



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

HSL ILP

Hva kan jeg lære i dag?

Om arbeidsplasslæring i barnehagen ved bruk av mikroprosjekter som metode

—
Bjarne Stenersen

Masteroppgave i pedagogikk mai 2014



Forord

Ferdig!

En lang og strevsom tid med masterprosjekt og oppgaveskriving er ferdig. Det er derfor godt å kunne sette siste punktum og levere oppgaven. Å skrive masteroppgave ved siden av familie, full jobb, ulike verv og alle andre gjøremål er en øvelse som trenger mer selvdisciplin, og evne til å takle dårlig samvittighet, enn jeg egentlig har. Når jobben og familien har fått sitt har veien til PCen på kvelden til tider vært lang. I den siste perioden med mye skriving har både familie og jobb måtte komme i andre rekke. Jeg vil derfor rette en stor takk til en tålmodig familie og arbeidsgiver.

Jeg vil takke min veileder Torbjørn Isaksen for gode innspill og råd både i forhold til mitt prosjekt og min oppgave. Jeg takker også Ingrid Frenning for samarbeidet i prosjektet, og for gode faglige diskusjoner og råd underveis.

Det er all grunn til å takke de ansatte ved de to barnehagene jeg har gjennomført prosjektet i. Uten deres velvilje og engasjement ville oppgaven sett annerledes ut.

Jeg takker også Fylkesmannen i Troms som ga meg muligheten til å henge meg på prosjektet, og som har støttet prosjektet økonomisk.

Takk til min kjære Stine som har hjulpet meg med lesing av korrektur, det har nok gjort oppgaven mer leservennlig.

Tromsø, mai 2014

Bjarne Stenersen

Sammendrag

Oppgaven tar sikte på å vise en måte å utnytte hverdagssituasjoner i barnehagen for å utvikle personalets kompetanse. Oppgaven henter empiri fra et utviklingsprosjekt om likestilling og likeverdsarbeid i to barnehager i Troms. I prosjektet har personalet arbeidet med mikroprosjekter, hvor de blant annet dokumenterte hverdagssituasjoner. Personalet brukte dokumentasjonene som grunnlag for kritisk refleksjon, og refleksjonen har rettet seg mot hvordan barnehagen arbeider med likeverd og likestilling for barna.

I oppgaven vil jeg drøfte forhold som arbeidsplasslæring med vekt på uformelle, strukturerte/ustrukturerte og tilfeldige læringssituasjoner. Jeg vil også drøfte hvordan kritisk refleksjon kan danne grunnlag for kompetanseutvikling for alle de ansatte i barnehagen. Jeg vil til slutt drøfte hvordan barnehagen kan skape en struktur for å utnytte tilfeldige og spontane situasjoner til å utvikle personalets kompetanse.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
1 INNLEDNING.....	9
2 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	13
2.1 SAMARBEIDET MED INGRID	14
2.2 ORGANISERING AV PROSJEKTET	15
2.3 AKSJONSFORSKNING.....	15
2.3 BARNEHAGENS EGENART	19
2.4 MIKROPROSJEKTER	20
2.5 ABDUKSJON	23
3 METODE.....	25
3.1 EGEN PÅVIRKNING AV FELTET	25
3.2 ETISKE PERSPEKTIVER.....	26
3.3 INNSAMLING AV DATA.....	27
3.3.1 INTERVJU	27
3.3.2 DELTAKELSE PÅ MØTER OG SAMTALER MED PERSONALET	28
3.3.3 MIKROPROSJEKTER.....	30
3.3.4 REFLEKSJONSKAFÉ.....	30
3.3.5 SPØRRESKJEMA.....	31
3.3.6 VURDERINGER AV DATAINNSAMLING.....	31
3.4 BRUK AV NVIVO OG SPSS.....	31
4 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ BRUK AV HVERDAGSSITUASJONER FOR KOMPETANSEUTVIKLING	33
4.1 ARBEIDSPLASSLÆRING	33
4.1.1 FORETRUKKET OG FAKTISK.....	33
4.1.2 UFORMELL OG FORMELL LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN.....	34
4.1.3 STRUKTURERT OG USTRUKTURERT	36
4.2 REFLEKSJON	39
4.2.1 KRAFTFULL REFLEKSJON	40
4.2.2 OIKOS OG POLIS	42
5 DATA.....	45

5.1 SPØRREUNDERSØKELSE.....	45
5.1.2 HOVEDOMRÅDE 1 PERSONALET'S LÆRING.....	47
5.1.3 HOVEDOMRÅDE 2.....	48
5.2 REFLEKSJONSKAFÉ.....	53
5.3 INTERVJUER.....	56
5.3.1 OPPSTARTSINTERVJUER.....	56
5.3.2 INTERVJU MED STYRERE.....	60
5.3 MIKROPROSJEKTER.....	63
5.4 MØTER.....	65
5.4.1 REFLEKSJONSMØTER.....	65
5.5 PROSJEKTLOGG OG MEMOS.....	67
6 DRØFTING.....	69
6.1 HVORDAN OPPELVER PERSONALET SITT EGET ANSVAR FOR LÆRING?.....	71
6.2 HVORDAN KLARER PERSONALET Å DOKUMENTERE SPONTANE OG TILFELDIGE SITUASJONER I ARBEIDSHVERDAGEN?.....	73
6.3 HVORDAN REFLEKTER PERSONALET OVER DOKUMENTASJONENE?.....	75
6.4 HVORDAN ER ARBEID MED MIKROPROSJEKTER MED PÅ Å ENDRE PERSONALET'S PRAKSIS OG TILBUD TIL BARNA?.....	77
6.5 HVORDAN KAN MIKROPROSJEKTER BRUKES I EN PERSONALGRUPPE MED ULIKT UTDANNINGSNIVÅ OG ERFARING?.....	80
6.6 HVORDAN KLARER BARNEHAGENE Å TILPASSE ARBEID MED MIKROPROSJEKTER TIL EGEN BARNEHAGE?	81
6.7 HVILKE BARRIERER FOR Å FÅ TIL LÆRING GJENNOM MIKROPROSJEKTER MED UTGANGSPUNKT I HVERDAGSSITUASJONER FINNES DET I BARNEHAGENE?.....	83
6.8 HVORDAN KAN BARNEHAGEN SKAPE EN STRUKTUR SOM IVARETAR DEN SPONTANE OG TILFELDIGE LÆRINGEN SOM SKJER I BARNEHAGEN?.....	86
7 AVSLUTNING.....	89
8 LITTERATURLISTE.....	91
9 VEDLEGG.....	93

1 Innledning

Etter en periode preget av stor utbygging i barnehagesektoren er fokuset nå rettet mot kvalitet og innhold i barnehagene. Dette viser seg blant annet i regjeringens arbeid med ny rammeplan, kompetansestrategier og en økning av forskning og utvikling i feltet. Det som likevel er viktig er hvordan personalet i barnehagen klarer å utvikle og omsette sin kompetanse i møte med barnet. Hvis barnehagen skal ha god kvalitet er det i siste instans barna i barnehagen som må oppleve å få oppfylt formålet i barnehagelovens § 1 (Barne- og familiedepartementet, 2005).

Denne oppgaven har som hovedformål å belyse hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for å utvikle kvaliteten for barna i barnehagen, og deres egen kompetanse. Dette gjøres med utgangspunkt i det som ligger dem nærmest; deres daglige virke i barnehagen og alle de erfaringer og inntrykk som dette gir. Gjennom refleksjon over de erfaringer personalet gjør og de inntrykk de får, skal personalet utfordre egne bakenforliggende forståelsesmåter og bli bevisst disse.

Det er ulike tiltak som må settes i gang for å utvikle personalets kompetanse. Et område som evalueringen av innføringen av rammeplan for barnehagen peker på er hvordan personalet klarer å reflektere over egen praksis. I "Alle teller mer" sier Bjar (Bjar et al., 2009, p. 201) at;

"Det er nødvendig med økt bevissthet og mer kunnskap om hvordan dokumentasjon kan brukes som grunnlag for refleksjon og læring."

Dette støttes også av Fafo rapporten "Tidstyver i barnehagen" (Nicolaisen, Jordfald, & Seip, 2012) som blant annet viser at fokuset på praktisk arbeid går på bekostning av faglig utvikling i personalet. Dette gjør det nødvendig å se på arbeidsformer som både kan gi grunnlag for læring, samtidig som den er av en slik karakter at det kan gjennomføres i en hektisk hverdag.

Jeg ønsker derfor å ta i bruk en metode der personalet i barnehagen kan bruke dokumentasjon som utgangspunkt for refleksjon. Dette kan gi personalet muligheten til å ta i bruk refleksjon som grunnlag for læring slik "Alle teller mer" (Bjar et al., 2009) etterlyser.

Metoden jeg har valgt å bruke henter sin inspirasjon i Askeland og Rossholdt sin bok "Kjønnsdiskurser i barnehagen" (Askland & Rossholt, 2009) der de beskriver arbeid med mikroprosjekter som metode. Jeg ville undersøke om mikroprosjekter kunne utvikle personalets kompetanse, og om dette arbeidet kunne gjøres i tilknytning til hverdagsaktivitetene personalet utfører. Mikroprosjekter er et nytt begrep for ansatte i barnehagen. Det er derfor viktig med forskning på hvordan denne metoden kan utnyttes for å arbeide med kompetanseutvikling for de ansatte i barnehagen. Jeg har derfor følgende problemstilling for min masteroppgave.

Hvordan kan personalet i barnehagen gjøre hverdagsaktiviteter til utgangspunkt for kompetanseutvikling gjennom bruk av mikroprosjekter?

For at personalet skal få tilgang til hverdagssituasjonene må de dokumenteres og reflekteres over. Refleksjonen må være med på å utvikle personalets kompetanse og gi personalet mulighet til å utvikle sin praksis.

Jeg har valgt å organisere mine forskningsspørsmål innen for to hovedområder. Personalets egen læring og hvordan barnehagen legger til rette for, og tar i bruk mikroprosjekter.

Hovedområde 1 Personalets læring

- Hvordan opplever personalet sitt eget ansvar for læring?
- Hvordan klarer personalet å dokumentere spontane og tilfeldige situasjoner i arbeidshverdagen?
- Hvordan reflekter personalet over dokumentasjonene?
- Hvordan er arbeid med mikroprosjekter med på å endre personalets praksis og tilbud til barna?

Hovedområde 2 Hvordan legger barnehagen til rette for, og gjør bruk av mikroprosjekter?

- Hvordan kan mikroprosjekter brukes i en personalgruppe med ulikt utdanningsnivå og erfaring?
- Hvordan klarer barnehagene å tilpasse arbeid med mikroprosjekter til egen barnehage?
- Hvilke barrierer for å få til læring med utgangspunkt i hverdags situasjoner finnes det i barnehagene?
- Hvordan kan barnehagen skape en struktur som ivaretar den spontane og tilfeldige læringen som skjer i barnehagen?

Oppgaven er bygget opp slik at jeg i kapittel 2 presenterer prosjektet jeg har gjennomført. I dette kapitlet ser jeg også på mine valg av forskningsstrategi og vitenskapsteoretiske perspektiver.

Jeg vil i kapittel 3 redegjøre for hvordan jeg har organisert prosjektet og hvordan innsamling og bearbeiding av data har vært gjort.

Jeg introduserer noen teoretiske perspektiver i kapittel 4 som jeg ønsker å belyse mine data med. I kapittel 5 vil jeg presentere mine data fra prosjektet. I kapittel 6 vil jeg drøfte mine data opp mot teoretiske perspektiver og mine forskningsspørsmål. I kapittel 7 trekker jeg noen konklusjoner fra mitt arbeid og peker på mulige områder for videre studier.

Jeg har opplevd at det kan være utfordrende å skille mellom hva som er en metode i prosjektet, og hva som for eksempel er et vitenskapsteoretisk grunnlag for prosjektet og oppgaven min. For eksempel vil den abduktive tilnærmingen min gjenspeile seg både i forskningsstrategien med aksjonsforskning, og i metoden med mikroprosjekter. Jeg forsøker å rydde i dette ved å beskrive de ulike delene i metode og teorikapittel. Siden alle delene griper inn i hverandre er det viktig å ikke tenke dem som adskilte elementer, men som en del av en helhet som til sammen gir et grunnlag for å forstå hvordan jeg har innrettet min forskning.

2 Bakgrunn for prosjektet

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for valg av tema og hvordan prosjektet kom til. Jeg legger også fram hvordan jeg har organisert prosjektet som aksjonsforskning og gir en nærmere innføring i hvordan jeg har forstått mikroprosjekter. Jeg har valgt å presentere mitt vitenskapsteoretiske grunnlag i dette kapitlet da jeg anser at valg av metoder i kapittel 3 gir en mer praktisk og teknisk redegjørelse av hva vi faktisk har gjort. Det kan derfor virke uryddig å bringe vitenskapsteoretiske teorier inn i dette kapitlet.

For å kunne få data på mine forskningsspørsmål, var jeg avhengig av å få tilgang til barnehager som var interessert i å være med i et utviklingsarbeid. Jeg ønsket også å finne et område som personalet kunne ha fokus på og utvikle sin kompetanse i forhold til. "Alle teller mer" (2009) viser at det er lite fokus på likestilling i barnehagene. Jeg ønsket derfor å komme i kontakt med barnehager som ville utvikle sin måte å dokumentere og reflektere over hverdagsaktiviteter på, og utvikle sitt tilbud i forhold til likestilling.

Fylkesmannen i Troms har som en del av sitt embedsoppdrag å bidra til at barnehagene i fylket arbeider med likestilling og likeverd. Som en del av dette arbeidet har Fylkesmannen opprettet et likestillingsteam i Troms fylke. Likestillingsteamet arbeider med å sette fokus på og øke bevisstheten rundt likestilling og likeverdarbeid hos kommuner og barnehager i fylket. Jeg har sittet i likestillingsteamet i Troms siden det ble opprettet, og så det derfor naturlig å knytte arbeidet med min masteroppgave til temaet.

Høsten 2012 ønsket fylkesmannen å starte opp et utviklingsarbeid i to barnehager med likestilling og likeverd som tema. Fylkesmannen ønsket også å få følgeforskning på prosjektet for å se på hvordan barnehagene klarer å skape resultater av arbeidet.

Fylkesmannen forespurte Ingrid Frenning ved UIT/ILP om å lede prosjektet. Jeg forespurte Fylkesmannen om mulighetene for å delta i prosjektet, for å kunne hente data fra prosjektet til bruk i min mastergrad i pedagogikk. Fylkesmannen mente dette var en god løsning der prosjektarbeidet også ville kunne ut i en masteroppgave i tillegg til en forskningsrapport. Fylkesmannen sendte ut forespørsel og fikk interesse for å delta i prosjektet fra to barnehager, en i Tromsø og en i Lenvik. Barnehagene rekrutterte seg selv og det er derfor grunn til å tro at barnehagene var interessert i likestilling og likeverdarbeid.

Fylkesmannen har stilt 150 000 kroner til disposisjon, og midlene har vært fordelt med 30 000 til hver barnehage som deltar mens Ingrid Frenning og jeg fikk 35 000 hver. Midlene jeg har mottatt har vært brukt til frikjøp fra min jobb som styrer og til reise, kost og opphold. I tillegg er det blitt gitt 20 000 til å arrangere en åpen konferanse om likestillings og likeverdarbeid i november 2013.

2.1 Samarbeidet med Ingrid

Det ble tidlig klart i samarbeidet med Ingrid at jeg hadde mer erfaring i hvordan man praktisk gjennomfører utviklingsarbeid i barnehagen. Jeg hadde også inngående kjennskap til barnehagens hverdag og barnehagens egenart. At jeg i tillegg skulle skrive masteroppgave med utgangspunkt i empiri fra prosjektet gjorde at jeg fikk en sentral rolle i utformingen av prosjektet og hvordan det ble gjennomført.

Samarbeidet med Ingrid Frenning har vært fruktbart og hun har bidratt med andre vinklinger og ideer som jeg ikke hadde kommet fram til på egenhånd. Det må heller ikke undervurderes betydningen av å ha en partner som man kan diskutere og drøfte retning og framdrift i prosjektet med. Jeg opplever at sammen har vi blitt bedre enn ville ha blitt hver for oss.

2.2 Organisering av prosjektet

I oppdraget fra Fylkesmannen i Troms lå det føringer om at det skulle arbeides praktisk der alt personale i barnehagene skulle dokumentere og reflektere over hvordan de kan skape en likestilt praksis i barnehagen. Erfaringer og utfordringer skulle deles mellom barnehagene. Oppstart for prosjektet var i januar 2013 og prosjektet ble avsluttet i november 2013. Det ble allerede i planleggingen antydning fra fylkesmannen at prosjektet skulle få en utforming som aksjonsforskning/læring og denne organiseringen passet oss som ledere av prosjektet godt. I hver barnehage ble det opprettet en prosjektgruppe som skulle ha et særlig ansvar for framdrift i egen barnehage. Prosjektgruppene deltok også på møter mellom barnehagene.

Jeg hadde en del tidligere erfaringer med å være deltaker i aksjonsforskningsprosjekter. Jeg hadde også som en del av mastergradsstudiene mine både skrevet om aksjonsforskning og gjennomført enkle aksjonsforskningsopplegg i barnehager. Før oppstarten av prosjektet utarbeidet vi en plan for hvilke aktiviteter, samlinger og møter vi ønsket å gjennomføre i prosjektet og presenterte denne for styrerne i barnehagene, slik at det var klart for dem hva som ble forventet i prosjektet.

2.3 Aksjonsforskning

I oppdragsbrevet vi fikk fra Fylkesmannen i Troms var det som nevnt lagt føringer om at prosjektet skulle organiseres som aksjonsforskning. Denne forskningsstrategien henger også sammen med hvordan vi organiserte innholdet i prosjektet. Jeg finner det derfor nødvendig å gå litt nærmere inn på noe av det som kjennetegner aksjonsforskning og det som har vært viktig for vårt prosjekt.

