårt punkt? *Skape forståelse for at også vi driver pedagogisk arbeid.* Får de den tryggheten, støtten og forståelsen de trenger i det viktige samarbeidet fra sine likesinnede? Kan vi forstå dette slik at det eksisterer et skille mellom gruppene som gjør kommunikasjon vanskelig?

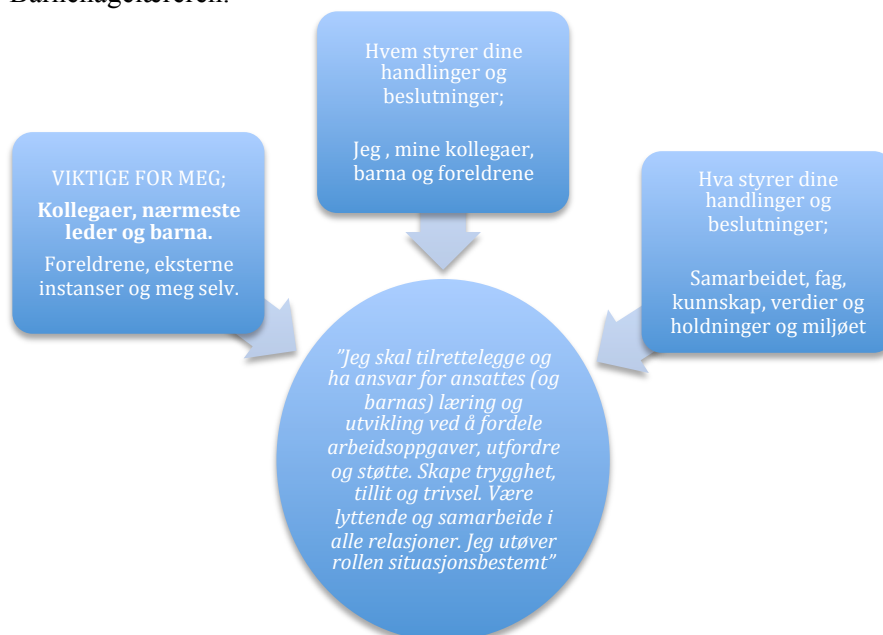
En barnehagelærer fortalte meg dette:

Vi (ped.lederne) fikk høre at de (medarbeiderne) kviet seg for å komme til oss med spørsmål og saker de ønsket å drøfte. Årsaken var at de ikke fikk noen svar, de fikk bare enda flere spørsmål å tenke over. Det var vel ikke akkurat det de trengte!

Barnehagelæreren.

La meg presentere barnehagelæreren og hverdagen de utøver sin rolle i:

Figur 4 Barnehagelæreren.



Barnehagelæreren bruker mer plass i sine beskrivelser enn medarbeideren. De reflekterer mer og begrunner i større grad hvorfor de for eksempel finner ”tillit” viktig. De gjør det tidlig klart at de skal tilrettelegge for læring og utvikling, og de har et særlig fokus på medarbeideren. Det første spørsmålet som slo meg da jeg leste deres besvarelser var: Hvor er barna? Hvor er leken? Det er kun to som spesifikt nevner at å legge til rette for et lekende miljø er viktig, og ikke alle nevner barna under de to første spørsmålene. I løpet av det tredje er barna nevnt i alles svar. Jeg kjenner disse barnehagelærerne og vet gjennom samtaler og observasjoner i praksis at enkelt barnets og barnegruppens beste ligger til grunn i alle planer og i de fleste handlinger. Men barna er ikke på samme måte like sentrale i barnehagelærers beskrivelser som de var hos medarbeideren. Kanskje fordi barnehagelæreren har flere relasjoner å ta hensyn til både internt og eksternt? De står ansvarlige for avdelingen sin, de skal ha oversikt, kontroll og påse at ting fungerer i forhold til rammeverk, planer og gjennomføring av aktiviteter.

De har alle fokus på læring, utvikling, trygghet, tillit og trivsel i første rekke for kollegaene. Barnehagelæreren jobber altså ikke bare direkte med barna, de jobber også med barna via medarbeideren slik at disse skal gjøre en best mulig jobb. Selv om bare to spesifikt nevner seg selv som viktige under spørsmålet om hvem som er viktige for deg når du utøver, er det flere som forteller at de ser seg selv som viktige under de to første spørsmålene: ”Jeg spiller en viktig rolle for opplegget på avdelingen”. De er bevisste seg selv og at de har innvirkning på sine omgivelser, men er usikre på hvordan det oppfattes: ”Hvordan jeg oppfattes vet jeg ikke, men du kan få mine tanker”, ”hvordan jeg påvirker er det bare andre som kan svare på”. De viser at de er klar over sin lederrolle, og de legger for dagen en bevissthet i forhold til hvordan de ønsker å bruke seg selv i lederskapet. For eksempel bruker de humor som et virkemiddel for trivsel:

*Jeg er opptatt av at alle skal trives, så humor i hverdagen er viktig.
Humor er viktig for å kunne løse opp stemningen, å ha det litt uformelt.
Dette er bevisste tanker.*

De peker ikke i like stor grad på rutiner og arbeidsoppgaver som en styrende faktor. De ser på arbeidsoppgaver som noe de skal fordele på en slik måte at medarbeiderne kan utvikle seg:

*Gi medarbeiderne oppgaver som de kan vokse på.
Gi ansvarsoppgaver i forhold til hva de er kapable til. Prøve og feile er viktig.*

Videre ser de det som sin oppgave å støtte og utfordre medarbeidernes praksis:

*Jeg ønsker at min rolle skal være støttende og utfordrende på en konstruktiv måte.
Gi konstruktive tilbakemeldinger.
Jeg lytter til alle, men er ikke nødvendigvis enig.*

Barnehagelæreren forteller at det er kollegaene, barna og foreldrene som styrer deres beslutninger og handlinger. De peker også på miljøet i barnehagen som en styrende faktor i form av følelser, tanker, verdier og holdninger som flyter mellom de ansatte, barna og foreldrene. Barnehagelærerne forteller at det er situasjoner i *hverdagen* som styrer deres beslutninger og handlinger, og at de på bakgrunn av faget og erfaringene tilpasser sine handlinger til situasjonen.

Det kan se ut som de har et mer reflektert forhold til sin praksis, de utfører og tenker over hva de gjør. Barnehagelæreren har også tid til tankearbeid. De deltar både i møter og har ubunden tid til planlegging og faglig oppdatering.

Denne tidsbruken har en pris, barnehagelæreren er mye borte fra avdelingen. Derfor peker flere av dem på at en god endring ville vært mer tid med barna og medarbeiderne på avdelingen. Videre løfter de frem at de vil ha bedre kommunikasjon og samarbeid i barnehagen generelt:

*Mer tid til å være på avdeling hadde vært en fin endring. I tillegg må vi jobbe mer med kommunikasjon og samarbeid. Mer tid i hverdagen til veiledning og samtaler.
Jobbe hardere mot felles forståelse av barnesyn og voksenrollen.
Se på hvordan vi bruker tiden. Jeg er mye borte fra avdelingen, ønsker til tider å bruke tiden annerledes.
Mer tid til barna. Jeg er altfor mye borte fra avdelingen.
Jeg tenker vi må bli enda bedre på kommunikasjon (...) Jobbe enda bedre sammen for å unngå mistolkninger og misforståelser.*

Medarbeideren og barnehagelæreren.

Om vi sammenligner disse to rollestrukturene ser vi tydelige forskjeller. Vi har å gjøre med en *utfører* og en *tilrettelegger*, begge er handlingsorienterte og tett knyttet til praksis. Men de har to ulike baktepper for sin praksis, og to ulike utgangspunkt for å forstå sin praksis. Vi ser her tydelig tradisjonsperspektivet og fagperspektivet på barnehagen.

Vi kan ikke snakke om en konservert assistentrolle, kanskje det snarere er slik at den iøyefallende like praksisen har skapt et diskurs om en flatstruktur som gjør alle like? Men i realiteten kan vi muligens snakke om et kunnskapshierarki, der barnehagelæreren har makt til å tilrettelegge for læring og utvikling ved blant annet å utfordre medarbeiderens praksis. Mens medarbeiderens oppgave er å utføre, og det kan se ut som om de heller vil snakke med andre assistenter om egen praksis enn barnehagelæreren. Dette er en tanke som blir med videre.

Velkommen til min arbeidsplass –anno 2012.

La oss si at du parkerer utenfor en av de tre enhetene som utgjør min arbeidsplass, det er egentlig likegyldig hvilken. Om det er den ”lille” som rommer en avdeling med ca. 36 barn og 7 ansatte, den ”mellom store” som rommer to avdelinger med til sammen ca. 50 barn og 13 ansatte eller den ”store” som rommer fem avdelinger med til sammen ca. 90 barn og 22 ansatte.

Jeg tror du uansett vil bli møtt av de samme inntrykkene. Lukten av våte klær, støv, sand og gummistøvler, lukten av havregrøt, leverpostei, maling og kanskje stanken av bleier. De samme lydene av stemmer som surrer. Latter og gråt.

Legoklosser og lekebiler, blyant mot papir og klirring i glass. Stoler som skraper langs gulvet, føtter som løper. Det første du tenker vil kanskje være ”kaos”, men etter hvert vil du se at det er en struktur.

Listene som henger på veggene vitner om det. Ved telefonen henger det en liste over alle barna, den gir informasjon om hvem som har kommet, har fri eller er syk. Over stallebordet en liste over hvilke barn som bruker bleier og når de har blitt skiftet på. På en av veggene vil du også med stor sikkerhet finne en dagsrytme, og i forbindelse med den en oversikt over hvem som skal gjøre hva fordelt etter vakter.

SWOT, Styrker 2012;
Humor.
Imøtekommende.
Åpenhet.
Medarbeidere som tar ansvar og initiativ.
Godt samarbeid.
Løsningsorienterte.
Godt miljø.

Du vil etter hvert kunne se at de voksnes plassering i rommet ikke er tilfeldig, men at de snarere følger barnegruppens bevegelser og behov for oppfølging, samt at de utfører de arbeidsoppgavene listen sier de skal ta ansvar for.

Så det er nok ikke alle som vil ha tid til å prate med deg, men alle vil hilse deg velkommen og du vil

ganske fort få tildelt arbeidsoppgaver.

Du vil kanskje også legge merke til at personalet har en god tone seg i mellom, det fleipes en del og latteren sitter løst. Du vil oppdage at her kjenner personalet hverandre godt, det tas initiativ og det fokuseres på løsninger når hverdagen legger kjepper i hjulene på gode planer.

Så blir du bedre kjent med oss, og du vil begynne å legge merke til andre sider.

Du vil se at noen kommer svært godt overens, mens andre forholder seg knapt til hverandre. At noen har blitt veldig gode venner, og deler privatprat over hodet på barna. Du vil legge merke til at noen har sterke stemmer og ytrer ønsker som blir hørt, mens andre føler seg forbigått.

Du vil identifisere ulike roller i den sosiale strukturen, her finner du de alle:

”regelrytteren”, ”kverulanten”, ”spøkefuglen”, ”fredsmekleren”, ”bedreviteren” med flere og du vil kanskje se hvordan de virker på hverandre. Du vil oppleve at noen søker mer sammen enn andre, og kanskje tisking og hvisking om misnøye i korridorene. Kanskje bunner denne baksnakkingen i et utilfredsstilt behov om å bli hørt, og dernest få gjennomslag for egne ønsker?

Svakheter 2012;
For gode venner.
Prat over hodet på barna.
Klaging.
”klikk” dannelser.
Ikke alle blir hørt.
Baksnakking.

En skriver i sitt brev: ”De som ”skriker høyest” i barnehagen får det ofte som dem vil”. En annen: ”Det er et problem at personalutfordringer blir glattet over, enkelte får lov til å oppføre seg som de vil”.

Jeg tolker dette som uttrykk for følelser, en følelse av å ikke bli hørt og tatt på alvor. En følelse av ikke å være viktige, her er det andres stemmer som blir tillagt mer vekt. Dette med ”baksnakking” er for meg et negativt belastet ord, og man kan fort tenkte at her har vi å gjøre med en gjeng som ikke tør å gå til ”den det

gjelder”. Men hva om det har blitt forsøkt? Hva om det har blitt møtt med en ”glatte over”-taktikk? Eller du får høre at du ikke ”har skolen” så du er ikke meningsberettiget i saken? Eller kanskje du får høre at du er negativ? Eller at de stiller motspørsmål?

Hvem går du til da med alle tankene du har gjort deg og alle følelsene du bærer på? Jo, kanskje til de som har lignende opplevelser i bagasjen, til de som kan forstå deg og som du føler gir deg støtte? Dette er forhold som gjør ønsket om samtalegrupper assistenter imellom forståelig.

I neste omgang vil disse følelsene kanskje legge bånd på dine handlinger, din motivasjon og kreativitet. I et av gruppeintervjuene ble jeg fortalt:

Jeg fikk høre at dette kunne ikke jeg. Da ble jeg litt sånn ”Ok. Da kommer jeg på jobb, gjør det jeg må og går hjem. Ikke no mer – ikke noe mindre!”. Jeg følte jeg ikke hørte til, at jeg ikke var verdt å bli inkludert.

En annen med lignende erfaring responderer:

Ja, du har ikke lyst til å yte noe ekstra, når det blir sånn.

Jeg gjør her en liten oppsummering før jeg går videre. I den sosiale strukturen som utgjør min arbeidsplass anno 2012 eksisterer det både forhold som muliggjør og demper initiativ og handlinger. Det gis og tas ansvar for arbeidsoppgaver, det er godt humør og en følelse av å være en del av et godt miljø. Men det er også forhold som legger bånd på aktørenes handlingsrom. Begge forhold som jeg tar med meg videre i denne undersøkelsen fordi her er det sterke sosiale og psykiske krefter som er i sving (Strand 2012). De kan bane vei for læring og kreativitet på den ene siden. Mens de kan gi næring til frustrasjon som igjen kan dempe arbeidsinnsatsen på den andre. Så er spørsmålet om *refleksjon over egen og barnehagens praksis i lys av ulike teoretiske perspektiv kan endre dette?*

Barnehagens personal og faglige kompetanse.

Når du trer inn i barnehagen i 2012 er det 8 år siden barnehagen åpnet sine dører. Først den store enheten, så den mellomstore og til slutt den minste. Av de 20 som ble ansatt de første årene er det fortsatt 19 som arbeider sammen. Vi har vært sammen om mye i mot- og medgang som kollegaer og privatpersoner. Fulgt

Styrke 2012
Stabilt personale.
Lavt sykefravær.
Variert
kompetanse.
God kjønns –og
aldres fordeling.

hverandre gjennom bryllup og samlivsbrudd, barnefødsler og gravferder. Vi har også bygd en barnehage sammen. Med tanke på at vi skulle starte opp med helt blanke ark ble det gjort en del utradisjonelle ansettelse, særlig blant assistentene. Istedenfor å gå for søkere med lang erfaring fra barnehage ble det ansatt mange som aldri hadde satt sine ben i en barnehage før. Flere av de hadde et arbeidsliv bak seg som sjåfør, postbud, sjømann og baker. Blant førskolelærerne var noen helt nyutdannede, mens andre hadde lang erfaring. Da vi startet opp i splitter nye lokaler var de tomme, ingen leker, ingen møbler og ingen planer utover Lov om Barnehager og Rammeplanen. Det første året bygde vi relasjoner til hverandre, barna og foreldrene samtidig som rommene sakte men sikkert minnet mer og mer om en barnehage. Hvert eneste personalmøte det første året brukte vi på å utarbeide en visjon og et verdigrunnlag som har fulgt oss siden. Vi opparbeidet også ulike rutiner som ukes –og dagsrytmer basert på hverdagsaktiviteter som dels sikret at alt som må gjøres blir gjort, men disse er også plattformen for barnehagens pedagogiske arbeide. Etter hvert som barnehagen har vokst har flere ansatte kommet til. Det er selvfølgelig noen som av ulike grunner har sluttet, men personalgruppen er stabil og har et lavt sykefravær. Fortsatt er det en gruppe med variert og bred kompetanse blant assistentene, det har for eksempel kommet til en tidligere kokk, snekker, gullsmed og en kunstistrener. Ca. 40 % av personalet er menn, og aldersmessig har gruppen en spredning fra 20 år til 50 pluss.

Barnehagens kompetansearbeid anno 2012.

Her er gode faglige utviklingsmuligheter med rom for å ta videreutdanninger og

Styrker, SWOT 2012
Gode muligheter for
videreutdanning.
Faglig sterke.
Variert kompetanse.
Kritiske og lærer av
hverandre.
Gode møterutiner.

deltagelse på kurs. Flere av assistentene har fullført eller er i gang med utdanningstilbudet ”Barnehagekompetanse” ved høyskolen. To av assistentene arbeider mot å skaffe seg fagbrev. En assistent har fullført sin førskolelærerutdanning og arbeider nå som pedagogisk leder, en annen er i ferd med å fullføre sin utdanning.

To av førskolelærerne er godt i gang med sine masterstudier i henholdsvis barnehagepedagogikk og ledelse. Tre førskolelærere skal starte på ”Utdanningsledelse”. Så nær som alle førskolelærerne har videreutdanning innen veiledning og pedagogisk utviklingsarbeid. Dette sier noe om at det er en kultur for å ta faget på alvor, og at det *skal* settes spørsmålstejn ved både egen praksis og krav fra omgivelsene.

Svakheter, SWOT 2012;
Usikkerhet rundt arbeidsmåten ”pedagogisk dokumentasjon.
Mangler felle forståelse av fagområdene.
Utviklingsarbeid går fort frem.
Dårlige på å gi konstruktiv kritikk.

Trusler, SWOT 2012
Barnehagepolitikk.
Pedagogiske trender – modeller med mer.

