



NHH

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Bergen, høsten 2010

Læring på arbeidsplassen:

En studie av uformell læring i en barnehage

Av Ida Nerbø

Masterutredning i fordypningsområdet strategi og ledelse

Veileder: Førsteamanuensis Vidar Schei

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet i økonomi og administrasjon ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Høyskolen inntår for de metoder som er anvendt, de resultater som er fremkommet eller de konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Sammendrag

Formålet med denne utredningen er å bidra til forståelsen av hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen. Gjennom intervjuer med fire pedagogiske ledere og seks medarbeidere i en barnehage ble aktiviteter som leder til uformell læring og faktorer som fremmer eller hemmer uformell læring undersøkt.

Kvalitativ analyse av datamaterialet viste at begge gruppene er involverte i en rekke ulike læringsaktiviteter, og at pedagogiske ledere og medarbeidere delvis lærer på forskjellige måter i barnehagen. Studien avdekket videre hvilke faktorer som påvirker uformell læring for gruppene. Det som utmerket seg var at det i hovedsak er medarbeiderne som opplever hindre mot læring på arbeidsplassen. Denne utredningen løfter spesielt frem betydningen av fredfulle situasjoner og ansvar for medarbeidernes uformelle læring.

Gjennom diskusjon av funnene blir det konkludert at ulike roller og organiseringen av arbeidet fører til at medarbeidere har et dårligere utgangspunkt for uformell læring enn pedagogiske ledere. Utfallet av dette er at gruppen som kan minst fra før også opplever at de lærer minst uformelt på arbeidsplassen.

Forord

Denne oppgaven er skrevet som en avsluttende del av masterstudiet ved Norges Handelshøyskole, og utgjør 30 studiepoeng.

Min motivasjon til å skrive oppgaven oppstod da jeg tok faget ”Endring og læring i organisasjoner”. Jeg ble nysgjerrig og ville vite mer. Spesielt lurte jeg på hvordan ansatte lærer når de er på jobb. Arbeidet med å finne ut av hvordan de lærer på arbeidsplassen har vært spennende. Disse ordene er derfor skrevet med blandede følelser; glede over å bli ferdig med oppgaven, og vemod fordi det nå er over.

Jeg vil takke mine kontaktpersoner i barnehagen for at de gjorde det mulig å bruke deres arbeidsplass som case i denne oppgaven. En stor takk rettes også til alle informantene i barnehagen som delte verdifulle erfaringer og innsikter med meg. Historiene dere fortalte viser et engasjement for barnehagen og omtanke for barna som er inspirerende. Til slutt vil jeg takke veileder Vidar Schei for råd og tilbakemeldinger underveis i arbeidet med denne masteroppgaven.

Bergen, 20. desember 2010

Ida Nerbø

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord	3
1. Introduksjon	7
1.1. Formål med oppgaven	7
1.2. Hovedspørsmål	8
1.3. Organisering av teksten	8
2. Teori.....	9
2.1. Læring	9
2.1.1. Læringsbegrepet	9
2.1.2. Læringsteori – kort om de store linjene.....	10
2.1.3. Uformell læring på arbeidsplassen	12
2.1.4. Ujevn fordeling av læringsmuligheter	14
2.2. Kjente læringsaktiviteter	15
2.3. Faktorer som påvirker mulighetene til uformell læring	18
2.4. Overblikk og bidrag.....	20
3. Metode.....	22
3.1. Epistemologisk utgangspunkt og valg av metode	22
3.2. Valg av kontekst.....	23
3.3. Datainnsamling.....	25
3.3.1. Semistrukturert intervju.....	25
3.3.2. Intervjuguiden	25
3.3.3. Utvalg	27
3.4. Fremgangsmåte	29
3.4.1. Innsamling av data	29
3.4.2. Analyse av data	31
3.5. Kvalitet på data.....	32
3.5.1. Reliabilitet	32
3.5.2. Validitet	34
3.6. Etiske vurderinger.....	35
4. Resultater	36
4.1. Læringsopplevelse	36

4.2.	Uformelle læringsaktiviteter	38
4.2.1.	Individuelle læringsaktiviteter	38
4.2.2.	Læringsaktiviteter i interaksjon med andre	43
4.2.3.	Sammenfatning av uformelle læringsaktiviteter	49
4.3.	Faktorer som påvirker uformelle læringsmuligheter	50
4.3.1.	Faktorer som fremmer uformell læring	50
4.3.2.	Faktorer som hemmer uformell læring.....	56
4.3.3.	Sammenfatning av faktorer som påvirker uformelle læringsmuligheter	61
5.	Diskusjon.....	62
5.1.	Medarbeidere opplever mindre uformell læring	62
5.2.	Læringsaktiviteter.....	63
5.2.1.	Typiske uformelle læringsaktiviteter i barnehagen	63
5.2.2.	Ulik bruk av læringsaktiviteter	65
5.2.3.	Oppsummering.....	69
5.3.	Forklaringer på hvorfor læring er ujevnt fordelt.....	70
5.3.1.	Betydningen av fredfulle situasjoner	70
5.3.2.	Betydningen av ansvar og valgmuligheter	72
5.3.3.	Oppsummering.....	74
6.	Avslutning.....	75
6.1.	Konklusjon	75
6.2.	Bidrag og begrensninger.....	76
6.3.	Implikasjoner	77
7.	Litteraturliste.....	79
8.	Vedlegg.....	81

Oversikt over figurer

Figur 1: Læringsteorier	10
Figur 2: Læringens fundamentale prosesser	12
Figur 3: Formell og uformell læring.....	13
Figur 4: Uformelle læringsaktiviteter for ansatte i en barnehage	49
Figur 5: Faktorer som påvirker uformell læring for ansatte i barnehagen	66
Figur 6: Rolle og arbeidsoppgaver bestemmer settet av tilgjengelige læringsaktiviteter.....	69
Figur 7: Sammenheng mellom rolle og muligheter til uformell læring	72

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over utvalget	27
Tabell 2: Frekvenstabell læringsopplevelse	37
Tabell 3: Frekvenstabell individuelle læringsaktiviteter	39
Tabell 4: Frekvenstabell for læringsaktiviteter i interaksjon med andre.....	43
Tabell 5: Frekvenstabell læringsfremmende faktorer	50
Tabell 6: Frekvenstabell læringshemmende faktorer	56

1. Introduksjon

Arbeidsplassen er en viktig arena for ansattes uformelle læring. Med uformell læring menes prosesser som skjer under utførelse av arbeidet og som bidrar til utvikling av ansattes kompetanse. I motsetning til formell utdanning, er uformell læring typisk utforskende, tilfeldig og noen ganger utilsiktet. Uformell læring kan for eksempel skje gjennom diskusjon med kollegaer, eksperimentering med nye metoder og observasjon av andre.

Forskning anslår at så mye som 80 prosent av det ansatte lærer kommer fra uformell arbeidsplasslæring (Marsick og Watkins, 1990; referert av Conlon, 2004). Uformell læring utgjør med andre ord en meget stor andel av den samlede læringen som skjer i arbeidslivet. Samtidig koster denne typen læring langt mindre enn alternativet formell trening (Lohman, 2005). Disse innsiktene har ført til at uformell læring har fått økt oppmerksomhet både fra akademisk og praktisk hold de seneste årene. Likevel er vår innsikt i hvordan uformell læring skjer og hva som fremmer eller hemmer slik læring begrenset. Det finnes altså et udekket behov for å øke forståelsen av fenomenet, og hvordan vi kan legge til rette for uformell læring i arbeidslivet.

Vi vet at lærerrike jobber er ujevnt fordelt i arbeidslivet, og personer med lav utdanning kommer dårlig ut i denne fordelingen (Skule, 2004). Det synes derfor som at de som kan minst, har færrest muligheter til å lære mer på arbeidsplassen. Frem til nå har også det meste av forskning på uformell læring blitt gjort blant yrkesgrupper med høyere utdanning. Paradoksalt nok har vi derfor minst innsikt i læring for dem som trenger det mest.

1.1. Formål med oppgaven

Hovedmålet med denne masterutredningen er å bidra med kunnskap om hvordan to grupper med ulik bakgrunn lærer på arbeidsplassen. For å oppnå ny innsikt skal jeg i denne oppgaven benytte en barnehage som case. Fokus skal være på uformell arbeidsplasslæring for pedagogiske ledere og medarbeidere som jobber i den barnehagen. Ansatte med tittelen pedagogisk leder har førskolelærerutdanning, mens det formelle kravet til medarbeiderne er 9-årig grunnskole. Det man kan undre over er hvordan disse gruppene lærer uformelt, og om de kanskje lærer på forskjellige måter.

I litteratur om barnehager er det blitt påpekt at assistentene spiller en nøkkelrolle for kvaliteten på tjenesten, men at få assistenter har den kompetansen som er nødvendig for å

utføre arbeidsoppgavene (Aasen, 2009). Dette indikerer at behovet for læring er stort blant medarbeiderne, noe som bidrar til å gjøre konteksten for undersøkelsen praktisk relevant.

Ettersom utredningen baseres på dette spesifikke tilfellet, vil funn fra studien først og fremst være aktuelle for den utvalgte barnehagen og for barnehagesektoren. I tillegg håper jeg at innsikter herfra kan være nyttige for andre som er interesserte i fenomenet uformell læring.

1.2. Hovedspørsmål

Med utgangspunkt i det overordede målet om å forstå hvordan ansatte lærer, og tanken om at de to yrkesgruppene i barnehagen kanskje ikke lærer på den samme måten, skal følgende to spørsmål besvares i denne utredningen:

1. Hvilke aktiviteter leder til uformell læring for pedagogiske ledere og medarbeidere i en barnehage?
2. Hvilke kontekstuelle faktorer fremmer eller hemmer deres uformelle læring på arbeidsplassen?

Det første spørsmålet dreier seg om hva de to gruppene gjør når de lærer uformelt på arbeidsplassen. Jeg skal altså identifisere og forklare konkrete aktiviteter de er involverte i, og som de mener bidrar til deres arbeidsplasslæring. Det andre spørsmålet handler om faktorer ved omgivelsene som øker eller reduserer involvering i læringsaktivitetene, det vil si gruppens muligheter til å lære uformelt. Samlet sett åpner spørsmålene for å undersøke hvordan uformell læring skjer, og hva som påvirker slik læring.

1.3. Organisering av teksten

For å besvare spørsmålene er oppgaven organisert i fem hoveddeler. Først skal vi se på teori om læring, hvilke læringsaktiviteter vi kjenner til og hva vi vet om faktorer som påvirker læring på arbeidsplassen. Etter dette beskrives metodene som er brukt for å samle inn og analysere datagrunnlaget. Kort sagt er det semistrukturerte intervjuer som er brukt her, og datamaterialet er kodet etter prinsipper i kvalitativ analyse. Deretter kommer en hoveddel hvor resultatene legges frem ved hjelp av frekvenstabeller og sitater fra informantene. Resultatene etterfølges av en diskusjonsdel hvor de viktigste funnene drøftes, og hovedfokuset her ligger på å forklare pedagogiske ledere og medarbeideres uformelle læring. Til slutt avsluttes utredningen med en kortere konklusjon, hvor implikasjoner også inngår.

2. Teori

For å belyse forskningsspørsmålene må vi forstå hva som menes med læring generelt og hva som kjennetegner den læringen som skjer på arbeidsplassen. Vi må også vite hvilke typer av aktiviteter vi kjenner til som er assosierte med arbeidsplasslæring. For å belyse hva som kan påvirke ansattes muligheter til å lære, må vi i tillegg kjenne til hvilke faktorer som kan fremme eller hemme uformell læring på arbeidsplassen. I det følgende skal vi derfor starte med teori om hva læring er, hvordan vi i teorien lærer, og forskjeller i læring. Deretter skal vi se på hvilke ulike læringsaktiviteter forskning har avdekket. Til slutt skal vi se på hva vi vet om faktorer som påvirker læring på arbeidsplassen.

2.1. Læring

I denne delen starter vi med å se på læringsbegrepet, og hvordan vi kan definere læring. Vi skal så se på tre klassiske læringsteorier, før vi ser på hvordan vi kan skille mellom formell og uformell læring og hvordan læringsmuligheter er ujevnt fordelt mellom faglærte og ufaglærte arbeidstakere.

2.1.1. Læringsbegrepet

Ordet læring er hyppig brukt både i dagligtale og innenfor ulike forskningstradisjoner. Betydningen av ordet er imidlertid mangfoldig, og dette kan gjøre det vanskelig å få tak i hva som egentlig menes med læring. I følge Illeris (2007) kan vi grovt sett skille mellom fire hovedmåter å bruke begrepet læring på når ordet brukes uspesifisert: 1) for å beskrive et produkt av en hendelse eller aktivitet, 2) for å beskrive psykologiske prosesser hos individer som leder til et resultat, 3) for å vise til samspillsprosesser mellom individer og deres omgivelser og 4) i blanding med begrepet undervisning.

Med unntak av den fjerde måten å bruke læringsbegrepet på, er alle måtene meningsfulle på hvert sitt vis. Problemet er at når ordet brukes for å beskrive vidt forskjellige ting, kan det bli uklart hvilken betydning vi legger i ordet i forskjellige sammenhenger. Dette bidrar til å gjøre litteratur om læring utilgjengelig for den uerfarne leser.

Et eksempel på en vanlig definisjon er: "Læring er relativt varige forandringer av atferd og atferdsmuligheter som et resultat av erfaring eller øvelse" (Brochs-Haukedal, 2010, s. 175). Denne definisjonen representerer en begrepsforståelse hvor læring er et produkt. Både indre og ytre forandring kan i denne definisjonen være produktet. Samtidig forstår vi at ikke all

forandring kan spores tilbake til læring, og erfaring er heller ikke noen garanti for at læring skal skje.

Alternativt kan man fokusere på prosessen som leder til forandringer. Jacobsen og Thorsvik (2007) definerer begrepet slik: ”Læring er en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen” (s. 319). Her sees læring altså som en prosess som fører til at man endrer praksis, og gjennom dette har man tilegnet seg ny kunnskap som danner grunnlaget for ny handling.

I denne oppgaven vil betydningen av læringsbegrepet baseres på følgende definisjon om at læring er ”enhver prosess, som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2007, s. 15). Denne definisjonen er bredere og mer åpen enn de andre, og det avgjørende her er at læring innebærer en eller annen form for forandring. Den valgte definisjonen muliggjør en forståelse av læring som ikke er unødvendig begrenset. En rekke prosesser vil falle inn under definisjonen av læring, for eksempel er sosialisering og kompetanseutvikling inkludert her. Det er nærmest umulig å fastsette en grense for hva som er læring (Illeris, 2007), og derfor synes det riktig å holde på en vid definisjon av fenomenet.

2.1.2. Læringsteori – kort om de store linjene

Det er vanlig å skille mellom tre hovedtyper av læringsteori (Brochs-Haukedal, 2010; Jacobsen og Thorsvik, 2007). Dette er stimulus-responsteorier, kognitiv læringsteori og sosial læringsteori. Teoriene representerer ulike perspektiver på menneskets læring, hvor stimulus-responsteorier kan sees som mer mekanisk innrettet enn de andre, og sosial læringsteori kan tolkes som mest følelsesmessig forankret. Teoriene kan dermed presenteres i et slags kontinuum ut fra hvilket ståsted som er valgt teoretisk sett:

Stimulus-responsteorier		Kognitiv læringsteori	Sosial læringsteori
Klassisk betinging	Operant betinging		

Figur 1: Læringsteorier

Det essensielle for stimulus-responsteoriene er at man forsøker å forklare atferd ved å se på koblinger mellom stimulus og reaksjon. Felles for disse teoriene er at de danner en

grunnleggende modell for hvordan læring kan skje, som sier at vi gjentar en handling hvis den resulterer i belønning (Brochs-Haukedal, 2010).

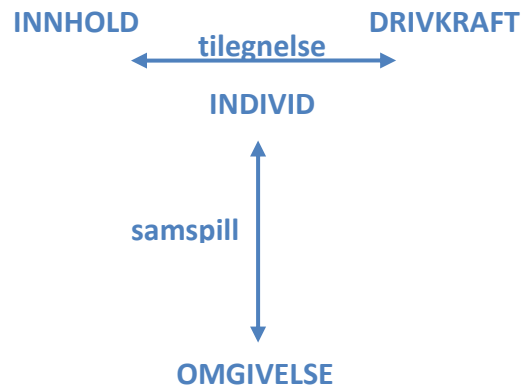
Innenfor klassisk betinging er grunntanken at man kan lære automatiske reaksjoner ved passivt å utsettes for påvirkning utenfra. Ivan Pavlov oppdaget dette da han studerte hvordan hunder begynner å produsere spytt ved synet av mat. Ved operant betinging er den som lærer mer aktiv, og riktige reaksjoner blir belønnet av den som styrer læringen. Når de riktige reaksjonene belønnes, dannes det assosiasjonsbånd mellom stimuli og respons som gjør at ønsket atferd forsterkes. Dette er senere blitt kjent som en av psykologiens grunnlover, som sier at konsekvenser av handlinger vil avgjøre om handlingene gjentas eller ikke (Brochs-Haukedal, 2010).

Tilhengere av kognitiv læringsteori kritiserer stimulus-responsteoriene for å ignorere mentale prosesser som for eksempel problemløsning og holdningsdannelse. Innenfor kognitiv læringsteori rettes fokus derfor på det som skjer inne i den personen som lærer under læringsprosessen. Læring sees i dette perspektivet mer som aha-opplevelser, hvor den som lærer spontant oppnår ny innsikt gjennom prøving og feiling (Brochs-Haukedal, 2010).

Sosial læringsteori skiller seg fra kognitiv læringsteori ved at den som lærer også kan gjøre det gjennom indirekte erfaring. Det betyr at man ikke behøver å utføre en handling selv for å lære av den. Vi kaller det gjerne å lære ved imitasjon eller modellering (Bandura, 1977; referert av Brochs-Haukedal, 2010). Ved slik læring ser man hva andre blir belønnet eller straffet for, og kan deretter overføre denne innsikten til å forstå hvilke konsekvenser det vil få for en selv om en gjorde det samme. I denne læringsteorien er man opptatt av læring som skjer gjennom interaksjon med det sosiale miljøet (Brochs-Haukedal, 2010).

Alle de tre hovedretningene av læringsteorier forsøker å forklare hvordan mennesker lærer, men fortsatt finnes det ikke noen utbredt helhetlig modell for læring. For å få en grunnleggende forståelse for hvordan læring skjer, foreslår Illeris (2007) derfor å betrakte læring som bestående av to ulike prosesser som begge må være aktive for at vi skal lære noe. I praksis vil de antakelig ikke oppleves som separate, men oppdelingen er nyttig rent teoretisk. Den første prosessen er samspillsprosessen, og refererer til det som foregår mellom individet og dets omgivelser. Hvordan samspillsprosessen er, vil påvirkes av mellommenneskelige og samfunnsmessige faktorer. Den andre prosessen er tilegnelsesprosessen, som henviser til den psykologiske bearbeidelse av det som skjer i

samspillsprosessen. Her er det vår biologi som er bestemmende. Gjennom samspill får vi med andre ord noen nye impulser eller påvirkninger som vi så knytter sammen med det vi tidligere har erfart gjennom en tilegnelse. Denne dobbeltheten kan tolkes som en syntese av de tre hovedretningene innenfor læringsteori, og kan illustreres ved hjelp av en figur:



Figur 2: Læringens fundamentale prosesser (Illeris, 2007, s. 36).

Figuren viser at samspill skjer mellom individet og dets omgivelser. Individet er den som lærer, og er derfor plassert øverst mot tilegnelsesprosessen. Tilegnelse skjer i dette perspektivet utelukkende på det individuelle plan, og vil innebære både et innhold og en drivkraft. Innholdet er det man lærer. Drivkraften er det som setter i gang læring. Hensikten med figuren er å gi et enkelt overblikk over læringens prosesser, slik at vi har et grunnlag for å forstå læringssituasjoner og hva som kan påvirke læring. Vi går derfor ikke nærmere inn på de teoretiske forklaringene av figurens deler her.

2.1.3. Uformell læring på arbeidsplassen

Det er vanlig å skille mellom formell og uformell læring. Formell læring er strukturert, sponset av institusjoner, ofte klasseromsbasert og med en instruktør eller trener som planlegger og evaluerer den læringen som skjer. I motsetning til dette, refererer uformell læring til det som skjer i hverdagslige situasjoner hvor den som lærer kontrollerer sin egen læring (Conlon, 2004). Leslie, Aring og Brand (1998) forklarer at uformell læring inkluderer anskaffelse og bruk av ferdigheter og kunnskap, og at det er en bevegelse fra å være uerfaren til erfaren. De forklarer videre at uformell læring innebærer en modning i forhold til spesifikke oppgaver, ferdigheter og kunnskap. Det finnes flere ulike definisjoner på hva uformell læring er, men felles for dem er at læringen sees som mer utforskende, tilfeldig og utilsiktet enn formell læring. Uformell læring kan også være et biprodukt av en helt annen aktivitet (Conlon, 2004).

De teoretiske røttene for feltet uformell læring strekker seg tilbake til begynnelsen av 1900-tallet, men den gang var fokuset på læring ved utdanningsstedet, selv om det å lære gjennom erfaring var en anerkjent læringsform (Conlon, 2004). Selve begrepet uformell læring dukket opp langt senere, og ble introdusert av Knowles i 1950. Forskningen på feltet tok seg opp på 80-tallet, og først da begynte de som var opptatt av arbeidsbasert læring å se uformelle og fellesskapsbaserte settinger som legitime kilder og steder for læring (Conlon, 2004).

I dag vet vi at bare 20 prosent av det ansatte lærer kommer fra formell, strukturert trening. Det viser en studie gjort av Marsick og Watkins (1990; referert av Conlon, 2004). Majoriteten av det folk faktisk lærer på arbeidet er altså ikke planlagt, slik vi tradisjonelt har trodd. Dette støttes av Leslie, Aring og Brand (1998) som anslår at så mye som 70 prosent av all læring på arbeidsplassen er uformell. I tillegg hevder de at mange kritiske ferdigheter for arbeideres og bedriftens produktivitet skaffes gjennom uformell læring, noe som gjør den uformelle læringen spesielt viktig.

De ulike typene av læring kan illustreres ved hjelp av figuren under:

	Formell	Uformell
På arbeidsplassen	Kurs	Under utførelse av arbeid
Utenfor arbeidsplassen	Institusjon, klasserom, instruktør	Fritidssysler

Figur 3: Formell og uformell læring

Ideen om at læring ikke bare skjer i formelle settinger, men også kan skje uformelt under utførelse av arbeidet er blant annet fremmet innenfor den antropologiske tradisjon. Konseptet med ”legitim perifer deltakelse” ble foreslått av Lave og Wenger i 1991, og refererer til at individer lærer gjennom sosial praksis og gradvis inkludering i praksisfellesskap. I dette perspektivet er fokuset på den sosiale arena for læring, å lære av kollegaer og av læremestre. Derfor vil blant annet holdninger kollegaer og andre har til læring, spille en avgjørende rolle for hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen.

Leslie, Aring og Brand (1998) utfordrer denne tanken om at uformell læring av natur er en sosial aktivitet, fordi de sier at mye uformell læring også kan skje når folk holder på med

individuelle aktiviteter. De utfordrer også ideen om at uformell læring bare skjer i hverdagslige aktiviteter. Leslie, Aring og Brand hevder at den viktigste læringen skjer i sjeldne, men mer intense episoder. Videre hevder de at formell og uformell læring påvirker hverandre, ved at uformell læring ofte forsterker det som er lært formelt. Forskningen deres støtter dette ved at den viser at uformell læring ofte initieres av ansatte som har en utviklet bakgrunn av formell kunnskap.

I denne oppgaven er det også uformell læring på arbeidsplassen som skal undersøkes. Det er med andre ord læring som skjer under utførelse av arbeidet som er i fokus her, jf. figur 3 over.

2.1.4. Ujevn fordeling av læringsmuligheter

Et kritisk perspektiv på arbeidsplasslæring er representert ved Rainbird (2000). Hun ser både formell og uformell læring som prosesser hvor arbeidsgiveren favoriseres og hvor ufaglærte kan bli undertrykt. Det leder til at ufaglærte mottar mindre formell trening enn de som er faglærte. Når det gjelder uformell arbeidsplasslæring, har ufaglærte mindre tilgang i utgangspunktet, fordi mange ikke engang er på arbeidsmarkedet. Og selv når de er i jobb kan det være egenskaper ved arbeidet, deres leder, de beslutninger som tas og kulturen på arbeidsstedet som fungerer som barrierer mot ufaglærtes læring (Rainbird, 2000).