Kurt Lewin er den første som bruker aksjonsforskning som begrep på 1940 tallet. Hans grunntanker bygger på at gjennom deltakelse og demokratisk tilnærming kan man oppnå større innsikt i det sosiale liv. Lewin har som utgangspunkt at man gjennom handling (aksjon) kan skape teorier, samtidig gir også teorier retninger for handlinger (Bøe & Thoresen, 2012). Lewin sier også at hovedhensikten med aksjonsforskning er å endre og forbedre praksis.

Siden Lewin først introduserte begrepet, har aksjonsforskningen utviklet seg i ulike retninger. I Bjørndalens artikkel i Tillers "Aksjonsforskning i skole og utdanning" (Tiller, 2004) skriver han at aksjonsforskning ikke er en metode, men må regnes som en strategi for forskning. Aksjonsforskning som strategi velges ifølge Bjørndalen for å fremme deltakernes læring, og produsere kunnskap om konstruktive endringsprosesser.

Tiller (Tiller, 1999) sier at aksjonsforskning låner øre til mer enn et forskingsparadigme, og at aksjonsforskning betegnes som en forskningsfamilie. Med dette vil Tiller (1999) ha fram at man i aksjonsforskningen kan velge ulike metodiske redskaper i sitt arbeid. Tiller (1999) bringer også på banen skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Han argumenter for at i skolen vil lærere som deltar i et aksjonsforskningsopplegg drive med aksjonslæring mens forskere som studerer aksjonslæringen driver aksjonsforskning. Begge grupper kan jobbe etter samme prinsipper, men der lærere er opptatt av å utvikle egen praksis, kan forskeren være opptatt av å forklare hvordan de får dette til.

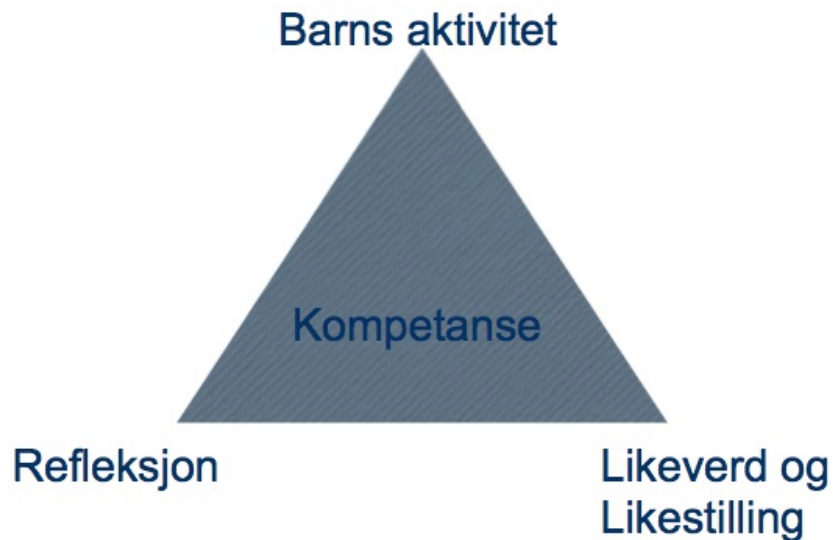
Carr og Kemmis (Carr & Kemmis, 1986) sier at forskeren kan ha et "Technical, Practical and Strategic views" i aksjonsforskningen. Med det vil de blant annet vise at det finnes ulike forskerposisjoner der det i den tekniske aksjonsforskningen kommer forskere utenfra som gir læreren både mål og metoder for arbeidet. I den praktiske posisjonen ønsker forskeren å hjelpe læreren til å øke sin refleksjon. Forsker og lærer inngår et nærmere samarbeid der forskerens rolle kan være å bidra til refleksjon over hvordan læreren kan nå målene som er satt for virksomheten.

I den strategiske aksjonsforskningen viser Carr og Kemmis (1986) at når lærere går systematisk til verks og utvikler sine egne "research project", så vil lærere skape muligheter til å lære av sine egne erfaringer og bruke denne lærdommen til å utvikle egen undervisning. De mener at disse lærerne ofte vil diskutere sine funn med andre, og at de dermed forholder seg kritisk til egen undervisning og læring.

Tiller (1999) skriver at i den strategiske, eller frigjørende som han bruker, aksjonsforskningen tar skolen et felles ansvar for å egen læring og skoleutvikling. Dette står i motsetning til et teknisk preg på aksjonsforskningen. En ekstern forsker med egne perspektiver og utfordringer står i fare for å frata lærerne den frihet og initiativ som læreren må ha for å skape egen læring på de områder som læreren finner nødvendig. Hvis læreren ikke gis frihet, vil aksjonsforskningen fort få et teknisk preg.

Prosjektet ble organisert ut fra denne forståelsen av aksjonsforskning. Vi ønsket at alle ansatte i barnehagene skulle delta og utvikle sin egen praksis i tillegg til at vi ønsket at barnehagen som organisasjon skulle utvikle sitt tilbud til barna. Vi gikk inn i prosjektet med en forståelse av at vi måtte starte med stor grad av styring og hvor vi var mer teknisk i vår forskerposisjon jamfør Carr og Kemmis (1986) terminologi. I tillegg til at personalet skulle utvikle sin kompetanse i forhold til temaet likestilling og likeverds arbeid i barnehagen, så skulle barnehagene bli i stand til å jobbe mer systematisk med dokumentasjon og refleksjon. Vi ville utvikle et læringsmiljø blant de ansatte i barnehagen slik at de ble i stand til å utvikle sin kompetanse og praksis.

Vi utviklet derfor følgende modell for vår tenkning rundt prosjektet.



Figur 1 Kompetanse utvikling i prosjektet

Vi hadde som grunntanke at mye av det personalet trenger for å utvikle sin kompetanse ligger rett framfor dem, nemlig barns aktiviteter. Gjennom å dokumentere barns aktiviteter får personalet tilgang til et materiale som åpner for refleksjon. I vårt prosjekt var fokuset for refleksjonen på likeverd og likestilling, men metoden åpner for å ha andre fokus hvis det var ønskelig.

Vårt ønske var at vi gjennom prosjektperioden skulle gå fra å være styrende og aktive i barnehagene, til at barnehagene ble i stand til å bruke metoden for å utvikle sin kompetanse på andre områder de syntes var nødvendig. Vi ønsket derfor at barnehagene skulle utvikle egne planer og rutiner for kompetanseutvikling. Disse måtte ivareta Rammeplan for barnehagens (Kunnskapsdepartementet, 2011) punkt om dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring, samt likeverd og likestillingsarbeid.

Vi hadde også et ønske om å komme fram til hva som var suksessfaktorer i barnehagene i forhold til å legge til rette for kompetanseutvikling for hele personalet.

2.3 Barnehagens egenart

I "Tidstyver i barnehagen" peker Nicolaisen med fler (2012, p. 90s) at:

"Barnehagen er preget av mange oppgaver, stor intensitet i det relasjonelle arbeidet og mange uforutsette hendelser".

Deres funn kan tyde på at ansatte i barnehagen i stor grad er opptatt av å få hverdagen til å fungere. Det praktiske arbeidet får oppmerksomhet, og personalet som har anledning til å være i direkte kontakt med barna bruker sin tid på å dekke barns primære behov og uforutsette hendelser.

Dette stemmer både med egne erfaringer fra feltet og det vi finner i prosjektet vårt. Som ansatt i barnehage kan man uten problem vie all sin tid til å ivareta umiddelbare behov som oppstår i hverdagssituasjoner. Dette kan være i forhold til barn som alltid har behov for å bli møtt med innlevelse og anerkjennelse, eller det kan være å gjennomføre rutiner og daglige gjøremål. Det vil alltid være noe som burde vært ryddet, hengt opp, vasket og så videre.

Personalet i prosjektet rapporterer at blant annet stort sykefravær fører til at personalet ofte må omprioritere og tenke nytt fra dag til dag for å møte de utfordringer som oppstår i hverdagen. Dette finner også Nicolaisen (2012) i "Tidstyver i barnehagen" som peker på sykefravær som den viktigste tidstyven i deres rapport.

Hvis man ikke er oppmerksom og reflektert overfor hvilke oppgaver som er viktige og hvilke som kan forbigås står man i fare for å bli det vi i prosjektet har valgt å kalle for en "gjørebarnehage". Når vi skulle sette i gang prosjektet ønsket vi derfor at det i minst mulig grad skulle oppleves som ekstra oppgaver som blir lagt på toppen av alle andre oppgaver.

2.4 Mikroprosjekter

Med utgangspunkt i Askland og Rossholts (2009) bok "Kjønnssdiskurser i barnehagen", valgte vi å ta utgangspunkt i deres metode mikroprosjekter.

I mikroprosjekter retter man et systematisk fokus over tid mot et tema. Mikroprosjektene skal være praksisnære og knyttet til hverdagssituasjoner i barnehagen. Mikroprosjekter skal være mulig å gjennomføre uten for mye planlegging og bruk av tid. Det skal heller ikke være lange prosjektbeskrivelser og rapporteringssystemer som krever tid og oppmerksomhet av personalet. Ved å bruke begrepet mikroprosjekt håpet vi på at personalet ikke skulle bli skeptisk til arbeidsmengde og at dette skulle være en oppgave som kom på toppen av alt annet som skulle gjøres. Nikolaisen med fler (2012) viser at det er svært mange oppgaver som skal løses i barnehagene hver dag, og å få tid til alle disse oppgavene er en daglig utfordring for personalet.

Askland(2009) skriver at mikroprosjekter i første rekke er et redskap for å støtte personlig og individuell utvikling. Mikroprosjekter skal utfordre den enkeltes verdier og måter å oppfatte verden rundt på. Den ansatte må ha en grunnleggende nysgjerrighet på seg selv for at denne måten å jobbe på skal fungere. Dette betyr at det er små personlige prosjekter som personalet gjennomfører. Mikroprosjektene skal kunne gjennomføres i en vanlig travel hverdag og tidsbruken på mikroprosjektet skal være begrenset.

Askland (2009) beskriver arbeid med mikroprosjekter slik: Personalet bestemmer seg for et område som man ønsker å undersøke eller utvikle hos seg selv. Dette kan for eksempel være "Hvordan oppmuntrer jeg gutter og jenter til selvstendighet?" I et begrenset tidsrom bestemmer man seg for å gjøre små observasjoner og eventuelt dokumentasjoner i ulike situasjoner, for eksempel måltid, garderobe og i lek.

Hver sekvens av observasjoner bør være korte, for eksempel 10 minutter. Jeg minner om at det er et poeng at det skal være mulig å gjennomføre dette i hverdagssituasjoner og mens man utfører sine normale arbeidsoppgaver.

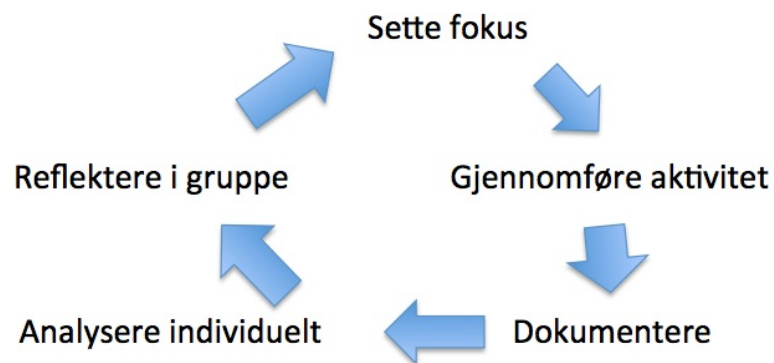
Oppsummeringen eller analysen kan i følge Askland (2009) ta utgangspunkt i følgende spørsmål.

1. Hva tenkte jeg at jeg skulle gjøre?
2. Hva gjorde jeg?
3. Hva skjedde?
4. Hva tenker jeg om det som skjedde?

Den enkelte gjør dette først individuelt før det framlegges for kolleger, for eksempel på basemøte eller personalmøte. Det er ikke meningen å utøve kritikk av prosjektet eller de handlingene som er gjort, men å drøfte og få andre forståelsesmåter på det man har funnet. Dette kan føre til at den som eier mikroprosjektet formulerer nye spørsmål. Slik kan mikroprosjektene utvikle seg til å bli sirkulære utviklingsprosjekter. Et mikroprosjekt er likevel ikke mislykket om det finner sin avslutning etter en runde.

Askland (2009) sier at skriftlighet er viktig men ikke avgjørende for å lykkes med mikroprosjekter. Man kan velge ulike måter å observere og dokumentere på, og det er et poeng at den enkelte finner sin arbeidsmåte som man er fortrolig med. Ulike mikroprosjekter kan også kreve ulike måter å dokumentere på.

Gangen i et mikroprosjekt kan således være slik:



Figur 2 Gangen i mikroprosjekt

Arbeid med mikroprosjekter blir forskjellig fra person til person, og Askland (2009, p. 168) skriver at:

"Mikroprosjektenes individuelle tilnærming gjør det mulig å legge til rette for stor variasjon i form og innhold for den enkelte medarbeiders faglige utvikling".

Denne fleksibiliteten gir personalet stor frihet til å tilpasse arbeidet med mikroprosjekter til egen arbeidshverdag, og vi håpet på at dette skulle gjøre det mulig for personalet å holde oppe aktiviteten i prosjektet. Individuell tilpassing kan gjøre det lettere å bryte, eller komme utenom eventuelle barrierer som ellers ville ha stoppet andre kompetanseutviklingstiltak.

2.5 Abduksjon

I inngangen av prosjektet hadde vi noen tanker om hva vi ville gjøre og vektlegge, men det var viktig for oss å være åpne og ha muligheter til justeringer underveis. I og med at vi skulle prøve ut metoder og arbeidsmåter som blant annet "Alle teller mer" (Bjar et al., 2009) viser at det er liten erfaring med i barnehagen, så hadde vi lite teori å støtte oss på. Vi ble derfor avhengig av å vurdere de dataene vi fikk underveis i prosjektet for å kunne stake ut neste steg. Jeg finner det derfor nødvendig å gå inn i den vitenskapsteoretiske forståelsen vi la til grunn for prosjektet. Denne forståelsen viser seg helt ned i hvordan den enkelte ansatte utviklet sine egne mikroprosjekter, og det får betydning for hvordan jeg i kapittel 6 drøfter mine funn.

Robert G. Burgess (Burgess, 1982) skriver at et hovedproblem i samfunnsvitenskapen er sammenhengen mellom teori og forskning. Mange metodebøker har i følge Burgess (1982) en overforenkling av forskningsprosessen der forskningen er lineær fra teori – hypotesedannelse - datasamling – testing av hypoteser og til konklusjon. Han viser til at selv ikke i naturvitenskapen har denne lineære forskningsprosessen gyldighet. Burgess (1982) sier at teori står i et dialektisk forhold til forskningen, og at teori og forskning utfordrer hverandre gjennom hele forskningsprosessen.

Tove Thargaard (Thagaard, 2009) skriver at i posisjonen mellom induksjon og deduksjon står abduksjonen. Ved en abduktiv tilnærming har analyse av data en sentral plass for å utvikle ideer, men at forskeren ser dataene i lys av sin teoretiske forankring. Teori utvikles på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser av empiri.

Dette leder oss til Glasser og Strauss som argumenterer for at teori kan "utvikles på grunnlag av refleksjoner over dataenes meningsinnhold." (Thagaard, 2009, p. 195). Deres bidrag viser oss at empiribasert teori, eller Grounded theory, utvikles gjennom at forskeren kategoriserer sitt datamateriale og finner sammenhenger. Denne tilnærmingen passer godt til vårt prosjekt da det finnes relativt lite

forskning på hvordan personalet i en barnehage kan utvikle sin kompetanse gjennom bruk av hverdagssituasjoner slik vi har sett det i "Alle teller mer" (Bjar et al., 2009).

3 Metode

I dette kapitlet går jeg nærmere inn på hvilke metoder jeg har benyttet meg av og hvordan vi har organisert innsamlingen av data i prosjektet. Valg av design, strategi og vitenskapsteoretisk grunnlag danner grunnlag for, og påvirker, de valgene av metode vi gjorde.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi med bakgrunn i at jeg ønsker å belyse prosesser som skjer i personalet. Jeg har som formål å belyse hvordan personalet utnytter hverdagssituasjonene. Maxwell (Maxwell, 2013) skriver at kvalitative metoder blant annet benyttes for å kunne forstå de prosesser som leder fram til et resultat. I min forskning er det disse prosessene jeg er interessert i, og dette legger derfor premisser for valg av strategi og metode.

Jeg vil først komme med noen betraktninger over hvordan egen påvirkning av feltet jeg studerer kan påvirke de data jeg får, og at dette legger premisser for mine analyser. Jeg vil også si litt om etiske utfordringer det gir å gjennomføre et slikt prosjekt.

3.1 Egen påvirkning av feltet

Prosjektet vårt var organisert som et aksjonsforskningsprosjekt der jeg og Ingrid Frenning både foreleste, gav tilbakemeldinger og hadde klare forventninger til hva personalet skulle bidra med. Dette vil styre hvordan prosessen forløper og hva personalet i barnehagene gjør. I denne typen prosjekter vil man måtte måle hvordan du som forsker er med på å påvirke et felt. Det er grunn til å tro at hvis vi ikke hadde gjennomført prosjektet i barnehagene, så ville heller ikke den læring og utviklingen som skjedde, faktisk ha skjedd.

Som forsker må man derfor være klar over at man i stor grad måler egen innsats, og hvordan den virker i feltet. Jeg er interessert i å se hvordan en arbeidsmåte virker i forhold til å utvikle personalets kompetanse på et område. Det ville være

vanskelig i dette prosjektet å få gjennomført opplæringen som personalet var avhengig av for å kunne delta uten å påvirke personalet. Jeg mener likevel at jeg klarer å skille mine bidrag, og det som personalet gjør av aktiviteter, i prosjektet.