Dette bekreftes under ”Trusler” her kommer det frem at barnehagen stiller seg kritiske til barnehagepolitiske endringer og pedagogiske trender. Barnehagen har blant annet satt store spørsmålstejn ved en modell kommunen arbeidet for å implementere i alle kommunens barnehager. Samtidig under ”svakheter” kommer det frem at det gis alt for lite konstruktiv kritikk. Dette kan forstås som et forhold som svekker påstanden om at det blir sett kritisk på egen praksis internt. Iallefall om vi legger til grunn en forståelse av ”kritisk” som å sette spørsmålstejn ved, og ha et reflektert forhold til egen

og andres praksis. Et annet forhold som styrker denne antagelsen er at det råder usikkerhet rundt arbeidsmåten ”pedagogisk dokumentasjon”. Noe av kjernen i denne måten å arbeide på er å ha en kritisk og reflektert tilnærming til dokumentasjoner av egen praksis. Kan usikkerheten kobles til manglende forståelse av begreper som ”refleksjon” og ”kritisk”?

Dessuten mangler det en felles forståelse av fagområdene som beskriver læringsområdene barnehagen har ansvar for. Slik jeg forstår dette punktet er det ikke mangel på kjennskap til fagområdene. Det ville vært ulogisk sett i forhold til utdanningsnivået i gruppen, men det er kanskje snarere et uttrykk for usikkerhet i hvordan de skal forstås og utøves? Eller er det et uttrykk for at kunnskap om fag og lovverket ikke blir delt i hverdagene?

I gruppeintervjet med medarbeiderne kom det frem at enkelte pedagogiske ledere forsøkte å komme med tips til litteratur og artikler medarbeiderne kunne lese:

(...) samtidig fikk vi jo artikler og boktips fra ped.lederen vår, og det var flott, men da fikk man ikke reflektert sammen med noen.

Ja, jeg hadde en ped.leder som var flink til å komme med sånt.. men det er klart du fikk jo ikke tid til det, også fikk du ikke reflektert med andre om det. Det å stå å diskutere med ped.leder etterpå... Det blir ikke tid til det. Det er ikke rom for det.

*Jeg kunne jo brukt ped.leder mer, men det er ikke lett heller med x-antall barn, og kaos og møter og hit og dit.
(Intervju. Linje 156-167)*

Det ser altså ut som det ble gjort forsøk på å bringe fagstoff videre til medarbeiderne i form av ”leseoppgaver”, og kanskje med en intensjon om å reflektere rundt tekstene i etterkant. Men, som det kommer frem av sitatene, det er nok av annet å ta seg til i barnehagen og tiden strekker ikke til for en faglig samtale i hverdagen. Et annet viktig forhold er hvor mye får man ut av å lese en fagbok eller artikkel i ”ensomhet”? Å sette seg inn i og forstå det akademiske språk er krevende arbeid. Flotte ord og begreper presentert i modeller og forklaringsformer som kanskje ikke umiddelbart virker relevant for praksis, og som kanskje derfor får en ”svevende karakter” som treffer over hodet på folk. Medarbeiderne sa det slik i intervjuet:

Dem (teoretikerne) mener jo all verdens ting. Skal du bare lese, så er det ikke sikkert du skjønner halvparten. (Linje 331).

Når ped.lederen min har snakket om Bae og Sandvik og Johannssen og alt hva dem heter, det har jo vært..ja..bare noe som svever. (Linje 350).

Barnehagens møterutiner – hvor kan personalet snakke sammen?

Medarbeiderne påpeker noen viktige momenter det er verdt å ta med seg videre:

1. De syns det er bra å få faglitteratur, men
2. De får ikke tid til å lese, og får de det så
3. Har de ikke tid til å reflektere eller snakke om det leste med andre i etterkant.

I brevene peker også barnehagelæreren på dette når de ønsker mer tid til kommunikasjon.

Hvor er det personalet kan snakke sammen og uforstyrret gå inn i refleksjoner over egen praksis når det ikke er tid til det i hverdagen? Jo, møter, og gode

møterutiner blir betegnet som en styrke. La oss ta en titt på disse rutinene. De eneste planlagte møtene på dagtid pr. 2012 er ”pedagogisk ledermøter” og disse blir organisert på følgende måte: Mandager i like uker møtes en pedagogisk leder fra hver avdeling til et felles ledermøte. Mandager i ulike uker møtes de pedagogiske lederne i de to minste enhetene for seg og de i den største for seg. Årsaken til dette er at de minste enhetene har andre problemstillinger og utfordringer enn den største. Disse møtene har utviklet seg fra å være informasjons- og planleggingsmøter til nå å ha en mer reflekterende karakter over et tema som vedvarer over flere møter, slik at alle får ta del i det.

Utover disse møtene er det stadig andre møter som skjer på dagtid, det er samarbeidsmøter med eksterne instanser som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og barnevern. Det er ulike prosjektgrupper som møtes, prosjektgruppene er ofte sammensatt av personale fra de ulike avdelingene. Dessuten har alle foreldre tilbud om to foreldresamtaler i året.

Etter at de første refleksjonsmøtene ble fjernet, grunnet lite oppmøte, er det ingen møter på dagtid hvor personalet på tvers av yrkesgrupper kan møtes for å prate om og reflektere over praksis.

Hver avdeling har også et antall møter i året. Det første året var disse møtene lagt til dagtid, de fem avdelingene hadde hver sin møtedag gjennom uken. Når en avdeling hadde møte hadde naboavdelingen ansvaret for barnegruppen i tillegg til sin egen. Allerede etter første året ble disse møtene kveldsmøter, da sykdom, kurs, andre møter og annet fravær gjorde sitt til at møtene stadig måtte utsettes.

Hver avdeling har 6 kveldsmøter i året, noe medarbeiderne i intervjuet syns er altfor lite:

Med så få møter blir det til at vi MÅ sette av tiden til planlegging. Få unna det som må gjøres. (Intervju, s. 13 linje 423-426).

Derfor føler de at disse møtene ikke er en arena for å reflektere over praksis, ”de er spikra”. Barnehagen har også personalmøter på kveldstid, dette er de eneste møtene hvor alle kan treffes. Disse er heller ikke et egnet sted for å ta opp spørsmål i forhold til egen og barnehagens praksis. Medarbeiderne mener det er fordi det er så mange der, og man løper en stor risiko for å bli misforstått:

Så er det kanskje ikke alle som klarer å si ting riktig, og da blir det jo bare feil.. og da føler man kanskje oi.. jaja.

Ja, man er kanskje redd for å dumme seg ut på en måte..
(Intervju s. 2, linje 60 – 62)

Slik er, i grovretakk, møtestrukturen i barnehagen pr 2012, og rutinene blir betegnet som gode. Men kan man av den grunn sette likhetstegn mellom gode rutiner og at møtene har en nytteverdi som møteplass for samtaler og refleksjon over egen praksis? Nei, det kan i hverfall ikke se ut som de gir noen samlende effekter i forhold til det pedagogiske arbeidet.

Tidstyveri og klubbvirksomhet.

Det kan faktisk se mer ut som møtene på dagtid ses på som tidstyver, og sammen med pedagogenes ubundne arbeidstid fører de til at avdelingen ikke har full

Svakheter 2012
Mange møter på dagtid.
Ubundentid = ped.leder mye borte fra avdeling.
Få avdelingsmøter.
Inkluderer ikke medarbeiderne nok.

personalgruppe tilstede. I gruppeintervjet med barnehagelærerne kom det frem at medarbeiderne satt spørsmålstegn ved ledermøtenes tidsbruk ”Hvorfor brukte dere så lang tid?”. Noe som ble tolket som en slags misnøye, en barnehagelærer uttrykte det slik i en samtale med meg ”Jeg går ikke akkurat til møtene med god samvittighet, når det er så tydelig at de ikke liker at jeg går fra avdelingen”. I intervjuet gir

barnehagelærerne uttrykk for at de likevel føler seg heldige som har de pedagogiske ledermøtene ”Vi er ganske heldige vi pedagogisk ledere som har hatt disse møtene hvor vi kan sitte og reflektere sammen, men så skal jeg ut da og sitte i et avdelingsmøte...”. I den forbindelse forteller de at det er vanskelig å formidle møtenes innhold til sine medarbeidere ”..det er ikke lett heller å prate om alt som blir snakka om”. Møtene kan sammenlignes med klubbvirksomhet. Fint for de som er med i klubben, men til liten nytte for utenforstående. I denne sammenheng er det barnehagelæreren som er med i klubben, og medarbeideren står utenfor. Også den ubundne tiden blir det satt spørsmålstegn ved, en av medarbeiderne skriver i sitt brev:

Jeg synes pedagogisk leder kunne hatt like lange arbeidsdager som oss, de kunne planlagt her. Da hadde vi fått hjelp på avdelingen og mer innblikk i hva de holder på med. Noe vi ikke gjør nå.

Selv om dette er den eneste medarbeideren som nevner den ubudne arbeidstiden i brevene så tenker jeg den kan være nyttig å ta betraktningen med fordi den bygger oppunder et poeng jeg vil å ta med meg videre, nemlig dette med ”innblikk”.

Er det slik at vi kan ane at barnehagens møterutiner er en av årsakene til splittelse i barnehagens sosiale struktur? Hvor barnehagelærerne får ta del i et arbeidsforum de andre ikke får innblikk i. Er dette forhold som forsterker kunnskapshierarkiet, og fører til avstand mellom gruppene? Da kan man stille spørsmålene; er det fordi barnehagelæreren finner det vanskelig å dele? Eller er det fordi, slik det kommer frem under svakheter, at medarbeiderne ikke blir inkludert? At de ikke har innblikk i barnehagens lederaktiviteter?

Oppsummering av barnehagens sosiale struktur anno 2012.

Vi har sett at det er et godt miljø i barnehagen både på et sosialt og faglig plan. Men vi har også sett at sosiale og strukturelle forhold skaper frustrasjon og usikkerhet i hverdagen både på det faglige og det mellommenneskelige plan. Det foreligger slik sett en struktur som utøver innflytelse på de ansatte, for vi ha sett hvordan roller, praksiser, kunnskapskonstruksjoner, følelser og rutiner former de sosiale situasjonene de ansatte befinner seg i:

1. To roller: Medarbeideren og barnehagelæreren. En utfører og en tilrettelegger. Det er verdt å merke seg at barnehagelæreren ser det som viktig å støtte og utfordre medarbeiderens praksis. Dette med utfordringer er ikke en del av medarbeiderens rolle. Begge mener samarbeid er viktig, og begge melder et behov for å bedre dette.
2. Barnehagelæreren har fora hvor de kan diskutere og reflektere over egen praksis. Medarbeideren har ingen slike møtearenaer. De føler seg ikke inkludert, og barnehagelæreren finner det vanskelig å involvere medarbeideren.
3. Det kan se ut som kompetanseutvikling skjer i lukkede rom og er forbeholdt barnehagelæreren – ”klubbvirksomhet”. Erfaringer og kunnskap må brukes og deles i større grad.

Jeg har pekt på at det foreligger ulike behov for endringer, men noen har også interesse av å bevare strukturen (Danermark m.fl 2003:136-139). De føler at barnehagens hverdager er så dynamiske at endringene kommer naturlig, en barnehagelærer skriver (brev 2012):

Min rolle er dynamisk og endres etter som nye barn, foreldre og ansatte kommer inn i barnehagen. Jeg må derfor hele tiden vurdere og fornye min måte å lede på.

eller som en medarbeider sa det:

Hvorfor skal jeg ønske endringer når jeg har det som "kua i en grønn eng". Jeg får kunstnerisk frihet, føler meg sett og ivaretatt. Endringer kommer etter hvert som vi tar lærdom av prosjekter.

Så blir det neste spørsmålet: *Kan refleksjon over egen rolle og praksis endre egenrolle- og organisasjonsforståelse? I såfall endres praksis?*

Mellomperioden høst 2012 – vår 2014.

Personalmøter 2013

Nå kommer jeg til å gi en kort oversikt over personalmøtene og deres innhold. Denne fremstillingen kommer til å tydeliggjøre hvorfor jeg opplevde en krise som forsker i slutten av året. Figuren nedenfor viser en oversikt over personalmøtene og hvilke tema som ble belyst. Som det fremgår av figuren startet året med månedlige personalmøter som planlagt, kveldsmøtet i juni er forbeholdt avdelingene. Det vil si at avdelingene kan bli kjent med nytilsatte og/eller evaluere året og planlegge for neste år. 16. august var en planleggingsdag som også inneholdt førstehjelpskurs og informasjon fra Outdoorgruppen. I september var det foreldremøte på kveldstid. I oktober og desember ble kveldsmøtene avsatt til avdelingen.

Figur 5 Personalmøter 2013



Det begynte bra, den 15. januar: Med utgangspunkt i besvarelsene og egne erfaringer som førskolelærer laget jeg en presentasjon om barnehagen som organisasjon, roller, samarbeid og utvikling. Teoretisk forankring i Levitts modell, Argyris og Schöns handlingsteori og Kluger og DeNisis tilbakemeldingsteori. Så ble andre ting viktige. I juni 2012 ble barnehagen valgt ut til å delta i et europeisk prosjekt i regi av Comeinius. Sammen med syv andre barnehager fra henholdsvis Sverige, Danmark, Estland, Belgia, Spania, Italia og Tyrkia med målsetning om å utforske matematikk og elementet vann utendørs. Det ble nedsatt en prosjektgruppe på åtte deltagere, disse reiste på turer til de andre landene og hadde ansvar for program når de andre landene besøkte oss. I februar 2013 hadde de vært på noen turer og vi hadde hatt besøk, og prosjektgruppene hadde derfor behov for et møte med hele personalet.

Møtet i mars gikk til tema "Kroppen som arbeidsverktøy". I en barnehage er det mange løft og andre aktiviteter som kan være belastende for rygg, skuldre og knær. Det viste seg etter en vernerunde at personalet ønsker mer kunnskap om riktige teknikker for å forebygge slitasje og skader. Derfor leide vi inn en fysioterapeut til denne kvelden. Møtet i april gikk med til informasjon om og planlegging av studietur til London.

I august kom jeg på banen igjen med et innlegg på planleggingsdagen. Neste møte gikk til Outdoor prosjektet, de laget et praktisk møte med aktiviteter som skulle gi inspirasjon og ideer til videre arbeid med barna. Til møtet i november forberedte jeg et innlegg om "lærende organisasjoner" med forankring i en artikkelen "Is Yours a Learning Organization". Dette møtet ble jeg forhindret fra å delta i,

på grunn av sykdom i familien. Det var en kollega som formidlet dette, noe vedkommende synes gikk ”sånn passe” med tanke på at det var mitt opplegg. I det samme møtet hadde en annen kollega et opplegg rundt tema mobbing, med teori- og refleksjonsoppgaver.

Tilbakemeldingene fra personalet i forhold til personalmøter var at de er nyttige, men det som oppleves som meningsfullt er å arbeide i smågrupper, hvor man kan løse oppgaver og snakke om sine hverdager.

Fag/refleksjonsmøter, januar – mai 2014.

De fagansvarlige tok oppgaven på alvor. De sendte ut innkallinger med fyldig informasjon, linker til artikler, tips til litteratur og spørsmål medarbeiderne kunne bruke til forberedelser i uken før hver møte. Samtlige fagansvarlige stilte godt forberedt med power pointer til hvert eneste møte. Alle medarbeiderne fikk tid til forberedelser i arbeidstiden, og ikke et møte ble avlyst.

Tabellen på neste side viser en oversikt over møtenes innhold. Det første møte var som sagt likt for alle innholdsmessig. Mot slutten av møtet delte alle i gruppen sine praksisfortellinger. I tre av gruppene fattet alle interesse for en praksisfortelling og denne dannet grunnlaget for veien videre. I en av gruppene ble det arbeidet med to praksisfortellinger. I gruppe nummer tre ble møtene teoritunge. I denne gruppen ble det ikke arbeidet konkret med praksisfortellingene, men de gikk i dybden på begrepet kultur.

Mellom gruppe 1 og 2 ble det en ”smitteeffekt”, mobbetema kunne kobles sammen. En av medlemmene i gruppe nr 1 hadde fortalt om tema ”mobbing” på pauserommet. På det samme pauserommet satt en som skulle delta i møterekke 2 og fikk opp øynene for problematikken. Vedkommende hadde gjort observasjoner i barnegruppen som kunne minne om mobbing.

Tabell 4 Oversikt over møtenes tematikk.

Møte:	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
1 Stille. Svarer på spørsmål	Alle gruppene fikk en gjennomgang av hva teorien sier om begrepene: refleksjon, kritisk refleksjon, dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. Samt en kort innføring i begrepet ”lærende organisasjon”. Gruppene reflekterer rundt de ulike begrepene før de deler sine praksisfortellinger og bestemmer seg for hva de vil arbeide videre med:				
2 Praten går lettere.	”Ømtålige tema”; døden, religion, seksualitet osv.	Mobbing, eller uvennskap?	Makt, etikk og kunnskap	Forutset- ninger for medvirkning	Er velmente handlinger alltid gode?
3 Praten flyter.	Mobbing – kan voksne mobbe?	Aner- kjennelse og fellesskap	Kultur og kultur- dannelse	Danning og anerkjennelse	Forutset- ninger for medvirkning.
	Gjennomgående tema: Voksenrollen – hvordan skal jeg/vi takle/håndtere temaene?				
	Teoretiske perspektiver: Berit Bæ, Kalle m.fl, Taguchi, Foucault, Klemsdal m.fl. Blogginlegg/artikler hentet fra: barnehagskebetragtninger.no, barnehageforum.no, dagsaviser. Styringsdokument: Rammeplan samt diverse temahefter.				