Skule (2004) fant at det i Norge er en klar sammenheng mellom utdanningsnivå og tilgang til lærerike jobber, hvor høyere utdanning er assosiert med det å ha en lærerik jobb. Han fant også at menn i større grad enn kvinner har lærerike jobber, og at dette gjelder innenfor ulike utdanningsnivåer. Videre fant Skule (2004) at noen bransjer har større grad av lærerike jobber enn andre, og bransjene som skiller seg positivt ut er olje, bank, forsikring og kommersielle tjenester. Med andre ord synes betingelsene for uformell læring å hope seg opp i noen bransjer og for noen segmenter av arbeidsstyrken.

I følge Illeris (2004) er det i tillegg to utviklingstendenser som bør skape bekymring på vegne av korttidsutdannede. Den første tendensen er at andelen jobber man kan klare uten utdanning reduseres. Den andre tendensen er at nye generasjoner forholder seg til arbeidslivet på en mer individualistisk måte enn eldre generasjoner, og avbrutte utdannelse og kortere engasjementer er mer utbredt. Dette fører i følge Illeris (2004) til at det er blitt vanskelig å føre statistikk for gruppen som faller utenfor de uformelle læringsmulighetene, ettersom det er et bredere mangfold av mennesker som blir utsatt. Konsekvensene av å bli diskriminert fra

læring kan altså bli alvorlige, samtidig som det fra politisk hold vil bli vanskeligere å identifisere grupper som har behov for hjelpetiltak.

Hvem som har muligheter til å lære, avgjøres teoretisk sett av hvem som har tilgang til ressurser som tid, andre mennesker og verktøy (Lohman, 2005). Samtidig blir arbeidslivet stadig mer intenst, og dette gjør at mange profesjoner får mindre tid og muligheter til læringsaktiviteter. Derfor er det et behov for å forstå hvilke læringsaktiviteter ansatte involveres i, og hvordan karakteristikker ved deres jobb eller arbeidssted fremmer eller hemmer mulighetene til å holde på med disse læringsaktivitetene.

Det som læres uformelt, er i følge Leslie, Aring og Brand (1998) ikke bare nye oppgaver, spesifikk kunnskap og ferdigheter, men også mer generell problemløsning, kreativitet, samarbeid og kulturforståelse. Det er med andre ord et bredt spekter av ting som kan læres gjennom uformelle læringsaktiviteter. Samlet ser vi altså at den som går glipp av uformell læring kan regne med å bli en mindre attraktiv arbeidstaker i neste runde, noe som vil føre til at ufaglærte blir de desiderte taperne, og at dette kan forsterkes over tid.

Det er med andre ord teoretisk dystre utsikter for ufaglærtes uformelle læring på arbeidsplassen, noe som bidrar til å gjøre forskning på ufaglærtes læringsmuligheter til et viktig og aktuelt område.

2.2. Kjente læringsaktiviteter

Gerber (1998) er blant dem som har bidratt til en kartlegging av hvilke aktiviteter som er forbundet med læring på arbeidsplassen, og han legger frem en liste over totalt elleve måter å lære på. Måtene å lære på har Gerber identifisert gjennom å studere hvordan ulike yrkesgrupper lærer på arbeidsplassen. Både grupper som jobber på kontor og grupper som jobber ”på gulvet” er undersøkt, og listen er satt sammen av alle læringsmåtene som gruppene har representert. Disse måtene er 1) å gjøre feil, men ikke gjenta feilen, 2) selvutdanning på og utenfor arbeidet, 3) praktisere egne personlige verdier, 4) bruke teori og praktisere ferdigheter, 5) problemløsning, 6) interaksjon med andre, 7) lateral planlegging, 8) være advokat for kollegaer, 9) tilby lederskap til andre, 10) formell trening og 11) praktisere kvalitetskontroll. Gerber (1998) konkluderer imidlertid med at ulike grupper lærer på ulike måter, og måtene man lærer på avhenger av omstendighetene rundt læringsopplevelsen.

Gerber (1998) sin liste er nyttig fordi den representerer alle måter å lære på som er funnet i studiene. På den annen side gir listen lite forståelse av hva slags aktivitet som egentlig har ført

til læring hos arbeideren. For eksempel forklarer Gerber at ”problemløsning” er en læringsmåte fordi ansatte som møter et problem vil forsøke å finne løsninger ved å snakke med andre om det, diskutere og prøve ut alternativer til de lykkes. I praksis kan det tenkes at den læringsfremmende aktiviteten er samtale og diskusjon med andre, og ikke problemløsningen i seg selv. Problemet er kanskje det som setter i gang et behov for å lære, mens diskusjonen med andre i større grad kan kalles en læringsaktivitet. Her ser vi også at denne kategorien vil være delvis overlappende med det Gerber kaller ”interaksjon med andre”. Interaksjon med andre vil imidlertid inkludere mer enn bare samtale og diskusjon, for eksempel det å lære gjennom å observere hvordan andre utfører arbeidsoppgaver. Det er med andre ord et behov for dypere forståelse for og nærmere beskrivelse av hvilke aktiviteter ansatte lærer av, og hvilke aktiviteter som gir læring for spesifikke yrkesgrupper.

Lohman (2005) fant i en studie at både lærere og ansatte innenfor human resource development (HRD) bruker åtte ulike uformelle læringsaktiviteter: de lærer av å snakke med andre, samarbeide med andre, observere andre, dele materiale og ressurser med andre, søke på internett, skanne magasiner og journaler, prøve og feile, og til slutt ved å reflektere over handlinger. Men i denne studien rapporterte lærere at de i større grad samarbeider med andre, deler ressurser og materiale med andre, prøver og feiler, og reflekterer. På den andre siden bruker HRD-ansatte mer observasjon, søke på internett og skanne magasiner og journaler. Dette viser at ulike yrkesgrupper kan ha noen læringsaktiviteter til felles, mens andre læringsaktiviteter kan være mer typiske for en gruppe enn for en annen. I en studie av læringsaktiviteter må man derfor være åpen for å finne læringsaktiviteter som er yrkesspesifikke, og som kanskje ikke er beskrevet av andre forskere før. Denne studien avdekket også at lærere i større grad bruker interaktive læringsaktiviteter, mens HRD-ansatte i større grad bruker selvstendige læringsaktiviteter.

Koopmans, Doornbos og van Eekelen (2006) går nærmere inn på hvilke typer interaktive læringsaktiviteter som genererer arbeidsplasslæring for tre yrkesgrupper: lærere, finansrådgivere og politibetjenter i Nederland. De fant at det var fem hovedkategorier av interaktive læringsaktiviteter. Den første kategorien var at de ansatte lærte under utførelse av vanlig arbeid, det vil si utføre sine oppgaver, svare på spørsmål og forberede seg til arbeidsoppgaver. Den andre kategorien var å lære gjennom mer uvanlig arbeid. Denne kategorien inneholder å eksperimentere, å kopiere noe annet og å holde på en personlig visjon. Tredje kategori er å forsøke å utvide kunnskap gjennom å søke etter informasjon.

Denne aktiviteten kan bety å spørre andre om spesifikke ting, sjekke informasjon og å delta på treningsopplegg. Neste kategori var å utveksle informasjon, noe som inkluderer diskusjon, brainstorming og å konversere. Den femte og siste kategorien Koopmans, Doornbos og van Eekelen (2006) identifiserte var å lære gjennom å tenke på erfaringer, og denne kategorien inkluderer observasjon, refleksjon og å få tilbakemeldinger.

Koopmans, Doornbos og van Eekelen (2006) fant at den kategorien hvor lærerne var best representert var å tenke over erfaringer i jobben, deretter fulgte informasjonssøk. Å utføre den vanlige jobben og å gjøre mer uvanlige ting var mindre vanlig blant lærere. I forhold til denne utredningen om hvordan pedagogiske ledere og medarbeidere i en barnehage lærer på jobben bør det bemerkes at pedagogiske ledere som yrkesgruppe har noen fellestrekk med lærere (i Norge utdannes de på de samme institusjonene, og de kan under noen vilkår kvalifisere til hverandres jobber). Derfor er det rimelig å anta at det vil finnes noen felles læringsaktiviteter også. På den annen side kan det tenkes at arbeidsplassene er såpass ulike, at felles bakgrunn får mindre å si.

I Nederland fant forskerne videre at finansrådgiverne lærte mest av informasjonssøk, og det gjorde også politibetjenter. Men politibetjenter lærte også mye av å utføre den vanlige jobben. En ting som gjør at lærere skiller seg ut i denne studien er at de ikke ble funnet å lære av folk høyere oppe i hierarkiet enn dem selv, mens dette gjorde både finansrådgivere og politibetjenter. Til gjengjeld rapporterte lærere om mer horisontal læring enn de andre to gruppene. Forfatterne konkluderer at dette skyldes at utdanningsinstitusjoner har et flatere hierarki enn organisasjonene til de to andre gruppene (Koopmans, Doornbos og van Eekelen 2006).

Oppsummert kan vi si at det er gjort en del forsøk på å etablere beskrivelser av hvordan ulike yrkesgrupper lærer uformelt på sine arbeidsplasser. Studiene har bidratt til vår forståelse av hvordan uformell læring kan skje, og innsikten gjør det lettere for andre forskere å identifisere læringsaktiviteter hos andre yrkesgrupper eller i andre organisatoriske og kulturelle kontekster. Det finnes imidlertid ingen ferdig typologi for uformelle læringsaktiviteter på arbeidsplassen. Flere forfattere har satt opp lister for det de har observert, men samtidig understreker de at listene ikke er uttømmende og at de ikke uten videre kan overføres til andre grupper. Samlet sett synes forskningen på uformelle læringsaktiviteter fortsatt å være et ungt felt, med behov for flere bidrag som kan øke vår innsikt i hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen.

2.3. Faktorer som påvirker mulighetene til uformell læring

Den konteksten ansatte befinner seg i, vil langt på vei bestemme deres læringssuksess (Gerber, 1998). Ansatte lærer altså ikke i et vakuum, men er underlagt noen faktorer som påvirker deres muligheter til læring. Her skal vi se nærmere på hvilke faktorer det kan være snakk om. Vi skal med andre ord se nærmere på hva som kan fremme eller hemme den enkelte ansattes uformelle læring på arbeidsplassen.

Med utgangspunkt i den meget populære forfatteren Senge (1990) sin forståelse av ”den lærende organisasjon”, beskriver Gerber (1998) en ideell organisasjonsstruktur hvis ansattes læring skal fremmes. I følge ham bør strukturen være deltakende, kollegial og i kontinuerlig, organisk utvikling. Beslutninger bør tas i konsensus, og ansatte skal ikke være redde for å ta gale beslutninger. De føler at de bidrar i beslutningsprosessene. Ledere i slike organisasjoner legger til rette for læringsprosesser. Den dynamiske prosessen i slike organisasjoner innebærer at det evalueres og stilles spørsmål ved det åpenbare. Derfor er ansatte i slike organisasjoner aktive, reflekterende mennesker som ikke er redde for å gjøre feil, og som naturligvis lærer gjennom arbeidet. Denne nærmest drømmelignende beskrivelsen av en organisasjon som fremmer individenes læring, kan kanskje fortelle oss noe om hva som rent teoretisk er viktig for læring. På en annen side vil beskrivelsen være av lite nytte for praktikere som ønsker å forstå hva det er med deres organisasjon som hemmer ansattes læring, eller hva de kan endre for å legge bedre til rette for uformell læring.

Ellinger (2005) forteller at samspillet mellom uformell læring og konteksten for læring i stor grad har vært et utforsket område. Hun har derfor gjort en kvalitativ casestudie for å utforske hvilke organisatoriske kontekstuelle faktorer som påvirker uformell læring, og hvordan de påvirker læringen.

Ellinger (2005) fant fire organisatoriske kontekstuelle faktorer som påvirker uformell læring i positiv retning. Den første faktoren er ledere som er engasjerte i læring, inkludert å skape uformelle læringsmuligheter, at lederen fungerer som utvikler av ansatte, at lederen synlig støtter læring og oppmuntrer til risikotaking, at de ser viktigheten av å dele kunnskap med andre, de gir positiv tilbakemeldinger og at de er rollemodeller. Den andre faktoren Ellinger fant er at en oppmuntrende kultur for læring påvirker uformell læring. Faktor nummer tre er arbeidsredskaper og ressurser for å lære. Den siste kontekstuelle faktoren Ellinger fant er at

uformell læring fremmes når det finnes et nettverk av mennesker som sammen danner relasjoner for læring, gjennom at det gir åpenhet og tilgjengelighet.

Av kontekstuelle faktorer som hemmer læring, fant Ellinger (2005) åtte. Fire av disse kontrasterer de fire fremmende faktorene. Den første hemmende faktoren er at ledelsen ikke er engasjerte i læring, det vil si at de ikke støtter læring eller at lederen forteller underordnede hva de skal gjøre. Den andre faktoren som hemmer uformell læring er en intern berettigelseskultur. Tredje kategori er arbeidsredskaper eller ressurser som hindrer læring, inkludert at kommunikasjon kan hindres på grunn av virtuell teknologi eller at det er budsjettrestriksjoner. Videre fant Ellinger (2005) at uformell læring kan hemmes av mennesker som forstyrrer læringsrelasjoner, herunder at folk er territorielle og tilbakeholdne på kunnskap av frykt for nedbemanning. Femte faktor er at strukturen kan hindre uformell læring, enten via fysiske barrierer eller fordi det er en silomentalitet. Ellinger fant også at mangel på tid kan hemme læring. Videre kan det være for mye endring for raskt, og til slutt fant Ellinger at en hemmende faktor er at man ikke lærer av læring.

Leslie, Aring og Brand (1998) viste at organisasjonskultur er en enormt viktig faktor for uformell læring. De delte faktoren inn i mange variabler, men skilte ikke mellom hvordan disse variablene fremmet eller hemmet uformell læring.

Lohman (2005) fant at mangel på tid og mangel på nærhet til kollegaers arbeidsområde hindrer lærere og HRD-ansatte fra deltakelse i uformelle læringsaktiviteter. For HRD-ansatte var det ytterligere tre faktorer i omgivelsene som hadde negativ innvirkning; at organisasjonskulturen ikke er støttende, at andre ikke er villige til å delta i læringsaktiviteter og utilgjengelighet av fagekspert. For lærere skilte en faktor seg ut, og det var at mangel på finansielle ressurser hindret dem fra å delta i uformelle læringsaktiviteter. Studien indikerer at det kan være en sammenheng mellom hvilke barrierer mot læring en yrkesgruppe opplever, og de uformelle læringsaktivitetene gruppen anvender.

Skule (2004) kritiserer de kvalitative studiene for å være begrenset til spesifikke organisasjoner eller kontekster. I følge ham er det en alvorlig mangel på metoder for å måle betingelser for uformell læring på arbeidsplassen, og han skriver at dette er et problem for dem som arbeider med å fremme læring både ved hjelp av politiske retningslinjer og i den enkelte organisasjon. For å rette på situasjonen har Skule (2004) utviklet et rammeverk som kan brukes til å forstå og vurdere læringsmiljøet på arbeidsplassen. Han tilbyr en generalisert

liste over syv betingelser for uformell læring, som kan brukes til å vurdere om en jobb er lærerik eller ikke.

En lærerik jobb vil være slik at læring er påkrevd av eller følger av arbeidssituasjonen og at ressursene for å lære er tilgjengelige (Skule, 2004). Lærerike jobber er karakterisert ved at teknologien eller metodene som brukes i arbeidet stadig skiftes ut. Det er stadig krav fra kunder, ledere eller kollegaer i det selskapet man jobber i. Videre er lærerike jobber karakterisert ved at arbeidet inkluderer lederansvar, for eksempel at man kan ta beslutninger, prosjektstyring eller å lede arbeidsgrupper. Lærerike jobber er i følge Skule (2004) også slik at det er gode muligheter til å delta i profesjonelle fora utenfor arbeidsplassen, og jobben karakteriseres av at den er av en art hvor man får tilbakemelding ved at man ser tydelige resultater av arbeidet underveis. I tillegg er det karakteristisk for lærerike jobber at de ansatte opplever ledelsen som støttende i forhold til læring, og at man blir oppmuntret til å lære. Den siste betingelsen Skule setter opp er at en lærerik jobb er plassert i omgivelser som belønner læring ved hjelp av lønnsøkning, nye arbeidsoppgaver og lignende. Forfatteren understreker imidlertid at listen over de syv betingelsene ikke er uttømmende. Det kan derfor finnes andre betingelser enn dem som han presenterer. Styrken i listen ligger i at disse betingelsene antakelig er assosierte med lærerike jobber uavhengig av industri, type selskap og personlige karakteristikk. Selv om Skule viser faktorer som fremmer uformell læring, er det imidlertid ikke klart om det motsatte av disse faktorene også vil hemme ansattes læring.

2.4. Overblikk og bidrag

Oppsummert kan vi si at uformell læring som forskningsfelt synes å ha fått et ordentlig oppsving de seneste årene, og at interessen for feltet er stigende. Det er gjort studier for å avdekke hvilke typer av aktiviteter som er forbundet med uformell læring (Koopmans, Dorrbos og van Eekelen 2006; Gerber, 1998; Lohman, 2005), og studier som søker å finne noen felles karakteristikk hos dem som lærer (Rainbird, 2000; Skule, 2004). Andre har fokusert mer på kontekstuelle faktorer som fremmer læring (for eksempel Leslie, Aring og Brand, 1998 og Skule, 2004), eller faktorer som hemmer læring (for eksempel Ellinger, 2005).

Fortsatt er det likevel huller i vår kunnskap om uformell læring på arbeidsplassen. For eksempel har få studier undersøkt hvordan karakteristikk ved arbeidet eller arbeidsmiljøet

påvirker spesifikke læringsaktiviteter (Lohman, 2005). Det er også et behov for forskning på ikke-intendert læring (Huber, 1991).

Mange av studiene så langt har valgt ut en eller flere bestemte yrkesgrupper, typisk politibetjenter eller lærere på barneskoler. Hensikten har vært å kartlegge hvordan læring foregår i disse utvalgte gruppene, og flere forfattere etterlyser studier av læring hos andre yrkesgrupper. Koopmans, Doornbos og van Eekelen (2006) skriver for eksempel: ”våre resultater bør verifiseres ved å bruke respondenter som representerer andre yrkesgrupper” (s. 151) og Ellinger (2005) oppfordrer til ”videre studier som kan utforske kontekstuelle faktorer som fremmer og hemmer uformell læring” (s. 412), og hun etterlyser særlig studier i ulike organisatoriske settinger som miljø for uformell læring.

Det synes i tillegg som at litteraturen frem til nå har hatt fokus på uformell læring hos høyt utdannede, noe som er et slags paradoks sett i sammenheng med at ufaglærte har langt færre læringsmuligheter samtidig som behovet for læring hos ufaglærte ser ut til å øke.

Med utgangspunkt i teorien over, skal denne oppgaven bidra med kunnskap om hvordan pedagogiske ledere og medarbeidere i en basebarnehage lærer uformelt på arbeidsplassen, og hva som fremmer eller hemmer deres arbeidsplasslæring. Valget av case skiller seg ut fra tidligere studier ved at det her er to grupper i en ny, men felles kontekst som skal undersøkes. Caset består av henholdsvis en høyt utdannet og en lavt utdannet gruppe, noe som også åpner for sammenligning av uformell læring mellom gruppene.

3. Metode

Generelt viser begrepet metode til hva man gjør på veien mot et mål. I denne sammenhengen henviser begrepet metode mer spesifikt til de teknikker og prosedyrer som er brukt for å besvare spørsmålene forskeren har stilt seg (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de valgene jeg har tatt underveis. Først skal jeg kort beskrive mitt ståsted som forsker og valg av metode. Så presenterer jeg mitt valg av kontekst for undersøkelsen. Deretter forklarer jeg mer i detalj hvordan jeg gikk frem for å samle inn og analysere data. Videre vil jeg vurdere kvaliteten av datamaterialet. Avslutningsvis gjør jeg kort rede for noen etiske vurderinger i forbindelse med oppgaven.

3.1. Epistemologisk utgangspunkt og valg av metode

Epistemologi handler om forskerens syn på hva som utgjør akseptabel kunnskap (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). Vi kan forstå det som hvordan man vurderer kunnskapens objektivitet og sannhet. Vurderingen vil spille inn på forskerens valg av metode, og derfor bør alle som forsøker å skape ny kunnskap beskrive sitt eget epistemologiske utgangspunkt.

De epistemologiske ytterpunktene er positivismen på den ene siden, hvor kunnskap sees som produkt av observerbare fakta og nøytralitet, og hermeneutikken på den andre siden, hvor subjektive meninger og innlevelse i sosiale roller står i fokus (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). Mitt syn på kunnskap ligger nærmere en realistisk tilnærming, det vil si et sted mellom disse ytterpunktene. Det essensielle innenfor realismen er at kunnskap kan baseres på fakta fra virkeligheten, men at vi sanser virkeligheten på forskjellige måter. Man anerkjenner med andre ord at ikke alt kan måles objektivt, men holder samtidig fast ved at det finnes en felles eller stabil sannhet vi kan søke etter (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009).

For å finne svar på de to forskningsspørsmålene i denne oppgaven, vil jeg med realismen som bakteppe benytte kvalitativ metode for å samle inn og analysere data. Samtidig ser jeg også nytten av å kunne legge en kvantitativ dimensjon til data, noe jeg også gjør ved å bruke frekvenstabeller i resultatdelen.

Kvalitativ metode er egentlig en samlebetegnelse for en rekke ulike teknikker og prosedyrer. Fellestrekket mellom dem er at det er forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, hvor en viktig målsetning er å oppnå dyp forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Det er vanlig at slike kvalitative studier har et induktivt preg (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). Det betyr at man driver empiribasert teoriutvikling. Forskeren

starter da med et åpent sinn, og utvikler et teoretisk perspektiv på grunnlag av analysen av dataene. Dette skiller seg fra en deduktiv tilnærming, hvor forskeren starter med etablerte teorier og tester konkrete hypoteser ut fra teoriene (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). Prosessen som har ledet til denne oppgaven kan karakteriseres som en veksling mellom disse tilnærmingene, ettersom jeg hadde et visst teoretisk grunnlag og noen antakelser i utgangspunktet som jeg har sjekket etter hvert. Tyngdepunktet ligger likevel i det induktive.

Selv om vi kjenner til læringsbegrepet, og det er gjort tidligere forsøk på å avdekke både læringsaktiviteter og faktorer som påvirker mulighetene til å lære på arbeidsplassen, er vår kunnskap om disse fenomenene begrenset. Arbeidsplasslæring er i det hele tatt et relativt nytt forskningsfelt (Berings, Doornobs og Simons, 2006). Derfor synes det fornuftig å velge kvalitative metoder og en induktiv innretning, fordi det øker sannsynligheten for å oppnå innsikt i et område man ikke kan så mye om fra før (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009).

En viktig fordel ved den valgte tilnærmingen er at man unngår at teorien leder en inn i søking kun etter informasjon som sammenfaller med det man vet fra før. På den annen side ville det være nærmest umulig å sette i gang uten mål og mening, og jeg hadde derfor valgt et fokus før innsamling av data begynte. I tillegg er det en fordel med noe kjennskap til litteraturens begreper og tidligere funn i feltet, slik at man selv kan gå inn i forskningen med en viss teoretisk sensitivitet og med et definert formål med studien.

Den kvalitative forskningens styrke ligger som nevnt i mulighetene til å oppnå dybdekunnskap og at betydningen av fenomener er i fokus. I tillegg er det en fordel at kvalitative metoder åpner for et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard, 2009), noe som er nyttig når man skal forske på et område som er ukjent. Samlet sett synes valget av å benytte kvalitativ metode derfor å være fornuftig.

3.2. Valg av kontekst

I denne oppgaven er en barnehage valgt som kontekst for å finne svar på forskningsspørsmålene. Barnehagen ble åpnet for to år siden, og er derfor relativt nystartet. Det er en forholdsvis stor kommunal barnehage, og holder til i et nytt bygg sentralt i Bergen.

Barnehagen er organisert i baser, og kan derfor kalles en basebarnehage. Basebarnehager skiller seg ut fra andre barnehager ved at den tradisjonelle avdelingsstrukturen er oppløst, til fordel for større og mer åpne baser (Aasen, 2009). Slike barnehager har vært hyppig debattert i media, og mange mener noe om hvordan organiseringen og størrelsen påvirker kvaliteten på

tjenesten. I litteratur om barnehagesektoren er det blant annet påpekt at basebarnehager stiller nye krav til ledelse og kommunikasjon for å sikre at assistentenes kompetanse utvikles (Aasen, 2009).

Hver base har et stort areal hvor kjøkkenet er midtpunktet. Det er få vegger eller andre fysiske skiller mellom basene. Planløsningen er svært åpen, og både barn, foreldre og de ansatte kan bevege seg fritt rundt. Innenfor basene er det to grupper med barn, og alle gruppene inneholder barn i alder fra omtrent 1 til 6 år.

