

Masterstudium i barnehagekunnskap

MASTEROPPGAVE

Mai 2022

Betydningen av utvidet oppmerksomhet på samarbeid i plantiden for å muliggjøre utvikling av profesjonelt skjønn hos barnehagelærere

En kvantitativ studie av samarbeid i plantiden

Wenche Blådammen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Jeg sitter nå med en ferdig masteroppgave og kjenner på en ufattelig stolthet og glede over å ha fullført. Sitatet på tekoppen min fra Lykketegning har fulgt meg gjennom arbeidet med hele masteroppgaven.

Lukk Øynene

Trekk pusten

Kjenn

Føl

Lytt

Velg retning

Åpne øynene

(Ingebjørg Rangøy Sjøland)

Denne teksten har daglig minnet meg på å ta meg god tid til å reflektere over ny kunnskap og funn i datamaterialet mitt. Den har også minnet meg på å beholde et overordnet blikk under skriveprosessen. Det har vært en berg og dalbane fra mestringsglede til frustrasjon når jeg stod litt fast og ikke kom noen vei med oppgaven. Men mest av alt har arbeidet med masteroppgaven gitt masse glede og spenning over ny kunnskap og interessante funn.

En takk til alle gode forelesere som har gitt meg ny kunnskap og mange nye perspektiver. Og en kjempestor takk til Aina Wøien, Nina Mellem Wiig og Margrethe Vintervoll. Kollokviegruppen har bidratt til mange gode samtaler og refleksjoner og har vært en uvurderlig støtte for meg under hele prosessen. Dere har utfordret tankene mine, stilt kritiske spørsmål og gitt meg motivasjon og støtte. Uten dere hadde aldri denne masteroppgaven blitt fullført.

Jeg må også rette en stor takk til mann og barn. Dere har gitt meg muligheten til å trekke meg inn i min egen skriveboble. Uten deres tålmodighet og tilrettelegging, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre masteroppgaven.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til veilederne mine Lars Petter Gulbrandsen og Tove Lafton. Veiledningstimene med dere har vært lærerike og spennende. Lars gav meg mange nyttige innspill og god veiledning da jeg skulle bevege meg inn i ukjent terreng i forbindelse med den kvantitative spørreundersøkelsen. Tove har gitt meg god og inspirerende veiledning gjennom arbeidet med resten av oppgaven. Dere har stilt spørsmål og kommet med kommentarer som har utfordret tankene mine og

bidratt til nye perspektiver og god refleksjon. Solveig Østrem fortjener også en takk for gode tilbakemeldinger på 80 % lesningen. Dine kommentarer og spørsmål bidro til justeringer som løftet oppgaven.

Til slutt vil jeg takke alle medstudenter, venner og kollegaer som har bidratt med lærerike og spennende diskusjoner. Det har gitt meg mange gode perspektiver og utfordret egen kunnskap.

Og ikke minst en stor takk til alle informantene mine som tok seg tid til å besvare spørreskjema. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

En stor takk til alle som har bidratt til å gi meg fire lærerike og spennende år!

Wenche Blådammen

Skogbygda 18.05.22

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg sett på hvordan barnehagelærere benytter den tariffestede plantiden til samarbeid for å utvikle sitt profesjonelle skjønn.

I forbindelse med innføring av styrket pedagognorm i 2018, økte andelen barnehagelærere i barnehagene. Målet var blant annet å heve kvaliteten i barnehagene gjennom å styrke det profesjonelle fellesskapet mellom barnehagelærerne. Gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse ønsket jeg å få kunnskap om hvordan barnehagelærere samarbeidet i plantiden. Jeg sammenlignet samarbeidet mellom barnehagelærere som jobbet på avdelinger med en eller flere barnehagelærere.

Datamaterialet i oppgaven baserte seg på et spørreskjema sendt til 150 barnehagelærere i 50 ulike barnehager i gamle Akershus fylke.

Undersøkelsen var forankret innenfor hermeneutikken, som har økt forståelse som mål. Datamaterialet fra undersøkelsen ble gjenstand for en analyse basert på en metode som tradisjonelt brukes til kvalitative undersøkelser. Målet var å øke forståelsen av hvordan plantiden organiseres for å sikre samarbeid, samt hvor mye og hva det samarbeides om og hvordan dette påvirker utvikling av profesjonelt skjønn.

I tillegg til en kvantitativ undersøkelse, inneholder oppgaven et teoretisk kapittel som underbygger hvordan profesjonelt skjønn utvikles og hvilken betydning samarbeid kan ha for denne utviklingen. Mine funn ble sammenlignet med tidligere forskning som omhandler bruk av plantid i forbindelse med styrket pedagognorm.

Datamaterialet mitt avdekket liten forskjell på samarbeidet i plantiden avhengig av antall pedagoger på avdelingen. De fleste barnehagelærere samarbeidet inntil en time med andre barnehagelærere i plantiden. Det var i tillegg et stort antall som ikke samarbeidet i plantiden. Videre avdekket undersøkelsen at mange opplevde manglende hjelp og støtte ved behov under avviklingen av plantiden. Et stort flertall av barnehagelærerne hadde et ønske om at mer av plantiden ble avviklet sammen med andre.

Undersøkelsen avdekket at organisering av felles plantid kunne være en utfordring. Tilgang til felles arbeidsrom så ut til å være en viktig forutsetning for å samarbeide i plantiden.

Som en konklusjon på masteroppgaven, kan jeg hevde at barnehagelærere hadde en utfordring med å utnytte mulighetsrommet som plantiden gav til å samarbeide for å utvikle sitt profesjonelle skjønn. En styrking av den enkelte barnehagelærers profesjonelle skjønn kan trolig bidra til å heve kvaliteten i barnehagen.

Summary

In this master's thesis I have looked at how preschool teachers utilise their allocated planning time established by collective labour agreement to exchange ideas and develop their professional discretion.

In conjunction with the introduction of strengthened pedagogue standard in 2018, the number of pedagogues in preschool increased. The aim with this increase of pedagogues was to raise the quality in the preschools by strengthening the professional community. By using a quantitative survey I wanted to gain knowledge of how preschool teachers collaborated in their planning time. I compared the cooperation between preschool teachers who worked in departments with one or several preschool teachers.

The data in this thesis is based on a survey sent to 150 preschool teachers working in 50 different preschool in what was then Akershus fylke.

The survey was based on hermeneutic approach where the goal is to increase understanding.

The data was used as a basis for an analysis based on a method traditionally used for qualitative research. The intention was to increase the understanding of how the planning time is organised to ensure collaboration, what the collaboration consists of and how this influences development of professional discretion.

In addition to a quantitative survey, the thesis contains a chapter of theory that supports how professional discretion is developed and what effect collaboration can have on this development. My findings were compared to previous research covering planning time related to strengthened pedagogue standards.

My data revealed that there is not a lot of difference in collaboration during planning time based on number of pedagogues per department. Most preschool teachers collaborated up to one hour with other preschool teachers during the planning time. Furthermore the survey showed that several experienced limited help and support when needed during their planning time and did desire to work with others for more of their allocated time.

As a conclusion to my master's thesis I can profess that preschool teachers found it challenging to utilise the opportunity given by the planning time to collaborate to develop their professional discretion. Strengthening the individual preschool teacher's professional discretion can most likely contribute to raising the quality in the preschool.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
Summary	iv
1. Innledning	1
1.1 Politiske føringer om barnehagelærerprofesjonen og plantid.....	3
2. Tidligere forskning	6
2.1 Faglig utvikling gjennom samarbeid	8
2.2 Organisering av plantiden	10
2.3 Utfordringer med plantiden knyttet til økt pedagogtetthet	11
2.4 Oppsummering av tidligere forskning	11
3. Teoretisk utgangspunkt: Profesjonalitet og utvikling av skjønn	13
3.1 Vitenskapelig forankring i forskningsprosjektet.....	13
3.2 Barnehagelærere som profesjonsutøvere	14
3.3 Profesjonsutøveres behov for ulike former for kunnskap	16
3.4 Handlingstvang og praktisk klokskap	17
3.5 Utvikling av kunnskap gjennom kritisk refleksjon	19
3.6 Ulike kompetansenivåer.....	20
3.7 Det non-skolatiske paradime.....	22
3.8 Oppsummering av presentert teori.....	24
4. Valg av metode	26
4.1 Den kvantitative undersøkelsen.....	27
4.1.1 Utforming av spørreskjema	28
4.1.2 Svaralternativene	31
4.1.3 Nettskjema – utsendelse av undersøkelsen.....	32
4.1.4 Utvelgelse av informanter	33
4.1.5 Analysestrategi	35
4.2 Den kvalitative undersøkelsen	38
4.3 Etikk.....	41
5. Analyse av datamaterialet	43
5.1 På hvilken måte påvirker pedagogtettheten på avdelingen organisering av plantiden?	44
5.1.1 Samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden	44
5.1.2 Pedagogtetthetens betydning for opplevelse av å få hjelp og støtte i plantiden	46
5.1.3 Ønske om avvikling av mer plantid sammen.....	47
5.1.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 1	51
5.2 Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?....	52
5.2.1 Hvordan avvikles plantiden?	53

5.2.2	Ulike måter å organisere felles plantid	55
5.2.3	Betydningen av egnet arbeidsplass for samarbeid i plantiden	56
5.2.4	Oppsummering av forskningsspørsmål 2	57
5.3	Hva benytter barnehagelærere samarbeidstiden til?	58
5.3.1	Oppsummering av forskningsspørsmål 3	65
5.4	Refleksjon over funn og analyse.....	66
6.	Drøfting	68
6.1	Hvilken betydning kan flere pedagoger på avdelingen ha for samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden?.....	68
6.1.1	Barnehagelæreres ansvar for å skape profesjonelt fellesskap.....	73
6.2.	Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?	74
6.2.1	Løsninger for å sikre samarbeid	76
6.3	Hva benytter barnehagelærere samarbeidstiden til?	79
6.3.1	Oppgaver der økt pedagogtetthet på avdelingen kan ha negativ innvirkning på utførelse i plantiden	83
6.3.2	Faglig fellesskap for å styrke det profesjonelle skjønnet	86
6.4	Oppsummering.....	89
7.	Avslutning	90
	Litteraturliste	93
Vedlegg 1:	Mail til deltakerne	97
Vedlegg 2:	Infoskriv	98
Vedlegg 3:	Spørreskjema sendt ut gjennom Nettskjema.....	101

1. Innledning

I denne masteroppgaven setter jeg søkelyset på hvordan barnehagelærere benytter den tariffestede plantiden til å utvikle sitt profesjonelle skjønn gjennom samarbeid med andre.

Interessen for å undersøke hvordan plantiden kan benyttes til å bedre kvaliteten i barnehagene, har vokst frem gjennom over 20 års yrkeserfaring fra barnehage. I løpet av denne tiden, har det vært økende oppmerksomhet rundt kvalitet og innhold i barnehagene (Winger et al., 2016, s.13). Det har vekket en interesse hos meg for hvordan barnehagelærere videreutvikler kunnskapen sin for å møte kravet om kvalitet. Gjennom denne masteroppgaven argumenterer jeg for betydningen av å vektlegge felles refleksjon og kunnskapsdeling mellom barnehagelærere for å utvikle profesjonelt skjønn.

Jeg er opptatt av hvordan barnehagelærere kan skape et større profesjonelt fellesskap der de kan lære av hverandre. I mange år har jeg stilt spørsmål om hvordan barnehagelærere kan benytte den tariffestede plantiden for å utvikle sin egen kompetanse gjennom samarbeid med andre barnehagelærere. Spesielt aktuelt ble dette spørsmålet da styrket pedagognorm ble innført i 2018 (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017, §1). Økt antall barnehagelærere gir forhåpentligvis en styrket kompetanse inn i barnehagene. Rettigheten til plantid er knyttet til stilling og ikke til oppgavene barnehagelæreren skal utføre. Flere barnehagelærere gir flere ekstra timer plantid som skal avvikles i hver enkelt barnehage (Kommunesektorens organisasjon og utviklingspartner [KS], 2022). Dette kan gi en mulighet til å benytte deler av plantiden til faglig utvikling og samarbeid.

På bakgrunn av egen interesse, er det naturlig å ta utgangspunkt i hvordan barnehagelærere benytter plantiden til å utvikle seg som profesjonsutøvere, med spesielt vekt på samarbeid mellom barnehagelærere. Problemstillingen for denne masteroppgaven er: **hvordan kan økt oppmerksomhet mot samarbeid i plantiden virke inn på barnehagelæreres mulighet for utvikling av profesjonelt skjønn?** Dette blir drøftet i lys av styrket pedagognorm i barnehagene.

Betegnelsen skjønn er sentral i denne oppgaven. Hennem & Østrem (2016) skriver:

Faglig kunnskap, etisk dømmekraft og moralsk ansvar er viktige stikkord for hva som gjør et yrke til en profesjon. Profesjonsutøveren skal i alt sitt arbeid hente ressurser fra kunnskap og erfaring, fra etikken og fra samfunnets beskrivelse av profesjonens oppdrag. Når alt dette sammenfattes og omsettes til ferdigheter i å handle adekvat i barnehagens hverdags situasjoner, snakker man om å utøve profesjonelt skjønn. (s. 19)

Denne beskrivelsen har dannet grunnlaget for min oppfattelse av skjønn. Jeg anser utviklingen av profesjonelt skjønn som betydningsfullt når barnehagelærere skal utvikle seg som profesjonsutøver. En viktig del av masteroppgaven er knyttet til hvordan profesjonelt skjønn kan utvikles. I litteratur

benyttes ofte begrepet faglig skjønn. Jeg opplever at faglig og profesjonelt skjønn kan bli brukt om hverandre med til dels samme betydning. Slik jeg oppfatter det, blir faglig skjønn en del av det profesjonelle skjønn til barnehagelærere. Jeg betrakter faglig skjønn som knyttet opp mot skjønnsutøvelsen basert på de ulike fagområdene. På bakgrunn av barnehagetradisjonen med helhetstenkning, anser jeg profesjonelt skjønn som et bedre begrep. Det omhandler skjønnsutøvelse basert på hele den profesjonelle kompetansen til barnehagelærere. Videre i oppgaven vil jeg benytte profesjonelt skjønn, med unntak av når jeg refererer til litteratur som bruker faglig skjønn.

Min erfaring fra praksisfeltet og fra samtaler med kollegaer og medstudenter, tydet på vanskeligheter med å finne gode måter å organisere plantiden for å ivareta samarbeid mellom barnehagelærere under avvikling av plantiden. Dette kan trolig ha en sammenheng med en generelt lav bemanningsnorm i barnehagene, noe Eide og Homme har påpekt. De hevdet det var lite rom for ansatte til å gjøre arbeid utenfor barnegruppa, samtidig som kvaliteten på arbeidet på avdelingen ble ivaretatt (Eide & Homme, 2019, s. 83).

Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelærernes plantid blir organisert. Oppmerksomheten rettes spesielt på om barnehagelærerne legger vekt på faglig utvikling i plantiden, samt at jeg undersøker hvordan plantiden blir organisert og tilrettelagt med henblikk på å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærerne. Faglig utvikling og samarbeid mellom barnehagelærere kan foregå på ulike arenaer i barnehagen. I denne oppgaven ser jeg bare på hvordan plantiden blir benyttet. Til tross for at plantiden utgjør minst 10,5 % av stillingen til barnehagelærere, finner jeg lite forskning som belyser mulighetene som ligger i plantiden til å sikre faglig utvikling gjennom samarbeid mellom barnehagelærere. Jeg velger å avgrense denne oppgaven til å konsentrere meg om å se på hvordan samarbeidet i plantiden kan bidra til utvikling av profesjonelt skjønn.

For å avgrense oppgaven ytterligere, velger jeg og konsentrere meg om disse forskningsspørsmålene:

- 1. Hvilken betydning kan flere pedagoger på avdelingen ha for samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden?**
- 2. Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?**
- 3. Hva benytter barnehagelærere samarbeidstiden til?**

I den empiriske undersøkelsen legger jeg til grunn at samarbeid innebærer at minst to barnehagelærere har plantid samtidig og i samme rom. Dette blir konkretisert i spørreskjema.

I kapittel 2 introduserer jeg relevant forskning som kan belyse hvordan økt pedagognorm kan påvirke kompetanseutvikling og samarbeid i barnehagen. Tidligere forskning knyttes opp mot samarbeid mel-

lom barnehagelærere, faglig utvikling i plantiden og hvordan plantiden organiseres. Jeg ser på barnehagelærerens rolle som profesjonsutøver for å begrunne betydningen av godt profesjonelt skjønn. Deretter presenteres teori som belyser hvordan profesjonelt skjønn utvikles. Teorien som vektlegges, belyser samarbeidets betydning for kompetanseutvikling gjennom refleksjon.

I metodekapittelet beskriver jeg prosessen rundt den empiriske undersøkelsen og hvordan jeg tolker resultatene under analysen. I analysedelen presenteres funn fra den empiriske undersøkelsen som omhandler de tre forskningsspørsmålene. Hver del avsluttes med en konklusjon på forskningsspørsmålet som presenteres. Til slutt i analysen har jeg et avsnitt der jeg belyser mine egne refleksjoner og tanker i forbindelse med prosessen med masteroppgaven.

I drøftingen forsøker jeg å belyse mine konklusjoner fra den kvantitative undersøkelsen. Konklusjonene på hvert forskningsspørsmål gjennomgår en kvalitativ drøfting. Mitt materiale drøftes opp mot tidligere forskning og presentert teori. I avslutningen forsøker jeg å trekke en konklusjon på problemstillingen. Jeg argumenterer for hvordan samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden kan bidra til å videreutvikle den enkeltes profesjonelle skjønn. Studiens forskningsbidrag inn i barnehagenes kvalitetsdiskurs, kan være hvilken plass plantiden kan ha for å øke kvaliteten i barnehagene.

Før jeg går videre til å presentere tidligere forskning som er relevant for denne oppgaven, vil jeg kort omtale rammeplan for barnehager og tariffavtalen for barnehagelærere ansatt i offentlig sektor. Dette er dokumenter det er viktig å ha kjennskap til, da de legger føringer på barnehagelæreres arbeid og forventninger til plantiden.

1.1 Politiske føringer om barnehagelærerprofesjonen og plantid

Rammeplan for barnehagen er en forskrift til barnehageloven og inneholder føringer for det pedagogiske arbeidet. I Rammeplanen står det «pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det kan være en utfordring for barnehagelærere å forholde seg til et så lite konkret begrep som «faglig skjønn». Grimen hevdet samfunnet viser profesjonsutøvere en tillitt til at de utfører oppgavene sine i tråd med samfunnets forventninger. Denne tilliten er en forutsetning for å organisere arbeidslivet i ulike profesjoner (Grimen, 2008, kap. 11). Dette kan underbygger betydningen av at barnehagelærere forholder seg til styringsdokumentene myndighetene har vedtatt. Da blir det viktig å belyse spørsmålet om hva som er godt faglig skjønn og hvordan dette kan læres og utvikles. Dette har en sentral plass i denne masteroppgaven og vil bli drøftet i lys av teori om profesjonsutvikling. Slik jeg opplever bruken av begrepet faglig skjønn i rammeplanen, er bruken av begrepet i tråd med hvordan jeg i denne oppgaven benytter begrepet profesjonelt skjønn.

Barnehagelærere har hver uke noe arbeidstid som ikke skal benyttes til det direkte arbeidet med barna. Barnehagelærere bruker ofte begrepene ubunden tid eller plantid. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen plantid. Jeg ønsker å etablere dette begrepet som en del av forskningspråket.

Det er inngått tariffavtaler med ulike fagforeninger og barnehageeiere. Ordlyden varierer noe fra tariffavtale til tariffavtale. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i KS sin avtale. KS har ansvaret for alle de kommunale barnehagene (KS, u.å.).

KS sin protokoll (2022) sier følgende om plantiden:

Den ordinære arbeidstiden er 37,5 timer pr. uke. Minst 4 timer i gjennomsnitt pr. uke av den ordinære arbeidstiden skal anvendes til planlegging, for- og etterarbeid for pedagogiske ledere/barnehagelærere. Organiseringen av denne tiden fastsettes i samråd med det pedagogiske personalet. Det er leders ansvar å sikre at dette arbeidet kan utføres som forutsatt, både individuelt og sammen med andre og at de fysiske arbeidsforholdene er tilfredsstillende. (del. 3.2)

Organiseringen av plantiden skal drøftes mellom leder og barnehagelærer. Det er leders ansvar å sikre at barnehagelærere i kommunale barnehager skal ha mulighet til å avvikle noe av plantiden sammen med andre. Avtalen inneholder derimot ingen presiseringer som omhandler når og hvor plantid skal avvikles. Det kan føre til store forskjeller mellom barnehagene.

Avtalen tillegger barnehagens leder ansvaret for å sikre tilfredsstillende fysiske forhold for å avvikle plantiden. Det tolker jeg som en forventning om å sikre barnehagelærere tilgang til egnet arbeidsrom til å avvikle plantid både individuelt og felles med andre.

Samuelsson et al. hevdet forskning viste en sammenheng mellom barnehagens kvalitet og barnas mulighet til læring, utvikling, lek og trivsel. Personaltetthet, personalets kompetanse og utdanning, personalets holdninger og samspill med barna var blant forholdene som hadde betydning for barnehagens kvalitet (Samuelsson et al., 2015, s. 2). Samtidig ble det påpekt en sammenheng mellom størrelsen på barnegruppa og personalets mulighet til samspill og kommunikasjon med barna (Samuelsson et al., 2015, s. 3). Tiden barnehagelærere tilbragte til oppgaver utenfor barnegruppa, påvirket voksentettheten på avdelingen. Færre voksne deler av dagen begrenset muligheten til å dele opp barnegruppa i mindre grupper. I tillegg til lavere voksentetthet, mistet barna tid sammen med personalet med lengst formell utdanning. For å opprettholde best mulig kvalitet i barnehagen, kan dette bidra til å understreke betydningen av mest mulig tilstedeværende barnehagelærere på avdelingen.

Da kan plantiden trolig bli en av de få arenaene der barnehagelærere har mulighet til å bruke regelmessig tid på faglig utvikling uten at det går utover relasjonskvaliteten på avdelingen, tatt i betraktning at barnehagelærere allerede avviker disse timene med plantid utenfor barnegruppa.

Gjennom denne masteroppgaven viser jeg hvordan samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden, kan påvirker barnehagelæreres mulighet til å utvikle sitt profesjonelle skjønn.

Høsten 2018 ble det innført ny forskrift for pedagogisk bemanning i barnehagene. Tidligere skulle det være minimum en barnehagelærer i barnehagen per 14-18 barn over 3 år eller 7-9 barn under 3 år.

Etter ny pedagognorm ble dette endret til 14 barn over 3 år og 7 barn under 3 år (forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjoner i barnehager, 2017, § 1). Pedagognormen gjelder antall pedagoger totalt i barnehagen og ikke per avdeling. Ny pedagognorm bidrar til flere barnehagelærere i barnehagene. Det er trolig flere avdelinger enn tidligere med to barnehagelærere som jobber sammen. Tidligere var det ofte en pedagog per avdelinger dersom barnehagen hadde avdelinger med 18 store eller 9 små barn.

For å vurdere om styrket pedagognorm har effekt på samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden, burde det vært gjennomført en kartlegging av samarbeid før og etter innføring av ny pedagognorm. Det hadde jeg ikke mulighet til i denne oppgaven. Det nærmeste jeg kunne komme, var å se på hvordan to barnehagelærere på samme avdeling påvirket samarbeidet i plantiden. Jeg valgte å sammenligne hvordan barnehagelærere svarer på spørsmål om samarbeid i plantiden, avhengig av om de jobber aleine eller sammen med en annen barnehagelærer på avdelingen. Når jeg gjennom oppgaven bruker betegnelsen styrket pedagogtetthet på avdelingen, referer jeg til avdelinger der det er to barnehagelærere som jobber på samme avdeling.

2. Tidligere forskning

I denne delen presenterer jeg tidligere forskning som er relevant for å drøfte mitt empiriske materiale. Jeg velger å konsentrere meg om forskning som omhandler samarbeid mellom barnehagelærere under plantiden, gjennomført i barnehager med økt pedagognorm. Teorien som presenteres, belyser hvordan profesjonelt skjønn utvikles og hvilken rolle samarbeid i plantiden kan ha for denne utviklingen. Jeg kombinerer forskning på hvordan to pedagoger på samme avdeling påvirker samarbeidet i plantiden, med teori om utvikling av profesjonelt skjønn. Da kan det bli mulig å belyse hvordan flere pedagoger på samme avdeling kan innvirke på samarbeidet i plantiden, og hvilken betydning dette samarbeidet kan ha for utvikling av profesjonelt skjønn.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er knyttet til en spesifikk norsk kontekst. Dette fikk betydning for utvelgelse av litteratur. I denne delen presenterer jeg tidligere forskning som er relevant for min oppgave. Jeg redegjør for hvordan jeg søkte for å finne aktuell litteratur og begrunner utvelgelsen av forskningsartikler.

Det finnes betydelige mengder forskning og teori knyttet til læring og profesjonsutvikling. Jeg setter søkelyset på hvordan plantiden ble brukt til samarbeid for å øke barnehagelæreres profesjonelle skjønn. I forskningsprosjektet var jeg spesielt interessert i å se hvordan økt pedagognorm, i betydningen to pedagoger på samme avdeling, påvirket samarbeidet i plantiden. Det ble naturlig å avgrense tidligere forskning til å omhandle forskning om hvordan samarbeid i plantiden kan bidra til utvikling hos barnehagelærere.

Jeg tok i bruk to metoder for litteratursøk. For å finne aktuell forskning, tok jeg utgangspunkt i pensumbøker og benyttet systematisk søking og kjedesøking (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 121) både på nett og gjennom litteraturlistene til ulike artikler og bøker jeg hadde fått tilgang til gjennom masterstudiet. Denne metoden bidro til gode treff på eldre litteratur og forskning som var aktuelle for denne oppgaven.

For å finne frem til nyere litteratur, søkte jeg etter ulike kombinasjoner av ordene barnehagelærer/førskolelærer, plantid og profesjonsutvikling i google scholar, Oria og Nordic ecec. Søket resulterte i over 400 treff. Jeg var spesielt opptatt av samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden for å utvikle seg som profesjonsutøver. Litteratur måtte knyttes til styrket pedagogtetthet på avdelingen, og den måtte se på norske barnehager. En gjennomgang av treffene opp mot kriteriene mine, gav få treff som var direkte relevante for min oppgave.

Tekster som var relevante basert på temaene som berøres i mine forskningsspørsmål presenteres i tabellen nedenfor.

Forfatter/årstall	Tittel	Metode
Rambøll Management Consulting /Rambøll) På oppdrag fra KS 2019	FOU-prosjekt nr. 184005 Praktisering av barnehageavtalen SFS 2201	Kvantitativ breddeundersøkelse til barnehagestyrere og barnehageeiere i 406 kommuner, samt individuelle- og gruppeintervju med styrer, eier, pedagogisk leder og barnehagelærere i tolv barnehager.
Hanne Berit Myrvold På oppdrag fra Kanvas 2014	Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere. En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene	Ulike fokusintervjuer med barnehagelærere, styrere og assistenter fra 15 ulike Kanvasbarnehager.
Helene M.K. Eide og Anne Homme 2019	«Jo flere vi er sammen...» En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger	Ulike fokusintervjuer med barnehagelærere, styrere og assistenter fra 4 kanvasbarnehager og 4 kommunale barnehager, samt casebesøk i alle barnehagene. Totalt ble det gjennomført 16 fokusgruppeintervju og 39 individuelle intervju samlet i de åtte barnehagene, samt et intervju med hver av eierne.
Liv Torunn Eik 2013	Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket	Intervjuer og observasjon der 6 førskolelærere ble fulgt det første året de jobbet i barnehage.

Tabell 1: Tidligere forskning som var relevant for studien.

Disse fire forskningsprosjektene ble gjennomført på ulike måter og med litt ulike fokus. Rapportene presenteres her, og de blir hentet opp igjen i drøftingen av relevansen av mine funn i kapittel 6.

Gjennom den kvalitative undersøkelsen med styrere, i Rambølls undersøkelse, kom det frem stor variasjon fra barnehage til barnehage med hensyn til samarbeidet mellom pedagoger i plantiden. Enkelte barnehager hadde avsatt tid til samarbeid som del av plantiden. Noen av barnehagene hadde en egen time til samarbeid, i tillegg til minimumskravet på fire timer plantid. Andre barnehager hadde samarbeidstiden inkludert i minimumskravet (Rambøll, 2019, s. 3). I andre barnehager var det opp til pedagogene å samkjøre plantiden dersom de ønsker å samarbeide. Myrvolds forskningsrapport, i likhet med Rambølls, viste ulike måter å bruke og organisere plantiden på blant barnehagene. Når det gjaldt samarbeid mellom barnehagelærere, avdekket fokusintervjuene at under halvparten av barnehagelærerne brukte planleggingstiden til å sitte sammen og planlegge det pedagogiske arbeidet (Myrvold, 2014, s. 45). Enkelte av barnehagelærerne fortalte at de fikk til å sitte sammen, mens andre opplevde det som vanskelig og krevende å organisere felles plantid.

I de kvalitative intervjuene i Rambølls undersøkelse, underbygget flere av pedagogene vanskelighetene med å organisere felles plantid. De fortalte om manglende løsninger for felles tid (Rambøll, 2019, s. 30). Det kom frem at flere av pedagogene ønsket fastsatt tid til samarbeid, men de manglet en ordning for samarbeid (Rambøll, 2019, s. 29). Majoriteten av styrerne i breddeundersøkelsen til Rambøll fremhevet samarbeid og erfaringsdeling som viktig for å heve kvaliteten på det pedagogiske tilbudet. Likevel var det kun 30 prosent av styrerne, i denne undersøkelsen, som oppgav at det i svært stor grad var mye samarbeid mellom pedagogene på tvers av avdelinger og barnegrupper i deres barnehage (Rambøll, 2019, s. 29).

Gjennom intervjuene i Myrvolds undersøkelse, uttrykte fleste av barnehagelærerne et ønske om å anvende noe av plantiden til samarbeid (Myrvold, 2014, s. 45). Flere barnehagelærere pekte på tid og rom som viktige forutsetninger for å etablere godt samarbeid mellom pedagogene. Samtidig trakk de frem en utfordring med å finne tid til å bli samkjørte (Myrvold, 2014, s. 25). Eik undersøkte ikke plantiden spesielt, men samarbeid generelt. Gjennom intervju avdekket hun at de nyutdannede savnet tid til faglig diskusjoner i barnehagene. Møter ble ofte brukt til praktisk organisering, og det var lite faglig diskusjoner (Eik, 2013, s. 303).