Det første møtet gruet alle seg til, men i løpet av alle tre møtene opparbeidet hver gruppe en tilhørighet og trygghet for hverandre. Dette gjorde at medlemmene åpnet seg mer og mer for hverandre.

Bevegelige forståelser? Barnehagens struktur anno 2014.

Medarbeideren.

Figur 6 Medarbeiderens rolleforståelse 2012 og 2014.



På en felles planleggingsdag i juni 2014 var et av momentene medarbeiderne oppsummerte med; *voksenrollen har blitt utvidet.*

Ikke endret, men utvidet. Jeg var veldig spent om på om dette ville komme frem i brevene. I første omgang så jeg ingen endringer, ikke i neste heller. Men da jeg begynte å bryte opp tekstene, lagde koder som etter hvert ble til en rollebeskrivelse begynte jeg å se ting. I brevene fra 2014 hadde jeg visse uttalelser jeg ikke fikk til å passe inn i 2012 beskrivelsen. Essensen var lik, men noe forstyrret:

"**Lære bort** ferdigheter, vise omsorg og respekt. Utvise flid og pålitelighet i arbeidet."
"..Vise omsorg, veilede, sette grenser og være en god rollemodell. Lytte, støtte, trøste (...) hjelpe barna til å **utvikle** seg og gi dem en god barndom. (...) Kjenne til **Rammeplanen**"
"..påse at alle barn får dekket sine behov utfra **Rammeplan**"
"Utøver i forhold til barna, rutiner, **rammeplan og verdigrunnlag** (SMULA)"
"Være tydelig, lytte, leke, fortelle, synge, gi oppmerksomhet og bidra til en trygg oppvekst og god **utvikling**"
"Passe på at barna får omsorg og en fin og **lærerik dag**"

I min jakt på endringer, så jeg ikke utvidelsen – lærings- og utviklingsbegrepene har blitt en del av medarbeidernes rolle, og et bevisst forhold til Rammeplanen har utvidet rollen. Noe medarbeideren støtter.

Barnehagelæreren.

Figur 7 Barnehagelæreren rolleforståelse 2012 og 2014.



Her er det ved både første, andre, tredje og fjerde øyenkast intet nytt, men likevel noe annerledes. Forteller de det samme med andre ord? Det brukes flere faguttrykk, begreper som "dialog", "flatstruktur", "team", "lærende organisasjon" og "dobbel krets læring" en bruker sågar referanser i teksten. Dette kan vitne om en større faglig trygghet og det rapporteres om en større bevissthet om seg selv.

"Min rolle er å tilrettelegge for at miljøet skal være et sted der barn og ansatte får utvikle seg i eget tempo. Det skal være en arena for læring for alle som har sitt daglige virke her, en **lærende organisasjon**"

"Utfordre tanker, verdier og praksis – bidra til **dobbelkretslæring**"

"Jeg ser det betydningsfulle i å få jobbe i et **team** der alle i gruppa har mye og tilføre hvis man får tillit og mulighet"

"Jeg er et slags "mellomledd" mellom barn, foreldre, kollegaer og mine ledere (...) Være en **samlende faktor**. Jeg er forståelsesfull og strekker meg lang for at alt skal gå bra."

"Vi har såkalt **flatstruktur/ledelse** på avdelingen, jeg føler vi får tettere kontakt når vi arbeider på den måten."

"Faktisk noe som blir mer og mer viktig for meg som ped.leder er meg/jeg, **bevissheten rundt meg selv**"

Hverdagen er den samme.

På spørsmålet om hva og hvem som styrer de ansattes beslutninger og handlinger svarer de ansatte det samme som sist: Det er barna, kollegaene og foreldrene. For barnehagelæreren er det også nærmeste ped.leder, teamleder og eksterne instanser. Det er rutiner, arbeidsoppgaver, forventninger, situasjoner, samarbeidet, følelser, behov, interesser, fag, kunnskaper og erfaringer. De samme mekanismene som for to år siden.

Er disse mekanismene så sterke at de umuliggjør endringsarbeid i den sosiale strukturens praksis? I den forstand at selv om aktørene føler seg mer kompetente så opererer de i et sosialfelt som gjør at de må handle på samme måte?

La oss sammenligne SWOT 2012 med SWOT 2014.

Tabell 5 SWOT analyse 2012 og 2014

Styrker 2012	Styrker 2014	Svakheter 2012	Svakheter 2014
Kompetanse; ulikheter.			
Gode møterutiner	Nyttige møter	Usikkerhet og manglende fellesforståelse	Trygge – er i komfortsonen <i>usikkerhet ikke nevnt.</i>
Faglig og kompetent personal.	Bruker kompetansen til enkelte godt.	Bruke veiledningskomp. bedre. Inkludere fagarbeidere og assistenter mer	Bruke kompetansen mer. Dele mer. ”klubbvirksomhet.” <i>inkludere fag/ass mer ikke nevnt.</i>
Kompetanse; likheter.			
Faglig gode. Gode utviklingsmuligheter. Godt miljø.	Faglige gode. Gode utviklingsmuligheter. Godt miljø.	Mange møter på dagtid og ubunden tid gir mindre tid til avd. Baksnakking	Mange møter på dagtid og ubunden tid gir mindre tid til avd. Baksnakking.

Tabellen viser at noe har skjedd fra 2012 til 2014. Møtene som i 2012 ble beskrevet som gode rutiner blir i 2014 beskrevet som nyttige. Dessuten kan de se

ut som den enkeltes kompetanse blir brukt i større grad, men at vi her bør utnytte og dele kunnskap i enda større grad.

Kan nyttige møter være årsakene til at usikkerheten og den manglende felles forståelsen for pedagogisk utviklingsarbeid ikke blir nevnt i 2014? Det at usikkerheten ikke blir nevnt er interessant i seg selv.

Men det som trigger nysgjerrigheten mer er at det kan se ut som at denne usikkerheten er erstattet med at vi er i komfortsonen, og at dette er en svakhet! At medarbeiderne ikke blir inkludert er heller ikke nevnt, kan det bety at de føler seg mer inkludert nå? Hva har skjedd?

Det er også interessant å se på hva som er likt knyttet til disse momentene. Det kan for eksempel se ut som om tid er en knappressurs, uansett om vi er trygge eller usikre. Møtene på dagtid og den ubundne arbeidstiden ses fortsatt på som ”klubbvirksomhet” og tidstyver, til tross for at de har beveget seg fra å være gode rutiner til å bli nyttige. Miljøet er fortsatt godt både faglig og sosialt, men det forekommer fortsatt også baksnakking.

Nedenfor skal jeg vise noen bevegelser i behovet for endringer. I denne forbindelse har jeg valgt å legge ved *min subjektive* førstereaksjon. Det er fordi det var nettopp min første reaksjon, og mine refleksjoner rundt den som gjorde meg oppmerksom på *kritikkens infrastruktur* på min arbeidsplass. At meninger og tenkninger får flyte fritt i en organisasjon er viktig for læringen og dermed utviklingen, derfor ser jeg på min egen reaksjon som viktig i forhold til dette. Det ligger både hindringer og muligheter for utvikling i denne infrastrukturen.

Se for deg at du går på en skogsvei eller en sti, sammen med 42 andre hver dag.



Hvordan turene på denne stien oppleves for deg, og hva du oppdager underveis, vil antageligvis være avhengig av hvem du er og hvem du går sammen med. Noen vil sette opp tempo og komme til mål med en bedre tid enn i går. Andre vil stoppe opp og se seg rundt. Noen titter mest på skotuppene sine. En og samme sti kan oppleves forskjellig.

Tabell 6 Den samme sti, ulike behov for endringer.

<p><i>Vi går på en veldig trygg trygg sti. Fortsetter vi slik, går vi på den trygge trygge stien om 20 år også.</i> (Intervju, barnehagelærerne s. 29, linje 947-948)</p>	<p><i>Så utvikler du deg, det går fremover. Veien ble plutselig så mye lenger, det var så mye på den. Det ble så mye å oppdage.</i> (Intervju, medarbeiderne s. 11, linje 355-360)</p>
<p><i>Evaluering og gjennomføring. Mange ideer – veldig få blir gjort noe med.</i></p> <p><i>Se på alt med nytt blikk! Hvorfor gjør vi som vi gjør? Vakter, dagsrytme.. ALT!</i></p> <p><i>Vi har masse tid, men sier vi har dårlig tid. Vi må se på hvordan vi bruker den. Mindre prat mer handling!</i></p> <p><i>Vi må klargjøre ordet "satsning"! Jeg tror det betyr forskjellig for mange. Kan vi utforske nye strukturer, nye måter å jobbe på? Tåler barnehagen en transformasjon?</i></p>	<p><i>Jeg synes vi assistenter skal bli mer hørt og sett. Det er ikke bare ped.leder som har rett/vet alt. Hvorfor får ikke vi flere møter, er vi ikke like viktige som lederne kanskje?</i></p> <p><i>Inkludere oss assistenter på en god måte. Vi har våre erfaringer, ideer og kompetanse. En tettere dialog mellom pedagoger og assistenter. Vi må også bli hørt i saker. Ped.leder sitter ikke på hele sannheten.</i></p> <p><i>Enda større innblikk i hvordan barnehagen ledes, det ville øke forståelsen for alle.</i></p>
<p>Min første reaksjon; så utålmodige de er.</p>	<p>Min første reaksjon; så negative de er.</p>

Det kan se ut som om barnehagelæreren er lei av prat, i forhold til ønsker om endringer er det noen tydelige stemmer som nå vil ha noe ut av tiden. Nå er det tid for handling. Samtidig arbeider de tett sammen med en gruppe som begynner å bli oppmerksomme på det som skjer rundt dem i hverdagen. De har mange nye spørsmål og synes det er på tide å bli hørt, sett og anerkjent som viktige i arbeidet. I sti/vei metaforen ovenfor synes jeg det oser av en travelhet hos barnehagelæreren, mens medarbeiderne går et stykke etter og gjør oppdagelser.

Er det slik at barnehagelæreren springer foran på stien på jakt etter målbare resultat, men glemmer å snu seg for å lytte og se hva som skjer *her og nå*? Spørsmål jeg tar med videre: Er det slik at trygghet og komfortsone er det samme som stagnasjon? Gjør vår streben etter *fremtidige* effekter og endringer oss blinde for effekter og endringer *her og nå*?

En foreløpig konklusjon ut fra denne historien er at det har skjedd noe med forståelsen både på individuelt og kollektivt nivå. Men har det skjedd noe i praksis?

I det neste kapitlet skal jeg utforske dette ved hjelp av teorier hentet fra interaktive forskning, sosiologi, psykologi samt lærings- og organisasjonsteori.

De momentene jeg skal se nærmere på er:

1. Møte mellom teori og praksis – fra kunnskapshierarki til nærhet.
2. Utviklingens forutsetninger – tilhørighet, aksept og anerkjennelse.
4. Mulige effekter av kompetanseutviklingen og hverdagens kraftfelt.
3. Utviklingens hindringer (og muligheter) – kritikkens infrastruktur.

KAPITTEL 7

DEN SAMME GAMLE STI...

I dette kapittel skal jeg forklare hva som skjedde underveis, og hvilke effekter dette har hatt. Det kan se ut som forståelsen har beveget seg noe. Medarbeiderens er utvidet og barnehagelærerens forsterket. Men har det skjedd noe i praksis? Ved første øyekast må svaret bli nei, men om vi stopper opp og kikker så ja, det har skjedd noen endringer også i praksis. I dette kapittelet skal medarbeideren få hovedrollen, nettopp fordi det er disse som vitner om den tydeligste endringen, mens barnehagelæreren spiller en meget viktig birolle. Handlingsmessig knyttes denne delen av historien opp mot refleksjonsmøtene. Av den grunn at det er disse møtene som ble løftet opp som viktige for utviklingen av medarbeiderne. Barnehagelæreren peker også på fag/refleksjonsmøtene, men ikke like tydelig – kanskje fordi de ikke var en del av dem selv?

1. Møte mellom teori og praksis – fra kunnskapshierarki til nærhet.
2. Læringens forutsetninger – tilhørighet, aksept og anerkjennelse.
3. Mulige effekter av kompetanseutviklingen og hverdagens kraftfelt – den samme sti.
4. Læringens hindringer (og muligheter) – kritikkens infrastruktur.

Kunnskapshierarkiet.

Innledningsvis pekte jeg på en dominerende oppfatning om at det eksisterer et tydelig skille mellom teori og praksis. I dette skillet ses teorien som visjonær, logisk, rasjonell, ren og feilfri og praksisen som mangfoldig, kaotisk, uforutsigbar og kanskje til og med skitten. I lys av dette har det blitt teoriens rolle med sin rasjonelle logikk å ”rydde opp” i praksisen (Taguchi 2012:28).

I mitt empiriske materialet syns jeg at jeg kan se dette skillet mellom barnehagelæreren og medarbeideren. Jeg skal være forsiktig med å si at disse rollene og dermed skillet jeg nå skal beskrive er gyldige utover min arbeidsplass, men de stemmer godt med litteraturen jeg skisserte i kapittel 2.

Barnehagelæreren har utdanning og ser på sin praksis gjennom et perspektiv som

er dannet i møte med teorier, skriving, refleksjon og veiledet praksis. De ser det som en viktig del av sin rolle å utfordre og veilede medarbeiderne slik at de kan forbedre sin utøvelse. Mens medarbeiderne på sin side bærer med seg tradisjoner fra egen oppvekst, lærdommer fra sin oppdragelse av egne barn og real kompetanse fra barnehagen. De er praksisnære og ser det som sin rolle å være tilstede, de utøver sin rolle på gulvet sammen med barna. De er veldig klar over at de ikke har utdannelsen:

Personalmøter med faglig tema er bra (...). For da får jo vi litt og da, vi som bare er medarbeidere, ikke det at det er bare altså. Men i den forstand er vi jo det, vi kan mye mindre, vi har jo ikke lært det da. Vi kan ingenting. (Intervju s. 6 linje 188-191)

Jeg har tenkt litt sånn da, at siden jeg ikke har utdanning så har jeg ingenting å komme med da, skjønner dere hva jeg mener? Jeg har ikke lest om det, jeg har ikke den kunnskapen. Så hører jeg på dere (ped.ledere) så tenker jeg "herregud så spennende". Det er jo så mye å lære da. (Intervju s. 7 linje 207-210)

Rent analytisk blir det derfor nærliggende å tenke at barnehagelæreren representerer teorien og at medarbeideren i praksis representerer praksisen. Dette skillet legger premisser for andre dikotomier som: over/underordnet, leder/følger. Disse dikotomiene befester det ene leddets dominans over det andre (Svensson m.fl. 2002:85). Barnehagelæreren har makt både i kraft av sin stilling og kunnskap. Det er de som skal være visjonære, rasjonelle, fatte valg og utfordre andres praksis. Medarbeiderne på sin side skal følge etter, og deres ytringer blir ikke alltid tillagt samme verdi:

Det er jo ikke alltid vi blir hørt da.. Fordi vi ikke har skolen for eksempel.

Ja, du får høre at "det jeg sier er riktig, sånn er det bare", du har ikke annet valg enn å følge etter da. Det er vondt. (Intervju s. 16. Linje 508, 530-532)

Jeg vil minne om, før jeg går videre at dette var en analytisk fremstilling av virkeligheten, som rommer så mye mer. Likevel vil jeg si at i barnehagens sosiale struktur står en tenkning med basis i dikotomier sterkt.

Dikotomier har en iboendekraft til å utøve makt over oss, nettopp fordi de virker strukturerende på virkeligheten. Den blir håndgripelig. Men om et dikotomt tankesett får råde risikerer man i beste fall å opprettholde status quo, i verste fall endringer som snevrer inn handlingsrommet til praktikerens:

Om inte dualismen överskrids och om inte ömsesidig sammanflätning är möjligt, kommer forskarsamhället att reproduceras i termer av kopiering snarare än nyskapning. (Svensson m.fl. 2002:85)

”Forskarsamhället” i sitatet kan byttes ut med ”barnehagen” i denne forbindelse. Det dikotome synet på leder og medarbeider kan slik sett føre til stagnasjon, vi så hvordan noen av medarbeiderne la bånd på sitt arbeid: ”jeg gjør det jeg må, ikke noe mer, ikke noe mindre”. Men det finnes også eksempler på det motsatte: ”Jeg får kunstnerisk frihet, jeg føler meg sett og ivaretatt”.

Vi kan kanskje snakke om to ulike endringsbegrep i den sosiale strukturen: begrensningsendring og utviklingsendring. Der begrensningsendring forstås som at noe kontrollerende og styrende kommer utenfra eller ovenfra i en slik grad at medarbeiderne slutter å ytre seg eller begrenser sine handlinger.

Utviklingsendring kommer på sin side innenfra, og praksisen utvides og fornyes med utgangspunkt i det som fantes fra før. Denne endringen finner sted der det finnes frihet til å utveksle ideer (Svensson m.fl 2002:78).

Denne prosessen har avdekket at det eksisterer dikotome skiller på min arbeidsplass. Selve rolleforståelsene kan representere et slik skille:

tilretteleggeren og utøverens. Dette skillet eksisterer på et teoretisk nivå, det er barnehagelærerens og medarbeiderens forestillinger om hvordan praksisen deres bør være. Mens omsatt i praksis ser de like ut, fordi både barnehagelærerens og medarbeiderens er en del av den operative kjernen innad i barnehagen på avdelingsnivå. Der arbeidet preges av tett sammenvevde oppgaver som løses av tett sammenvevde grupper. Det pedagogiske, det praktiske og ledelse i hverdagen er umulig å skille fra hverandre (Børhaugen og Lotsberg 2014:13). I lys av at bærebjelken i barnehagens kvalitet er personalets *personlige* og faglige kompetanse, vil jeg her tillegge at det også er vanskelig å skille det *personlige* fra det faglige, det praktiske og ledelse.