3.2 Ethiske perspektiver

Det er et viktig prinsipp i forskningen at de som er gjenstand for forskningen skal være informert og ha gitt sitt samtykke til forskningen. Personalet ble informert gjennom et skriv som forklarer hva jeg skal gjøre, hvordan materialet skal brukes og hvordan det oppbevares. De som sa seg villig til å delta på intervjuer har underskrevet en samtykkeerklæring. Informasjon om prosjektet og hvordan vi skal bruke materialet har det ved flere anledninger blitt informert om. Dette har vært gjort på møter vi har deltatt på og i samtaler med enkeltpersoner. Vi har for eksempel alltid gjort personalet oppmerksom på at vi setter i gang et lydopptak og at det er mulig å reservere seg. Prosjektet er meldt til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I transkriptene er det ikke brukt navn, og de er omskrevet for å hindre identifisering av enkeltpersoner.

3.3 Innsamling av data

Jeg ville i prosjektet gå i dybden på hvordan personalet klarer å utnytte hverdagssituasjoner for å utvikle sin kompetanse. I følge Thagaard (2009) kjennetegnes kvalitative forskningsopplegg nettopp av at man går i dybden. Flexibiliteten som et kvalitativt forskningsdesign tillater er også viktig i vårt prosjekt der vi må justere kursen underveis i lys av de dataene og løpende analyser vi gjør.

Anne Ryen (Ryen, 2002) peker på at det finnes ulike tradisjoner på bruken av informant og respondent. En respondent kan ha en mer passiv rolle der det gis svar på spørsmål. En informant inngår i et samspill der informasjon går begge veier. I oppgaven velger jeg likevel å bruke begrepet personalet, både om de som svarer på spørreskjema og de som blir intervjuet.

3.3.1 Intervju

Ved inngangen til prosjektarbeidet planla jeg flere ulike måter å hente inn data på. Jeg hadde likevel i tankene at den viktigste metoden for å samle data var ved å intervju personalet i barnehagene. Jeg planla at dette skulle gjøres i oppstarten, og ved avslutningen av prosjektet.

Formålet med et intervju er i følge Thagaard (2009) å få informasjon om hvordan andre opplever sin situasjon og få opp erfaringer, synspunkter, tanker og følelser knyttet til det intervjuet handler om. I vårt prosjekt var det å for eksempel få tak i erfaringer av stor betydning. Jeg laget en intervjuguide med spørsmål som dannet utgangspunkt for intervjuene. Selve intervjuet ble gjennomført som et delvis strukturert intervju. Grunnen til at jeg valgte denne måten å gjennomføre intervjuene på, var for å kunne stille oppfølgingsspørsmål der jeg oppfattet at det var nødvendig. Dette kunne være når det var uklart for meg hva personalet sa eller mente. Men det kunne også være hvis jeg kom over interessante uttalelser eller tema som ble belyst av personalet som jeg kunne tenke meg å høre mer om.

Thagaard (2009) beskriver også fleksibiliteten et delvis strukturert intervju gir. Forskerens mulighet til å personalets fortelling og ikke avbryte tankerekker er viktig. Vi ønsker å forstå hva personalet forstår, og stadige avbrudd i fortellingen for å holde på en struktur kan derfor virke forstyrrende. Fleksibiliteten er også viktig for å følge det enkelte personalets forutsetninger.

Thagaard (2009) beskriver at forskeren bruker seg selv som instrument i en intervjusituasjon. Det er derfor av betydning hvilken erfaring forskeren har i å gjennomføre intervju. Jeg har gjennom 20 års praksis i barnehage lang erfaring med ulike typer samtaler med andre. Jeg følte meg derfor trygg i intervjusituasjonen og hadde ikke problemer med å bruke intervjuguiden jeg hadde laget på en fleksibel måte.

Oppstartsintervjuene ble avtalt og gjennomført med et utvalg av personalet i de to barnehagene. Jeg forsøkte å få spredning på personalet når det gjelder utdanning, stilling og erfaring fra barnehage. Jeg gjennomførte i alt 11 intervju som er blitt transkribert, kodet og analysert. Intervjuenes lengde varierer fra 18 minutter til 41 minutter. Personalet fikk på forhånd spørsmålene som jeg hadde laget til intervjuguiden slik at de hadde mulighet til å forberede seg. Jeg opplevde at det var forskjell på hvor mye den enkelte hadde forberedt seg og at det også gjenspeilet både lengden på intervjuet og hvordan personalet svarte.

3.3.2 Deltakelse på møter og samtaler med personalet

Deltakelse på møter var fra starten av en viktig arena der vi kunne komme med faglige innspill og opplæring i forhold til arbeid med mikroprosjekter. På møtene kunne vi også få tilgang til personalets refleksjoner. Vår rolle på møtene ble også å gi møtene og prosjektet framdrift ved å være refleksjonspartner sammen med de ansatte.

Thagaard (2009) viser til Hammersley og Atkinson om ulike feltroller som forskeren kan ta. Vi var både eksperten som kom inn og ga opplæring, men

forsøkte også å være likeverdig refleksjonspartner på møtene. Denne kombinasjonen kunne være utfordrende og i noen møter ble vi veldig styrende og framstod som eksperten gjennom hele møtet. Noen ganger utviklet vår relasjon til personalet seg i en annen retning og møtet fikk sin egen dynamikk der refleksjonene skjøt fart og jeg opplevde meg som *en* blant likemenn.

Jeg oppdaget at jeg gjennom deltakelsen i møter fikk mange gode data som ga svar på det jeg ønsket å få innsikt i. Gjennom mine besøk i barnehagene hadde jeg også mange uformelle samtaler med personalet der vi snakket om prosjektet. Disse samtalene behandlet jeg også som data og jeg skrev logg og memos etter mine besøk for å få registrert det jeg oppfattet som betydningsfullt.

Jeg er interessert i å finne ut hvordan personalet utnytter hverdagssituasjoner for å utvikle sin kompetanse, samt hvordan de klarer å reflektere over de dokumentasjonene de lager. Jeg fant det derfor mer interessant å delta i det som er nærmere hverdagen til de ansatte enn et intervju ville være. Møtene ble derfor den viktigste arena for å hente inn data om hvilke prosesser personalet inngår i. Avdelingsmøter og personalmøter fungerer som et dreiepunkt for personalets læring og utvikling, samtidig som det er her mange valg av innhold og arbeidsmåter gjøres. Det er også her hverdagens historier blir fortalt og belyst.

Møtene vi deltok på var personalmøter, avdelingsmøter, prosjektgruppemøter og møter mellom barnehagene. Det ble gjort lydopptak av disse og det er skrevet memos og gjort delvise transkripsjoner fra opptakene. Grunnen til at det er gjort delvise transkripsjoner er på grunn av opptakenes lengde som er på fra 1 til 2,5 timer. Ved å høre gjennom opptakene og så skrive memos over hele opptaket og transkribere de interessante passasjene, får jeg med meg det som er viktig og sparer tid til transkribering.

Gjennom hele prosjektet har jeg hatt jevnlig kontakt med styrerne per telefon. Jeg har skrevet logg og memos etter disse samtalene for å få med meg det jeg mente var interessant i samtalen og mine vurderinger av disse.

3.3.3 Mikroprosjekter

Det er samlet inn dokumentasjoner om 25 ulike mikroprosjekter som personalet har gjennomført i egen barnehage. Mikroprosjektene er dokumentert på ulike måter. Det er praksisfortellinger som er skrevet ned, bilder, lister og video. Thagaard (2009) viser til Scott som argumenterer for at alle skriftlige kilder kan betegnes som dokument. Jeg har i tillegg behandlet bilder og lydopptak som likestilt et skriftlig dokument. Jeg har forsøkt å gjennomføre en dokumentanalyse over tema, innhold, arbeidsmåter og læringsutbytte. Denne analysen har jeg brukt for å støtte mine drøftinger av det øvrige materialet.

3.3.4 Refleksjonskafé

Ved avslutningen av prosjektet i november 2013 ble det arrangert en refleksjonskafé med de ansatte fra de to barnehagene. På refleksjonskaféen ble det gitt 5 utfordringer som deltakerne måtte reflektere over. Svarene ble notert ned av en kafévert ved hvert bord for så å bli presentert i plenum.

Odd Arne Thunberg (Thunberg, 2013) beskriver læringskafé som metode. Thunberg skriver at metoden er en oversettelse av *The World Café* og er en metode for å fremme dialoger og øke samfunnsdeltakelsen. Han presenterer 7 prinsipper som læringskaféen bygger på. Jeg vil ikke i denne sammenhengen gå inn på alle de syv prinsippene men presentere det vi vektla i valget av metoden.

Vi ønsket å skape en møteplass mellom alle de ansatte i de to barnehagene vi jobbet med. Personalet kjente ikke hverandre godt, og vi ønsket å skape en atmosfære som opplevdes trygg og der alle kunne bidra og få fram sin stemme. Møtet mellom personalet fra de to ulike barnehager håpet vi også skulle føre til at personalet skulle legge fram egne erfaringer fra prosjektet. Når ulike erfaringer møtes kan det oppstå ny kunnskap, ideer og inspirasjon for videre arbeid. Det å dele av egne erfaringer og refleksjoner åpner også opp for å få nye innspill og

refleksjoner fra andre. Dette retter også blikket mot det spenningsfeltet som eksiterer mellom oikos og polis som Kari Søndena (Søndena, 2004) beskriver i "Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen." Jeg vil komme tilbake til dette senere i oppgaven.

3.3.5 Spørreskjema

Ved slutten av prosjektet utarbeidet vi et spørreskjema som ble delt ut i til alle ansatte i de to barnehagene. Av 30 mulige fikk vi svar fra 20, dette gir en svarprosent på 66,6 %. Svarene fra spørreskjemaet gir oss mulighet for å kunne utfylle de andre dataene, og er i så måte viktige.

3.3.6 Vurderinger av datainnsamling

Oppstartsintervjuene, møtene, refleksjonskafeen, svarene på spørreskjemaet samt samtaler med styrere underveis og intervju med styrere i slutten av prosjektet gav meg derfor nok innsikt i det jeg er interessert i å belyse. Jeg valgte derfor å bruke min tid og ressurser på analyse og oppgaveskriving istedenfor å bruke tid på flere runder med intervjuer og transkripsjon.

Jeg opplever også at mitt valg av ulike metoder for datainnsamling gir meg en mulighet for å triangulere og sikre validitet i mine funn. Når opplysninger fra personalet, observasjoner og egne memos og vurderinger av læringsaktiviteter i barnehagene sammenstilles og peker i samme retning, øker sjansene for at det jeg tror jeg ser faktisk er det som skjer.

3.4 Bruk av Nvivo og SPSS

I arbeidet med mine data har jeg først og fremst benyttet meg av programmet Nvivo 10 som har funksjoner for å samle, kode, kategorisere og analysere kvalitative data. Programmet har vært en god hjelp og etter hvert som jeg fikk mange data, ble programmet avgjørende for å holde oversikten. I programmet er det egne funksjoner for å transkribere opptak som jeg har benyttet meg av.

Nytten av å synkronisere tekst og lydfil har vært stor da det noen ganger er vanskelig å få meningsinnholdet klart fram i et transkript. Har man da muligheten ved et enkelt tastetrykk å få avspilt lydfilen for den passasjen man er interessert i, letter dette arbeidet betraktelig.

Arbeid med transkribering, koding og analyse av data har vært en omfattende og tidkrevende jobb. Jeg har valgt å transkribere mest mulig av intervjuer og opptak selv. Dette gir meg bedre kjennskap til hva som bli sagt i motsetning til hvis jeg benytter meg av tjenester der andre transkriberer for meg.

Jeg har erfart at det er viktig å kode materialet konsistent. Er man for unøyaktig i kodingsarbeidet risikerer man at analysen blir upresis og i verste fall feil. Jeg har derfor i løpet av prosjektet måtte gjennomføre en kontinuerlig prosess med koding og kategorisering etter hvert som jeg finner interessante tema. Dette må også ses i lys av vårt vitenskapsteoretiske perspektiv med Grounded theory.

I arbeidet med spørreundersøkelsen har jeg benyttet meg av SPSS som er et program for å analysere kvantitative data. Selv om det i spørreundersøkelsen bare var 20 som svarte på skjemaet, er det likevel nyttig å ha en samlet oversikt og muligheten til å kjøre frekvensanalyser og krysstabeller.

4 Teoretiske perspektiver på bruk av hverdagssituasjoner for kompetanseutvikling

4.1 Arbeidsplasslæring

Prosjektet vårt hadde som formål å styrke personalets læring knyttet til hverdagssituasjoner. Hverdagssituasjoner utspiller seg i vårt tilfelle på arbeidsplassen. Arbeidsplasslæring blir derfor et viktig begrep for meg å se nærmere på.

4.1.1 Foretrukket og faktisk

Filstad (Filstad, 2010) undersøkte om hvilken foretrukken læringsarena hennes respondenter har. Kortere kurs, seminarer og bedriftsinterne kurs samt formell utdanning og litteraturstudier blir foretrukket av 33 % av respondentene. Når respondentene blir spurt om hvilken læringsarena de faktisk har lært noe på oppgir kun 20 % at de lærer i disse læringssituasjonene.

Læringssituasjoner som å praktisere med andre kolleger, samtaler og diskusjon med kolleger, praktisk utførelse av arbeidsoppgaver og samtaler og diskusjon med kunder på prosjekter foretrekkes av 65 % av respondentene. Når de vurderer hvor de faktisk har lært noe så står disse situasjonene for 78 % av læringen (Filstad, 2010, p. 125).

Den sterke betydningen uformell læring gis i Filstads (2010)undersøkelse kan ses i lys av barnehagens sammensetning av personale. I barnehagen er det lave krav til formell kompetanse der en del av personalgruppen ikke en gang har fullført grunnskolen. I følge tall fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2013) er 57 % av de ansatte ansatt i assistentstillinger i barnehagen. Dette vil si at store deler av personalet ikke har formell utdanning og dermed også liten

erfaring med å forholde seg til, og omsette formell kompetanse til utøvd praksis. Vi kan derfor anta at den uformelle læringenes betydning derfor blir stor i barnehagene.

Dette faller sammen med det personalet i mitt prosjekt oppgir. Det er gjennom de uformelle lærings situasjonene de oppgir at de lærer mest og best. Dette skal vi se nærmere på senere. Personalet i mitt prosjekt oppgir også at barn i barnehagen er viktige læremestre for personalet. Barna i barnehagen gir personalet inspirasjon og mulighet til å reflektere over ulike problemstillinger. I mikroprosjektene som er laget i prosjektet har mange av disse barns aktiviteter som utgangspunkt. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.

4.1.2 Uformell og formell læring på arbeidsplassen

Formell læring er ofte sett på som institusjonalisert, klasseromsbasert og strukturert form for læring (Marsick & Watkins, 1990). Uformell læring kan ifølge Filstad (2010) ses på som det motsatte av den formelle læring der læringen er et biprodukt av en annen aktivitet. Hun sier at uformell læring kan være spontan eller tilfeldig, men at den også kan være planlagt. Et kjennetegn ved formell læring som blir trukket fram av Malcolm, Hodkinson og Colley (Malcolm, Hodkinson, & Colley, 2003) er at formell læring kan ha en form for vurdering eller sertifisering ved seg. Man får altså en eksamen, godkjenning eller bevis på hva man har gjennomført av læringsaktiviteter.

Filstad (2010) skriver likevel at skillet mellom uformell og formell læring ikke alltid vil være like klart. Når har man lagt til rette for formell læring på arbeidsplassen? Er det formell læring når fagpersoner har et faglig innlegg på et personalmøte i barnehagen? Skjer det uformell læring når man er på undervisning ved universitetet? Hvor planlagt og strukturert må et tiltak være før man kan kalle det formell læring?

Malcom, Hodkinson og Colley (2003) argumenterer for at en klassifisering av læring som uformell eller formell ikke forklarer godt nok hvilke prosesser som gir læring i de forskjellige situasjonene. De viser at alle lærings situasjoner har i seg hva de kaller for attributter, som vi kan kjenne igjen ved det vi tradisjonelt har klassifisert som formell eller uformell læring. De har identifisert minst 21 attributter som kan kjennetegne en lærings situasjon. Disse kjennetegnende går på tvers av det tradisjonelle skillet mellom formell og uformell læring.

Grunnen til at Malcom, Hodkinson og Colley (2003) ønsker å utvide vår forståelse av begrepene formell og uformell læring, er blant annet for å unngå argumenter hvor enten formell eller uformell læring gis en større status over den andre. Det er også et poeng for dem at man ved å være bevisst hvordan ulike attributter ved læring samspiller i en lærings situasjon, kan læringen planlegges på en måte som gir bedre utbytte, og treffer det som er behovet på en bedre måte.

Dette vil gi den som tilrettelegger og planlegger læringen en bedre forståelse for hvordan man kan utnytte de ressursene som skal brukes, enten det er økonomi eller tid. Dette vil også være viktig i barnehager hvor personalets erfaringer med formelle og uformelle lærings situasjoner er forskjellige, men også hvor ressursene er begrenset.

Filstad (2010, p. 59) sier at uformell læring er den vanligste måten å lære arbeidsoppgaver på. Hun sier også at:

”Det må fokuseres mer på kompetanse oppnådd gjennom arbeid og praksis enn kunnskap tilegnet gjennom formell utdanning. Grunnen til dette er at forskning viser behovet for at læring må bli integrert og forenklet i arbeidskonteksten og gjennom sosial interaksjon med de ansatte.”

Marsick og Watkin (1990) beskriver hvordan uformell og tilfeldig læring er den viktigste måten voksne lærer på i arbeidslivet. Dette fordi denne formen for læring er sentrert omkring den som lærer, og den tar utgangspunkt i de erfaringene og opplevelser som den enkelte har.

Det kan også trekkes en linje fra arbeidsplasslæring til aksjonsforskning og aksjonslæring som jeg har beskrevet tidligere. Som vi så har både Carr og Kemmis (1986) og Tiller (1999) fokus på at læreren skal utvikle sin egen praksis gjennom å belyse egne erfaringer.

I Kunnskapsdepartementets strategi for kompetanseutvikling i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2013b), er det som ofte ses på som formell læring gitt i form av opplæring ved utdanningsinstitusjoner vektlagt. Uformell læring gjennom barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er også nevnt i strategien. Man kan derfor hevde at utdanningsdirektoratet har lagt til rette for at både uformelle og formelle læringsaktiviteter skal ha sin plass i barnehagen.