2.1 Faglig utvikling gjennom samarbeid

Breddeundersøkelsen blant styrere i Rambølls undersøkelse, tydet på at plantiden først og fremst ble brukt til pedagogisk planlegging og til å forberede foreldresamtaler og dokumentasjon. Hele 20 pro-

sent svarte at plantiden i liten grad ble brukt til faglig oppdatering (Rambøll, 2019, s. 26). Dette sammenfalt med funn fra de kvalitative intervjuene med pedagogene i samme undersøkelse (Rambøll, 2019, s. 26). Undersøkelsen gav lite konkrete opplysninger om samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden for å sikre faglig utvikling. I intervjuene fortalte pedagogene at de mente samarbeid og utveksling av erfaringer både økte kvaliteten på det pedagogiske tilbudet og bidro til kompetanseheving (Rambøll, 2019, s. 28). Eik var i sin undersøkelse opptatt av samarbeid. I tillegg til manglende møtepunkter for faglige drøftinger mellom barnehagelærere, oppgav pedagogene i hennes undersøkelse lite systematisk evaluering av det pedagogiske opplegget på avdelingen (Eik, 2013, s. 361). I materialet var det få observasjoner av faglige diskusjoner og evalueringer, heller ikke under gruppeintervjuene og i veiledningssamtalene (Eik, 2013, s. 250). Hverdagsaktiviteter ble sjeldent satt ord på av barnehagelærerne (Eik, 2013, s. 218).

I fokusgruppene trakk de fleste av deltakerne frem en opplevelse av vanskeligheter med å finne nok tid til å snakke sammen. Mange av barnehagelærerne opplevde det utfordrende å få til arenaer for faglige samtaler. For å sikre kompetansebygging innad i barnehagen, ble denne typen samtaler fremhevet som svært ønskelig og nødvendig (Myrvold, 2014, s. 54). Dette samsvarer med Eiks funn. Under intervjuene i hennes undersøkelse, gav de nyutdannede barnehagelærerne uttrykk for generelt liten tid til å gjennomføre faglige diskusjoner (Eik, 2013, s. 250).

De fleste barnehagelærerne, i Myrvolds undersøkelse, fremhevet muligheten til å kunne dele kunnskap med hverandre som en stor fordel ved økt pedagogtetthet. En av barnehagelærerne fremhevet det som positivt å kunne søke hjelp og faglige råd, i tillegg til at pedagogene på samme avdeling «pushet» eller løftet hverandre med sin kunnskap. Dette ble også understreket av en av de daglige lederne (Myrvold, 2014, s. 35). En av barnehagelærerne fortalte at hun opplevde å bli sterkere faglig sett gjennom å diskutere og finne gode løsninger (Myrvold, 2014, s. 37). Denne uttalelsen kunne tyde på at barnehagelærere opplevde en faglig utvikling under felles plantid. Fordelen ved faglig fellesskap ble også fremhevet av ledere. En av de daglige lederne i fokusgruppene, trakk frem økt mulighet for flere pedagoger til å sitte sammen og drøfte fag, som den største gevinsten med økt pedagogtetthet (Myrvold, 2014, s. 23).

Resultater fra Eide og Hommes undersøkelse samsvarer godt med funnene til Myrvold. Både pedagoger og fagarbeidere/assistenter fremhevet hvordan økt pedagogtetthet bidro til styrket fagligheten i barnehagen. Pedagogene trakk frem betydningen av et faglig fellesskap. Det førte til utvikling av barnehagelærere sin kompetanse, og de opplevde støtte og trygghet i hverandre. Økt pedagogtetthet bidro i flere barnehager til økt veiledning. Flere fagarbeidere/assistenter påpekte verdien av denne veiledningen. Den førte til økt opplevelse av faglig utvikling (Eide & Homme, 2019, s. 81-83). Økt an-

del barnehagelærere kunne, ut fra Eide og Hommes konklusjon, gjøre det mulig med mer erfaringsdeling mellom kolleger og gi rom for utvikling av kunnskap på arbeidsplassen (Eide & Homme, 2019, s. 82).

Eide og Homme fremhevet en økning i faglige diskusjoner mellom pedagogene som en av de største styrkene ved økt pedagogtetthet. Disse diskusjonene kunne redusere usikkerheten blant pedagogene. Barnehagelærere fikk noen å diskutere ulike problemstillinger med. Det kunne styrke pedagogenes trygghet på egen kunnskap og kompetanse (Eide & Homme, 2019, s. 82).

2.2 Organisering av plantiden

Spørreundersøkelsen i Rambølls undersøkelse, viste stor variasjon i hvordan plantiden ble avviklet og hvor mye av plantiden pedagogene tok ut sammenhengende. Det store flertallet brukte arbeidsrom i barnehagen når de avviklet plantid, men tilnærmet halvparten gjennomførte deler av eller hele plantiden hjemme. De kvalitative intervjuene med pedagogene understreket betydningen av å tilrettelegge gode arbeidsforhold under avvikling av plantiden, som felles tid og egnet arbeidsrom der barnehagelærere kunne arbeide uforstyrret både aleine og felles med andre. Flere av pedagogene fortalte i intervjuene at de fikk en bedre arbeidshverdag etter at de begynte å ta ut plantid i barnehagen (Rambøll, 2019, s. 25-30). Mangel på egnet arbeidsrom gjorde derimot samarbeid på tvers av avdelinger eller barnegrupper vanskelig, også i barnehager der det var avsatt felles tid til samarbeid (Rambøll, 2019, s. 25).

Undersøkelsen til Eide og Homme samsvarte med Rambølls. Gjennom intervjuer med eiere og ansatte i barnehagene i Eide og Hommes undersøkelse, ble det avdekket en variasjon i hvordan plantiden ble avviklet. Det var vanlig at barnehagelærere hadde 4 timer plantid per uke. Flertallet gjennomførte plantiden som kortere vakter. Bare tre av barnehagene hadde systematisk samarbeid i plantiden. Disse hadde bundet en time per uke til samarbeid mellom barnehagelærere. Denne timen måtte avvikles i barnehagen til avtalt tid og ofte til bestemte formål. Av disse hadde en av barnehagene samarbeid mellom alle barnehagelærerne i barnehagen. I de to andre barnehagene samarbeidet barnehagelærere fløyvis, det vil si mellom avdelinger som lå i samme del av barnehagebygget (Eide & Homme, 2019, s. 33-71). I tillegg hadde en av de andre barnehagene et fløyvis møte på kveldstid en gang per måned. Dette møtet var ikke en del av plantiden. Intervjuene avdekket at denne barnehagen la opp til utstrakt bruk av samarbeid mellom pedagogene som arbeider på samme avdeling. Men det ble ikke presisert når samarbeidet foregikk utover den ene timen på kvelden (Eide & Homme, 2019, s. 36). Denne undersøkelsen tydet på en vektlegging av systematisk samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden hos bare halvparten av barnehagene som deltok i undersøkelsen.

Myrvolds undersøkelse avdekket at det var ulike måter å organisere plantiden på. I enkelte barnehager var det fremdeles opp til den enkelte barnehagelærer å disponere plantiden slik vedkommende ønsket. Noen av pedagogene gav uttrykk for at den enkelte eier denne tiden og verner om sin rett til å disponere den slik de vil. Andre pedagoger var opptatt av at denne tiden måtte ses på som barnehagens tid (Myrvold, 2014, s. 44). Myrvolds rapport omhandlet ikke hvordan det ble samarbeidet mellom pedagogene under plantiden.

2.3 Utfordringer med plantiden knyttet til økt pedagogtetthet

Forskningsrapportene tydet på økt profesjonelt fellesskap og samarbeid som en positiv gevinst av styrket pedagognorm. Samtidig ble det i tre studier påpekt utfordringer knyttet til lavere personalitetthet i periodene der plantiden ble avviklet. Eide og Homme konkluderte med en mulig fare for mindre voksenkontakt for barna i forbindelse med økt uttak av plantid. Det kunne true den relasjonelle kvaliteten i barnehagen (Eide & Homme, 2019, s. 83). Myrvold skrev at flere barnehagelærere gir mer planleggingstid, og dermed færre hoder og hender i arbeidet med barna (Myrvold, 2014, s. 59). Rambølls rapport konkluderte med det samme. Gjennom de kvalitative intervjuene kom det frem hvordan flere ansatte i undersøkelsen mente den pedagogiske kvaliteten ble redusert mens plantiden ble avviklet (Rambøll, 2019, s. 3).

Flere av forskerne viste til utfordringer med å finne gode metoder for gjennomføring av plantiden. I tillegg ble det av noen antydnet at avtaleverket var lite fleksibelt. Plantid ble i avtaleverket forstått som en individuell rettighet på 4 timer plantid per uke knyttet til stillingen og ikke til konkrete arbeidsoppgaver. I Eide og Hommes undersøkelse påpekte eier i Kanvasbarnehagene et endringsbehov knyttet til organisering av plantiden i barnehagene. Eier så også et behov for endring med hensyn til å kunne styre innholdet i plantiden for å sikre faglig styrking gjennom økt pedagogtetthet (Eide & Homme, 2019, s. 29). Dette ble støttet av Myrvold. Hun anbefalte barnehagene med økt andel pedagoger å se nærmere på bruk, holdninger til og organisering av plantid. Hun mente det var viktig å skape samarbeidsarenaer for de likestilte barnehagelærerne (Myrvold, 2014, s. 6).

2.4 Oppsummering av tidligere forskning

Forskningsrapportene kunne tyde på at mangelen på faglige fellesskapet de nyutdannede barnehagelærerne opplevde i Eiks undersøkelse, langt på vei kunne løses gjennom økt pedagogtetthet. Samtidig påpekte forskerne utfordringer knyttet til organisering av plantiden for å sikre godt samarbeid og fag-

lige diskusjoner mellom barnehagelærere. Plantiden var en av de store utfordringene knyttet til innføringen av styrket pedagognorm. Redusert voksentetthet på avdelingene i forbindelse med avvikling av økt plantid, gjorde det vanskelig å bevare kvaliteten på det pedagogiske tilbudet til barna.

Forskningsrapportene tydet på utfordringer med å finne gode løsninger for plantiden. Det var trolig et behov for å se på hva plantiden ble brukt til og hvordan den ble organisert. Tiden barnehagelærere brukte vekk fra avdelingen og arbeidet med barna, burde bidra til å heve kvaliteten på barnehagetilbudet gjennom økt kompetanse hos barnehagelærere. Samarbeid og erfaringsdeling kunne trolig bidra til økt kompetansen og utvikling av profesjonelt skjønn hos barnehagelærere.

På bakgrunn av presenterte forskningsfunn, ble det i min undersøkelse aktuelt å se nærmere på samarbeidet i plantiden, i tillegg til måter å organisere plantiden, da dette ble pekt på som en utfordring i forbindelse med styrket pedagognorm.

3. Teoretisk utgangspunkt: Profesjonalitet og utvikling av skjønn

3.1 Vitenskapelig forankring i forskningsprosjektet

For å synliggjøre hvordan min egen oppfattelse påvirker forskningsprosjektet, anser jeg det som relevant å redegjøre for hvilken vitenskapelig retning dette forskningsprosjektet bygger på. Den påvirker hvordan jeg argumenterer for samarbeidets betydning for barnehagelærere sin utvikling som profesjonsutøvere.

Dette forskningsprosjektet er forankret innenfor hermeneutikken. Dette er en vitenskapelig retning som bygger på Aristoteles, og hvor forståelse står sentralt. Filosofen Gadamer, som tilhørte hermeneutikken, var opptatt av hvordan vi forstår og tolker enkelthetene på bakgrunn av en forforståelse av helheten som detaljene hører hjemme i. Denne prosessen kalte han for «den hermeneutiske sirkel». Med dette mente han at det er en gjensidig påvirkning mellom hvordan forståelsen av delene og helheten påvirker hverandre. Når vi får en ny forståelse av delene, påvirker dette forståelsen vi allerede hadde av helheten. Den nye forståelsen av helheten påvirker igjen vår måte å forstå delene på (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 211).

Ifølge Gadamer forstår og oppfatter vi alltid ny kunnskap på bakgrunn av egen forkunnskap. Vi har alltid med oss forkunnskap inn i nye situasjoner (Gadamer, 1990/2012, del. 2). I møte med for eksempel ny kunnskap eller erfaringer, blir eksisterende forkunnskapen utfordret og påvirket. På den måten vil kunnskap og forforståelse gjensidig påvirke hverandre i en kontinuerlig spiral. Gjennom sirkelbevegelser økes i stadig større grad den enkeltes evne til å bedømme sin forforståelse. Det bidrar til en dypere forståelse. Slik jeg oppfatter Gadamer, kan forkunnskap forstås som summen av den enkeltes kunnskap, erfaringer og holdninger. Forkunnskap danner et helhetsbilde, det vil si virkelighetsoppfatningen den enkelte innehar om et tema.

Virkelighetsoppfattelsen varierer fra person til person, og den påvirker hvordan vi opplever og fortolker situasjonene og kunnskapen vi møter. På den måten får hver enkelt barnehagelærer sin egen subjektive oppfattelse av ulike situasjoner og av ny kunnskap. På bakgrunn av den hermeneutiske sirkel blir virkelighetsoppfattelsen aldri konstant, men er i stadig endring når vi utvikler egen forforståelse eller tolker eksisterende forforståelse på bakgrunn av nye virkelighetsoppfattelser.

Gjennom forskningsprosjektet ønsket jeg å skape en større forståelse rundt hvordan samarbeid i plantiden kunne bidra til å utvikle profesjonelt skjønn hos barnehagelærere. Den hermeneutiske sirkelen kunne i dette forskningsprosjektet brukes både på meg som forsker og på barnehagelærerne i barnehagene. For det første kunne sirkelen benyttes for å beskrive hvordan jeg som forsker jobbet med mitt eget datamateriale og hvordan jeg var i utvikling gjennom forskningsprosessen. Gjennom

prosessen fikk jeg en større forståelse av fenomenet plantid. Denne prosessen blir beskrevet nærmere i metodekapittelet.

Den andre måten den hermeneutiske sirkelen ble brukt, var som et verktøy for å forstå kunnskapsutviklingen hos barnehagelærere og betydningen av felles refleksjon for utvikling av profesjonelt skjønn. Plantiden kan være en arena hvor nye impulser kan aktiveres. Gjennom stadig vekslinger mellom kunnskap og eksiterende forståelse utvikles egen virkelighetsoppfattelsen og ny kunnskap kan utvikles. I denne prosessen blir egen forståelse utfordret gjennom tilbakemeldinger fra andre. Denne argumentasjonen framkommer i teorikapittelet og i drøftingskapittelet.

3.2 Barnehagelærere som profesjonsutøvere

For å få en forståelse av betydningen av godt profesjonelt skjønn, anser jeg det som relevant å først se på hva det innebærer å være en profesjonsutøver. Deretter presenteres teori som belyser betydningen av profesjonelt skjønn. Teorien jeg valgte å vektlegge, omhandler ikke plantiden spesielt, men belyser hvordan alle former for samarbeid gjennom refleksjon og kunnskapsdeling mellom barnehagelærere, kan påvirke barnehagelæreres profesjonelle skjønn.

Det er ulike oppfattelser om barnehagelærer egentlig er en profesjon eller en semiprofesjon (Fauske, 2008, s. 39). I denne oppgaven la jeg til grunn at barnehagelærere er profesjonsutøvere. De har ervervet seg en teoretisk utdanning gjennom barnehagelærerutdanningen. En slik utdanning legger Molander og Terum til grunn for å være en profesjonsutøver (Molander & Terum, 2008, s. 13). Mynighetene har etablert en bestemt utdanning som skal kvalifiserer for å jobbe som barnehagelærer, og det kan hevdes at barnehagelærere har kunnskapsmonopol. Denne koblingen mellom utdanning og yrke er også ifølge Torgersen et viktig kjennetegn ved en profesjon (Torgersen, 1975, s. 10). Det som imidlertid er spesielt i barnehagesektoren, er kravet om formell utdanning til under halvparten av personalet (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017, §1). Det stilles ikke krav til utdanning hos assistenter. Dette pålegger barnehagelærere et ekstra stort ansvar med å sikre at de ansatte, som de skal lede, innehar nødvendig kompetanse for å kunne utøve godt profesjonelt skjønn. Rammeplan for barnehagen har gitt den pedagogiske lederen ansvaret for å veilede øvrige ansatte og sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Begrepet profesjonsutøver omhandler mer enn en kobling til en bestemt utdanning. Hennem og Østrem (2016) vektla profesjonens ansvar for å forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier. De har utviklet et profesjonstriangel for å for-

klare hva som konstituerer en profesjon. Triangelet bestod av tre sider som symboliserer forpliktelsene til en profesjonsutøver. Det er politikken, kunnskapen og etikken. Alle sidene er like viktige og påvirker hverandre gjensidig. Samtidig kan de også inneholde motstridende forventninger (Hennum & Østrem, 2016, kap.1). Det bidrar, slik jeg så det, til et behov for at profesjonsutøvere kan foreta gode, selvstendige vurderinger mellom motstridende krav. De må utøve profesjonelt skjønn.

Politikken, som er den første siden i profesjonstriangelet, er blant annet samfunnsmandatet barnehagelærere har. Samfunnet definerer hva barnehagen skal være og den enkelte barnehagelærer må handle i tråd med forventningene samfunnet stiller. Forventningene er nedfelt i barnehagens styringsdokumenter. Gule (2008) understrekte at profesjonsutøvere ikke handler som privatpersoner. De handler på vegne av en profesjon som har fått delegert myndighet til å ivareta visse samfunnsoppgaver. Det krever at profesjonsutøveren ikke handler vilkårlig, men foretar godt begrunnede valg (Gule, 2008, s. 233). Dette opplevde jeg var i tråd med Molander og Terum. De var opptatt av at profesjonelle måtte opptre i tråd med standarder for god yrkesutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 18). Dette kan oppfattes som at det ikke er opp til hver enkelt å velge hvordan de vil utøve sin rolle som profesjonell. Dette kunne underbygges av Grimens teorier. Slik jeg tolket ham, var han opptatt av profesjonenes maktposisjon ovenfor klienter. Han hevdet at profesjonsutøvere hadde fått en tillitt fra samfunnet. Tillitt til profesjonelle, handlet ifølge Grimen om å stole på deres kunnskap. Han hevdet det ble forventet at profesjonelle handlet ut fra denne tillitten (Grimen, 2008b, s. 200). Dette oppfattet jeg som at den enkelte profesjonsutøver må sette egeninteresser til side og handle i tråd med både kunnskapen og det moralske ansvaret de har som profesjonsutøvere. De må handle i tråd med sitt profesjonelt skjønn.

Kunnskap er den andre siden av profesjonstriangelet. Gjennom utdanningen tilegnet barnehagelærere seg viktig fagkunnskap som skulle kvalifisere den enkelte til rollen som barnehagelærer. Ifølge Grimen er sertifisering gjennom utdanning et viktig kjennetegn på en profesjon (Grimen, 2008a, s. 72). Han hevdet profesjonell yrkesutøvelse er en av måtene vitenskapelig kunnskap var tenkt å komme befolkningen til gode (Grimen, 2008a, s. 71). Som profesjonsutøver har barnehagelærere en «ekspertkunnskap» på små barn. Samtidig opplevde jeg at samfunnet har gitt en forventning om at barnehagelærere skal fortsette å tilegne seg ny kunnskap gjennom hele yrkeskarrieren. Jeg støttet meg på Caspersen et al. De hevdet livslang læring og kontinuerlig utvikling er en sentral side ved det å være profesjonell (Caspersen et al., 2017, s. 118).

Den siste siden i profesjonstriangelet er etikk. Ifølge Hennem og Østrem er etikken viktig for å kunne utføre rollen som barnehagelærer på en god måte. Som barnehagelærer kommer man trolig opp i vanskelige handlingsvalg. De ulike løsningene på forskjellige oppgaver kan inneholde både positive og negative konsekvenser som må vurderes opp mot hverandre. I tillegg kan krav og forventninger fra

samfunnet oppleves som motstridene sett opp mot kunnskap om god praksis. Ulike deler av samfunnet kan ha motstridende forventninger til hva en barnehage skal være og hvilket mål og innhold som skal vektlegges (Hennum & Østrem, 2016, kap. 7). Svensson (2008) påpekte den samme kompleksiteten. Han beskrev profesjonelt arbeid som en prosess som krever bedømmelse og beslutninger fra sak til sak ved hjelp av kunnskap og erfaringer som barnehagelærere innehar. Han hevdet barnehagelæreres arbeid er av en slik art at det vanskelig kan styres gjennom detaljerte regler og anvisninger utenfra. Samtidig blir arbeidet utsatt for omgivelsens krav og påvirkning. Han anså etiske regler og intern kollegial kontroll som en mulig løsning på dette dilemmaet (Svensson, 2008, s. 133).

På bakgrunn av kompleksiteten i rollen som profesjonsutøver, presenterte Utdanningsforbundet en etisk plattform for lærere og barnehagelærere (Utdanningsforbundet, 2018). Plattformen påpekte at barnehagelærere skal være faglig og pedagogisk oppdatert, faglig funderte og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering. Videre vektlegger plattformen betydningen av kollegialt samarbeide for å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer.

Etikken, slik jeg så det, kunne trolig være en veiviser for å ta de riktige valgene. En god etisk bevissthet rundt ulike valg kan ha stor betydning for utøvelsen av rollen som profesjonsutøver. Grimen hevdet at skjønn har en stor plass hos profesjonsutøvere. Han beskrev skjønn som resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Grimen & Molander, 2008, s. 188). Jeg oppfattet at Grimen var opptatt av at profesjonelle må ta hensyn til ulike faktorer som påvirker hva som blir rett handling i hvert enkelt tilfelle. Han hevdet det var viktig å ta hensyn til likebehandlingsprinsippet, reproduserbarhetsprinsippet og individualiseringsprinsippet. Disse prinsippene kan imidlertid komme i konflikt med hverandre (Grimen & Molander, 2008, s. 188).

Nedenfor blir begrepene kunnskap, skjønn og behovet for refleksjon utdypet.

3.3 Profesjonsutøveres behov for ulike former for kunnskap

Barnehagelærere trenger ulike former for kunnskap. Den teoretiske kunnskapen tilegner barnehagelærere seg blant annet gjennom utdannelsen. Denne kunnskapen opplevde jeg som lett tilgjengelig gjennom blant annet faglitteratur. Praktisk kunnskap opplevde jeg derimot som litt mer uklar og vanskelig, da denne kunnskapen er mindre konkret og kan være vanskelig å sette ord på.

Grimen (2008a) beskrev praktisk kunnskap på følgende måte:

«praktisk kunnskap er kroppslig. Den er avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene og i mindre grad i språk. Man kan utøve praktisk kunnskap uten å si

noe, men ikke uten at kroppen gjør noe. Dessuten kan den bare tilegnes og utøves i et første-personsperspektiv. Og den er i stor grad virkelighetsspesifikk». (s.79)

Denne beskrivelsen av praktisk kunnskap, samsvarte i stor grad med en viktig del av kunnskapen jeg opplevde var gjeldende i praksisfeltet til barnehagelærere. Barnehagelærere møter ulike og komplekse situasjoner der det sannsynligvis er behov for ulike typer kunnskap, ofte i en kombinasjon med hverandre. Lindseth mente det var snakk om to aspekter ved kunnskap. Han hevdet vi må snakke om kunnskapen duger og om hva kunnskapen handler om. Lindseth viste til Platon, som fremhevet at kunnskap var evnen til å duge i en virksomhet. Med det mente han trolig at alle møter utfordringer de må oppfatte og være i stand til å forholde seg til på en tilfredsstillende måte (Lindset, 2015, s. 51). Ut fra min tolkning av Lindseths oppfattelse, kan barnehagelærere sin praktiske kunnskap beskrives som evnen til å møte alle store og små utfordringer de blir stilt ovenfor i møte med ulike barn, foreldre og kollegaer og andre samarbeidspartnere gjennom den praktiske jobben de gjør i barnehagen (Lindset, 2015, s. 54).

Grimen var opptatt av at praktisk kunnskap eller taus kunnskap var viktige aspekter ved profesjonsutøveres kunnskap. Han hevdet denne formen for kunnskap var sterkt knyttet til personen som innehar kunnskapen og situasjonen den opptrer innenfor (Grimen, 2008a, s. 76). Et eksempel på praktisk kunnskap som har stor betydning for barnehagelærere, var hvordan de viser omsorg og møter barna i samspillet. Denne viktige kunnskapen kan vanskelig beskrives som teoretisk kunnskap, men var likevel viktig og av stor betydning for profesjonsutøvelsen.

I denne oppgaven forstod jeg kunnskap som en kombinasjon av praktisk og teoretisk kunnskap. Barnehagelærere bør ha et bevisst forhold til begge kunnskapsformene og hvordan de utvikles. Lindseth hevdet at kunnskap ble vår måte å være i verden. Den praktiske kunnskapen kan ifølge han være enten god eller dårlig. Den må undersøkes, slik at den kan forbedres (Lindseth, 2015, s. 55). Dersom den praktiske kunnskapen avgjør hvordan vi handler i spill med barna, kan dette underbygge behovet for refleksjon over praksis.

3.4 Handlingstvang og praktisk klokskap

Barnehageprofesjonen jobber med mennesker, noe som betyr at det aldri er et fasitsvar på hvordan en oppgave skal løses. Barnehagelæreren er i mange situasjoner underlagt handlingstvang der de må foreta raske avgjørelser uten tid til å reflektere over ulike alternativer for handling (Lindseth, 2015, s. 48). Hennem og Østrem hevdet kunnskapen burde være internalisert for å gjøre barnehagelæreren i stand til å handle riktig i situasjoner med handlingstvang (Hennem og Østrem, 2016, s. 64). Ifølge Irgens betyr internalisering at kunnskapen blir gjort til en del av en selv gjennom erfaring. Den blir en

del av ditt erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoar, det vil si din praktiske kunnskap (Irgens, 2007, s. 61). Det krever at kunnskap og praktisk klokskap blir en del av personligheten din. Denne praktiske kunnskapen anså jeg som fortrolighetskunnskap. Josefson beskrev fortrolighetskunnskap som evnen til å møte uventede, avvikende hendelser der oppmerksomhet og vurderingsevne blir satt på prøve. Dette er kunnskap fra både teoretiske studier og rik praktisk erfaring som gir en fortrolighet med arbeidets kompleksitet og mangfold (Josefson, 2015, s. 35).

Jeg opplevde klare likhetstegn mellom begrepet fortrolighetskunnskap og profesjonelt skjønn. Dette kan underbygge betydning av felles refleksjon for utvikling av profesjonelt skjønn. Josefson hevdet god veiledning trolig er en forutsetning dersom fortrolighetskunnskap skal utvikles (Josefson, 2015, s. 36). Hennem og Østrem hevdet ferdigheter og øvelser i kritisk refleksjon over egen praksis er et vesentlig element i barnehagelærerens spesialistkunnskap. Barnehagelærere må ha en erkjennelse av at rett tanke ikke alltid fører til rett handling (Hennem og Østrem, 2016, s. 64). Dette samsvarer med Lindseth, som hevdet utviklingen av evnen til kritisk tenkning var avgjørende for å kunne handle mest mulig hensiktsmessig i ulike situasjoner som oppstår gjennom barnehagedagen. Det kreves at det ble satt ord på erfaringer og de måtte gjøre til gjenstand for refleksjon (Lindseth, 2015, s. 48). På den måten kan trolig svarevnen utvikles, det vil si vår evne til å handle best mulig i alle situasjoner, uavhengig av om vi har behov for teoretisk kunnskap eller praktisk kunnskap. Dette underbygger, ut fra min oppfattelse, betydningen av refleksjon for utvikling av profesjonelt skjønn.

Josefson (2015) var, i likhet med Lindseth, opptatt av hvordan kritisk refleksjon kan hjelpe oss til å stanse opp og begrunne det vi gjør. Hun hevdet kritisk refleksjon kan gjøre barnehagelærere oppmerksomme på mindre gode rutiner og tradisjoner som har fått rot på arbeidsplassen. Samtidig påpekte hun at det høye arbeidstempoet som rådet i arbeidslivet, bidro til mindre tid til ettertanke. Hun hevdet denne ettertanken er en forutsetning for å utvikle egen kunnskap (Josefson, 2015, s. 33). Den praktiske kunnskapen må gjøres til gjenstand for refleksjon, dersom egne erfaringer skal bidra til læring. Denne argumentasjonen underbygger betydningen av å sette av tid til systematisk refleksjon. Lindseth brukte betegnelsen «praktisk klokskap». Han hevdet det i mange situasjoner kan være vanskelig å vite når man skal handle og når man skal avstå fra å handle. Det kreves god dømmekraft eller praktisk klokskap (Lindseth, 2015, s. 48). Barnehagelærere opplever stadig utfordrende situasjoner der det ikke er fasitsvar på hvordan de skal handle. Den praktiske klokskapen blir trolig viktig. Hver enkelt situasjon er unik og må håndteres på bakgrunn av ulike forutsetninger i situasjonen, hos barna og hos de ansatte.

Lindseth henviste til Platon for å forklare viktigheten av kritisk tenkning og hvordan denne kunne gjennomføres. Ifølge Lindseth var Platon opptatt av at mennesker trengte å ferdes på to ulike veier. I

tillegg til å ferdes på livsveien, trenger de også en metavei med mulighet for ettertanke og argumentasjon. På denne metaveien kunne livsveien bli gjenstand for vurdering og drøftelse. Dette forstod Platon ifølge Lindseth, som en samtalevei, en dialektisk metode (Lindseth, 2015, s. 48). Når det gjaldt barnehagelærere, anså jeg at denne metaveien kan gjennomføres gjennom samtaler og diskusjoner med kollegaer. Vi kan tenke oss at livsveien er praksisen som blir utførte i barnehagene. Da blir refleksjonen metaveien.

Lindseths argumentasjon kan benyttes for å understreke behovet for regelmessige møtepunkter der barnehagelærere reflekterer over praksisen. Samtalene på metaveien kan gi nye perspektiver som trolig vil bidra til å se på egen praksis med ny forståelse og endret forforståelse. Disse møtepunktene kan bidra til å skape et profesjonelt fellesskap som utvikler den faglige kunnskapen og den enkelte barnehagelærers profesjonelle skjønn.

3.5 Utvikling av kunnskap gjennom kritisk refleksjon

Slik jeg oppfatter det, underbygger argumentasjonen ovenfor betydningen av å sette av tid til refleksjon. Josefson argumenterte for at fortrolighetskunnskapen ikke automatisk blir god og riktig. For å hindre at barnehagelærere utvikler en «dårlig» fortrolighetskunnskap, blir det trolig viktig å reflektere over den erfaringen og kunnskapen de besitter. Det kan trolig hindre uhensiktsmessig praksis fra å ubevisst bli en del av den enkeltes fortrolighetskunnskap.