Videre er barnehagen organisert etter et hierarkisk prinsipp, hvor styreren har det øverste ansvaret. I tillegg har de en pedagogisk konsulent som inngår i lederteamet sammen med seks pedagogiske ledere. Hver av de tre basene ledes av to pedagogiske ledere, som har felles personalansvar for fire medarbeidere. Sammen er de et "baseteam". Som nevnt er basene videre inndelt i to mindre grupper, hvor hver pedagogisk leder har sin gruppe. I tillegg er arbeidet organisert i forhold til barnas alder, i tversgående aldersinndelte grupper. Det betyr at de ansatte flere ganger i uken går sammen på tvers av basene, og samarbeider om aktiviteter som er spesifikt innrettet mot bestemte aldersgrupper. Den enkelte ansatt forholder seg med andre ord til flere forskjellige sammensetninger av team, og de veksler relativt hyppig mellom teamene.

Det er totalt 21 ansatte i barnehagen. Hovedvekten av de ansatte er kvinner. Tolv ansatte er medarbeidere, hvorav de fleste er ansatt som assistenter uten krav til utdanning utover 9-årig grunnskole.

I likhet med alle andre aktører i sektoren, er barnehagen underlagt Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagene. Barnehagen faller også inn under Bergen kommunes kvalitetssatsning for ansatte i barnehagene, hvor det i 2010 blant annet fokuseres på kontinuerlig utvikling, kvalitet og kompetanse (Presterud, 2010).

Hvert år gjennomføres det i Bergen kommune en foreldreundersøkelse som måler brukernes (foresattes) tilfredshet med barnehagetilbudet. For 2010 viste undersøkelsen at 47 prosent av de spurte brukerne var svært fornøyd eller fornøyd med ansatte i denne barnehagen. Det tilsvarende gjennomsnittet for ansatte i alle kommunale barnehager i Bergen kommune var 73 prosent (www.bergen.kommune.no). Tallene er basert på brukernes subjektive vurdering, og man kan selvsagt sette spørsmål ved om dette er en god måte å måle barnehagens kvalitet på.

Undersøkelsen indikerer likevel at barnehagen har et stort forbedringspotensial sett i forhold til andre barnehager det er naturlig å sammenligne med.

3.3. Datainnsamling

Når man ønsker å samle inn fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin egen situasjon og deres synspunkter og perspektiver på ulike temaer, er intervju som metode velegnet (Thagaard, 2009). Kvalitative intervjuer passer derfor godt i denne studien, ettersom jeg forsøker å finne ut hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen og hva som fremmer eller hemmer deres læring. Intervjuer er derfor en vanlig metode i forskning på uformell læring (Berings, Doornobs og Simons, 2006). Gjennom intervjuer kan jeg stille åpne spørsmål, sjekke forståelse underveis og i tillegg observere intervjuobjektet i løpet av samtalen. Derfor vil kvalitative intervjuer gi bedre forståelse for ansattes læring, enn det nærliggende alternativet kvantitativ innsamling ved bruk av spørreskjema. Ulempen er imidlertid at jeg får samlet data fra et mindre antall ansatte, men dette veies opp av at informasjonen vil bli rikere og av bedre kvalitet.

3.3.1. Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitative intervjuer skiller man gjerne mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer ut fra graden av standardisering av spørsmålene (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). I denne studien var det et behov for å planlegge hvilke temaer intervjuet skulle dekke, samtidig som jeg ønsket en fleksibel intervjusituasjon slik at alle intervjuobjektene kunne få mulighet til å ta opp emner som var viktige for dem. Derfor valgte jeg en mellomløsning med semistrukturerte intervjuer, det vil si en intervjuform hvor man har en liste over temaer og spørsmål som skal dekkes, men at spørsmålenes rekkefølge og eventuelle oppfølgingsspørsmål tilpasses hver enkelt respondent (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). I følge Thagaard (2009) gir intervjuer som ikke er strukturerte muligheter for at interaksjonen mellom forsker og informant kommer i fokus. Interaksjon er en fordel fordi det åpner for tillit mellom partene, men samtidig kan relasjonen prege dataene som intervjuet fører frem til. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnitt 3.5, hvor jeg diskuterer kvalitet i data.

3.3.2. Intervjuguiden

I følge Thagaard (2009) inneholder en intervjuguide et ”forslag til rekkefølgen av temaene intervjueren søker informasjon om” (s. 99). I mitt tilfelle valgte jeg å bruke en tredeling; en

innledning med informasjon, en hoveddel med totalt ni temaer og tilhørende spørsmål og til slutt en kortere avrunding.

Innledningen bestod av ting jeg ville ta opp med informantene. Blant annet introduserte jeg meg selv og oppgavens tema, spurte om de samtykket til lydopptak og informerte om at svarene ville bli behandlet anonymt. Jeg presiserte også at lydopptakene ville bli slettet etter utskrift, men at jeg vil anvende sitater fra dem i oppgaven. Innledningsvis spurte jeg også om stillingstittel, basetilhørighet og andre småspørsmål.

I hoveddelen valgte jeg å legge opp de ni temaene etter en dramaturgi med nøytrale spørsmål først og deretter gradvis mer emosjonelle spørsmål, slik det er anbefalt i litteratur om intervjuer (Thagaard, 2009). Jeg startet med å spørre om de kunne fortelle om en typisk dag på jobben, hvor de er og hva de gjør i arbeidet. Jeg spurte også om de følte de lærer på jobben hver dag. Hensikten var å få i gang samtalen og å få et generelt inntrykk av arbeidet deres og deres opplevelse av læring. Deretter fulgte spørsmål om hvordan de lærer, hvem de lærer med, hvem de lærer av og noen mer spesifikke spørsmål om hva som er deres arbeidsoppgaver og ansvar. Etter dette la jeg opp til mer krevende spørsmål om spesielle situasjoner de har opplevd, om de tror baseorganiseringen påvirker læring og hva som hemmer deres læring på arbeidsplassen. Til slutt spurte jeg om det var noe mer de ville tilføye og hva de syntes om spørsmålene. Å avslutte med spørsmål det er forholdsvis greit å svare på, er i tråd med anbefalinger, ettersom det gir en naturlig avrunding (Thagaard, 2009).

En stor utfordring med forskning på arbeidsplasslæring, er at slik læring ofte er ubevisst, ikke-intendert og heller ikke planlagt (Berings, Doornobs og Simons, 2006). Derfor er det ofte vanskelig for informantene å sette ord på hvordan de lærer og hva som påvirker deres læring. Observasjon av informantene kunne ha løst problemet, men på den annen side ville denne metoden kun avdekket læring i interaksjon med andre og ikke mentale prosesser. Resultatet av læring er heller ikke alltid åpenbart, og noen ganger kan det gå lang tid fra man har lært noe til man innser at man lærte. Forskning på uformell læring må derfor tilpasses disse utfordringene. Måten jeg forsøkte å løse dette på, var at jeg i intervjuene startet med åpne spørsmål for hvert tema slik at informanten kunne fortelle det som falt naturlig for dem og det de kom på, uten å forme svarene. Deretter la jeg opp til relativt mange oppfølgingsspørsmål etter en ”fortell om...” teknikk (Thagaard, 2009). I disse spørsmålene spurte jeg mer konkret om episoder eller hendelser, ettersom det er lettere for informantene å fortelle om. I de tilfellene der det dukket opp noe jeg tolket som viktig, men som informanten kanskje ikke

klarte å sette helt ord på, brukte jeg fortolkende spørsmål av typen ”forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter at...”, slik Thagaard (2009) foreslår. Hensikten var å sjekke forståelsen, og samtidig invitere informanten til å utdype eller reflektere rundt det som ble sagt.

Intervjuguiden ble på forhånd pilottestet ved hjelp av to kjente som begge jobber i barnehage. I løpet av testene kom det frem at det, som forventet, var relativt vanskelig for intervjuobjektene å komme på konkrete læringsepisoder. Samtidig kom det frem at det var vanskelig å stille mer konkrete spørsmål uten å forme svarene slik at det går ut over kvaliteten på data. Derfor valgte jeg å beholde de åpne spørsmålene, men fikk hjelp av pilottesterne til å finne noen mer treffende oppfølgingsspørsmål, ut fra hva som typisk kan læres i en barnehage. Pilottestene resulterte videre i tre mindre reformuleringer av spørsmål. Etter forslag fra en av dem inkluderte jeg også åpningsspørsmålet ”fortell om en typisk dag på jobben”. Etter pilottestene så jeg i tillegg at det ikke var nødvendig med en egen intervjuguide til medarbeidere og pedagogiske ledere, slik jeg hadde tenkt, men at spørsmålene enkelt kunne tilpasses ved kun å bytte ut formuleringer (for eksempel ”lærer du av andre assistenter/pedagogiske ledere”?).

Den intervjuguiden som ble benyttet er vedlagt oppgaven.

3.3.3. Utvalg

Utvalget mitt består av til sammen 10 respondenter fra tre baser i barnehagen, fordelt på denne måten:

Tabell 1: Oversikt over utvalget

	Pedagogisk leder	Medarbeider	Totalt
Base 1: Rød	1	2	3
Base 2: Blå	2	2	4
Base 3: Grønn	1	2	3
Totalt	4	6	10

Grunnen til at jeg ville velge ut ansatte fra ulike baser i barnehagen, var en forutelse om at dette kan ha innvirkning på hvordan de lærer gjennom at basene har ulik romlig utforming, at ulike karakteristikk ved teamene eller lederne spiller inn, eller at det kunne tenkes at de har ulik arbeidsdeling eller vaktordning på basene. Bortsett fra dette hadde jeg ikke noen formening om hva som kan ha innvirkning på læring, men jeg registrerte kjønn, omtrentlig alder, utdanning og erfaring for å holde utkikk etter disse variablene.

Utvalget består av tre menn og syv kvinner, fordelt på begge yrkesgruppene. Av hensyn til mennenes anonymitet omtales de i resten av oppgaven som om de var kvinner. Alder varierer fra omtrent 25 til omtrent 55, noe som gjenspeiler en relativt ung personalgruppe for barnehagen som helhet. En av respondentene har under to års erfaring, ellers har alle flere års erfaring fra barnehage. En av respondentene er ikke fast ansatt i barnehagen, men har jobbet i kortere perioder som til sammen tilsvarer mer enn to år med erfaring.

Alle de fire pedagogiske lederne er utdannet førskolelærere og har bachelorgrad fra høyskole. En av dem er ansatt som førskolelærer i delt stilling, men omtales her som pedagogisk leder slik som de andre ettersom oppgaver, ansvar og utdanning kan sidestilles. Av medarbeiderne er det en som har fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget, mens de resterende fem regnes som ufaglærte. Av disse er det et par som har avbrutte forsøk på å ta utdanning, og en er under utdanning i et universitetsfag som ikke er direkte relevant for jobben som assistent. For denne oppgavens formål er det mest hensiktsmessige skillet mellom gruppene vurdert å være etter nivå på siste fullførte utdanning. Alle uten høyere utdanning omtales derfor som medarbeider, uavhengig av om de er ansatt som fagarbeider eller assistent. Dette skillet er også hensiktsmessig ut fra ansvarsfordelingen mellom gruppene, og vi får dermed en gruppe med lederansvar, og en gruppe uten.

Utvalget er gjort etter nytteverdi, ikke for at de skal være representative. Mitt utvalg kan betegnes som strategisk, i det at informantene er valgt ut på bakgrunn av kvalifikasjoner som er strategiske ut fra mine forskningsspørsmål (Thagaard, 2009). I del 3.4. om fremgangsmåte, forteller jeg mer utdypende hvordan jeg valgte ut respondenter.

Antallet informanter skal ideelt sett avgjøres ut fra prinsippet om teoretisk metning, det vil si at når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere informasjon, er utvalget tilstrekkelig (Thagaard, 2009). Helst skal man også samle inn, transkribere og analysere data samtidig (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). I denne masterutredningen har jeg sett meg nødt til å veie disse idealene opp mot det som er praktisk gjennomførbart. Av hensyn til at jeg også skulle ha kapasitet til å analysere materialet, syntes 10 intervjuer å være et respektabelt antall.

3.4. Fremgangsmåte

I denne delen vil jeg forklare nærmere hvordan jeg gikk frem for å samle inn og analysere data, slik at andre lettere kan forstå og vurdere hva som ble gjort.

3.4.1. Innsamling av data

Kontakten med barnehagen ble oppnådd via personlig kjennskap, og avtale om at jeg kunne samle inn data i barnehagen ble gjort over e-post. Jeg hadde et møte med styrer og pedagogisk konsulent før intervjuene startet, og vi ble enige om at jeg skulle skrive et informasjonsbrev til alle ansatte om oppgaven og intervjuene. Brevet ble distribuert via intern e-post i barnehagen. Etter invitasjon fra ledelsen deltok jeg også på et planleggingsmøte i barnehagen, hvor de fleste ansatte var til stede. Her fikk jeg mulighet til kort å presentere meg og rekruttere informanter til intervjuene. Noen av de ansatte var skeptiske til å bli intervjuet, og denne fremgangsmåten var derfor nyttig fordi de fikk se hvem som var intervjueren og de kunne få mer informasjon dersom de ville det. Det var viktig både for meg og for ledelsen at deltakelse skulle være frivillig. På møtet tok vi derfor en håndsopprekning for dem som ville delta, og så avtalte jeg tidspunkter med hver enkelt etterpå. Noen av informantene henvendte seg også til meg uken etter møtet for å avtale tidspunkter.

Fordi utvelgelsen var basert på frivillighet, kan man i noen grad betegne utvalget som et tilgjengelighetsutvalg. Et problem med slike utvalg er at det kan være en tendens til at det er personer som er fortrolige med forskning og det å bli studert som stiller opp (Thagaard, 2009). I mitt utvalg har jeg ikke vurdert denne potensielle skjevheten som alvorlig. Jeg sjekket underveis i rekrutteringen at alle basene var representerte, at det var begge kjønn, og at det var både pedagogisk leder og medarbeidere representert for hver base. De ansatte ble også informert om at jeg ønsket en blandet gruppe av deltakere, og mennene ble spesielt oppfordret til å delta. Dette gjør at utvalget i hovedsak var et strategisk utvalg (Thagaard, 2009).

Svakheten med utvelgelsen er at de fleste i barnehagen vet hvem som ble intervjuet, ettersom de kunne se dette på møtet, og senere når informantene gikk ut fra arbeidet for å treffe meg. Dette stiller ekstra krav til å sikre anonymiteten av svarene, og jeg har forsøkt å løse dette ved å omtale alle som kvinner, alle førskolelærere som pedagogiske ledere og alle assistenter som medarbeidere, selv om noen av dem formelt sett har andre titler. Jeg noterte ikke deres navn, men ga dem numre (R1 – R10) i mine dokumenter.

Ni av intervjuene ble holdt på et møterom i barnehagen, og ett intervju ble holdt på et kontor. Alle informantene samtykket til lydopptak, og jeg brukte et innspillingsprogram på mobiltelefon for å ta opp intervjuet. Det korteste intervjuet varte i 45 minutter, og det lengste i 60 minutter. I snitt varte intervjuene i 50 minutter fra spørsmålene startet, pluss tid til introduksjon og avslutning. Lydfilene ble lagret på min datamaskin, og senere transkribert. Både lydfiler og dokumenter ble gitt anonymiserte navn (R1 - R10).

Et problem underveis var at to av informantene ble syke på dager da de hadde avtale om intervju. I ett av tilfellene fikk jeg byttet inn en ny informant, fordi det tilfeldigvis passet. I det andre tilfellet ble intervjuet utsatt til uken etter. Tre av intervjuene ble forstyrret av andre som banket på døren, men intervjuet kom raskt tilbake på sporet. Jeg vurderte det derfor ikke som et stort problem. De resterende intervjuene gikk som planlagt. Jeg hadde stort sett ett eller to intervjuer per dag, med et par dager mellom. Mellom intervjuene fikk jeg tid til å transkribere en del, men ikke alt. Jeg gjorde mindre justeringer i intervjuguiden underveis, der hovedendringen var at jeg halvveis i prosessen la til flere innledende spørsmål fordi jeg så at de fleste trengte mer tid til ”oppvarming”, før mer krevende spørsmål.

Jeg opplevde et par ganger at informanter spurte meg om de svarte riktig og hva jeg mente. Det er en kjent fare ved intervjuer at informanten forteller det de tror forskeren vil høre, noe som i så fall vil svekke kvaliteten av data. Thagaard (2009) påpeker imidlertid at når informanter ønsker å diskutere forskerens oppfatninger, er dette et uttrykk for informantens selvstendige posisjon og ikke at de former svarene ut fra det de tror forskeren vil høre. Mitt svar til informantene var at jeg ikke hadde noen spesielle meninger, og at det eneste riktige er det de selv opplever. Utover dette registrerte jeg ikke noen spesielle faretegn i forhold til om svarene ble formet på noen måte.

Det ideelle i forhold til antall intervjuer er å stoppe når man oppnår teoretisk metning. I dette tilfellet opplevde jeg at jeg for de 4 første intervjuene fikk økende mengde informasjon fra hver respondent. Antakelig skyldes dette at jeg forbedret intervjuguiden, og at jeg i tillegg ble flinkere som intervjuer etter hvert. Deretter stabiliserte mengden informasjon seg, samtidig som jeg fikk mindre ny informasjon fra hver informant, og mer som sammenfalt med det andre hadde fortalt tidligere. Selv om det var en del variasjon mellom informasjonen som kom frem, var det ingen av respondentene som ga totalt avvikende svar. For de to siste intervjuene opplevde jeg ikke at nye temaer ble tatt opp, men at det fortsatt var nyanser

innenfor de temaene andre hadde tatt opp tidligere. Samlet sett vurderer jeg den teoretiske metningen som tilfredsstillende i forhold til oppgavens omfang.

3.4.2. Analyse av data

For å analysere datamaterialet gikk jeg gjennom flere steg som var delvis overlappende. I tråd med Thagaard (2009) tok jeg en temabasert tilnærming, som vil si at man sammenligner informasjon om hvert tema for alle informantene. Hovedpoenget var å gå i dybden, for å oppnå en forståelse av hvert enkelt tema og sammenhengene mellom dem.

Rent praktisk startet jeg med å gå gjennom hvert intervju og grovkode dem. Det betyr at jeg identifiserte enheter i materialet, for eksempel en setning eller et avnitt som intervjuobjektet hadde fortalt og som jeg oppfattet hadde et viktig innhold. Jeg ga navn til enhetene etter hvert som nye fenomener dukket opp i materialet. Denne prosessen tilsvarer det som ofte kalles kategorisering (Thagaard, 2009; Saunders, Lewis og Thornhill, 2009).

Jeg noterte kategoriene i margen på utskriftene av intervjuene, slik at jeg kunne finne tilbake til de sitatene som tilhørte dem. I tillegg opprettet jeg et dokument hvor jeg skrev inn kategoriene, sammen med en definisjon av kategorien og oversikt over hvilke respondenter som tilhørte hver kategori. Dette ble jeg rådet til av mer erfarne forskere, og det viste seg å være svært nyttig for å få oversikt, og for å sikre konsekvent bruk av kategoriene.

Etter den første kodingen hadde jeg totalt 93 kategorier, noe som var i overkant av hva jeg kunne håndtere manuelt. Det neste steget var derfor å slå sammen kategorier i mer dekkende kategorier på et høyere nivå. Dette gjorde jeg ved å sammenligne kategoriene og de tilhørende sitatene fra informantene. I tilfeller der jeg tolket at sitatene handlet om det samme, slo jeg sammen kategoriene. I denne prosessen oppdaget jeg også at mange kategorier kunne utelates fordi de ikke var relevante i forhold til forskningsspørsmålene. Underveis har jeg vekselvis gått mellom teori og data, i tråd med vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse. Utsnittet under illustrerer hvordan dokumentet med kategoriene endte opp med å se ut, og kodene i parentes er de respondentene som fortalte at de opplevde den gitte kategorien:

Fremmende faktorer

Støttende ledere: Ledere som er engasjerte i læring og som oppmuntrer til å forsøke nye ting (R1, R3, R5, R7, R10)

En innvending mot denne fremgangsmåten er at man kan miste oversikten over helheten i materialet, fordi biter av innholdet løsrives fra sammenhengen (Thagaard, 2009). Etter råd fra mer erfarne forskere, skrev jeg derfor ned et helhetsinntrykk for hver informant i tillegg. Noen ganger var det bare fire-fem setninger, andre ganger mer. Hensikten var først og fremst å ivareta et bredere perspektiv, og senere bruke jeg dette dokumentet for å sjekke om mine konklusjoner samsvarte med dette.

Funnene fra kodingsprosessen presenteres ved hjelp av frekvenstabeller og sitater i resultatdelen av oppgaven. Utviklingen av frekvenstabellene kan sees som en del av analysen, ettersom en numerisk opptelling av funnene bidro til å klargjøre hva som er tendensene i materialet. Når man stiller kategoriene opp mot hverandre ser man også klarere hva som er typiske svar hos informantene, hvor det er mest nyanser og hvor det er sterkest samsvar. I følge Thagaard (2009) er det viktig å vurdere mønsteret i den informasjonen materialet gir, slik at dette kan danne grunnlag for å bestemme hvor mange kategorier man skal ha. For mange blir uoversiktlig, mens for få gjør at informasjon kan gå tapt. I mitt tilfelle brukte jeg frekvenstabellene som hjelp til å sjekke om kategoriene var passelig dekkende.

Det siste steget i analysen var å velge ut de viktigste kategoriene. Det er disse som er fokuset i diskusjonsdelen av oppgaven. Målet med utvelgelsen er å forsøke å fortelle en historie på et høyere abstraksjonsnivå enn det som var åpenbart fra data etter det første kodingssteget. Dette innebærer at noen detaljer er utelatt, men til gjengjeld kunne jeg sette opp en mer overordnet forklaring på de viktigste fenomenene.

3.5. Kvalitet på data

I denne delen vil jeg drøfte kvaliteten av data. Det er spesielt begrepene reliabilitet og validitet som er viktige å diskutere i relasjon til kvalitative studier (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009; Thagaard, 2009).

3.5.1. Reliabilitet

I følge Thagaard (2009) er reliabilitet i kvalitative studier knyttet til ”spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte” (s. 198). Det dreier seg også om hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). I denne delen skal jeg diskutere forhold under intervjuene og under transkribering og analyse som kan ha hatt innvirkning på reliabiliteten.

Under intervjuet

Måten intervjueren opptrer på under intervjuet kan skape skjevheter i hvordan informanten besvarer spørsmålene (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009), noe som vil svekke reliabiliteten dersom det fører til at informanten former svarene sine eller unngår å ta opp temaer som er viktige. For å forhindre dette, forsøkte jeg å etablere tillit ved å presentere meg selv og hensikten med intervjuene før intervjuet startet. Jeg takket hver enkelt på forhånd for at de ville delta på intervjuet, og informerte om anonymitet. Alle intervjuene ble holdt i nøytrale omgivelser, på møterom og et kontor i barnehagen, slik at det skulle være mest mulig behagelig for informantene. I tillegg forsøkte jeg å oppmuntre informantene til å svare utfyllende ved å stille oppfølgingsspørsmål av typen ”det var interessant, kan du fortelle mer om det?”.

Dersom man stiller ledende spørsmål, vil reliabiliteten svekkes (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). For å få mest mulig troverdige svar, brukte jeg derfor åpne spørsmål der det var mulig. I tilfeller der jeg ville sjekke forståelse eller verifisere et svar fra et annet intervju, måtte jeg imidlertid bruke lukkede spørsmål i noen grad, men jeg forsøkte å unngå å lede informantenes svar.

I følge Saunders, Lewis og Thornhill (2009) kan lydopptak svekke reliabiliteten ved at noen informanter ikke snakker fritt når de vet at alt som sies blir bevart og kan dokumenteres. Videre er det fare for at informantene fokuserer på lydopptakeren, og ikke på samtalen. Jeg opplevde at de fleste informantene slappet av når jeg fortalte at det kun var jeg som kom til å høre opptaket, og at det slettes i ettertid. Ingen av informantene ga uttrykk for bekymring over lydopptaket. En medvirkende grunn til at det gikk greit tror jeg var at informantene visste om lydopptaket på forhånd. Læring og tilgrensende tema oppleves kanskje heller ikke som spesielt personlige eller sensitive ting å snakke om for de ansatte i en barnehage.

I kvalitative intervjuer vil det oppstå en relasjon mellom forsker og informant, og denne relasjonen vil alltid influere på den informasjonen man får (Thagaard, 2009). Samlet sett mener jeg likevel det er få forhold under intervjuet som i stor grad kan ha svekket reliabiliteten.