Det interessante i forhold til mitt prosjekt er ikke å kunne definere og beskrive tiltaket mitt som en del av den formelle eller uformelle læringen på arbeidsplassen, men å peke på at det skjer uformell læring som man kan utnytte bedre. Dette kan gjøres ved at personalet blir bevisst egen læring og legger til rette for at den uformelle og den formelle læringen drar i samme retning. Det kan likevel hende at personalet har oppfattet prosjektet som en formell læringssituasjon. Dette kan ha betydning for hvilke forventninger som stilles til prosjektet, oss som veiledere og hvordan deltakerne oppfatter sitt eget ansvar i prosjektet. Dette bringer oss tilbake til Carr og Kemmis (1986) som sier at aksjonsforskningen skal virke frigjørende for personalet. I planleggingen og tilretteleggingen av prosjektet vi gjennomførte var vi derfor bevisste på at personalet måtte være aktive bidragsyttere i prosjektet.

4.1.3 Strukturert og ustrukturert

Som vi har sett kan det argumenteres for at skillet mellom formell og uformell læring ikke må forstås som tydelig og absolutt. Et annet skille det kan være interessant å se på er hvilken struktur man legger på læringsaktivitetene. Grader av eller former for struktur kan også være knyttet til om det er uformelle eller

formelle læringsaktiviteter, der formelle læringsaktiviteter ofte ses på som mer strukturerte. Grad og form av struktur vil ifølge Malcolm, Hodkinson, Colley (2003) være en attributt som kan gjenkjennes i ulike læringsformer, både de som tradisjonelt er betegnet som formelle og de uformelle. Struktur kan blant annet ses på som grad av planlegging av en læringsaktivitet, hvordan hjelpemidler styrer læringssituasjonen, hvordan man deler læringen mellom kollegaer og så videre.

En annen attributt ved læringssituasjoner på arbeidsplassen er hvordan det tilfeldige eller spontane kan innvirke på, og omfattes av en læringsaktivitet. I barnehagen vil mye av arbeidsdagen være styrt av tilfeldige og spontane situasjoner knyttet til arbeidet med barn. For eksempel vil et barn som faller av trehjulssykkelen og skrubber opp knærne sine kunne oppta relativt mye arbeidstid. Det skal trøstes, plastres og undersøkes om det er skulte skader som personalet må være obs på. Det skal gjøres risikovurdering av uhellet, og foreldre må kanskje ringes og informeres. Dette er i sitt vesen en spontan, tilfeldig, ustrukturert og uformell situasjon. Erfaringen fra denne situasjonen kan behandles i en formell, strukturert og planlagt læringssituasjon. Personalet i barnehagen vil i størsteparten av sitt arbeid på denne måten være styrt av det spontane og tilfeldige. Dette støttes også i Tidstyver i barnehagen (Nicolaisen et al., 2012) der det pekes på at en stor del av personalets tid styres av høy grad av intensitet i det relasjonelle arbeidet. Det spontane og tilfeldige kan likevel fanges og gjøres til gjenstand for læring gjennom grader av struktur, planlegging og bruk av formelle læringssituasjoner. Vi har i vårt prosjekt en idé om at mikroprosjekter skal kunne fange det tilfeldige og spontane som oppstår i barnehagen. Vi hadde derfor et mål om at mikroprosjekter skulle skape strukturer som kan ta opp i seg de tilfeldige og spontane situasjonene i tillegg til de planlagte situasjonene i barnehagen.

Vi har sett at Kunnskapsdepartementets (2013b) strategi for barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak også skal romme det vi tradisjonelt ser på som uformell læring. Det samme finner vi i rammeplanen for barnehagen

(Kunnskapsdepartementet, 2011) der refleksjon er nevnt som viktig for å utvikle barnehagens tilbud, og at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

*” Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling.”
(2011, p. 56)*

Tiltakene som ble satt i verk i de to barnehagene prøver derfor å ta opp i seg både det tilfeldige og det planlagte. Ved å sette seg et fokus og ha en struktur på framdrift og presentasjon av mikroprosjekter, får prosjektene karakter av å være planlagte og strukturerte tiltak. Det er likevel mange eksempler på mikroprosjekter i materialet vårt der personalet med utgangspunkt i en spontan situasjon planlegger et mikroprosjekt eller dokumenterer en hendelse. Det tilfeldige og spontane blir derfor utgangspunkt for å legge en struktur og en plan for et arbeid.

Våre forelesninger og innlegg på personalmøter har en form eller attributter som kan beskrives som formell læring. De læringsaktivitetene som personalet gjennomfører har likevel form av det vi tradisjonelt vil kalle for uformell læring. Arbeidsmåten og innholdet ved å ta tak i hverdagslige opplevelser og gjøremål og belyse dette gjennom felles refleksjon, er dermed med på å spre kunnskap og bevissthet i personalet.

En del av målet med å gjennomføre disse tiltakene i barnehagene var også å styrke personalets evne til refleksjon. Evne til refleksjon, sammen med andre, eller som selvrefleksjon er et viktig element ved all form for læring som skjer i barnehagen. Gjennom en hverdag vil personalet være i mange situasjoner der de må reflektere over hvordan de selv framstod eller inngikk i et samspill med et barn. Hvis evne til refleksjon er noe man kan trene opp, vil det å delta i aktiviteter der refleksjon står sentralt kunne styrke personalets evne til refleksjon. Denne evnen tar personalet med seg inn i andre situasjoner og det kan øke kvaliteten på refleksjonene enten de blir gjort individuelt eller i gruppe.

4.2 Refleksjon

Rammeplanen for barnehagen (2011) sier at refleksjon i personalet skal ha stor betydning og skal vektlegges. Det står blant annet i rammeplanen at *"Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger."* (2011, p. 12).

Filstad (2010) legger også vekt på at refleksjon har en sentral plass i arbeidsplasslæring, og viser til Garrick som sier at refleksjonen er selve broen mellom erfaring og læring. Filstad (2010) sier også at når personalet bare deltar i en sosial prosess vil ikke det føre til læring. Det er først når personen reflekterer over sine handlinger at det vil skje læring.

Å reflektere brukes i pedagogiske sammenhenger ofte i betydningen av å se tilbake, tenke over, fundere. I pedagogisk arbeid er det ofte snakk om å tenke grundigere gjennom en situasjon eller opplevelse man har hatt i forbindelse med arbeidet. I følge Filstad (2010) er det vanlig å skille mellom refleksjon og kritisk refleksjon. Refleksjon vil i følge Filstad (2010) være det umiddelbare som detaljer ved en situasjon eller et problem. Kritisk refleksjon vil kjennetegnes av at man går lengre i å sette spørsmålstegn ved situasjoner eller opplevelser. Ved kritisk refleksjon prøver man å tenke over bakenforliggende forståelsesmåter man har om opplevelsen eller situasjonen.

Refleksjon har også i vårt prosjekt hatt en sentral plass. Når personalet har arbeidet med sine mikroprosjekter har erfaringene blitt belyst med kritisk refleksjon både individuelt, men også i personalgruppen på avdelingsmøter, personalmøter og i møter mellom barnehagene. Refleksjon som fenomen har også vært vektlagt i møter med personalet og vi har brukt Kari Søndena (Søndena, 2004) begreper kraftfull og kraftløs refleksjon.

4.2.1 Kraftfull refleksjon

Slik Søndena (2004) ser det, har refleksjonsbegrepet hatt et noe ensidig handlingsfiksert fokus. Det er den praktisk-pedagogisk handling som det blir tenkt rundt og gjennom. Hun viser blant annet til den sterke posisjonen Lauvås og Handal (Lauvås, Ytreland, & Handal, 2000) har hatt i lærerutdannelsen der vektlegging av før og etterveiledning har hatt fokus. Hvordan man kan planlegge, gjennomføre og evaluere en aktivitet eller opplegg i barnehagen blir vektlagt. Refleksjonen rundt disse praktiske spørsmålene får liten kraft til å utvikle personalets bakenforliggende antakelser, holdninger og verdier. Det må likevel ikke forstås slik at refleksjon rundt en utflukt i barnehagen og hvilken betydning de gjenglemte drikkekoppene fikk er uviktige. De har sin naturlige plass i barnehagen.

Det er likevel viktig å rette oppmerksomheten mot de bakenforliggende antakelser for å utvikle sin forståelse omkring et tema. I vårt prosjekt hvor likeverd og likestilling var tema, ser vi betydningen av at personalet utfordrer egne antakelser og tattforgittheter. Likeverd og likestilling er også verdispørsmål som bør belyses grundig både på det personlige plan, men også i en personalgruppe. Her vil kraftfull refleksjon finne sin plass og være et viktig redskap for både personlig og kollektiv utvikling.

Søndena (2004) sier også at refleksjon alltid har et innhold. Man reflekterer alltid om noe, på samme måte som man ikke kan drømme uten at drømmen har et innhold. Det er for å skape et innhold til refleksjon at vi velger å arbeide med mikroprosjekter. Mikroprosjektene gir oss tilgang til vår praksis og gir et innhold for får refleksjon.

Som vi så i modellen om gangen i et mikroprosjekt, har dokumentasjon betydning for hvordan man får til å arbeide med mikroprosjekter. Dokumentasjonene er på refleksjonsmøtene utgangspunkt for refleksjon, og dokumentasjon har derfor en sentral plass i vårt prosjekt. Siden refleksjon og dokumentasjon er så tett knyttet

til hverandre, er det derfor naturlig for meg å si noe om dokumentasjon i tilknytning til refleksjon.

I denne sammenhengen velger jeg å skille mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. Kolle, Ulla og Larsen (Kolle, Ulla, & Larsen, 2010) viser i boken "Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til en bevegelig praksis" til dette skillet, ved at dokumentasjoner for å informere ikke kan regnes som pedagogisk dokumentasjon. Pedagogisk dokumentasjon kjennetegnes derimot ved at den gir grunnlag for refleksjon og læring.

Kolle skriver også at dokumentasjoner først blir til pedagogiske dokumentasjoner når personalet i barnehagen samles rundt dem og drøfter dem mer inngående. Pedagogisk dokumentasjon må derfor ikke forstås som en metode for dokumentasjon, men som en måte å bruke dokumentasjon på. Ulike metoder for å dokumentere på som for eksempel praksisfortellinger, observasjonsskjema og bilder, kan alle behandles som pedagogisk dokumentasjon hvis de har kvaliteter i seg til å fremme kraftfull refleksjon.

Det er også interessant at Kolle (2010, p. 20) med flere skriver at:

"I arbeidet med pedagogisk dokumentasjon betraktes ikke teori og praksis som motsetninger, de flettes sammen og utfyller og forutsetter hverandre."

Dette peker også tilbake på forholdet mellom det vi tradisjonelt forstår som formell og uformell læring. Betydningen av teori kan ses på som en attributt ved læring som har blitt mer vektlagt i utdanning. Flere av personalet i vårt prosjekt peker også på at teori først og fremst forbindes med undervisning og førskolelærerutdannet personale. Det at teori og praksis utfyller og forutsetter hverandre peker også i retning av mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, der vi så at i en abduktiv tilnærming står teori og praksis i et dialektisk forhold.

4.2.2 Oikos og polis

Søndenå (2004) viser til begrepene oikos og polis for å gi dybde til forskjellen mellom kraftfull og kraftløs refleksjon. Oikos og polis er begreper hentet fra gresk, og kan forstås slik at oikos er som hus eller hjem og polis er det offentlige rom. Barnehagen har en sterk tradisjon på det huslige og hjemlige. Dette viser seg både i utforming og innhold i barnehager i følge Søndenå (2004).

Søndenå bruker likevel begrepene som et eksempel på en tenke og handlemåte der vi retter oppmerksomheten mot det kjente og trygge. Personalet bruker i en tilstand av oikos tid på å bevare det bestående, man tar vare på "hjemmet" sitt og verner om det. Personalet styrer unna utfordringer og nye perspektiver som kan true det bestående. Når barnehager verner om det kjente, trygge og hjemmekjære opprettholder de en tilstand av oikos.

I oikos er det ikke noe som vekker uro og utfordrer mennesket. I polis derimot, som kan oversettes som byen eller torget, møtes byens frie borgere og utveksler sine synspunkter, tanker og perspektiver. I barnehagen vil en tilstand av polis kunne hjelpe personalet til å vise fram og blottstille sine tanker og ideer. Når tanker og ideer vises fram kan de bli gjenstand for refleksjon. Er refleksjonen kraftfull vil personalet kunne nå fram til de bakenforliggende antakelsene de har og bli bevisst disse.

Siden vi i prosjektet hadde et fokus på å utvikle refleksjon var vi opptatt av at barnehagene ikke bare skulle være det vi kalte en "gjørebarnehage". Med en gjørebarnehage mener vi at barnehagens personale er fanget av daglige gjøremål og ikke makter å heve blikket og reflektere utover hva de gjør, og mot det de egentlig mener er rett å gjøre. Vi kan derfor med Søndenås begreper si at de måtte komme seg fra en tilstand i oikos til polis.

I prosjektet vårt ser vi disse ulike utgangspunktene. Det er både i forhold til enkeltpersoner, men også barnehagene ble utfordret i prosjektet. Når

barnehagene møttes ble det tydelig at de utfordret hverandre og nye perspektiver og synspunkter på praksisen de utøver kommer fram.

5 Data

I kapittel 5 vil jeg presentere mine data fra de ulike datakildene jeg har. Som jeg beskrev i kapittel 3 har jeg samlet data ved bruk av ulike metoder og har et rikt tilfang av data. Jeg har derfor data fra ulike metoder som er relevante både for de to hovedområdene og de ulike forskningsspørsmålene. Jeg velger å organisere presentasjonen av data ved å ta for meg de ulike metodene. Dette gir leseren en bedre oversikt over hvor jeg har hentet de ulike dataene fra. Dataene danner grunnlag for drøftingen i kapittel 6.

5.1 Spørreundersøkelse

Ved slutten av prosjektperioden leverte vi ut et spørreskjema som vi ba de ansatte om å besvare. Skjemaet hadde foruten bakgrunnsvariabler, 12 påstander og 3 åpne spørsmål hvor personalet kunne utdype noen av påstandene.

Påstandene hadde 5 kategorier som det kunne krysses av for, og disse var fordelt på:

- meget uenig
- uenig
- verken enig eller uenig
- enig
- meget enig

Vi fikk 20 skjema tilbake, noe som gir en svarprosent på 66,6 %. Skjemaet var utformet av Ingrid Frenning og meg. Noen av påstandene var derfor mer relevante for Ingrid sitt FOU arbeid, mens noen var utformet med tanke på min masteroppgave. Jeg vil derfor ikke behandle alle påstandene i oppgaven min.

En av bakgrunnsvariablene som vi spør om er om personalet har gjennomført mikroprosjekter på egenhånd eller sammen med andre. Av de som har svart på spørsmålet svarer 84,2 % at de har gjennomført et mikroprosjekt alene eller sammen med andre

Gjennomført mikroprosjekt alene * Gjennomført mikroprosjekt med andre

		Gjennomført mikroprosjekt med andre		Total
		Ja	Nei	
Gjennomført mikroprosjekt alene	Ja	6	4	10
	Nei	6	3	9
Total		12	7	19

Tabell 1 Krysstabell om gjennomført mikroprosjekt

Selv om svarprosenten bare er på 62,5 % gir det meg grunn til å anta at en stor del av personalet har arbeidet med mikroprosjekter i løpet av prosjektet. Dette støttes også i materialet fra refleksjonsmøtene der flertallet av personalet som deltar på møtene bidrar med mikroprosjekter.

Jeg velger i det følgende å organisere funnene i spørreundersøkelsen i forhold til hovedområdene for forskningsspørsmålene for å holde en bedre oversikt.

Hovedområde 1 Personalets læring handler blant annet om hvordan personalet ser på ansvar for egen læring og hvordan de reflekterer.

5.1.2 Hovedområde 1 Personalets læring

Jeg ville undersøke om personalet var blitt mer bevisst i forhold til det som var temaet for prosjektet som var likeverd og likestilling, og ba personalet svare på følgende påstand.

Jeg mener dette prosjektet har gjort meg mer bevisst på egen rolle for å framme likestilling/likeverd i barnehagen

	Frekvens	Prosent
Verken enig eller uenig	2	10.5
Enig	10	52.6
Meget enig	7	36.8
Total	19	100.0
Ikke svart	1	
Total	20	

Tabell 2 Frekvenstabell egen rolle

89,4 % svarer at de er enig eller meget enig i påstanden. Dette gir en sterk indikasjon på at personalet har blitt mer bevisst sin egen rolle.

En av påstandene var om personalet mener at mikroprosjekt er en god metode for å fremme refleksjon over egen praksis. 89,5 % er enig eller meget enig i påstanden.

Jeg mener mikroprosjekt er en god metode for å fremme refleksjon over egen praksis

	Frekvens	Prosent
Uenig	1	5.3
Verken enig eller uenig	1	5.3
Enig	14	73.7
Meget enig	3	15.8
Total	19	100.0
Ikke svart	1	
Total	20	

Tabell 3 Frekvenstabell refleksjon

I spørreskjemaet ble det stilt to åpne spørsmål der det første er:

Forklar med egne ord hvordan du har arbeidet med mikroprosjekt?

Alle svarer på spørsmålet, og alle beskriver ulike måter å gjøre observasjoner og legge til rette for refleksjoner på. Som en av personalet svarer:

"Observert, skrevet ned, og diskutert med kolleger og henne jeg jobbet sammen med om mikroprosjekt."

Det andre åpne spørsmålet var:

Forklar med egne ord hvordan mikroprosjekt har vært med på å endre din praksis i forhold til likestilling/likeverds arbeid.

Det ordet som går igjen er bevissthet, men ord som lærerikt og refleksjon blir også nevnt.

Spørreskjemaet alene gir ikke et fullgodt svar på mine forskningsspørsmål under hovedområde 1. De peker likevel i retning av at personalet opplever at de har et ansvar for egen læring gjennom at de beskriver hvilken aktivitet de har gjort i prosjektet. De oppgir også at de er blitt mer bevisst, og at mikroprosjekter er en god metode for å fremme refleksjon over egen praksis.