Gjennom å sette ord på egne erfaringer sammen med andre, kan erfaringene gjøres til gjenstand for en dypere forståelse gjennom kritisk refleksjon og tilbakemeldinger. Refleksjon over egen praksis ble av flere fremhevet for å utvikle godt profesjonelt skjønn. For å beskrive begrepet refleksjon, benytter jeg Wackerhausens definisjon. Wackerhausen (2015) beskrev refleksjon som: «En bevisst, omhyggelig og tidkrevende form for tenkning som er karakteristisk ved en kritisk-konstruktiv spørrende og svarsøkende holdning» (s. 93).

På bakgrunn av denne definisjon, skiller refleksjon seg fra vanlig tenkning ved å være bevisst, kritisk og spørrende til egen praksis. Ifølge Moxnes var det ulike oppfattelser knyttet til begrepet refleksjon, men personlig endring og ny erkjennelse var en fellesnevner for refleksjon (Moxnes, 2016, s. 1). Refleksjon over egen praksis kan bidra til å se flere konsekvenser av egne handlinger og nye løsninger og muligheter knyttet til egen praksis. På den måten blir trolig kunnskapen knyttet til handlingsvalg i lignende situasjoner styrket og det profesjonelle skjønnet blir videreutviklet.

Moxnes påpekte at det finnes ulike forståelser av refleksjon. Refleksjon kunne bli sett på som en metode for å vurdere egne handlinger som allerede var begått. Refleksjon kunne også brukes om tanker

for å finne fremtidige løsninger på utfordringer. Da skulle refleksjon føre til noe, som for eksempel ny kunnskap (Moxnes, 2016, s. 2). Som barnehagelærer er det trolig hensiktsmessig å benytte refleksjon i begge sammenhengene, avhengig av situasjonen og hva som er målet med refleksjonen. I noen sammenhenger kan det være hensiktsmessig med vurdering av praksis for å skape en forståelse av hva som kan forbedres. I andre situasjoner kan målet være å styrke teoretisk eller praktisk kunnskap. Søndena var opptatt av at refleksjonen skulle være overskridende, og nyskapende. Hun benyttet betegnelsen transcedens refleksjon (Søndena, 2002, s. 163-167). Dette er refleksjon der den enkelte tar et metaperspektiv på egen refleksjon. Gjennom å ta et steg til siden og reflektere over hvordan vi tenker og reflekterer, kan vi oppnå ny erkjennelse fremfor å speile eksisterende holdninger og meninger (Søndena, 2002, s. 167).

Wackerhausen påpekte i likhet med Søndena, viktigheten av å reflektere over hvordan vi reflekterer. På den måten kan det skapes en større bevissthet over hvordan arbeidet blir evaluert og hva som blir vektlagt når det reflekteres. Han hevdet profesjonsutøvere burde etterstrebe å se egen praksis utenfra. Ut fra hans argumentasjon, kan selve refleksjonen muligens bli preget av sedvane. Dette kan være til hinder for å oppdage nye ting som kunne blitt synlig dersom det ble benyttet andre former for refleksjon. Dette kan underbygge behovet for å reflektere over refleksjonen (Wackerhausen, 2015, s. 96).

Moxnes hevdet refleksjon krever trygge relasjoner og tid (Moxnes, 2016, s. 7). Josefson var opptatt av hvordan praktisk erfaringer ikke automatisk bidro til kloke og ansvarsfulle handlinger. Hun hevdet noen mennesker ikke utviklet denne evnen. Årsaken kunne i mange tilfeller være at det ikke ble satt av tid til refleksjon over vanskelige avgjørelser som oppstod i arbeidet. Uten denne refleksjon, kunne det bli vanskelig å lære av erfaringer og av de feilene hver enkelt gjorde i pressede arbeidssituasjoner (Josefson, 2015, s. 33).

3.6 Ulike kompetansenivåer

Profesjonstriangelet fremhevet betydningen av kompetanse hos profesjonsutøvere. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon av kompetanse. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Definisjonen skiller ikke mellom ulike former for kunnskap, men vektlegger kunnskap som er nødvendig for å mestre oppgavene barnehagelærere møter i ulike situasjoner.

For å ytterligere underbygge viktigheten av faglig refleksjon, anså jeg det som hensiktsmessig å benytte Dales inndeling av kompetanse i ulike kompetansenivåer (Dale, 1999, s. 108). Dale delte kompetansen til profesjonsutøvere inn i de tre nivåene K1, K2 og K3. På det laveste nivået, K1 finner vi alle handlingene barnehagelærere utfører. På K1 er barnehagelærere ofte underlagt handlingstvang i situasjonen. De må handle uten tid til å reflektere over ulike konsekvenser av handlingen. Denne refleksjonen kan derimot utføres på det neste nivået, K2. Det er på dette nivået den pedagogiske praksisen kan planlegges og evalueres. K3 er det siste nivået til Dale. På dette nivået kan forskning og utvikling foregå.

I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om utvikling av kompetansenivået K2. På dette nivået er det mulig å tenke seg om og diskutere med kollegaer. For best mulig refleksjon over praksis, argumenterer jeg for hvorfor refleksjon bør foregå sammen med andre kollegaer. Gjennom systematisk refleksjon og drøftinger av konkrete situasjoner og hendelser som oppstår i barnehagehverdagen, kan det bli synlig for profesjonsutøveren hva som er god praksis og mindre hensiktsmessig praksis, og ny kunnskap kan oppstå. Da blir trolig den praktiske klokskapen og svarevnen utviklet. Svarevnene kan ses på som både evnen til å vurdere hvordan det skal handles og som den kunnskapen den enkelte må inneha for å kunne handle hensiktsmessig i situasjonen (Lindseth, 2015, s. 53-57). Dette kan sammenlignes med profesjonelt skjønn og påvirker hvordan barnehagelærere handler på et senere tidspunkt. Men for at refleksjonen skal bidra til utvikling av det profesjonelle skjønn, er det viktig at refleksjonen foregår i form av kraftfulle refleksjoner. Da skal barnehagelærere ifølge Søndena (2004) se tilbake på hvordan situasjonen ble vurdert, se situasjonen fra ulike perspektiver og forstå verdien av å reflektere. Kraftfulle refleksjoner er refleksjon over ny kunnskap og kan bidra til endringer i praksis. Det var dette hun så på som refleksjon. Denne refleksjonen gir ny erkjennelse (Søndena, 2004, s. 23).

Dale påpekte at profesjonsutøveren ikke kunne være i direkte forbindelse med det praktiske arbeidet for å utvikle kunnskap på K3. Det krevdes mer enn å utvikle kunnskap på bakgrunn av evaluering av egen praksis. Dale hevdet alle barnehagelærere bør delta i forskningsarbeid, noe som kan gjøre dem bedre i stand til å ta selvstendige standpunkter i møte med forventninger og krav til oppgaver som skal utføres. Skal dette bli mulig, kreves det en form for metakompetanse hos barnehagelærere. De må være i stand til å se sitt eget virke utenfra. Det fordret at barnehagelærere under prosessen er frie for handlingstvang (Dale, 1999, s. 53). Slik jeg tolket Dale, er det trolig på dette nivået vi kan reflektere over egen refleksjon i tråd med Wackerhausen anbefalinger om 2. ordens refleksjon (Wackerhausen, 2015, s. 96). Denne formen for refleksjon krever trolig et samarbeid med andre barnehagelærere. 2. ordens refleksjon kan sammenlignes med Søndernås transcendent refleksjon. Den beskrev hun som overskridende, nyskapende og overindividuell (Søndena, 2002, s. 163-167). Men-

nesket har mulighet til å tenke og produsere kritiske tanker. Denne formen for refleksjon krever aktivitet. Det handler om å ikke bare vurdere om egne handlinger er riktige ut fra et ideal, men også stille spørsmålstegn ved om gjeldende ideal egentlig er det riktige. Hver enkelt må stille spørsmål om hvordan og hvorfor de tenker som de gjør. Det fordrer at de kan ta et metaperspektiv på situasjonen. De må rette oppmerksomheten vekk fra den konkrete situasjonen og over til et mer abstrakt nivå. Da kan det bli mulig å komme til ny innsikt. Det må settes spørsmålstegn ved hvorfor den enkelte tenker og oppfatter som den gjør. Den enkelte skal ikke bare speile den samme holdningen de allerede har, men sette spørsmålstegn også ved holdningen det blir reflektert over. Den enkelte skal ta et steg til siden for å få en ny forståelse og ikke bare speile eksisterende oppfattelse av ulike fenomener. Det handler ikke bare om å reflektere, men den enkelte må også tenke over hvordan de tenker (Søndena, 2002, s. 167).

Jeg oppfattet at argumentasjonen presentert ovenfor, er i tråd med hvordan jeg tolket tankegangen til Hennum og Østrem. Systematiske evalueringer sammen med kolleger kan bidra til bedre forståelse av egne handlinger. Gjennom tilbakemeldinger på om utførte handlinger er kloke eller kritikkverdige, blir det mulig å utvikle sitt profesjonelle skjønn. Skal denne utviklingen bli mulig, kreves det et profesjonelt kollegium der alle kan være kritiske, selvsikre og ærlige (Hennum og Østrem, 2016, s. 108). Sammen med Lindseths synspunkter, kan denne argumentasjonen underbygge betydningen av å sette av tid til refleksjon over egen praksis. For å sikre best mulig faglig utvikling, anså jeg det som viktig å utsette egne oppfattelser for tilbakemeldinger fra andre kollegaer. Men for å oppnå ønsket effekt, er det trolig viktig at det blir benyttet kraftfulle refleksjoner som skaper bevissthet rundt hvilke vurderinger og tanker som blir utført, og ikke bare en vurdering av selve handlingen.

Jeg har argumentert for at både praktisk og teoretisk kunnskap kan ses på som svarevnen. Det er situasjonen som avgjør hvilken type kunnskap som blir mest hensiktsmessig (Lindseth, 2015, s. 53-57). Dette kan underbygge viktigheten av å sette av tid til refleksjon som kan bidra til å utvikle både den teoretiske og den praktiske kunnskapen. Nedenfor argumenterer jeg for hvorfor praktisk og teoretisk kunnskap sannsynligvis alltid bør kombineres for å motvirke svakhetene ved begge formene for kunnskap.

3.7 Det non-skolatiske paradigme

Problemstillingen for denne oppgaven er knyttet opp mot hvordan samarbeid i plantiden kan påvirke utviklingen av profesjonelt skjønn. Jeg har argumentert for betydning av refleksjon for å utvikle oss som profesjonsutøvere. Nedenfor benytter jeg Wackerhausens teori for å ytterligere underbygge betydningen av felles refleksjon for best mulig læring av egne erfaringer.

Wackerhausen (2015) var opptatt av hvordan egen kunnskap blir skapt på bakgrunn av erfaringer. Ifølge han har både praktisk og teoretisk kunnskap blinde flekker, det vil si svakheter eller mangler. Dette er svakheter jeg på bakgrunn av egen praksis og erfaring, kjente meg igjen i. Disse blinde flekkene kan underbygge betydningen av å reflektere over egen kunnskap.

Svakheterne Wackerhausen fant ved praktisk kunnskap, kalte han for det beskyttende-, det selektive og det selbekreftende erfaringsrom (Wackerhausen, 2015, s. 81-89). Med beskyttende erfaringsrom mente Wackerhausen at den enkelte tilegner seg erfaringer og praksis som kan oppleves som hensiktsmessig innenfor egen praksis. Uten tilbakemeldinger på konsekvensene av egen praksis utenfor vårt eget praksisfelt, blir det vanskelig å se uheldige konsekvenser av praksisen vi har (Wackerhausen, 2015, s. 85).

Med det selektive erfaringsrom mente Wackerhausen at den enkelte sannsynligvis bare oppfatter og tar til seg deler av konsekvensene av egen praksis. Den enkelte oppfatter ofte på bakgrunn av hva de selv er opptatt av. Det kan gjøre dem blinde for å se viktige sider av egen praksis (Wackerhausen, 2015, s. 81-87).

Med selbekreftende erfaringsrom mente Wackerhausen at erfaringsbasert innsikt og handlingsbåren kunnskap kan være feilaktig, selv om den synes å bli bekreftet dag etter dag. Den enkelte lærer bare av den erfaringen de faktisk får. Egne erfaringer kan lett føre til selbekreftende profetier og feilaktig handlingsbåren kunnskap, og som konsekvens kan det føre til en profesjonsutøvelse på et lavere nivå enn det som er mulig (Wackerhausen, 2015, s. 83).

Jeg opplevde det som interessant å se Wackerhausens teori i sammenheng med Dales teori. Slik jeg oppfattet Wackerhausen, kan argumentasjonen bety at handlingene vi utfører i en situasjon oppleves som riktige. Men dersom handlingen blir løftet til K2 der egen praksis blir utsatt for refleksjon, kan det bli synlig for den enkelte at bare noen sider av egen praksis er avdekket og at den enkelte ubevisst har utført handlinger som bidrar til en bestemt type praksis. Dette kan sammenlignes med å undersøke egen praksis i tråd med anbefalingene til både Josefson (Josefson, 2015, s. 33) og Lindseth (Lindseth, 2015, s. 48). For at den enkelte skal bli oppmerksom på flere konsekvenser av egen praksis, anser jeg det som viktig at refleksjonene foregår sammen med andre. Denne tankegangen kan understreke betydningen av felles refleksjon og kunnskapsdeling i plantiden.

For å få til nødvendig endring av praksis, blir det ut fra min tolkning av Wackerhausen, viktig å tre ut av sedvanen og se på egen praksis med nytt blikk og fra andre perspektiver. Praksisen må gjøres til gjenstand for refleksjon. Vi ser oss ofte blinde på egen praksis og trenger tilbakemeldinger fra andre for å oppdage uhensiktsmessig praksis. Teori og forskning, kombinert med tilbakemeldinger fra

andre, kan sannsynligvis gi barnehagelærere nye perspektiv som påvirker den enkeltes profesjonelle skjønn.

3.8 Oppsummering av presentert teori

Gjennom dette kapittelet, presenterte jeg teori som belyste viktigheten av å samarbeide for å utvikle seg som profesjonsutøver. Slik jeg oppfattet teoriene jeg presenterte, er felles refleksjon og kunnskapsdeling trolig viktig for å utvikle profesjonelt skjønn.

Samtalens betydning for kunnskapsutvikling har røtter tilbake til antikken. Sokrates fremhevet betydningen av å argumentere for sine synspunkter. Gjennom tankegangen om det bedre argument, blir kunnskap utviklet gjennom å sette ord på og argumentere for sine synspunkter. Kunnskap og forståelse blir skapt gjennom felles refleksjon for å finne den beste sannheten fremfor å overtale andre til å ha samme mening som seg selv. Dialog ble fremhevet for å skape forståelse og innsikt hos alle parter i diskusjonen (Skjervheim, 1976, s. 73). Betydningen av felles refleksjon og argumentasjon er derfor ikke ny kunnskap.

Hennum og Østrem hevdet at det å være profesjonell, forutsetter at de er i stand til å være en del av et fellesskap de er forpliktet på (Hennum & Østrem, 2016, s. 110). På organisasjonsnivå i barnehagen, betyr det ut fra min tolkning, at barnehagelærere i fellesskap med andre barnehagelærere, skal være i stand til å utvikle den praksisen som eksisterer i barnehagen. Dette opplevde jeg var i tråd med forventingene i kompetansestrategien. Den fremhevet hvordan praksisen i barnehagen skulle videreutvikles ved å øke kompetansen til barnehagelærere gjennom profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

På bakgrunn av presentert teori oppfattet jeg det som viktig at barnehagelærere setter av tid til felles refleksjon over praksis. Kompleksiteten i rollen som barnehagelærer, gjør det nødvendig å utvikle et godt profesjonelt skjønn. De ulike teoretikerne jeg refererte til, brukte ulike betegnelser som taus kunnskap, praktisk kunnskap/klokskap, svaevne og fortrolighetskunnskap. Slik jeg så det, var dette mer eller mindre overlappende betegnelser på summen av den kunnskapen hver enkelt besitter og som påvirker valg som foretas. En fellesnevner er utfordringen med å sette ord på denne kunnskapen. Ofte kan den være ubevisst. Denne kunnskapen er en del av den enkeltes profesjonelle skjønn.

Som en konklusjon beskriver jeg profesjonelt skjønn som summen av all kunnskap og erfaring som vi besitter. Det er en rettesnor som påvirker våre etiske vurderinger og hvordan vi avgjør hva som er

rett og galt i ulike situasjoner. Ubevist påvirker vårt profesjonelle skjønn hvordan vi vurderer og tenker, enten tankene er bevisste eller ubevisste. Vårt profesjonelle skjønn, slik jeg så det, er i kontinuerlig utvikling avhengig av våre livserfaringer. Det er drivkraften som påvirker handlingene våre.

Det profesjonelle skjønn kan være godt og bidra til gode avgjørelser i noen situasjoner, mens det i andre situasjoner bidrar til uhensiktsmessige avgjørelser. For å sikre en bevissthet rundt hvordan vi utøver vårt profesjonelle skjønn, er det sannsynligvis viktig at barnehagelærere setter av tid til felles refleksjon over både egen praksis og ny teoretisk kunnskap. Det bør utvikles en bevissthet rundt egne valg. Denne bevisstheten er trolig en forutsetning dersom egen praksis skal utvikles.

Undersøkelsen av egen praksis eller refleksjon på K2, kan bidra til at vi utviklet vårt profesjonelle skjønn. Jeg har argumentert for betydningen av å samarbeide under refleksjonen. For å sikre regelmessig refleksjon og kunnskapsdeling, anser jeg det som hensiktsmessig at barnehagelærere benytter plantiden til regelmessig felles refleksjon og kunnskapsdeling. Små, tilfeldige spørsmål rundt praksis og utfordringer i barnehagedagen kan gi små spirer til ny tenkning. Alt fra tilfeldige, felles refleksjoner rundt praksis og teori, til de mer planlagte og systematiske evalueringene og veiledningssituasjonene kan bidra til utvikling av ny bevissthet og kunnskap. Slik jeg ser det, kan alle tilbakemeldinger fra andre påvirke hvordan vi tenker. Gjennom samarbeid kan plantiden trolig bli en arena der barnehagelærere får mulighet til å utvikle sitt profesjonelle skjønn.

4. Valg av metode

Gjennom dette forskningsprosjektet, ønsket jeg å finne ut hvordan samarbeid i plantiden kan påvirke utvikling av profesjonelt skjønn hos barnehagelærere. For å kunne svare på problemstillingen, ble oppgaven min todelt. For det første ble det viktig å se på teori om hvordan profesjonelt skjønn kan utvikles og hvilken betydning felles refleksjon og kunnskapsdeling mellom barnehagelærere kan ha for å utvikle denne kompetansen. Dette resulterte i et relativt stort teorikapittel som jeg anså som et viktig bakteppe for å kunne svare på problemstillingen. I tillegg ble det nødvendig med en empirisk studie da forskningsspørsmålene ikke kunne besvares gjennom teori.

Problemstillingen var avgjørende da jeg skulle velge forskningsmetode. Vitenskapelige forskningsmetoder deles inn i kvalitative og kvantitative metoder. Enkelt forklart kan vi ifølge Repstad (2018) si at kvalitative metoder går i dybden på det man ønsker å undersøke og er opptatt av å finne kvaliteten ved fenomener. Kvantitative metoder blir ofte benyttet til å undersøke hvor hyppig ulike fenomener forekommer. Kvantitative metoder var egnet til å finne svar på kvantitativ data som kan grupperes og måles (Repstad, 2018, s. 16). Metoden avdekker derimot ikke noe om kvaliteten på fenomenene (Johannessen et al., 2016, s. 93). Tjora hevdet det var vanlig å tenke at kvalitativ forskning ofte vektlegger forståelse fremfor forklaring. I kvantitativ forskning var det derimot vanlig å vektlegge forklaring (Tjora, 2021, s. 26).

I min empiriske undersøkelse ønsket jeg å undersøke hyppigheten av samarbeid i plantiden og hva barnehagelærere samarbeidet om. Jeg ønsket å finne svar på om styrket pedagognorm hadde påvirket samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden. Samtidig var jeg opptatt av at forskningsprosessen skulle gi en større forståelse for helheten rundt plantid og samarbeid mellom barnehagelærere. Jeg anså spørreskjema som best egnet i dette forskningsprosjektet. For å få en større forståelse, trengte jeg kunnskap om ulike praksis fra mange informanter. Det var nødvendig med en metode som var egnet for å nå mange. Den metoden jeg anså som best egnet, var nettbasert spørreskjema. Åpne spørsmål kunne bidra til å avdekke variasjon. Gjennom å innhente informasjon om flere ulike faktorer knyttet til plantiden, kunne spørreskjema gi nyttig kunnskap om de ulike delene knyttet til plantiden. Denne kunnskapen kunne skape en større forståelse for helheten og ulike sammenhenger rundt plantiden.

Svakheten med metoden, var at jeg fikk svar på hvordan barnehagelærere samarbeidet i plantiden, men jeg fikk ikke svar på informantenes tanker og meninger rundt samarbeidet. Jeg mistet refleksjonene til informantene. Disse refleksjonene kunne bidratt til en bedre forståelse av barnehagelærernes holdninger, tanker, opplevelser og erfaringer rundt samarbeid i plantiden. For å gå mer i dybden

og få utdypende svar på egenskapene ved samarbeidet, kunne det vært hensiktsmessig å i tillegg benytte dybdeintervju, som ble regnet som en kvalitativ metode. Dette ble ikke gjort i denne empiriske undersøkelsen basert på tidsperspektivet for masteroppgaven, og at datamengden var stor da jeg begynte å gå inn i materialet fra spørreundersøkelsen.

Svarene fra spørreundersøkelsen ble brukt for å belyse forskningsspørsmålene. Konklusjon på problemstillingen ble besvart ved hjelp av både teori og data fra spørreundersøkelsen.

Nedenfor redegjør jeg for prosessen og valgene jeg foretok i forbindelse med den empiriske undersøkelsen. Det blir først redegjort for prosessen rundt spørreskjema. Deretter beskriver jeg hvordan datamaterialet ble analysert og hvordan jeg som subjekt påvirket forskningen. Jeg synliggjør hvordan jeg kombinerte den kvantitative metoden spørreskjema for innhenting av data med en kvalitativ tolkning av undersøkelsen. Konklusjonen på forskningsspørsmålene, basert på spørreundersøkelsen, blir gjenstand for en kvalitativ drøfting i kapittel 6.

På bakgrunn av få svar fra spørreundersøkelsen, valgte jeg å gjennomføre en analyse av datamaterialet mitt der jeg benyttet en metode som tradisjonelt var tilpasset kvalitativ og ikke kvantitativ forskning. Jeg ønsket å synliggjøre mulige feilkilder og tydeliggjøre betydningen av hvordan resultatene ble tolket. Ulempen med denne tilnærmingen, var trolig at alle svar krevde en grundig undersøkelse og mer omfattende tolkningsprosess enn hva som hadde vært nødvendig dersom jeg hadde gjennomført en ren, kvantitativ analyse av undersøkelsen. Prosessen frembrakte store datamengder og bidro til en vanskelig utvelgelsesprosess. Den kvalitative tilnærmingen til svarene, bidro til at undersøkelsen mistet objektiviteten som ofte er vanlig i kvantitative studier. Datamaterialet mitt inneholdt for få informanter til å muliggjøre en generalisering av resultatene fra undersøkelsen til å gjelde alle barnehagelærere, i gamle Akershus fylke, der undersøkelsen ble gjennomført. Det ble nødvendig å drøfte datamaterialet i lys av litteratur og teori om samarbeid og refleksjon. Til gjengjeld fikk jeg belyst flere sider som kan ha påvirket resultatet av undersøkelsen. Det var trolig en fordel da undersøkelsen skulle bidra til å skape forståelse.

4.1 Den kvantitative undersøkelsen

I denne delen beskriver jeg den kvantitative undersøkelsen som dannet grunnlaget for masteroppgaven og valgene jeg foretok. Jeg begrunner valg av spørreskjema som metode, beskriver metoden for innhenting av svar, samt belyser refleksjoner rundt valg av svarkategorier og informanter. Til slutt blir gjennomføringen av analysen beskrevet. Innledningsvis begrunner jeg hvordan egne erfaringer ble viktig for den kvantitative undersøkelse.

I løpet av min barnehagekarriere, har jeg tilegnet meg god kjennskap til praksisfeltet. Jeg har jobbet 15 år som barnehagelærer (tidligere førskolelærere) der jeg avviklet plantid, og jobbet 7 år som styrer med ansvar for å tilrettelegge for avvikling av plantiden. Denne erfaringen, kombinert med samtaler med kollegaer og medstudenter på både masterutdanningen og styrerutdanningen, gav meg innsikt i noen erfaringer knyttet til plantid. Det hadde gjort meg nysgjerrig på mulighetene og utfordringene som var knyttet til plantiden. Egne erfaringer ble viktig både under utformingen av den kvantitative undersøkelsen og da jeg foretok en analyse av datamaterialet fra spørreundersøkelsen.

God kjennskap til feltet som skulle undersøkes med kvantitativ forskning var ifølge Johannessen et al. en fordel, da man måtte vite på forhånd hva man ønsket å spørre om (Johannessen et al., 2017, s. 260). Etter at spørreskjema ble sendt ut, var det ikke mulig å gjøre justeringer underveis, slik man hadde ved kvalitative metoder, som for eksempel et intervju. Min kjennskap til barnehagefeltet gjennom over 20 år, egne erfaringer fra gjennomføringen av plantid eller som leder som tilrettela for plantid, kombinert med diskusjoner med kollegaer og medstudenter, samt kunnskap jeg hadde tilegnet meg fra teori og forskning rundt plantiden, gjorde det mulig å utforme spørreskjema på en måte som ivaretok forhold rundt plantid og samarbeid som jeg hadde opplevd utfordrende i praksisfeltet. Dette var forhold jeg opplevde lite omhandlet i annen forskning, til tross for at de trolig var viktige sett i lys av presentert teori om utvikling av profesjonelt skjønn. Samtidig kunne erfaringen fra praksisfeltet være en utfordring. Det var en viss fare for at forutinntatte meninger kunne gjøre det vanskelig å være nøytral. Ifølge den vitenskapelige retningen hermeneutikken, oppfatter vi ny kunnskap på bakgrunn av eksisterende kunnskap (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 208).

Prosessen med å utforme selve spørreskjema ble mer tidkrevende og utfordrende enn jeg hadde forventet. Eberhard-Gran hevdet det var både en kunst og et håndverk å få til en vellykket spørreundersøkelse (Eberhard-Gran, 2017, s. 59). Dette samsvarte med min erfaring fra prosessen med utformingen av spørreskjemaet.

4.1.1 Utforming av spørreskjema

Internasjonale forskningstidsskrifter stiller ifølge Eberhard-Gran høye krav til de måleinstrumentene som benyttes i forskning. Utforming av gode spørreskjema kan være vanskelig. Eberhard-Gran anbefalte å bruke ferdige utformede skjema der det var mulig (Eberhard-Gran, 2017, s. 45). Det gav ifølge Johannessen, muligheter for å sammenlikne egne resultater med resultater fra andre undersøkelser (Johannessen et al., 2016, s. 261). Jeg klarte ikke å finne kvantitative undersøkelser som dekket mine forskningsspørsmål. De undersøkelsene jeg fant som omhandlet mitt tema, var kvalitative undersøkelser i form av ulike typer intervju (Eide & Homme, 2019; Myrvold, 2014). I tillegg sendte Rambøll

(2019) ut et kvantitativt spørreskjema i sin undersøkelse. Dette skjemaet inneholdt ikke de samme spørsmålene som jeg ønsket å benytte. Både intervjuguide, spørreskjema og resultatene fra Rambølls undersøkelse gav likevel inspirasjon til utforming av relevante spørsmål til mitt spørreskjema.

På bakgrunn av tema for oppgaven og de første forskningsspørsmålene, hadde jeg tidlig en formening om hva jeg skulle spørre om. Johannessen poengterte at det kan føre til svartretthet dersom spørreskjema blir for omfattende. Det kan gi lav svarprosent (Johannessen, 2009, s. 34). Det ble nødvendig å gå flere runder med å spisse spørsmålene slik at de gav nødvendig informasjonen, samtidig som skjema ikke ble for omfattende. Jeg brukte en metode der spørsmålene ble rangert fra 1-3 avhengig av hvor viktig informasjon spørsmålene gav. Deretter ble spørsmålene rangert som nummer 3 (minst viktig) fjernet. Denne prosessen ble gjentatt flere ganger frem til utkastet til spørreskjema tilfredsstilte både behovet for informasjon og samtidig var overkommelig for informantene å svare på. Det endelige skjema hadde fremdeles mange spørsmål, men utprøving viste at det tok cirka 5 -10 minutter å svare, noe jeg anså som akseptabelt. Det jeg derimot ikke var forberedt på, var den store mengden data som ble frembrakt fra undersøkelsen.

Ifølge Johannessen påvirker omfanget av spørreskjema arbeidet med analysen. Ved cirka 30 spørsmål begynner analysen å bli omfattende og vanskelig å håndtere (Johannessen, 2009, s. 34). Jeg endte opp med 19 spørsmål, hvorav 2 var åpne og 2 av spørsmålene hadde flere ledd, for eksempel om ulike oppgaver ble utført i plantiden. Jeg erfarte at omfanget av spørreskjema var helt i grenseland når det gjaldt datamengden som skulle analyseres. Det ble mange funn og vanskelig å prioritere hva som skulle presenteres i analysen.

I tillegg til utfordringer med omfanget til spørreskjema, var det krevende å formulere presise spørsmål som var selvinstruerende og ikke kunne tolkes feil. Blant annet måtte jeg omformulere flere flerleddede spørsmål, da denne type spørsmål ifølge Johannessen et al. lett kunne gi uklarheter. Fremfor å ha tabeller der informantene skulle sette kryss på bakgrunn av både vannrette og loddrette skalaer, ble spørsmålene delt slik at hvert spørsmål omhandlet en skala. Det ble flere spørsmål, men mer oversiktlig for informantene.

Jeg valgte å lage et semistrukturert spørreskjema. Dette er en blanding av prekodet spørsmål, der svaralternativene var oppgitte, kombinert med åpne spørsmål der informanten skriver egne svar. Ifølge Johannessen et al. gjør forhåndsoppgitte svaralternativer det lettere for respondenten å fylle ut skjemaet. Det gjør det også lettere for forskeren å registrere svarene når skjema skal kodes inn i dataprogram. Ulempen med prekodete spørsmål er ifølge Johannessen (2016) at skjema ikke gir mulighet til å fange opp informasjon utover de oppgitte spørsmålene og svaralternativene. Svaralterna-

tivene kan oppleves som en tvangstrøye for respondentene, da svaret må passe innenfor oppgitte kategorier. Også åpne spørsmål har ifølge Johannessen noen ulemper. Det kan være uvant for respondentene å uttrykke seg skriftlig, og svarene kan bli klisjépregete. Åpne spørsmål kan ifølge Johannessen et al. være utfordrende å analysere for forskeren, samtidig som de ofte representerer et generaliseringsproblem (Johannessen et al., 2016, s. 261). Generaliseringsproblemet var imidlertid ikke av stor betydning i denne oppgaven, da målet med forskningsprosjektet først og fremst var å skape en større forståelse og innsikt rundt samarbeid i plantiden.