Under analysen

Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, med unntak av lyder som ”eh” og lignende. Noen av sitatene som fremkommer i oppgaven er imidlertid noe omskrevet. En del informanter

snakket med dialekt, og disse er skrevet om til bokmål av hensyn til anonymitet og for at teksten skulle bli lettere å lese. Jeg har også vurdert det som hensiktsmessig å justere noen sitater for at meningen skulle komme bedre frem i tekstform. I slike tilfeller har jeg brukt klammer for å signalisere at noe er utelatt eller at jeg har satt inn det ordet som passet. Mange informanter henviste til andre ansatte ved navn, og da har jeg for eksempel satt inn [min kollega] eller lignende.

I følge Thagaard (2009) kan reliabiliteten styrkes ved at flere forskere samarbeider, slik at man kan være kritiske til hverandres fremgangsmåter. Den kanskje største svakheten ved å skrive en masterutredning alene er at man ikke har denne muligheten til å høre andres perspektiver eller få kritikk fra andre som kjenner datagrunnlaget like godt som en selv. Jeg har etter beste evne forsøkt å sikre reliabiliteten ved å diskutere oppgaven med andre, og vurdere om prosjektet er utført på en pålitelig måte.

3.5.2. Validitet

I følge Thagaard (2009) handler validitet i kvalitative studier om ”gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til” (s. 201). Det er med andre ord et spørsmål om hvorvidt resultatene av undersøkelsene representerer den virkeligheten som er blitt studert. Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet (Saunders, Lewis og Thornhill, 2009). Intern validitet vil i mitt tilfelle dreie seg om hvorvidt mine tolkninger av den informasjonen som respondentene har gitt, reflekterer hvordan uformell læring faktisk skjer og hva som påvirker læringen. Den eksterne validiteten vil dreie seg om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre sammenhenger.

Selv om kvalitative intervjuer åpner for at man kan sjekke forståelse underveis, kan jeg ikke være sikker på om jeg har forstått alt det informantene har sagt. For å øke validiteten av mine tolkninger av sitatene, har jeg derfor sjekket forståelsen opp mot helhetsinntrykket jeg noterte for hver informant. Jeg har også sammenlignet tolkningene og resultatene opp mot andre studier, jf. diskusjonsdelen. Dette er i tråd med Thagaard (2009) som påpeker at sammenligning med andre studier og begrunnelse av tolkninger styrker validiteten.

Når det gjelder forskningens overførbarhet, vil jeg påpeke at jeg kun har studert uformell læring i én organisasjon og at resultatene derfor vil være mest aktuelle for andre lignende organisasjoner i barnehagesektoren. Det mest nærliggende er at resultatene kan være interessante for andre basebarnehager, og kanskje også for andre organisasjoner som ønsker at

ansatte skal oppleve mye uformell læring på arbeidsplassen. Hensikten har likevel ikke vært å skape en teori som skal gjelde for absolutt alle.

3.6. Ethiske vurderinger

I følge Thagaard (2009) er det viktig å vurdere etiske spørsmål som dukker opp når man studerer fenomener som berører andre mennesker. Her vil jeg spesielt ta opp mine vurderinger rundt informantenes frivillige deltakelse, anonymitet, og eventuelle belastninger som er påført informantene.

Ettersom jeg opprettet kontakt med de ansatte via ledelsen i barnehagen, kan man sette spørsmål ved om informantene deltok frivillig eller om de ble presset til å delta. Det lå nok en viss forventning om at ansatte skulle melde seg frivillig til å bli intervjuet, og noen ble spesielt oppfordret til å delta av hensyn til at alle baser skulle bli representert. Likevel vurderer jeg det slik at alle som deltok gjorde det fordi de ønsket det selv og fordi de syntes det var interessant.

Jeg lovet alle informanter anonymitet i oppgaven, og for alle som ikke jobber i barnehagen tror jeg det ville være umulig å identifisere dem. Sitatene som er brukt i oppgaven ble i utgangspunktet merket med kodene R1 – R10 for å kunne spore hvem som har sagt hva og sikre at sitatene som er brukt i oppgaven er jevnt fordelt blant informantene. Men blant kollegaene er det ikke utenkelig at de da kunne ha kjent hverandre igjen ut fra sammenhengen mellom sitatene, selv om navn, kjønn og andre kjennetegn er tatt bort. For å hindre at kollegaene kan spore hverandres svar, har jeg valgt å erstatte tallkodene med koder for pedagogiske ledere (PL) og medarbeidere (MA) i siste utgave av oppgaven. Leseren kan dermed ikke koble ulike sitater til hverandre, og slik blir anonymiteten ivaretatt.

Intervjuene var i utgangspunktet ikke ment å røre ved personlige eller svært sensitive temaer, og det var derfor ikke grunn til å tro at deltakelse skulle være spesielt belastende for informantene. Under intervjuene tok imidlertid flere informanter opp temaer som kan være problematiske, for eksempel pågående konflikter internt på arbeidsplassen. Jeg opplevde ikke at selve intervjuet var belastende for noen av informantene, men av hensyn både til informanten selv, og konfliktens andre part, har jeg valgt å utelate eller skrive om de fleste sitatene som omhandler konflikter. Dette temaet er mindre sentralt ut fra mine forskningsspørsmål, og jeg har ikke opplevd at dette hensynet har vært noen ulempe for oppgaven

4. Resultater

Hensikten med dette kapittelet er å presentere resultater som bidrar til å besvare de to hovedspørsmålene som er utgangspunktet for denne oppgaven. Hovedspørsmålene handler om hvilke læringsaktiviteter ansatte bruker, og hvilke faktorer som påvirker mulighetene til å lære uformelt på arbeidsplassen. Først skal vi innom en del som beskriver funn relatert til hvordan ansatte opplever sin egen læring, og her skal vi se at læringsopplevelsen grovt sett faller i to kategorier. Deretter skal vi se nærmere på hvilke læringsaktiviteter som kan identifiseres i datamaterialet. Læringsaktivitetene presenteres i to deler; en del for individuelle aktiviteter og en del for aktiviteter i interaksjon med andre. Til slutt kommer to resultatdeler for faktorer som påvirker uformell læring; først om fremmende faktorer, deretter hemmende faktorer. Dette kapittelet inneholder med andre ord først funn av læringsopplevelse, etterfulgt av to hoveddeler for henholdsvis hvilke aktiviteter ansatte bruker og hvilke faktorer som påvirker mulighetene til uformell læring. Sammenfatninger av resultatene blir presentert etter hver av de to hoveddelene

For å klargjøre bakgrunnen for de konklusjonene som trekkes, presenteres frekvenstabeller for funn etter hvert i teksten. Innholdet i tabellene eksemplifiseres ved hjelp av sitater fra informantene. Gjennom hele resultatdelen skiller vi mellom pedagogiske ledere (PL) og medarbeidere (MA), ettersom det er mye som tyder på at det kan være betydelige forskjeller i disse gruppens læringsaktiviteter og muligheter til læring.

4.1. Læringsopplevelse

I en undersøkelse om hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen, forutsetter man til en viss grad at læring faktisk skjer. Samtidig har vi sett i teoridelen at det er grunn til å tro at noen lærer mer enn andre. Gjennom intervjuene kom det også frem at de ansatte har ulik oppfattelse av grad av egen læring på arbeidsplassen.

Alle informantene ble i introduksjonen av intervjuet spurt om de lærer noe på jobben hver dag. En pedagogisk leder ga følgende svar: ”Ja, absolutt! Jeg lærer hver dag” (PL). Informanten gir her tydelig uttrykk for at hun føler hun lærer på jobben hele tiden. At ansatte kan ha en slik kontinuerlig læringsopplevelse støttes av følgende svar på samme spørsmål fra en annen: ”Ja, alltid. For ingen dager er like, det er utfordringer hver dag, og det er derfor det er givende å jobbe i barnehage” (PL).

En kontinuerlig læringsopplevelse betyr med andre ord at informanten gir uttrykk for at han eller hun lærer hele tiden. En ansatt uttrykte det slik: ”Ja, jeg lærer av andre, [...] i møte med andre mennesker, og det er vi jo hele tiden” (PL). I denne kategorien svarte også informantene ofte med entusiasme, noe som forsterker inntrykket av at de opplever at de i stor grad lærer hver dag på jobben.

Samtidig viste kodingen at ikke alle deler den kontinuerlige læringsopplevelsen. For eksempel svarte en ansatt dette på spørsmål om hun lærer hver dag: ”Ikke alltid, men noen ganger kan jeg lære av ungene eller av voksne” (MA). At ansatte også kan ha en mer reservert oppfatning av læring støttes av dette sitatet, hvor en annen forklarer nærmere: ”Jeg lærer litt, men ikke hver dag, det vil jeg ikke si. Jeg går på jobb hver dag og håper at det ikke blir det samme, så man lærer jo. Men kanskje mer ukentlig. Det kan jo dukke opp noe, så lærer man en dag, men så går det en stund og det skjer ikke noe mer” (MA). Fra sitatet forstår vi at noen ansatte opplever læring noen ganger, men at læringen er oppstykket og ikke kontinuerlig.

Oppstykket læringsopplevelse vil altså si at informanten svarer bekreftende på at han eller hun lærer, men at læring bare skjer av og til. En av medarbeiderne ga et typisk svar i formuleringen om læring: ”Ikke hver dag. Det er liksom ikke det jeg tenker på, at i dag har jeg lært noe nytt” (MA). I tillegg til å oppgi at læring kun skjer unntaksvis, ble svarene i denne kategorien også gitt med et noe mer dempet uttrykk sammenlignet med kategorien for kontinuerlig læring.

Når sitatene sammenlignes med hverandre, ser vi at svarene kan grupperes i to underkategorier, hvor læringsopplevelsen kan betegnes som enten kontinuerlig eller oppstykket. Følgende tabell viser min oppfatning av de ansatte sin læringsopplevelse:

Tabell 2: Frekvenstabell læringsopplevelse

	Pedagogisk leder	Medarbeider	Totalt
Kontinuerlig	4/4	1/6	5/10
Oppstykket	0/4	5/6	5/10

Mønsteret er at alle pedagogiske ledere har en kontinuerlig læringsopplevelse, mens medarbeiderne stort sett har en oppstykket læringsopplevelse. Det går altså et relativt skarpt skille mellom disse to yrkesgruppene når det gjelder hvordan de opplever sin egen læring på

arbeidsplassen. Ansatte innen hver kategori tilhører forskjellige baser i barnehagen, så basetilørighet ser ikke ut til å spille noen rolle for læringsopplevelsen.

En av medarbeiderne svarte følgende på spørsmålet: ”Ja, [... jeg lærer hver dag]. Jeg lærer alltid av å være med barn” (MA). Denne medarbeideren ble derfor plassert i kategorien for kontinuerlig læringsopplevelse, og representerer dermed et unntak fra det generelle inntrykket.

Samlet sett synes det som at det er en sammenheng mellom den stillingen og rollen man har, og i hvilken grad man opplever læring i arbeidet.

4.2. Uformelle læringsaktiviteter

I denne delen skal funn relatert til uformelle læringsaktiviteter presenteres og beskrives. Som nevnt innledningsvis skiller vi her mellom individuelle læringsaktiviteter og læringsaktiviteter i interaksjon med andre. Denne inndelingen er valgt for å kunne avdekke om pedagogiske ledere og medarbeidere i ulik grad benytter seg av disse to hovedtypene av aktiviteter, slik teori i del 2 har antydnet.

4.2.1. Individuelle læringsaktiviteter

Under kodingen av datamaterialet kom det frem at individuelle læringsaktiviteter er en hovedkategori for begge gruppene av ansatte sin uformelle læring. Her skal jeg derfor legge frem de spesifikke læringsaktiviteter som ansatte gjør alene, og som de rapporterer at de lærer av.

Frekvenstabellen under viser en oversikt over konkrete funn. Her ser vi at de konkrete funnene fordeler seg over totalt fire forskjellige individuelle læringsaktiviteter. Til venstre ser vi betegnelsen av aktivitetene, sammen med definisjoner av innholdet. Til høyre i tabellen ser vi den numeriske fordelingen av funn inndelt etter stillingstype. For å avgjøre om læringsaktivitetene er vanlige for ansatte generelt sett vises også det totale antall lengst til høyre.

Tabell 3: Frekvenstabell individuell læringsaktivitet

Individuell læringsaktivitet		Pedagogisk leder	Medarbeider	Totalt
	<i>Under utførelse av oppgaver</i>			
Prøve og feile	Prøve ut nye løsninger og lære dersom man feiler	1/4	4/6	5/10
Praktisere ferdigheter	Gjøre noe man kan og oppdage at det fungerer	3/4	5/6	8/10
	<i>Uavhengig av oppgaver</i>			
Reflektere	Tenke gjennom ting	3/4	3/6	6/10
Søke i skriftlige kilder	Finne frem skriftlig materiale og lese om emner	0/4	1/6	1/10

Her bør det imidlertid påpekes at funnene representeres av informanter som har fortalt om de gitte læringsaktivitetene. Data er samlet ved hjelp av kvalitative intervjuer, og derfor kunne informantene i stor grad styre retningen i samtalen. Det dukket flere ganger opp interessante funn i et intervju, men det var ikke alltid mulig å følge opp de andre informantene med det samme spørsmålet. Vi kan dermed ikke utelukke at andre også kan ha opplevd disse aktivitetene, selv om de ikke er representerte her.

I det følgende presenteres de fire individuelle aktivitetene, sammen med sitater fra informantene som verifiserer innholdet i frekvenstabellen.

Prøve og feile

Flere ansatte forteller at de prøver ut nye løsninger for hvordan de kan utføre arbeidet sitt, og hvis de i slike situasjoner gjør feil eller oppdager at noe ikke fungerer som det skal, så lærer de av det. En medarbeider forteller om hvordan hun gikk frem den første gangen hun skulle bytte bleie på et barn: ”De bare spurte rett ut, kan du bytte på henne? Så sa jeg ja, det kan jeg gjøre. Men så var det litt sånn, hvor skal bleien? Altså, det å skifte bleien er ikke i seg selv vanskelig, det er noe man lærer veldig fort, [...] men hva skal jeg tørke med, skal jeg bruke vann? Men jeg lærte ganske fort akkurat det” (MA). Her forteller hun hvordan hun måtte prøve seg frem med ulike metoder for å bytte bleien på en hensiktsmessig måte, og hvordan hun tenkte mens hun stod på stellerrommet med barnet.

En annen medarbeider forklarer prøving og feiling på følgende måte: ”Du må finne ut av ting etter hvert, for det er ting som ikke fungerer. Man lærer mye av det” (MA). Sitatene viser at

prøving og feiling er en relativ vanlig kilde til læring hos de ansatte, og at læringen skjer under utførelse av vanlige arbeidsoppgaver.

Prøving og feiling kan også oppstå som følge av utforskning av nye og mer uvanlige arbeidsoppgaver. I følgende sitat forklarer en medarbeider hvordan hun reagerte da barnehagen hadde fått et nytt IT-verktøy: ”Med en gang noe nytt kommer, så må jeg se. For eksempel Smartboarden i andre etasje, det var jeg som først tok den i bruk. Jeg bare måtte jo undersøke den! Så, jeg finner sikkert ut av det, hvordan jeg skal gjøre det. [...] og det er en linje med snarveier, som egentlig er ganske kjedelig, men hvis du utforsker det kan det være ganske gøy. Så var det egentlig helt tilfeldig at jeg datt over det, at jeg kan for eksempel ha alle verdens regnbuers farger, som ungene kan tegne med. Det er bare å gå inn på rett program” (MA). Her ser vi at hennes læring skjedde ved at hun prøvde seg frem med verktøyet, og at hun fant nyttige funksjoner ved at hun ved en tilfeldighet trykket feil i dataprogrammet.

Medarbeiderne er bedre representert i denne kategorien enn de pedagogiske lederne. I en vurdering av sitatene kommer det i tillegg frem at medarbeiderne synes å knytte mer læring til prøving og feiling enn de pedagogiske ledere. Dette viser de gjennom å fortelle mer utfyllende og detaljert om sine erfaringer med prøving og feiling. Samlet sett synes det derfor som at det i hovedsak er medarbeiderne som lærer gjennom prøving og feiling.

Praktisere ferdigheter

Under kodingen av data kom det frem at de ansatte lærer ved å gjøre noe de kan, hvis de oppdager at det de gjør fungerer. En pedagogisk leder forteller om hvordan hun en dag utviklet sin egen kommunikasjonsferdighet ved at hun gjennom samtale med et barn oppdaget at hun kommuniserte på en god måte: ”[Jeg oppdaget at] da fikk jeg veldig god kommunikasjon med det barnet, fordi jeg sa sånn og sånn. Sånn tror jeg vi lærer hver dag i en eller annen situasjon” (PL).

Flere informanter vektlegger at de lærer gjennom egne erfaringer i jobben, og typisk forteller de om situasjoner hvor de gjør seg erfaringer ved å praktisere yrket sitt. Det følgende sitatet er relativt typisk, og flere andre har lignende historier: ”Jeg spilte på dataen [sammen med noen barn], og det tok den ene jenta raskt, og da lærte jeg fort at hun var på et høyere nivå enn de andre på hennes alder, for eksempel når det gjelder matematikk og farger og sånne typer ting. Og det er sånn jeg har erfart og funnet ut selv, hvordan de ligger an, og deretter kan jeg ta et

mer krevende spill [til barnet]” (MA). Her ser vi at medarbeideren lærte gjennom egen erfaring da hun praktiserte ferdigheten sin som tilrettelegger for barna.

Læring gjennom å praktisere ferdigheter kan også oppstå når den ansatte bringer med seg en ferdighet inn på arbeidsplassen, og utvikler den videre der. En medarbeider forteller for eksempel at hun har utviklet seg som gitarspiller: ”Jeg spilte gitar også før jeg begynte i barnehage, og det var en prosess før jeg lærte at det var lov for meg å spille gitar i barnehagen. At de fleste satte pris på at jeg bare begynte å spille. Så det har kommet naturlig for meg, fordi jeg spilte et instrument” (MA).

Tabellen over viser at læring gjennom å praktisere ferdigheter er den vanligste av de individuelle læringsaktivitetene. Hele åtte av ti informanter forteller om læring i denne kategorien, og både pedagogiske ledere og medarbeidere er godt representerte. Læring ved å praktisere ferdigheter fremstår derfor som en veldig vanlig metode for læring blant alle ansatte i barnehagen.

Reflektere

Begrepet å reflektere henviser til at læring kan skje ved at den ansatte tenker gjennom ting som har skjedd på jobben. Som oftest skjer refleksjon utenfor den situasjonen som det reflekteres over. Refleksjon er med andre ord ikke bundet til praktiske oppgaver, og kan derfor karakteriseres som uavhengig av arbeidsoppgaver. En pedagogisk leder forteller for eksempel at hun reflekterer når hun sitter inne på et av rommene i kjelleren, hvor det ikke er noen barn: ”Jeg sitter [her] og tenker at jeg lærer. Det å reflektere over ting og hva jeg gjør og hvordan jeg oppfører meg blant assistenter og i basen. Sånt jeg tar for gitt i arbeidssituasjonen” (PL). Sitatet indikerer at informanten øker sin bevissthet rundt egen atferd i arbeidet, og at hun opplever at hun lærer ved å tenke gjennom det som skjer.

En medarbeider forteller også at hun lærer ved å reflektere i løpet av arbeidsdagen: ”Jeg går og tenker på hvordan jeg kan si ting til andre uten at de blir fornærmet eller tar det ille opp. [...] men jeg har også måttet gå i meg selv” (MA). Ordvalgene ”går og tenker” indikerer imidlertid at hun reflekterer samtidig som hun jobber på basen og de andre rommene i huset. Refleksjon kan med andre ord skje også mens den ansatte utfører arbeidsoppgaver, noe som støtter argumentet om at refleksjon ikke nødvendigvis er bundet til bestemte situasjoner.

At læring kan skje gjennom refleksjon støttes videre av følgende sitat: ”Jeg føler jeg lærer av observasjoner av barna, hvordan det er å vokse opp eller hvordan det er å ta til seg

informasjon, lage ideer om kausalitet, hos barnet” (MA). Sitatet indikerer at mye læring skjer ved at den ansatte tenker gjennom ting den opplever i arbeidet, og at den ansatte forsøker å skape forklaringer på det den observerer.

Frekvenstabellen over viser at pedagogiske ledere er noe sterkere representert i denne kategorien, med tre av fire som forteller om læring ved refleksjon. Av medarbeiderne var det tre av seks som fortalte om refleksjon. Samlet sett kan vi likevel konkludere at refleksjon er en vanlig individuell læringsaktivitet for begge yrkesgruppene i barnehagen.

Søke i skriftlige kilder

Under intervjuene fortalte en av informantene at hun ofte tar frem bøker eller annet skriftlig materiell for å lære. Som tabellen viser var det en av medarbeiderne som fortalte at hun lærer ved å lese om forskjellige emner. Her forteller hun for eksempel om hvordan hun forbereder seg til å holde samlingsstunder for barna: ”Hvis jeg skal ha en samlingsstund om noe spesielt, så tar jeg opp en bok og så leser jeg om det temaet, og sånn lærer jeg. Ting jeg ikke visste, men som var praktisk. Jeg leser boken sånn at jeg er forberedt” (MA).

Bøkene kan hun blant annet finne i en liten bokhylle som står utenfor pauserommet, og hun bruker noen ganger pausen til å lese i dem. På spørsmål om hvilke typer ting hun lærer ved å lese, svarer hun: ”For eksempel hvis du skal på tur, og skal lage seljefløyte. Men hvordan lager man seljefløyte? Da kan man slå opp i en bok, så lærer du å lage seljefløyte” (MA). Sitatet viser at hun kan søke etter kunnskap om mange forskjellige ting ved å slå opp i bøker, og det synes å være en viktig kilde for hennes læring.

Det er imidlertid ingen av de andre informantene som nevner søk i skriftlige kilder som en læringsaktivitet. Ut fra datagrunnlaget kan vi dermed konkludere at denne kategorien ikke er en vanlig individuell læringsaktivitet, verken for pedagogiske ledere eller for medarbeidere i barnehagen.

Oppsummering

Resultatene for de individuelle læringsaktivitetene viser at det er to aktiviteter som er spesielt vanlige både for pedagogiske ledere og medarbeidere i barnehagen. Disse er 1) praktisering av ferdigheter og 2) refleksjon. Vi kan derfor konkludere at yrkesgruppene har to individuelle læringsaktiviteter til felles. Søk i skriftlige kilder er en mulig læringsaktivitet, men ut fra resultatene kan vi ikke konkludere med at dette er typisk eller vanlig verken for pedagogiske

ledere eller medarbeidere. I tillegg viser resultatene at medarbeiderne typisk lærer gjennom å prøve og feile, mens denne aktiviteten ikke synes å være vanlig for pedagogiske ledere.

4.2.2. Læringsaktiviteter i interaksjon med andre

En annen hovedkategori som utmerket seg gjennom intervjuene er læringsaktiviteter som skjer i samhandling med andre. Felles for disse aktivitetene er at de bare kan skje når den ansatte er sammen med én eller flere kollegaer. For å presentere og beskrive resultatene, skal vi først se en frekvenstabell. Denne tabellen inneholder betegnelse og definisjon av seks ulike aktiviteter som ble funnet i datamaterialet, sammen med fordelingen av funn for pedagogiske ledere og medarbeidere. Tabellen under gir med andre ord en oversikt over funn i kategorien for læringsaktiviteter i interaksjon med andre:

Tabell 4: Frekvenstabell for læringsaktiviteter i interaksjon med andre

Læringsaktivitet i interaksjon med andre		Pedagogisk leder	Medarbeider	Totalt
	<i>Primært verbalt</i>			
Diskutere	Snakke med andre og utveksle erfaringer og perspektiver	4/4	5/6	9/10
Spørre om råd	Problemløsning ved å spørre andre om hva man kan gjøre	3/4	4/6	7/10
Bli korrigert	Få beskjed fra andre om at man har gjort en feil når man selv handlet i god tro	0/4	3/6	3/10
	<i>Primært visuelt</i>			
Observere andre	Ser at noen andre gjør noe lurt og kan deretter velge å gjøre det samme selv	4/4	3/6	7/10
Opplæring fra eksterne spesialister	Andre kommer til barnehagen for å vise spesifikke ting	1/4	2/6	3/10
Sidemannsinstruksjon	Bli vist noe og får deretter prøve selv, under oppsyn av mer erfaren kollega	3/4	1/6	4/10

I det følgende gis beskrivelser av funn for hver aktivitet. Resultatene bekreftes ved hjelp av sitater fra informantene underveis i teksten.

Diskutere

De ansatte i barnehagen lærer ved å snakke med andre og utveksle erfaringer og perspektiver i diskusjoner. En informant svarte slik på spørsmål om når hun lærer av andre på jobben: ”[Jeg lærer] når de forteller en praksisfortelling om dagen, at de gjorde sånn og sånn og da må du

gjøre sånn”. Spørsmål: ”Diskuterer dere da ting som har skjedd?” Svar: ”Ja, og som oftest snakker vi om hvordan dagen har gått også”. Spørsmål: ”Og da lærer du?” Svar: Ja!” (PL). Utdraget fra intervjuet illustrerer at den pedagogiske lederen opplever det som lærerikt å høre hvordan andre løser oppgaver i arbeidet, og at de sammen kan drøfte hva de bør gjøre for å skape gode dager i barnehagen.