5.1.3 Hovedområde 2

Som vi har sett tidligere kan arbeid i barnehage være travelt med mange oppgaver som skal utføres. Jeg ville derfor finne ut om mikroprosjekter tar mye tid og om de går på bekostning av andre oppgaver. Jeg framsatte derfor påstandene om at mikroprosjekter tar mye tid og at de går på bekostning av andre arbeidsoppgaver i barnehagen.

Jeg mener arbeid med mikroprosjekter tar mye tid

	Frekvens	Prosent
Meget uenig	3	15.8
Uenig	6	31.6
Verken enig eller uenig	8	42.1
Enig	2	10.5
Total	19	100.0
Ikke svart	1	
Total	20	

Tabell 4 Frekvenstabell tid

10,5 % er enige i påstanden, mens 47,4 % er enten uenig eller meget uenig.

Jeg mener mikroprosjektet har gått ut over andre arbeidsoppgaver i barnehagen

	Frekvens	Prosent
Meget uenig	3	15.8
Uenig	7	36.8
Verken enig eller uenig	8	42.1
Enig	1	5.3
Total	19	100.0
Ikke svart	1	
Total	20	

Tabell 5 Frekvenstabell andre arbeidsoppgaver

52,5 % er meget uenig eller uenig i påstanden mens 5,3 % er enige.

For å utvikle barnehagens tilbud der en likestilt og likeverdig praksis utøves, er det viktig at personalet har en felles forståelse for hva dette innebærer. Jeg framsatte derfor påstanden om prosjektet har gitt en felles forståelse for likestilling og likeverd hos alle ansatte i barnehagen.

Jeg mener at arbeid med dette prosjektet har gitt felles forståelse for likestilling/likeverd hos alle ansatte i barnehagen

	Frekvens	Prosent
Verken enig eller uenig	6	33.3
Enig	10	55.6
Meget enig	2	11.1
Total	18	100.0
Ikke svart	2	
Total	20	

Tabell 6 Frekvenstabell felles forståelse

66,7 % svarer at de er enig eller meget enig i påstanden. Det er også verdt å merke seg at ingen er uenig i påstanden.

Jeg var også interessert i å finne ut hvilken rolle styrer har for å for å legge til rette for prosjektet. I skjemaet har jeg to påstander om at det er styrers oppgave å velge prosjekter barnehagen skal ha fokus på, samt å tilrettelegge for prosjektet.

Jeg mener det er styrers oppgave å velge prosjekter som vi i barnehagen skal ha fokus på

	Frekvens	Prosent
Meget uenig	4	20.0
Uenig	7	35.0
Verken enig eller uenig	8	40.0
Enig	1	5.0
Total	20	100.0

Tabell 7 Frekvenstabell styrer velger prosjekt

Svarene viser at 5 % er enige i påstanden og 55 % er meget uenig eller uenig.

Jeg mener det er styrers ansvar å tilrettelegge for arbeidet med prosjektet i barnehagen

	Frekvens	Prosent
Uenig	5	25.0
Verken enig eller uenig	4	20.0
Enig	11	55.0
Total	20	100.0

Tabell 8 Frekvenstabell styrer tilrettelegger for prosjekt

55 % er enige om at det er styrers ansvar å tilrettelegge for arbeid med prosjekt i barnehagen. Det kan se ut som om personalet vil ha innflytelse på tema for et prosjekt, men at de mener styrer har en større oppgave når det gjelder å tilrettelegge for arbeidet med prosjekt.

Som vi tidligere har sett er personalets utdanningsnivå i barnehagen ulikt og spenner seg fra ikke fullført grunnskole til høyere utdanning. Jeg var derfor interessert i å finne ut om personalets utdanningsnivå hadde betydning for hvordan de oppfattet arbeid med mikroprosjekt. Jeg har operasjonalisert dette ved å se på om personalet mener at arbeid med mikroprosjekt tar mye tid. Jeg har valgt denne måten å operasjonalisere det på ut fra tanken om at oppgaver som oppfattes vanskelige eller kompliserte vil oppleves som mer tidkrevende av personalet.

Utdanning * Jeg mener arbeid med mikroprosjekter tar mye tid

	Jeg mener arbeid med mikroprosjekter tar mye tid				Total
	Meget uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	
Utdanning					
Grunnskole	0	0	1	2	3
videregående	2	2	2	0	6
Førskolelærer	1	3	4	0	8
Annen høyere utdanning	0	1	0	0	1
Total	3	6	7	2	18

Tabell 9 Krysstabell utdanning og tid

Datamaterialet har en liten N på 18 og det er derfor vanskelig å trekke slutninger av tallene men det er en tendens til at de av personalet som har grunnskole som høyeste utdanning er mer enig i påstanden om at mikroprosjekter tar mye tid.

På samme måte som under hovedområde 1 gir ikke spørreskjemaene alene svar på alle forskningsspørsmålene under hovedområde 2. Det peker seg likevel ut noen interessante funn. Personalet viser at arbeid med mikroprosjekter ikke tar mye tid og ikke har gått utover andre arbeidsoppgaver. Det er også interessant at personalet vil ha innflytelse på valg av prosjekter, og at styrers rolle er å legge til rette for arbeidet. Tendensen til at personalet med lavest utdanning er mer tilbøyelige til å mene at mikroprosjekter tar tid er også viktig å være oppmerksom på.

5.2 Refleksjonskafé

Ved avslutningskonferansen ble det arrangert en refleksjonskafé der vi organiserte 5 ulike bord med hver sin problemstilling. Personalet i de to barnehagene ble delt i grupper der personalet fra barnehagene ble blandet i gruppene.

Følgende spørsmål ble presentert på bordene:

- Bord 1: Har prosjektet endret måten dere reflekterer over faglig innhold på? På hvilken måte?*
- Bord 2: Har prosjektet ført til endring av tilrettelegging slik at gutter og jenter har like muligheter til å delta på alle aktiviteter i avdelingen som du jobber? På hvilken måte?*
- Bord 3: Har prosjektet endret ditt syn på jenter og gutter i barnehagen? På hvilken måte?*
- Bord 4: Hvem mener du er ansvarlig for at prosjektet skal lykkes i barnehagen?*
- Bord 5: Hvordan har du opplevd å være med på dette prosjektet?*

På bord 1 gir stikkordene som ble notert ned et bilde på at personalet reflekterer mer etter prosjektet enn det som var tilfelle før oppstarten av prosjektet. Det refereres spesielt til innholdet i prosjektet som handlet om likestilling, men også at refleksjon utover temaet har økt. Som en sier det:

"At vi har vært så ubevisste, det skjer så mye man ikke er bevisst over."

På bord 2 finner man utsagn som at man har endret hva man tilbyr barna og blitt mer bevisst på at for eksempel lekemateriellet skal appellere til ulike typer lek, og at både gutter og jenter skal delta på flere ulike typer aktiviteter og lek.

På bord 3 ser vi igjen at personalet i barnehagene oppgir at de er blitt mer bevisste og reflekterte på å gi barn like muligheter uavhengig av kjønn. En sier også at:

"Gutter og jenter gjør andre ting enn vi trodde."

På bord 4 gis det uttrykk for at alle i personalet har et ansvar for at prosjektet skal lykkes, men at styrer har et særlig ansvar sammen med pedagogiske ledere. Det oppgis også at det er styrer som har hånd om rammefaktorer som tid og oppmerksomhet. Vi som har vært prosjektledere får også et ansvar lagt til oss, men da som fagpersoner i forhold til opplæring av blant annet metoder som er benyttet i prosjektet.

På bord 5 ser vi at ord som bevissthet og refleksjon igjen kommer opp. Det oppgis også at prosjektet har vært inspirerende og gjennomførbart og at det har ført til endring. Det oppgis også at det har vært felles prosesser i personalet der det individuelle arbeidet deles med resten av barnehagen.

Felles for alle bordene er at det er noen ord som går igjen. Ser vi på ordskyen som er generert ut fra de stikkordene som er skrevet ned, vises ord som ofte nevnes med større fonter.

5.3 Intervjuer

Ved oppstarten av prosjektet ble det gjennomført 9 intervjuer av personalet. Ved oppstartsintervjuene ble det benyttet en intervjuguide som dannet utgangspunkt for spørsmålene som ble stilt.

Ved avslutning av prosjektet ble det gjennomført intervjuer av begge styrerne. Disse intervjuene ble gjennomført som ustrukturerte intervjuer. Det er således gjennomført 11 intervjuer.

5.3.1 Oppstartsintervjuer

Ved oppstartsintervjuene forsøkte jeg blant annet å få innblikk i hvordan personalet forholder seg til egen kompetanseutvikling. Jeg operasjonaliserte dette ved å spørre om hva de forbinder med begrepet kompetanse og kompetanseutvikling, hva de lærer i arbeidet, hvem som er læremestre og om de er bevisste i forhold til egen læring. Svarene jeg fikk handlet i liten grad om formell og strukturert kompetanseutvikling. Personalet knytter kompetanseutvikling mot egenutvikling og de oppgavene man har i barnehagen.

Personalet snakker også om hva som er kompetanse i barnehagesammenheng og de relaterer det til å være i relasjon til barn. Som en sier:

"... det er mange ulike spekter av det, alt fra den relasjonen og den kompetansen du har, den sosiale kompetansen du har, det å være i relasjon til andre mennesker er jo en kompetanse."

Når jeg har kategorisert og kodet empirien har kategorien "barn som læremestre" blitt referert til 32 ganger i intervjuene. Til sammenligning har "kollegaer som læremestre" blitt referert til 23 ganger.

Jeg har også et direkte spørsmål om hvem personalet oppfatter som læremestre, og alle svarer at de har noen de oppfatter som læremestre blant de andre ansatte. Alle nevner i løpet av intervjuet at de lærer av barna i barnehagen. Dette

skjer direkte ved at barn kommer med tilbakemeldinger og innspill personalet må forholde seg til. Det skjer også indirekte ved at personalet oppgir at de får erfaringer for eksempel i forholdt til hvordan barn utvikler seg ved å følge utviklingen til barna over tid.

En av personalet sier:

"Jeg lærer av barna med å være sammen med dem og så lærer jeg ved å se hva de andre voksne gjør og jeg lærer av å se på hva barn og barn gjør. Det er jo gjensidig læring, når du er i et fellesskap så vil du komme til å lære noe. Du kan ikke unngå å oppleve noe eller lære noe nytt når du er i lag med andre mennesker."

I intervjuet følger jeg opp med å spørre hvordan de lærer i arbeidet sitt. Alle refererer til at de lærer først og fremst i relasjon til andre, både voksne og barn. Alle relaterer læring til hverdagssituasjoner og at læringen er knyttet til utførelse av det daglige arbeidet. I intervjuene nevnes relasjon som kompetanse i seg selv, men kompetanse som relasjon blir også trukket fram. Relasjon som kompetanse blir referert til 28 ganger i intervjuene. En av personalet refererer likevel til at det etter hennes erfaring er blitt mindre tid til refleksjon siden hun startet å arbeide i barnehagen.

"Det jeg savner mest etter alle de årene, det har blitt mindre og mindre av, det er de arenaene som vi kan sette oss ned som personale og reflektere over det som faktisk skjer i barnehagen."

For å utvide min forståelse av personalets læring spør jeg også om hvilke situasjoner de mener gir mer eller bedre lærdom. Igjen er det de daglige møter med andre enten de er barn eller voksne som løftes fram. Noen av personalet nevner kurs, men som en sier det:

"...ut fra de årene som har gått så kjenner jeg at det er ikke kursene jeg savner."

Tre av personalet snakker om formell utdanning eller videreutdanninger på høyere nivå, dette gjøres i innledningen av intervjuet og gis mer som en bakgrunnsvariabel. En snakker om hva hun har brukt denne utdanningen til i jobb, men trekker fram begrensninger i å få omsatt kompetansen i barnehagen.

Alle oppgir at de er bevisst egen læring på arbeidsplassen, og at det er en viktig motivasjon for å være i og fortsette sitt arbeid i barnehagen. Som en sier så er det en drivkraft å få lære og utvikle seg på jobb.

Dokumentasjon som metode og grunnlag for refleksjon har også hatt stor plass i prosjektet og er en viktig del av arbeidet med mikroprosjektene. Jeg var derfor interessert i å få kjennskap til hvordan personalet i barnehagen dokumenterte, og hvordan de brukte dokumentasjonen i sitt arbeid.

Alle oppgir at de dokumenterer. Bruken av dokumentasjon som grunnlag for refleksjon varierer. Tre av personalet oppgir at de bruker dokumentasjonen som grunnlag for refleksjon når jeg spør et åpent spørsmål om hvordan de arbeider med dokumentasjon i barnehagen. Alle svarer at dokumentasjon gir en eller annen for læring, bevissthet, refleksjon eller på annen måte gir et utbytte.

Nedenfor er det generert en ordsky med de mest brukte ordene i intervjuene.



Figur 4 Ordsky oppstartsintervju

Ordene "barna" og "lærer" er de mest brukte ordene i intervjuene. Dette referer til den sterke posisjonen barna i barnehagen har som læremestre for personalet. Det er et tydelig funn i intervjuene at personalet relaterer mye av sin egen læring til det hverdagslige arbeidet i barnehagen. De erfaringer de gjør i jobben kan være grunnlag for refleksjon, men det betinger at refleksjonsarbeid vektlegges og gis plass.

Det er også interessant at formell utdanning og kurs nesten ikke nevnes når personalet snakker om kompetanseheving. Hvis kurs nevnes er tendensen at det gjøres for å illustrere at kurs ikke gir økt kompetanse. Hvis et kurs skal gi økt kompetanse må alle i personalet delta og kurset må inngå i en større satsning for å utvikle kompetansen på et område.

5.3.2 Intervju med styrere

Etter at prosjektet var avsluttet, gjennomførte vi intervju med begge styrerne. I intervjuene fikk de frihet til å komme med betraktninger rundt hvordan de hadde opplevd det å være med i prosjektet, og de fikk fritt fortelle om hva de satt igjen med. Vi fulgte opp med spørsmål der vi ønsket utdypinger og kom etter hvert med spørsmål vi hadde forberedt i forkant. Siden vi var to som hadde ulike vinklinger på hva vi var interessert i, laget vi ikke noen felles intervjuguide til disse intervjuene.

I det første intervjuet oppgav styreren at arbeidet med prosjektet hadde hjulpet henne å bli mer tydelig som leder i barnehagen. Hun sier blant annet at arbeidet med mikroprosjekter har gjort at hun måtte bli mer streng på tidsfrister for når et mikroprosjekt skulle være klart til presentasjon.

På spørsmål om hvordan hun har oppfattet metoden med bruk av mikroprosjekter svarer hun:

"...de har jo sagt at de har lært mye, så det å lære seg å reflektere, for det var det jo faktisk ikke alle som hadde jobbet med i det hele tatt, så jeg synes jo også at det var en kjempeflott måte å drive med refleksjonsarbeid på."

Styreren i den andre barnehagen bekrefter også at prosjektet har hjulpet henne å få struktur og retning på det pedagogiske arbeidet. På spørsmål om hun tror prosjektet har hjulpet pedagogiske ledere til å bli mer tydelig som ledere svarer hun:

"... da tenker jeg ikke på rollen som pedagogisk leder, men faktisk det å være og lede pedagogisk arbeid på avdelingen."

Jeg finner dette igjen i ordskyen fra intervjuene med styrerne der ordet "leder" er det mest brukte ordet.



Figur 5 Ordsky intervju med styrere

Begge styrerne oppgir at vår rolle som prosjektledere, der vi har presentert en klar struktur og kommet med tydelige forventninger, har vært til hjelp for barnehagene når det gjelder å få gjennomført prosjektet. De oppgir også at vår oppfølging, enten det har vært på telefon eller ved besøk, har vært god. En av styrerne oppgir at det å ha et prosjekt som strekker seg over sommeren opplevdes som uheldig da det gir et nokså langt opphold på to og en halv måned der det er lite aktivitet i prosjektet på grunn av ferieavvikling.

Den ene styreren oppgir at hun i sin barnehage har hatt bare *JA-personer* som har vært positive til å være med i prosjektet, og at likeverd og likestillingsarbeid har fått større oppmerksomhet i personalgruppen. Den andre styreren oppgir litt mer motstand i personalet og at hun måtte være mer streng på at alle skulle jobbe med prosjektet. Begge styrerne mener personalet har utviklet seg i forhold til likeverd og likestilling i barnehagen. Personalet har i følge styrerne gjort flere oppdagelser på at der de trodde de var reflekterte, hadde de en praksis som ikke stod i forhold til barnehagelovens formålsparagraf.

Begge barnehagene har i løpet av prosjektet hatt relativt store utskiftninger i personalgruppen, og i en av barnehagene har personalet på en hel avdeling blitt skiftet ut over sommeren. Begge styrene oppgir at sykefraværet har vært høyt og at det gir utfordringer i forhold til å arbeide med prosjektet.

Begge styrerne forteller om at prosjektet har gitt endringer i hva barnehagen tilbyr barna. En av styrerne forteller at en avdeling har hatt fokus på omsorgsleken og at det har ført til endringer på hva og hvordan barna leker. Guttene er blitt mer opptatt av omsorgslek, og det utløste et behov for mer og bedre tilrettelagt lekemiljø for denne leken. Barnehagen måtte derfor prioritere innkjøp av lekemateriell som la til rette for omsorgsleken.

5.3 Mikroprosjekter

Personalet har jobbet med flere ulike mikroprosjekter i løpet av prosjektet. I den ene barnehagen har 16 av 18 mikroprosjekter utgangspunkt i barns aktiviteter, mens 2 mikroprosjekter tar utgangspunkt i personalets aktiviteter.

I den andre barnehagen gikk arbeidet med mikroprosjekter tapt i en datakrasj i barnehagen. En rekonstruksjon av noen av mikroprosjektene, ved å gjennomgå refleksjonsmøtene, viser samme tendens i denne barnehagen også. De fleste av mikroprosjektene tar utgangspunkt i barns aktiviteter.