Larsen påpekte at det var en fordel å kombinere åpne og lukkede spørsmål i et spørreskjema (Larsen, 2007, s. 45). For å motvirke de ulike ulempene ved både åpne og prekodete spørsmål, valgte jeg denne løsningen. På spørsmålene der jeg hadde god kunnskap og erfaring til fenomenet jeg spurte om, hadde jeg mulighet til å finne uttømmende svarkategorier. På disse spørsmålene benyttet jeg prekodet svaralternativer. Hvordan plantiden ble organisert var et område der jeg opplevde manglende kunnskap. Målet var å få frem flest mulig gode måter for å organisere plantiden. Da ble det mest hensiktsmessig å lage åpne spørsmål. Dette var i tråd med Johannessens anbefaling, som mente det var særlig aktuelt å bruke åpne spørsmål dersom det skal undersøkes et lite kjent fenomen og der det ikke eksisterer tilstrekkelig kunnskap for å kunne lage svarkategorier (Johannessen et al., 2016, s. 261).

Spørreskjema er enveiskommunikasjon. Ifølge Johannessen må spørreskjema være selvinstruerende. Spørsmål og svar må være relevante, enkelt formulert og entydige (Johannessen et al., 2016, s. 268). Svaralternativene må være gjensidig utelukkende, mest mulig uttømmende, begreper må være presise og konkrete, ord og uttrykk må være allment kjent blant respondentene. Det er viktig å unngå ledende spørsmål og spørsmål som er positivt eller negativt ladet (Johannessen et al., 2016, kap. 20). Disse kriteriene forsøkte jeg etter beste evne å ta hensyn til i utformingen av spørreskjema. På bakgrunn av svarene som kom inn, kan det tyde på at jeg lyktes med å formulere gode og uttømmende alternativer. Informantene svarte på alle spørsmålene (det var bare to informanter som ikke fullførte hele skjema). Svarene på de åpne spørsmålene, tydet på at informantene forstod hva jeg spurte om. I ettertid så jeg at det burde vært benyttet en bedre inndeling på spørsmålene der jeg spurte om hvor mye tid informantene samarbeidet om ulike oppgaver. Inntil en time ble et for stort intervall. Det ble for lite nyanser i svarene da nesten alle som samarbeidet noe om en oppgave, benyttet denne kategorien.

De fleste spørsmålene i spørreskjema hadde lukket svaralternativer. Egen kunnskap om fenomenet jeg skulle forske på, ble en stor fordel for å kunne utarbeide spørreskjema med relevant spørsmål og svarkategorier. Denne typen kjennskap ble fremhevet av Johannessen. Han understreket at prosessen med å lage spørreskjema ikke bare er en teknikk. Det er viktig at forskeren skaffe seg kunnskap

om det temaet som skal undersøkes, enten gjennom eksisterende litteratur eller ved å snakke med noen som kjenner tema (Johannessen et al., 2016, s. 33). På bakgrunn av min erfaring fra praksisfeltet, hadde jeg allerede den nødvendige kjennskapen til å kunne forske på plantiden.

Da første utkast til spørreskjema var klart, gjennomførte jeg en prestudie i tråd med Johannessens et al. anbefaling (Johannessen et al., 2016, s. 275). Undersøkelsen ble sendt ut til 5 personer. Alle hadde god kjennskap til plantid og jobbet enten som barnehagelærere eller styrere. To var medstudenter med god kjennskap til empiriske studier. Gjennom prestudien fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger om hvordan informantene oppfattet spørsmålene og svarkategoriene. Det ble avdekket hvordan layout var annerledes når skjema ble åpnet med mobiltelefon, kontra med pc. Noen svarkategorier, som spørsmål med flere påstander det skulle tas stilling til, så ut som tabeller og var tydelige og oversiktlige på pc. På Mobiltelefon var det uoversiktlige enkeltspørsmål der sammenhengen ble borte. Uten endringen som ble utført med hensyn til layout, kunne det gitt negativt utslag på svarprosenten. Johannessen hevdet et godt gjennomarbeidet spørreskjema med et enkelt og tiltalende layout bidrar til et godt førsteinntrykk og øker sannsynligheten for at flere vil svare (Johannessen, 2003, s. 35). På bakgrunn av tilbakemeldingene og forslag til forbedringer fra prestudien, ble spørreskjema ferdigstilt og sendt ut.

4.1.2 Svaralternativene

I spørreskjema ble det benyttet skalar i svaralternativene. Johannessen hevdet det var flere fordeler med å bruke skalaer med flere verdier. Det gir informantene mulighet til å nyansere svaret ved å markere det området på skalaen som gjenspeilet deres oppfatning. Han hevdet minst fem verdier på skalaen gir mulighet for å gjøre mer omfattende statistiske analyser enn det var mulig med færre verdier (Johannessen et al., 2016, s. 271). Ifølge Johannesen, viste en sammenfatning av omfattende forskning at verdiene burde være oddetall og fem eller syv verdier hadde vist seg å gi best datakvalitet. Å ha minst fem verdier gir muligheter for å gjøre mer omfattende og avanserte statistiske analyser (Johannessen et al., 2016, s. 271-272). På bakgrunn av denne anbefalingen, valgte jeg å benytte skala med fem alternativer. En svakhet ved undersøkelsen, var at jeg benyttet «vet ikke» fremfor å ha med et nøytralt svaralternativ.

På flere av spørsmålene benyttet jeg Likert-skala. Det vil si at jeg presenterte ulike påstander som respondenten skulle ta stilling til. Slike skalaer var ifølge Eberhard-Gran ment å måle styrken på en holdning eller en opplevelse som respondenten hadde (Eberhard-Gran, 2017, s. 46). Ved å ikke benytte et nøytralt alternativ, ble respondentene tvunget til å ha en mening om spørsmålet. Det kunne ifølge Eberhard-Gran være lurt på spørsmål der folk kunne ha en tendens til å gjemme seg ved å

svare nøytralt (Eberhard-Gran, 2017, s. 55). På andre spørsmål benyttet jeg ulike kategorier som forhåpentligvis var uttømmende. Det var også spørsmål der respondentene skulle oppgi eksakte tall, som for eksempel antall barn i barnehagen og antall år de hadde jobbet som barnehagelærere. Eksakte tall gir et mer nøyaktig datagrunnlag (Johannessen et al., 2016, s. 266). Denne måten ivaretok mulighetene til å avdekke mer detaljerte sammenhenger, men den krevde at svarene ble kategoriserte under analysen.

4.1.3 Nettskjema – utsendelse av undersøkelsen

Undersøkelsen ble sendt ut gjennom Nettskjema. Dette er et verktøy for utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser på nett. Nettskjema er utviklet og driftes av universitetet i Oslo sitt senter for informasjonsteknologi (USIT). Løsningen er ifølge universitetets hjemmeside enkel i bruk, og besvarelser kan leveres fra en nettleser på datamaskin eller mobiltelefon/nettbrett (Universitetet i Oslo, 2021). Nettskjema hadde kun digital svarmulighet. Dette var i strid med Eberhard-Grans anbefaling. Hun mente det også burde være mulig å svare på papir. Hun påpekte betydelig frafallproblemer ved nettbaserte undersøkelser. Hun hevdet tilgangen til bruk av internett og ferdigheter i informasjonsteknologi ikke var likt fordelt i befolkningen. Internettbruken var fremdeles størst blant personer med høy utdanning og fremfor alt større blant yngre enn blant eldre (Eberhard-Gran, 2017, s. 58). Manglende datakunnskaper kunne bidra til manglende svar fra informantene på nettbaserte undersøkelser. Hun anbefalte å la respondentene velge om de vil besvare undersøkelsen elektronisk eller via en papirutgave. Alle mine informanter var barnehagelærere. På bakgrunn av utdanning og stilling, var det rimelig å forvente at de hadde nødvendig kunnskap til å besvare en nettbasert undersøkelse. Å begrense undersøkelsen til en nettbasert løsning, gjorde det både enklere og mindre tidkrevende å gjennomføre undersøkelsen og utarbeide analysen. Dette var av stor betydning. Tidsrammen for undersøkelsen var begrenset, da dette var en liten kvantitativ undersøkelse i forbindelse med masteroppgaven. Nettbasert løsning gjorde det enkelt å distribuere undersøkelsen, og det var i tillegg en økonomisk gunstig løsning, som gav betydelige sparte utgifter til porto.

Nettskjema hadde gode løsninger der både utsendelse, purringer og utskrift av rapport var lett tilgjengelig. Dataprogrammet gav en god oversikt over mottatte svar. Løsningen til Nettskjema var et godt valg med hensyn til etikk, da løsningen bidro til å anonymisere informantene. I utskriftsrapporten hadde hver enkelt informant fått et anonymt nummer. Det var ikke mulig å knytte ip-adresser opp mot informantene. Ikke minst blir data oppbevart på en tilfredsstillende måte i tråd med kravene til De nasjonale forskningsetiske komiteene (Torp, 2019).

Undersøkelsen ble sendt som e-post til informantene. E-posten inneholdt en kort informasjon om undersøkelsen (se vedlegg 1), et vedlegg med infoskriv (se vedlegg 2), i tråd med Norsk senter for forskningsdata [NSD] sin standardløsning for infoskriv (Norsk senter for forskningsdata, u.å. a), samt en lenke til selve undersøkelsen (se vedlegg 3). Det var 14 dagers svarfrist på undersøkelsen. Det ble sendt ut en purring med en ukes svarfrist 14 dager etter første utsendelse.

Når masteroppgaven blir godkjent, kan jeg enkelt gå inn på Nettskjema og slette undersøkelsen og tilhørende datamateriell, i tråd med NSD sine forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

4.1.4 Utvelgelse av informanter

For å få et godt datagrunnlag, ønsket jeg å sende ut undersøkelsen til 150 barnehagelærere. Ifølge Johannessen et al. var det ingen klare regler for hvor stort et utvalg skal være. Det måtte avgjøres i hvert enkelt tilfelle. En tommelfingerregel kunne være at viktige undergrupper var representert med minimum 30 (Johannessen et al., 2016, s. 244). Med 150 utsendte spørreskjema, vurderte jeg datagrunnlaget som tilstrekkelig.

Jeg gjennomførte det som betegnes som en utvalgsundersøkelse (Johannessen et al., 2016, s. 241). Det var hensiktsmessig å foreta et sannsynlighetsutvalg av representanter til undersøkelsen. Dette økte muligheten for å kunne generalisere resultatet fra undersøkelsen. Hensikten var først og fremst å sikre variasjon i hvilke barnehagelærere som deltok i studien, for å fange opp ulike måter å gjennomføre plantiden og skape større forståelse og kunnskap om ulike løsninger. Valget ble å sende undersøkelsen til et tilfeldig utvalg av barnehagelærere i gamle Akershus fylke.

Et tilfeldig utvalg regnes som en forutsetning for et sannsynlighetsutvalg (Johannessen et al., 2016, s. 242). For å sikre dette, trakk jeg først ut 6 av 22 kommuner i gamle Akershus fylke. Deretter ble kommunenes hjemmesider benyttet for å hente lister over alle barnehager i de seks kommunene. På bakgrunn av listene, ble det trukket ut et visst antall barnehager, både kommunale og private, fra de seks kommunene. Jeg foretok en utregning som sikret at undersøkelsen ble sendt til en tilnærmet lik andel, av hver enkelt kommunes totale barnehager, i hver av de seks kommunene. I tillegg tok jeg hensyn til andelen private og kommunale barnehager i de seks kommunene. Undersøkelsen ble sendt til 6 ulike barnehager i de to minste kommunene, 8 barnehager i to kommuner og 11 barnehager i de to største kommunene, totalt 50 ulike barnehager. Det var 20 kommunale og 30 private barnehager. Dette gjenspeilet sammensetningen av barnehager i de aktuelle kommunene. I første utsendelse ble undersøkelsen sendt til barnehagelærere på noen avdelinger i de utvalgte barnehagene. I store barnehager ble undersøkelsen sendt til maks fire barnehagelærere i hver barnehage, men i de

fleste barnehagene ble den sendt til 2-3 barnehagelærere. Barnehagenes hjemmeside ble benyttet i arbeidet med å skaffe nødvendige mailadresser. I de barnehagene der mailadresser ikke var oppgitt, ble det sendt en forespørsel til styrer om å få tilsendt mailadressene til barnehagelærerne.

I denne prosessen, erfarte jeg at det kun var omtrent 25 prosent av styrere som svarte på henvendelsen. Det resulterte i manglende tilgang til mailadresser i omtrent 10 prosent av barnehagene som i utgangspunktet var trukket ut. Det bidro til at bruttoutvalget måtte endret. Dette kan ha påvirket hvor representativt utvalget i undersøkelsen ble når det gjelder å gjenspeile ulikheter i barnehagene. Det var en viss sannsynlighet for at barnehagestyrere som var lite opptatt av forskning ikke prioriterte å sende mailadressene. Men det var like sannsynlig at det var tilfeldig hvilke barnehagestyrere som ikke svarte. Det ble ikke gjennomførte en analyse over hvilken type barnehager som ikke sendte mailadresser. Det ble trukket ut nye barnehager fra samme kommune og med samme eierskap (private eller kommunale), som de barnehagene som opprinnelig ble trukket ut. Rapporten fra undersøkelsen viste en god fordeling mellom både private og kommunale barnehager, samt variasjon i både størrelse på barnehagen og yrkeserfaringen til respondentene som deltok.

Undersøkelsen ble ikke sendt til barnehager med bare en avdeling. Jeg vurderte at barnehagelærere i disse barnehagene trolig ikke hadde de nødvendige forutsetningene for å kunne svare på undersøkelsen. Disse barnehagene hadde bare en eller to barnehagelærere, og det var samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden jeg ønsket å undersøke.

Da mailadressene var innhentet, ble undersøkelsen sendt ut. Responsen var forholdsvis lav. Etter 14 dager ble det sendt ut purring. 14 dager etter purring, hadde 54 svart på undersøkelsen. Dette var en svarprosent på 36 prosent. Selv om svarprosent på undersøkelsen var lav, var den i tråd med det som kunne forventes. Johannessen et al. hevdet svarprosenten i surveyundersøkelser hadde vært fallende de senere årene, og det var vanlig med en svarprosent på bare 30-40 % (Johannessen et al., 2016, s. 245).

Eberhard-Gran påpekte at det skal være frivillig å delta i en undersøkelse (Eberhard-Gran, 2017, s. 22). Det var ifølge henne vanlig å sende ut en, maksimalt to purringer. Hun hevdet det erfaringsmessig var første påminnelse som var mest effektiv. Jeg valgte å sende ut en purring.

54 svar var et lite grunnlag for å gjennomføre en kvantitativ analyse. For å øke datagrunnlaget mitt, var det ønskelig med flere svar. Jeg prøvde ut en ny metode der e-post med undersøkelsen og vedlegg ble sendt til styrer i 50 tilfeldige trukket barnehager i gamle Akershus fylke, med spørsmål om de kunne videresende e-posten til barnehagelærere i sine barnehager. Fordelen med denne metoden, var at den var mye mindre tidskrevende enn den omfattende prosessen med å skaffe mailadresser til hver enkelt barnehagelærer. Ulempen var at den gjorde det umulig å finne eksakt svarprosent, da jeg

ikke hadde oversikt over hvor mange barnehagelærere som fikk videresendt undersøkelsen. I tillegg måtte metoden gå gjennom styrer i barnehagene. Det var et ekstra ledd som kunne hindre undersøkelsen fra å komme frem til barnehagelærere. Det kunne øke frafallet. Det var en viss fare for at styrere i barnehager som var opptatt av forskning, valgte å videresende e-posten, mens styrere som ikke var like opptatt av forskning ikke videresendte e-posten. Antall svar som kom inn, tydet på at denne metoden var lite effektiv. Det ble sendt ut purring etter 14 dager, men det kom inn bare 11 svar.

Totalt var det innkommet 65 svar. Dette var et lite grunnlag. Likevel valgte jeg å avslutte undersøkelsen. I løpet av den siste utsendelsen, hadde det vært en kraftig økning av covid-19 tilfeller og mange barnehager hadde gått over til rødt tiltaksnivå. Denne situasjonen bidro trolig til en ekstra travel hverdag for både styrere og barnehagelærere. Det var rimelig å anta at en spørreundersøkelse ville bli nedprioritert i denne tiden. De nye smittetiltakene i barnehagene kunne trolig påvirke hva informantene svarte. Dette var lite ønskelig, og det ble mest hensiktsmessig å avslutte undersøkelsen.

Jeg ønsket å avdekke om undersøkelsen var representativ for en normal hverdag, og at svarene rundt avviklingen av plantiden ikke i for stor grad var preget av covid-19 tiltak. Undersøkelsen inneholdt spørsmål om og eventuelt hvordan, covid-19 tiltak påvirket avviklingen av plantiden.

En tommelfingerregel var at mer enn 50 prosent er en bra svarprosent. Samtidig representerer også en slik svarprosent et mulig problem dersom det er ønskelig å generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 245). I denne undersøkelsen regnes populasjon som alle avdelingsbarnehager i gamle Akershus fylke. Den lave svarprosenten gjorde det vanskelig å generalisere resultatene fra undersøkelsen. Funnene kunne derimot brukes til å sette lys på noen utfordringer, og muligens bidra til at problemstillinger rundt plantidens betydning for kvalitetsutviklingen i barnehagene, blir løftet frem i lyset. Målet med undersøkelsen var primært å skape en bedre forståelse og kunnskap rundt ulike løsninger. Undersøkelsen hadde gitt meg nok bakgrunnsdata til å foreta en analyse.

4.1.5 Analysestrategi

Analysen bygget på den kvantitative undersøkelsen i form av spørreskjema med svar fra 65 informanter. Undersøkelsen benyttes til å peke på noen tendenser og til å skaffe bedre forståelse rundt samarbeid i barnehagelærernes plantid.

På bakgrunn av forskningsspørsmålene, utarbeidet jeg et analyseskjema for hva jeg ønsket å se etter. Tanken var å benytte en deduktiv strategi der jeg på forhånd utarbeidet et skjema over spørsmål jeg

ønsket å få svar på når jeg skulle analysere datamaterialet fra spørreundersøkelsen. Ifølge Bratberg skulle denne metoden gjøre det mulig å ha en dialog mellom analyseskjema og det empiriske materialet. Ved behov kunne analyseskjema justeres underveis i analysen (Bratberg, 2018, s. 91). På denne måten var ikke analysen låst til å følge analyseskjema, men funn underveis i analysen kunne bidra til endringer av analyseskjema.

Da undersøkelsen ble avsluttet i Nettskjema, ble det skrevet ut en rapport som viste både antall og prosent som hadde krysset av for de ulike svaralternativene på hvert enkelt spørsmål. I tillegg ble det skrevet ut en liste over alle svarene på de åpne spørsmålene.

For å avdekke eventuelle sammenhenger mellom svarene på de ulike spørsmålene, og hvordan de ulike svarene ble påvirket av hverandre, valgte jeg å benytte meg av SPSS programmet til å gjennomføre en bivariat analyse i form av krysstabeller. Bivariat analyse vil si å sammenligne to ulike variabler med hverandre. Rapporten fra undersøkelsen ble overført fra Nettskjema til SPSS programmet ved hjelp av en Excel-fil. SPSS er utformet for analyse av samfunnsvitenskapelig data. Det gjorde det mulig å krysse svarene på de ulike spørsmålene opp mot hverandre for å prøve å finne en sammenheng mellom ulike svar. Slike sammenhenger kunne betegnes som avhengig og uavhengig variabel (Johannessen et al., 2016, s. 296).

Johannessen et al. hevdet det burde være minst 20 enheter i hver kolonne i en bivariat analyse, dersom det skulle gi mening å analysere i form av for eksempel en krysstabell (Johannessen et al. 2016, s. 298). Ved færre enheter kunne løsningen bli å slå sammen flere kolonner. Dette var en utfordring i mitt datagrunnlag. Noen av krysstabellene som ble utformet, tilfredstilte ikke antallskravet i alle kolonnene. Likevel gav det en viss mening å gjennomføre krysstabellene. For å sikre flest mulig enheter i hver kategori, valgte jeg å sette søkelys på barnehagelærere som jobbet aleine eller med en annen barnehagelærer på samme avdeling/base. Gruppen med flere barnehagelærere på samme avdeling ble for liten til å kunne benytte krysstabeller. Også gruppen med en barnehagelærer per avdeling var litt liten med tanke på å gjennomføre en krysstabell. Jeg valgte likevel å benytte kategoriene en og to barnehagelærere per avdeling for å kunne sammenligne disse gruppene.

Arbeidet med krysstabellene var en tidkrevende prosess der svar på alle spørsmålene systematisk ble krysset med hverandre. Dette var nødvendig, for å ivareta systematikken og grundigheten. Etter prosessen satt jeg med en tykk perm med ferdige krysstabeller. Dette datamaterialet ble systematisert. På hvert enkelt spørsmål ble det laget ulike tabeller med prosentvis fordeling av alle svar fra krysstabellene. Tabellene inneholdt alle funn knyttet til hvert enkelt spørsmål i undersøkelsen og hvordan svaret på spørsmålet hadde sammenheng med alle andre spørsmål i undersøkelsen.

Under analysen var den lave svarprosenten som innebar bare 65 svarskjema en utfordring. Johannessen påpekte at undersøkelser med få enheter, for eksempel 25 i en av kolonnene, krevde en ganske stor forskjell (15-20 prosent) dersom resultatet skulle kunne tillegges vekt, i motsetning til store undersøkelser med flere hundre enheter der selv små forskjeller som 5-10 prosent kunne vektlegges. En tommelfingerregel var at forskjell på 5-10 prosentpoeng var ganske liten, 10-20 prosentpoeng var ganske stort, og 20-30 prosentpoeng var stort og mer enn 30 prosentpoeng meget stor (Johannessen et al., 2016, s. 299). I analysen min ble det vanskelig å finne forskjeller på 15-20 prosent på mange av spørsmålene. Forskjellene ble likevel tatt hensyn til i analysen. Undersøkelsen kunne benyttes til å peke på noen tendenser, men var ikke stor nok til å generaliseres til allmenngyldige funn.

Den lave svarprosenten vanskeliggjorde en objektiv og kvantitativ analyse. I tillegg opplevde jeg at analyseskjema i stor grad påvirket hvordan jeg leste resultatrapporten fra undersøkelsen. Analyse-skjema gjorde det vanskelig å analysere data med et åpent sinn. Til tross for at jeg hadde gjennomført en spørreundersøkelse med hovedsakelig lukkede spørsmål, valgte jeg å legge bort analyse-skjema og heller la meg inspirere av Tjoras metode for kvalitativ forskning. Denne modellen ble kaldt for SDI, som står for Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 20). Metoden bestod av stegvise trinn som skulle sikre en god systematisk i forskningen. Ifølge Tjora hadde SDI-modellen nysgjerrighet som utgangspunkt og generaliserbar forståelse som mål (Tjora, 2021, s. 23). Dette var forenelig med min vitenskapelige forankring innenfor hermeneutikken. Gjennom metoden var tanken å gå grundig gjennom det empiriske materialet og fange opp hva det avdekket uten å la seg påvirke i stor grad av forskning og teori om tema. Dette var en induktiv forskningsmetode som sikret at forskningen var empiridrevet. På denne måten ville forskeren, ifølge Tjora, være nærmere materialet i analysen, fremfor å la teori og tidligere forskning styre analysearbeidet, slik det kunne gjort dersom ferdige hovedtema ble laget før analysen startet.

Resultatrapporten som ble hentet ut fra Nettskjema, gav et godt oversiktsbilde over plantiden til barnehagelærerne. Da analyseskjema ble lagt bort, og jeg prøvde å lese materialet på en åpen måte der jeg forsøkte å oppdage hva som lå i materialet, opplevde jeg at det ble en induktiv prosess der data fra undersøkelsen styrte funn. Jeg noterte ned enkeltfunn som dukket opp når jeg leste resultatrapporten uten å tenke på forskningsspørsmålene. Når enkeltfunn var notert ned, gjennomgikk jeg disse. Da ble det vekket en interesse for å utforske sammenhengene mellom funn innenfor de ulike svarene og hvordan de påvirket hverandre. Sammenhengene mellom de ulike forhold som påvirket samarbeidet i plantiden til barnehagelærere, trådte frem under arbeidet med å systematisere krysstabellene. Gjennom å være grundig og systematisk i analysearbeidet, oppdaget jeg nye sammenhenger i det

empiriske materialet som trolig ikke hadde kommet frem dersom jeg hadde benyttet den opprinnelige planen om en deduktiv strategi. Da hadde trolig forskningsspørsmålene og egne forståelser i større grad påvirket hva jeg hadde sett etter i datamaterialet.

Etter gjennomføringen av krysstabellene, druknet jeg litt i et stort antall funn. Det ble behov for å gjøre en utvelgelse av hvilket hovedtema og hvilket funn og sammenhenger innenfor hovedtemaet jeg skulle konsentrere meg om. Denne prosessen ble gjennomført gjennom en systematisk undersøkelse av alle tabellene knyttet til hvert spørsmål. Funn som hørte sammen, ble satt sammen i nye tabeller. Tabellene ble deretter merket med ulike farger. På bakgrunn av fargekodene ble det laget en oppsummering av de mest relevante resultatene fra analysen.

I det videre arbeidet tok jeg utgangspunkt i de funnene som best kunne belyse problemstillingen min. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble noe endret fra å være mest opptatt av praktiske og organisatoriske forhold rundt samarbeid i plantiden, til å rette oppmerksomheten mot hvordan samarbeidet ble brukt for å utvikle barnehagelæreres profesjonelle skjønn. Fokusendringen ble også påvirket av teori jeg hadde lest parallelt med arbeidet med analysen. Kompetansestrategiens forventning om økt kompetanse hos barnehagelærere gjennom profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017) fikk stor betydning for hvordan jeg valgte å tolke funnene i det empiriske materialet.

Da hovedfunnene jeg ønsket å vektlegge videre i undersøkelsen var på plass, kunne jeg se på disse funnene i lys av aktuell teori. Denne arbeidsmåten var i tråd med SDI- metoden. Den vektlegger viktigheten av å bruke teori og tidligere forskning under egen forskningsprosess, men teori og tidligere forskning skal først påvirke prosessen i den siste delen av forskningen for å tolke kodegruppene, det vil si hovedfunnene som er funnet (Tjora, 2021, kap. 7). Dette var ifølge Tjora den deduktive delen av metoden der empiriske funnene skal sjekkes på bakgrunn av tidligere teorier og forskning (Tjora, 2021, s. 20).

4.2 Den kvalitative undersøkelsen

Ovenfor redegjorde jeg for den kvantitative metoden som ble benyttet i den empiriske undersøkelsen, samt hvordan en kvalitativ forskningsmetode ble brukt i analysearbeidet. Til tross for at det ble benyttet et spørreskjema for å innhente opplysninger, anser jeg ikke denne undersøkelsen som en typisk kvantitativ studie.

Spørreundersøkelsen ble benyttet for å få et innblikk i praksisen rundt plantid og samarbeid mellom barnehagelærere. Gjennom undersøkelsen ønsket jeg å avdekke en variasjon i ulike gode løsninger,

fremfor å generalisere på måter som var vanlig for rent kvantitative studier. For å fange opp variasjoner i hvordan plantiden organiseres, ble det hensiktsmessig med noen åpne spørsmål. Disse spørsmålene kunne kategoriseres som kvalitative. De manglet ferdige kategorier og informantene måtte selv utforme egne svar. Disse spørsmålene hadde likhetstrekk med spørsmålene Tjora benytter i kvalitative rundspøringer. Dette anså han som en slags hybrid mellom fokusert intervju og spørreskjema (Tjora, 2021, s. 207).

Forskningsprosjektet har en forankring innenfor hermeneutikken. Retningen blir knyttet til kvalitative forskningsmetoder, da hermeneutikken først og fremst er opptatt av å skape forståelse gjennom fortolkning. Datamaterialet mitt bygget på spørreskjema, som tradisjonelt ble regnet som en kvantitativ metode. Men under analysearbeidet beveget jeg meg vekk fra det objektive gjennom å benytte Tjoras modell. Forskningsprosjektet mitt ble dermed en hybrid mellom kvalitativ og kvantitativ forskning.

Det ble viktig å skape en bevisstgjøring av egen forforståelse av plantid og hvordan denne bidro til virkelighetsoppfatningen min. Egne erfaringer fra praksisfeltet påvirket i stor grad mitt syn på hvordan plantiden ble benyttet til samarbeid. På bakgrunn av hermeneutikken, forsker alltid forskeren på bakgrunn av eksisterende kunnskap og forforståelsen. Dette påvirker både valget av utformingen på den empiriske undersøkelsen, hva som blir vektlagt og hvordan funnene blir tolket. Valg av tema og metode blir bestemmende for resultatet av undersøkelsen. På den måten påvirker egen forforståelse alltid resultatet av en undersøkelse, og forskningen kan aldri bli helt objektiv (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 208). I tillegg til at jeg som forsker aldri kan være helt objektiv, påvirket bruken av skala i svaralternativene objektiviteten til min undersøkelse. Det kunne variere hvordan den enkelte respondent oppfattet de ulike alternativene. På den måten påvirket hver enkelt respondents subjektive oppfattelse av spørsmålene, resultatet av undersøkelsen.

Gjennom å være klar over min egen forforståelse, ble det trolig mulig å gå i dialog med materialet med et mer åpent sinn. Det ble mulig å se nye ting og utvikle egen kunnskap gjennom å endre egen forståelse og virkelighetsoppfatning. Etter at tema for forskningsprosjektet var valgt, tenkte jeg grundig gjennom egne forståelser rundt plantiden. Det bidro trolig til en bevissthet rundt hvordan mine forståelser kunne påvirke egne valg. Disse tankene ble skrevet ned, før jeg utarbeidet foreløpige forskningsspørsmål. Deretter leste jeg aktuell teori rundt emnet. Jeg undersøkte tidligere forskning om plantid og om betydningen av økt pedagogtetthet, i tillegg til relevant teori om profesjonsutvikling og ulike styringsdokumenter som rammeplan og kompetansestrategien for barnehager. Gjennom denne prosessen tilegnet jeg meg ny kunnskap rundt tema plantid og samarbeid. Dette bidro til en endring av egne forkunnskaper. Dette ble notert ned, og førte til en justering av hovedfokus på

undersøkelsen. Oppmerksomheten ble nå endret mot samarbeidets betydning for utvikling av profesjonelt skjønn.