En annen informant forteller om sin læring gjennom diskusjon på følgende måte: ”Jeg får være med på møter og diskutere dagen og sånn, så det hjelper meg til å lære om driften i barnehagen. [...] jeg får vite andre sine synspunkter, og det får meg til å se annerledes på ting også. Når noen kommer med noe og jeg ser på det på en måte, og noen andre ser på det på en annen måte” (MA). Dette sitatet viser at andres tanker og perspektiver er en viktig kilde til læring for de ansatte, og at diskusjon er en måte å få tilgang til andres perspektiver på.

Flere ansatte forteller om diskusjoner som har funnet sted som ledd i konfliktløsning på arbeidsplassen, og disse diskusjonene synes å være spesielt lærerike. En av de pedagogiske lederne forteller for eksempel at hun fikk ny innsikt i hvordan andre opplever arbeidssituasjonen, og hvordan hun selv på best mulig måte kan hjelpe dem som sliter på jobben: ”[Jeg skjønnte det] da de som hadde vært i konflikt tok det opp etterpå, når vi snakket om situasjonen her nede på møterommet” (PL).

En medarbeider forteller om en lignende episode: ”Vi hadde en konflikt i fjor, da var det en som kom til meg og sa at det er problemer med to andre, vi må gå ned i Storsalen og snakke om det [...]. Så satt jeg der, og fikk høre begge sider [av konflikten] og vi fikk ordnet opp i det”. Spørsmål: ”Lærer du i de situasjonene?”. Svar: ”Ja, det gjør jeg selvfølgelig [...]” (MA). Sitatet viser at det å høre flere sider av en sak og snakke ut om ting er lærerikt for de ansatte i barnehagen. Følgende sitat fra en annen støtter denne konklusjonen: ”Det hadde bygget seg opp mye irritasjon [...], og vi måtte bare sette oss ned sammen. Da lærte vi av hverandre, og fortalte til hverandre. Vi fikk snakket ut, og det har vi lært av” (MA).

Av tabellen over ser vi at diskusjon er vanlig både for pedagogiske ledere og medarbeidere. Totalt forteller ni av ti informanter om ganger der de har lært ved å diskutere. I tillegg fremstår historiene om diskusjoner å være viktige for de ansatte og de forteller relativt detaljert og engasjert også om hva de lærte og hvorfor. Samlet sett kan vi konkludere at diskusjon er en vanlig og viktig læringsaktivitet for ansatte i barnehagen.

Spørre om råd

Ansatte i barnehagen kan også lære ved å spørre andre om råd. For eksempel forteller en pedagogisk leder om hva hun gjør når hun møter en utfordring i jobben: ”Hvis jeg sliter med organiseringen, så kan jeg spørre en fagarbeider som er god på den biten, har du noen innspill på dette her? Så kan eventuelt hun komme med innspill og så ja, så ser hun det fra en annen vinkel enn det vi har sett det fra. Sånn kan vi lære” (PL). Sitatet illustrerer at å spørre om råd er en mer ensidig aktivitet enn det diskusjon er. Det er fordi i denne kategorien er det en part som lærer av en annen. Kategorien er i tillegg mer tydelig innrettet mot å løse definerte problemer som kan oppstå i arbeidet.

Et annet kjennetegn ved å spørre om råd, er at den som blir spurt om råd er valgt ut fra et kriterium om at den kan mer om emnet enn den som spør om rådet. Dette støttes av følgende sitat hvor en informant forteller hvordan hun lærer om matlaging av andre på arbeidsplassen: ”[En av kollegaene mine] er fantastisk på matlaging [...], hun har faktisk oppskrift på pizzadeig i hodet. For eksempel hvis jeg trenger matforslag, hva foreslår du? Jeg har så mye melk, hva kan du gjøre med melk? Og da kan hun ramse opp ti ting du kan gjøre med melk. Så det har jeg lært. Ja, jeg har kommet langt takket være henne!” (MA). Her ser vi også at problemløsning ved å spørre andre om råd oppleves som en viktig og nyttig kilde til læring for medarbeideren.

Resultatene viser at både pedagogiske ledere og medarbeidere er godt representert i denne kategorien, og totalt finner vi at syv av ti informanter lærer ved å spørre andre om råd. Samlet sett er dette derfor en utbredt og viktig læringsaktivitet i interaksjon med andre.

Bli korrigert

Den tredje underkategorien av læringsaktiviteter i interaksjon med andre er å bli korrigert. I likhet med det å spørre andre om råd, er dette en ensidig aktivitet. Her er det imidlertid mottakeren av korreksjon som rapporterer å lære av aktiviteten. En medarbeider forteller om en gang hun ble korrigert av sin nærmeste leder på følgende måte: ”Jeg hadde vært ganske bestemt med barna ved bordet [...], og pedagogisk leder sa at det hadde kommet klage på meg [...], og jeg sa at jeg var klar over hvilken situasjon hun mente, og da [hun fortalte hva som var feil] fikk jeg en liten aha-opplevelse, også i forhold til hvordan jeg ytret meg ovenfor henne” (MA). Sitatet viser at medarbeideren lærte fordi hun fikk beskjed om at hun hadde opptrådt feil, og at hun selv hadde handlet i god tro om at hun gjorde det rette.

At korreksjon kan være lærerikt, støttes av følgende sitat fra en annen medarbeider ”En gang sa [pedagogisk leder] til meg at man kan ikke sitte her og spise toast med ungene, så det lærte jeg av henne [...], det var liksom ikke sånn at jeg tenkte over at det ikke var pedagogisk riktig, det visste jeg ikke før hun sa det” (MA). Denne medarbeideren utdyper videre hvordan korreksjon kan være lærerikt: ”Jeg lærer av beskjeder, om hva vi må gjøre annerledes, og hva vi gjør feil og sånt. De gir oss beskjed på basemøter, at sånn og sånn kan dere ikke gjøre” (MA). Fra sitatene ser vi at korreksjon er en læringsaktivitet som skjer etter at en feil er gjort.

Det er bare medarbeidere som forteller at de har lært av å bli korrigert, ingen pedagogiske ledere er representert i denne kategorien. Tre av seks medarbeidere er representerte her. Resultatene viser derfor at denne læringsaktiviteten kun er assosiert med medarbeidere.

Observere andre

Resultatene viser at flere ansatte i barnehagen kan lære ved å observere andre. En pedagogisk leder forteller for eksempel at hun har lært hvordan man kan kle på barn raskt og effektivt ved å lage det som kalles ”brannmannstøvler” med sjøstøvler og regnbukse som barn kan hoppe rett inn i. På spørsmål om hvordan hun lærte seg det, svarer hun: ”Altså, jeg vet jo hvordan en regnbukse tas på, men [kollegaen min] viste meg det ved at hun satt i garderoben og gjorde dette klart til en unge og ba den klatre oppi. Så prøvde jeg det selv med en annen unge”. Spørsmål: ”Du observerte det uten at hun sa det?” Svar: ”Ja, det var sånn at jeg observerte det, og tenkte at det var et veldig bra triks, det skal jeg begynne å gjøre. Jeg så at hun gjorde det” (PL). Sitatet illustrerer at observasjon betyr å se hvordan andre gjør en arbeidsoppgave, og at man registrerer at det den andre gjorde var lurt. Deretter kan observatøren velge om han eller hun vil gjøre det samme selv.

At ansatte i barnehagen kan lære av å observere andre, støttes av følgende sitat fra en annen informant, som forteller at hun lærer om forming fra sine kollegaer: ”Det lærer du rett og slett ved å se hvordan de gjør det” (PL). Sitatet viser også at observasjon gir muligheten til å kopiere det andre gjør.

Også medarbeidere kan lære ved å observere sine kollegaer, noe som eksemplifiseres av en medarbeider som så hvordan en annen snakket med tre barn som hadde brutt reglene i barnehagen: ”For min del lærte jeg noe om måten hun behandlet dem på, for jeg følte at hun vinklet det på en god måte, hun tok tak i problemet på en god måte. Mye av læringen der lagde jeg kanskje selv ved å observere situasjonen, for jeg syntes hun hadde noen gode

innsikter på hvordan man bør se på barn og hvordan man bør gjøre ting, og det lærte jeg av” (MA). Her ser vi igjen at observasjon gir læring når observatøren registrerer at den andre parten gjør noe som fungerer, og at observasjon som læringsaktivitet derfor involverer aktiv tenking fra observatørens side.

Frekvenstabellen viser at observasjon forekommer i begge yrkesgruppene. Samtlige pedagogiske ledere forteller om læring gjennom observasjon, mens det er mindre utbredt blant medarbeiderne. Ut fra intervjuene synes det i tillegg som at hver enkelt pedagogisk leder lærer hyppigere av observasjon enn medarbeiderne. Samlet sett synes observasjon derfor å være en læringsaktivitet hovedsakelig for pedagogiske ledere.

Opplæring fra eksterne spesialister

Den femte læringsaktiviteten i interaksjon med andre som ble funnet under intervjuene, er å motta opplæring fra eksterne spesialister. En medarbeider forteller følgende om hvordan hun lærte å bruke Smartboarden de har i barnehagen: ”Det var en fra produsenten, eller de som selger det [...], han var inne hos oss og viste oss i en kort time hvordan man kan gjøre det [...], slå på maskinen, putte kabler i og installere” (MA). Sitatet viser at en person utenfor barnehagens vanlige miljø kom inn til dem, og at formålet med besøket var å lære de ansatte hvordan de skulle bruke et bestemt produkt.

En pedagogisk leder forteller: ”Jeg lærer mye gjennom å gå med fysioterapeut, sånn som i går, om hvordan jeg kan holde barnet, [...] da er jeg sammen med fysioterapeuten, og hun viser meg teknikker jeg kan bruke. [...] og jeg lærer av spesialpedagogen om tegn til tale, hvordan jeg kan bruke det. Og lærer av å se hvordan spesialpedagogen jobber med barnet” (PL). Felles for de eksterne spesialistene er at de ikke tilhører det faste personalet i barnehagen, men at de kommer innom for å gi opplæring innenfor spesifikke emner.

Frekvenstabellen viser at opplæring fra eksterne spesialister er en mindre vanlig læringsaktivitet for de ansatte i barnehagen. Totalt er bare tre ansatte representert i denne kategorien. Selv om fortellingene i noen grad indikerer at aktiviteten er viktig, kan vi konkludere at opplæring fra eksterne spesialister i liten grad kan karakteriseres som typisk for ansatte i en barnehage.

Sidemannsinstruksjon

Sidemannsinstruksjon vil si at de ansatte blir vist noe av en kollega, og får deretter prøve selv under oppsyn av den andre. En pedagogisk leder forteller om hvordan hun lærte å gi

medisiner til barn: ”Det var bare å bli gått gjennom det med. Sånn og sånn blir det gjort” (PL). Sitatet indikerer at en annen ansatt viste henne hvordan hun skulle gjøre det, og ordvalget ”bli gått gjennom det med” viser at hensikten var at hun skulle lære hvordan medisineringen blir gjort.

En av medarbeiderne utdyper hvordan sidemannsinstruksjon typisk kan foregå i følgende sitat: ”Jeg var med den andre som gjorde [bestillinger på data], og så gjorde jeg det mens hun forklarte til meg hvordan jeg skulle gjøre det. Jeg var med inn på dataen og gjorde det” (MA). Her ser vi også at sidemannsinstruksjon innebærer at den mer erfarne kollegaen forklarer hvordan oppgaven skal utføres korrekt, og at mottakeren av instruksjon får prøve oppgaven mens den erfarne ser på.

Frekvenstabellen viser at pedagogiske ledere i større grad enn medarbeidere rapporterer at de har lært gjennom sidemannsinstruksjon. Resultatene gir dermed grunnlag for å konkludere at sidemannsinstruksjon først og fremst er assosiert med pedagogiske ledere i barnehagen.

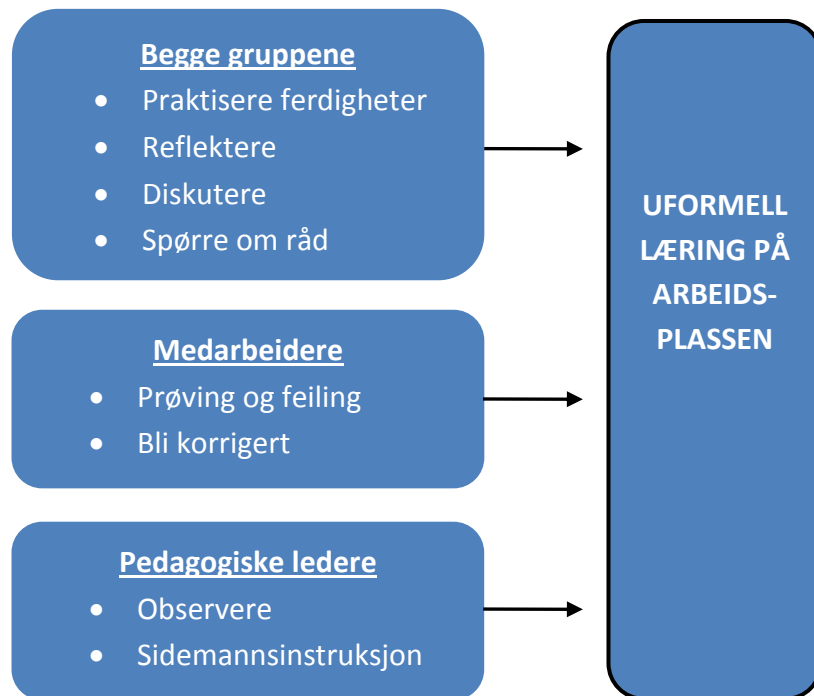
Oppsummering

Resultatene viser at det er to læringsaktiviteter i interaksjon med andre som er utbredt i begge yrkesgruppene: 1) diskusjon og 2) å spørre om råd. Observasjon og sidemannsinstruksjon synes å forekomme hyppigere hos pedagogiske ledere enn hos medarbeiderne. Disse læringsaktivitetene er derfor primært assosierte med pedagogiske ledere. Resultatene avdekker på den annen side at læring gjennom å bli korrigert bare skjer med medarbeiderne. Opplæring fra eksterne spesialister forekommer i begge yrkesgruppene, men er en relativt sjelden læringsaktivitet.

4.2.3. Sammenfatning av uformelle læringsaktiviteter

Resultatdelen viser at det finnes en rekke uformelle læringsaktiviteter som ansatte i barnehagen bruker. Vi har sett at begge gruppene lærer både individuelt og i interaksjon med andre. Samlet kan vi dermed ikke si noe om hvorvidt den ene gruppen totalt sett lærer mer i interaksjon enn den andre. På samme måte synes det ikke å være noen store forskjeller i grad av individuell læring mellom gruppene. Her skiller vi derfor ikke mellom hvilke aktiviteter som er individuelle eller i interaksjon.

Figuren under illustrerer de åtte viktigste læringsaktivitetene og hvordan disse er fordelt mellom medarbeidere og pedagogiske ledere:



Figur 4: Uformelle læringsaktiviteter for ansatte i en barnehage

Figuren viser at fellestrekket for gruppene er at de praktiserer ferdigheter, reflekterer, diskuterer og spør hverandre om råd. Medarbeiderne bruker i tillegg prøving og feiling, og de blir korrigert. Pedagogiske ledere bruker på sin side to læringsaktiviteter som medarbeidere ikke bruker, og som figuren viser er dette observasjon av andre og sidemannsinstruksjon. Totalt er det med andre ord fire aktiviteter som alle ansatte bruker, og fire som er fordelt mellom medarbeidere og pedagogiske ledere.

4.3. Faktorer som påvirker uformelle læringsmuligheter

Hensikten med denne delen er å bidra til å belyse det andre av de to hovedspørsmålene i oppgaven, det vil si hvilke faktorer som påvirker pedagogiske ledere og medarbeidere i barnehagen sine muligheter til å lære uformelt på arbeidsplassen. Først kommer en del om faktorer som fremmer uformell læring, og deretter følger en del om faktorer som hemmer uformell læring. Som vist i teoridelen er denne inndelingen vanlig i litteratur om læring på arbeidsplassen. Inndelingen vil også gjøre det lettere å vurdere om faktorene speiler hverandre eller ikke. Til slutt presenteres en sammenfatning over de viktigste funnene.

4.3.1. Faktorer som fremmer uformell læring

Gjennom intervjuene kom det frem at det er noen faktorer som informantene mener har fremmet deres læring på arbeidsplassen. Her skal vi først se en frekvenstabell over funn i denne kategorien, og under følger en presentasjon av hver faktor sammen med sitater fra informantene. Som tabellen viser ble totalt syv læringsfremmende faktorer funnet i datamaterialet:

Tabell 5: Frekvenstabell læringsfremmende faktorer

Fremmende faktorer		Pedagogisk leder	Medarbeider	Totalt
Oppmuntrende kultur	Følelse av at alle er med på nye ting, det er rom for å gjøre feil og man er trygg på andre	2/4	2/6	4/10
Støttende ledere	Ledere som er engasjerte i læring og som oppmuntrer til å forsøke nye ting	2/4	3/6	5/10
Ansvarsutvidelse	Mulighet til å velge nye oppgaver som man kan utvikle seg gjennom å ha	0/4	5/6	5/10
Fredfulle situasjoner	Opplevelse av at det er rolig i form av tid og rom og at det er trivelig	4/4	4/6	8/10
Relativ erfaring	Lærer av dem som har mer erfaring enn en selv	3/4	4/6	7/10
Relasjon til den man lærer av	Har en felles plattform sammen, en basis for vennskap	2/4	2/6	4/10
Heterogenitet	Lærer av andre som oppleves ulik fra en selv	4/4	3/6	7/10

Oppmuntrende kultur

Under intervjuene ble informantene spurt om tidspunkter for når de følte at de lærte, og hvorfor de lærte i gitte situasjoner. Under kodingen av svarene kom det frem at flere mener de lærer fordi de har en følelse av at alle er med på nye ting. En informant svarte for eksempel: ”Jeg tror det viktigste er [...] at hele personalet er med på det som skjer, at alle har noe å si og at vi har det samme målet om å komme oss til et bedre sted [...] det har vært viktig for oss” (PL). Sitatet indikerer at det er en felles følelse, og antyder dermed at det er kulturen i barnehagen som oppmuntrer til læring ved at det forventes at alle skal lære nye ting for å oppnå felles mål.

At en oppmuntrende kultur bidrar til å fremme læring støttes også av følgende sitat, hvor en annen pedagogisk leder forteller om trekk ved situasjoner hvor hun opplever at hun selv og andre lærer: ”Når folk har det kjekt er de mer mottakelige for læring [...], og det må være rom for feil også, at man ikke er redd for å gjøre noe fordi det kan bli feil. Hvis man er usikker kan man gå og spørre” (PL). Her ser vi at en oppmuntrende kultur karakteriseres av informanten som en opplevelse av at det er trivelig og at det er greit å gjøre feil. I tillegg synes det viktig for flere informanter at det er rom for å spørre andre om hva man skal gjøre, noe som støtter opp om resultatet.

Frekvenstabellen viser at det totalt bare er fire av ti informanter som vektlegger en oppmuntrende kultur som læringsfremmende faktor. Et problem i denne kategorien er imidlertid at en del svar er relativt vage og vanskelige å tolke. Det kan derfor tenkes at flere informanter har vært inne på dette med oppmuntrende kultur, og at noen av dem ikke er representerte her. Samlet sett synes likevel ikke oppmuntrende kultur å være en vektlagt læringsfremmende faktor for de ansatte i barnehagen.

Støttende ledere

Med støttende ledere menes her at lederne er engasjerte i læring, og at lederne oppmuntrer de ansatte til å forsøke nye ting. Viktigheten av støttende ledere som læringsfremmende faktor illustreres av følgende sitat: ”Selv om [min leder] aldri har prøvd noe før, så er hun positiv til alt. Selvfølgelig skal dette gå, dette klarer vi! Hun er sånn bestandig, at vi kan prøve det. Så, kanskje det ikke fungerte så bra, men da prøver vi noe nytt neste gang. Den optimismen hennes, den er smittende” (MA). Fra sitatet forstår vi at støtten den ansatte får fra sin nærmeste leder er avgjørende for at hun skal forsøke nye ting på jobben.

En annen ansatt uttrykker viktigheten av støttende ledere på denne måten: ”Det er sånn at [lederne] er flinke til å strekke grensene, å få oss til å tørre å gjøre ting. Liksom utfordringer, at dette tør du. Du vet ikke, men bare prøv. De er veldig flinke til å tøyne den grensen, for å utfordre deg til å gjøre noe du ellers ikke gjør” (PL). Også her ser vi hvordan støttende ledere bidrar til å fremme læring ved å oppmuntre dem til å gjøre ting de ikke kan fra før.

Følgende sitat støtter opp om denne forståelsen av støttende ledere: ”Jeg liker det at [lederne] viser at de stoler på meg, og at de ser at jeg hadde lyst til ting. [...] og så gir de ros, og det er veldig bra” (MA).

Frekvenstabellen viser at støttende ledere kan fungere som en læringsfremmende faktor både for pedagogiske ledere og for medarbeidere. Samlet er det fem av ti informanter som vektlegger støttende ledere.

Ansvarsutvidelse

Kategorien ansvarsutvidelse viser til at de ansatte lærer når de får mulighet til å utføre nye oppgaver, det vil si at ansvarsområdet deres blir utvidet. Følgende sitat er relativt typisk for medarbeiderne i barnehagen: ”Jeg ser på det sånn at det jeg har vokst mest på, det er når jeg har fått arbeidsoppgaver etter hvert, og fått valgmuligheter til hva jeg vil gjøre” (MA). En annen forteller: ”Nå har jeg fått ansvar for å bestille mat til ungene, og det er noe jeg har lært som jeg aldri har gjort før” (MA). Videre svarer en medarbeider på denne måten, etter spørsmål om når hun lærer: ”[Når lederne] gir oss oppgaver, og at vi får lov til å prøve oss” (MA). Samlet sett indikerer sitatene at ansvarsutvidelse er en vanlig og viktig læringsfremmende faktor for medarbeiderne i barnehagen.

Hvordan ansvar tildeles medarbeiderne forklares av en ansatt på denne måten: ”For eksempel, i morgen skal vi gå tur, og [lederen sier] du har fått ansvar for den turen, hvor vil du gå? Så tar vi den turen”. Spørsmål: ”Føler du at du lærer av det?”. Svar: ”Selvfølgelig, det går jo på å få ansvar” (MA).

Ansvar kan også falle på medarbeiderne av andre grunner enn at lederen tildeler det, noe følgende sitat illustrerer: ”Jeg vil si at jeg lærer mest av dem som, ja det høres jo helt teit ut, men jeg har lært mest av dem som lar det skure, de som bare er der”. Spørsmål: ”Hvorfor er det sånn, tror du?”. Svar: ”Det er fordi du må finne ut av ting selv. For hvis du spør dem, så har de ikke peiling” (MA). Sitatet indikerer at medarbeideren må trå til og ta ansvar når

lederen ikke gjør det, og at denne ansvarsutvidelsen påvirker medarbeiderens læring i positiv retning.

Mønsteret som kommer frem her er at medarbeidernes læring fremmes av ansvarsutvidelse. Hele fem av seks medarbeidere forteller om læring som har skjedd fordi de fikk nye oppgaver. Ingen pedagogiske ledere er representerte i denne kategorien.

Fredfulle situasjoner

Under intervjuene kom det frem at mange informanter lærer i situasjoner som er fredfulle. Fredfulle situasjoner kjennetegnes ved at de gir en opplevelse av at det er rolig i tid og rom, og at det er trivelig. En ansatt ble spurt om det er noen steder i barnehagen hvor hun lærer mer enn andre steder, og da svarte hun følgende: ”Det er ganske høyt tempo i barnehagen [...], det er mye fart og lyd, så derfor er steder der man lærer steder der det er rolig. I de rolige situasjonene er det litt mer mulighet til å kommunisere og ja, ha rom for læring” (PL). Sitatet er typisk for ansatte i barnehagen i den forstand at mange trekker frem en slags ro eller stillhet som viktig for læring. Beskrivelsen av det tempoet de vanligvis opplever er også typisk. Mange informanter kontrasterer hektiske situasjoner med fredfulle situasjoner, som et ledd i forklaringen av tidspunkter hvor de lærer.