Likevel eksisterer det et skille på min arbeidsplass og jeg trekker det mellom kunnskapsrik og kunnskapsfattig. Barnehagelæreren har en kunnskapskapital som gjør dem overordnet medarbeideren. Det eksisterer et kunnskapshierarki i den ellers tilsynelatende flate strukturen, men mitt inntrykk etter å ha fulgt mine kollegaer tett er at dette skillet ligger mest i bevisstheten til medarbeiderne. Betyr det at barnehagelæreren ikke er bevisst dette skillet og dermed sin makt? I rollebeskrivelsene sier de at de utøver situasjonsbestemt, og at de trekker veksler på faget når de skal ta beslutninger. I den forbindelse kan det være verdt å merke seg hva de ikke sier. De sier ingenting om at de bruker faget bevisst for å dele og øke kunnskapen i praksis på avdelingen. Det de sier er at de lytter til sine medarbeidere, men ikke nødvendigvis er enige og at de skal støtte eller utfordre medarbeidernes undringer og praksis. Noen av medarbeiderne på sin side føler at de ikke blir hørt, og det kan se ut til at de i gjeldende praksis anno 2012 blir mer bevisstgjort i forhold til hva de ikke kan. Samtidig rapporterer andre medarbeidere at de blir hørt, sett og ivaretatt. At de får frihet til å utøve og blir tildelt ansvarsoppgaver.

Om disse praksisene er ubevisste og tilfeldige fra barnehagelærerens side kan jeg ikke trekke en konklusjon på utfra min empiri, men det kan være verdt å undersøke dette nærmere. For som vi har sett er en viktig side av barnehagens kvalitet personalets personlige og følelsesmessige sider (Bleken 2005), og om faglig ledelse er ubevisst risikerer man at det blir tilfeldig om man trykker ned eller løfter personalet. Om det er en bevisst strategi å bruke fag for å heve seg selv er det en praksis som er etisk uforvarselig, og som ikke utretter noe godt for verken individet eller barnehagen. Utfra mine funn kan jeg antyde at måten barnehagelæreren bruker sin kunnskapsmakt kan både kan fremme og hemme den enkeltes og barnehagens utvikling.

I alle organisasjoner vil kunnskap henge sammen med posisjoner, og dermed makt. Filstad (2010:139) viser til en kvalitativ studie som viser at kollegaer holder tilbake sin kunnskap om de føler sine posisjoner er truet, eller at deres kunnskap blir utnyttet til andres favør. Kunnskapsdeling forutsetter derfor tillit som bygges ved at de ansatte føler seg verdsatte i organisasjonen og av ledelsen.

Jeg skal i det følgende vise hva som kan skje om barnehagelæreren bruker faget bevisst som verktøy for å trigge refleksjon som utfordrer gjeldene forståelser og praksiser.

Møte mellom teori og praksis – fra kunnskapshierarki til nærhet.

Ordet læring forbinder de fleste av oss med skolegang, og skolegangen har preget oppveksten til de fleste av oss. Vi forbinder derfor i stor grad læring med undervisning i den forstand av noen formidler kunnskap til oss (Illeris 2012:13-14). Det er imidlertid en kortslutning når vi antar at det som det undervises i er det som læres. Undervisning er ikke synonymt med læring (Ulleberg 2009:40). På et personalmøte hvor en holder et faglig innlegg kan innholdet mottas på 42 ulike måter. Noen husker kanskje eksempler fra møtet resten av livet, mens andre har brukt tiden til å la tankene fly:

Jeg får mye mer ut av det når vi jobber i smågrupper enn å sitte sammen (på personalmøte). For det blir litt sånn at du sitter rett opp og ned og titter liksom. (Intervju, medarbeiderne s. 6, linje182).

Den eneste kritikken jeg fikk i forkant av fag/refleksjonsmøtene bunner kanskje nettopp i denne forståelsen av kunnskapsformidling. I en mail er en av barnehagelærerne bekymret for at refleksjonsmøtene vil få en karakter av tradisjonell formidlingspedagogikk, og at fagansvarliges oppgave med å finne tema og artikler derfor kan begrense refleksjonene til gitte tema (fra e-post desember 2012).

Det er ikke til å komme bort i fra at denne kritikken var berettiget, de fagansvarlige hadde fått i oppdrag å bringe inn og formidle teoretiske perspektiv. Det første møtet for hver av gruppene var tema også fastsatt på forhånd. Det første møtet ble nok også preget av dette, det var den fagansvarlige som hadde mest taletid. Deltakerne var stille, men svarte på spørsmål. Det var først mot slutten av møtet at praten løsnet i forbindelse med at de delte sine praksisfortellinger, og i fellesskap bestemte seg for hvilken eller hvilke fortellinger de ville fordype seg i. Det første møtet kunne derfor fort ha blitt et klassisk møte mellom teori og praksis, mellom den som *kan noe* og de *som ikke kan noe*. Likevel tror jeg ikke det føltes slik, i samtlige grupper var tilbakemeldingene positive allerede etter første møte:

Jeg tenkte at dette kom til å bli tørt. Jeg grua meg litt. Jeg er overrasket over hvor engasjert jeg ble.

Dette var veldig interessant. Fikk jo et forståelig innblikk i hvordan dere jobber også da.. Kan løfte oss alle litt dette.

Dette virker spennende. Det er jo dere som er proffe, nå skal vi bli proffe også.

I løpet av de neste møtene rapporterte de dette i forhold til betydningen av refleksjon i lys av teorier:

- At det er nyttig å høre om hva andre tenker og mener om sin praksis, og at teoriene gir progresjon:

Uten teoriene og deling av kunnskap ville vi jo fortsatt i samme tralten.

- At de har fått nye tanker i forhold til sin praksis, og at de vil lære mer:

Jeg får lyst til å lære mer.. Jeg har fått lyst til å lese fagbøker.

Det kan også se ut som om teoriene gjorde fagspråket mer tilgjengelig for medarbeiderne. Jeg synes følgende dialog vitner om det (Intervju s. 10-11):

Det har kanskje hatt den betydningen at vi føler at de skal lære oss noe..

Njaa.. Kanskje.. Men det var jo ikke slik at det ble undervist, men mer snakka om. Det ble snakka rundt det og alles meninger var velkomne. Vi ble kjent med teorien for første gang da (...) Før visste vi ting mer overfladisk, men aldri sånn i dybden..

Ja, jeg satt meg inn i hva Bae skriver da, så når jeg kom på refleksjonsmøte kunne jeg plassere ho da. Det er jo ikke svada skrevet på et papir, men når du kan plassere det i praksisen din da og begynner å tenke over det, så blir det mer helhet over det da.

Ja, med litt teori under huden blir det morsommere å snakke med andre om praksisen også.. med ped.lederne også.. for nå vet jo vi faktisk hvem dem er Bae og alle dem typene”.

Jeg velger å forstå dette i lys av den interaktive forskningen. Der egentlig både de fagansvarlige, deltagerne og jeg representerer praksisen og teoriene vi dvelte ved kan få forskerrollen. Som praktikere er vi ikke bare nær, vi er en del av de sosiale strukturene i barnehagen og har en kunnskap innenfra om hva som skjer.

Men faren ved dette er at man blir ”nærlynt” på egen praksis (Svensson m.fl. 2002, Repstad 2009).

Stilt ovenfor hendelser i praksis forsøker vi derfor å løse det med mer av den samme tenkningen. Endringene som finner sted da vil være små, kanskje til og med av den begrensende arten. Vi vil ha trøbbel med å se nøytralt på vår praksis og vår private teorier om hva som er det beste handlingsalternativet.

En del av medarbeiderne kom til møtene med en tante Sofie-holdning ”om bare alle gjør som oss/meg, så blir alt bra”. Mens i dialog med hverandre fungerte teorien som en refleksjonsåpner, som innebærer at flere alternativ ble synlige for oss og bidro til en dypere forståelse av praksis. Dette forutsetter likeverdighet mellom deltakerne, praktikerne og teorien, som jeg kommer til å utdype under neste overskrift. Teorien skal ikke ses som fasit eller en oppskrift på hvordan praksis skal være, men bidra til flere spørsmål. Slik kan teorien åpne for flere perspektiv som kan komplimentere praktikerens mer situasjonsbestemte kunnskap (Svensson m.fl 2002:12). Flere av medarbeiderne gikk fra refleksjonsmøtene med en ny holdning: ”Dette må jeg snakke med de på avdelingen min om. Kanskje ikke de andre tar så feil, kanskje det er vi som må endre oss”.

Møterekkene avdekket også at det ikke bare er i møte med barna vi danner oss våre egne teorier, vi har også våre forestillinger om hverandre. Gjennom refleksjonsmøtene ble noen av disse forestillingene knust, deltakerne kom nærmere hverandre. Historien nedenfor er et godt eksempel på at vi beveget oss fra et kunnskapshierarki til nærhet i møtene:

Du blir jo kjent med folk du har jobbet med lenge på nye måter. Jeg tenkte for eksempel sånn og sånn om deg.. Men så er du jo grei jo!
(refleksjonsmøte, vinter 2014)

Uttalelsen til venstre ble ytret i et av refleksjonsmøtene. Deltagerne løftet frem at de hadde blitt så godt kjent, og at de turte å åpne seg for hverandre. Medlemmet som ytret dette så på meg mens ordene falt, og jeg tenkte av den grunn at de var rettet mot meg. Det tok lang tid før jeg fikk anledning (og mot) til å spørre, vinter 2015:

Husker du at du sa dette?

Ja, det husker jeg veldig godt og ja jeg kan fortelle. Jeg har alltid tenkt på deg som overlegen.. Ikke sånn nesa i sky, men god da. Sånn litt over, når du prater høres det flott ut da. Du kan så mye og jeg har tenkt; ”hva skal jeg snakke med ho om?”. Jeg trodde ikke jeg hadde noe å bidra med overfor deg.

Så viste det seg etter å ha tilbragt tre møter sammen à 90 minutter at vedkommende likevel hadde noe å bidra med. Det er nærliggende for meg at denne nyvunnene nærheten til andre kollegaer skapte den nødvendige tilliten for åpen kunnskapsdeling. Det er dette vi skal se nærmere på nå.

Utviklingens forutsetninger – tilhørighet, aksept og anerkjennelse.

Pyskologien har vist oss hvor viktig andre er for oss, vi blir oss selv i forhold til andre (Løvlie Schibbye 2009:165). Vi er født til fellesskap, tilknytning til andre mennesker er grunnleggende for vår overlevelse som spedbarn og vår utvikling som mennesker. Det er viktig for oss mennesker å *bli sett* av andre. Det kan innebære at noen imøtekommer våre ønsker og behov. Det kan handle om at noen har forventninger og stiller krav til oss, og at vi selv har rett til å forvente noe av andre. Det kan handle om at den innsatsen vi gjør eller den vi er blir satt pris på. På den andre siden kan det å bli *oversett* være smertefullt og nedverdiggende, særlig om dette skjer i så stor grad at vi blir usynliggjort. Om vi ikke blir tatt på alvor som personer får vi vanskeligheter med å forholde oss, både til oss selv og til andre (Pedersen 2010:206). Dette kom også tydelig frem i intervjuene:

Det er klart, sa en av medarbeiderne det er ikke alltid nok å være tilstede på jobb, for det er klart at.. innimellom så.. om du ikke slapper av da ... så er det fint å bli stilt krav til. Det synes jeg var fint med dette da. At det ble stilt krav til oss. At vi måtte forberede oss. Og at fagansvarlige engasjerte seg sånn da, sendte linker og henvisninger til bøker. Det ble jo morsomt da, for du ble mer med selv også

Å bli stilt krav til på den måten ja, at vi fikk være med på en måte vi ikke er vant til. Det ble et avbrekk i hverdagen da, hvor det vi kom med hadde betydning. (Intervju s. 5 linje132-143)

Medarbeiderne løftet frem i intervjuet at de følte seg sett og hørt i sine respektive refleksjonsgrupper, og at det de kom med hadde betydning.

..i små grupper blir det faktisk lettere å se deg og deg og deg. Du kan se andre i ansiktet da og lettere formidle det du skal si, og faktisk kanskje bli hørt. (Intervju s.2 linje 53-55).

Refleksjonsmøtene fylte et behov for en ”pratearena” for medarbeiderne, dette var jo et behov i brevene fra 2012. Møtene ble ikke bare møter med likesinnede, men også et møte med teori og en lydhør fagansvarlig. Dessuten gav møtene medarbeiderne ”innblikk” i barnehagelærerens arbeidsforum. Forventningene om at både de og fagansvarlige skulle stille forberedt gjorde at de tok både møtene og hverandre på alvor. Det ble betydningsfullt, ikke bare for den enkelte, men også for fellesskapet. Det var ingen som mistet interessen, og møtene kokte ikke bort i hverdagen. Møtene ble prioritert av alle.

Barnehagelærerne pekte på det samme:

Bare se på utviklingen refleksjonsmøtene har hatt (...) Vi tar tak i hva dem (medarbeiderne) mener er viktig, ikke bare det vi vil formidle. Vi hører faktisk på hva dem sier, mye mer enn før. Det er mer delaktighet i fellesskapet (...) Jeg synes vi møter hverandre bedre enn før: Det er ikke mitt behov som står sterkest, det er fellesskapets” en annen sier:

Det er den stadige følelsen av å bli sett og hørt (...). Den der ”dine tanker er viktige for meg” å ha den i ryggmargen, så blir det lettere å gjøre en innsats også på en måte. (Intervju s. 6, linje 159-171)

Det handler om å føle seg akseptert, og at du har en trygg tilhørighet i et fellesskap, der det du bidrar med er viktig uansett om du er medarbeider eller barnehagelærer. Der du som menneske er viktig, bortenfor skillet mellom titler og maktposisjoner. Dette er elementært:

Det beste året på høyskolen var det året med småbarnspedagogikk, fordi det er så grunnleggende da, og da tenker jeg ikke bare på barna.. det å se hele mennesket. Du kan ikke bare lytte etter ord, du må se hele mennesket. Og jo flere som ser da.. Da dannes en grobunn for toleranse, en sånn ”du ser meg”, da kan vi snakke om takhøyde og åpenhet. Ja, jeg vet ikke, kanskje vi har skapt eller utviklet en måte å se hverandre som mennesker. (Intervju med barnehagelærerne s. 12, linje 377-384)

Det som skjedde i disse møtene kan knyttes til Axel Honneths anerkjennelsesbegrep, han knytter anerkjennelse til intersubjektive relasjoner der individet blir bekreftet som person. Gjennom å oppleve at du blir tatt hensyn til,

blir verdsatt og at andre bryr seg om deg utvikler og opprettholder du en personlig integritet og evnen til å forholde deg, både til deg selv og andre. Anerkjennelse blir konkretisert ved hjelp av tre anerkjennelsesformer; kjærlighet, rettferdighet og solidaritet. Der kjærlighet handler om å anerkjenne personer som kroppslige sårbare individ, rettferdighet handler om å anerkjenne andre som moralsk tilregnelige subjekt på lik linje med andre og solidaritet er anerkjennelse av at personer bidrar til det felles beste utfra sine særegne evner og egenskaper (Pedersen 2010:208).

Anerkjennelse er i lys av dette ikke noe du kan gi bort i form av skryt eller et klapp på skulderen, anerkjennelse er noe du *er*. Det er evnen til å vite om sine egne ønsker og behov, og samtidig sette dem til side og være tilstede for den andre. Anerkjennelsen må derfor være gjensidig, er det kun en av partene som er anerkjennende vil det ikke bli dialog (Løvlie Schibbye 2009:190). Dette betyr at for å være anerkjennende må du bli møtt med anerkjennelse. For det er gjennom intersubjektive relasjoner du blir klar over og får bekreftet din egen person.

”Når jeg fortalte om mine opplevelser, så merket jeg at fagansvarlig var enig” (Intervju s. 15, linje 506-507). Flere av medarbeiderne jeg har snakket med har nevnt dette med enighet, og jeg har ikke fått det helt til å stemme med mitt bilde av møtene. Likevel, når jeg nå har forsøkt å forstå disse møtene i lys av ord som aksept, tilhørighet og anerkjennelse er det enkelt å se for seg møter der et knippe mennesker sitter å priser hverandre og er skjønt enige om tingenes tilstand. Et av spørsmålene som barnehagelærerne rettet mot refleksjonsgruppene, på planleggingsdagen der vi evaluerte møtene, bunner muligens i en slik forestilling: ”Var det slik at dere var enige i alt, eller ble det noen friske diskusjoner?”. Nei, det var ingen friske diskusjoner. I fra mitt ståsted var møtene preget av ro, en ro som gav rom for å ytre seg og lytte, se og bli sett. Teoriene pirret til nysgjerrighet, flere spørsmål og utforskning av egen praksis. Det var en dialog preget av likeverdighet, men ikke alltid enighet. Hadde det vært det så hadde vel ikke deltakerne gått ut igjen med flere spørsmål? Egne sannheter og ”tante Sofie”-holdninger ble satt på prøve, uten livlige diskusjoner. Roen var kanskje den anerkjennende holdningen deltakerne hadde til hverandre, og den gav antagelig den samme følelsen inni oss som når noen sier seg enige, støtter dine meninger

eller når du opplever å bli sett som den du er. Møtene gav mening til praksisen:

Det gir en sånn litt god følelse inni oss, det at vi ser sammenhengen i ting.. da blir det morsommere å gå på jobb” (Intervju, medarbeiderne s. 11, linje 340-341).

Refleksjon, teori og dialog.

Jeg skal nå utdype det vi til nå har sett med teorier som kan knyttes til læring i arbeidslivet, før jeg går videre til å vise noen endringer, eller effekter av kompetanseutviklingen.