Både underveis i prosessen med å utforme spørreskjema og under analysen, stoppet jeg flere ganger opp for å reflektere over hva som påvirket valgene jeg tok og hvordan virkelighetsoppfattelsen min rundt plantid hele tiden var i endring. I denne prosessen var det nyttig å ta frem forforståelsen og virkelighetsoppfattelsen jeg hadde notert ned. Det gjorde det lettere å forsøke å se og tolke ulike svar ut fra flere perspektiver.

Gjennom å ha et bevisst forhold til hva og hvordan jeg presenterte og analyserte funn, ble det tydelig hvor stor påvirkning jeg som forsker hadde på resultatet. Mange funn kunne tolkes og presenteres på ulike måter slik at de fremstod i tråd med min virkelighetsoppfatning. Ikke minst blir resultatet preget av meg som subjektiv forsker gjennom hva jeg valgte å ikke presentere. For å klare å se datamaterialet med mest mulig nøytrale briller, fikk jeg god hjelp av SDI-metoden. Hvordan den empiriske prosessen ble gjennomført, handler om etikk i forskningen. Dette var viktig å ha et bevisst forhold til dette gjennom hele prosessen, slik at rapporten ble mest mulig redelig.

Et konkret eksempel på viktigheten av å være bevisst sin egen forforståelse og virkelighetsoppfattelse, opplevde jeg når det gjaldt eget syn på samarbeid. Jeg ble tidlig klar over min virkelighetsoppfatning av lite samarbeid i plantiden og at mange barnehagelærere benyttet plantiden til å gå kortere vakter og ta plantiden hjemme. De første gangene jeg gjennomgikk datamaterialet etter spørreundersøkelsen, fant jeg mange bekreftelser på egen virkelighetsoppfattelse. Gjennom å ta frem mine notater om forforståelse rundt plantid, ble jeg bevisst på hvordan resultatene ble tolket. Ubevisst så jeg etter funn som samsvarte med min forforståelse, og jeg ble bevisst på behovet for å undersøke materialet fra flere perspektiver. Det gjorde det mulig å se på datamaterialet med «nye» briller der jeg bevisst så etter funn som ikke samsvarte med egne fordommer. Det resulterte i en bredere innfallsvinkel der datagrunnlaget ble analysert fra ulike perspektiv. Det åpnet for nye funn, som igjen påvirket min virkelighetsoppfatning.

Proessen med å analysere sammenhengene i datamaterialet var en krevende tankeprosess. Resultatene ble analysert mot kunnskap om tema. Funn fra analysen bidro til nye perspektiver. På bakgrunn av analysen fordypet jeg meg i relevant teori om betydningen av samarbeid for å utvikle profesjonelt skjønn. Analysen bidro til at jeg oppfattet teorien jeg leste på nye måter enn det jeg hadde gjort da jeg leste den samme teorien før jeg gjennomførte undersøkelsen. På den måten gav datamaterialet meg nye briller som jeg tolket teorien gjennom, samtidig som teorien bidro til at jeg oppfattet datamaterialet på nye måter.

Det var lærerikt og nødvendig å ha en prosess der jeg fordypet meg i teori og tolket analysen kontinuerlig. Datamaterialet kunne tolkes i lys av ulike teorier og forskningsartikler. Dette gav en ny forståelse og ble viktig for å kunne drøfte materialet mitt. Jeg ble egentlig aldri ferdig med denne prosessen. Til slutt ble det nødvendig å sette et punktum for å kunne holde meg innenfor rammen av en masteroppgave. Arbeidet med masteroppgaven gav meg en innsikt av at mitt material egentlig aldri vil gi meg en endelig sannhet. Det ville bli oppfattet med nye øyne hver gang det ble testet opp mot ny relevant teori og forskning. Samtidig ville min forståelse på bakgrunnen av materialet, kontinuerlig påvirke hvordan jeg leste ny forskning og teori.

Jeg hadde trolig gått glipp av verdifulle funn fra undersøkelsen dersom datamaterialet fra spørreundersøkelsen ikke hadde blitt behandlet i tråd med en kvalitativ metode for analyse. Under arbeidet med analysen forsøkte jeg å la meg påvirke minst mulig av egen forforståelse. Men analysen ble likevel påvirket av problemstillingen og de opprinnelige forskningsspørsmålene mine. Spørsmålene i spørreskjema ble utformet på bakgrunn av den første problemstillingen og de første forskningsspørsmålene. Spørsmålene i den kvantitative undersøkelsen la en føring for hva jeg fikk av svar og dermed påvirket de i stor grad det empiriske materiale som ble frembrakt. Hadde jeg spurt andre spørsmål i undersøkelsen, vektlagt andre resultater fra undersøkelsen eller tolket datamaterialet i lys av en annen type teori, kunne analysen fra undersøkelsen blitt annerledes.

Uten å ha et bevisst forhold til egne forforståelser og hvordan egen kunnskap gjennomgikk en endringsprosess under arbeidet med masteroppgaven, kunne jeg gått glipp av verdifulle og nyttige refleksjoner og perspektiver. Det hadde trolig påvirket den endelige forståelsen og rapporten fra den empiriske undersøkelsen. Denne måten å tilegne seg kunnskap på, er i tråd med den hermeneutiske sirkel. Den var derimot lite forenelig med kravene til kvantitativ forskning som vektlegger etterprøvbarehet og objektivitet (Tjora, 2021, s. 37).

Materialet inneholdt mange funn, og det ble viktig å foreta en utvelgelse av hva som skulle presenteres i denne masteroppgaven. Under kapittel 5 har jeg forsøkt å presentere materialet fra den kvantitative undersøkelsen som i størst grad belyste forskningsspørsmålene mine og som kunne bidra til en konklusjon på problemstillingen.

4.3 Etikk

Det var av stor betydning at forskningen foregikk på en måte som var etisk forsvarlig. For å ivareta dette på best mulig måte, forholdt jeg meg i dette forskningsprosjektet til de generelle forskningsetiske retningslinjene laget av De nasjonale forskningsetiske komiteene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Forskningsprosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) før jeg startet innsamling av data. Nettbaserte spørreskjema kunne gi en mulighet for å knytte svarene til ip-adresser. Tilgang til ip-adresser blir ifølge NSD, regnet som personopplysninger. På bakgrunn av dette, krevdes det at prosjektet ble meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.b).

Spørreundersøkelsene bidro til at jeg nådde mange informanter. Det bidro til å fange opp omfanget og en eventuell variasjon i svarene. Svakheten med metoden var at den ikke gav utdypende informasjon om for eksempel hvordan informanten opplevde kvaliteten på samarbeidet i plantiden og deres tanker og holdninger rundt samarbeid. Opprinnelig var ønsket å ha et spørsmål i undersøkelsen der informantene kunne oppgi egen mailadresse, dersom de samtykket i å kunne bli kontaktet i etterkant av spørreundersøkelsen. Det hadde gitt en mulighet til å gjennomføre dybdeintervju med aktuelle informanter som hadde gode metoder for avvikling av plantiden. Spørsmålet ble ikke anbefalt av NSD, og det ble fjernet slik at spørreundersøkelsen kunne gjennomføres. Manglende dybdeintervju kan ha bidratt til at viktig informasjon ikke kom frem i undersøkelsen. Uten oppklarende informasjon, måtte svarene i større grad tolkes.

Kombinasjonen av spørreskjema og dybdeintervju hadde bidratt til en metodetriangulering med en god kombinasjon av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Metodetrianguleringen kunne redusert svakhetene ved begge metodene. En slik kombinasjon ville, ifølge Tjora, vært gunstig i svært mange tilfeller (Tjora, 2021, s. 26). Dybdeintervju kunne ha bidratt til en bredere belysning av blant annet begrunnelsene for hvor plantiden ble avviklet og begrunnelsene for om det ble samarbeidet eller ikke om ulike oppgaver i plantiden. Dybdeintervju kunne også belyst hvordan manglende hjelp og støtte i plantiden påvirket barnehagelærere, i tillegg til å frembringe begrunnelsen for ønsket om mer samarbeid i plantiden.

For å sikre informert samtykke til å delta i forskningsprosjektet, ble det sammen med undersøkelsen sendt ut et infoskriv basert på Norsk senter for forskningsdatas veilednings mal for informasjonsskriv (Norsk senter for forskningsdata, u.å.a). Undersøkelsen inneholdt lite som var etiske betenkelig. Den inneholdt ikke spørsmål om personopplysninger, og det ble forsket på myndige mennesker som var i stand til å gi et informert samtykke.

Gjennom hele prosessen med masteroppgaven, forsøkte jeg etter beste evne å behandle materialet mest mulig redelig og rettferdig. Gjennom å være bevisst på egne, forutinntatte oppfattelser og hvordan de kunne påvirke resultatet, prøvde jeg å minimere betydningen av disse. På den måten kunne forskningsprosessen og presentasjonen av resultatene bli mest mulig etisk forsvarlig.

5. Analyse av datamaterialet

I analysen presenterer jeg et utvalg av datamaterialet fra den kvantitative spørreundersøkelsen. Jeg hadde et stort datamateriale. Av hensyn til oppgavens omfang valgte jeg å ikke gå inn på forskjell i organisering av plantiden som omhandlet eierskap, størrelse på barnehagen og hvordan arbeidserfaring påvirket samarbeidet i plantiden. For å avgrense oppgaven, ble det nødvendig kun å presentere de arbeidsoppgavene i plantiden jeg anså som viktigst med tanke på utvikling av profesjonelt skjønn. Hvert forskningsspørsmål blir belyst i egne deler. Først i analysen presenterer jeg resultater fra spørreundersøkelsen min som omhandler hvor mye barnehagelærere samarbeidet med hverandre under plantiden og hvordan samarbeidet ble påvirket av antall barnehagelærere på avdelingen. Denne delen belyser det første forskningsspørsmålet: Hvilken betydning kan flere pedagoger på avdelingen ha for samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden?

Deretter så jeg på hva mine informanter svarte rundt organisering av plantiden. I denne delen blir det andre forskningsspørsmålet belyst: Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?

Det siste forskningsspørsmålet omhandler hva samarbeidstiden ble benyttet til. I denne delen så jeg på hva mine informanter samarbeidet om i plantiden, hva de ikke samarbeidet om og om det var forskjell på oppgavene som ble utført i plantiden der det var en eller to barnehagelærere på samme avdeling. Jeg var spesielt opptatt av hvordan oppgaven med å holde seg faglig oppdatert på forskning, teori og styringsdokumenter fra barnehagesektoren, ble påvirket av antall barnehagelærere på samme avdeling. Dette anså jeg som relevant for å belyse utvikling av profesjonelt skjønn.

For å visualisere og tydeliggjøre resultatene jeg fant i undersøkelsen, blir datamaterialet presentert i form av figurer eller tabeller. Mange av figurene presenterer bivariat analyse i form av krysstabeller. Jeg undersøkte to ulike spørsmål opp mot hverandre for å avdekke sammenhengen mellom hva informantene svarte på ulike spørsmål. Alle figurene presenterer kvantitative data fra spørreskjema, og de viser tall i prosent. For å synliggjøre den kvalitative prosessen i forbindelse med analysen, kommenterer jeg hvordan jeg tolket dataene, hva jeg mente de kunne bety og mulige feilkilder. Hver del blir avsluttet med en liten oppsummering av funn fra den kvantitative undersøkelsen knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål. Denne oppsummeringen blir gjenstand for en kvalitativ drøfting i kapittel 6 av masteroppgaven.

For å belyse den kvalitative prosessen i forbindelse med masteroppgaven, presenterer jeg til slutt i analysen et avsnitt der jeg deler egne tanker rundt undersøkelsen, hva jeg vektla og synliggjør hvordan tolkningen av datamaterialet bidro til min egen læringsprosess.

5.1 På hvilken måte påvirker pedagogtettheten på avdelingen organisering av plantiden?

I denne delen presenteres svarene, fra min kvantitative spørreundersøkelse, som belyser mitt første forskningsspørsmål. Det omhandler pedagogtetthets betydning for hvordan barnehagelærere samarbeider i plantiden. I spørreundersøkelsen ble det stilt spørsmål om hvordan barnehagelærere samarbeidet med hverandre under avvikling av plantiden. I innledningen til spørreskjema som ble sendt ut, definerte jeg samarbeid i plantiden på følgende måte: «med samarbeid menes i denne oppgaven at to eller flere barnehagelærere har plantid samtidig og kan kommunisere med hverandre for å løse oppgaver i fellesskap eller utveksle erfaringer og råd i forbindelse med individuelle oppgaver». Det var muligheten til å kunne kommunisere med hverandre som var viktig i min definisjon, ikke om de faktisk benyttet tiden til å løse felles oppgaver.

Jeg presenterer svar fra mine informanter når det gjelder generelt samarbeid mellom pedagogene i plantiden og om samarbeidet ble påvirket av pedagogtettheten på avdelingen. Deretter ser jeg på hvordan pedagogtettheten på avdelingen påvirket barnehagelæreres opplevelse av å få nødvendig hjelp og støtte fra hverandre i plantiden og hvordan pedagogtettheten påvirket ønske om mer samarbeid i plantiden hos mine informanter. Til slutt i denne delen blir det belyst hvordan tiden barnehagelærerne i undersøkelsen brukte på samarbeid med andre pedagoger i plantiden, påvirket ønsket deres om mer samarbeid i plantiden.

5.1.1 Samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden

Tabell 2 viser hvor mye informantene i min undersøkelse svarte at de benyttet plantiden til å samarbeide med andre barnehagelærere. Tabellen viser svar fra informanter som jobbet på både vanlige avdelinger og på baseavdelinger.

(N = 65)	Plantiden benyttes ikke på denne måten	Inntil en time per uke	Inntil to timer per uke	Over to timer per uke
Avvikler sammen med pedagog på samme avdeling/base	47 %	49 %	4 %	0 %
Plantiden avvikles sammen med pedagoger på andre avdelinger/baser	55 %	32 %	5 %	8 %

Tabell 2: Hvor mye av plantiden svarte barnehagelærere at de avvikler sammen med andre pedagoger? (Gjennomsnitt per uke).

Tabell 2 presenterte informantenes samarbeid med andre, uavhengig av om det var en eller flere barnehagelærere per avdeling. Halvparten av barnehagelærerne i mitt materiale, benyttet ikke plantiden til å samarbeide med andre barnehagelærere i kategoriene «på egen avdeling» eller «andre avdelinger». Som det framkom av tabell 2, var det få barnehagelærere som samarbeidet mer enn inntil 1 time med andre barnehagelærere i de ulike kategoriene. Inntil en time per uke, kan i praksis bety alt fra noen minutter og opp til en time. Informantene som samarbeidet mer enn to timer, jobbet hovedsakelig på baseavdelinger med mer enn 2 pedagoger. Tabellen avdekker ikke om det var ulike informanter som samarbeidet med pedagoger på egen eller andre avdelinger/baser, eller om samme informant hadde krysset av på begge kategoriene. En analyse av hvert enkelt svarskjema avdekket at 20 av 64 informanter i mitt materiale (en informant hadde ikke svart på spørsmålene om samarbeid) ikke samarbeidet med andre barnehagelærere, verken på egen eller andre avdelinger/baser, under plantiden. Det utgjorde 31 prosent av alle informantene i undersøkelsen.

Tabell 2 viste at 55 prosent av informantene svarte at de ikke benyttet plantiden til samarbeid med barnehagelærere på andre avdelinger og 47 prosent samarbeidet ikke med pedagoger på samme avdeling. For å kunne svare på om to pedagoger på samme avdeling bidro til å styrke samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden, ble det hensiktsmessig å sammenligne svarene om samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden avhengig av pedagogtettheten på avdeling. Da kategorien av informanter som jobbet på avdelinger/baser med flere enn to barnehagelærere var veldig liten, valgte jeg å kun sammenligne kategoriene en eller to pedagoger per avdeling.

	En pedagog per avdeling	To pedagoger per avdeling
Samarbeider med pedagoger på egen avdeling		34 %
Samarbeider med pedagoger på andre avdelinger	58 %	16 %
Samarbeider med pedagoger på både egne og andre avdelinger		19 %
Samarbeider ikke med andre i plantiden	42 %	31 %
	(N=12)	(N=44)

Tabell 3: Hvor mye informantene samarbeidet med andre barnehagelærere i plantiden krysset med om de var en eller to barnehagelærere på samme avdeling/base (gjennomsnittlig per uke).

Mitt datamateriale indikerte at halvparten av informantene i min undersøkelse, samarbeidet med hverandre i plantiden der de var to barnehagelærere på samme avdeling/base. De som samarbeidet i plantiden, med få unntak, samarbeidet inntil en time per uke. De som var to barnehagelærere hadde

mulighet til å samarbeide i plantiden med både barnehagelærere på egen og andre avdelinger. De med en barnehagelærer kunne bare samarbeider med barnehagelærere på andre avdelinger. Undersøkelsen tydet på at samarbeidet i plantiden blant mine informanter, i liten grad ble påvirket av pedagogtettheten på avdelingen. Det var 11 prosent flere som samarbeidet med andre i plantiden når det var to barnehagelærere på avdelingen, men det betyr ikke nødvendigvis at de benyttet mer tid til å samarbeide med andre. Undersøkelsen avdekket ikke den eksakte tiden det ble samarbeidet. Da 20 prosent av barnehagelærere i undersøkelsen, som jobbet på avdelinger/baser med 2 barnehagelærere, hadde svart at de samarbeider i plantiden med både barnehagelærere fra egne og andre avdelinger, var det en mulighet for at disse totalt brukte mer tid på samarbeid i løpet av uken. Undersøkelsen hadde svaralternativet «inntil 1 time» og ikke eksakt tid. De kunne samarbeide fra noen minutter til inntil en time med både barnehagelærer på egen avdeling og med barnehagelærer på en annen avdeling/base. Tid til samarbeid i plantiden totalt med andre barnehagelærere kunne i realiteten være alt fra noen minutter og opptil to timer for denne gruppen. Denne gruppen utgjorde imidlertid bare 14 prosent av alle informantene som deltok i undersøkelsen.

5.1.2 Pedagogtetthetens betydning for opplevelse av å få hjelp og støtte i plantiden

Jeg anså muligheten for hjelp og støtte ved behov som viktig dersom barnehagelærere skulle kunne være i utvikling og utvikle sitt profesjonelle skjønn.

I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om barnehagelærere opplevde å få nødvendig hjelp og støtte fra andre kollegaer under plantiden. Av alle som svarte, opplevde 22 prosent det som vanskelig å finne tid til hjelp og støtte ved behov. 28 prosent fikk hjelp og støtte i noe grad, 3 prosent hadde ikke behov for hjelp og støtte, mens under halvparten, 47 prosent opplevde å få hjelp og støtte når de hadde behov.

Som et mål på om det profesjonelle fellesskapet ble økt i plantiden som følge av to pedagoger på samme avdeling, sammenlignet jeg informantenes opplevelse av å få hjelp og støtte avhengig av pedagogtettheten på avdelingene.

	En pedagog per avdeling/base	To pedagoger per avdeling/base
Det er vanskelig å finne tid til hjelp og støtte når jeg har behov	9 %	27 %
Jeg får hjelp og støtte i noe grad	33 %	23 %
Jeg får hjelp og støtte når jeg har behov	50 %	48 %
Jeg har ikke behov for hjelp og støtte	8 %	2 %
	(N=12)	(N=44)

Tabell 4: Opplever du å få nødvendig hjelp og støtte fra kollegaer under plantiden? Krysset med antall barnehagelærere på avdelingen.

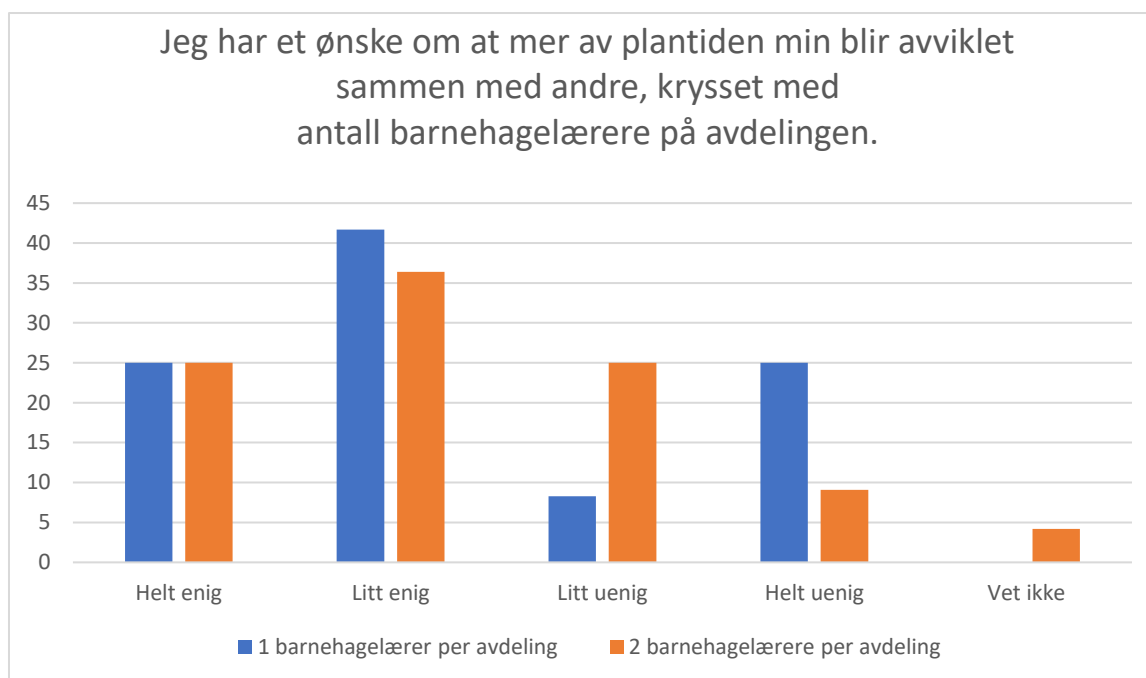
Resultatet presentert i Tabell 4 kan tyde på at to barnehagelærere på samme avdeling/base, i liten grad påvirket barnehagelæreres opplevelse av å få hjelp og støtte ved behov. Bare halvparten av informantene på avdelinger med økt pedagogtetthet, opplevde å få nødvendig hjelp når de trengte det.

Det er viktig å presisere at undersøkelsen målte opplevelsen av å få hjelp og støtte, og ikke hvor mye hjelp informantene faktisk fikk. Opplevelsen var individuell. Svarene fra informantene kunne presenteres i en kvantitativ tabell, men tabellen ble preget av den subjektive fortolkningen til hver enkelt informant. Det var mulig at to barnehagelærere som jobbet på samme avdeling, kunne svare ulikt på dette spørsmålet til tross for at de hadde de samme forutsetningene for hjelp og støtte under plantiden

5.1.3 Ønske om avvikling av mer plantid sammen

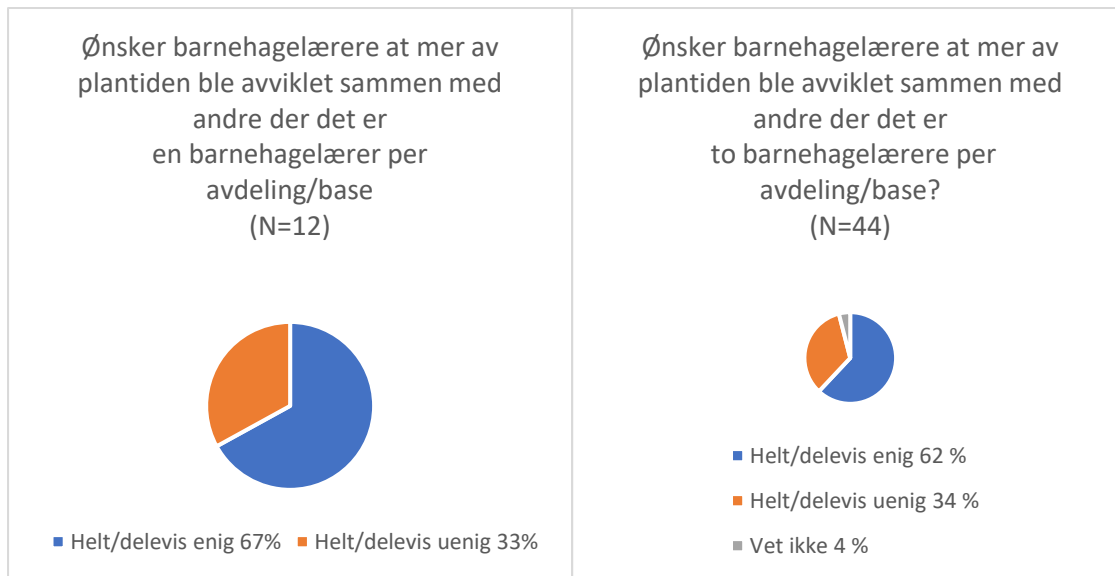
22 prosent av informantene opplevde det vanskelig å finne tid til hjelp og støtte fra andre kollegaer under plantiden. Samtidig tydet svarene fra alle informantene i undersøkelsen, på at barnehagelærere hadde varierende behov for hjelp og støtte fra andre under plantiden.

På bakgrunn av den høye andelen av informantene som opplevde at de ikke fikk nødvendig hjelp og støtte under plantiden, ønsket jeg å undersøke om barnehagelærere hadde et ønske om å avvikle mer av plantiden sammen med andre. Ved å sammenligne ønsket om mer samarbeid i plantiden opp mot pedagogtettheten på avdelingen/basen, kunne det trolig gi en indikasjon på hvordan styrket pedagognorm påvirket opplevelsen av fellesskap i plantiden. Dette blir presentert i figuren under.



Figur 1: Sammenheng mellom barnehagelærere sitt ønske om mer plantid sammen med andre barnehagelærere krysset med antall barnehagelærere på avdelingen.

Den største delen av informantene i undersøkelsen, var på bakgrunn av figur 1, litt enig i ønsket om mer samarbeid med andre barnehagelærere under plantiden. Svaralternativene litt uenig og helt uenig varierte derimot avhengig av pedagogtetthet på avdelingen. Det var 8 prosent som var litt uenig i ønsket om mer samarbeid i plantiden blant informantene som jobbet på avdeling med en pedagog, mot 25 prosent som var litt uenig i ønsket der det var to barnehagelærere på avdelingen. I kategorien helt enig var det motsatt. Der var det flest informanter, 25 prosent, som var helt uenig i ønsket om mer samarbeid i plantiden blant de som jobbet på avdeling med en barnehagelærer, mot 9 prosent blant informantene som var to barnehagelærere på samme avdeling. For å synliggjøre om barnehagelærere i mitt materiale ønsket mer samarbeid med andre under plantiden eller ikke, laget jeg sektordiagram der svaralternativene helt/delvis enig og helt/delvis uenig ble lagt sammen.



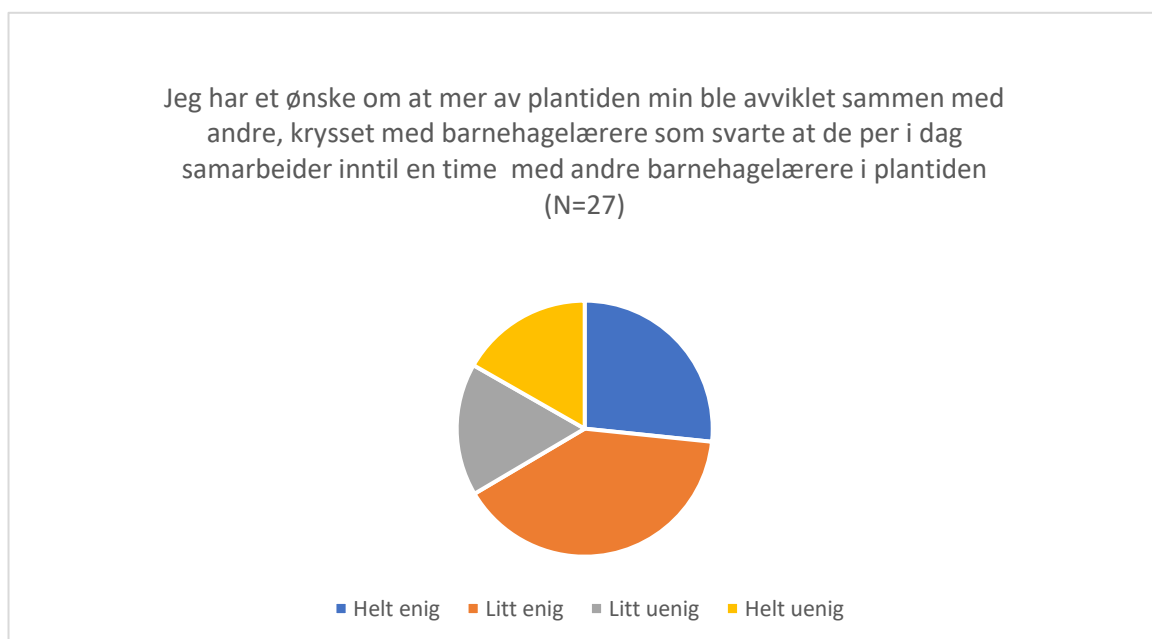
Figur 2: Ønsket barnehagelærere mer tid til samarbeid med andre barnehagelærere i plantiden, kryssset med antall barnehagelærere på avdeling/basen.

Figur 2 viste at en stor andel av informantene, i min undersøkelse, ønsket at mer av plantiden ble avviklet sammen med andre i begge kategoriene. Det var ingen forskjell mellom barnehagelærere som jobbet med en eller to barnehagelærere på avdelingen/basen.

På bakgrunn av forventningene i tariffavtalene om tilrettelegging for avvikling av noe plantid sammen med andre (KS, 2022, del. 3.2), ønsket jeg å undersøke om informantene i min undersøkelse, som svarer at de ikke samarbeider med andre barnehagelærere i plantiden, faktisk hadde et ønske om mer samarbeid under plantiden. Dette resultatet presenteres i figurene under.



Figur 3: Ønsket barnehagelærere som per i dag ikke samarbeider med andre i plantiden, at mer av plantiden ble avviklet sammen med andre?



Figur 4: Ønsket barnehagelærere som samarbeidet inntil en time med andre barnehagelærere i plantiden, at mer av plantiden ble avviklet sammen med andre?