Informantenes svar er samstemte når det gjelder viktigheten av ro og stillhet for å kunne lære, og både pedagogiske ledere og medarbeidere forteller at fredfulle situasjoner fremmer deres uformelle læring på arbeidsplassen. I løpet av intervjuene kom også mange informanter inn på denne kategorien flere ganger. Følgende sitat er representativt for hvordan informantene også begrunner svaret grundig: ”Det er nyttig å være i en situasjon hvor man kan snakke sammen om barnehagen uten å måtte forholde seg til barn, og situasjoner hvor man plutselig må ta ansvar. For det er så lite kontinuitet. Man er mer i stand til å snakke om ting hvis man kan gå ut av basen, og uten å ha et voldsomt tidspress. For eksempel å kunne sitte her og snakke med andre ansatte i ti minutter om hva som har skjedd her eller hvordan det er oppe” (MA).

Frekvenstabellen viser at hele åtte av ti informanter mener fredfulle situasjoner er viktig for å fremme deres læring. Mønsteret er derfor at fredfulle situasjoner fremmer læring både for pedagogiske ledere og for medarbeidere.

Relativ erfaring

Under intervjuene kom det også frem at informantene mener de lærer mer av noen enn av andre, og at den andres erfaring har mye å si for hvor mye de lærer av andre. En pedagogisk

leder forklarte: ”Jeg er ganske nyutdannet, så jeg lærer av å høre på de som har mer erfaring” (PL). Dette var et vanlig svar blant informantene.

Spørsmålet om hvem de lærer av, ble opprinnelig tatt med i intervjuguiden delvis for å sjekke om det var et mønster i forhold til hierarkiet i barnehagen, det vil si om de på lavere nivå i større grad lærer av de på høyere nivå (og kanskje ikke motsatt). Informantene er imidlertid samstemte om at erfaring er avgjørende for om de lærer av andre, noe denne medarbeiderens svar er et eksempel på: ”Jeg lærer kanskje mer av noen enn andre. Hvis vi generaliserer, så synes jeg at jeg lærer mer av førskolelærerne enn av andre assistenter. Men jeg kan jo også lære av assistenter. Så mest av alt føler jeg det er fartstid i barnehage [...], for hvis det er en erfaren assistent, så kan jeg lære mer enn av en førskolelærer” (MA). Her ser vi at informanten skiller mellom nivåene i hierarkiet, men at grunnen til at hun kanskje lærer mest av de pedagogiske lederne, er at denne gruppen også har jobbet lengst i barnehagen. Den andre partens erfaring er derfor den avgjørende læringsfremmende faktoren.

Av tabellen over ser vi at relativt erfaring er en læringsfremmende faktor for begge yrkesgruppene, og totalt er syv av ti informanter representerte her.

Relasjon til den man lærer av

Med relasjon til den man lærer av, menes her at informanten lærer mest av dem han eller hun har en felles plattform sammen med, en slags basis for vennskap. En pedagogisk leder ble spurt om hun føler at hun lærer av de andre på jobben, og da svarte hun: ”Ja [...], for vi har det samme pedagogiske grunnsynet, og vi har en kommunikasjon slik at vi jobber på samme måte. Så jeg lærer av dem” (PL). Sitatet viser at en relasjon i form av felles plattform er viktig for at informanten skal lære av andre.

Ansatte legger også vekt på at en vennskapelig relasjon er viktig for læring. En medarbeider forteller for eksempel: ”Da jeg traff [min kollega] var vi på bølgelengde med en gang”. Etter dette ble medarbeideren spurt om denne relasjonen påvirker muligheten til å lære av den andre, og da svarte hun slik: ”Ja [...], fordi du er mer åpen, og du tør å snakke sammen. Mer åpen i å høre hva de har å si, [...] det er noe med personen hun er. Jeg føler vi har god kontakt” (MA). Sitatet viser hvordan relasjon til den man lærer av fremmer læring for de ansatte. Resultatet støttes også av følgende sitat fra en annen: ”Det er [en av kollegaene] jeg lærer mest av. Hun er jeg venninne med på fritiden [...], og hvis det er noe jeg lurar på, så kan jeg komme til henne for å diskutere og spørre om hjelp” (PL).

Tabellen over viser imidlertid at bare fire av ti informanter trekker frem viktigheten av å ha en relasjon til den man lærer av, og resultatene viser dermed at denne kategorien er en mindre vanlig læringsfremmende faktor for ansatte i barnehagen.

Heterogenitet

I denne sammenhengen henviser begrepet heterogenitet til at ansatte mener de lærer av andre som er ulik fra en selv. Mange informanter forteller at kollegaene de treffer i barnehagen har ulike personligheter. De mener læringen deres fremmes av at de som de treffer er annerledes enn dem selv, noe som kan eksemplifiseres ved dette sitatet: ”Det er ulike mennesker med ulike erfaringer [som jobber her]. Hvis en er god på forming, og en annen er god på musikk, så kan den som er god på musikk få noen nye erfaringer med forming og motsatt. Og det gjelder egentlig innenfor alt vi gjør i barnehagen” (PL). Lignende sitater kan vi finne hos hele syv av ti informanter. Felles for dem er at de legger vekt på at ulike folk opplever og erfarer ulike ting som de så kan lære videre til andre.

At heterogenitet fremmer læring støttes av følgende sitat fra en medarbeider: ”Vi har forskjellig oppfatning av ting [...], det er det at pedagogisk leder tenker pedagogisk. Mens jeg, føler jeg, tenker mer som en mor. Det er fordi jeg ikke har noen utdanning innenfor dette. Så da lærer jeg at jeg kan se ting på en litt annen måte” (MA). Her ser vi at bakgrunn, i tillegg til erfaring, kan utgjøre heterogeniteten. Sett i sammenheng med andre sitater synes det som at oppfattet ulikhet er det viktigste, og at grunnen til at man er forskjellig fra andre er underordnet.

Av tabellen ser vi at de pedagogiske lederne er samstemte når det gjelder heterogenitet som læringsfremmende faktor, og alle fire pedagogiske ledere er representerte i denne kategorien. Selv om resultatet viser at heterogenitet er viktig også for medarbeideres læring, synes dette derfor i større grad å gjelde pedagogiske ledere.

Oppsummering

Resultatene viser at det er totalt syv faktorer som fremmer læring på arbeidsplassen; 1) oppmuntrende kultur, 2) støttende ledere, 3) ansvarsutvidelser, 4) fredfulle situasjoner, 5) relativ erfaring, 6) relasjon til den man lærer av og 7) opplevd heterogenitet. Resultatene viser samtidig at tre av kategoriene er spesielt fremtredende for begge yrkesgruppene, og dette er fredfulle situasjoner, relativ erfaring og heterogenitet. Mønsteret er videre at ansvarsutvidelse er en læringsfremmende faktor bare for medarbeiderne. Pedagogiske ledere er på sin side noe sterkere representert i kategorien heterogenitet som læringsfremmende faktor.

4.3.2. Faktorer som hemmer uformell læring

Under intervjuene kom det frem at det er noen faktorer informantene mener hindrer deres læring på arbeidsplassen. Tabellen under illustrerer hvilke temaer som ble trukket frem:

Tabell 6: Frekvenstabell læringshemmende faktorer

Hemmende faktorer		Pedagogisk leder	Medarbeider	Totalt
Mangel på oppmuntrende kultur	Følelse av negativitet og utrygghet og man tør ikke prøve nye ting	1/4	3/6	4/10
Mangel på valgmuligheter	Får ikke velge arbeidsoppgaver selv, utfører rutinearbeid	0/4	4/6	4/10
Mangel på fredfulle situasjoner	Få situasjoner uten barn til stede, kan ikke møte kollegaer uten forstyrrelser	0/4	6/6	6/10
Mangel på tid	Det er så travelt at man ikke rekker å lære	2/4	4/6	6/10
Andre har for lite erfaring	Andre kan for lite	1/4	2/6	3/10
Mangel på relasjon til andre	Kjenner ikke de andre godt nok	1/4	3/6	4/10

Mangel på oppmuntrende kultur

I løpet av intervjuene ble informantene spurt om de noen gang hadde opplevd noe vanskelig eller utfordrende på jobben. Kodingen av datamaterialet avdekket at flere informanter knyttet vanskelige episoder til kulturen i barnehagen, og videre at kulturen i flere tilfeller har hindret de ansatte fra å lære uformelt på arbeidsplassen.

En ansatt fortalte for eksempel: ”Når andre ikke er interesserte i å samarbeide, så er ikke jeg interessert i å ta imot læring eller kunnskap fra dem heller. Når det stadig vekk er negativt, bestemt og vanskelig, så er det ikke så fristende å sitte og lytte og ta i mot det andre sitter inne med” (PL). Ordvalgene ”stadig vekk” indikerer at opplevelsen av dårlig stemning ikke er knyttet til en enkelthendelse, men at den dårlige stemningen oppleves gjentatte ganger, og at det er snakk om en negativ kultur heller enn en enkelt negativ relasjon. Sitatet illustrerer at kulturen påvirker uformell læring i negativ retning.

At kulturen er negativ, bestemt og vanskelig, slik det beskrives her, speiler kategorien ”oppmuntrende kultur” som ble funnet å være en læringsfremmende faktor. Dermed kan vi si at det er en fraværet av oppmuntrende kultur som hemmer de ansattes læring.

At kulturen er viktig for uformell læring ser vi av følgende sitat fra en medarbeider: ”Etter sommerferien var alt kaos. Jeg følte at hele huset var sure, det var jeg sikkert selv også, bare at jeg tenkte ikke over det, men alle var sure. Og da følte jeg at alt jeg gjorde var galt, for hver gang jeg hadde gjort noe, så var det sånn, nei ikke gjør sånn!” Spørsmål: ”Tror du det påvirker mulighetene dine til å lære?” Svar: ”Ja, for du tør ikke prøve [...], du blir redd for at folk skal se og dømme ut fra det du gjør” (MA). Her ser vi hvor sterk påvirkning kulturen kan ha for de opplevde mulighetene til utfoldelse i arbeidet og læring.

Frekvenstabellen viser at én pedagogisk leder og tre medarbeidere føler at mangel på oppmuntrende kultur er en barriere for deres uformelle læring på arbeidsplassen. Samlet sett er det likevel få ansatte som peker på kulturen som hemmende.

Mangel på valgmuligheter

En vanlig uttalelse fra medarbeiderne under intervjuene var: ”Ofte føler jeg at, selv om ingen dager er like, så går det mye i det samme på en måte” (MA). Slike sitater tyder på at medarbeiderne føler at arbeidet består i rutiner og at det kanskje ikke er så mange muligheter for utvikling for dem.

Dette støttes av en formulering av en annen medarbeider: ”Det er litt sånn at man går inn i visse rutiner, sånn blir det, og det er veldig dårlig for å utvikle seg, tenker jeg. Og inni faste rutiner er det kjempevanskelig å komme seg ut av dem” (MA). Her ser vi at informanten peker direkte på rutineene som hemmende for læring.

Basert på helheten i intervjuene forstår jeg det også slik at medarbeiderne føler at arbeidsoppgavene deres er fastlagte på forhånd, og at de har lite innvirkning på hva de skal gjøre. Dette støttes av følgende sitat: ”Det som hindrer meg er at folk kommer og sier hva jeg skal gjøre, hvis folk sier, gå og gjør det og det, uten å forklare et større bilde av hva det er. Det synes jeg hindrer meg fra å lære [...], for jeg vil ha en idé om hvilke forskjellige roller eller funksjoner jeg skal ha” (MA). Sitatet viser at informanten opplever en slags tvang i forhold til hva arbeidsdagen skal inneholde, og at hennes behov for videre forklaring av hva oppgavene hensikt er, ikke blir møtt.

Samlet sett danner det seg et bilde av at de ansatte ikke kan velge arbeidsoppgaver selv, enten det er fordi de blir kommandert av sin nærmeste leder eller det er fordi de utfører rutinearbeid. De mener videre at mangelen på valgmuligheter hemmer deres uformelle læring på

arbeidsplassen. Av tabellen over ser vi at dette bare gjelder medarbeidere, og ingen pedagogiske ledere er representerte i denne kategorien.

Mangel på fredfulle situasjoner

De ansatte i barnehagen jobber mye i samme rom som andre, og det er ofte flere voksne som arbeider sammen. Likevel forteller de at de snakker lite med hverandre, noe følgende sitat er et eksempel på: ”Du kan ikke sitte ned og prate [med kollegaer]. Altså, du spør om de har hatt det fint i helgen og såne kjappe ting, men ikke mer enn det. For det er ikke riktig, for du skal ikke glemme ungene, det er de som er det viktigste” (MA). Dette utsagnet er typisk for medarbeiderne i barnehagen. Mange forteller at de utveksler høflighetsfraser eller ”smalltalk” med sine kollegaer, men de har lite faglige samtaler i nærvær av barn. Ofte er samtalene mellom de voksne også del av arbeidet med barna, eller at barna er deltakende i samtalene om hverdagslige ting.

Samtalene mellom kollegaer blir i tillegg forstyrret av ting som skjer inne på de ulike basene. En medarbeider forteller hvordan samtaler kan forsvinne på denne måten: ”Når vi står [inne på basen] kan vi gjerne snakke om noe viktig, om hvordan kulturen er blant barna for eksempel, men det skjer alltid ting på basen, det skjer alltid ting på gulvet. Så det er veldig lett at de samtalene bare sklir vekk eller blir borte [...]. Det skjer bortimot hver dag” (MA). Ut fra sitatet forstår vi i tillegg at arbeidshverdagen inne på basen oppleves som hektisk for medarbeiderne, og at det er mange oppgaver som må gjøres i samme øyeblikk som de oppstår, som for eksempel situasjoner med barna slik informanten beskriver.

Medarbeideren forklarer videre: ”Det mest irriterende er når jeg snakker med noen om noe [...], og så kommer en annen fra en annen base og begynner å snakke til oss direkte om noe helt annet. Husk å ta melken når den kommer i dag, eller noe sånt. Det kan være utrolig frustrerende” (MA). Også her ser vi hvordan forstyrrelser utenfra kan hindre samtale og diskusjon mellom kollegaer. De opplever at det er få situasjoner uten barn til stede og at de ikke kan møte kollegaer uten forstyrrelser fra andre. Samlet sett viser sitatene at medarbeiderne opplever en mangel på fredfulle situasjoner.

Etter spørsmål om hvorfor forstyrrelsene påvirker læring, svarer medarbeideren: ”Jeg tror man må ha anledning til å tenke, bare som en tanke og ikke i konstant interaksjon med ting som skjer utenfra. Spesielt når det kommer til såne felleserkjennelser om hvordan ting skal organiseres eller hva som er bra at du gjør sammen og såne ting. Det går ikke an når det hele

tiden kommer såne ting utenfra” (MA). Fra sitatet forstår vi at mangelen på fredfulle situasjoner hindrer medarbeidernes uformelle læring på arbeidsplassen.

Frekvenstabellen avslører at mangel på fredfulle situasjoner er en barriere mot læring som er assosiert med medarbeiderne, og ikke med pedagogiske ledere. Fire av seks medarbeidere er representerte i denne kategorien.

Mangel på tid

I løpet av intervjuet ble en del informanter spurt om tidspunkter for når de kan snakke med kollegaer om arbeidsrelaterte ting. En medarbeider svarte: ”Vi prøver å ha møter, og da går vi ned her [på møterommet]. Så blir døren lukket, og vi sitter og diskuterer ting som angår basen eller ungene. Men hittil, etter sommeren, har vi egentlig ikke hatt tid til å ha møter. Så da blir det bare i forbifarten” (MA). Her ser vi at medarbeidere har et behov for å snakke med andre, men at de hindres i dette fordi de ikke har tid til å gå utenfor selve basen deres.

At mangel på tid kan være en barriere mot læring, støttes av følgende sitat: ”Jeg føler at vi har for lite tid [til å lære]. Hvis jeg hadde hatt tid til å sette meg ned en hel dag, hadde jeg hatt tid til å lære barna å kjenne på en helt annen måte. Og det er det som er kjempeviktig som voksen, å ha mulighet til det. Men jeg føler at det er så mye annet som skal gjøres” (MA).

Totalt er det seks informanter som eksplisitt sier at tid er et hinder for læring. Begge gruppene er representert her, men medarbeiderne synes å være påvirket av tidsknapphet i større grad enn pedagogiske ledere. Det er et generelt inntrykk fra barnehagens drift at det er mange oppgaver som skal gjøres, og at alle ansatte opplever et betydelig tidspress. Resultatet er derfor at mangel på tid er en viktig faktor som hemmer uformell læring i barnehagen.

Andre har for lite erfaring

Under intervjuene var det mange informanter som trakk frem at de lærer mest av de som har mye erfaring. Samtidig var det noen som sa at de ikke lærte spesielt mye av andre. En ansatt sa for eksempel følgende på spørsmål om hvem hun kan spørre om hjelp: ”Jeg tror ikke [andre assistenter] kan gi meg noe jeg ikke allerede har lært. Så nei, jeg tror ikke de kan hjelpe meg” (MA). I løpet av intervjuet kom det også frem at grunnen til at de andre ikke kan hjelpe henne, er at de ikke har nok erfaring til det.

At andres mangel på erfaring kan være et hinder mot å lære av dem, støttes av følgende sitat: ”De fleste som jobber her har ikke jobbet med barn før. Så det blir til at man prøver å lære av hverandre [...], men hver gang de sier noe til meg, så tenker jeg, det der vet jeg jo” (MA). Her

ser vi at informanten opplever det som utslagsgivende at den andre parten ikke har jobbet med barn før. Uerfarenhet hos andre påvirker derfor de ansattes læring i negativ retning.

Frekvenstabellen viser at kun tre av informantene nevner ”andre har for lite erfaring” som en barriere mot læring. Samlet sett synes denne kategorien derfor å være mindre viktig for uformell læring i barnehagen.

Mangel på relasjon til andre

Den siste kategorien innenfor hemmende faktorer er mangel på relasjon til andre. Med dette menes at ansatte ikke kjenner sine kollegaer godt nok til at de opplever å kunne lære av dem.

Informantene ble spurt om å tenke på sin ønskesituasjon for læring, og hva som skulle vært annerledes enn det er i dag. Et svar var følgende: ”Det ideelle hadde vært at alle som er syke eller gravide hadde kommet tilbake [...]. Nå har jeg vært her i over to år, men fortsatt er det mange jeg må bli kjent med. Så dette er noe jeg tror alle vil, og som ville vært ideelt” (PL). Sitatet viser at ansatte ikke liker at det stadig kommer nye kollegaer til arbeidsplassen. Sitatet indikerer også at de mener man må bli kjent med andre før man kan lære av dem.

Dette synet støttes av en annen ansatt som sier: ”Det er få jeg snakker med inne [i barnehagen], for jeg kjenner dem ikke så godt. Men de jeg kjenner, de snakker jeg ganske mye med” (MA). Vi forstår fra sitatet at ansatte snakker lite med dem de ikke har en relasjon til, mens de snakker med dem de kjenner bedre.

Videre bekreftes ideen om manglende relasjoner som hemmende for læring av følgende sitat: ”I tiden da vi begynte [å jobbe i barnehagen] var vi veldig sosiale, med lønningspils og alle de tingene. Nå har vi ingenting. Vi skulle brukt litt tid på faktisk å gjøre ting sammen som kollegaer, få bedre kontakt og bli bedre kjent. Det tror jeg er veldig viktig”. Spørsmål: ”Tror du det hadde gjort at folk hadde lært mer?” Svar: ”Ja, helt sikkert” (MA).

Både pedagogiske ledere og medarbeidere forteller om mangel på relasjon til andre. Totalt er det imidlertid kun fire av ti informanter representerte i denne kategorien.

Oppsummering

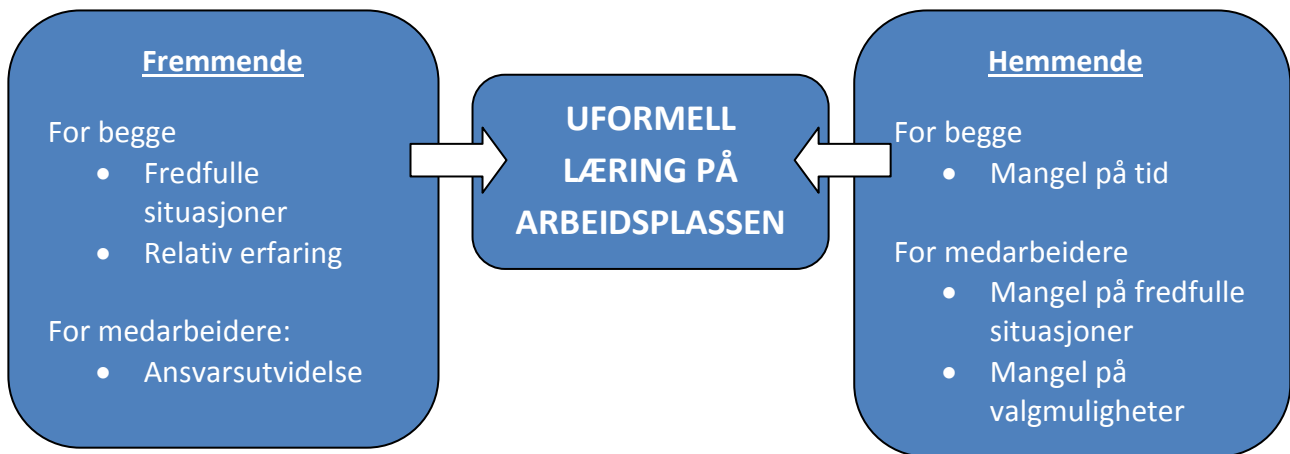
Resultatene viser at mangel på tid er en faktor som hemmer begge gruppene fra å lære på arbeidsplassen, men dette gjelder medarbeidere i større grad enn pedagogiske ledere. I tillegg er det tre faktorer som kan hindre læring, men som ikke er særlig utbredte barrierer blant ansatte; mangel på oppmuntrende kultur, at andre har for lite erfaring og mangel på relasjon til andre. Resultatene viser til slutt at det er to faktorer som i stor grad hindrer medarbeidernes

læring på arbeidsplassen. Dette er at medarbeiderne opplever mangel på valgmuligheter og at de opplever mangel på fredfulle situasjoner.

Samlet sett er pedagogiske ledere lite representert når det gjelder hemmende faktorer. Resultatene viser derfor at det i hovedsak er medarbeiderne som opplever hindre mot uformell læring på arbeidsplassen.

4.3.3. Sammenfatning av faktorer som påvirker uformelle læringsmuligheter

Resultatene viser at det finnes både fremmende og hemmende faktorer for de ansattes uformelle læring i barnehagen. Figuren under illustrerer de viktigste resultatene:



Figur 5: Faktorer som påvirker uformell læring for ansatte i barnehagen

Figuren viser at både pedagogiske ledere og medarbeideres uformelle læring på arbeidsplassen fremmes av fredfulle situasjoner, og at det er mennesker med mer erfaring relativt til dem selv. I tillegg fremmes medarbeideres læring av ansvarsutvidelse.

Både pedagogiske ledere og medarbeideres læring hemmes av mangel på tid. Medarbeidernes læring hemmes videre av mangel på fredfulle situasjoner og mangel på valgmuligheter. Vi ser av figuren at faktorene delvis speiler hverandre, fordi fredfulle situasjoner og ansvar/valg både kan fremme og hemme læring.

5. Diskusjon

Resultatene i denne studien beskriver læringsaktiviteter og identifiserer fremmende og hemmende faktorer for ansattes uformelle læring. Hensikten med diskusjonen i dette kapitlet er å komme nærmere en forståelse av hvilke underliggende faktorer som spiller inn på hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen. Samtidig er det et mål med denne diskusjonen å belyse grunner til at pedagogiske ledere og medarbeidere ser ut til å lære på forskjellige måter. Vi skal derfor starte med en kort diskusjon av resultater for læringsopplevelse. Deretter ser vi nærmere på de læringsaktivitetene som ble avdekket. Til slutt kommer en drøftende del om faktorer som påvirker mulighetene til å lære uformelt på arbeidsplassen.

5.1. Medarbeidere opplever mindre uformell læring

Pedagogiske ledere opplever at de lærer kontinuerlig, mens medarbeiderne opplever oppstykket læring. Dette indikerer at læring er ujevnt fordelt på arbeidsplassen, og at medarbeiderne er taperne i denne fordelingen. En medarbeider uttrykte det slik:

”Jeg lærer litt, men ikke hver dag, det vil jeg ikke si. Jeg går på jobb hver dag og håper at det ikke blir det samme, så man lærer jo. Men kanskje mer ukentlig. Det kan jo dukke opp noe, så lærer man en dag, men så går det en stund og det skjer ikke noe mer” (MA).

Selv om gruppen av medarbeidere ikke utelukkende består av ufaglærte, støtter funnet den teoretiske antakelsen om at ufaglærte har færre muligheter til uformell læring (Rainbird, 2000; Skule, 2004). Slik sett er ikke ulik opplevelse av læring noe nytt. Det vi ser her er likevel interessant, fordi dette er to grupper som arbeider tett sammen i samme kontekst. Pedagogiske ledere og medarbeidere deltar i utstrakt samarbeid med hverandre, deler pauserom, forholder seg til de samme overordnede ledere i barnehagen og så videre. Dette er med andre ord to grupper som i det daglige jobber under stort sett de samme betingelsene og i det samme arbeidsmiljøet. Vi kan derfor undre over hvorfor den ene gruppens læringsopplevelse likevel skiller seg så sterkt fra den andres.