Måten å dokumentere på fordeler seg mellom bilder, praksisfortelling, intervju med og uten lydopptak, observasjoner med eller uten støtte av skjema, samt innsamling av tegninger og uttrykk som barna har laget.

Våren 2013 er det i all hovedsak individuelle mikroprosjekter, mens det høsten 2013 utvikles felles mikroprosjekter på avdelingsnivå. Høsten 2013 framstår også mikroprosjektene som bedre beskrevet, med problemstilling og beskrivelser av hvordan man skal dokumentere og arbeide med mikroprosjektene.

I siste del av våren og høsten 2013 tematiseres mikroprosjektene ved å relatere dem til aktiviteter, opplegg eller endringer som gjennomføres i barnehagen uavhengig av vårt prosjekt. Dette viser seg for eksempel ved at personalet viser til tema i årsplanen som de kan dokumentere og reflektere over, og hvordan likeverd og likestilling gjøres til en del av dette arbeidet.

En av barnehagene planla å legge om til en friluftsavdeling høsten 2013. I dette arbeidet ønsket personalet å se på hvordan gutter og jenter reagerte på omleggingen. De tok med dette inn likestilling og likeverds perspektivet inn i et arbeid de likevel skulle ha gjort.

Noen av mikroprosjektene er likevel av en slik karakter at de har liten kraft i seg til å skape grunnlag for kraftfull refleksjon. Disse mikroprosjektene har form av å være mer rene referater av en episode som personalet har opplevd, uten at de tar opp i seg fenomener som gir rom for refleksjon. I opptakene blir disse behandlet nokså fort og man går videre til neste mikroprosjekt.

De prosjektene som utløser kraftfulle refleksjoner beskriver derimot flere og mer grunnleggende fenomener om likeverd og likestilling. I opptakene gis disse større plass og mer tid. Jeg opplever også personalet som mer engasjert i møtet med disse mikroprosjektene.

En del av mikroprosjektene er tydelig planlagt og strukturerte på forhånd, men får et innhold der barns respons, eventuelt mangel på respons, får betydning for hvordan mikroprosjektet utvikler seg. Andre mikroprosjekter henter sin inspirasjon i episoder som oppstår spontant i hverdagen, og blir til et mikroprosjekt underveis. Av de mikroprosjektene som er innhentet er det 2 som ikke har utgangspunkt i eller tematiserer det tilfeldige og spontane.

Mens noen mikroprosjekter går over tid og får oppfølginger av både eieren av prosjektet og det øvrige personalet, pågår andre mikroprosjekter over kort tid og er nokså ukjent for det øvrige personalet. På høsten 2013, når begge barnehagene går over til å ha avdelingsvise mikroprosjekt, får mikroprosjektene lengere levetid og det synes som om funn og refleksjoner deles mer på avdelingen.

5.4 Møter

I datamaterialet er det materiale fra 15 møter. Det har vært møter der prosjektgruppene fra hver barnehage har møttes, personalmøte i hver av barnehagene og avdelings/base-møter. Vi har deltatt på flere møter, men noen av møtene ble det ikke gjort opptak fra av ulike årsaker. Til sammen har det vært avviklet 20 møter i prosjektet.

I januar 2013 gjennomførte vi møter med prosjektgruppene og personalgruppene der vi ga opplæring i hvordan man kan arbeide med mikroprosjekter og om generelt likestillings og likeverds arbeid. Vi brukte også en praksisfortelling for å trene på hvordan man kan drive refleksjonsarbeid i personalet.

Det har vært 2 møter der prosjektgruppene fra de to barnehagene møttes før de deltok på et personalmøte i hverandres barnehage. På disse møtene har framdrift i prosjektet vært drøftet, og prosjektgruppene har utvekslet erfaringer og lagt fram noen av de mikroprosjektene de har arbeidet med. De øvrige møtene har jeg valgt å kalle refleksjonsmøter og det har enten vært avdelings/base-møter eller personalmøter med hele barnehagen.

5.4.1 Refleksjonsmøter

På refleksjonsmøtene har jeg vært opptatt av hvordan personalet har jobbet med mikroprosjekt og hvordan de bruker dokumentasjonen som grunnlag for refleksjon. Jeg har også spurt personalet om hvordan de oppfatter det å jobbe med mikroprosjekter.

I materialet finner jeg at personalet reflekterer kraftfullt over de dokumentasjonene de lager når de blir utfordret til det. I starten av prosjektet opplevde jeg at enkelte i personalet var så fornøyd med å være ferdig med å legge fram det de hadde gjort at de sendte ordet videre uten at det ble reflektert i det

hele tatt. Dette hendte flere ganger fram til juni 2013, men i løpet av høsten 2013 framstår personalet som mer vant til denne typen arbeid. Jeg opplever derfor at det har vært en utvikling hos personalet der de etter noe trening framstår som mer vant til å reflektere.

En av personalet snakker om hvor lett det er å være ureflektert og bare gjøre det som ligger nærmest framme i bevisstheten. Hun sier på det første møtet i januar 2013:

"Altså, man grip fort tak i det som først faller inn. Det er jo ingen som spør hvorfor du valgte dem? Så vi må bli flinkere til å reflektere over det."

Da jeg deltok på et refleksjonsmøte i samme barnehage helt mot slutten av prosjektet sier en av personalet på spørsmål om hvordan det har vært å jobbe med mikroprosjekter:

"Det har vært interessant, også det som de andre har hatt fokus på. Jeg tenker på en annen måte nå og er blitt mer bevisst."

Denne tendensen viser seg i begge barnehager der personalet viser tegn på å ha utviklet seg i løpet av prosjektet. I den andre barnehagen svarer personalet på spørsmål om hvordan det har vært å jobbe med mikroprosjekter:

"Det har vært morsomt og jeg har tenkt mye på det"

mens en annen svarer:

"Mitt var fort gjort, men har gitt meg mange nye tanker."

Noen i personalet i barnehagene oppgir at de strevde litt med å finne ut hvordan man jobber med mikroprosjekter. Dette har tatt en del tid og oppmerksomhet bort fra selve prosjektet, men alle oppgir at de i løpet av våren 2013 hadde funnet ut av det og ble i stand til å utvikle egne prosjekter.

I møtene mellom prosjektgruppene og barnehagene la personalet fram mikroprosjekter fra egen barnehage. Disse mikroprosjektene ble gjenstand for felles refleksjon sammen med representanter fra begge barnehager. Deltakerne i prosjektgruppene oppgir at dette oppleves som nyttig, og at de får tilgang til andre refleksjoner og forståelsesmåter gjennom å dele sine mikroprosjekter.

5.5 Prosjektlogg og memos

I løpet av prosjektet skrev jeg prosjektlogg fra de aktivitetene jeg hadde. Dette var for eksempel alle møter og telefonsamtaler med styrerne i barnehagene. I tilknytning til loggen skrev jeg også memos som utdypet mer hva jeg tenkte etter møter og samtaler. Loggen og memos var også ment som en måte å fange opp opplysninger som jeg mente var relevante, men som det ikke ble gjort opptak av.

Jeg har flere notater på at styrerne opplever refleksjonsmøtene som gode. De ser nytten av at personalet blir i stand til å reflektere mer kraftfullt, og ønsker mer refleksjon på møtene. Etter et refleksjonsmøte i mars 2013 sier en av personalet på gangen utenfor møterommet at:

”Jeg ville aldri ha gjort de refleksjonene jeg har gjort hvis det ikke var for at jeg gjorde mitt mikroprosjekt”

Utsagnet kom etter at vi på refleksjonsmøtet hadde hatt en god drøfting rundt det mikroprosjektet personalet arbeidet med.

Høsten 2013 har jeg et memo der jeg stiller meg spørsmål ved veien fra individuelt bevissthetsarbeid og til endringer i praksis for hele barnehagen. Hva skal til for at barnehagen utvikler seg med utgangspunkt i et mikroprosjekt som en i personalet har gjennomført? Dette er et spørsmål som jeg noterte meg etter at jeg opplevde at noen mikroprosjekter ga gode refleksjoner og økt bevissthet hos den enkelte. Jeg opplevde likevel at det å omsette den økte bevisstheten til et felles pedagogisk prosjekt stoppet opp. Det kunne derfor synes som om

barnehagene ikke klarte å ta steget videre og gjøre felles bruk av den økte kompetansen personalet hadde fått.

6 Drøfting

Etter at den store utbyggingen av barnehagesektoren, er fokuset nå på kvalitet og innhold. Det er først og fremst personalets kompetanse som er avgjørende for barnehagens innhold. Det som ofte får oppmerksomhet i den forbindelse er mangel på førskolelærere, og hvor mange dispensasjoner det gis fra kravet om førskolelærere i barnehagene. Det kan derfor synes som om at det er et sterkt fokus på formalkompetanse i form av førskolelærerutdanning.

Dette synet kommer også fram i utdanningsdirektoratets kompetansestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2013b) der det er et sterkt fokus på formell kompetanse, enten i form av førskolelærerutdanning eller fagarbeiderutdanning. Dette fokuset kommer også fra i Stortingsmelding 24 "Framtidens barnehage" (Kunnskapsdepartementet, 2013a) der det tas sikte på at enda flere ansatte i barnehagen skal ha formell og barnehagefaglig relevant utdanning. Dette fokuset på formell utdanning må ses på som viktig og riktig, men det må ikke erstatte eller ta bort fokuset fra den daglige læringen som foregår i barnehagene.

For å omsette formell utdanning til utøvd praksis må personalet gjøre daglige erfaringer som det må reflekteres over. For eksempel vil møtet med hvert enkelt barn måtte utløse en refleksjon over hvilke forutsetninger og behov barnet har, og hvordan personalet på best mulig måte kan møte disse. Hvordan barnehager legger til rette for og lager strukturer som ivaretar denne type læring er derfor av betydning og bakgrunnen for min problemstilling som er:

Hvordan kan personalet i barnehagen gjøre hverdagsaktiviteter til utgangspunkt for kompetanseutvikling gjennom bruk av mikroprosjekter?

Jeg minner om at jeg til denne problemstillingen har følgende hovedområde med forskningsspørsmål:

Hovedområde 1 Personalets læring

- Hvordan opplever personalet sitt eget ansvar for læring?
- Hvordan klarer personalet å dokumentere spontane og tilfeldige situasjoner i arbeidshverdagen?
- Hvordan reflekter personalet over dokumentasjonene?
- Hvordan er arbeid med mikroprosjekter med på å endre personalets praksis og tilbud til barna?

Hovedområde 2 Hvordan legger barnehagen til rette for, og gjør bruk av mikroprosjekter?

- Hvordan kan mikroprosjekter brukes i en personalgruppe med ulikt utdanningsnivå og erfaring?
- Hvordan klarer barnehagene å tilpasse arbeid med mikroprosjekter til egen barnehage?
- Hvilke barrierer for å få til læring med utgangspunkt i hverdagssituasjoner finnes det i barnehagene?
- Hvordan kan barnehagen skape en struktur som ivaretar den spontane og tilfeldige læringen som skjer i barnehagen?

Jeg velger å ta for meg de ulike forskningsspørsmålene som egne avsnitt for å skape oversikt i kapittelet.

6.1 Hvordan opplever personalet sitt eget ansvar for læring?

I oppstartsintervjuene oppgir alle at de er bevisste på egen læring, og at egen læring og utvikling er en viktig motivasjon for å arbeide i barnehage. Ser vi disse svarene i sammenheng med svarene i spørreundersøkelsen der bare 5 % er enig i at det er styrers oppgave å velge prosjekter som barnehagen skal ha fokus på, kan dette tyde på at personalet har et ønske om å være delaktig i valg av prosjekter. Læring ser ut til å være viktig for personalet og når vi ser på ordskyen i figur 4 på side 59 er lærer det mest brukt ordet.

Valg av prosjekter kan ha innvirkning på hva og hvordan personalet får lære og utvikle seg i sitt arbeid. Som vi tidligere har sett er arbeidshverdagen til personalet fylt av mange ulike gjøremål, og valg av prosjektarbeid vil legge beslag på den tiden personalet har for kompetanseutvikling. Innflytelse på valg av prosjekt kan derfor være viktig for personalet og deres læring. Dette støttes også i svarene vi fikk på refleksjonskaféen der svarene er at alle har ansvar for at prosjektet lykkes. I samtalene med styrerne oppgis det også et stort engasjement for prosjektet i personalet, og at diskusjonene til tider har gått livlig på pauserommet omkring likestilling og likeverdsarbeid.

Et motivert personale som anser det som et personlig ansvar å lære og utvikle seg, er en forutsetning for å få til endring og utvikling. I møtet med personalet i de to barnehagene har jeg møtt et personale som har vært engasjerte og med lyst til å drive utviklingsarbeid. Den motstanden som den ene av styrerne rapporterte om gikk mer på at personalet opplevde usikkerhet omkring hvordan de kunne gjennomføre mikroprosjekter.

I oppstartsintervjuet er det få som nevner formell utdanning som et sted der de utvikler sin kompetanse. Det kan tenkes at det er flere årsaker til dette. Mine spørsmål kan være oppfattet som kontekstuelle til prosjektet. Personalet vet at jeg skal hente inn data som skal bli til en oppgave om arbeidsplasslæring. Svarene jeg får fra personalet blir derfor preget av dette.

Det kan også hende at personalet opplever at deres utdanning ligger såpass langt tilbake i tid at den kompetansen de utviklet gjennom denne er internalisert slik at det er vanskelig å definere den som en kompetanse utviklet gjennom en formell utdanning. En annen årsak til at formell utdanning nevnes så lite kan være det Filstad (2010) og Marsick og Watkins (1990) beskriver, at uformell og tilfeldig læring er den viktigste måten vi lærer på. Personalet identifiserer derfor læring gjort gjennom uformelle og tilfeldige situasjoner lettere, og at dette får betydning for hva de snakker om på intervjuet. Det er likevel påtakelig at så få snakker om kurs som et sted de lærer. En snakker om kurs som et supplement til den uformelle og tilfeldige læringen. Andre snakker om kurs som kilde til frustrasjon der det blir vanskelig å få omsatt den kunnskapen og det engasjementet den ansatte får ved å delta på kurs, til hverdagssituasjoner.

På spørsmål om hvem som er personalets læremestre svarer alle at barn er deres læremestre i barnehagen. Det er barna gjennom sin væremåte og sine undringer, som framstår som viktige for hva personalet fokuserer på og utvikler seg i forhold til. I svarene fra intervjuene har jeg kodet "barn som læremestere" flere ganger enn "kollegaer som læremestre". Ser vi på ordskyen i figur 4 på side 59 er barn det mest brukte ordet i intervjuene sammen med lærer. Barns bidrag vil i denne sammenhengen være uformelle, spontane og tilfeldige bidrag som personalet må forholde seg til. En av personalet sier:

"... det er veldig lærerikt tenker jeg. Alt vi får med oss, alt av innputt de (barna, min anmerking) kommer med i løpet av en dag."

Et flertall av personalet i intervjuene referer på lignende måter til barns bidrag som en viktig motivasjon for å jobbe i barnehage.

6.2 Hvordan klarer personalet å dokumentere spontane og tilfeldige situasjoner i arbeidshverdagen?

Som vi har sett i forskningen til blant annet Filstad (2010), Marsick og Watkins (1990) har læring på arbeidsplassen stor betydning, og er det stedet der vi først og fremst lærer oss arbeidet. Arbeid i barnehage innebærer en lang rekke spontane og tilfeldige situasjoner. Dette knytter seg blant annet til innspill og episoder som har sitt utgangspunkt i enkeltbarn og barnegruppen. Men også forespørsler og innspill fra foreldre og kollegaer gir spontane og tilfeldige situasjoner. Å jobbe i barnehage kan derfor beskrives som å stadig trø ut i det ukjente. Det er derfor viktig å se hvordan personalet klarer å fange disse situasjonene og bruke dem som utgangspunkt for læring. Dette støttes også av de funn som Bjar (2009) med flere beskriver i "Alle teller mer".

På samme måte som en forsker har et forskningsdesign der Grounded theory velges som strategi for å utvikle mening i et felt som er lite beskrevet, kan vi tenke oss at personalet i barnehagen går inn i spontane og tilfeldige situasjoner for å skape seg et bilde av hva som er fornuftige handlingsalternativer i en situasjon. Personalet kan på denne måten gjøre seg kjent med hva som er hensiktsmessig å gjøre i en type situasjon ut fra de mål man har for barnehagen. For eksempel er det nødvendig å bli bevisst hvordan man kan legge til rette for arbeid med likeverd og likestilling i den barnegruppen man arbeider med. Barnegruppen vil være under stadig endring i takt med at enkeltindividene vokser og utvikler seg, eller det kommer nye individer til. Man blir derfor aldri ferdig med å undersøke og sette seg inn i hvordan man kan løse oppdraget til best mulig nytte for barnet. Dette gjør også at mikroprosjektene ikke må tenkes som enkeltstående aktiviteter, men må gjentas og utvikles i sirkulære bevegelser. Som vi så i figur 2 på side 22 om gangen i mikroprosjekter kan en refleksjon over en dokumentasjon lede til nye spørsmål som man kan sette fokus på og dokumentere i forhold til.

Når jeg ser på innholdet i de mikroprosjektene som finnes i datamaterialet, har nesten alle i seg det spontane eller tilfeldige. Personalet synes derfor å være opptatt av disse situasjonene og hvordan de kan beskrive dem. Dette trenger imidlertid ikke bety at alle spontane og tilfeldige situasjoner kan eller bør få betydning. Noen episoder kan være av en slik karakter at de har mindre betydning og verdi som grunnlag for refleksjon og læring. Et eksempel på dette kan være en praksisfortelling der personalet forteller om en tur der de glemte å ta med drikkekopper til barna. Refleksjonene fikk karakter av at; "... vi må huske å ta med koppene neste gang". Selv om drikke kopper er viktige å ha med på tur utløste ikke denne fortellingen noen kraftfulle refleksjoner.