Refleksjon kan være så mange ting, men i denne forbindelse handler refleksjon om å tenke igjennom eller tenke over våre erfaringer (Tiller 2006). For vi lærer vel av våre erfaringer hvis vi bare tenker over dem? Da kan vi jo tenke at ”ja, det var kanskje dumt, jeg får gjøre det bedre neste gang”, men neste gang så løser vi det kanskje akkurat på samme måten. Fordi vi har låst vårt handlingsmønster, vi forsøker å løse utfordringer med mer av den samme tenkningen (Watzlawick m.fl 1980). I intervjuet med barnehagelærerne ble dette sagt:

Om vi satser da, så setter vi lite krav til satsningen. Det er liksom greit at ansatte ikke følger opp (...). Vi legger til rette for kompetanseutvikling, også er det greit at du ikke får noe igjen for det. Eller kanskje det er slik at vi ikke tilrettelegger godt nok, kanskje vi må tilrettelegge mer? (Intervju s. 25, linje 788-810).

Mentale modeller er forestillinger eller tankebilder som styrer hvordan vi oppfatter omgivelsene våre, og dermed hvordan vi handler. Disse begrenser oss til å handle utfra det vi allerede kjenner til. De mentale modellene kan derfor hindre læring, men kan samtidig være grunnlag for læring (Senge 1991:178). Et kriterium for læringen i denne sammenheng er at det tidligere tenkte overskrides, at man gjennom å utfordre det som blir tatt for gitt kan utvikle nye og transformerte tanker og kunnskaper (Kolle m.fl 2010:111). Dette forutsetter at man åpent kan legge frem sin tenkning til andre, og samtidig lar seg påvirke av andre. Meninger må få flyte fritt mellom medlemmene, slik at gruppen får innsikter som går utover det den enkelte besitter (Senge 1991:237).

Men hva om disse forestillingene har blitt kollektive?

Samtlige barnehagelærere ser det som viktig å være *tilretteleggeren*, og barnehagelærerne har en egen klubb (pedagogisk ledermøter) hvor de drøfter sin praksis. I hvilken grad klarer vi å utfordre hverandre til å tenke nytt om alle tenker det samme? Det er her Illeris (2012) sitt poeng blir sentralt, den læringen som da finner sted blir teoriløs og snever. Men om vi kobler teori til våre refleksjoner kan vi bli oppmerksomme på hvilke faglige og psykologiske hypoteser som ligger til grunn for egen forståelse av samspill med andre:

Gjennom teoretisk refleksjon kan vi få nye alternative virkelighetsoppfatninger som utvider vår forståelse av hva som skjer mellom mennesker og som gir oss nye handlingsalternativer. (Mostad, Skandsen og Wærness 2013:67).

Et nøkkelbegrep i denne sammenheng er *kritisk refleksjon*. Kritikk stammer fra det greske ordet *krinein*. Som betyr å (be)dømme, eller å kunne skjelne mellom sant og falsk, ugyldig eller gyldig². I denne sammenheng kan det handle om å ha og bruke dømmekraft til å se sin praksis i lys av flere perspektiv. Kritisk refleksjon handler om å bruke et kritisk språk til å utfordre rådende forestillinger i praksis så vel som teori ved å stille spørsmål og løfte frem ulike perspektiv. I vårt daglige språk blir kritikk ofte brukt i negative sammenhenger, som irettesettelser eller negativ omtale. Det var kanskje denne forståelsen av begrepet som rådet i strukturen anno 2012. Da så vi at det rådet en usikkerhet rundt arbeidsformen ”pedagogisk dokumentasjon” hvor ”kritisk refleksjon” er sentralt. I de første møtene gikk vi derfor begrepene knyttet til denne måten å arbeide på nærmere etter i sømmene, hva betyr det å være kritisk? I lys av teorien ble dette mindre skumle begrep for deltakerne:

Sett strek over kritisk, så står spørsmål igjen, da blir det med et mindre skummelt.

Å være kritisk bør ikke nødvendigvis bety å være negativ, vi må våge å være kritiske ellers blir jo alt det samme.
(Mellomperioden, vinter 2014)

I møtene, ved hjelp av dialoger og teorien, beveget en rådende forståelse av kritikk seg fra noe skummelt til noe nyttig. Barnehagelærerne var svært tydelige

² Wikipedia

på at medarbeiderne også har blitt mer kritiske. Dette skal vi se nærmere på, men først skal vi se på mulige effekter av kompetanseutviklingen.

Læring på arbeidsplassen.

Jeg vil holde fast i dikotomier en stund til, denne gangen mellom formell og uformell læring. Den formelle læringen forbinder vi med utdanningsinstitusjoner, slik jeg beskrev tidligere. Samtidig kan det foregå læring av formell karakter i regi av arbeidsplassen, som for eksempel kurs og opplæringsprogram med tilstedeværelse av en ekspert/lærer. All læring som skjer i praksis blir derfor uformell, læringsarenaene oppstår etter hvert som vi møter og løser utfordringer knyttet til daglige arbeidsoppgaver (Filstad 2010:134). Utfordringen er at læringen knyttet til formelle læringssituasjoner ikke forbedrer praksis. Læring på en arena har nødvendigvis ikke overføringsverdi til det daglige virket (Arnulf 2012). Problemet med uformelle læringssituasjoner er at vi løser utfordringer og arbeidsoppgaver med den samme tenkningen, og dermed de samme handlingsmønstrene som vi alltid har hatt. Hva om disse to formene for læring integreres?

Filstad peker på fire organisasjonsprinsipper for læring på arbeidsplassen, og det kan være interessant å forstå refleksjonsmøtene utfra disse:

1. Læringen er eksperimenterende. I refleksjonsmøtene utløstes et engasjement og nysgjerrighet på egen og andres praksis. Teoriene ble verktøy for å eksperimentere med alternative tenkemåter: *Hva om? Hvorfor skjer? Hvordan gjøre?*
2. Læringen er praksisnær. Hvert møte var forankret i deltakernes praksis gjennom praksisfortellinger. Alle kunne kjenne seg igjen i hverandres fortellinger, alle hadde erfaringer og tanker de delte med hverandre.
3. Læringen er relasjonsbyggende. Deltakerne ble kjent og kom hverandre nær. De følte tilhørighet og var trygge, de våget å legge frem sine tanker og meninger. Samtidig ble det lettere å lytte og se andre.
4. Læringen er kontekstbunden. Møtene var på arbeidsplassen til faste tider og med andre kollegaer. En kontekst alle kjenner godt, det var kanskje derfor alle ble kjent så fort?

(Filstad 2010:135).

En forutsetning for at vi skal kunne snakke om læring er at den fører til endring, skriver Filstad. Hva er en endring? I bokmålsordboka³ betyr endring forandring. I følge den samme ordboken betyr forandring: endring, omslag, variasjon.

Ut fra dette laget jeg denne definisjonen av endring:

Endring er en variasjon eller omslag i den sosiale strukturen fra 2012 til 2014.

Den samme gamle sti?

I forrige kapittel stilte jeg spørsmålet om mekanismene i den sosiale strukturen er så sterke at de umuliggjør endringsarbeid. Hva er en sosiale strukturer mer konkret? En sosial struktur er alltid den konteksten som rommer handlinger og sosial interaksjon. Det sosiale samspillet i strukturen utgjør miljøet som strukturen kan reproduseres eller transformeres i. En sosial struktur er allerede foreliggende overindividuelle regler og ressurser som vi kan agere ut ifra. Der regler forstås som fortolknings skjemaer som gjør det mulig for oss å tolke og gi mening til situasjoner vi befinner oss i. Samtidig rommer regelbegrepet sosiale normer som gir føringer for hva som er akseptabelt eller ei. Ut fra disse vet vi hvordan vi skal oppføre oss i ulike sosiale situasjoner. Denne kunnskapen ligger nedfelt i vår praktiske bevissthet som rutiner og vaner, i den forstand at vi ikke behøver tenke over hvordan vi skal te oss i hverdagslige møter med andre – vi bare vet. Samtidig overvåker vi og påvirker vi egen og andres handlinger, til dette må vi dra veksler på ressurser. Ressursene er den delen av strukturen som gjør det mulig for å oss å påvirke sosiale hendelsesforløp, de gir oss handlingskapasitet. Ressursbegrepet består av autoritative og allokativer ressurser, der først nevnt gir makt over mennesker og sist nevnte over ting. Står vi uten ressurser, står vi også uten handlingsevne. Strukturens regler og ressurser eksisterer i oss som ”minnespor”, som på en og samme gang gjør det mulig for oss å handle og samtidig begrenser hva vi kan gjøre (Danermark m.fl 2003:130-134, Aakvaag 2008:136-137).

I det miljøet som danner den sosiale strukturen er vi hverandres muligheter og begrensninger. Barnehagelæreren har både i kraft av sin utdannelse og sin posisjon både autoritative og allokativer ressurser. De har i det daglige makt over

³ Bokmålsordboka, hentet fra www.nob-ordbok.uio.no 31.mai 2014.

både medarbeidere og ting. Vi har sett at hvordan kunnskapsmakten utøves har konsekvenser for hvilke utviklingskrefter som aktiveres i den sosiale strukturen. Dette har igjen sammenheng med hvilke forventninger til maktutøvelse som ligger i konteksten.

I kapittel 2 plasserte jeg barnehagen i typologien gruppeorganisasjon som kjennetegnes av sosial kontakt, tilhørighet, positiv holdning til likemenn og samarbeidsrelasjoner. Et flertall av barnehagene er bygd opp som avdelinger, hvor hver avdeling kan forstås som et lag eller team. En betegnelse som kan brukes på grupper av mennesker som i fysisk fellesskap skal utføre arbeid. Denne typen organisering er ikke unikt for barnehagen, men finnes på mange områder i arbeidslivet som en frisørsalong, en sykehuspost og lignende.

Forskning på arbeidslag framhever at disse preges av en indre normdannelse medlemmene i mellom med hensyn til hva som er akseptabel adferd, fordeling av goder og hvilken arbeidsinnsats som er passende. Ledelse i en gruppeorganisasjon er derfor ikke en ukomplisert oppgave, da lederskapet ofte kan være basert på hva medlemmene finner legitimt. En styrende og oppgaveorientert lederstil kan være effektiv, men har sine kostnader da det alltid er fare for at beslutninger og ordre ikke oppleves som forpliktende for gruppen. På den andre siden kan en gruppeorientert lederstil i større grad skape oppslutning om arbeidsfordeling og beslutninger. Det innebærer at lederen må være oppmerksom på alle ytringer og følelsesmessige forhold i gruppen. Da er det større sjanse for at gruppen tar ansvar for arbeidsoppgaver og for resultatet (Strand 2012:276-283).

Vi så dette tydelig i strukturen fra 2012. Medarbeidere som får høre hva de ikke kan gjøre, begrenser sin arbeidskapasitet, ”Jeg gjør det jeg må, ikke noe mer, ikke noe mindre”. Samtidig så vi at noen følte de fikk frihet til å utøve. Medarbeiderne har makt til å ta kontroll over sin egen arbeidsinnsats.

Vi finner det igjen i 2014. Ikke så mye i forhold til hva du kan eller ikke kan i lys av kunnskap, men mer i forhold til hvilket ansvar du får:

I fjor hadde jeg mye ansvar følte jeg, jeg kunne sende mailer, jeg kunne gjøre ditten og datten og jeg kunne bestemme ting selv. Tok ansvar. Men nå leser jeg ikke mail. Nei, det er det bare ped.leder som gjør. Nå har jeg

ikke noe med det å gjøre, og nå føler jeg at det dabber litt av på en måte.
(Intervju medarbeidere s. 21, linje 704-708)

Jeg gjør alle slags gjøremål. Har ansvar for dette og dette. (...) Føler jeg er viktig for barnehagen, da jeg føler at jeg kan si min mening og blir spurt om forskjellige ting.*

(Medarbeider i brev 2014. *vedkommende er mer konkret, men med tanke på anonymitet velger jeg å ikke nevne oppgavene)

Om vi ser på det store bildet, så kan det se ut som barnehagens sosiale struktur har gjentatt seg selv, det ser ut til at den er seg selv lik. For å spinne videre på sti-metaforen begge gruppene brukte i intervjuene: Vi går på den samme gamle sti, *tilretteleggeren og utøveren, lederen og medarbeideren.*

Kanskje det er fordi denne dikotomien fortsatt er en del av strukturen?

Barnehagelærerens forståelse av egen rolle har ikke endret seg. I denne forbindelse er det viktig å ha i bakhodet at kun 5 av 19 barnehagelærere har deltatt i refleksjonsmøtene, de øvrige har deltatt i pedagogisk ledermøter slik de har blitt organisert de siste to årene. Kanskje har de blitt mer bevisstgjorte, men i såfall utfra den samme tenkningen. De pedagogiske ledermøtene blir fortsatt omtalt som ”klubbvirksomhet”, hvis innhold forblir i klubben – det burde deles mer.

En fare med faste grupper er at de kan bli for homogene. Felles kultur, oppfatninger og erfaringer kombinert med tillit og lojalitet kan gjøre at gruppen trekker konklusjoner på et utilstrekkelig grunnlag. Det blir naturlig å være enige og stå samlet. Faren er at gruppen i stor grad tar til seg informasjon og tilbakemeldinger som støtter gruppens selvoppfatning, mens kritiske røster nøytraliseres (Strand 2012:279). I brevene fra 2014 forteller barnehagelærerne at de andre lederne er viktig for dem, det er fra dem de får tilbakemeldinger.

Kan det hende vi har stagnert i en slags gruppetenkning? Eller kan det hende at vi har nådd et metningspunkt? Eller begge deler? Og kan det i såfall forstås som at videre arbeid i samme tralten vil ha begrenset nytteverdi for barnehagens utvikling? Dette er spørsmål det kunne vært interessant å undersøke videre, men jeg lar dem ligge i denne undersøkelsen. Nå skal hovedrollen få oppmerksomheten.

Medarbeiderne har også i hovedtrekk den samme forståelsen for sin rolle. Likevel er den noe utvidet, kan det være fordi de har fått nye tanker og ser sammenhenger de ikke var klar over tidligere? Medarbeiderne mener at de deler mer med hverandre nå enn før refleksjonsmøtene. At de reflekterer mer over hva de sier og gjør, og at de kan merke at det er det flere som gjør. Refleksjonsmøtenes temaer blir gjenstand for samtaler i hverdagen (Intervju, medarbeiderne s. 8 og 9):

Når kollegaen min kommer tilbake så kan vedkommende fortelle "I dag snakket vi om sånn og sånn, og det har jeg aldri tenkt på før. Det syns jeg hørtet lurt ut, så det skal jeg tenke på neste gang det blir sånn".

De snakket videre om at de hadde "våknet" og begynt å se på barna og hverdagen med nye øyne:

Før følte jeg at jeg bare gikk på jobb, så dro jeg hjem når jeg var ferdig. Men nå ser jeg faktisk mer da, og jeg prøver å lære av det jeg ser utfra refleksjonsmøtene da.

De la også for dagen en ny bevissthet om seg selv:

Jeg går jo for å være streng. Så har jeg tatt meg i det.. når jeg sier nei nå, så tenker "Hvorfor gjør jeg det?". Så nå føler jeg at jeg overrasker innimellom.. Hva er det verste som kan skje? Går det galt har vi lært litt av det og.

Dette støtter barnehagelæreren i sitt intervju, de syns de kan se en ny holdning blant medarbeiderne i møte med barna:

Jeg har sett hvordan enkelte ansatte møter barn annerledes nå enn før. Jeg merker spesielt tanker i møter. Jeg har sett folk som har hatt en mening eller holdning som jeg har tenkt "herlighet dette er ikke forenlig med.." så tenker jeg nå "oi, denne personen har kommet langt i forhold til for noen år siden". (Intervju, barnehagelærerne s. 8, linje 255-259).

Noen ganger i arbeidslivet er man veldig engasjert, og når medarbeidere kommer tilbake (fra refleksjonsmøtene) og er engasjert. Da blir jeg engasjert.(...) For plutselig kommer en medarbeider tilbake og jeg spør "Hva snakket dere om i dag?" og jeg får til svar "I dag snakket vi om makt og det var spennende". Da kommer det plutselig en medarbeider til som syns det er spennende. Så står vi der midt i barnegruppen og diskuterer makt i kanskje 10 minutter i en uformell setting. Da blir jeg glad.. Det er kompetansedeling. (Intervju barnehagelærerne, s. 6, linje 176-181)

I begge intervjugruppene peker de på at i etterkant av refleksjonsmøtene er det en ny type pågangsmot. Medarbeiderne forteller at de føler seg inspirert etter møtene, at de er høyt oppe og proppa av handling- og endringsvilje, noe barnehagelærerne også legger merke til:

Ja, for da er du så høyt oppe.. da er du sånn ”å gud nå skal jeg gjøre”.. ja.. du er proppa liksom.
(Intervju medarbeiderne s. 11, linje 369).

Så kommer de tilbake og er lett euforiske, og forteller ”Ååå mobbing og..”. Nå kan de masse om et eller annet.
(Intervju barnehagelærerne s. 13, linje 409-411)

Begge gruppene tegner bilde av et smittende engasjement i etterkant av møtene, nye ting skal prøves ut og gjeldene praksis skal endres. Men så, forteller de, så kommer hverdagen. Medarbeiderne er veldig tydelige på den binder deres muligheter for endringer i stor grad. De forteller om hektiske hverdager, særlig om det er fravær. Da blir det mer å gjøre på de som er igjen, ”hverdagen tar oss litt” sier de. Likevel tror de at det ligger der i bevisstheten deres, og at de kan ta det frem igjen ”når ting roer seg” (Intervju s. 12). Noen av barnehagelærerne la for dagen en stor endringsoptimisme i intervjuet, men også de landet etter hvert på at hverdagens normative krefter er til hinder for endringer, utdraget fra en lenger samtale viser det:

1. Hvilke muligheter? Ååå hvilke muligheter (gnir seg i hendene)... Mellom kl 0645 og 1645 – alle muligheter! (...) Jeg har alltid følt at vi i den barnehagen her, her har vi alle muligheter.