For å synliggjøre tendensen i svarene, slo jeg sammen kategoriene helt enig/delvis enig og kategorien helt uenig/delvis uenig. På bakgrunn av min undersøkelse, kan det tyde på at de som ikke samarbeidet hadde et større ønske om mer samarbeid i plantiden, sammenlignet med de som samarbeidet inntil en time med andre barnehagelærere i plantiden på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Undersøkelsen viste at 21 prosent av informantene som ikke samarbeidet med andre i plantiden, heller ikke hadde et ønske om mer samarbeid med andre i plantiden. Undersøkelsen omhandlet samarbeid i plantiden. Muligens kunne informantene ha et ønske om mer samarbeid, men av ulike årsaker ønsket de ikke at dette skulle foregå i plantiden.

Undersøkelsen avdekket ikke årsaken til manglende ønske om samarbeid i plantiden hos en andel av informantene. En mulig feilkilde i undersøkelsen kan ha oppstå dersom informantene la til grunn en annen definisjon på samarbeid da de svarte, enn den jeg hadde for dette forskningsprosjektet. Det var også en mulighet for at de ikke ønsket mer samarbeid i plantiden, da samarbeid forutsatte avvikling av plantiden på arbeidsplassen.

5.1.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Som en oppsummering på forskningsspørsmålet «hvilken betydning kan flere pedagoger på avdelingen ha for samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden?», tydet min undersøkelse på at samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden, ikke ble vesentlig påvirket av pedagogtettheten på avdelingen. Blant alle informantene i undersøkelsen, som oppgav at de samarbeidet med andre i plantiden uavhengig av pedagogtetthet på avdeling, svarte nesten alle at de samarbeidet inntil en time med andre pedagoger i plantiden. 47 prosent svarte at de ikke benyttet plantiden til å samarbeide med andre barnehagelærere på samme avdeling/base. Det var også en stor andel som ikke samarbeidet med andre barnehagelærere i plantiden.

Min undersøkelse viste at en stor del av informantene mine, opplevde et ønske om mer samarbeid i plantiden, uavhengig av pedagogtetthet på avdelingen.

Samtidig tydet datamaterialet på at barnehagelærere som ikke opplevde samarbeid i plantiden, hadde et noe høyere ønske om mer samarbeid i plantiden sammenlignet med de som samarbeidet noe med andre barnehagelærere i plantiden. Samtidig var det en relativ stor andel blant informantene som ikke samarbeidet med andre i plantiden, som heller ikke hadde et ønske om mer samarbeid. Svar fra mine informanter, tydet på at de opplevde det som vanskeligere å finne tid til hjelp og støtte i plantiden, dersom de jobbet på avdelinger med styrket pedagognorm. Den store andelen

som var helt eller litt enig i ønsket om mer samarbeid under plantiden, kunne tyde på et behov hos informantene til å organisere plantiden på nye måter som sikrer mer samarbeid. Disse resultatene gjennomgår en kvalitativ drøftelse i kapittel 6.

Mitt materiale tydet på tilrettelegging av lite samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden. Men det kan være en fare forbundet med å trekke sterke konklusjoner om samarbeidet ut fra min undersøkelse. Skalaen på svaralternativene bidro til å gi lite konkret svar på hvor mye det ble samarbeidet. Den indikerte kun lite samarbeid utover 1 time.

I forbindelse med den kvantitative undersøkelsen min, kan det ha oppstått noen feilkilder. Undersøkelsen kan bare si noe om mulighetene informantene hadde til å samarbeide. Den kan ikke belyse om de faktisk samarbeidet. Ulike tolkninger av begrepet samarbeid kan ha bidratt til ytterligere en feilkilde. Det er en mulighet for at informantene, til tross for presiseringen i spørreskjema, har lagt til grunn at samarbeid betyr at de jobbet sammen om en felles oppgave. Det kan ha bidratt til at informantene oppgav mindre tid til samarbeid enn tiden de avviklet plantid på samme sted. Det hadde trolig vært en styrke av undersøkelsen dersom jeg hadde hatt med et åpent spørsmål om hvordan barnehagelærerne samarbeidet i plantiden og ikke bare om de samarbeidet.

I forkant av spørreundersøkelsen, hadde jeg en forventning om å finne mer samarbeid i plantiden på avdelinger med to barnehagelærere, sammenlignet med avdelinger med en barnehagelærer. Da mitt datamateriale ikke samsvarte med mine forventninger, skapte det en refleksjon over årsaken til at styrket pedagogtetthet på avdelingen ikke nødvendigvis bidro til mer samarbeid i plantiden. Jeg ble opptatt av å se på forhold som kunne påvirke mulighetene til samarbeid i plantiden.

5.2 Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?

Undersøkelsen min kunne tyde på at et stort flertall av informantene hadde et ønske om mer plantid sammen med andre barnehagelærere. Samtidig opplevde en av fire informanter utfordringer med å finne tid til nødvendig hjelp og støtte når de hadde behov i plantiden. På bakgrunn av disse resultatene, ble det aktuelt å se nærmere på hvordan plantiden var organisert. I denne delen belyses forskningsspørsmål 2 «Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?»

I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om hvordan plantiden kunne organiseres for å sikre tid til samarbeid. For å kunne samarbeide, var det en forutsetning at barnehagelærere avviklet plantid samti-

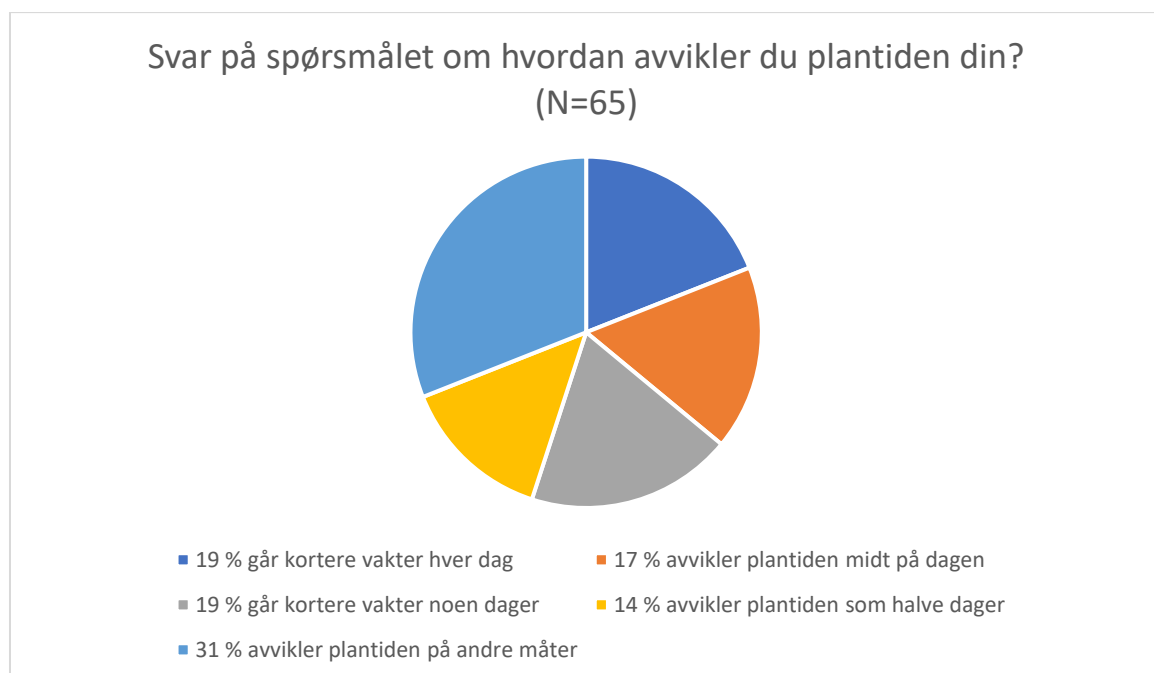
dig og på samme sted som andre barnehagelærere. Dette forutsatte at barnehagen hadde hensiktsmessige arbeidsrom der plantiden kunne avvikles. Og ikke minst krevde det at plantiden faktisk ble avviklet i barnehagen. I praksisfeltet var det ulik praksis når det gjaldt hvordan barnehagelærere organiserte arbeidsdagen for å kunne gjennomføre plantiden. Tariffavtalene angir antall timer per uke til plantid, men den har ingen føringer for hvordan timene skal fordeles i løpet av uka. Det er opp til hver enkelt barnehagelærer i samarbeid med leder å finne en hensiktsmessig organisering for avvikling av plantiden (KS, 2022, del. 3.2).

I denne delen beskriver jeg hvordan mine informanter organiserte plantiden sin. Først presenteres svar på når plantiden avvikles og hvor plantiden ble avviklet. Deretter presenteres resultatet fra det åpne spørsmålet i spørreskjema mitt «hvis dere har felles plantid samtidig for to eller flere pedagoger i barnehagen, hvordan organiserer dere plantiden for å få til dette?».

Da samarbeid i plantiden forutsatte et egnet sted der barnehagelærere kunne jobbe sammen, ble det naturlig å se på sammenhengen mellom tilgang til egnet arbeidsrom på arbeidsplassen og hvordan mine informanter benyttet plantiden til samarbeid.

5.2.1 Hvordan avvikles plantiden?

I undersøkelsen stilte jeg spørsmål om hvordan hver enkelt barnehagelærer avviklet plantiden.



Figur 5: På hvilken måte avviklet barnehagelærere plantiden sin?

Som figur 5 viser, var det stor variasjon mellom informantene når det gjaldt hvordan plantiden ble avviklet. I figuren ble de hyppigste måtene å organiserte plantiden presentert. Undersøkelsen tydet på at det ikke var en dominerende måte blant mine informanter.

Barnehagelærere kunne ha mulighet til å avvikle plantid både hjemme og i barnehagen. I lys av den store variasjonen når det gjaldt når på dagen barnehagelærere avviklet plantiden, ønsket jeg å se på hvor informantene avviklet plantiden sin. Undersøkelsen viste at 56 prosent av barnehagelærerne i min undersøkelse, avviklet deler av plantiden hjemme og deler i barnehagen. 14 prosent av informantene avviklet hele plantiden hjemme, og 30 prosent avviklet hele plantiden i barnehagen.

Nedenfor presenteres hva jeg ut fra mitt materiale kunne avdekke av sammenheng mellom antall barnehagelærere på avdelingen/basen og om de avviklet plantiden i barnehagen eller hjemme.

	En barnehagelærer per avdeling/base	To barnehagelærere per avdeling/base
Avvikler noe plantid hjemme og noe i barnehagen	67 %	52 %
Avvikler plantiden hjemme	-----	21 %
Avvikler plantiden i barnehagen	33 %	27 %
	(N=12)	(N=44)

Tabell 5: Antall barnehagelærere på avdelingen kryssset med hvor de avviklet plantiden sin.

Svarene i tabell 5 tydet på at høyere pedagogtetthet på avdelingen/basen ikke bidro til avvikling av mer av plantiden i barnehagen blant mine informanter. Det var tilnærmet lik prosent som avviklet plantiden i barnehagen der det var en og to barnehagelærere på avdelingen. Den lille forskjellen kan skyldes feilmarginer, da omfanget av undersøkelsen var liten.

5.2.2 Ulike måter å organisere felles plantid

I et forsøk på å undersøke hvordan plantiden ble organisert, stilte jeg i undersøkelsen et åpent spørsmål der informantene skulle svare på hvordan de organiserte plantiden for å sikre felles plantid mellom to eller flere barnehagelærere.

Det var stor variasjon i svarene, men det var tre ulike måter å organisere felles plantid som skilte seg ut som mest vanlig.

1. Plantid avvikles midt på dagen (16 prosent av svarene).

Kommentarer fra informantene:

«På småbarnsavdelingen er det sovetid i cirka 2 av timene plantiden foregår».

«I sovetiden, slik at det er enklere for 2 å være borte fra basen».

«Vi tar en time plantid sammen i sovetiden til barna (småbarn)».

Ut fra svarene, kan det se ut som denne måten var mest utbredt på småbarnsavdelingene. Kommentarene fra informantene tyder på at barnehagelærere på småbarnsavdelingene benyttet seg av muligheten til at begge kunne forlate avdelingen samtidig mens barna sover.

2. Møter på kvelden/ettermiddagen (16 prosent av svarene).

Kommentarer fra ulike informanter:

«På kvelden».

«Etter arbeidstid».

«Vi har plantid felles når det er behov, og da blir det ofte på «fritiden» (ettermiddag/kveld).

Det kan være at man trenger å snakke sammen om noe som plutselig er en utfordring, dele tanker/bekymringer, ledelse og eventuelle utfordringer, planlegging osv. Forberedelser til møter med fagarbeidere tas også i felles plantid. Viktig med felles plantid for å være samkjørte og for å veilede hverandre.

Uttalelsene tydet på at felles plantid ble avviklet på kvelden etter ordinær arbeidsdag.

Den siste uttalelsen kan tolkes til at barnehagelærere opplevde det som viktig og nødvendig med felles plantid, men at denne tiden måtte legges utenom barnehagens åpningstid for å muliggjøre avviklingen.

3. Felles arbeidsrom (16 prosent av svarene).

Flere informanter skrev at felles arbeidsrom var viktig for å sikre samarbeidstid. Svarene tyder på at denne formen for samarbeid var uformell og litt tilfeldig, men ble oppfattet som viktig av barnehagelærerne.

En av informantene svarte på følgende måte «Erfaringsutveksling på felles arbeidsrom» som svar på hvordan de avviklet felles plantid. Dette tyder på at samarbeidet ikke måtte være planlagt og organisert rundt bestemte oppgaver. Sitatet kan tolkes til at det å sitte på samme arbeidsrom under plantiden, i seg selv kunne bidra til deling av erfaringer med hverandre.

Andre måter å organisere plantiden for å sikre samarbeidstid var felles møter, hele eller halve dager felles med barnehagelærere fra andre avdelinger, en time felles på morgenen for alle barnehagelærere en dag i uka, eller to og to barnehagelærere fra ulike avdelinger hadde plantid sammen. Det kom også frem i materialet at noen hadde felles tid som avtales fra uke til uke eller at det var tilfeldig samarbeid der to satt sammen på samme arbeidsrom.

9 prosent hadde en løsning der avdelingene hadde ekstra personell når plantiden ble avviklet. En av informantene skrev følgende:

«pedagogene har plantid samme dag. En fra 9.00 – 13.30 og den andre fra 10.30-15.00 (inkl. pause). Da kan vi ha litt hver for oss og litt sammen, alt etter behov. En vikar er satt inn på avdelingen denne dagen».

Kommentaren viser at denne barnehagen avviklet alle 4 timene samtidig. Slik jeg tolker svaret, hadde de funnet en metode for å sikre at plantid ble avviklet både sammen med andre og individuelt innenfor barnehagelærernes arbeidstid og barnehagens åpningstid. Kommentaren tydet på et samarbeid mellom barnehagelærere basert på behovet barnehagelæreren hadde. Denne løsningen var trolig mulig fordi det ble satt inn vikar på avdelingen når barnehagelærerne hadde plantid. Bruk av vikar eller styrket bemanning kan være viktig for å muliggjøre samarbeid i plantiden, men løsningen var lite utbredt blant barnehagene i undersøkelsen min.

Det er ikke mulig å avdekke en ideell måte å organisere felles plantid basert på min undersøkelse. Kommentarene fra informantene tydet på en utfordring med å ivareta behovene til barnegruppa og det øvrige personalet dersom flere barnehagelærere avviklet plantiden samtidig.

Svarene fra mine informanter, kunne tyde på at personalet i hver enkelt barnehage måtte finne en løsning som passer for deres arbeidsplass.

5.2.3 Betydningen av egnet arbeidsplass for samarbeid i plantiden

Da undersøkelsen ikke avdekket en universell og god løsning for å sikre samarbeid i plantiden, ble jeg opptatt av hva mitt datamateriale avdekket om forhold som påvirket mulighetene for samarbeid. I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om arbeidsplassen hadde egnet arbeidsrom til å avvikle plantiden. Svarene på dette spørsmålet ble sammenlignet med svarene på hvor mye av plantiden som ble

avviklet i barnehagen. Resultatet presenteres i tabell 6. I Spørreskjema ble det presisert at arbeidsrom kunne være arbeidspulter, kontorer, møterom eller lignende der det var mulig å jobbe uforstyrret.

	Har egnet arbeidsplass for å avvikle plantiden sammen med andre	Har ikke egnet arbeidsplass for å avvikle plantiden sammen med andre
Noe av plantiden avvikles hjemme og noe i barnehagen	56 %	61 %
Plantiden avvikles hjemme	8 %	31 %
Plantiden avvikles i barnehagen	36 %	8 %
	(N=50)	(N=13)

Tabell 6: Tilgang til egnet arbeidsrom i barnehagen kryssset med hvor barnehagelærere avviklet plantiden sin

Tabellen viste at egnet arbeidsplass hadde forholdsvis stor betydning for om informantene i min undersøkelse avviklet plantiden i barnehagen. På bakgrunn av svarene, kunne det se ut som egnet arbeidsplass for å jobbe sammen bidro til avvikling av mer plantid i barnehagen.

5.2.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

I denne delen belyste jeg hvordan informantene i min undersøkelse organiserte plantiden for å sikre samarbeid mellom barnehagelærere.

Mitt datamateriale avdekket en stor variasjon når det gjaldt tidspunktet mine informanter avviklet plantiden i løpet av barnehagedagen. Omtrent halvparten av informantene avviklet noe av plantiden hjemme og noe i barnehagen. Undersøkelsen avdekket ikke hvor mye av tiden som ble avviklet de ulike stedene. På bakgrunn av undersøkelsen, ble det vanskelig å vurdere hvordan avvikling av noe plantid hjemme, påvirket muligheten til samarbeid.

30 prosent av informantene avviklet hele plantiden i barnehagen. Det betyr ikke at de automatisk hadde mulighet til å samarbeide med andre. Samarbeid forutsatte at plantid ble avviklet samtidig for

to barnehagelærere. Det som derimot kan konstateres, er at samarbeid i plantiden var vanskelig for de 14 prosentene av informantene som avviklet all plantid hjemme. Undersøkelsen min tydet på at to barnehagelærere på samme avdeling ikke bidro til at barnehagelærere, i min undersøkelse, avviklet mer av plantiden i barnehagen.

Det ble det ikke avdekket universale gode metoder for å organisere samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden. Kommentarene fra mine informanter, kunne tyde på at flere barnehagelærere, i min undersøkelse, ikke hadde funnet gode metoder for å organisere samarbeid i plantiden innenfor ordinær arbeidstid. Styrket bemanning under avvikling av plantiden, kunne muliggjøre felles plantid innenfor ordinær arbeidstid.

Min undersøkelse tydet på at egnet arbeidsplass der barnehagelærerne kunne jobbe sammen i plantiden, bidro til at mer plantid ble avviklet i barnehagen. Tilgang på egnet arbeidsrom fremsto som en forutsetning dersom barnehagelærere skulle kunne samarbeide med hverandre under plantiden. Undersøkelsen omhandlet ikke hvilke krav barnehagelærere satte til fasilitetene på arbeidsrommet. Det ble ikke avdekket om det var forskjell på informantenes svar avhengig av om de hadde sin egen arbeidspult eller om de hadde felles pulter til disposisjon for alle.

Utfordringen med å avdekke gode måter å organisere plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere, betydningen av egnet arbeidsrom for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden, samt mulige konsekvensene av manglende samarbeid i plantiden, belyses i den kvalitative drøftingen i kapittel 6.

5.3 Hva benytter barnehagelærere samarbeidstiden til?

Frem til nå i analysen har jeg presentert forskjell i samarbeidet i plantiden mellom barnehagelærere basert på pedagogtettheten på avdelingen. I tillegg har jeg presentert hvordan plantiden organiseres og hvordan organiseringen kunne påvirke barnehagelæreres muligheten for å samarbeide.

I denne delen blir forskningsspørsmål 3 belyst. Det omhandler hvilke oppgaver barnehagelærere valgte å samarbeide om i plantiden. Spørreskjema inneholdt en tabell med ulike oppgaver jeg anså som relevante å utføre i plantiden. Informantene skulle krysse av på om oppgavene i plantiden ble utført aleine, både sammen med andre og aleine, bare sammen med andre eller om oppgaven ikke ble utført i plantiden. På den måten ønsket jeg å avdekke hvilke oppgaver barnehagelærere samarbeidet om i plantiden og om samarbeidet ble påvirket av pedagogtettheten på avdelingen. Jeg ønsket

å avdekke om samarbeidet ble brukt til oppgaver som jeg anså i stor grad kunne styrke barnehagelæreres kompetanse og profesjonelle skjønn gjennom faglige samtaler og diskusjoner, eller om samarbeidet i størst grad ble brukt til praktiske oppgaver og organisering av barnehagedagen.

Denne delen presenterer svarene fra informantene som omhandlet hva de samarbeidet om i plantiden. Det blir også presentert hvilke oppgaver barnehagelærere ikke utfører i plantiden, basert på pedagogtettheten på avdelingen.

I arbeidet med forskningsprosjektet, var jeg opptatt av barnehagelæreres mulighet til faglig utvikling. Jeg så nærmere på samarbeid mellom barnehagelærere når det gjaldt å holde seg oppdatert på forskning og teori fra barnehagefeltet, samt styringsdokumenter.

Tabellen under viser andelen barnehagelærerne, som i min undersøkelse, svarte at de i plantiden utførte de ulike arbeidsoppgavene sammen med andre eller både sammen med andre og alene, sett opp mot antall barnehagelærere på avdelingen/basen.

TEMA	1 PED	2 PED	Differanse mellom 1 og 2 barnehagelærere
Utarbeide planer for det pedagogiske arbeidet på avdelingen	58 %	70 %	+ 22
Vurderer arbeidet på avdelingen	50 %	75 %	+ 25
Praktisk organisering av barnehagedagen	50 %	68 %	+ 18
Utarbeide løsninger knyttet til enkeltbarn	67 %	75 %	+ 8
Utarbeide løsninger knyttet til utfordringer i barnegruppa	83 %	73 %	- 10
Kartlegging av enkeltbarn	60 %	61 %	+ 1
Forberedelse til ulike møter internt i barnehagen	25%	43 %	+ 18
Oppgaver relatert til samarbeid med eksterne partnere	42 %	59 %	+ 17
Holde meg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren	25%	30 %	+ 5
Holde meg oppdatert på styringsdokumenter	25 %	30 %	+ 5
Utfører administrative oppgaver delegert fra styrever	17 %	27 %	+ 10
Oppgaver og evr. Råd knyttet til ledelse av personalet	25%	42 %	+ 17
Veiledning av hverandre	25%	55 %	+ 30
Oppgaver knyttet til foreldresamarbeid	33 %	59 %	+ 26
Andre oppgaver	25 %	52 %	+ 27
	(N=12)	(N=44)	

Tabell 7: Sammenheng mellom antall barnehagelærere på avdeling/basen og om ulike oppgaver utføres alene eller sammen med andre i plantiden

Som det framkom av tabellen, viste mitt datamateriale en viss sammenheng mellom antall barnehagelærere per avdeling og hvordan informantene samarbeidet med andre barnehagelærere om de ulike oppgavene i plantiden. Da dette var en relativt liten undersøkelse, kan de minste forskjellene i

tabellen være tilfeldige. Det må også tas et forbehold om mulige feilkilder knyttet til at gruppen med en pedagog på avdelingen var liten.

Områdene med størst prosentdifferanse, var veiledning av hverandre med prosentdifferanse på 29, oppgaver knyttet til foreldresamarbeid med prosentdifferanse på 26, vurdering av arbeidet på avdelingen med prosentdifferanse på 25 og oppgaver og råd knyttet til ledelse av personalet med prosentdifferanse på 17 prosent. Da differansene var relativt store på disse oppgavene, kan det tyde på at økt pedagogtetthet på avdelingen hadde positiv effekt på hvordan mine informanter samarbeidet i plantiden om disse oppgavene. Min undersøkelse var for liten til å trekke generelle konklusjoner, men disse resultatene kan benyttes til å peke på en tendens.

Til tross for at min undersøkelse tydet på at styrket pedagogtetthet på avdelingen hadde stor, positiv innvirkning på hvordan barnehagelærere i min undersøkelse benyttet plantiden til veiledning, var det mange som ikke benytter plantiden til veiledning også der det var to barnehagelærere. Blant alle informantene var det 38 prosent som svarte at plantiden ikke ble benyttet til veiledning. Blant de som var eneste barnehagelærer på avdelingen/basen, svarte 58 prosent at de ikke brukte plantiden til veiledning av hverandre, mot 27 prosent der det var to barnehagelærere.

Opgaver som kartlegging av enkeltbarn, utarbeide løsninger knyttet til enkeltbarn, holde meg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren, holde meg oppdatert på styringsdokumenter, utarbeide løsninger knyttet til utfordringer i barnegruppa, hadde alle under 11 prosentdifferanse mellom der det var en og to barnehagelærere. Min undersøkelse tydet på at samarbeid om disse oppgavene i liten grad ble påvirket av antall barnehagelærere på samme avdeling. På bakgrunn av presentert tabell, kunne det tyde på at samarbeidet i plantiden mellom barnehagelærerne i min undersøkelse, i stor grad ble benyttet til praktisk organisering av barnehagedagen.

Ovenfor ble det presentert i hvilken grad barnehagelærere valgte å samarbeide om ulike oppgaver i plantiden avhengig av pedagogtettheten på avdelingen/basen. Jeg ønsket å undersøke om to barnehagelærere per avdeling bidro til å styrke barnehagelæreres kompetanse gjennom profesjonelle fellesskapet i plantiden. Jeg anså det hensiktsmessig å sammenligne hvilke oppgaver informantene svarte at de ikke utførte i plantiden avhengig av om det var en eller to barnehagelærere som jobbet på samme avdeling. Resultatet fra undersøkelsen presenteres i tabell 8. Denne tabellen viser ikke samarbeid i plantiden om oppgavene, kun om plantiden ikke ble benyttet til å utføre de ulike oppgavene.

TEMA	1 PED	2 PED	Differanse
Utarbeide planer for det pedagogiske arbeidet på avdelingen	0	5 %	+ 5
Vurderer arbeidet på avdelingen	8 %	11 %	+ 3
Praktisk organisering av barnehagedagen	17 %	18 %	+ 1
Utarbeide løsninger knyttet til enkeltbarn	0	7 %	+ 7
Utarbeide løsninger knyttet til utfordringer i barnegruppa	0	9 %	+ 9
Kartlegging av enkeltbarn	8 %	9 %	+ 1
Forberedelse til ulike møter internt i barnehagen	8 %	2 %	- 6
Oppgaver relatert til samarbeid med eksterne partnere	0	5 %	+ 5
Holde meg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren	8 %	25	+ 17
Holde meg oppdatert på styringsdokumenter	8 %	16 %	+ 8
Utfører administrative oppgaver delegert fra styrer	17 %	18 %	+ 1
Oppgaver og evr. Råd knyttet til ledelse av personalet	17 %	18 %	+ 1
Veiledning av hverandre	58 %	27 %	- 31
Oppgaver knyttet til foreldresamarbeid	0	7 %	+ 7
Andre oppgaver	0	9 %	+ 9
	(N=12)	(N=44)	

Tabell 8: Oppgaver barnehagelærere ikke utførte i plantiden, avhengig av antall pedagoger på avdelingen/basen.

Som det framkom av tabell 8, med et par unntak, hadde pedagogtettheten på avdelingen/basen i min undersøkelse, liten betydning for om de ulike oppgavene i tabellen ble utført i plantiden. Veiledning av hverandre, var en av to oppgaver som tydelig skilte seg ut ved å ikke bli utført i plantiden. Det var den oppgaven som i tillegg hadde klare forskjeller avhengig av pedagogtettheten på avdelingen/basen.

Tabell 8 antydde at den andre oppgaven i min undersøkelse, som i størst grad ble påvirket av antall barnehagelærere på avdelingen, var oppgaven med å holde seg faglig oppdatert på fagstoff og forskning. Til forskjell fra veiledning, som i størst grad ble utført i plantiden der det var to pedagoger på avdelingen/basen, ble denne oppgaven i mindre grad utført i plantiden av informantene i min undersøkelse som jobbet på avdelinger/baser med styrket pedagogtetthet. Der det var to barnehagelærere svarte 25 prosent at de ikke utførte oppgaven i plantiden, mot 8 prosent der det bare var en barnehagelærer på avdelingen/basen.

På bakgrunn av datamaterialet fra undersøkelsen min, fikk jeg et ønske om å se nærmere på hvordan styrket pedagogtetthet på avdelingen innvirket på samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden når det gjaldt oppgaven med å holde seg oppdatert på fagstoff og forskning fra barnehagesektoren. Jeg anså samarbeid om denne oppgaven som viktig for å kunne utvikle egen kompetanse og profesjonelt skjønn. Spørreundersøkelsen inneholdt et spørsmål om hvordan informantene benyttet plantiden til å samarbeide om å holde seg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren. På spørsmålet svarte 49 prosent av alle informantene at denne oppgaven ble utført aleine, 30 prosent utførte oppgaven både aleine og sammen med andre og 21 prosent utførte ikke oppgaven i plantiden. Det betyr at halvparten av barnehagelærerne i min undersøkelse utførte denne oppgaven i plantiden uten å samarbeide med andre.

For å undersøke om pedagogtettheten på avdelingen påvirket samarbeidet om denne oppgaven i plantiden, sammenlignet jeg svarene fra informantene mine avhengig av om de jobbet aleine eller sammen med en annen pedagog på avdelingen. Mitt datamateriale viste at under 30 prosent av barnehagelærerne i min undersøkelse som jobbet på avdeling med to pedagoger, svarte at de samarbeidet om denne oppgaven i plantiden, mot 25 prosent for barnehagelærere som jobbet aleine på avdelingen. Dette viste at antall pedagoger på avdelingen hadde liten betydning for om informantene i min undersøkelse samarbeidet om oppgaven med å holde seg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren.

Når det gjaldt spørsmålet «holde meg oppdatert på styringsdokumenter som rammeplan og stortingsmeldinger», svarte 57 prosent av alle mine informanter at denne oppgaven ble utført aleine, 29 prosent utfører oppgaven både aleine og sammen med andre og 14 prosent utførte ikke oppgaven i plantiden. Også på denne oppgaven viste datamaterialet mitt den samme tendensen til lite forskjell på samarbeid avhengig av pedagogtetthet på avdelingen. På dette spørsmålet oppgav 30 prosent av informantene som jobbet på avdeling med to pedagoger at de samarbeidet med andre pedagoger om oppgaven i plantiden, mot 25 prosent for de som jobbet aleine på avdelingen.

Under analysearbeidet ble det tydelig at egnet arbeidsrom for å samarbeide med hverandre under plantiden, hadde betydning for hvordan mine informanter benyttet plantiden til å samarbeide om å holde seg oppdatert på forskning og fagstoff om barnehagesektoren. Resultatet er presentert i tabellen nedenfor.