Når vi kommer til refleksjonsmøtene har derfor noen av mikroprosjektene så liten kraft i seg, at de ikke gir kraftfulle refleksjoner. Det kan derfor se ut til at evnene til å skille det ubetydelige og uvesentlige fra det viktige og betydningsfulle, er noe som må læres og oppøves. Det er derfor viktig at barnehagen leger til rette for en struktur og kultur der personalet blir bevisst på å skille det viktige fra det uviktige i de spontane og tilfeldige situasjonene. I løpet av prosjektet ser jeg at personalet utvikler seg og blir i bedre stand til å reflektere mer kraftfullt over sine dokumentasjoner. Dette kan bety at personalet gjennom erfaring og tilbakemeldinger fra oss prosjektledere, har lært seg å utvikle de mikroprosjektene som gir kraftfulle refleksjoner. Hvis barnehagen ønsker at personalet skal ha denne utviklingen må det settes av tid til det. Det må planlegges tid til at personalet kan gjennomføre sine mikroprosjekter, og det må settes av tid på møter for felles refleksjon. Ledere må derfor velge å bruke tid på dette og de må ha forventninger om at personalet utnytter denne tiden til å arbeide med mikroprosjekt og refleksjon. Jeg vil komme nærmere inn på dette i avsnitt 7.8.

6.3 Hvordan reflekter personalet over dokumentasjonene?

Refleksjon er et sentralt punkt i prosjektet, og personalets evne til å gjøre gode refleksjoner er avgjørende for å lykkes. Filstad (2010) viser blant annet til at refleksjon er viktig i arbeidsplasslæring. Søndena (2004) viser oss at kraftfull refleksjon er viktig for å få tilgang til egne bakenforliggende antakelser. Kraftfull refleksjon retter tanken mot tidligere tenkt tankegods som Søndena skriver.

Hvordan personalet klarer å reflektere over de dokumentasjoner de lager gjennom mikroprosjekter er derfor viktig. Ser vi på spørreskjemaet sier 89,5 % av personalet at mikroprosjekt er en god metode for å fremme refleksjon over egen praksis.

På refleksjonskafeen ser vi at personalet mener de reflekterer mer nå. De oppgir at de er mye mer bevisst i sitt arbeid høsten 2013 enn da prosjektet startet. Dette støttes av ordskyen i figur 3 på side 55 der bevisst det mest brukte ordet.

Utsagnet om at man har opplevd seg som så ubevisste tyder på at personalet opplever at de er mer reflekterte etter å ha deltatt i prosjektet. Disse dataene sier likevel ikke noe om *hvordan* personalet reflekterer. Det kan tenkes at personalet her mener kraftløse refleksjoner, over praktiske gjøremål. For å finne mer ut om det må vi gå inn i hva som skjer på refleksjonsmøtene. Jeg registrerer at personalet utvikler sin måte å reflektere på i løpet av prosjektet. Fra å ikke reflektere i det hele tatt i starten, til å utøve kraftfull refleksjon på slutten. Vi kan se nærmere på en refleksjon.

I et mikroprosjekt der personalet ønsket å se på hvordan barna reagerte på at det ble startet opp en fotballaktivitet på barnehagens fotballbane, finner jeg refleksjoner som er kraftfulle. Personalet får utfordret sine tidligere antakelser på hvem av barna de tror vil delta i aktiviteten. Hvorfor deltar ikke jentene som spiller fotball på fritiden i fotballaktiviteten? Hvordan kan personalet stimulere flere barn til å delta, og hvilke ulike roller kan barna ta i aktiviteten? Kan noen være publikum? Hvordan er gutter og jenter stimulert til å delta i aktiviteten?

Personalet får også andre tanker omkring hvordan de utnytter barnehagens uterom, og utfordrer seg selv på hvorfor deler av barnehagens uteområde er så lite benyttet. Et eksempel på et spørsmål til refleksjon er blant annet: Hva er årsaken til at en del av uterommet brukes så lite av barna?

Voksenrollen som personalet utøver blir også gjenstand for refleksjoner, og personalet utfordrer hverandre på hvordan de kan utvikle barnas tilbud ved å endre egen væremåte i barnehagen. Hvor aktive er de voksne i aktiviteten, og hvordan stimulerer en aktiv voksenrolle kontra en passiv voksenrolle barna og deres deltaking i aktiviteten?

Disse spørsmålene har i seg mer kraft til å reflektere og utvikle barnehagens praksis, og står i kontrast til kraftløse spørsmål. I løpet av prosjektet har jeg kodet stadig flere refleksjoner som kraftfulle etter hvert som prosjektet skred fram. De kraftløse refleksjonene var til stede hele prosjektet, men de blir færre mot slutten. Jeg vil derfor hevde at fokus og trening på refleksjonsarbeid gir personalet mulighet til å utvikle evnen til refleksjon. Søndena (2004) viser oss at vi er i en livslang læring, og evne til refleksjon må også ses i denne sammenhengen. Vi er stadig på vei og har muligheten til å utvikle oss som reflekterende mennesker.

Refleksjon kan være både en individuell prosess og en kollektiv prosess, der man reflekterer sammen med noen. Som Søndena (2004) viser oss kan personalet være i en tilstand av oikos eller polis, der man i oikos reflekterer kraftløst og er opptatt av å bevare det bestående. I prosjektet har vi flest eksempler på at personalet er interessert i å utfordre seg og komme i kontakt med de bakenforliggende antakelser man har. I uttalelsen fra personalet, om at man fort griper tak i det som først faller inn og at det er ingen som spør hvorfor du valgte dem, tolker jeg det som at de er i en tilstand av oikos. Man gjør bare som man alltid har gjort og ingen reflekterer kritisk over det man gjør. I prosjektet kalte vi dette for å være en "gjørebarnehage". I prosjektet har vi definert dette som en barnehage der personalet er opptatt av å *gjøre*, uten å stille kritiske spørsmål om hva og hvorfor man gjør det man gjør. Personalet blir revet med i en

handlingstvang, og stiller ikke spørsmål om det man gjør er formålstjenlig i forholdt til de mål man har for barnehagen.

I løpet av prosjektet ser vi at personalet viser interesse for de mikroprosjektene som de andre i personalet har gjennomført. Uttalelsen fra en i personalet om at det som andre har hatt fokus på har vært interessant, tyder på at det å dele dokumentasjoner, erfaringer og refleksjoner har blitt sett på som verdifullt.

I prosjektet har vi hatt en målsetning om at barnehagene skal dele mikroprosjekter, refleksjoner og erfaringer seg i mellom. Dette har skjedd gjennom møter mellom prosjektgruppene fra hver barnehage og på refleksjonskafeen. Prosjektgruppene har gitt tilbakemeldinger om at det har vært interessant og lærerikt å få muligheten til å møte andre som arbeider med prosjektet, og å kunne utveksle erfaringer og reflektere i lag over mikroprosjekter. Dette støttes også av det jeg har notert i prosjektloggen etter refleksjonskafeen, der en av personalet trekker fram betydningen av å møte den andre barnehagen og reflektere sammen med dem. Dette tyder på at personalet ser verdien i å overskride det kjente og trygge til fordel for å bli utfordret på sine erfaringer og dokumentasjoner. Jeg tolker dette til at personalet i barnehagen har evnen til å være i en tilstand av polis.

6.4 Hvordan er arbeid med mikroprosjekter med på å endre personalets praksis og tilbud til barna?

Det har fra starten av vært et mål for prosjektet at personalet skal utvikle sitt tilbud til barna. Det er først når barna merker forskjell vi mener at det har skjedd en utvikling. Tidlig i prosjektet forsøkte jeg å finne egnede metoder for å få data på hvordan barna i barnehagene opplevde seg som likestilte i egne liv, og om de opplevde endringer i løpet av prosjektet. Jeg gjorde forsøk med barneintervju, men det ble tidlig klart at dette ikke ga data som kunne brukes. Jeg ble derfor

avhengig av å få personalets egne vurderinger på om det skjedde endringer i praksis som barna ville merke.

På refleksjonskafeen er det et gjentakende ord at alle er blitt mer bevisste. Dette tyder på at det har skjedd endringer hos personalet, men sier lite om det har skjedd endringer som barna merker. Bevissthet kan like gjerne bety at man er bevisst hva man ikke får til eller hva man ikke gjør. Det samme ser vi i spørreskjemaets åpne spørsmål der vi ber personalet forklare med egne ord hvordan mikroprosjekter har vært med på endre praksis i forhold til likestilling og likeverdsarbeid. Selv om noen av svarene beskriver at det har skjedd en endring i hvordan personalet handler, er ord som bevissthet og reflektert de som oftest blir nevnt.

I spørreundersøkelsen, der vi blant annet hadde en påstand om at mikroprosjekter er en god metode for å fremme refleksjon, svarer 89,5 % av personalet at de er enig eller meget enig i påstanden. Dette gir oss likevel bare et bilde av om metoden fremmer refleksjon, og ikke om det faktisk fører til endring i barnas tilbud. Vi har også en påstand om personalet er blitt mer bevisst sin egen rolle for å fremme likestilling og likeverd gjennom prosjektet. Selv om 89,4 % av personalet svarer at de er enig eller meget enig i påstanden, gir heller ikke dette noen svar på om det har skjedd endringer i hvordan barna opplever sitt tilbud i barnehagen.

Alle disse dataene gir oss et bilde av at prosjektet har gitt effekter hos personalet, men det blir likevel vanskelig å si noe om hvordan personalet har endret og utviklet tilbudet til barna. I dataene fra refleksjonsmøtene og sluttintervjuene med styrerne finner jeg mer konkrete beskrivelser på hvilke endringer som har skjedd med praksisen.

Det er i dette materialet flere eksempler der personalet opplever at det har skjedd endringer som når ut helt til barna. Et mikroprosjekt som fikk mye oppmerksomhet i den ene barnehagen var hvordan barnehagen feiret bursdager til barna sett i lys av likeverd og likestilling. Personalet som hadde dette

mikroprosjektet dokumenterte at hun hadde en praksis hvor hun definerte hvordan bursdager ble feiret ut fra barnas kjønn, uten å involvere barnet som hadde bursdag. Med utgangspunkt i denne dokumentasjonen utviklet hele barnehagen måten bursdager ble feiret på. Barna ble mer involverte, og det ble ikke lengre en automatikk i at jenter fikk rød duk og rosa bursdagskrone mens guttene fikk blå duk og blå krone.

Det samme ser vi i mikroprosjektet om kjønn blant fugler der personalet retter barnas oppmerksomhet mot temaet kjønn og kjønnsforskjeller. Det er grunn til å tro at aktiviteten ville hatt et annet fokus og blitt tematisert annerledes hvis ikke barnehagen hadde deltatt i likestillingsprosjektet. Dette er et eksempel på en tematisering hvor barna får oppleve at det har skjedd en endring hos personalet.

I sluttintervjuene med styrerne beskriver en av dem endringer etter at personalet har jobbet med mikroprosjekt om omsorgsleken. Med utgangspunkt i dette mikroprosjektet har barnehagen gjort endringer der de har prioritert innkjøp av lekemateriell, som på bedre måte kan stimulere denne leken. Dette taler for at deltakelse i prosjektet har ført til endringer i barnehagens tilbud til barna.

Selv om jeg hevder at bevissthet og refleksjon i seg selv ikke fører til endringer av praksis, er refleksjon og bevissthet viktige forutsetninger for å få til endringer i praksis. Når vi ser personalets tilbakemeldinger om økt bevissthet og refleksjon opp mot de endringene som det rapporteres om på refleksjonsmøtene, kan vi med rimelig stor grad av sikkerhet si at barnehagens praksis og tilbud til barna endres.

6.5 Hvordan kan mikroprosjekter brukes i en personalgruppe med ulikt utdanningsnivå og erfaring?

Som vi har sett tidligere har barnehagen et personale der det er ulikt utdanningsnivå, fra ikke fullført grunnskole til utdanning av høyere grad. Det er derfor grunn til å tro at kunnskap om, og erfaring med utviklingsarbeid er ulikt fordelt i en personalgruppe. Kompetanseutvikling må likevel omfavne alle ansatte i barnehagen slik Kunnskapsdepartementet (2013b) skriver i sin strategi "Kompetanse for framtidens barnehage". Det er derfor viktig at arbeid med den type utviklingsarbeid som prosjektet vårt la opp til, blir tilgjengelig og kan være et redskap for alle i personalet, uavhengig av utdanningsnivå.

Som vi ser av tabell nummer 9 på side 52, krysstabellen over utdanningsnivå og hvor mye tid personalet mener mikroprosjekter tar, er det en tendens til at personalet med grunnskole som høyeste utdanningsnivå mener mikroprosjekter tar mye tid. Denne tendensen finner vi ikke i gruppen som har utdanning over grunnskole.

Når vi ser på svarene fra refleksjonskaféen er det ingen svar som tyder på at assistentene opplever mikroprosjekter som en utilgjengelig metode. Dette kan ha sin årsak i at disse personene ikke fikk fram sin stemme i refleksjonskaféen. Det kan likevel bety at selv om denne gruppen opplever at mikroprosjekter tar mye tid, så er det likevel en metode som de synes er spennende og som gir dem gode refleksjoner. Grunnen til at personalet med grunnskole som høyeste utdanning opplever at mikroprosjekter tar mer tid enn det øvrige personalet, kan derfor ha andre begrunnelser enn at de opplever metoden som vanskelig å bruke.

Selv om grunnlaget er lite gir det likevel oss en indikasjon på at vi må være bevisste disse forholdene når vi skal introdusere metoder for å drive utviklingsarbeid. I "Tidstyver i barnehagen" (Nicolaisen et al., 2012) finner vi også at det er assistenter som får minst mulighet for faglig utvikling, og det er i assistentgruppen vi finner de med grunnskole som høyeste utdanning. Dette taler for at det er viktig å legge til rette utviklingsarbeid slik at også assistentene blir

omfattet av arbeidet. Når 57 % (Utdanningsdirektoratet, 2013) av de ansatte i barnehagen er assistenter, er det av avgjørende betydning for hvilket tilbud barna får at alle i personalet utvikler sin kompetanse.

6.6 Hvordan klarer barnehagene å tilpasse arbeid med mikroprosjekter til egen barnehage?

I planleggingen av prosjektet var vi opptatt av at metoden skulle være fleksibel og kunne tilpasses den enkelte og barnehagene. Dette ligger også i strategien for prosjektet som er aksjonsforskning. Som vi har sett på tidligere i oppgaven, er blant annet Carr og Kemmis (1986) og Tiller (1999) opptatt av at lærere skal utvikle sine egne prosjekter. Vår abduktive tilnærming åpner også opp for at etterhvert som vi ser på data underveis i prosjektet, så må både innhold og metode tilpasses og utvikles.

Arbeid med likeverd og likestilling skal være en naturlig del av arbeidet i barnehagen og ligger forankret i barnehagelovens formålsparagraf (Barne- og familiedepartementet, 2005). Et punkt vi har vært opptatt av i hele prosjektperioden er at prosjektet ikke skal oppleves som stort og arbeidskrevende. Prosjektet skal heller ikke være noe som kommer i tillegg til alt det andre man skal gjøre i barnehagen. Vårt mål har vært at personalet skal ta utgangspunkt i de aktivitetene de allerede gjør i barnehagen, og lage mikroprosjekter ut fra disse. Mikroprosjektene dokumenteres kort og brukes for å reflektere kritisk over hvordan barnehagen arbeider med likestilling og likeverd.

Vi finner fra starten av prosjektet at personalet tar utgangspunkt i det de allerede gjør. Et eksempel på dette er mikroprosjektet om bursdagsfeiring. Dette prosjektet ble flere ganger referert til av personalet, og ble et betydningsfullt prosjekt i denne barnehagen. Personalet som gjennomførte dette mikroprosjektet rapporterer at det var nokså enkelt å få til, og at bursdagsfeiring er noe som de likevel gjør.

En annen i personalet skriver i sitt mikroprosjekt at hun tar utgangspunkt i temaet i årsplanen som på våren skulle være vår og trekkfugler. Hun planlegger sitt opplegg for barna ved å tematisere kjønn i fugleverden. Hun viser med dette at hun med å ta utgangspunkt i noe som allerede var planlagt, kan utnytte muligheten planen gir til å utvikle et mikroprosjekt knyttet til likestilling og likeverdsarbeid. Det samme gjelder også for barnehagen som la om til en friluftsavdeling og knyttet mikroprosjekter til denne omleggingen. På denne måten kunne de være bevisst på hvordan tilbudet ble utviklet til både gutter og jenter.

Vi ser også i løpet av prosjektet at barnehagene utvikler og endrer måten de arbeider med mikroprosjekter på og tilpasser dem til sitt behov. Dette gjør de blant annet ved at de høsten 2013 i større grad planlegger felles tema for mikroprosjektene på avdelingene. Dette valget blir gjort etter at personalet på den enkelte avdeling har drøftet hvordan de skal arbeide videre i prosjektet. De tilpasser arbeidsmåter, og måter å dokumentere på til det de er interessert i. En avdeling har vært interessert i hvordan barns selvstendighet kan utvikles slik at både gutter og jenter blir selvstendige under måltidet. De var interesserte i om de forskjellsbehandlet barna ut fra kjønn, og om de tilbød guttene mer hjelp enn jentene. Denne avdelingen utviklet egne observasjonsskjemaer som de benyttet seg av når de dokumenterte.

Barnehagene framstår også som mer strukturerte i sitt arbeid med mikroprosjekter høsten 2013 enn på våren. Det blir oppgitt at dette har bakgrunn i et ønske om å være mer strukturert i sitt arbeid med mikroprosjekter. Askland og Rossholt (2009) beskriver mikroprosjekter først og fremst som en individuell arbeidsmåte. Vi har i vårt prosjekt forsøkt å vise personalet at arbeid med mikroprosjekt også kan struktureres, tematiseres og gjøres til et felles arbeid for alle på avdelingen. Jeg tolker valget om mer struktur i prosjektet og et felles tema på avdelingen som et ønske om å utvikle og tilpasse arbeidet med mikroprosjekter til egen barnehage. På et refleksjonsmøtet jeg deltok på høsten 2013, er likevel det individuelle som Askland og Rossholt (2009) beskriver ivaretatt. Personalet har hatt frihet til å utvikle et felles mikroprosjekt til også å

omfatte andre områder. Dette gjelder for eksempel avdelingen som arbeidet med selvstendighet under måltidet. Etter en tid ønsket en i personalet å utvide mikroprosjektet til å se på selvstendighet i garderoben og om det var likheter i hvordan personalet hjalp barn under måltid og i påkledning. Dette viser at individuelle ønsker i et felles mikroprosjekt også kan ivaretas. Denne fleksibiliteten og evne til å utvikle et felles prosjekt kan også være med på å øke personalets motivasjon for å delta i prosjektet.