2. Men, du må gripe dem. Så får du støtte også om du vil prøve. Om du griper sjansen da, så er det alltid noen som vil hjelpe.

1. Ja jaja.. Men det er klart vi har jo ting som binder oss også da, det har vi. Som forventninger, rammeverk..

3. Bleieskift..

1. Ja, rutiner.. Ja for barna må jo ha mat og søvn.. de der binder jo oss, på et sett gjør de jo det. Merker at avdelingen påvirker jobben min.
(Intervju barnehagelærerne s. 20 og 21, linje 642-659)

Barnehagens aktiviteter er bygd opp rundt grunnleggende menneskelige behov. Svært forenklet kan vi si at rutiner sikrer at barna får mat, drikke, rene bleier samt et vekselspill mellom aktivitet og hvile gjennom dagene, ukene og årene de har barnehageplass. Jeg tror ikke at jeg er langt fra sannheten når jeg derfor tipper at nasjonens barnehagebarn daglig spiser, leker, sover og går på do til omtrent samme tider. Rutiner utgjør en omfattende del av arbeidet i barnehagen, og jo flere barn, jo mer tid brukes på rutiner.

Barnehageforliket omtales i St.melding 24 som en av de viktigste velferdsreformene i moderne tid. Målsetningen om fullbarnehagedekning ble blant annet nådd ved at eksisterende barnehager ble utvidet, og å stimulere private aktører til å bygge barnehager. Nå viser tall fra statistisk sentralbyrå (SSB) at antall barnehager har gått ned med 409 fra 2008 til 2013, samtidig har antall barn økt. Det innebærer at barnehageutvikling de senere år har ført til flere barn pr barnehage. Det betyr at flere tallerkener skal dekkes på og vaskes opp, flere bleier skal skiftes, flere skolisser snøres, flere bursdagskroner skal lages og så videre. Flere barn betyr også at flere sosiale relasjoner skal bygges og vedlikeholdes. Hver avdeling utgjør en stor mengde relasjoner. Antall relasjoner kan vi finne ut med denne relasjonsformelen (Andreassen og Wadel 1990:39):

$$\frac{n \times (n-1)}{2}$$

De to største avdelingene på min arbeidsplass rommer 36 barn og 6 voksne, som utgjør 861 mulige relasjoner å forholde seg til. På en småbarns avdeling med 14 barn og 4 ansatte er det 153 mulige relasjoner. Da har jeg ikke tatt med foreldrene og ekstrapersonell. Dette kan ha innvirkning på hvordan barnehagelæreren løser sitt oppdrag med å sikre at det enkelte barn har det godt i felleskapet. En barnehagelærer sa det slik:

Jeg føler det at for å få litt kontroll, så må jeg gjøre sånn som det her da.. (...) hvis jeg er nær, så har jeg kanskje 10 barn i blikket, skal jeg ha flere med så må jeg trekke meg mer tilbake og mer tilbake. Problemet da er at jo flere jeg ser, jo lenger fra... Jeg får ikke den samme nærheten lenger. (Intervju barnehagelærerne s. 21, linje 661-664)

Arbeidet med barn beskrives som intensivt av mange, nettopp fordi mange barns behov skal dekkes. Barnehagelæreren skal også vite hvordan det enkelte barn har det i fellesskapet. De er faglig sterke og er opptatt av å utvikle sine avdelinger i tråd med rammeplan og barnehagens interne planer. De vet hvordan det *bør* arbeides, men legger for dagen en frustrasjon i forhold til tiden de har til rådighet. De ønsker å se på hvordan vi bruker tiden. Arbeidet de legger ned bærer ikke frukter slik det *er* i dag (Fra en samtale med en barnehagelærer, oktober 2014):

Det skjer jo ikke noe. Ja, vi jobber og jobber, men det blir med praten. Refleksjon er jo hardt arbeid, men jeg savner noe. Vi må videre. Vi står på samme sted..

Det kan se ut som rutiner, hektiske dager, forventninger, kunnskaper, maktposisjoner, relasjoner, følelser, sosiale normer og tiden fanger endringsentusiasmen, og tvinger nye handlinger tilbake til det sedvanlige. Eller er det slik at i hverdagens sedvanlighet blir endringene nærmest usynlige?

Den samme gamle sti, er ikke helt den samme.

Våren 2014 henger de samme listene på veggene, arbeidsoppgaver blir fortsatt fordelt etter vekten man har. Barna kommer, spiser, sover, leker og reiser hjem slik de alltid har gjort. Personalet kommer og gjør de samme oppgavene slik de alltid har gjort. De forstår og utøver sine roller mer eller mindre på samme måte som for to år siden. Det er det samme personalet. Det er fortsatt et godt faglig og sosialt miljø, men også baksnakking. Det er fortsatt slik at enkelte ikke vil jobbe tett sammen. Fremdeles snakkes det om tiden som en knapp ressurs. Fremdeles er det barna, foreldrene og andre kollegaer som legger premisser for personalets handlinger og beslutninger. Det er de samme mellommenneskelige mekanismene som hensyn, følelser og dagsform som flyter mellom personalet.

Det er grunn til å tro at de samme rolle- og adferdsmønstrene vi har vent oss til ved å daglige arbeide sammen i 10 år, fortsatt eksisterer nedfelt i vår praktiske bevissthet. Hva betyr dette?

Giddens skiller mellom tre typer bevissthet hos individer: En diskursiv bevissthet som omfatter det individet kan verbalisere. En praktisk bevissthet som omfatter

vilkår for handlinger individet ikke kan gi et diskursivt uttrykk for og det ubevisste. Den praktiske bevisstheten har en sentral betydning i strukturasjonteorien, fordi det er denne delen av bevisstheten vi oftest bruker i vår daglige omgang med andre. Den daglige sosiale omgang er så rutinepreget at vi ikke behøver tenke over hva vi gjør, vi bare vet.

Grensen mellom den diskursive og praktiske bevisstheten er bevegelig og mulig å overskride. Grensen kan endres gjennom livets gang, nye bekjenskaper, ny kunnskap og hendelser utover det vanlige kan flytte grenser (Danermark m.fl 2003:130).

Faktum er at det i strukturen fra 2014 er flere variasjoner fra 2012, blant annet medarbeiderens rolleforståelse. Den er utvidet, de har forstått noe mer, fått nye tanker og ord på sin praktiske bevissthet. Medarbeiderne snakker om at de har blitt løftet, og kommet nærmere barnehagelæreren. Det er lettere å snakke med sin leder nå som de har litt teori under huden.

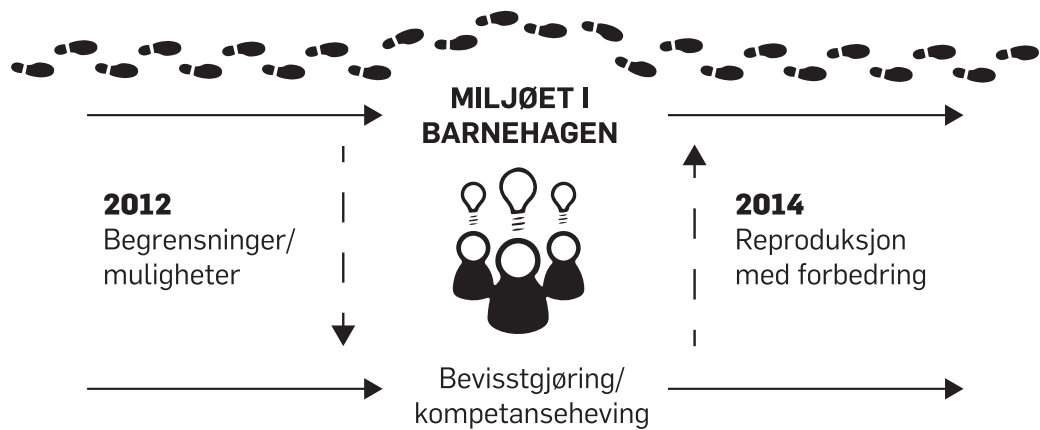
Barnehagelæreren forteller i sitt intervju at de opplever et åpnere fellesskap nå enn før. Blant annet fordi det deles mer, det er takhøyde for å prøve og feile. Samtidig er det et antall av dem som etterlyser mer handling, noe tydelig – noe målbart? Hvordan måler man åpnere fellesskap eller endringer i en forståelse i en hektisk hverdag? Hvilke muligheter har en barnehagelærer som har ansvar for opptil et minimum av 861 relasjoner daglig til å se endringer om de defineres som: *en variasjon eller omslag i den sosiale strukturen?*

I det store bildet er barnehagen seg selv lik, det er den samme gamle sti vi fortsatt trår. Hvordan turen oppleves har, som vi har sett, mye med dine turkamerater å gjøre. Går du sammen med en turguide som går foran med kartet (les: teorien/kunnskapen) og sier ”dere har å følge meg, jeg har greie på dette”, så kan det hende du titter ned på føttene dine og dilter etter med innstillingen ”Jeg gjør det jeg må gjøre, ikke noe mer ikke noe mindre”. Går du sammen med en guide som setter seg ned og viser frem flere kart, er åpen for innspill og kanskje overlater til deg å utforske terrenget litt på egen hånd også. Da vil du kanskje oppdage nye sider ved både deg selv og stien, ”det er så mye å se på”, ”det er så mye å lære”.



Stien er den samme gamle, men likevel forskjellig. Det er noe nytt å se på hver dag. Dette forutsetter et trygt turmiljø, der du har tilhørighet og blir tatt vare på som den du er. At stien er trygg er derfor ikke en ulempe, men en forutsetning for læring og forbedring. Miljøet på stien kan legge grunnlag for både begrensningsendring og utviklingsendring.

Figur 8 Den samme gamle sti, er ikke helt den samme. (Danermark m.fl. 2003:135)



Den sosiale strukturen er slik sett ikke transformert, eller endret i betydningen å forlate noe for å starte på noe helt nytt. Barnehagens sosiale struktur er i det store bildet reproduisert, men likevel kan vi snakke om en forbedring.

I intervjuet snakket medarbeiderne om at møtene hadde gitt dem økt selvtillit, og at de har kommet nærmere pedagogisk leder. Dette har gjort noe med kulturen, som kanskje også foreldrene merker:

Jeg tenker at vi ser mer profesjonelle ut da.. Fra utsiden også.. for foreldrene og. At vi medarbeidere også har litt kompetanse med oss.
(Intervju s. 17, linje 561-562)

I brevene fra 2014 ytrer de et ønske om å bli sett, hørt og anerkjent i *større grad*. Men hvor skal de uttrykke et slik ønske? Hvor er det barnehagelæreren og medarbeideren kan sitte sammen og uforstyrret reflektere over felles praksis? Svaret er ingen steder. De har fortsatt ingen felles faglige møtearenaer, istedenfor *en* klubb er det nå to klubber. Medarbeiderens og barnehagelæreren.

Utviklingens hindringer og muligheter – kritikens infrastruktur.

Jeg har vist at en god dialog forutsetter en gjensidig anerkjennende holdning. Det bygger den nødvendige tilliten mellom personalet som skal til for at vi åpent legger vår tenkning frem for hverandre. En åpen dialog der vi lar oss påvirke av hverandre kan føre til at gruppen får innsikter som overskrider det den enkelte tenker. Et kriterium for at dialogen skal kunne virke som en læringsarena for organisasjonen er at den føres relativt uavhengig av den etablerte rollestrukturen på arbeidsplassen.

Jo, mer vi klarer å bryte med de rolle- og adferdsmønstrene vi har vent oss til ved å omgås til daglig, desto større sjanse har vi for å bli oppmerksomme på hverandre (...). (Klemsdal 2006:129)

I forkant av refleksjonsmøtene var de fagansvarlige veldig nervøse, særlig fordi de skulle finne frem og formidle teori. De følte det litt som å skulle gå opp til muntlig, og hadde muligens derfor en ydmyk innstilling til egen rolle. De så ikke på seg selv som eksperter. De gjorde noe annet enn de til daglig gjør, de var ikke pedagogisk ledere i møtene. De hadde en ny rolle, som ingen med sikkerhet visste hvordan skulle fylles. I det første møtet var de synlig preget av sin nervøsitet, og de var åpne for innspill i forhold til hvordan de fungerte. Medarbeiderne på sin side kom fra hver sin avdeling, ingen jobbet tett sammen i det daglige.

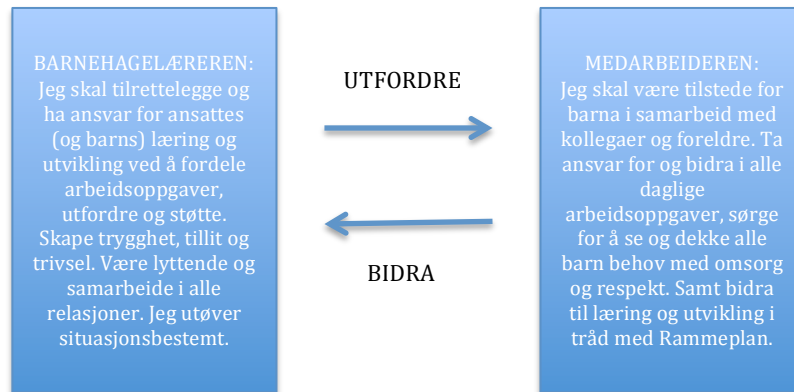
Etablerte rollemønstre ble derfor lagt igjen på utsiden av døren til møterommet, innenfor ble medlemmene kjent med hverandre på en annen måte.

I en slike typer dialoger er formålet å øke vår egen individuelle og kollektive selvforståelse. Dels gjennom å skape gjensidig forståelse mellom de ansatte, men også ved å utfordre hverandres oppfatninger og meninger (Klemsdal 2006:130). Det som muligens kan ha begrenset effektene av refleksjonsmøtene er at ikke hele personalgruppen ble inkludert, de aller fleste barnehagelærerne stod igjen utenfor. Derfor kunne det vært spennende å slå sammen de to klubbene, og skape en felles møtes arena. Det er imidlertid ikke en helt ”ufarlig” endring, det krever at alle klarer å legge til side sin etablerte rolle og tåler å få sine forestillinger utfordret.

Om vi ser på den etablerte rollestrukturen i barnehagen, så har vi en *tilrettelegger* og en *utøver*. Innbakt i tilretteleggerrollen ligger en forståelse av å utfordre andres

praksis, gjennom sin utdanning er de rustet til å tenke kritisk. Det er verdt å legge merke til hvilken vei utfordringene forstått som kritikk ser ut til å gå i den sosiale strukturen.

Figur 9 Etablert rollemønster.



Dette er en forenkling av virkeligheten, som selvfølgelig byr på utallige avvik fra denne figuren. Dessuten er ikke dette noe jeg primært har undersøkt, men er forhold som jeg oppdaget mot slutten av forløpet. At jeg velger å ta det med her, er fordi dette rollemønsteret kan ha konsekvenser for den videre utviklingen av barnehagen. Nå som medarbeiderne har fått mer kompetanse har de også blitt mer kritiske, da er det viktig at barnehagelæreren møter denne kritikken på en måte som fremmer utviklingsendring.

I begynnelsen av intervjuet med medarbeiderne kom det frem at de fant det vanskelig å "si ifra om ting", særlig på personalmøtene. De opplevde det som vanskelig å stille spørsmål ved ting der, fordi faren for å bli misforstått og virke negativ er så stor. De følte, og føler fortsatt, at de risikerer for mye ved å ytre seg i en så stor forsamling.

Det å ytre seg kritisk er forbundet med mot, det er krevende å rette kritikk til forhold man mener det er viktig å si noe om. I det øyeblikk du ytrer deg har du satt deg selv i søkelyset, du har gjort deg selv sårbar (Willig 2009:16).

Dette gjelder særlig for medarbeiderne som i den sosiale strukturen er de med minst makt. Skal de våge å ytre sin kritikk må de stole på at lederne anerkjenner deres motstand, og at den ikke får negative konsekvenser. Å ha mulighet til å fritt ytre seg henger nøye sammen med anerkjennelsesbegrepet til Honneth, som vi så

tidligere handler anerkjennelse om å bli møtt på tre grunnleggende måter. Det første handler om fysisk og psykisk trygghet, tryggheten gir oss selvtillit. Den andre handler om å bli behandlet rettferdig og ansvarsfullt, dette gir oss selvrespekt. Den tredje handler om å bli verdsatt i fellesskapet, dette gir oss selvverd (Klemsdal 2006:99). Med andre ord, om vi blir møtt med det motsatte av anerkjennelse når vi ytrer kritikk, kan det virke ødeleggende både for individet og organisasjonen. Det er dette vi skal se litt nærmere på nå.

Kritikkens u-sving.