	Har egnet arbeidsrom for å utvikle plantiden sammen med andre	Har ikke egnet arbeidsrom for å utvikle plantiden sammen med andre
Oppgaven utføres ikke i plantiden	16 %	39 %
Oppgaven utføres alene i plantiden	47 %	54 %
Oppgaven utføres både alene og sammen med andre i plantiden	37 %	7 %
Oppgaven utføres bare sammen med andre i plantiden	0 %	0 %
	(N=50)	(N=13)

Tabell 9: Tilgang til egnet arbeidsrom for å utvikle plantiden i barnehagen krysset med svaret på oppgaven holder meg oppdatert på forskning og fagstoff om barnehagesektoren?

Tabell 9 viser at egnet arbeidsrom hadde stor betydning for om plantiden ble brukt til samarbeid mellom barnehagelærerne for å holde seg faglig oppdatert i min undersøkelse. Barnehagelærere som manglet et egnet arbeidsrom, utførte oppgaven med å holde seg faglig oppdatert i liten grad sammen med andre. De fleste utførte oppgaven alene, tett etterfulgt av en stor andel som ikke utførte oppgaven i plantiden.

Denne undersøkelsen omhandlet kun plantiden. Den belyste ikke hvordan barnehagelærere generelt samarbeidet om faglig utvikling. Det ble ikke stilt spørsmål om barnehagene hadde andre arenaer for å samarbeide om faglig oppdatering.

5.3.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 3

I denne delen så jeg på hvilke oppgaver barnehagelærere i min undersøkelse opplyste at de samarbeidet om i plantiden. Ut fra mitt datamateriale, fremsto veiledning, arbeid knyttet til foreldresamarbeid og oppgaver og råd knyttet til ledelse, som de tre oppgavene der to pedagoger på avdelingen hadde positiv påvirkning på barnehagelærernes samarbeid om oppgavene i plantiden. Foruten disse oppgavene, kan undersøkelsen min tyde på at samarbeidet mellom barnehagelærerne i plantiden i stor grad ble benyttet til praktisk organisering av barnehagedagen.

Datamaterialet fra undersøkelsen kunne tyde på at to pedagoger på avdelingen/basen hadde liten betydning for hvordan barnehagelærere samarbeidet i plantiden for å øke kunnskapen om styringsdokumenter, forskning og teori fra barnehagefeltet. Oppgaven med å holde seg oppdatert på teori og forskning fra barnehagesektoren, ble i vesentlig mindre grad utført i plantiden av barnehagelærere som jobbet på avdelinger med to pedagoger, sammenlignet med de som jobbet som eneste barnehagelærere på avdelingen. Undersøkelsen tydet på at egnet arbeidsrom hadde stor betydning for hvordan barnehagelærere samarbeidet i plantiden om å holde seg oppdatert på forskning og teori fra barnehagesektoren. Undersøkelsen avdekket derimot ikke hvordan barnehagelærere samarbeidet om oppgavene utenfor plantiden. Det ble heller ikke spurt om den eksakte tiden de samarbeidet om oppgavene i plantiden. Det var en svakhet i undersøkelsen.

Mitt datamateriale kunne tyde på at styrket pedagogtetthet på base/avdeling, var en viktig forutsetning dersom plantiden skulle benyttes til veiledning hos mine informanter. Omfanget av min undersøkelse var for liten til at resultatet kan generaliseres. Undersøkelsen kan derimot peke på en tendens i mitt materiale.

En mulig feilkilde i min undersøkelse, var mangelen på definisjon i spørreskjema om hva jeg mente med veiledning. Det kan ha resultert i ulike tolkninger av hva informantene mente med veiledning. Spørreskjema stilte kun spørsmål om plantiden ble benyttet til å samarbeide om veiledning. Undersøkelse avdekket ikke om mine informanter hadde mulighet til å delta i veiledning på arbeidsplassen på andre arenaer utenfor plantiden. Det var en mangel ved undersøkelsen. Det ble heller ikke foretatt en systematisk kartlegging eller observasjon på bruken av plantiden utover informantenes subjektive oppfattelse på svartidspunktet. Dette kan også være en mulig feilkilde.

Betydningen styrket pedagogtetthet hadde for hvordan barnehagelærerne i min undersøkelse samarbeidet i plantiden om veiledning, oppdatering på fagstoff, forskning og styringsdokumenter fra barnehagesektoren, blir i kapittel 6 drøftet i lys av teori om hvordan plantiden kan benyttes for å øke barnehagelærers kompetanse og faglige skjønn gjennom samarbeid i plantiden.

5.4 Refleksjon over funn og analyse

I forkant av spørreundersøkelsen, ønsket jeg å finne svar på hvordan plantiden blir organisert for å sikre samarbeid mellom pedagogene i samme barnehage. Gjennom arbeidet med datamaterialet mitt, ble fokuset for oppgaven noe endret. Jeg ble mer opptatt av hvordan barnehagelærerne benyttet plantiden til å samarbeide for å utvikle egen kompetanse gjennom å styrke sitt profesjonelle skjønn.

Kompetansestrategien påvirket hvordan jeg tenkte rundt samarbeid i plantiden. Slik jeg tolker kompetansestrategien, hadde den en forventning til barnehagelærere om å holde seg faglig oppdatert på forskning og fagstoff om barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Jeg hadde en forventning om at to barnehagelærere på samme avdeling hadde avsatt noe av plantiden til felles samarbeid der de kunne kommunisere og reflektere over utfordringer og muligheter på avdelingen som de i felleskap hadde ansvar for. Et slik samarbeid anser jeg som et viktig bidrag for å øke det profesjonelle fellesskapet mellom barnehagelærerne, og en god mulighet til å styrke barnehagelæreres faglige utvikling gjennom samarbeid.

Datamaterialet mitt fikk meg til å undres over årsaken til at en andel barnehagelærere som ikke samarbeidet i plantiden, heller ikke hadde et ønske om mer samarbeid. Jeg fikk ny forståelse knyttet til barnehagelærere. De var en sammensatt gruppe og hadde ulike ønsker og forventinger knyttet til samarbeid. Denne erkjennelsen skapte et behov for å lese ulike teorier. Jeg ønsket å finne svar på om samarbeid var viktig for å utvikle oss som profesjonsutøvere eller om jeg burde endre mitt syn på betydningen av samarbeid for faglig utvikling. Dette resulterte i et relativt omfattende teorigapittel i denne oppgaven.

Gjennom arbeidet med analysen, fikk jeg en ny erkjennelse angående objektiviteten til en kvantitativ undersøkelse. Tallene i tabeller og figurer kan virke som klar tale, men gjennom å reflektere over mulige årsaker til resultatet på hvert enkelt spørsmål, ble det tydelig for meg hvor mange feilkilder det kunne ligge bak de presenterte svarene. Informantsubjektet hadde også stor betydning for svarene som kom frem. I tillegg ble det tydelig hvordan min måte å utforme spørsmålene og tolke svarene på, påvirket resultatet jeg fikk. Det svekket min tiltro til objektiviteten jeg hadde forventet av en kvantitativ undersøkelse.

Gjennom arbeidet med analysen, fikk jeg svar på noen spørsmål. Samtidig dukket det opp minst like mange nye spørsmål. Noen av disse kunne jeg undersøke gjennom teori, mens andre krever en ny kvalitativ undersøkelse for å kunne besvares. Gjennom analysen gjennomgikk jeg en læringsprosess der jeg fikk en dypere forståelse av kompleksiteten og utfordringene knyttet til å undersøke planti-

den gjennom en kvantitativ undersøkelse. Enkelte svar kunne telles og presenteres inn i en tabell eller figur. Men tabellen eller figuren gav ingen opplysninger om den enkelte informantens tanker, holdninger og meninger som lå til grunn for svarene. Hver enkelt informant hadde trolig ulike oppfatninger av spørsmålene og svarene sine. I tillegg tolket jeg svarene på bakgrunn av min forforståelse. Det gav en erkjennelse av at materialet jeg presenterer som objektive sannheter, egentlig er subjektive tolkninger. Jeg har fått en ny oppfattelse av hvordan kvantitativ forskning bør leses og tolkes. Trolig bør jeg ha en mer kritisk tilnærming til hvordan funn fra ulike undersøkelser kan bli presentert som objektive sannheter.

6. Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte hvert enkelt forskningsspørsmål. Resultatene fra den kvantitative undersøkelsen drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. Undersøkelsen min avdekket relativt lite samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden. I drøftingen blir det lagt spesielt vekt på hvordan lite samarbeid kan virke inn på muligheten til felles refleksjon for å utvikle det profesjonelle skjønnet til barnehagelærere. Forskjellen i samarbeidet mellom barnehagelærere som arbeider på avdelinger med en eller to barnehagelærere, blir drøftet i lys av hvordan profesjonelle fellesskap kan bidra til faglig utvikling og videreutvikling profesjonelt skjønn og dømmekraft.

Min undersøkelse kan tyde på at utvidet pedagogtetthet ikke har bidratt til økt faglig fellesskap i plantiden. Jeg fant ikke mer samarbeid i plantiden mellom barnehagelærere som jobbet på avdelinger med to barnehagelærere, sammenlignet med avdelinger med en barnehagelærer. Drøftingen ser kun på forhold som omhandler plantidens betydning for utvikling av profesjonelt skjønn gjennom samarbeid med andre barnehagelærere under avviking av plantiden. Undersøkelsen min omhandlet ikke samarbeid mellom barnehagelærere utenom plantiden. Den kan ikke benyttes til å belyse om innføring av styrket pedagognorm har gitt økt faglig fellesskap generelt mellom barnehagelærere og hvordan eventuelt samarbeid mellom barnehagelærere utenom plantiden påvirker utviklingene av profesjonelt skjønn.

Jeg belyser betydningen av at barnehagelærere innehar kunnskap som bidrar til god pedagogisk praksis. I tillegg argumenterer jeg for at profesjonsutøvere bør forholde seg til forventninger samfunnet stiller til profesjonen gjennom ulike styringsdokumenter. Sammen med teori og tidligere forskning, har styringsdokumentene fått en plass i drøftingen for å belyse hvordan den tariffestede plantid kan være et bidrag til barnehagelæreres utvikling som profesjonsutøvere.

For å skape en god struktur i drøftingen, blir de tre forskningsspørsmålene drøftet i hver sin del. Til slutt forsøker jeg å svare på problemstillingen og trekke noen tråder til hvordan denne forskningen kan påvirke praksisfeltet.

6.1 Hvilken betydning kan flere pedagoger på avdelingen ha for samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden?

Min kvantitative undersøkelse, tyder på at pedagogtettheten på avdelingen ikke har noen betydning for samarbeidet i plantiden for mine informanter. Uavhengig av pedagogtettheten på avdelingen, sam-

arbeider det store flertallet av barnehagelærere i min undersøkelse, inntil en time med andre pedagoger per uke i plantiden. Min undersøkelse er liten. For å vurdere om resultatet kan tillegges vekt, er det relevant å sammenligne mine funn med tidligere forskning.

Både Rambøll og Eide og Homme finner en time samarbeidstid som det vanligste i de barnehagene som har avsatt tid til samarbeid. Det er imidlertid ikke alle som har systematisk samarbeid (Rambøll, 2019, s. 29; Eide & Homme, 2019, s. 54). Rambølls undersøkelse viser stor variasjon når det gjaldt hvor mye barnehagelærere samarbeider med hverandre i plantiden. Flere av pedagogene ønsket fastsatt tid til samarbeid, men manglet en ordning for samarbeid (Rambøll, 2019, s. 29). Myrvold finner i sin undersøkelse at under halvparten av barnehagelærere brukte av planleggingstiden til å planlegge det pedagogiske arbeidet sammen. De ulike forskningsrapportene, slik jeg tolker dem, samsvarer til en viss grad med Eiks funn av lite samarbeid mellom barnehagelærere i hennes undersøkelse. Eik så på samarbeid generelt. Hun undersøkte ikke plantiden spesielt. Ifølge Eik savner nyutdannede barnehagelærere tid til å diskutere med kollegaer (Eik, 2013, s. 114).

Til tross for at noen barnehager klarer å finne gode løsninger for å organisere felles samarbeidstid mellom barnehagelærere, tyder rapportene til både Myrvold og Rambøll på utfordringer og vanskeligheter med å skape nok rom for felles samarbeidstid. I de kvalitative intervjuene i Rambølls undersøkelse, kommer det frem at flere av pedagogene ønsket fastsatt tid til samarbeid, men de manglet en ordning for samarbeid (Rambøll, 2019, s. 29). Myrvold avdekker gjennom fokusintervju at under halvparten av barnehagelærerne i undersøkelsen brukte planleggingstiden til å sitte sammen og planlegge det pedagogiske arbeidet (Myrvold, 2014, s. 45). På bakgrunn av rapportene, er styrket pedagognorm trolig ingen garanti for at barnehagelærere opplever et styrket profesjonelt fellesskap gjennom samarbeid i plantiden. Dette samsvarer med mine resultater av lite samarbeid blant informantene i min undersøkelse, i tillegg til ønsket om mer samarbeid i plantiden. Rapportene kan underbygge betydningen av resultatene jeg fant.

Kompetansestrategien vektlegger betydningen av økt andel barnehagelærere i barnehagene for å øke den faglige kvaliteten til barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). 31 prosent av alle informantene i min undersøkelse svarte at de ikke samarbeidet med andre barnehagelærere i plantiden til tross for styrket pedagognormen. Min undersøkelse tyder ikke på at to barnehagelærere på samme avdeling bidrar til mer samarbeid i plantiden. 47 prosent svarer at de ikke benytter plantiden til å samarbeide med andre barnehagelærere på samme avdeling/base. Det kan bety at barnehagelærere benytter andre fora enn plantiden til å samarbeide. Det kan også indikere at barnehagelærere i liten grad samarbeider med hverandre i plantiden.

Differansen i samarbeidstid hos mine informanter, var minimal mellom avdelinger med en og to barnehagelærere. Barnehagelærere som var aleine samarbeidet mer i plantiden med barnehagelærere på andre avdelinger. Dersom to barnehagelærere på samme avdeling ikke bidrar til mer samarbeid i plantiden, sammenlignet med barnehagelærere som er alene på avdelingen, er det grunn til å undres over om styrket pedagognorm nødvendigvis bidrar til større faglig fellesskap under avviklingen av plantiden. Det er imidlertid viktig å ta et forbehold knyttet til resultatet, da min undersøkelse var liten, samt at få informanter i kategorien en pedagog per avdeling kan ha gitt større feilmarginer.

På bakgrunn av mitt materiale, kan det være vanskelig å trekke en endelig konklusjon på om styrket pedagogtetthet gir mer samarbeid i plantiden eller ikke. Til tross for at min undersøkelse ikke gav noen holdepunkter for det, undres jeg over om det er en mulighet for at de ulike barnehagene organiserte den økte pedagogressursen på en slik måte at det ble mer samarbeid i plantiden også for barnehagelærere som var aleine på avdelingen. Dersom det er tilfelle, kan styrket pedagogtetthet bidra til generelt mer samarbeid i plantiden, til tross for at dette ikke kom frem av min undersøkelse. For å kunne trekke en konklusjon om styrket pedagognorm bidrar til mer samarbeid i plantiden, hadde det vært nødvendig å gjennomføre en undersøkelse av samarbeid i plantiden i hver enkelt barnehage både før og etter innføringen av styrket pedagognorm. Da kunne svarene blitt sammenlignet for å se effekten av flere barnehagelærere.

Når to barnehagelærere ikke samarbeider om ulike oppgaver i plantiden, er det en mulighet for at de ikke får nyttiggjort seg av hverandres kompetanse. Eik hevder førskolelærerrollen kan bli privatisert uten begrunnelser og diskusjoner (Eik, 2013, s. 241). Det kan være betenkelig med tanke på at barnehagelærere i kraft av å være profesjonsutøvere, på bakgrunn av profesjonstriangelet, er forpliktet til å jobbe i tråd med samfunnets forventninger og ikke på bakgrunn av egne private overbevisninger (Hennum & Østrem, 2016). Gjennom å samarbeide kan barnehagelærere trolig lære av hverandre og utvikle sin egen kompetanse. På den måten kan de sammen heve kvaliteten på praksisen de har ansvar for. Dette ble fremhevet av en pedagog i Myrvolds undersøkelse. Hun ble sterkere faglig sett av å sitte sammen med en annen barnehagelærer og diskutere under plantiden, slik at de sammen kunne finne løsninger (Myrvold, 2014, s. 37). Min undersøkelse tyder på at en stor del av informantene mine opplever et ønske om mer samarbeid i plantiden uavhengig av pedagogtetthet på avdelingen. Dette spørsmålet i undersøkelsen målte informantenes subjektive opplevelse og ønske. Det kan likevel være viktig å tillegge svarene en betydning. Svarene tyder på at barnehagelærere selv mener økt samarbeid kan være nødvendig og ønskelig. Manglende opplevelse av hjelp og støtte kan bidra til at de ikke opplever en trygghet av å være en del av et godt fellesskap som styrker hverandres faglige utvikling.

Til tross for at undersøkelsen min tyder på lite samarbeid i plantiden, kan det ikke utelukkes at styrket pedagognorm bidrar til mer samarbeid mellom barnehagelærere. Min undersøkelse tar for seg plantiden, men omhandler ikke samarbeid gjennom resten av barnehagedagen. Lite samarbeid i plantiden, kan bety at barnehagelærere benytter andre arenaer til samarbeide. Dersom det er tilfelle, kan det være problematisk dersom økt plantid bidrar til egne møter for samarbeid i tillegg til plantiden. Eide og Homme argumenterer for at økt plantid i forbindelse med styrket pedagognorm kan true den relasjonelle kvaliteten i barnehagen, da det blir mer tid der barnegruppa har færre ansatte sammen med barna (Eide & Homme, 2019, s. 83). For å ikke redusere den relasjonelle kvaliteten ytterligere, bør trolig samarbeid mellom barnehagelærere på samme avdeling i størst mulig grad legges innenfor plantiden, fremfor å føre til økt møtevirsomhet. Det kan sikre at barnehagelærere bruker mest mulig tid til direkte arbeid med barna.

Lite samarbeide i plantiden blant mine informanter som jobbet på avdelinger med styrket pedagogtetthet, er interessant med tanke på at de to barnehagelærerne på samme avdeling ofte har et ansvar for å lede avdelingen sammen. Det kan bli problematisk å skape en felles praksis på avdelingen dersom pedagogene ikke planlegger og evaluerer sammen. Myrvold pekte på at det trengs tid og rom for å etablere gode samarbeid mellom pedagogene (Myrvold, 2014, s. 25). Wackerhausen argumenterte gjennom det beskyttende-, det selektive og det selbekreftende erfaringsrom for betydningen av å få tilbakemeldinger på hvordan vi oppfatter egen praksis (Wackerhausen, 2015, s. 81-89). Det er rimelig å forvente at to barnehagelærere oppdager og vektlegger ulike ting under planlegging og evaluering av praksisen. Myrvold refererer til eksempler der pedagoger på samme avdeling «pushet» eller løftet hverandre med sin kunnskap (Myrvold, 2014, s. 35). Eide og Homme henviste til økt erfaringsdeling mellom kollegaer og muligheter for utvikling av kunnskap på arbeidsplassen som følge av økt andel barnehagelærere (Eide & Homme, 2019, s. 82). Det er trolig en stor styrke dersom to barnehagelærerne planlegger og evaluerer sammen. Da kan de utnyttet hverandres styrker og svakheter og sammen løfte hverandres kompetanse.

Nødvendig hjelp og støtte fra kollegaer ved behov kan være viktig for å oppleve jobbmestring og for å utvikle seg som profesjonsutøver. Pedagoger i Myrvolds undersøkelse fremhevet betydningen av å kunne søke hjelp og støtte hos hverandre. Det bidro til at de løftet hverandre med sin kunnskap (Myrvold, 2014, s. 35). Eik fant i sin forskning at nyutdannede savnet rom for faglig diskusjoner (Eik, 2013, s. 303). Ifølge Myrvold opplevde mange en utfordring med å skape nødvendige arenaer for faglige samtaler, noe som kunne sikre kompetansebygging innad i barnehagen (Myrvold, 2014, s. 54). Betydningen av felles refleksjon for å utvikle kunnskap ble fremhevet av flere. Lindseth argumenterte for betydningen av å sette ord på erfaringer. De måtte gjøres til gjenstand for refleksjon dersom evnen til kritisk tenkning skulle utvikles (Lindseth, 2015, s. 48). Også Josefson fremhevet betydningen av

kritisk refleksjon og ettertanke over egen praksis. Dette ble sett på som en forutsetning for å utvikle egen kunnskap (Josefson, 2015, s. 33). Det finnes ulike former for hjelp og støtte, og Josefson fremhevet betydningen av god veiledning som en forutsetning for at den enkeltes fortrolighetskunnskap skal kunne utvikles (Josefson, 2015, s. 36). Det er rimelig å forvente at det er lettere å få hjelp og støtte av hverandre i plantiden når to barnehagelærere skal drive en avdeling sammen. De har til sammen åtte timer plantid til rådighet, mot fire timer på avdelinger med bare en barnehagelærer (KS, 2022). Det bør gi rom for mer faglig hjelp og støtte. Resultatet av min undersøkelse tyder derimot på liten forskjell avhengig av antall barnehagelærere på avdelingen. Av alle informantene i undersøkelsen, var det hele 22 prosent som opplevde det vanskelig å få nødvendig hjelp og støtte i plantiden, til tross for innføring av styrket pedagognorm i barnehagene. Dersom vi ser spesielt på barnehagelærere som var to på samme avdeling, er tallet enda høyere. Her svarte mer enn en av fire at de opplevde det vanskelig å finne tid til hjelp og støtte fra andre barnehagelærere under plantiden. Det er et høyt tall og tyder på at mange barnehagelærere i min undersøkelse opplevde å stå alene med vanskelige arbeidsoppgaver. Disse tallene kan bety at barnehagene ikke klarer eller ikke ønsker å prioritere å skape en arena for samarbeid i plantiden mellom barnehagelærere, og det kan indikere et manglende profesjonelt fellesskap i plantiden. Muligens kan dette tyde på et brudd med forventningene om et profesjonelt fellesskap som er uttalt i kvalitetsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Men undersøkelsen kan ikke brukes til å belyse om det generelt var blitt et styrket profesjonelt fellesskap mellom barnehagelærere. Det kan være en mulighet for at barnehagelærere opplever dette fellesskapet på andre arenaer enn i plantiden.

Forskningsrapporten til Eide og Homme kan indikere et økt fellesskap mellom barnehagelærere. Kommentarer fra informantene i deres rapport tyder på at økt pedagogtetthet kan gi rom for økt hjelp og støtte mellom barnehagelærere. Rapportene viser at barnehagelærere opplevde en faglig utvikling og en trygghet ved å være to sammen. Barnehagelærere i denne undersøkelsen, fremhevet at de lærte av hverandre. Eide og Hommes forskningsrapport tyder på en sammenheng mellom styrket pedagognorm og økt faglig fellesskap og diskusjoner mellom barnehagelærere på samme avdeling. Dette samarbeidet mellom barnehagelærerne, styrket fagligheten i barnehagen og førte til at barnehagelærerne fikk utviklet kompetansen sin (Eide & Homme, 2019, s. 82). Myrvolds undersøkelse fant noen av de samme fordelene ved styrket pedagogtetthet (Myrvold, 2014, s. 35). Det er grunn til å anta at dette samarbeidet bidro til å utvikle det profesjonelle skjønnet til hver enkelt barnehagelærer.

Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom nevnte undersøkelser og mine funn. Myrvolds, samt Eide og Hommes undersøkelser avdekket ikke om det var plantiden eller andre arenaer som ble benyttet til faglig drøfting, hjelp og støtte. Det er godt mulig at barnehagelærerne opplever et styrket

samarbeid som følge av økt pedagogtetthet, uten at dette nødvendigvis fører til mer samarbeid under avviklingen av plantiden. Forklaringen på sprikende funn kan være at undersøkelsene tar for seg samarbeid på ulike arenaer.

6.1.1 Barnehagelæreres ansvar for å skape profesjonelt fellesskap

Kompleksiteten i rollen som barnehagelærer kan underbygge betydningen av barnehagelæreres samarbeid i plantiden. Manglende samarbeid mellom barnehagelærere kan, ut fra min tolkning, være et brudd med forventningene, både i tariffavtalen og i læreprofesjonens etiske plattform, om et felles samarbeid for å utvikle både egen og hverandres kunnskap og ferdigheter.

Kompetansestrategien, slik jeg oppfatter den, er tydelig på at styrket profesjonelt fellesskap ikke bare er styrer/daglig leder sitt ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det kan bety at barnehagelærere har et selvstendig ansvar for å bidra til samarbeid med andre barnehagelærere i plantiden. Kompetansestrategien kan oppleves som en forventning til barnehagelærere om å bidra til å skape en kultur for felles læring og kvalitetsutvikling i barnehagene (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Til tross for at dette ikke er spesifisert i kompetansestrategien, bør denne kulturen gjelde i alle deler av barnehagelæreres arbeidsdag, også under plantiden

22 prosent av informantene mine som per i dag ikke samarbeider med andre barnehagelærere i plantiden, svarte at de er helt eller delvis uenig i ønsket om mer plantid sammen med andre. Dette resultatet kan bety at en del av barnehagelærerne ikke ønsket et pedagogisk fellesskap i plantiden. Det kan være et uttrykk for at de ikke tar ansvar for å innfri forventningene om samarbeid når det gjelder plantid. Det kan også bety at de ikke anser plantiden som en naturlig arena for samarbeid. Muligens kan dette ha en sammenheng med at mange oppfatter plantiden som en individuell rettighet og tid, og ikke som en felles tid for å øke kvaliteten i barnehagen (Myrvold, 2014, s. 44). Dersom plantiden blir ansett som en privat tid som barnehagelærere selv bør disponere uten påvirkning fra andre, antar jeg det kan være naturlig for barnehagelærere å tenke at den ikke skal benyttes til samarbeid. Et systematisk samarbeid kan muligens oppleves som at de mister egen råderett over plantiden. Det er også en mulighet for at ikke alle barnehagelærere ønsker mer samarbeid i plantiden, da det forutsetter at de avvikler plantiden på arbeidsplassen.

En annen mulig årsak til at 21 prosent av informantene i min undersøkelse svarte at de ikke ønsket mer samarbeid, kan ha sammenheng med at mange barnehagelærere hadde opplevd at plantiden ikke strakk til. Tiden kunne bli for knapp til alle oppgavene det var forventet at de skulle utføre i plantiden. Myrvold fant et stort krav til oppgaver som skulle løses i plantiden (Myrvold, 2019, s. 51), og Rambøll fant at de administrative oppgavene krevde mye tid (Rambøll, 2019, s. 26). Det var relativt

kort tid siden styrket pedagognormen ble innført, noe som kan ha forårsaket at barnehagene, på undersøkelsestidspunktet, fremdeles ikke hadde fått på plass gode løsninger for å benytte den økte plantiden. Arbeidspresset kan trolig bidra til at barnehagelærere ønsker å disponere tiden selvstendig, og at de opplever lite rom for samarbeid og faglig utvikling i plantiden. Uavhengig av hva som er årsaken til at barnehagelærere ikke ønsker å samarbeide, er det grunn til å undre seg over hvilke konsekvenser manglende samarbeid i plantiden kan få for plantidens betydning for utvikling av profesjonelt skjønn hos hver enkelt barnehagelærer. Manglende interesse for samarbeid er ikke en sak som bare angår den enkelte barnehagelærer. Det påvirker også de andre barnehagelærerne på arbeidsplassen, ved å begrense deres mulighet for samarbeid. Valget om å ikke samarbeide i plantiden blir dermed ikke en privatsak, men får konsekvenser for hele det profesjonelle fellesskapet på arbeidsplassen.

Mitt materiale tyder på lite tilrettelegging for samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden. Skalaen på svaralternativene bidrar derimot til å gi lite konkret svar hvor mye det ble samarbeidet. Undersøkelsen viser lite samarbeid utover 1 time. Det kan i realiteten være mange av informantene som samarbeidet langt mindre. Det er av interesse å vite litt mer eksakt hvor mye tid de faktisk samarbeidet. En time kan gi rom for systematisk refleksjon og evaluering som kan utvikle det profesjonelle skjønn. Noen få minutter samarbeid i plantiden for å utveksle praktisk informasjon, har derimot liten betydning for utvikling av profesjonelt skjønn. Mangler ved skalaen i min undersøkelse, bidrar til å begrense muligheten til å trekke konklusjoner om hvordan samarbeidet i plantiden påvirker utviklingen av profesjonelt skjønn. Men undersøkelsen tyder på at mulighetsrommet ikke ble fullt utnyttet og at barnehagelærerne i min undersøkelse har et potensial til å utnytte plantiden bedre til samarbeid enn hva som er tilfelle i dag.

6.2. Hvordan organiseres plantiden for å muliggjøre samarbeid mellom barnehagelærere?

Avvikling av plantiden i barnehagen er en forutsetning dersom samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden skal være mulig. Undersøkelsen min tyder på at flere pedagoger på avdelingen, ikke bidrar til at informantene mine avvikler mer av plantiden i barnehagen. Betydningen av egnet arbeidsplass der barnehagelærere kan jobbe sammen i plantiden ble derimot tydelig. I min undersøkelse ble mer plantid avviklet i barnehagen der det var egnet arbeidsrom tilgjengelig. Også Rambølls rapport fremhevet betydningen av gode fysiske forhold som tilrettelagt arbeidsrom der barnehagelærere kunne samarbeide uforstyrret. Manglende arbeidsrom kunne gjøre det utfordrende å samarbeide i planti-

den, til tross for avsatt tid til samarbeid (Rambøll, 2019, s. 25). Rambølls funn, slik jeg oppfatter rapporten, samsvarer med Myrvolds samt Eide og Hommes rapporter. De fant en sammenheng mellom faglig fellesskap mellom barnehagelærerne, og barnehagenes evne til å skape gode arenaer med nok tid og rom for faglig diskusjoner, kompetansedeling og erfaringsutveksling (Myrvold, 2014, s. 37; Eide & Homme, 2019, s. 82). Min undersøkelse indikerer at tilrettelegging av gode forhold hadde en vesentlig betydning, hos mine informanter, dersom økt pedagognorm skulle bidra til styrket samarbeid under plantiden. Egnede arbeidsrom hadde forholdsvis stor betydning når det gjaldt hvordan informantene benyttet plantiden til samarbeid om faglig oppdatering. Dette kan trolig underbygge viktigheten av tilrettelegging av gode fysiske arbeidsforhold for barnehagelærere. I Eide og Hommes undersøkelse trakk pedagogene frem betydningen av faglig fellesskap for å utvikle barnehagelæreres kompetanse. De opplevde støtte og trygghet i hverandre (Eide & Homme, 2019, s. 81-83). Pedagogene i Myrvolds undersøkelse opplevde en faglig utvikling gjennom å diskutere og finne gode løsninger under felles plantid (Myrvold, 2014, s. 37). Manglende arbeidsrom kan trolig på bakgrunn av datamaterialet i min undersøkelse, bli en barriere som vanskeliggjør samarbeid om faglig utvikling da barnehagelærere ikke har et sted de kan sitte uforstyrret. Uten dette samarbeidet kan muligheten til å videreutvikle et godt profesjonelt skjønn i plantiden reduseres.