Det er ikke umulig at resultatene reflekterer grad av bevissthet rundt egen læring, ettersom resultatet er basert på selvrapportering fra informantene. Det er derfor ikke utenkelig at svarene til en viss grad reflekterer hvor vante informantene er til å vurdere egen læring. Pedagogiske ledere er utdannet i et fag hvor læringslitteratur er sentralt, og man skulle dermed forvente at deres faglige forankring bidrar til at de i stor grad er bevisste egen læring

og læringsmuligheter. Medarbeiderne fremstod imidlertid som like reflekterte under intervjuene som pedagogiske ledere, noe som indikerer at effekten av utdanning i dette tilfellet kanskje ikke er så fremtredende likevel. Det må med andre ord være noe annet som kan forklare hvorfor medarbeiderne rapporterer om mindre uformell læring.

Et skjerpene forhold er at ujevne læringsmuligheter kan ha relativt store konsekvenser for gruppen som faller utenom (Illeris, 2004; Leslie, Aring og Brand, 1998) og for samfunnet forøvrig (Illeris, 2004). Dette gjør det viktig og aktuelt å forsøke å finne løsninger på den ujevne fordelingen av læring på arbeidsplassen. Derfor skal vi i den følgende diskusjonen tillegge medarbeidernes perspektiv ekstra vekt.

5.2. Læringsaktiviteter

I dette avsnittet diskuteres først læringsaktiviteter som er typiske for alle ansatte i barnehagen. Deretter ser vi nærmere på aktiviteter som er spesifikke for pedagogiske ledere eller medarbeidere. Gjennom diskusjonen håper jeg å forklare hvorfor gruppene bruker ulike læringsaktiviteter.

5.2.1. Typiske uformelle læringsaktiviteter i barnehagen

Det er fire læringsaktiviteter som er felles for pedagogiske ledere og medarbeidere; å lære gjennom å praktisere ferdigheter, reflektere, diskutere med andre, og å spørre andre om råd. Disse fire aktivitetene er derfor typiske uformelle læringsaktiviteter for alle ansatte i barnehagen.

Det er ikke noe nytt at ansatte lærer ved å praktisere ferdigheter. Koopmans, Doornbos og van Eekelen (2006) pekte for eksempel på at ansatte kan lære ved å utføre vanlig arbeid, det vil si å gjøre oppgavene de er satt til, forberede seg og lignende. I dette ligger en forståelse av at ansatte utvikler sine egne ferdigheter som en naturlig konsekvens av å gjøre jobben sin. Slik læring er det mye av i barnehagen. Dette indikerer at arbeidets art gjør det mulig å lære ved å praktisere ferdigheter for alle som arbeider i barnehagen.

Flere studier har pekt på refleksjon som læringsaktivitet tidligere, for eksempel Lohman (2005) og Koopmans, Doornbos og van Eekelen (2006). Begge disse studiene inkluderte yrkesgruppen lærere. Fellestrekk mellom lærere og ansatte i en barnehage er blant annet at alle arbeider i utdanningssektoren, at jobben deres har et omsorgselement og at arbeidet foregår rundt barn. Arbeidet kan også betegnes som komplekst i forhold til at det er svært

mange mennesker involvert, og at oppgavene som skal løses ikke nødvendigvis har noen fasitsvar. Det er derfor ikke overraskende at refleksjon dukker opp som en viktig læringsaktivitet også i denne studien.

Både Lohman (2005) og Koopmans, Doornobs og van Eekelen (2006) har identifisert diskusjon hos ulike yrkesgrupper. Tidligere studier har imidlertid konkludert at diskusjon ikke er den mest utbredte eller viktigste uformelle læringsaktiviteten for noen av gruppene. Resultatene i denne studien bekrefter dermed tidligere studier, men viser samtidig at diskusjon er mer vanlig for ansatte i barnehagen enn for andre grupper som er blitt studert. Diskusjon som læringsaktivitet kan dermed sies å være karakteristisk for uformell læring blant personalet i barnehagen.

Den siste læringsaktiviteten som er felles for pedagogiske ledere og medarbeidere i barnehagen er å lære gjennom å spørre andre om råd. Læring gjennom å spørre andre om råd er funnet av Koopmans, Doornobs og van Eekelen (2006), som del i en bredere kategori de kalte søking etter informasjon. Resultatet bekrefter dermed deres funn. Samtidig bør det nevnes at Lohman (2005), som blant annet undersøkte hvordan lærere lærer på arbeidsplassen, ikke identifiserte det å spørre om råd som en læringsaktivitet. Hun identifiserte på den annen side samarbeid som en egen kategori, noe som ikke kan bekreftes i denne oppgaven. Videre identifiserte Gerber (1998) problemløsning som læringsaktivitet, som heller ikke er en kategori i denne oppgaven. Her kan vi imidlertid undre over i hvilken grad betegnelsene på læringsaktivitetene er hensiktsmessige, ettersom vi ikke intuitivt forstår konkret hva som menes med læring gjennom samarbeid eller problemløsning.

Det kanskje mest overraskende er at verken pedagogiske ledere eller medarbeidere ser ut til å lære ved å bruke skriftlige kilder som bøker, internett eller magasiner, til tross for at denne læringsaktiviteten er en gjenganger i andre studier (Gerber, 1998; Lohman, 2005). Dette kan skyldes at arbeidet i barnehagen stort sett foregår på basene med barn, hvor det ikke finnes datamaskiner eller tidsskifter. På pauserommet har de en liten hylle med fagbøker, men det er ikke utenkelig at ansatte ønsker å slappe av i pausen fremfor å lese fagstoff.

Funnene indikerer at både pedagogiske ledere og medarbeidere lærer individuelt og i interaksjon. Dette bekrefter Leslie, Aring og Brand (1998) sin påstand om at uformell læring kan skje både når man er sammen med andre og når man er alene. Funnet kontrasterer oppfatningen om at uformell læring utelukkende er en sosial aktivitet, slik blant andre Lave og Wenger (1991) foreslår.

Begge gruppene lærer ved bruk av varierte aktiviteter, og læring ikke er sentrert rundt én aktivitet for noen av dem. Dette kan nok speile at arbeid med barn alltid vil innebære en viss kompleksitet, og at oppgavene alle ansatte gjør varierer. For eksempel følger barnehagen en syklus av aktiviteter hver uke, med forming, musikk, tur etc. tildelt hver ukedag. Videre er arbeidet organisert slik at alle har oppgaver som primært utføres i de store fellesarealene i barnehagen, og alle har oppgaver som utføres på mindre lukkede rom. Dette kan også bidra til å forklare at alle lærer både individuelt og i interaksjon. Det er med andre ord noen grunnleggende karakteristikk ved jobbene i barnehagen som på naturlig vis leder til noe læring for alle som arbeider der, og at noen læringsaktiviteter er felles på tvers av gruppene.

Hittil har vi sett at funnene stort sett støtter opp om funn fra tidligere studier. Samtidig utvides vår kunnskap om hvordan uformell læring foregår, ved at det herved bekreftes at aktiviteter pekt på tidligere også eksisterer i barnehagekonteksten, og for de to yrkesgruppene pedagogiske ledere og medarbeidere.

5.2.2. Ulik bruk av læringsaktiviteter

Pedagogiske ledere bruker observasjon og de mottar sidemannsinstruksjon, mens medarbeiderne bruker prøving og feiling og de blir korrigert. I det følgende diskuteres disse fire spesifikke læringsaktivitetene etter tur. Formålet med diskusjonen er å avdekke hvorfor gruppene bruker ulike aktiviteter, og om dette kan forklare hvorfor medarbeidere opplever at de lærer mindre på arbeidsplassen enn pedagogiske ledere.

Både Lohman (2005) og Koopmans, Doornobs og van Eekelen (2006) identifiserer i sine studier observasjon som en vanlig uformell læringsaktivitet på arbeidsplassen. Funn i denne studien støtter dette. Lohman (2005) konkluderte imidlertid at observasjon ikke er den vanligste læringsaktiviteten for lærere. Det kan tenkes at grunnen til at medarbeidere i mindre grad lærer gjennom observasjon, er at de oftere arbeider alene sammenlignet med pedagogiske ledere. Medarbeidere står for eksempel for det meste av rent praktiske arbeidsoppgaver, som ”kjøkkenvakt” og stelling av barn på stellerom. I disse situasjonene utfører medarbeideren oppgavene alene, noe som støttes av følgende sitat fra en medarbeider:

”[Jeg er alene] mange steder i barnehagen, men spesielt på rommene som er mindre. Det er vel halvparten av tiden. Jeg er ofte alene med barn når jeg skal skifte bleie eller hjelpe noen til å gå på do” (MA).

I likhet med lærerne, som er alene og bundet til klasserommet, har medarbeiderne på grunn av arbeidsoppgavene og den romlige plasseringen av funksjoner sjelden muligheter til å observere kollegaer. I tillegg kan ikke medarbeiderne gå ut av situasjoner med barn, for å hente hjelp eller søke informasjon. Hvis det oppstår et problem, blir de på sett og vis tvunget til å finne en løsning på det selv. Dette vil antakelig i neste omgang spille inn på graden av læring gjennom prøving og feiling blant medarbeidere. Med bakgrunn i dette kan vi argumentere at medarbeidernes arbeidsoppgaver henger sammen med hvilke læringsaktiviteter de har muligheter til å velge å bruke.

Et annet moment som kan forklare hvorfor medarbeidere i mindre grad lærer ved å observere, er at ansatte i denne gruppen ikke har høyere utdanning. Forskning viser at de som har formell utdanning initierer mer uformell læring (Leslie, Aring og Brand, 1998). Det underliggende i dette argumentet er blant annet at den som har vært gjennom et utdanningsforløp, kanskje samtidig er blitt øvet i å gjenkjenne læringsmuligheter. Utdanning kan med andre ord tenkes å øke vår sensitivitet for ny læring, og da særlig i forbindelse med læringsaktiviteter som krever en bevisst og aktiv deltakelse fra den lærendes side, slik tilfellet vil være med observasjon. Argumentet støttes av litteratur som viser at læring vil legge grunnlag for å gjenkjenne verdien av ny kunnskap og informasjon, det vil si at man får det som ofte kalles absorptiv kapasitet (Cohen og Levinthal, 1990). Det kan altså tenkes at medarbeidere ikke har et tilstrekkelig grunnlag for å kunne bruke observasjon som en læringsaktivitet.

På den annen side har som nevnt studier funnet at andre grupper med høyere utdanning ikke i stor grad bruker observasjon. Utdanning kan dermed ikke være den viktigste forklaringen på hvorfor medarbeidere i liten grad bruker observasjon. Videre har de fleste medarbeiderne i barnehagen noe utdanning utover grunnskolenivå, for eksempel avbrutt eller delvis fullført videregående skole, fagbrev eller annen utdanning. Med bakgrunn i dette synes det mest avgjørende for medarbeidernes bruk av observasjon, å være at de oftere enn pedagogiske ledere arbeider alene eller med oppgaver som ikke krever samarbeid.

Et annet viktig funn er at sidemannsinstruksjon ble funnet å være en relativt vanlig læringsaktivitet for pedagogiske ledere, men ikke for medarbeidere. Denne aktiviteten synes ikke å være identifisert konkret i tidligere studier, selv om opplæring fra en mer erfaren kollega er sentralt i klassisk læringsteori om "mesterlære" (Brochs-Haukedal, 2010). Funnet utvider med andre ord listen over hvilke aktiviteter som kan føre til uformell læring blant ansatte på en arbeidsplass. Gerber (1998) pekte imidlertid på at ansatte lærer gjennom

interaksjon med andre, og det ville ikke være urimelig å anta at å vise ting til andre og lære opp andre i forskjellige ferdigheter er inkluderte i denne kategorien. Dette illustrerer imidlertid at ulike definisjoner av begreper er et problem med litteratur om læring på arbeidsplassen, noe som gjør det vanskelig å sammenligne funn mellom studiene.

Prøving og feiling er en læringsaktivitet medarbeiderne bruker ofte. Både Gerber (1998) og Lohman (2005) har pekt på at prøving og feiling kan lede til uformell læring, og denne studien bekrefter dermed dette. Lohman (2005) pekte på at prøving og feiling er spesielt vanlig for lærere, ettersom lærere bruker denne aktiviteten i større grad enn HRD-ansatte. Slik som for aktiviteten observasjon, kan dette skyldes at lærere er mye alene i klasserommene. Hvis det oppstår et problem i løpet av en skoletime, har lærerne begrensede muligheter til å gå ut av rommet for å konferere med sine kollegaer. De kan heller ikke ta pause i arbeidet for å finne ut hva de skal gjøre. Det synes derfor rimelig å anta at lærere, på samme måte som medarbeidere, må prøve seg frem på stedet, noe som leder til læring gjennom prøving og feiling.

Pedagogiske ledere har på sin side mer frihet i forhold til å kunne tre ut av rommet når de mener det er nødvendig. Gjennom intervjuene kom det for eksempel frem at arbeidet typisk organiseres ved at to ansatte sammen leder en barnegruppe i en aktivitet. Da er det gjerne en pedagogisk leder og en medarbeider som samarbeider. Dersom det oppstår noe uventet eller vanskelig, kan pedagogisk leder velge å oppsøke en kollega for å spørre om råd eller diskutere frem en løsning. Medarbeideren står dermed alene igjen i rommet, og må håndtere situasjonen deretter. Med bakgrunn i dette synes det fornuftig å anta at ulik bruk av læringsaktiviteter skyldes ulikheter i de to gruppens roller og arbeidsoppgaver. Med andre ord synes det som at medarbeidernes arbeidsoppgaver innebærer at prøving og feiling ofte blir en mer nærliggende læringsaktivitet, enn det vil være for pedagogiske ledere.

Når vi ser læringsaktivitetene i sammenheng, ser vi med andre ord at medarbeidere i barnehagen og lærere i skolen har noe til felles i sine læringsaktiviteter. Det ville være interessant å sammenligne et enda bredere sett av yrkesgrupper, for å avdekke om det finnes noen grunnleggende kombinasjoner av læringsaktiviteter eller om enkelte læringsaktiviteter fungerer som substitutter for hverandre. Funn i denne studien indikerer at det er slik. Funnene kan derfor kanskje inngå i et større puslespill for å etablere en felles typologi for læring på arbeidsplassen.

Videre var et viktig funn i denne studien at medarbeiderne lærer ved å bli korrigert. Ut fra teori om læringsaktiviteter er det noe overraskende at det å bli korrigert er vanlig for medarbeidere i barnehagen. Ingen av studiene gjennomgått i teoridelen definerer korreksjon som en læringsaktivitet. Studien viser derfor at noen læringsaktiviteter kan være særegne for bestemte yrkesgrupper.

Koopmans, Doornobs og van Eekelen (2006) fant imidlertid at lærere lærer ved å motta tilbakemeldinger. Å bli korrigert kan sees som en form for tilbakemelding, og funnet i denne oppgaven bekrefter dermed delvis denne studien. Her ser vi igjen at medarbeidernes læringsaktiviteter i større grad sammenfaller med læreres læringsaktiviteter. Dette er igjen noe uventet, ettersom vi i utgangspunktet hadde grunn til å tro at pedagogiske ledere og læreres aktiviteter skulle ligne hverandre, siden dette er to yrkesgrupper med mye til felles. Deres utdanninger er for eksempel relativt like. På den annen side har pedagogiske ledere langt mer frihet i arbeidet enn det en lærer har. Blant annet kan pedagogisk leder bevege seg mellom ulike rom i barnehagen, og pedagogisk leder arbeider i større grad i veksling mellom å være alene og å samarbeide med andre. Derfor synes det rimelig å anta at pedagogisk leder har et større spenn av læringsaktiviteter å velge mellom enn lærere, og at pedagogiske ledere derfor unngår å gjøre feil de kan bli korrigert på. Medarbeiderne er på sin side mer ”fanget” i arbeidsoppgaver og rom, jf. diskusjonen over.

Argumentet om at medarbeidernes rolle og oppgaver leder til bruk av visse læringsaktiviteter, støttes av et inntrykk fra intervjuene om at det å bli korrigert ikke er en foretrukket aktivitet fra medarbeidernes perspektiv. En medarbeider vurderte en korreksjon på denne måten:

”Jeg likte ikke måten hun [korrigerer meg på]. Men det kan være vanskelig, når du skal snakke med noen som er eldre enn deg” (MA).

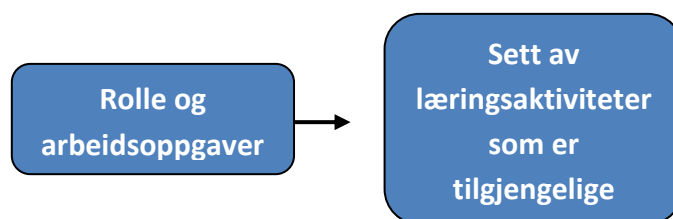
Å bli korrigert oppleves i hovedsak som ubehagelig for medarbeiderne. Ut fra dette synes det fornuftig å anta at de selv ville valgt å lære på en annen måte. Gjennom diskusjonen har vi også sett at det ikke er utenkelig at medarbeidernes læringsaktiviteter kan spille inn på hverandre. Vi kan for eksempel tenke oss at en medarbeider først forsøker å lære gjennom prøving og feiling, men at dette mislykkes. Deretter er veien åpen for andre til å korrigere dem på det de har gjort feil. Med bakgrunn i dette er det ikke overraskende at de to aktivitetene som er spesifikke for medarbeidere nettopp er prøving og feiling og å bli korrigert. Fellestrekket mellom disse aktivitetene er at de har et reaktivt preg. Resultatene indikerer med andre ord at medarbeideres læring på arbeidsplassen kan karakteriseres som

mer passiv eller avventende enn for pedagogiske ledere. Samtidig forstår vi at dette ikke nødvendigvis skyldes at medarbeidere tenker mindre fremover enn pedagogiske ledere, men at deres rolle setter begrensinger for hvilke læringsaktiviteter de kan anvende på arbeidsplassen.

5.2.3. Oppsummering

Oppsummert kan vi si at vi gjennom denne diskusjonen av uformelle læringsaktiviteter har sett at aktivitetene som er identifisert her, stort sett samsvarer med funn fra andre studier. Oppgaven bidrar dermed til vår kunnskap om hvordan ansatte lærer ved å bekrefte at andres funn også kan gjelde for yrkesgruppene pedagogiske ledere og medarbeidere i en barnehage. Dette er i seg selv nyttig, fordi vi gjennom å bekrefte gyldigheten av funn på tvers av yrkesgrupper og kontekster, kan komme nærmere en helhetlig typologi for hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen.

Det som er nytt i forhold til andre studier, er at resultatene her undersøker læringsaktiviteter for to grupper i samme kontekst. Gjennom diskusjonen har vi sett at pedagogiske ledere og medarbeidere lærer på forskjellige måter, blant annet fordi medarbeidere har mindre frihet, de er mer alene og er mer bundet til situasjoner med barn som de ikke kan forlate. Samlet synes det underliggende å være at roller og arbeidsoppgaver henger sammen med hvilke læringsaktiviteter ansatte kan bruke. Visuelt kan vi illustrere argumentet slik:



Figur 6: Rolle og arbeidsoppgaver bestemmer settet av tilgjengelige læringsaktiviteter

Med bakgrunn i diskusjonen synes det fornuftig å konkludere at det er en sammenheng mellom ansattes roller og arbeidsoppgaver i barnehagen, og det settet av læringsaktiviteter som er tilgjengelige for dem.

5.3. Forklaringer på hvorfor læring er ujevnt fordelt

Resultatdelen viste at det i hovedsak er medarbeiderne som opplever hemmende faktorer. Sett i lys av at medarbeiderne samtidig opplever sin egen læring som oppstykket, synes det interessant å se nærmere på hvorfor det er slik. I denne delen skal jeg derfor diskutere dette, og forsøke å finne noen underliggende forklaringer på hvorfor uformell læring er ujevnt fordelt i barnehagen. Teksten er organisert med utgangspunkt i det som er viktigst for medarbeiderne. Først skal vi derfor se nærmere på betydningen av fredfulle situasjoner, og deretter går vi over til å se på betydningen av ansvar og valgmuligheter.

5.3.1. Betydningen av fredfulle situasjoner

Med fredfulle situasjoner menes her at ansatte opplever at det er rolig i form av tid og rom i løpet av arbeidsdagen. I tillegg er det et element av trivsel som spiller inn på opplevelsen av fredfulle situasjoner. Som vi så i resultatdelen er fredfulle situasjoner en fremmede faktor både for pedagogiske ledere og medarbeidere. Hvordan fredfulle situasjoner bidrar til uformell læring kommer frem i følgende sitat:

”Det er ganske høyt tempo i barnehagen [...], det er mye fart og lyd, så derfor er steder der man lærer steder der det er rolig. I de rolige situasjonene er det litt mer mulighet til å kommunisere og ja, ha rom for læring” (PL).

Dette sitatet er representativt for alle ansatte i barnehagen. Gjennom intervjuene kom det også frem at det er i de fredfulle situasjonene at ansatte kan snakke sammen, diskutere og vise hverandre hvordan man kan gjøre forskjellige ting. Dermed kan vi si at det er en sentral tendens at læringsaktiviteter oppstår i fredfulle situasjoner.

Betydningen av fredfulle eller rolige situasjoner er ikke trukket frem som en fremmede faktor i tidligere litteratur om uformell læring, jf. teorikapittelet. Dette funnet utvider dermed vår forståelse av hva som kan fremme læring i ulike kontekster. At akkurat denne faktoren skulle dukke opp i en studie av læring i en barnehage, synes i etterpåklokskapens lys ikke å være overraskende. Det er fordi ansatte i en barnehage møter en ganske annen hverdag enn de fleste andre yrkesgrupper. Blant annet er arbeidsplassen sterkt preget av barnas tilstedeværelse, og de fleste hovedoppgavene utføres i direkte samvær med barna. At dette medfører høyt tempo og både fart og lyd, er derfor som forventet. På bakgrunn av dette synes funnet om fredfulle situasjoner som en fremmede faktor å være fornuftig.

Mangel på fredfulle situasjoner kan i motsatt fall hindre at læringsaktiviteter oppstår eller fortsetter. Dette kommer frem i følgende utsagn:

”Når vi står [inne på basen] kan vi gjerne snakke om noe viktig, om hvordan kulturen er blant barna for eksempel, men det skjer alltid ting på basen, det skjer alltid ting på gulvet. Så det er veldig lett at de samtale bare sklir vekk eller blir borte [...]. Det skjer bortimot hver dag” (MA).

Med bakgrunn i denne oppfatningen av hvordan nyttige læringsaktiviteter kan forstyrres, forstår vi at fredfulle situasjoner er en sentral og viktig faktor som påvirker mulighetene til uformell læring på arbeidsplassen. Vi ser med andre ord at fredfulle situasjoner ikke bare kan fremme læring, men at fravær av det samme kan hemme læring på arbeidsplassen.

På den annen side er ikke fredfulle situasjoner i seg selv en garanti for læring. Det kan tenkes at medarbeidere i noen grad opplever arbeidet som rolig og trivelig, men at andre faktorer hindrer dem fra å lære. Under intervjuene forteller for eksempel flere informanter at de opplever arbeidsdagene som behagelige, men at det går mye i rutiner og gjentakelser. Dette indikerer at tilgang til fredfulle situasjoner alene ikke er nok for å endre medarbeidernes opplevelse av egen læring som oppstykket.

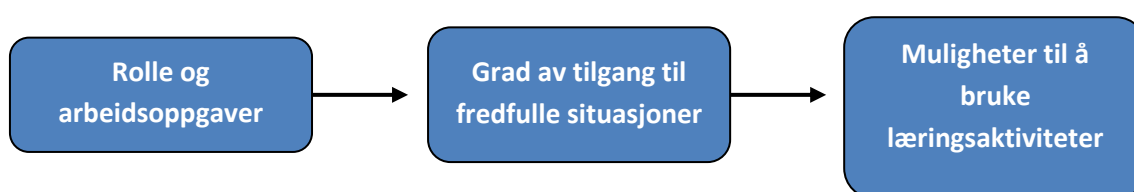
Argumentet om at fredfulle situasjoner er en betingelse for uformell læring styrkes imidlertid av at medarbeiderne i større grad enn pedagogiske ledere preges av at arbeidsdagene er stressende. I tillegg har ikke medarbeiderne muligheter til å styre sine egne dager, ettersom deres oppgave er å følge instruksjoner fra de pedagogiske lederne. Samtidig er det en rekke praktiske ting som skal ordnes i løpet av en dag, og flere medarbeidere uttrykker i intervjuene bekymring for å rekke alt. Summen av disse momentene utgjør en krevende arbeidssituasjon med lite muligheter til avbrekk fra arbeidet. Det kan med andre ord tenkes at begrensninger i rollen som medarbeider bidrar til at de ikke kan bruke læringsaktiviteter, og at dette forklarer hvorfor medarbeidere lærer mindre enn sine kollegaer. Denne tolkningen støttes av følgende beskrivelse av en typisk arbeidsdag gitt av en medarbeider:

”Masse stress. Lite kommunikasjon mellom de voksne. Du føler du ikke har tid til å være med ungene eller få oversikt over hvor alle er. Det er så mye praktisk du må gjennom, og du må få gjort det der og da. Du går fra en ting til en annen og du møter andre voksne på veien i kryssinger, og du får ikke den informasjonen du trenger” (MA).