Willig (2009) viser at det moderne arbeidslivet og samfunnsmessige endringer har ført til at mange mennesker ikke lenger opplever å bli hørt. At deres kritikk har mistet sin gjennomslagskraft og at de derfor føler seg ute av stand til å påvirke sine omgivelser. Fordi mye av kritikken som rettes oppover gjør en u-sving, og slår tilbake på den som ytret seg. Oppmerksomheten flyttes ofte fra saken til personen som ytret seg. Jeg synes jeg kan legge merke til dette i barnehagens sosiale struktur også. Vi så hvordan medarbeidere som satte spørsmålsteget ved ledermøtene ble tolket som misfornøyde, eller at deres ønsker ble møtt med ”du har ikke greie på dette, det må bli som jeg sier”. Jeg kan bruke min første reaksjon på medarbeidernes brev som et kroneksempel, jeg synes de var sure og negative. Saken de ønsker å drøfte gikk tapt, mens egenskapsforklaringer ved kritikerne fikk min første oppmerksomhet. Kritikken de ytrer snur og blir til selvkritikk (Ibid), slik en medarbeideren uttrykte:

Om du står på en personalmøte og sier sånn og sånn, så oppfatter alle det så forskjellig, så blir det sånn etterpå ”Herregud, hva feiler det han/hun!” (Intervju medarbeiderne s. 2, linje 67-68)

Hva er så konsekvensene? Jo, konsekvensene av kritikk som gjør en u-sving kan rokke ved vår trygghet som er grunnleggende for vår selvtillit, vår ansvarlighet som bygger selvrespekt og troen på vårt bidrag til fellesskapet som danner vårt selvverd. Følelsen av den viktige tilhørigheten settes på prøve, og kan igjen føre at kritikken stilner, men den forsvinner ikke.

Det er unaturlig for et menneske å holde inne sin kritikk, derfor vil den finne andre veier om den ikke når frem dit den skal i første omgang, vi vil finne ventiler for vår kritikk (Willig 2009).

Oppsøke fora hvor vi kan få utløp for våre meninger, for eksempel sammen med likesinnede rundt hjørnet der ledelsen ikke hører:

Ja, men jeg tror det er sånn på andre arbeidsplasser også. Jeg jobbet et sted med en gjeng som hadde mye de ville kritisere. De mumla det bak hjørnet, der ingen kunne høre det. Sånn gjelder for oss også.. Det blir for dumt, skal vi komme noen vei må vi være tøffe å si hva vi mener til den det gjelder. (Intervju s. 3, linje 78 – 85)

Baksnakkingen som kom frem både i SWOT fra 2012 og 2014 kan forstås som en ventilasjon for kritikk som ikke har fått fri vei. Det er som om det er en kommunikasjons barriere mellom rollene, der jeg kan anta at medarbeiderne finner det særlig vanskelig å si fra til sine ledere. I min empiri finner jeg flere spor av dette, selv om det ikke er primært det jeg har spurt om:

Det er kommunikasjon! Der står kanskje ped.lederen og tenker at "det skal de slippe", så står jeg der og tenker "men det har jeg lyst til". (Intervju, medarbeiderne s. 22, linje 712-713)

Det er noe sårt over dette sitatet, det rommer en antagelse om både en type omsorg og skuffelse som ikke kommer til uttrykk. Jeg synes det viser hvordan vår kommunikasjon kan være styrt av ikke-verbaliserte normer og forventinger om hvem som skal gjøre og si hva i vårt daglige arbeid. Medarbeiderne følger opp med at det er lederens ansvar å starte en oppklarende kommunikasjon:

Vi har jo sagt det flere ganger "jeg har tenkt sånn og sånn", men vi må være flinkere til å sette ord på tankene våre da, si i fra..

Ja, tørre å si i fra..

Det gjelder vel alle... men jeg tenker det er et lederansvar og, det å sette i gang.. (Intervju s. 21, linje 700 – 703)

Det er å regne som en sosiologisk tommelfingerregel at vi blir oppmerksom på gjeldene normer først når vi overskrider dem, eller kommer på kant med dem.

Grensene ligger i vår praktiske bevissthet, og vi benytter oss av dem hele tiden. Dette gjelder også for hvordan kritikken kan ytres. Willig (2009) fant blant de pedagogene han intervjuet i Århus at kritikken var forbeholdt noen få, nemlig den kommunale ledelsen. Pedagogene bar på en frykt for å ytre kritikk oppover, fordi de blant annet var redd for å miste jobben. De kunne ikke vite, men de fryktet. De la bånd på sin kritikk fordi de lot seg styre av en frykt de kanskje ikke var bevisste (Ibid:72). Det kan se ut som medarbeiderne i barnehagen lar være å sette ord på sine tanker, fordi det er noe de må *våge*. Bare *tanken* på at det kan oppfattes feil, gjør at de lar være. Bare tanken på å bli ”den negative” gjør at vi tar vår kritikk et annet sted med noen vi føler oss trygge på.

Dette kan kobles til Kluger og DeNisis tilbakemeldingsteori. Alle tilbakemeldinger, positive eller negative, gjør noe med selvbildet vårt. Det er krevende både å gi og ta i mot. Så krevende at vi heller lar være å si noe. Dessuten er det ofte slik at tilbakemeldinger går en vei i organisasjoner, fra toppen og ned. Nettopp fordi medarbeidere er redd for lederens reaksjoner, og jo mer makt lederen har, jo mer øker bekymringen for å gi en tilbakemelding (Arnulf 2012:109).

Dette betyr at lederne kan sitte med begrenset informasjon om hva som faktisk rører seg rundt i sin organisasjon. Lederne kan derfor styres av en *forestilling* om at alle er enige i deres måte å lede på. De kan risikere at viktig og konstruktiv kritikk forblir ”bak hjørnene”, og at de beslutningene de tar derfor kan slå feil ut. Dette kan føre til at tvilen får rotfeste i organisasjonen, og at relasjonene mellom de ansatte og ledelsen blir preget av en manglende tro på hverandre (Klemsdal 2006:94). Kos med misnøye rundt hjørnene og i ledelsens lukkede fora kan i neste omgang virke kontra-kreativt i barnehagens utvikling.

I hvor stor eller liten grad slike forhold gjelder på min arbeidsplass kan jeg med min empiri ikke si noe om, men med mine spørsmål har jeg fått innblikk i deler av den sosiale strukturens skyggesider. Disse må tas på alvor, for de kan virke begrensende på utviklingen.

En løsning er å etablere rom hvor kritikken kan få fritt spille rom, slik som i refleksjonsmøtene. Her kunne medarbeiderne uavhengig av sine roller på sine respektive avdelinger drøfte egen og barnehagens praksis, i et anerkjennende miljø. Til tross for at de fikk noen av sine forestillinger utfordret, følte de seg satset på og løftet. De gikk ut igjen med en større tro på seg selv, og sitt bidrag til fellesskapet. De fikk mot til å snakke med øvrige kollegaer i hverdagen, møtenes innhold skvulpet over til flere enn de som var på møtet. Noe vi har sett kan lede til et mer åpent fellesskap.

Dette var gjort på 3x90 minutter. Disse møtene gjorde antagelig mer for den faglige og personlige utviklingen enn år med personalmøter og avdelingsmøter.

Likevel i det store bildet går livet sin vante gang, vi gjør det samme. Våre tanker, frykt, antagelser, tro og tvil styrer våre handlinger og beslutninger. Det er fortsatt slik at en stor del er fornøyde og føler at de får frihet til å utøve sine personlige og faglige kunnskaper i sin arbeidshverdag. Likevel er det en del barnehagelærere som ønsker så få mer ut av tiden, de har behov for mer handling. Samtidig som noen medarbeidere etterlyser å bli sett, hørt og verdsatt i større grad enn de gjør i dag. Det som er litt ironisk er at de kan løse hverandres behov. Medarbeiderne har lyst til å gjøre mer enn det de gjør i dag. Det er logisk å tenke at om de får flere ansvarsoppgaver, så kan barnehagelæreren få litt mer tid. Det ville i hvertfall teoretisk vært en endring som kunne ført til en endring.

Men, hvor er det de kan sette seg ned og uforstyrret snakke om sin praksis og sine behov for endringer? Hvor er det de åpent kan legge frem sine tanker uavhengig av hverdagens rolle-og adferdsmønster? Hvor er det de sammen kan komme frem til de gode løsningene?

Svaret er ingen steder. Det er likevel verdt å legge merke til at medarbeidernes klubb er litt mer åpen, og lekker litt mer til fellesskapet enn ledernes. Men, er lederne klare for å løse opp sin klubb, og la seg utfordre av flere enn de andre lederne? Gjør de det kan det føre til at de får et bredere informasjonsgrunnlag til å handle ut ifra. For kanskje er det slik at det virkelige endringspotensialet ligger bortenfor skillet mellom barnehagelærer og medarbeider – leder og følger?

KAPITTEL 8

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Oppsummerende tanker i forhold til problemstillingen.

Kan refleksjon over egen- og organisasjonens praksis i lys av ulike teoretiske perspektiv endre rolle- og organisasjonsforståelsen? I såfall, endres praksis?

I kunnskapsutvikling regnes den evidensbaserte kunnskapen som overlegen den mer erfaringsbaserte kunnskapen. Det råder derfor en forestilling om at logiske og rasjonelle teorier skal forbedre den mer subjektive og ”tause kunnskapen” som erverves i praksis. Dette kan betegnes som et kunnskapshierarki.

På en arbeidsplass vil det alltid være en kombinasjon av kollegaer med mer utdanning og de med mer erfaring. Om den erfaringsbaserte kunnskapen blir vurdert som mindre verdifull enn utdanning, kan dette ha konsekvenser for læringsmiljøet på arbeidsplassen. Samtidig skal ikke den etablerte og erfaringsbaserte praksisen vurderes som den beste måten å utføre arbeidsoppgaver på. Inngrodde forestillinger og private teorier bør ikke nødvendigvis være til organisasjonens beste i et utviklingsperspektiv (Filstad 2010:121).

Min forskning indikerer at utdannede som bruker sitt fag for å heve seg selv, legger til rette for begrensningendring. Det betyr at medarbeiderne begrenser sin kreativitet og handlingsrom til å ikke gjøre mer enn de må. Brukes fag derimot til å heve andre, skapes det økt selvfølelse og læringslyst blant medarbeiderne. Den erfaringsbaserte og fagsbaserte kunnskapen er ikke likestilt, men den bør være likeverdige på en arbeidsplass. Begge formene for kunnskap er nødvendig i en organisasjons kunnskapsutvikling (Ibid).

En forutsetning for at den erfaringsbaserte og fagsbaserte kunnskapen skal bli delt mellom kollegaer er et trygt miljø. At du blir akseptert for den du er, og har en trygg tilhørighet i gruppen er grunnleggende for deling av kunnskap. Det skaper den tilliten, selvfølelsen og samhørigheten som skal til for at du åpnet legger frem dine tanker og meninger. At de ufaglærte får innblikk i og grep om fagspråket utvider deres forståelse for egen rolle, samt gir dem begreper til å drøfte sin egen praksis med den faglærte. Den faglærte bør være ydmyk i forhold til sin kunnskap

og være bevisst på at han/hun ikke sitter på fasiten, men på kart som kan peke på flere tanke og handlings muligheter.

Barnehagens formål:
I samarbeid og nær forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.
(Kunnskapdepartementet 2011:11)

Ser vi på de to rollene hvor barnehagelæreren er opptatt av utvikling og læring, mens medarbeideren er opptatt av omsorg og tilstedeværelse utgjør de til sammen barnehagens formål. Den faglærte og ufaglærte er ikke likestilt i den sosiale strukturen, men like viktige i barnehagens helhetlige arbeid.

I den hektiske hverdagen arbeider disse rollen så tett

sammen at disse ulike forståelsene og endringene i dem nærmest blir usynlige.

Samtidig ser det ut til at de innebygde hensynene vi tar til hverandre, frykten for å såre eller redselen for å virke negativ setter stopper for en kommunikasjon som kan virke oppklarende og utviklende.

Dette kan ha sammenheng med at personalets følelsesmessige og personlige sider må få gjennomslag i barnehagens hverdag hvor barna skal oppleve kjærighet og varme. Disse sidene er det vanskelig å skille fra det faglige. Derfor kan det kanskje bli ekstra følsomt både å gi og få kritikk i hverdagen?

Får kritikken derimot en legitim faglig arena som preges av likeverdighet og anerkjennelse kan kritikken bli mer saklig og håndterbar. En medarbeider fortalte meg at det hadde blitt lettere å drøfte saker også i hverdagen i etterkant av møtene:

Når jeg ser noe jeg reagerer på nå, så tør jeg å si noe om det. Fordi jeg kan relatere det til en artikkel, eller en annen praksisfortelling. Da blir det ikke så personlig å si i fra, det blir mer saklig.

At kritikken får et åpent spillerom er en forutsetning for at rådende forstillinger i teori og praksis kan bli utfordret. Denne utviklingen på min arbeidsplass er likevel skjør. Selv om refleksjonsmøtene skapte en trygghet og nærhet mellom deltakerne, eksisterer det fortsatt et hierarki i det store bildet. Særlig med tanke på at flertallet av barnehagelærerne ikke deltok i refleksjonsmøtene. Hvordan barnehagelæreren nå takler kritiske medarbeidere kan være avgjørende for videre utvikling. Å møte kritikk med en anerkjennende holdning kan legge grunnlag for ytterligere åpenhet og utvikling, kanskje også for barnehagelæreren?

Barnehagen blir i litteraturen beskrevet med en likhetskultur der det praktiske og personlige vanskelig kan skilles fra det faglige. Børhaugen og Lotsberg (2014) viser til forskning⁴ som argumenterer for at denne likhetstanken og nærheten må løses opp i, fordi den er et hinder for seriøs faglig ledelse. Siden barnehagelæreren og de ufaglærte gjør de samme oppgavene beskrives barnehagelæreren som nærmes usynlig og med liten faglig autoritet. Slik jeg beskrev i kapittel 2. Selv finner Børhaugen og Lotsberg i sin forskning indikasjoner som svekker disse argumentene. De pedagogiske lederne er bevisst sin lederrolle og legger vekt på å være tydelige og bestemte ovenfor sine medarbeidere (Ibid:14). Dette sammenfaller godt med barnehagelærerenrollen jeg har tegnet på min arbeidsplass, og styrker dermed troverdigheten av at det eksisterer et kunnskapshierarki. Børhaugen og Lotsberg peker på at det er en overforenkling å hevde at god faglig ledelse krever avstand. De viser til forskning av Risan og Boge (2012) som tvert i mot viser at det er ved å knytte medarbeidere tett til seg at ledere virkelig kan hente ut det beste av den enkelte. Videre peker de på at nettopp barnehagen kan være en egnet organisasjon å studere betydningen av nærhet i ledelse (Ibid:14). Jeg vil her tillegg at det også kan være en egnet organisasjon å studere konsekvensene av en ledelsestenkning som skaper avstand til sine medarbeidere.

Kunnskapssamfunnet.

Det er bred politisk enighet i at kunnskap er bra. Det gir konkurransefortrinn i form av bedre varer og tjenester, som igjen sikrer vår felles velferd. Ergo er befolkningens kunnskapsnivå en av de viktigste samfunnsressursene vi har. (Filstad 2010:120). Derfor anses det som verdifullt å satse på den enkeltes læring og utvikling gjennom hele livet. Det er ikke lenger nok å gå til sitt daglige arbeid og gjøre en hederlig innsats. Du må ha ambisjoner, være endringsvillig og hele tiden strekke deg etter å gjøre ditt arbeid bedre. Dette er forventninger som ligger nedfelt i myndighetenes satsning, for eksempel i ”System for kompetanseutvikling i barnehagen” (s. 8). Det viser mulighetene du har for å realisere deg selv, bli bedre og gjøre karriere.

Det samme kan sies om organisasjoner. De må lære for å henge med på endringskrav, være fleksible og utmerke seg i et marked. Alt kan gjøres bedre, og

⁴ Aasen (2012), Helgøy, Homme og Ludvigsen (2010), Bø (2011) og Skoglund (2011)

det er et hav av oppskrifter og metoder som lover suksess å velge mellom (Klemsdal 2006). I tråd med kunnskapsmarkedet jeg beskrev i kapittel 2.

Selvrealiseringen, forventningene om endringsvilje og omstilling kan ha blitt den nye normen i arbeidslivet (Klemsdal 2006). Det ene omstillingsforslaget avløses av et annet før det første får slå rot i praksis. Vår utilfredshet med hvordan verden *er* og vårt begjær etter hvordan den *bør* være gjør at vi stadig søker å omstille oss. Vi velger derfor reformer og programmer som virker som logiske steg til en bedre verden (Brunsson 2006:11-13). Den moderne vitenskapen med sin forutsigbarhet og målbare resultater kan virke som rasjonelle valg på vår vei mot mål i *bør* verdenen.

I dette jaget utsettes vi for en umyndiggjørelsesprosess som vi kanskje ikke legger så godt merke til. Gjennom forestillingen om at man stadig skal være i endring for stadig bli å bli bedre mister vi muligheten til å rette vår kritikk utad. Gjennom evaluering snur kritikken og blir til selvkritikk – hva kunne vi gjort bedre? Om man likevel våger å rette kritikken ut og opp risikerer man å høre ”enten er du med oss, eller mot oss” eller kanskje noe sånt som ”ikke vær så bakstreversk, nå må vi se fremover” (Willig 2009:75). Uten kritikken forsvinner nyansene, og ironisk nok kan det hemme utvikling i endringens tid. Kritikken er en uforanderlig forutsetning for menneskets endring (Ibid:138).

Vi glemmer at ting tar tid. Særlig i barnehagen som skal forvalte tunge demokratiske verdier som solidaritet, neste kjærlighet og tilgivelse (Kunnskapdepartementet 2011). Verdier som vanskelig kan måles i entydige resultater, men føles i *her og nå* situasjoner. I lys av at vi blir oss selv, og utvikler oss selv i møte med andre er det nettopp gode relasjoner *her og nå* som alltid er viktig. Med tanke på dette er det kanskje barnehagens horisontale og lagorienterte ledelsestenkning som bør dyrkes frem?