6.7 Hvilke barrierer for å få til læring gjennom mikroprosjekter med utgangspunkt i hverdagssituasjoner finnes det i barnehagene?

Det er to områder som nevnes av personalet som barrierer for å få til læring gjennom mikroprosjekter. Den ene er fravær i personalet og den andre er tid, eller mangel på tid. Dette er forhold vi ofte har hørt både på refleksjonsmøtene og i samtaler med styrerne.

Begge barnehagene har ved flere anledninger oppgitt at de har hatt utfordringer med fravær i personalet. Når personalet er fraværende skaper dette opphold og stopp i arbeidet rundt mikroprosjekter og framdriften i prosjektet som helhet. Fravær i personalet kan gi en todelt effekt. Den ene effekten av fraværet er at den personen som er borte ikke gjennomfører de oppgavene den vanligvis ville ha gjort. Dette påvirker de andre slik at de må kompensere for den som har fravær, dette går utover de oppgavene som det gjenværende personalet egentlig skulle ha gjort. Dette kan føre til at fravær av en i personalet på en avdeling får stor effekt på hele avdelingen.

I "Alle teller mer" (Bjar et al., 2009) er høyt sykefravær rangert som den andre mest viktige grunnen når styrerne i rapporten blir spurt om hva som begrenser mulighetene for implementering av rammeplanen. Dette støttes også i "Tidstyver i barnehagen" (Nicolaisen et al., 2012) som sier at sykefraværarbeid er en av de største tidstyverne i barnehagene de undersøkte. Det rapporteres også i "Tidstyver i barnehagen" at fravær på en avdeling påvirker resten av barnehagen.

Dette skjer fordi de andre avdelingene blir pålagt å støtte den avdelingen som har fravær.

Sykefravær som tidstyv stjeler også tid fra andre oppgave. Når "Alle teller mer" (2009) har "Liten tid til felles refleksjon i personalet" som den viktigste begrensningen for innføringen av rammeplanen, er det nærliggende å se at disse to punktene henger sammen. Denne sammenhengen finner vi også i vårt materiale. Både styrerne og personalet beskriver sykefraværet som en faktor som tar oppmerksomhet, tid og energi fra det arbeidet man egentlig skulle ha gjort. Når fokuset til personalet blir å finne kriseløsninger for å få dagen til å gå opp og å dekke barnas primære behov, får utviklingsarbeid en underordnet betydning.

En annen barriere vi har reflektert over i prosjektet er hvordan ledelse og struktur i barnehagen er med på å legge premisser for utviklingsarbeid. I barnehagene i prosjektet vårt refererer både styrere og pedagogiske ledere at sterkere struktur og mer styring gir økt aktivitet i prosjektet. En av styrerne sier i intervjuet på slutten av prosjektet:

"...hvis dere spør dem (pedagogiske ledere, min presisering), så tror jeg kanskje at de i enda større grad svarer at det har hjulpet dem å være pedagogisk leder i pedagogisk arbeid, fordi det ligger noen forventninger om for eksempel deadlines ikke sant..."

En av de pedagogiske lederne fortalte tidlig i prosjektet at hun hadde problemer med å få personalet sitt til å gjennomføre mikroprosjekter. Det var først når hun var svært tydelig og "streng" som hun selv uttrykte det, at hun fikk personalet til å gjennomføre egne mikroprosjekter. Dette betydde at hun var klar på at alle måtte levere inn hvert sitt mikroprosjekt, og med en tidsfrist for når det skulle leveres. Ser vi på ordskyen i figur 5 på side 61 etter avslutningsintervjuene med styrerne er ordet leder det som oftest er nevnt. Dette tolker jeg som at ledelse blir vurdert som viktig av styrerne for å få til arbeidet med mikroprosjekter.

En av personalet i intervjuene sier at det i løpet av de årene hun har arbeidet, har blitt mindre tid til felles refleksjon. Hun mener det er blitt færre arenaer for å reflektere i lag. Hun sier at økonomiske forhold har ført til at personalmøter på ettermiddagstid, der det gis rom for refleksjon er blitt prioritert bort.

Dette handler om å prioritere tid til denne typen arbeid, men det blir også klart i denne sammenhengen at "tid er penger" for å bruke en floskel. Man kan investere i tid ved å ha flere personale på jobb til daglig, slik at man blir mindre sårbare ved fravær. Barnehagen kan også investere i personalmøter på ettermiddagstid, noe som vil koste penger til å betale overtid. Det vil likevel være begrensinger på hva man har mulighet å få til innenfor de rammene man har til disposisjon. Dette betyr at ledelsen i barnehagen må prioritere, og eventuelt velge bort oppgaver for å få tid til refleksjon.

Jeg har tolket dette slik at struktur, tydelighet og forventninger fra ledere er nødvendig for å få gjennomført mikroprosjekter i hverdagen. Barnehager som mangler denne type strukturer og forventninger, kan derfor oppleve at det blir vanskelig og få personalet til å gjennomføre mikroprosjekter.

6.8 Hvordan kan barnehagen skape en struktur som ivaretar den spontane og tilfeldige læringen som skjer i barnehagen?

Teorien med blant annet Filstad (2010) og Marsick og Watkins (1990) og de funn jeg gjør i prosjektet, viser at læring knyttet til uformelle, tilfeldige og spontane situasjoner er av stor betydning. Barnehager som blir i stand til å utnytte denne måten å utvikle kompetansen til personalet på, kan derfor ha et fortrinn når det gjelder å utvikle gode barnehager til beste for barna.

Styreren har en nøkkelrolle når det gjelder å legge til rette for og prioritere ressurser til denne typen arbeid. I spørreundersøkelsen er 55 % av personalet enige i påstanden om at det er styrers ansvar å tilrettelegge for arbeid med prosjektet i barnehagen. Dette støttes også i stikkordene som blir presentert på refleksjonskaféen, der styreren blir nevnt spesielt når vi spør hvem personalet mener er ansvarlig for at prosjektet skal lykkes i barnehagen. Det kommer også fram på refleksjonskaféen at det er styrer som har myndighet til å fordele ressurser i et prosjekt.

Det er likevel et interessant funn i tabell 7 på side 50 at personalet er så tydelig på at det ikke er styrers oppgave å velge prosjekter som barnehagen skal ha fokus på. Dette tolker jeg slik at personalet vil ha stor innvirkning på hvilket tema som det skal rettes fokus på. På refleksjonskaféen svarer også flertallet at alle har et ansvar for at prosjektet skal lykkes. Dette tolker jeg det slik at alle i personalet må bidra og gjennomføre mikroprosjekter slik at det blir aktivitet i prosjektet. Dette støttes også av oppstartsintervjuene, der personalet oppgir at muligheten for egen læring er en sterk motivasjon for å arbeide i barnehage.

Dette kan stå i motsetning til at pedagogiske ledere og styrere oppgir at de må utøve sterkere styring, og være tydelig på forventninger om framdrift i mikroprosjektene. Det kan virke som om personalet må tvinges til å arbeide med sine mikroprosjekter. Dette kan ha sin bakgrunn i at barnehagens personale står i en kontinuerlig handlingstvang der det alltid vil være flere oppgaver enn det er tid til å gjøre, slik vi blant annet ser i "Tidstyver i barnehagen" (2012).

Prosjektarbeid kan derfor prioriteres lavere fordi man anser at direkte arbeid med barna er viktigere. Arbeid med kompetanseutvikling kan derfor ses på som et overskuddsfenomen som først blir prioritert når de oppgavene som personalet anser som viktigst blir ivaretatt.

I en slik sammenheng er uttalelsen til personalet om at mikroprosjektet "... var fort gjort men har gitt meg mange nye tanker" interessant. Dette kan bety at det kreves nokså liten innsats for å få stor effekt. Også uttalelsen til personalet på gangen etter et refleksjonsmøte, om at han aldri ville ha gjort de refleksjonene han gjorde hvis han ikke hadde gjort sitt mikroprosjekt, er interessant i denne sammenhengen. Personalet har også vist evne til å implementere mikroprosjekter som en del av barnehagens øvrige arbeid enten det er i temaarbeid eller ved organisatoriske endringer.

Uttalelsene fra personalet tolker jeg slik at personalet både er motiverte og opplever mikroprosjekter som en metode de får utbytte av. Dette gir meg grunnlag for å peke på mikroprosjekter som en metode som er godt egnet for å ivareta kompetanseutvikling med utgangspunkt i ustrukturerte, tilfeldige og spontane situasjoner. Det er likevel noen forutsetninger som må være tilstede for å få dette til.

- Styrer må være villig til å stille ressurser tilgjengelig

Når det gjelder å legge til rette for arbeid med mikroprosjekter, er det først og fremst tid som er den viktigste ressursen. Tid har en økonomisk side ved seg, men villigheten til å prioritere innenfor den tiden man har til rådighet vil være avgjørende for om man lykkes å arbeide med mikroprosjekter. På det praktiske planet må det planlegges at noen, eller deler av de møtene personalet har til rådighet brukes til arbeid med mikroprosjekter.

- Det stilles forventninger til at alle bidrar

For å få stort og rikt nok tilfang av mikroprosjekter må alle i personalet føle seg forpliktet til å jobbe med og bidra med egne mikroprosjekter. Personalet må også bidra som refleksjonspartnere på møtene. Som vi har sett tidligere er det å legge fram sine refleksjoner om et mikroprosjekt med på å tydeliggjøre både egen kompetanse, men det er også er med på å spre kompetansen til de andre i personalet.

- Pedagogiske ledere må være villige til å bruke sin styringsrett og prioritere at personalet arbeider med mikroprosjekter

En pedagogisk leder må være villig til å lede sitt personale i det pedagogiske arbeidet. Personalets evne til å reflektere og utvikle seg er viktig for å skape gode barnehager slik det står i "Rammeplanene for barnehagen" (2011). Det er derfor viktig at pedagogiske ledere blir i stand til å være pådrivere i dette arbeidet.

- Kjennskap til personalets forutsetninger

Det synes som at det er viktig å kartlegge personalets forutsetninger slik at de målsetninger og tiltak ledelsen setter i verk treffer der det er nødvendig. For eksempel vil det å vite at personalet er sterkt motivert av muligheten for egen læring og utvikling, være viktig kunnskap når man skal planlegge og legge til rette for arbeid med mikroprosjekter.

7 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg oppsummere de funn jeg har gjort og trekke konklusjoner i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også se på hvordan jeg har kommet til mine funn og konklusjoner.

For å svare på min problemstilling har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign, der gjennomføring av et utviklingsarbeid i to barnehager har stått sentralt. Prosjektet har vært gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt med en abduktiv tilnærming.

Metodene for innhenting av data har i hovedsak vært intervju, observasjon og dokumentanalyse. Deltakende observasjon har vært en viktig metode der jeg har deltatt på refleksjonsmøter med personalet. Jeg har også gjennomført en spørreundersøkelse blant personalet i de to barnehagene jeg har gjennomført prosjektet i.

Svarer jeg på min problemstilling:

Hvordan kan personalet i barnehagen gjøre hverdagssituasjoner til utgangspunkt for kompetanseutvikling gjennom bruk av mikroprosjekter?

Jeg har forsøkt å redegjøre for hvordan hverdagssituasjoner og arbeidsplasslæring henger sammen, og hvordan ustrukturert, tilfeldig og spontan læring er den viktigste måten personalet lærer på i sitt arbeid. Dette støttes både i litteraturen jeg har presentert og data fra prosjektet. Det er interessant at formelle og strukturerte kompetanseutviklingstiltak som utdanning og kurs blir vektlagt så lite av personalet. Det er i hverdagssituasjonene personalet oppgir at de lærer. Personalets læremestre er det øvrige personalet, men det er interessant at barna i barnehagen blir tillagt så stor betydning som læremestere.

Personalet har klart å ta i bruk metoden med mikroprosjekter, og har vist evne til å tilpasse metoden til eget arbeid. Personalet har vist evne til å dokumentere hverdagssituasjoner, og reflektere kraftfullt over dem.

Dette har ført til endringer i barnehagens tilbud til barna. Eksempler på dette er at barnehagene har gjort andre innkjøp av leker og materiell på grunn av prosjektet. De har også endret rutiner for hvordan bursdager feires i barnehagen. Personalets sterke motivasjon for egen læring må ses som en forutsetning for å få de resultatene som prosjektet har resultert i. Mikroprosjekt som metode er avhengig av at personalet er interesserte i å reflektere over egne bidrag i hverdagssituasjoner. Det krever derfor en individuell innsats fra den enkelte, og det er derfor nødvendig med et motivert personale for å få det til.

Det er tydelig at ledelse er viktig for å få til å jobbe med den denne type prosjekter. Men det er også interessant av styrerne oppgir at lederrollen er styrket gjennom å ha deltatt i prosjektet. At både styrere og pedagogiske ledere har måtte stille tydeligere krav til personalet om å ha framdrift i mikroprosjektene er interessant. Dette kan bety at barnehagene har et potensial for å utvikle lederne slik at de blir tydeligere i sin ledelse. Det betyr også at arbeid med mikroprosjekter kan være en måte å utvikle seg på som leder.

Det ville også vært interessant å se nærmere på hvordan barnehagene i prosjektet utvikler seg videre, og hvordan de klarer å ivareta kunnskapen de nå har om mikroprosjekt som metode. Klarer barnehagene å utvikle en kultur der arbeid med mikroprosjekt blir " ...en del av det vi gjør hos oss."?

Personalet gir tilbakemeldinger om at arbeid med mikroprosjekter har vært både krevende, interessant, lærerik og morsomt. Mikroprosjektene har gitt økt bevissthet hos personalet, og utvikling i barnehagenes tilbud til barna. Barnehager vil derfor ha stor nytte av å gjøre bruk av mikroprosjekter for å utvikle personalets kompetanse med utgangspunkt i hverdagssituasjoner.

8 Litteraturliste

- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen : mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforl.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Om lov om barnehager (barnehageloven)*. <Oslo>: Barne- og familiedepartementet.
- Bjar, H., Østrem, S., Nordtømme, S., Jansen, T. T., Hogsnes, H. D., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Burgess, R. G. (1982). *Field research : a sourcebook and field manual*. London ; Boston: G. Allen & Unwin.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring : aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. London ; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Kolle, T., Ulla, B., & Larsen, A. S. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon : inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. ed.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Framtidens barnehage*. [Oslo]: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Kompetanse for framtidens barnehage : strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Lauvås, P., Ytreland, A., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.] ed.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318. doi: 10.1108/13665620310504783

- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Nicolaisen, H., Jordfald, B., & Seip, Å. A. (2012). *Tidstyver i barnehagen : tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: Fafo.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thunberg, O. A. (2013). *Læringskafé som metode* (M. Brekke & T. Tom Eds.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Norske barnehager i tall 2013*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

9 Vedlegg

Intervjuguide til personalet

Hva betyr kompetanseutvikling for deg i ditt arbeid i barnehagen?

Hvordan lærer du i ditt arbeid?

Hva er det du lærer?

Er det bestemte situasjoner du mener gir mer eller bedre lærdom?

Hvem er dine «læremestre»?

I hvilken grad er du bevisst på at du lærer noe?

Er du opptatt av å lære og utvikle deg i arbeidet ditt?

Beskriv hva likestilling betyr for deg

Hvordan har du arbeidet med likestilling i barnehagen?

Beskriv hvordan du arbeider med dokumentasjon i barnehagen

Hva lærer du av å arbeide med dokumentasjon?

Kartleggingsundersøkelse Likestilling/ Likeverd november 2013

1. Kjønn Mann Kvinne
2. Fødselsår År
3. Hvor mange år har du jobbet i barnehage? År
4. Hvilken formell utdanning har du?
5. Har du gjennomført mikroprosjekt alene? Ja Nei
6. Har du gjennomført mikroprosjekt sammen med andre? Ja Nei

Her ønsker vi at du svarer på påstander. Du har fem ulike svaralternativer på hver påstand. Disse er;

1 Meget uenig- 2 Uenig- 3 Verken uenig eller enig- 4 Enig- 5 Meget enig

Påstand 1

Jeg mener introduksjonen til prosjektet likestilling/ likeverd var god.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 2

Jeg mener det er styrers oppgave å velge prosjekter som vi i barnehagen skal ha fokus på.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 3

Jeg mener det er styrers ansvar å tilrettelegge for arbeidet med prosjektet i barnehagen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 4

Jeg mener organiseringen av dette prosjektet fra styrers side har vært tydelig og klar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 4

Jeg mener vi har fått nok oppfølging i prosjektet fra styrer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 5

Jeg mener vi har fått nok oppfølging i prosjektet fra Bjarne og Ingrid

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 6

Jeg mener dette prosjektet har gjort meg mer bevisst på egen rolle for å fremme likestilling/ likeverd i barnehagen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 7

Jeg mener dette prosjektet har endret barnehagens praksis i forhold til likestilling/ likeverds arbeid.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 8

Jeg mener arbeid med mikroprosjekt tar mye tid.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 9

Jeg mener mikroprosjektet har gått ut over andre arbeidsoppgaver i barnehagen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Beskriv hvilke oppgaver det har gått ut over og på hvilken måte det har gjort det

Påstand 10

Jeg mener at arbeid med dette prosjektet har gitt felles forståelse for likestilling/ likeverd hos alle ansatte i barnehagen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Påstand 11

Jeg mener mikroprosjekt er en god metode for å fremme refleksjon over egen praksis.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Forklar med egne ord hvordan du har arbeidet med mikroprosjektet?

Forklar med egne ord hvordan mikroprosjekt har vært med på å endre din praksis i forhold til likestilling/ likeverds arbeid.

Tusen takk for at du svarte på våre spørsmål og påstander!

Hilsen Bjarne og Ingrid