Sitatet er viktig fordi det viser at medarbeiderne på mange måter er prisgitt de føringer på arbeidet som er lagt av lederne, og at deres egen rolle tilsier at de skal gjøre de oppgaver som er bestemt på den tilmålte tiden.

Resultatene viste videre at ingen pedagogiske ledere savner fredfulle situasjoner, mens samtlige medarbeidere savner det. Det kan dermed argumenteres at medarbeidernes rolle og arbeidssituasjon bidrar til å diskriminere dem fra muligheter til uformell læring på arbeidsplassen.

Visuelt kan vi illustrere sammenhengene slik:



Figur 7: Sammenheng mellom rolle og muligheter til uformell læring

Oppsummert kan vi konkludere at fredfulle situasjoner er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for bruk av uformelle læringsaktiviteter på arbeidsplassen. Ulik tilgang til fredfulle situasjoner er med andre ord en sentral forklaring på hvorfor uformell læring er ujevnt fordelt i barnehagen. Ansattes roller og arbeidsoppgaver ser videre ut til å være avgjørende for tilgang til fredfulle situasjoner. Fredfulle situasjoner kan likevel ikke være den fulle forklaringen, og vi må derfor søke etter andre faktorer som også bidrar til ujevn fordeling av læringsmuligheter.

5.3.2. Betydningen av ansvar og valgmuligheter

I det følgende skal betydningen av ansvar og valgmuligheter diskuteres. Hensikten med diskusjonen her er å avdekke i hvilken grad ansvar og valgmuligheter kan forklare hvorfor medarbeidere rapporterer om lavere grad av læring, relativt til pedagogiske ledere i barnehagen.

Resultatene viste at en viktig faktor som fremmer medarbeidernes uformelle læring på arbeidsplassen er ansvarsutvidelser. Medarbeiderne var svært samstemte i dette. Med ansvarsutvidelser menes her at medarbeiderne får nye oppgaver som de skal utføre, og som de skal lede gjennomføringen av. Ansvarsutvidelse involverer også at medarbeiderne får velge hvordan de skal utføre arbeidsoppgaven.

Det er ikke noe nytt at ansvar i jobben bidrar til mer læring i arbeidet. Skule (2004) fant for eksempel at lærerrike jobber karakteriseres av at de innebærer lederansvar, noe han sier inkluderer å ta beslutninger, styre prosjekter og lede arbeidsgrupper. Medarbeiderne i barnehagen får ikke et uttalt lederansvar i tradisjonell forstand. På den annen side er det heller ikke ukjent at de får i oppgave å lede sine kollegaer i kortere perioder, som for eksempel på dager hvor de går tur eller i bestemte aktiviteter som forming eller samlinger. På bakgrunn av dette ser vi at resultatet bekrefter Skule (2004) sin konklusjon om at ansvar er en fremmede faktor for læring i arbeidet.

Det kan være mange grunner til at ansvarsutvidelser fremmer læring for medarbeiderne i barnehagen. Medarbeiderrollen er i utgangspunktet relativt snever med tanke på hvilke beslutninger og initiativer en medarbeider har myndighet til å ta. Hvis en ny aktivitet skal innføres er det for eksempel naturlig at pedagogisk leder organiserer dette. Tolkningen støttes av følgende sitat fra en pedagogisk leder:

”De viktigste arbeidsoppgavene mine er rett og slett å organisere og delegere ut oppgaver sånn at alle vet hva de skal gjøre” (PL).

Helhetsinntrykket fra barnehagen er at medarbeiderne i stor grad venter på muligheter til å ta ansvar. Når de får det, åpner det for å gjøre nye ting, og det skaper behov for å diskutere de nye tingene med andre. Det synes også som at ansvar er en ”døråpner” for å ta mer kontakt med kollegaer, for å spørre om råd og finne løsninger sammen. Ansvarsutvidelser gir med andre ord en legitimitet til å tre ut av de vanlige situasjonene inne på basene, og dette fører til en mer aktiv bruk av læringsaktiviteter. Samtidig gir derfor ansvarsutvidelser adgang til rolige situasjoner. En medarbeider forteller for eksempel følgende om hvordan hun kan skaffe seg tilgang til fredfulle situasjoner:

”Jeg går gjerne til en kollega og sier at jeg vil gjerne snakke om det og det. Da trekker vi oss tilbake, og vi går gjerne inn i Storstuen. Lukker døren der, og tar oss noen minutter der og snakker om det” (MA).

Med bakgrunn i dette kan det argumenteres at ansvarsutvidelser er en viktig betingelse for uformell læring på arbeidsplassen. I tillegg synes ansvar å påvirke grad av tilgang til fredfulle situasjoner, slik at settet av læringsaktiviteter som er tilgjengelige utvides via dette.

Videre viste resultatene at medarbeidernes uformelle læring kan hemmes av mangel på valgmuligheter. Valgmuligheter er en snevrere kategori enn ansvarsutvidelser, og viser til at

medarbeiderne sjelden får velge selv hva de skal gjøre eller hvordan de skal gjøre det. Mangel på valg kan tolkes som det motsatte av ansvar, og slik sett speiler kategoriene hverandre. I intervjuene fortalte for eksempel flere medarbeidere om hvordan rutiner hindrer dem i å gjøre nye ting, og at de ikke kan ta initiativ til ting fordi lederne kommanderer dem.

Det fremtredende er at medarbeiderne forventes å gjøre det de får beskjed om av pedagogiske ledere. Dette henger sammen med at medarbeiderne har lite ansvar, noe som synes å være et grunnleggende trekk ved medarbeiderrollen i barnehagen. At ledere som forteller underordnede hva de skal gjøre, kan virke hemmende for underordnetes læring, er tidligere påpekt av Ellinger (2005). Funn fra barnehagen bekrefter dermed dette. Resultatene indikerer videre at fravær av ansvar begrenser medarbeideres muligheter til å ta initiativ til diskusjon og felles refleksjon, fordi de blir kommandert. Å si imot instruksene ville antakelig være å bryte med forventningene som er tillagt medarbeiderrollen i barnehagen. Momentet støtter med andre ord argumentet om at rollene og tilhørende ansvar er viktig i forklaringen på hvorfor medarbeidere opplever mindre uformell læring enn pedagogiske ledere.

I denne diskusjonen har vi sett at ansvar bidrar til å utvide settet av læringsaktiviteter medarbeiderne kan benytte, og ansvar er dermed sentralt for deres uformelle læring.

5.3.3. Oppsummering

Gjennom diskusjonen rundt betydningen av fredfulle situasjoner og ansvarsutvidelser, har et nytt bilde av hva som er viktig for uformell læring tredd frem. Denne oppgaven bidrar til vår forståelse av hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen, fordi det her er pekt på hvordan ulike faktorer påvirker mulighetene til å bruke ulike læringsaktiviteter. Essensen er at medarbeidernes rolle i utgangspunktet gir få muligheter til å lære nye ting. Det er blant annet grunnet rutiner, ledere som forteller dem hva de skal gjøre og hvordan, og at oppgavene deres er bundet til basene slik at de ikke fritt kan forlate rommet de er i. Medarbeiderne har derfor mindre tilgang til fredfulle situasjoner enn pedagogiske ledere, noe som gjør at de har et begrenset sett av læringsaktiviteter tilgjengelig. I de situasjonene hvor medarbeideren gis nytt ansvar, øker imidlertid mulighetene for uformell læring betraktelig. Det er både fordi ansvar gir mer frihet til å oppsøke rolige situasjoner, og fordi ansvar i seg selv utvider settet av tilgjengelige læringsaktiviteter. Roller og ansvar kan derfor forklare hvorfor gruppene lærer på ulike måter og opplever ulike grader av uformell læring på arbeidsplassen.

6. Avslutning

For å bidra til forståelsen av hvordan ansatte lærer på arbeidsplassen, har jeg gjennom kvalitative intervjuer undersøkt hvordan pedagogiske ledere og medarbeidere lærer uformelt i en barnehage. I denne avslutningen konkluderer jeg ut fra de mest sentrale funnene i studien, og presenterer kort noen implikasjoner for praktikere og akademikere som er opptatte av uformell læring.

6.1. Konklusjon

De viktigste læringsaktivitetene for alle ansatte er å praktisere ferdigheter, reflektere, diskutere og spørre andre om råd. Pedagogiske ledere lærer i tillegg ved å observere og ved å motta sidemannsinstruksjon, mens medarbeidere lærer ved prøving og feiling og å bli korrigert. Fellestrekket mellom gruppene er at aktivitetene som leder til uformell læring er varierte, og alle ansatte lærer både individuelt og i interaksjon med andre. Samtidig er noen aktiviteter særegne for hver gruppe, og medarbeidernes uformelle læring fremstår som noe mer passiv sammenlignet med pedagogiske ledere. En konklusjon er derfor at pedagogiske ledere og medarbeidere delvis lærer på forskjellige måter i barnehagen.

Det er i hovedsak seks kontekstuelle faktorer som fremmer eller hemmer uformell læring i barnehagen. Fredfulle situasjoner og andres erfaring påvirker læring i positiv retning for alle. Medarbeidernes uformelle læring fremmes i tillegg av ansvarsutvidelser. Mangel på tid hemmer læring for alle, mens medarbeiderne hemmes ytterligere av mangel på fredfulle situasjoner og mangel på valgmuligheter.

Forskjellene i uformell læring forklares blant annet av at pedagogiske ledere på mange måter står fritt til å skape og oppsøke situasjoner hvor det finnes tid og rom til å bruke ulike typer av læringsaktiviteter. Den muligheten har ikke medarbeiderne. Deres rolle medfører begrenset ansvar og frihet. Derfor er medarbeiderne i større grad fanget i situasjoner som er hektiske, de er mer alene og oftere i situasjoner med barn som de ikke kan forlate. Medarbeidernes arbeidshverdag er med andre ord lagt opp slik at det er vanskelig å diskutere med andre, spørre om råd og lignende. Følgelig opplever medarbeiderne at de ikke har de samme mulighetene til å bruke læringsaktiviteter som sine ledere. Medarbeidernes uformelle læring trigges imidlertid av ansvarsutvidelser. Ansvar er viktig fordi det gir legitimitet til å gå ut av stressede eller vanskelige situasjoner, og da kan medarbeiderne initiere til eller delta i hensiktsmessige læringsaktiviteter.

Fra et læringsperspektiv kan vi med bakgrunn i funnene konkludere at medarbeiderne har et dårligere utgangspunkt for uformell læring enn pedagogiske ledere. Roller og organiseringen av arbeidet støtter altså opp om læring for dem som kan mest fra før. De som kan minst får paradoksalt nok færrest muligheter til å utvikle egen kompetanse. Det indikerer at barnehagen forsterker en ujevn fordeling av læring og kunnskap mellom gruppene. Utfallet er at gruppen med lavest formell utdanning også opplever at de lærer minst uformelt på arbeidsplassen.

6.2. Bidrag og begrensninger

Denne studien av uformell læring skiller seg fra tidligere studier ved at det er to nye yrkesgrupper som er studert i en ny kontekst. I tillegg har jeg undersøkt to grupper med ulikt utdanningsnivå, som arbeider på samme arbeidsplass. Funnene for hver gruppe bekrefter i stor grad det andre har funnet før, men utvider også vår innsikt i uformell læring ved å tilføre noen nye momenter. Spesielt gjelder dette for fremmende og hemmende faktorer. Denne studien løfter spesielt frem viktigheten av fredfulle situasjoner og ansvarsutvidelser for medarbeidere.

Kunnskap fra denne studien vil være nyttig innenfor barnehagesektoren, og for organisasjoner som ønsker å sette fokus på ansattes arbeidsplasslæring. Fordi undersøkelsen er basert på intervjuer med ansatte fra en spesifikk arbeidsplass, bør man imidlertid utvise forsiktighet med å overføre konklusjonene til enhver annen kontekst eller til alle andre yrkesgrupper.

Undersøkelsen er basert på selvrapporing fra informantene, og de forteller om læring ut fra hukommelsen. Det er derfor ikke utenkelig at noe uformell læring som er ubevisst eller impulsiv ikke er blitt fanget opp i denne studien. Observasjon av informantene kombinert med intervjuer kunne kanskje ha veid opp for dette, slik at man hadde fått registrert ubevisst læring i tillegg til de kognitive elementene. Observasjon var imidlertid ikke mulig å gjennomføre i denne oppgaven, og det er derfor de ansattes subjektive vurdering av læring som danner grunnlaget for konklusjonene her.

Jeg har ikke målt kvaliteten av læring, eller hvilke aktiviteter som oftest fører til læring for den enkelte ansatte. Hvilke typer av kompetanse ansatte i barnehagen lærer, er heller ikke undersøkt. Datamaterialet gir derfor ikke grunnlag for å rangere aktivitetene ut fra hva som er ”best”, og oppgaven kan ikke brukes til svare på om visse typer av kunnskap oppstår i spesifikke læringsarenaer eller ved bruk av noen læringsaktiviteter. I intervjuene trakk informantene imidlertid frem læringsepisoder som har vært viktige for dem, og situasjoner

hvor de lærte noe de har fått god bruk for senere. Resultatene reflekterer derfor aktiviteter som informantene selv mener har ledet til læring av høy kvalitet.

Til slutt bør det nevnes at jeg ikke har målt deres motivasjon for læring direkte, og datamaterialet kan derfor ikke vise hvordan en eventuell motivasjonskomponent spiller inn på uformell læring. Gjennom intervjuene fikk jeg likevel et inntrykk av at ansatte i barnehagen ønsker å gjøre barnehagen så god som mulig for alle barna og at de gjerne vil lære mer på arbeidsplassen. Dette bringer oss videre til oppgavens siste del om implikasjoner, hvor jeg blant annet går inn på hvordan barnehagen kan legge til rette for mer uformell læring.

6.3. Implikasjoner

Resultatene kan brukes til å øke den enkeltes bevissthet rundt hvordan man lærer på arbeidsplassen. Økt bevissthet vil bidra til å gjøre ulike læringsaktiviteter mer tilgjengelige som handlingsalternativer i forskjellige situasjoner. Rent praktisk kan ledere bruke medarbeidersamtaler til å veilede og informere ansatte om uformell læring. Pedagogiske ledere bør for eksempel minnes på at situasjoner hvor de samarbeider med andre, uten at barn er til stede, også er arenaer hvor de kan diskutere og spørre kollegaer om råd. Slik kan den enkelte utnytte læringsarenaer som allerede finnes.

Tilnærmingen som er skissert over plasserer ansvaret for læring hos den enkelte. En sentral konklusjon i denne studien er imidlertid at ulike muligheter til uformell læring skyldes organiseringen av arbeidet, og rolle- og ansvarsfordelingen mellom de to gruppene. Pedagogiske ledere er godt utstyrt med verktøy for å gjennomføre tiltak for egen læring, og kan derfor ta ansvar for dette selv. Økt bevissthet vil antakelig være nok for å forbedre kvaliteten av læringsaktivitetene pedagogiske ledere allerede har. Medarbeiderne er mer fastlåste og råder ikke over sin egen arbeidssituasjon. En implikasjon er derfor at det på organisasjonsnivå bør legges til rette for at de oftere kan få tilgang til læringsarenaer.

Organiseringen av arbeidet bør i større grad bidra til at medarbeiderne eksponeres for fredfulle situasjoner, hvor det er ro til å diskutere med kollegaer og spørre hverandre om råd. I praksis betyr det at flere arbeidsoppgaver som for eksempel rydding eller matlaging bør utføres uten barn til stede, men i fellesskap med andre ansatte. Et annet tiltak som bør vurderes er å sette av tid for medarbeiderne til å samles, for eksempel i form av frivillige møter eller flere små avbrekk i arbeidsdagen. Slik kan leder legge til rette for fredfulle situasjoner og øke sannsynligheten for at medarbeiderne blir involverte i læringsaktiviteter.

Leder bør imidlertid ikke detaljstyre hvordan medarbeiderne skal bruke den avsatte tiden, men la dem selv velge de læringsaktiviteter som faller dem naturlig.

Videre bør lederne kartlegge hvilke typer og omfang av ansvar medarbeiderne kan gis, og jobbe systematisk med å utvide ansvaret for den enkelte i takt med deres utvikling. Konkret kan det dreie seg om å gi medarbeidere fast ansvar for praktisk planlegging og gjennomføring av turer eller andre aktiviteter med barna. Dette er oppgaver medarbeiderne allerede er involverte i, men som ofte utføres under pedagogiske ledes kommando. Ansvaret som gis til medarbeiderne bør videre knyttes til frihet i forhold til hvordan oppgaven skal løses, og åpne for samarbeid om oppgavene slik at medarbeiderne kan treffe kollegaer med mer erfaring. Dette tiltaket vil gjøre medarbeidernes hverdag på jobben mindre rutinepreget, og gi dem myndighet til å bli mer aktive brukere av læringsaktiviteter. En positiv sideeffekt er at mer delegering av praktiske oppgaver vil frigjøre tid for pedagogiske ledere, noe de rapporterer at de trenger for å lære mer på arbeidsplassen.

Denne studien gir et fundament til andre som vil forske på læringsaktiviteter og faktorer som fremmer eller hemmer uformell læring. Basebarnehagen er en spesiell kontekst, og det er derfor et behov for å sjekke om funnene gjelder andre steder og for andre yrkesgrupper. Flere studier og bruk av flere forskjellige metoder vil gi oss mer kunnskap om hvordan uformell læring foregår og hva som spiller inn på slik læring. Spesielt håper jeg at det vil bli gjort forskning som kan etablere en tettere link mellom kontekstuelle faktorer og spesifikke læringsaktiviteter. Forskning som kan fortsette utforskningen av faktorer som påvirker uformell læring vil sette oss bedre i stand til å evaluere ulike organisasjoner som læringsarenaer. Videre forskning vil i tillegg hjelpe oss til å utvikle bedre verktøy for å skape organisasjoner hvor læring er en naturlig del av arbeidshverdagen for alle.

7. Litteraturliste

Aasen, W. (2009) Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. *Første steg*, nr. 4, 2009.

Bergen kommune (20. mai 2010) Foreldreundersøkelse i kommunale barnehager i Bergen 2010. [Internett] Tilgjengelig fra: <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/byradsavd-for-barnehage-og-skole/346/article-69252> [Nedlastet 29. november 2010].

Berings, M. G. M. C., Doornobs, A. J. & Simons, P. R. (2006) Methodological practices in on-the-job learning research. *Human Resource Development International*, Vol. 9, Nr. 3, s. 333-336.

Brochs-Haukedal, W. (2010) *Arbeids- og lederpsykologi*. 8. utg. Bergen, Cappelen Damm.

Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990) Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, Nr. 1, s. 128 – 152.

Conlon, T. J. (2004) A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 28, no. 2/3/4, s. 283-295.

Ellinger, A. D. (2005) Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “Reinventing Itself Company”. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 16, no. 3, s. 389-415.

Gerber, R. (1998) How do workers learn in their work? *The Learning Organization*, Vol. 5, no. 4, s. 168-175.

Huber, G. P. (1991) Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, Vol. 2, no. 1, s. 88-115.

Illeris, K. (2004) *Læring i arbeidslivet*. 1. utg. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2007) *Læring*. 2. utg. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utg. Bergen, Fagbokforlaget.

- Koopmans, H., Doornobs, A. J. & van Eekelen, I. M. (2006) Learning in interactive work situations: It takes two to tango; why not invite both partners to dance? *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 17, no. 2, s. 135-158.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, B., Aring, M. K. & Brand, B. (1998) Informal learning; The new frontier of employee & organizational development. *Economic Development Review*, Vol. 15, no. 4, s. 12-18.
- Lohman, M. C. (2005) A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 16, no. 4, s. 501-526.
- Marsick, V. & Watkins, K. (1990) *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge and Keagan Paul, New York, NY.
- Norges rikskringkasting. (26. oktober 2010) Brennpunkt: Revolusjon eller eksperiment. [Internett] Tilgjengelig fra: <<http://www.nrk.no/nett-tv/prosjekt/149/>> [Nedlastet 26. oktober 2010].
- Presterud, A. (11. juni 2010) Et mangfoldig barnehagetilbud av høy kvalitet for alle barn [Internett] Bergen, Tilgjengelig fra: <<https://www.bergen.kommune.no/aktuell/tema/bergensbarnehagen/article-1041>> [Nedlastet 29. november 2010].
- Rainbird, H. (2000). Skilling the Unskilled: access to work-based learning and the lifelong learning agenda. *Journal of Education and Work*, Vol. 13, No. 2, s. 183-197.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009) *Research methods for business students*. 5. utg. Essex, Pearson Education Limited.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Century Business, London.
- Skule, S. (2004) Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, Vol. 8, no. 1, s. 8-20.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse*. 3. utg. Bergen, Fagbokforlaget.

8. Vedlegg

Intervjuguide

1. Introduksjon

1.1.Informasjon

- Om meg; student ved NHH
- Om oppgaven; generelt om tema læring på arbeidsplassen
- Samtykke om lydopptak, intervju skrives ut, men skal ikke legges ved oppgaven, kan bruke sitater.
- Konfidensialitet og anonymitet
- Antydning om tidsbruk; ca 1 time
- Takk for at du vil delta

1.2.Personalia

- (Kjønn)
- (Alder)
- Stilling og arbeidssted
- Bakgrunn/ansiennitet

2. Spørsmål

2.1.Egen læring

- Kan du fortelle om en typisk dag på jobben?
- Hvor er du?
- Hva gjør du?
- Synes du at du lærer noe nytt hver dag på jobben?
- Hvordan?
- Kan du fortelle om en gang du lærte noe på jobben? (fikk råd, fant ut selv)
- Har måten du arbeider på forandret seg i løpet av tiden du har vært her?
- Hvordan?

2.2.Læring med andre

- Hvor er du alene?
- Hvor er du med andre?
- Hvem er du med da?
- Hvor pleier dere å snakke sammen?
- Har dere møter?
- Hva diskuterer dere på møtene?

2.3.Læring av andre

- Synes du at du lærer av de andre ansatte?

- Hvem?
- Lærer du av de andre pedagogiske lederne/av assistentene?
- Kan du fortelle om en gang du lærte noe av noen andre på jobben?
- Hvor var dere da?
- Hva gjorde dere?

2.4.Arbeidet

- Hva er ditt ansvar?
- Har noen det samme ansvaret?
- Hvem samarbeider du med?
- Hvilke rutiner eller prosedyrer har dere?
- Er det noen utfordringer med dem?
- Kan du fortelle mer om det?

2.5.Situasjoner

- Har du en praksisfortelling om en gang du møtte en utfordring på arbeidsplassen?
- Hva gjorde du?
- Fikk du hjelp?
- Lærte du noe?
- Hvor var du?

2.6.Læring i barnehagen generelt

- Tror du at de andre lærer på jobben?
- Kan du fortelle om en gang du opplevde at noen andre lærte noe? (eksempel: en ny skal lære å skifte bleier)
- Hvor var dere?
- Hva gjorde dere?

2.7.Opplevelse av strategi

- Føler du at du jobber i en organisasjon hvor dere lærer noe nytt hver dag?
- Hva tror du er leders strategi for læring?
- Hva gjør du som pedagogisk leder for at dine assistenter skal lære?
- Kan du fortelle mer?

2.8.Baseorganiseringen

- Hva vil du si kjennetegner baseorganiseringen på denne arbeidsplassen? (Rom, planlegging, samarbeid)
- Hvordan har jobben din forandret seg i forhold til vanlige avdelingsbarnehager? (Til de som har jobbet andre steder før)
- Hva er de viktigste utfordringene med baseorganisering, etter din mening?
- Tror du basene påvirker din mulighet til å lære på jobben?
- Kan du forklare det nærmere?

2.9.Barrierer

- Hva hindrer deg i å lære på arbeidsplassen, slik du ser det?
- Kan du gi et eksempel?
- Tenk på din ønskesituasjon for egen læring; hva skulle vært annerledes enn det er i dag?
- Hvorfor?

3. Avslutning

- Andre synspunkter?
- Hva synes du om spørsmålene?
- Takk for at du deltok på intervjuet