LITTERATURLISTE

- Arnulf, Jan Ketil (2012): *Hva er ledelse?* Universitetsforlaget. Oslo.
- Bleken, Unni (2005): *Førskolelærer og leder – en kompleks og viktig oppgave*. Pedagogisk Forum. Oslo.
- Blom, Kari (2004): *Norsk barndom gjennom 150 år. En innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke. Bergen.
- Bjerkestrand, M og Pålsrud, T (red) (2007): *"Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk"*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.
- Brunsson, Nils (2006): *Mechanisms of Hope*. Universitetsforlaget. Kristianstad.
- Børhaugen, Kjetil m.fl (2011): *Styring, organisasjon og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Dahlberg Gunilla, Moss Peter og Pence Alan (2002): *"Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage"*. Kommuneforlaget AS. Oslo
- Danermark, B m.fl (2003): *Att förklara samhället*. Studentlitteratur, Lund.
- Esmark, Anders m.fl (2005): *Sosialkonstruktivistiske analysestrategier*. s. 235-257. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg C.
- Filstad, Cathrine (2010): *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Horringmoe, Kirsten Johansen og Nyhlen, Børre (2004): *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen.
- Illeris, Knut (2012): *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2010): *"Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode"*. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand.
- Klemsdal, Lars (2006): *Den intuitive organisasjon*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Kolle Tonje, Larsen Ann Sofi og Ulla Bente (2010): *"Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser"*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapdepartementet (2011): *Rammeplan for Barnehagens innhold og oppgaver*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Lundquist, Lennart (1998): *Demokratins vaktare"*. Studentlitteratur AB. Lund.

Løvlie Schibbye, Anne-Lise (2009): *Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv*. Universitetsforlaget. Oslo.

Merriam, Sharan B. (2009): *Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco.

Mostad Vibeke, Skandsen Tore, Wærness Jarl Inge (2013): *Entusiasme for endring i barnehagen*. Gyldendal Akademiske. Oslo.

Nilssen, Vivi (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget. Oslo.

Nørregård-Nielsen, Esther (2006): *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Syddansk universitetsforlag. Odense.

Pedersen, Jørgen (red.) (2010): *"Moderne politisk teori"*. Pax Forlag. Oslo.

Pettersvold, Mari og Østrem, Solveig (2012): *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica. Otta.

Repstad, Pål (2009): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 2. utgave. Universitetsforlaget. Oslo.

Schou Andreassen, Wadel Kjell og Wadel Cato (1990): *Ledelse som teamarbeid og teamoppbygging*. Kap. 2 i Andreassen/Wadel: *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling*. SEEK A/S Flekkefjord. Fra kopisamling i Masterstudiet organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Halden.

Senge, P (1991): *"Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon"*. Pensumtjeneste A/S. Oslo

Skogen, Eva m.fl (2011): *"Å være leder i barnehagen"*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen.

Skjeklesæter Sørum, Elin (2012): *En oppdagelsesreise*. Prosjektoppgave ved Masterstudiet Organisasjon og ledelse. Høgskolen i Østfold.

Strand, Torodd (2012): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Svensson Lennart, Brulin Göran, Ellström Per-Erik og Widegren Örjan (2002): *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktisk*. Arbetslivsinstitutet. Stockholm.

Taguchi, Hillevi Lenz (2012): *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent. Introduksjon till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups Utbildning AB. Malmö

Tiller, Tom (2006): *"Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i kunnskapsløftet"*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Ulleberg, Inger (200): *"Kommunikasjon og veiledning"*. Universitetsforlaget. Oslo

Watzlawick Paul, Weakland Johan, Fisch Richard (1980): *"Forandring – prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses"*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Willig, Rasmus (2009): *"Umyndiggjørelse"*. Hans Reitzels Forlag. Gylling.

Aakvaag, Gunnar (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS. Oslo.

Nettkilder:

Berends, Hans, Kees Boersma og Mathieu Weggeman. *The structuration of organizational learning*. Human Relations. Nedlastet fra Høgskolen I Østfold, fra adressen:

<http://hum.sagepub.com>

Børhaug, Kjetil og Lotsberg, Dag Øyvind (2014): *"Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess"*.

Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning. Hentet fra adressen:

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/628>

Johannison Bengt, Gunnarson Ewa og Stjernberg Torbjörn (2008): *Gemensamt kunskapande: - den interaktiva forskningens praktik*. Hentet fra adressen:

<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A206371&dswid=-7375>

Wigblad, Rune (2008): *"Praktikdriven teori – mot en ny interaktiv forskningsstrategi"*. Hentet fra adressen:

<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:dlea.du.se:4392?tab2=abs&language=en>

Ødegård, Elin (2012): *Nyutdannede førskolelæreres særskilte ledelsesutfordringer*. Hentet fra adressen:

<http://www.detgarbra.no/publish/fil/vis/1156>

Ødegård, Elin (2014): *Leders faglige legitimitet og medarbeider lojalitet; to sider av samme sak?*. Hentet fra adressen:

<http://www.detgarbra.no/publish/fil/vis/1156>

Aasen Wenche (2006): *FØRSKOLELÆREREN*. Hentet fra adressen:

<http://www.barnehageforum.no/ShowArticle.aspx?ArticleID=2107&CategoryID=>

[4](#)

St.melding nr 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra adressen:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6.html?id=441451>

St.melding nr 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. Hentet fra adressen:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/1/6.html?id=563876>

St.melding 24 (2012-2013) Fremtidens barnehage. Hentet fra adressen:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>

Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og utvikling.

Hentet fra adressen:

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no

Høring – Forslag til endringer i barnehageloven. Hentet fra adressen:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Horing-om-endringer-i-barnehageloven-og-tilhorende-forskrifter/id2340845/>

Statistisk sentralbryå. Hentet fra adressen:

<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25?fane=tabell&sort=nummer&tabell=173802>

Statistisk sentralbyrå. Hentet fra adressen:

<https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Fremskrittspartiets handlings program 2013 – 2017. Hentet fra adressen:

<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10374.pdf>

SVs arbeidsprogram 2013 – 2017. Hentet fra adressen:

<https://www.sv.no/arbeidsprogram/>

Inspirasjon:

Jeg har hentet inspirasjon i mitt arbeid fra bloggen til Pettersvold og Østrem. Det var den som gjorde meg oppmerksom på kritikkenes infrastruktur.

<http://www.mestremestrerikke.no>

Samt bloggen til Morten Solheim og Lene Chatrin Hansen:

<http://www.barnehagskebetragtninger.no>

Vedlegg 1

Beskrivelse av din rolle i X barnehage as.

Start med å fortelle hva du arbeider som og om stillingen er fast eller vikariat.

(Assistent, fagarbeider, pedagogisk leder, teamleder, styrer)

Hva legger du i begrepet leder?

Hvordan oppfatter du din/dine ledere?

Hvordan forstår du din rolle i barnehagen?

Hvordan utøver du din rolle?

Hvem er viktige for deg når du utøver din rolle?

Hvem styrer dine handlinger/beslutninger?

Hva styrer dine handlinger/beslutninger?

Hvilke endringer er det behov for innenfor din rolle?

Hvilke endringer er det behov for innenfor barnehagen?

Får du tilstrekkelig med tilbakemeldinger?

Om du får tilbakemeldinger – hvem får du dem av? Hvilken effekt har de på deg?

Er de nyttige for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?

Gir du tilbakemeldinger?

Om du gir tilbakemeldinger – hvem gir du de til? Hvordan føler du at de blir mottatt? Hvilken effekt skaper de?

Er det andre forhold du ønsker å beskrive som er viktige for ditt arbeid?

Vedlegg 2

Til alle ansatte i X barnehage as.

Tillatelse.

I forbindelse med at vi som personalgruppe arbeider med hvordan vi kan utvikle barnehagen, skal hver og en av dere gi en personlig beskrivelse av deres rolle. Denne beskrivelsen kan ses som en praksisfortelling som kan ligge til grunn for refleksjon rundt egen rolle i barnehagens utviklingsarbeid.

Jeg ber om tillatelse til å bruke informasjonen i beskrivelsene av egen rolle, praksisfortellinger og annen informasjon jeg får gjennom intervju, samtale og refleksjon med dere som grunnlag for data til min masteravhandling.

Masteravhandlingen blir som en rapport om vårt felles arbeid med å utvikle barnehagen.

Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

Mvh Elin S. Skjeklesæter.

Jeg gir tillatelse til at opplysninger jeg gir, kan brukes i masteravhandlingen:

Navn: _____

Dato: _____

Vedlegg 3

SWOT 2012

STYRKER	SVAKHETER	MULIGHETER	TRUSLER
<p>Kompetanse: Faglig/kompenente Kurs og videreutdanning Gode møterutiner Lærer av hverandre Kritiske Variert kompetanse: kokk, baker.. Prosjektarbeid (out-door) Gode utviklingsmuligheter Veiledning</p> <p>Personalgruppen: Kjønnsfordeling Variert alder God bemanning Stabil personalgruppe Lavt sykefravær</p> <p>Løsningsorienterte: Godt samarbeid Medarbeidere som tar ansvar Flinke til å hjelpe/fleksible med vakter. Rullerer personal</p> <p>God kultur: Humor/sosialt Inkluderende/imøtekommmende Anerkjennende holdninger Likeverdighet Åpenhet Positive mennesker Godt miljø</p> <p>Administrasjon/arbeidsplass: Trygge arbeidsplass God økonomi Demokratisk/medbestemmelse Være praksisplass (studenter/elever) Styrer inkluderende/gir</p>	<p>Kompetanse/tid: Mange møter på dagtid. Usikkerhet i forhold til «ped.dok» For mye ped.tid – ubunden tid = borte fra avd. Bruke veiledningskom p bedre i forhold til refleksjon. Utviklingsarbeid – går for fort frem. Mangler felles forståelse av fagområder. Endringer skjer for og galt. Få avdelingsmøter Evalueringer</p> <p>Personalgruppen: Begynner å bli stor – dårlig infoflyt.</p> <p>Samarbeid: Informasjonsflyt mellom personal og personal/foreldre Lite kontakt mellom hus Dårlig til å hjelpe hverandre Dårlige på gi konstruktiv kritikk For lite ros Inkludere</p>	<p>Markedsføring: Godt rykte Bruke bussen mer – være synlige Skrive artikler – fag Bruke traktoren mer Delta mer ved lokale arr – arrangere lokale arr. Bruke avisa/media Sosiale media Blogg/nettsider PR, reklame, flyers Aktiv nettside Synliggjøre styrkene mer</p> <p>Eksterne samarbeidspartnere: Bruke nærmiljø: bønder, bibliotek, Tverrfagligsamarbeid – mer. Samarbeid med andre bhg/skole Bedre samarbeid med leverandører – færre leverandører. Høyskolen – vidreutd. PBL Bruke foreldrenes kompetanse/arbeid</p> <p>Prosjekter: Koja Miljøfyrtårn</p>	<p>Politikk: Rammefinansiering Større kommunalstyring Kontaktstøtten Full barnehagedekning Styringsdokumenter/lover/regler Mer skole inn i bhg</p> <p>Pedagogiske trender: Kvalitetssynet Forventninger/krav utenfra Kritisk til trender</p> <p>Omdømme: Misfornøyde foreldre Medieoppslag – sterke talpersoner m/definisjonsmakt Sosiale media</p> <p>Annet: Venteliste og godt rykte blir en «hvilepute». Tillit og kvalitet er ferskvare Hærverk.</p>

<p>utfordringer. Bra med leder på hvert hus. Bra at lederne kjenner systemet. Tre enheter med ulike styrker. Beliggenhet/nærområdet Gode HMS-rutiner (mat, avvik) IKT-utstyr PBL Fulle barnegrupper Barna: Medvirkning Kvalitet God visjon og godt verdigrunnlag Tydelig profil Gråtass bussen 5-årstrimmen Turmuligheter Barna trives Foreldresamarbeid: Engasjert foreldregruppe Gode rutiner FAU/SU</p>	<p>Fagarb/ass mer Gi ting en sjanse før klaging Bruke bussen mer Ukultur: For gode venner Baksnakking Prat over hodet på barna Ikke alle blir hørt For lite sosiale aktiviteter Arbeidsplass/adm: Ikke vikar Dårlig oppdatert hjemmeside 3 adskilte enheter – helheten? Ikke innsyn i økonomien Rullering av personalet Behov for vedlikehold/Y Foreldresamarbeid: Flere foreldremøter m/tema Bruke kompetansen i gruppen mer Barna: Store grupper på små avd (X) Barn blir flyttet for tidlig til stor avd. Se hverandres barn ute. Dokumentasjon tar tid fra barna. Annet: Uteområdet på X Kildesortering</p>	<p>Out-door Beliggenhet: Høyt barneantall – område med familier. Bruke nærområdet mer – hva fins?</p>	
--	--	--	--

Vedlegg 4

Sammenstilling SWOT 2014

STYRKER	SVAKHETER	MULIGHETER	TRUSLER
<p>Kompetanse: Utdannet personale. Stor ped.tetthet. Mulighet for kurs, vidreutd. Faglig gode Bruker kompetansen til enkelte godt. Variert kompetanse – kokk, baker, sjåfører.. Nyttige møter – refleksjon, avd, ped, personal osv God tverrfaglig samarbeid. Gode ledere Engasjement</p> <p>Personalgruppen: stor personalgruppe Mange menn Flerkulturell ungt personale (?)</p> <p>Løsningsorienterte: Godt samarbeid på tvers. God selvtillit. Frihet til å utøve, prøve..</p> <p>God kultur: Lavt sykefravær Inkluderende Kan være seg selv Humor Moral</p> <p>Administrasjon/arbeids plass: Tygg arbeidsplass Virksomhetsleder med utenfra blikk. Tydelige ledere. Drivkraft i teamledergruppen Beliggenhet/nærmiljø</p>	<p>Kompetanse/tid: Få ansatte på jobb. Mange møter på dagtid For mye/mange på videreutd. Stor ped.tetthet – ubunden tid/møter = mindre på avd. For mange prosjekter – ikke bare de store – de små på avd også. Travel hverdag dårlig gjennomføring av prosjekter. Bruke/utnytte kompetansen mer, dele mer, mye «klubb-virksomhet» Dårlig på å evaluere sos.arr. Trygge – vi er i komfortsonen</p> <p>Personalgruppen : Alle menn på et sted. «Ungt» personal Stor personalgruppe</p> <p>Samarbeid: Hospitere mer Samarbeid mellom enheter/hus Dårlig informasjonsstrø</p>	<p>Markedsføring: Vise styrkene våre Være mer ute og syns – bli med på ting. Oppgradere uteområdet. Synliggjøre bussen mer Gjøre oss synlige med reklame, pr, sosiale medier, faglige artikler</p> <p>Eksterne samarbeidspartnere: Mer samarbeid med sykehjem, biblioteket, andre barnehager, skolene. Tverrfaglig samarbeid med PPT, Barnevern, skolen mm. Høyskolen – vidreutd, og studenter. Bruke foreldrenes kompetanse Få oversikt på muligheter i nærområdet.</p> <p>Prosjekter: Delta i prosjekter som medfører bedre økonomi. Fler prosjekter av typen «out-door».</p>	<p>Politikk: Rammefinansiering. Politiske svingninger – mer statlig styring. Kontantstøtten. Full barnehagedekning – større barnegrupper. Lover og regler. Krav til kartlegging av alle barn. Lønnsutvikling</p> <p>Pedagogiske trender: «tidlig innsats», pedagogiske verktøy og programmer.</p> <p>Kommunen: Dårlige opptaks systemer.</p> <p>Demografi: Nye barnehager/konkurr enter Tilgang på barn – til/fra flytting</p> <p>Omdømme: Ansette feil – fare for ryktet. Ulykker i barnehagen – HMS Misfornøyde foreldre Medieoppslag – «barnehagen som sosialt eksperiment» Sosiale medier</p>

<p>Tre enheter med ulike styrker (gymsal, scene, kokk, skog) IKT-utstyr. Studietur. Nøye og strukturerte ansettelses prosesser. Tillit til at øk. er bra. Gode tilbud om kurs/videreutd. Arbeidstøy. Gode muligheter for innflytelse HMS-rutiner – vaktmester/vedlikehold Godt fysisk miljø Sosiale-sportslige aktiviteter (innebandy, Holmenkollstafett etc.) Barna: Godt barnesyn God visjon og godt verdigrunnlag 5-årstrimmen Bussen Foreldresamarbeid: Godt samarbeid Engasjerte foreldre Brukerundersøkelser Annet: Godt rykte</p>	<p>m Kultur: Baksnakking/snakking over hodet til barna. Arbeidsplass/adm: Dårlige arbeidsstillinger, tunge løft. Ledere er for lite på avd. Pga tariff – ingen studenter Foreldresamarbeid: Bruke deres kompetanse i større grad. Annet: Dårlig internett forbindelse i X. Uteområdet på Y.</p>	<p>Støtte hjelpeorganisasjoner. Helse/trivsel personal: avtale med helsestudio Teambuilding.</p>	
--	--	--	--

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE

Fortell om deres opplevelse av det som har skjedd de to siste årene.

Hva har hatt betydning for dere?

Har dere merket om andre tenker annerledes nå enn før?

Om ja, hvordan merkes det? Hva kan være årsaken? Hvordan koble?

Om nei, etter møtene ble det sagt at teoriene og det å snakke med andre førte til "nye tanker" – hva skjedde med disse nye tankene?

Har dere merket om andre handler annerledes enn før?

(Gi eksempler på hendelser? Hva kan være årsaken? Hvordan koble?)

På hvilken måte vil dere si at det vi har gjennomført er en måte å bygge kompetanse på?

Hvilken betydning kan en slik kompetansesatsing ha for den enkelte? For barnehagen?

Kan det føre til et behov for ny praksis?

Om ja, hvorfor?

Om nei, hvorfor?

Hvilke muligheter har vi for å endre praksis?

Hvilke hindringer eksisterer?

Hva kunne vi gjort alternativt?

Andre forhold ved de to siste årene dere ønsker å løfte frem?