Når barnehagelærere sitter på samme rom under plantiden, muliggjør det spontane spørsmål og hjelp ved behov. Mitt datamateriale viser at 14 prosent av informantene avviklet hele plantiden sin hjemme og 21 prosent av barnehagene hadde ikke egnede arbeidsrom for å samarbeide i plantiden. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved hvilke konsekvenser dette kan ha for muligheten til å skape et profesjonelt fellesskap for å styrke eget profesjonelt skjønn i plantiden. Det hjelper trolig ikke med økt antall barnehagelærere på avdelingen, når 21 prosent likevel avvikler plantiden hjemme. Det kan bidra til at barnehagelærerne verken opplever, eller bidrar til at andre barnehagelærere får muligheten til felles refleksjon i plantiden. Systematisk evaluering sammen med kollegaer kunne ifølge Hennum og Østrem, bidra til at man forstod handlingene bedre og utviklet sitt faglige skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s. 108). Det kan derfor hevdes at evaluering burde inngå i plantiden som en naturlig del av for- og etterarbeid.

Samarbeid under plantiden hos mine informanter, trengte ikke å være planlagt og organisert rundt bestemte oppgaver. Kommentarer i undersøkelsen min kan tyde på at det å sitte sammen på felles arbeidsrom, i seg selv kunne bidra til deling av erfaringer med hverandre. Kommentarer fra informantene antyder at denne formen for samarbeid er uformell og litt tilfeldig, men ble oppfattet som viktig av barnehagelærerne. Dette tyder på at læring foregår i alle situasjoner der mennesker samhandler og kan indikere at den uformelle læringen har en viktig plass hos barnehagelærere. Trolig kan små kommentarer og tilbakemeldinger gitt i forbifarten sette i gang en egen refleksjon hos den

enkelte. Josefson hevdet refleksjon over vanskelige avgjørelser som kunne oppstå i arbeidet, var en forutsetning for å lære av erfaringer (Josefson, 2015, s. 33). Denne refleksjonen kan bidra til utvikling av den enkeltes profesjonelle skjønn. Dette underbygger betydningen av å tilrettelegge et egnet arbeidsrom der barnehagelærere kan sitte sammen under avvikling av plantid.

På bakgrunn av forventninger om samarbeid i styringsdokumenter beskrevet under kapittel 1, samt Josefsons vektlegging av kritisk refleksjon for å utvikle egen kunnskap (Josefson, 2015, s. 33), kan det være på sin plass å diskutere et lovkrav om å tilrettelegge for arbeidsrom i hver enkelt barnehage. Det kan bidra til å sikre tilfredsstillende arbeidsforhold for alle barnehagelærere. Når barnehagelærere har mulighet til å avvikle plantiden hjemme, er det en fare for at behovet for arbeidsrom blir kamuflert. Det kan bidra til at arbeidsrom ikke blir prioritert hos barnehageeiere. Det er en mulighet for at manglende arbeidsrom i neste omgang kan bli brukt av enkelte barnehagelærere som argumentasjon for å avvikle plantiden utenfor barnehagen. Dette var tilfelle i Rambølls undersøkelse. Der ble manglende arbeidsrom brukt som begrunnelse for å avvikle plantid hjemme (Rambøll, 2019, s. 25).

I tillegg til et felles arbeidsrom hvor barnehagelærere kan sitte sammen, forutsetter et samarbeid at plantiden organiseres slik at barnehagelærere avvikler plantiden samtidig. Barnehagens leder har, ifølge KS sin tariffavtale, ansvaret for å tilrettelegge for at barnehagelærere får mulighet til å avvikle plantiden sin (KS, 2022, del. 3.2). Datamaterialet fra undersøkelsen min tyder på at mange barnehager ikke hadde funnet gode måter å organisere felles plantid mellom pedagoger, enten på samme eller fra andre avdelinger/baser. 59 prosent av informantene i min undersøkelse ønsket mer av plantiden avviklet sammen med andre barnehagelærere, og 22 prosent opplevde det vanskelig å finne tid til hjelp/støtte ved behov fra andre kollegaer under plantiden. Dette samsvarer med funn fra tidligere forskning. Rambøll synliggjorde at flere av pedagogene ønsket fastsatt tid til samarbeid, men de manglet en ordning for samarbeid (Rambøll, 2019, s. 29). Barnehagelærere i Myrvolds undersøkelse trakk frem en utfordring med å finne tid til samarbeid (Myrvold, 2014, s. 25). Dette tyder på at organisering av plantiden er en utfordring som bør løftes frem i kvalitetsdebatten. Da kan det blir mulig for barnehageprofesjonen i fellesskap å finne de gode løsningene og mulighetene som kan sikre samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden.

6.2.1 Løsninger for å sikre samarbeid

Mine funn viser at bare 9 prosent av informantene jobbet i barnehager som styrker bemanningen gjennom for eksempel bruk av vikar under plantiden. En slik løsning kan muliggjøre samarbeid. Det gir rom for at flere kan ta ut plantiden på samme tidspunkt innenfor ordinær arbeidstid, samtidig som det er nok personale til stede for å ivareta kvaliteten på avdelingene. Økt bemanning påvirker

barnehagens økonomi og krever trolig en politisk vilje til at bemanningsnormen i barnehagene skal gjelde også når plantiden avvikles. Når faglig refleksjon, ut fra både Lindseth, Josefson og Wackerhausens argumentasjon, har stor betydning for barnehagelæreres kompetanseutvikling, samtidig som kompetansestrategien vektlegger ansattes kompetanse som avgjørende for kvaliteten i barnehagen, bør trolig felles plantid vektlegges. Min undersøkelse fant ingen gode og akseptable løsninger innenfor ordinær bemanning, som kan gjennomføres for alle barnehagelærere uavhengig av type avdeling de jobber på. Dersom det er hold i politikkeres vektlegging av kvalitet i barnehagene, bør de samtidig være villige til å sikre rammevilkår som gjør det mulig å innfri vedtatte krav og forventningene fra styringsdokumentene om samarbeid og profesjonelt fellesskap. Det vil sikre samsvar mellom politiske forventninger og tilgjengelige ressurser.

Felles plantid etter barnehagens åpningstid, er i min undersøkelse, en av de 3 mest vanlige måtene å organisere deler av plantiden for å sikre samarbeid mellom barnehagelærere. Når informantene var villige til å finne løsninger for å sikre samarbeid utenfor normal arbeidstid, viser det en stor fleksibilitet, og det kan samtidig understreke behovet for samarbeid. Det samsvarer med resultatene fra undersøkelsen som viste at mange av informantene ønsket mer samarbeid i plantiden. I tillegg opplevde en stor andel av barnehagelærerne det som vanskelig å finne tid til hjelp og støtte fra andre barnehagelærere under plantiden. Det kan stilles spørsmål ved om rammevilkårene i barnehagene er tilstrekkelige for å innfri forventningene som ligger i både tariffavtalene og styringsdokumentene. Utfordringen knyttet til uttak av felles plantid samtidig for barnehagelærere på samme avdeling, samtidig som relasjonskvaliteten på avdelingene bevarer under plantid, fant også Eide og Homme i sin undersøkelse. De påpekte en fare for mindre voksenkontakt for barna forbundet med at andelen pedagoger økte dersom ikke den totale bemanningen ble styrket under tiden pedagogene avvikle plantid. De mente den relasjonelle kvaliteten i barnehagen kunne bli truet som følge av mindre tid i direkte arbeid med barna (Eide & Homme, 2019, s. 83). Økt antall arbeidstimer til plantid bidrar nødvendigvis til mindre voksentetthet på avdelingene, dersom det ikke settes inn ekstra personell på avdelingen under avviklingen av plantid.

Kreative løsninger utenfor ordinær arbeidstid for å innfri forventningene i kompetansestrategien om økt profesjonelt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017), kan muligens bidra til å tåkelegge bemanningsproblemet barnehagene står ovenfor. Problemene med å innfri forventningene om samarbeid, kombinert med utfordringene med å ta ut økt plantid i forbindelse med styrket pedagogtetthet, blir mindre synlig. Trolig er barnehagelærere på sikt bedre tjent med å synliggjøre den manglende bemanningen til å ivareta relasjonskvaliteten i barnehagen under plantiden, fremfor å finne løsninger der de ofrer egen fritid ved å jobbe på kveldene. Profesjonstriangelet inneholdt forventninger om at

profesjonsutøvere, i tillegg til å ta hensyn til forventninger fra samfunnet, også skal bidra til å synliggjøre endringsbehov (Hennum & Østrem, 2016, kap. 7). Hennum og Østrem beskrev profesjonsutøverens gyldighetsgrense. De mente profesjonelle måtte si fra når de kommer til et punkt der krav og forventninger ikke var forenelige med profesjonens kunnskap (Hennum & Østrem, 2016, s. 127). Når barnehagelærere må bruke kveldstid for å innfri forventninger om samarbeid, for å hindre at samarbeidet går på bekostning av relasjonskvaliteten til barna på avdelingen, kan barnehagelærerprofesjonen muligens ha kommet til denne grensen. Barnehagelærerprofesjonen står sannsynligvis ovenfor en stor jobb med å synliggjøre endringsbehovet og påvirke de bevilgende myndighetene til å dekke gapet mellom forventninger og ressurser knyttet til barnehagene.

Det er viktig å understreke at min undersøkelse er liten. Til tross for at forskningsrapportene til Eide og Homme og til Myrvold, kan underbygge mitt resultat av utfordringer med, eller manglende vilje til, å finne gode måter for å utvikle felles plantid mellom barnehagelærere, finnes det trolig mange gode løsninger. Dette er et område der jeg opplever et behov for mer forskning for å avdekke flere gode metoder som kan hjelpe den enkelte til å finne en løsning som passer deres barnehage og den enkelte avdeling.

Utdanningsforbundet presiserer at styrer skal kunne etterspørre, utfordre og veilede den enkelte barnehagelæreres arbeid, men pedagogisk leder/barnehagelærer har ansvaret for innholdet og gjennomføring av det faglige arbeidet, inkludert planlegging for – og etterarbeid (Bjurstrøm & Carlsen, 2018). Utdanningsforbundet har lagt stor vekt på å sikre alle barnehagelærere minst fire timer plantid per uke, men jeg opplever en manglende oppmerksomhet mot å sikre samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden. Den enkeltes rett til å bestemme innholdet i plantiden kan muligens stå i veien for å skape gode arenaer for faglig utvikling sammen med andre under plantiden. Det kan oppleves som et paradoks når Utdanningsforbundet er opptatt av å ivareta medlemmenes styringsrett over egen plantid, samtidig som de fronter en etisk plattform som vektlegger samarbeid. Denne plattformen er alle barnehagelærere forpliktet til å følge. Det kan være et dilemma, da dagens tariffavtale kan bidra til å hindre god faglig utvikling gjennom profesjonelle fellesskap under utviklingen av plantiden. Behovet for endring av tariffavtalene for å sikre mer fleksibilitet blir påpekt hos både Myrvold og hos Eide og Homme (Myrvold, 2014, s. 45; Eide & Homme, 2019, s. 29).

Både undersøkelsen til Myrvold og til Eide og Homme, i likhet med min undersøkelse, viser betydningen av hensiktsmessig organisering og arbeidsforhold, som en forutsetning for samarbeid i plantiden. Her har trolig profesjonen en stor jobb å gjøre for å sikre nødvendige fasiliteter. I dette arbeidet burde fagforeningene ha stor oppmerksomhet mot å sikre medlemmene gode arbeidsforhold, samt gode forutsetninger for å oppleve nødvendig hjelp og støtte fra kollegaer. For å nå målene i kompe-

tansestrategien, blir det vektlagt at aktørene må jobbe sammen for å styrke barnehagelærernes profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Muligheten til samarbeid burde på bakgrunn av denne forventningen, vektlegges foran den enkeltes styringsrett over hvor plantiden skal avvikles og hva den skal brukes til.

6.3 Hva benytter barnehagelærere samarbeidstiden til?

Undersøkelsen min kan tyde på at samarbeidet mellom barnehagelærerne i plantiden i stor grad benyttes til praktisk organisering av barnehagedagen. Dette er oppgaver som ut fra min erfaring, ikke krever mye faglig refleksjon. Datamaterialet mitt viste at det hadde liten betydning om det var en eller to barnehagelærere på samme avdeling i forhold til om informantene samarbeidet i plantiden om flere av oppgavene. Prosentdifferanse var på under 11 mellom informantene, i forhold til oppgavene kartlegging av enkeltbarn, utarbeide løsninger knyttet til enkeltbarn, holde seg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren, holde seg oppdatert på styringsdokumenter, utarbeide løsninger knyttet til utfordringer i barnegruppa, avhengig av om informantene var en og to barnehagelærere på samme avdeling. Dette er oppgaver det kan være hensiktsmessig å reflektere og samarbeide om.

Når det gjelder for eksempel samarbeid i plantiden om kartlegging av enkeltbarn, avdekket mitt datamateriale en differanse på bare 1,4 mellom prosentsetningen som samarbeidet om kartleggingen avhengig av om det var en eller to barnehagelærere på samme avdeling. Gjennom å bruke betegnelsen det selvbekreftende erfaringsrom argumenterte Wackerhausen for at vi ofte bare oppfatter det som bekrefter vår egen oppfattelse. Vi ser ikke alle sider av egen praksis (Wackerhausen, 2015, s. 81-89). Dette underbygger hvordan kartleggingen trolig blir preget av den enkelte barnehagelærers opplevelse og holdninger til barnet. Ofte kan to barnehagelærere ha ulike erfaringer og opplevelser som påvirker hvordan de tolker hvert enkelt barns atferd. Muligens blir kartleggingen mer nyansert og avdekker flere sider dersom to barnehagelærere kartlegger i fellesskap. Mer nyansert kartlegging kan bidra til bedre tilpasset pedagogikk for hvert enkelt barn. Det kan øke kvaliteten på barnets barnehagetilbud.

Felles refleksjon kan, ut fra Josefsons argumentasjon, trolig bidra til å øke barnehagelæreres fortrolighetskunnskap (Josefson, 2015, s. 33). En felles kartlegging der barnehagelærere utveksler sine opplevelser og tolkninger av situasjonen, kan samtidig bidra til at den enkelte barnehagelærer gjennom felles refleksjonen får utfordret sin egen tolkning og kompetanse. Tilbakemeldinger fra andre kan bidra til at den enkelte barnehagelæreren oppdager negative konsekvenser, feil og mangler ved egen praksis. Gjennom refleksjoner og tilbakemeldinger fra andre, kan barnehagelærere bli bevisst på flere

sider og konsekvenser av egen praksis. De kan bli oppmerksomme på hvordan de tolker ulike situasjoner og teorier. Felles refleksjon kan gi en bedre forståelse av en situasjon eller bidra til å oppdage flere sider og konsekvenser av ny forskningen. På den måten kan samarbeidet bidra til å styrke den enkelte barnehagelærers profesjonelle skjønn.

I de tilfellene hvor barnehagelærere klarer å se tilbake på hvordan situasjonen ble vurdert, se situasjonen fra ulike perspektiver og forstå verdien av å reflektere, nærmer de seg hva Søndena (2004) benevner som kraftfull refleksjon. En slik form for refleksjon kan være en viktig bestanddel i faglig utvikling. I denne prosessen er det trolig en stor fordel å reflektere sammen med andre. Kraftfulle refleksjoner er refleksjon over ny kunnskap og bidrar til endringer i praksis. Denne refleksjonen gir ny erkjennelse, utvider og videreutvikler egen kunnskap (Søndena, 2004, s. 23). Kraftfulle refleksjoner kan sammenlignes med refleksjon over refleksjonen som Wackerhausen fremhevet betydningen av (Wackerhausen, 2015, s. 96). Det kan også sammenlignes med Dales K3 nivå der ny kunnskap utvikles. Argumentasjonen for sammenhengen mellom refleksjon og kunnskapsutvikling kan underbygge betydningen av at barnehagelærere setter av tid til felles refleksjoner. Ifølge Eik et al. stiller barnehagens mandat et krav til barnehagelærere om kontinuerlig læring (Eik et al., 2016, s. 30). Trolig kan dette sikres gjennom samarbeid i plantiden der det er rom for tilbakemeldinger, hjelp/støtte og felles refleksjoner.

Moxnes fremhevet at refleksjon krever tid og trygge rammer (Moxnes, 2016, s. 7). Dette kan understreke behovet for regelmessige møtepunkter der barnehagelærere reflekterte over praksisen og hva de vektlegger under refleksjonen. Disse møtepunktene kan bidra til å skape et profesjonelt fellesskap som utvikler den faglige kunnskapen i barnehagene. Det kan trolig bidrar til å utvikle hver enkelt barnehagelærers profesjonelle skjønn. Plantiden kan være et regelmessig møtepunkt for refleksjon mellom barnehagelærere.

Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om lite samarbeid i plantiden mellom mine informanter, kan antyde at barnehagelærerne i liten grad utnyttet det økte potensialet til faglig utvikling i plantiden som styrket pedagognorm muligens kan bidra til. Argumentasjonen for dette synspunktet bygger på barnehagelærere sitt behov for å utvikle et godt profesjonelt skjønn. Hennem og Østrem hevdet tilbakemeldinger på utførte handlinger gjennom systematisk evalueringer sammen med kolleger, kan gjøre det mulig å utvikle sitt profesjonelle skjønn (Hennem og Østrem, 2018, s. 108). Profesjonelt skjønn utvikles trolig best under felles refleksjon med andre.

Rammeplan for barnehagen fremhever at barnehagen skal være en lærende organisasjon der personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger og holde seg faglig oppdatert. (Utdan-

ningsdirektoratet, 2017, s. 15). Caspersen et al. fremhevet betydningen av livslang læring og kontinuerlig utvikling hos profesjonelle (Caspersen et al., 2017, s. 118). Barnehagelærere trenger å holde seg faglig oppdatert på forskning og fagstoff fra barnehagesektoren. Gjennom felles refleksjon kan den enkelte bli oppmerksom på nye perspektiver knyttet til forskningen og teorien. I Rambølls undersøkelse benytter 62 prosent av informantene plantiden i stor grad til faglig oppdatering (Rambøll, 2019, s. 26). Undersøkelsen tydet, i likhet med min undersøkelse, på at faglig oppdatering ikke er en oppgave som blir høyt prioritert i plantiden. Rambølls undersøkelse avdekket ikke om barnehagelærere samarbeidet eller utførte oppgaven aleine i plantiden. Prosentandelen som samarbeidet om oppgaven i Rambølls undersøkelse var derfor trolig lavere enn andelen som utførte oppgaven i plantiden.

Det er noen oppgaver, i min undersøkelse, som skilte seg ut ved at informantene i betydelig større grad samarbeidet om oppgavene i plantiden, dersom de jobbet på avdelinger med to pedagoger. Disse oppgavene var veiledning av hverandre med prosentdifferanse på 29, oppgaver knyttet til foreldresamarbeid med prosentdifferanse på 26 og vurdering av arbeidet på avdelingen med prosentdifferanse på 25. Når det gjelder oppgaver knyttet til ledelse av personalet, var det i min undersøkelse en prosentdifferanse på 17 flere som samarbeider i plantiden der det var to barnehagelærere. I Eiks undersøkelse, opplevde de nyutdannede barnehagelærerne foreldresamarbeid og ledelse av personalet som utfordrende (Eik, 2013, s. 286-287). Dersom foreldresamarbeid og ledelse av personalet var utfordrende oppgaver, kan det trolig være en stor trygghet for barnehagelærere å samarbeide om disse oppgavene i plantiden. Det kan bidra til høyere grad av profesjonelt fellesskap som kan styrke barnehagelæreres kompetanse for å utføre disse oppgavene. Pedagogene i Myrvolds undersøkelse, fremhevet betydningen av å diskutere og finne felles løsninger (Myrvold, 2014, s. 37). Gjennom utveksling av erfaringer og kompetanse, kan barnehagelærere bli bevisst på mulige handlingsalternativer og hvilke konsekvenser disse eventuelt kan få. Det bidrar trolig til å utvikle den enkeltes profesjonelle skjønn.

Felles refleksjon kan, på bakgrunn av Wachterhausens argumentasjon om blinde flekker i praktisk og teoretisk kunnskap (Wackerhausen, 2015, s. 83-92), bidra til å bygge en bru mellom disse to formene for kunnskap. Eik et al. hevdet profesjonsutøvere vil ta i bruk ulike deler av sin praktiske- eller teoretiske kompetanse under skjønnsutøvelse. Det kan skape et behov for å sette ord på grunnlaget for skjønnsutøvelsen for å muliggjøre drøfting med kolleger. På den måten hevder Eik et al. at de skjønnsbaserte vurderingene kan ansvarliggjøres og forankres i profesjonskunnskap og barnehagens pedagogiske grunnlag (Eik et al., 2016, s. 109). Dette underbygger trolig behovet for felles refleksjon som en del av for- og etterarbeidet i plantiden. Dersom denne refleksjonen og argumentasjonen ikke gjøres i plantiden, utelukker det derimot ikke at den finner sted på andre arenaer i barnehagen. Min undersøkelse har kun sett på hvordan plantiden ble benyttet til samarbeid.

Undersøkelsen tyder på at to barnehagelærere på samme avdeling er en viktig forutsetning dersom plantiden skal benyttes til veiledning. Veiledning kan være en fin måte å få hjelp til utfordrende oppgaver og er trolig, på bakgrunn av Josefsons argumentasjon, en god metode for å utvikle god fortrolighetskunnskap og profesjonelt skjønn (Josefson, 2015, s. 36). Veiledning er en arena der refleksjon over egen praksis står sentralt. Ut fra argumentasjonen om Platons metavei kan refleksjon over praksis ha stor betydning for faglig utvikling. Dale argumenterte for behovet for å utvikle egen kunnskap gjennom refleksjon på K2 nivået (Dale, 1999, s. 53). Slik jeg tolker hans teori når det gjelder barnehagelærere, skal barnehagelærere på K2 reflektere over egne handlinger, evaluere egen praksis og planlegge videre arbeid. Gjennom denne refleksjonen vil profesjonsutøvere trolig bli bevisste på nye løsninger som kan forbedre egen praksis. Det kan påvirke deres profesjonelle skjønn og hvordan de handler i lignende situasjoner på et senere tidspunkt. Gjennom samarbeid på K2 nivået kan barnehagelærere gjennom erfaringsutveksling, refleksjon og tilbakemeldinger fra andre oppdage endringsbehov og nye løsningsforslag, som kan utvikle ny kunnskap om hensiktsmessig atferd. Det vil påvirke hvordan de handler i lignende situasjoner på et senere tidspunkt. Dette kan betyr at de utvikler sitt profesjonelle skjønn. Uten felles refleksjon, kan det på bakgrunn av Wackerhausens argumentasjon (2015, s. 83-92) trolig være en fare for at de ikke oppdager uheldige konsekvenser av egne handlinger og forbedringsmuligheter. Det fører til at de ikke videreutvikler sine egne handlinger i samspill med barn og kollegaer i konkrete situasjoner der de ofte er underlagt handlingstvang, det vil si handlinger på K1 nivået. Uten systematisk veiledning, trenger barnehagelærere trolig andre arenaer for systematisk refleksjon sammen med andre. Når ikke plantiden blir benyttet til en slik felles refleksjon, er det en fare for at barnehagelærere mangler denne møteplassen i en travel jobbhverdag.

Når undersøkelsen min tyder på at plantiden i større grad blir brukt til veiledning der det var to barnehagelærere på samme avdeling, kan det på bakgrunn av ovenfornevnte argumentasjon, indikere at styrket pedagogtetthet på avdeling bidrar til å utvikle den enkeltes kompetanse gjennom faglige fellesskap. Myrvolds forskning kan underbygge mine funn. Hun fant felles faglig diskusjoner som en av fordelene med økt pedagogtetthet (Myrvold, 2014, s. 23). Hennes undersøkelsen omhandlet derimot ikke plantiden spesielt og angir ikke når disse diskusjonene ble gjennomført. Jeg vil likevel hevde det er grunn til å tro at denne økningen av faglige diskusjoner trolig også vil gjelde i plantiden dersom det tilrettelegges for samarbeid. Når det er en kultur for felles refleksjon og erfaringsdeling i barnehagen, er det rimelig å anta at denne kulturen påvirker alle arenaer der barnehagelærere har mulighet til å samarbeide.

Det er imidlertid viktig å understreke at det i spørreundersøkelsen ble spurt om hvordan plantiden ble brukt til veiledning og enkelte oppgaver jeg anså det hensiktsmessig å samarbeide om. Undersøkelsen inneholdt ikke direkte spørsmål om hvordan informantene brukte plantiden til å samarbeide

om felles refleksjon for å utvikle sin egen kompetanse og profesjonelle skjønn. På bakgrunn av lite samarbeid om viktige oppgaver i plantiden, trekker jeg konklusjonen om hvordan plantiden bidrar til utvikling av profesjonelt skjønn gjennom samarbeid. Det er en mulighet for at jeg kan ha feiltolket datamaterialet mitt. Trolig ville min undersøkelse blitt styrket dersom jeg hadde hatt med spørsmål om felles refleksjon. Undersøkelsen kunne også blitt styrket dersom spørreskjema ble fulgt opp med dybdeintervju med utfyllende spørsmål rundt hvordan plantiden ble benyttet til samarbeid for utvikling av profesjonelt skjønn.

Til tross for at mitt datamateriale tyder på økt forekomst av veiledning i plantiden på avdelinger med styrket pedagogtetthet, var det mange av informantene som ikke benytter plantiden til veiledning også på disse avdelingene. Undersøkelsen viste at 27 prosent av barnehagelærerne på avdelinger med to pedagoger og 58 prosent av barnehagelærerne på avdelinger med en barnehagelærer, ikke benyttet plantiden til veiledning. Dette kan indikere at veiledning av hverandre ikke var en oppgave som ble høyt prioritert ved felles plantid, uavhengig av pedagogtettheten på avdelingen. Dette kan være et tegn på at barnehagelærerne i liten grad utnyttet mulighetene for faglig utvikling gjennom veiledning av hverandre i plantiden.

Min undersøkelse tyder på at styrket pedagogtetthet på avdelingen bidro til større profesjonelt fellesskap om noen av arbeidsoppgavene. På andre områder ble ikke muligheten til samarbeid i plantiden benyttet. Undersøkelsen indikerer at barnehagelærere kan ha et potensial til å forbedre det faglige fellesskapet ved å utnytte plantiden til økt grad av samarbeid. Eik et al. argumenterte for at barnehagelærere har et selvstendig ansvar for sin profesjonslæring. Mulighetsrommene må oppdages, tas i bruk og videreutvikles (Eik et al., 2016, s. 168-169). Eik et al. var opptatt av å kartlegge og analysere barnehagens møtestruktur for å gi innsikt i hvordan det kan skapes arenaer for felles faglig drøfting og refleksjon (Eik et al., 2016, s. 156). Min undersøkelse kan ses på som en kartlegging av hvordan mulighetsrommet i plantiden ble utnyttet. Datamaterialet mitt antyder at mulighetsrommet som ligger i samarbeid i plantiden, i liten grad ble brukt til profesjonslæring gjennom utvikling av profesjonelt skjønn for barnehagelærerne.

6.3.1 Oppgaver der økt pedagogtetthet på avdelingen kan ha negativ innvirkning på utførelse i plantiden

Med unntak av veiledning og forberedelser til møter, tyder undersøkelsen på økt sannsynlighet for at flere av de ulike oppgavene jeg anser som naturlig å utføre i plantiden, ikke ble utført i plantiden på avdelinger med styrket pedagogtetthet. Differansen var liten, og det er en farer for feilmarginer. Men

funnet kan antyde at informantene i større grad har andre fora for å gjennomføre disse oppgavene på avdelinger med styrket pedagogtetthet.

Det er betenkelig, tatt i betraktning at disse barnehagelærerne ofte har dobbelt så mange timer å fordele arbeidsoppgavene på. Dersom oppgavene ikke utføres i plantiden, må de utføres i løpet av den resterende arbeidstiden barnehagelærere har til disposisjon. Da må det nødvendigvis påvirke tiden de har til direkte arbeid med barnegruppa. Det får konsekvenser for relasjonstettheten mellom barn – voksen på avdelingen. Pedagogenes plantid og oppgaver de utførte utenfor barnegruppa bidro til at assistentene og fagarbeidere, i undersøkelsen til Eide og Homme, opplevde et økt arbeidspress i forbindelse med innføring av styrket pedagognorm (Eide & Homme, 2019, s. 86).

Rambølls undersøkelse viste at et stort flertall av eiere og styrere mente at plantiden gikk utover barna (Rambøll, 2019, s. 35). Myrvold påpekte at dårligere relasjonskvalitet mellom barn og voksne var en utfordring ved styrking av pedagogtettheten på avdelingene (Myrvold, 2014, s. 60). Det kan være et paradoks at plantiden, som skal bidra til å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet på avdelingen, samtidig kan bidra til å redusere relasjonskvaliteten på avdelingen i tidsrommet plantiden avvikles. Denne konsekvensen kan bli ytterligere forsterket dersom flere oppgaver blir utført utenfor plantiden.

To oppgaver som i mindre grad ble utført i plantiden på avdelinger med styrket pedagogtetthet, var oppdatering på forskning og teori fra barnehagesektoren og oppdatering på styringsdokumenter. Kvalitetsmeldingen underbygger betydningen av forskningsbasert praksis i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Faglig oppdatering er trolig viktig for å utvikle seg som profesjonsutøver. 20 prosent av informantene i Rambølls undersøkelse svarte at de benyttet plantiden i liten grad til faglig oppdatering (Rambøll, 2019, s. 26). Dette er i tråd med mine funn. De viste at 25 prosent av barnehagelærerne på avdelinger med to pedagoger og 8 prosent av barnehagelærerne på avdelinger med en pedagog, ikke benyttet plantiden til å holde seg oppdatert på forskning og teori fra barnehagesektoren.

Sokrates var opptatt av hvordan vi tilegner oss kunnskap gjennom argumentasjon. Han hevdet vi lærer av det bedre argumentet (Skjervheim, 1976, s. 73). Dette underbygger betydningen av samarbeid for å øke kunnskapen. Manglende samarbeid om faglig oppdatering, kan trolig bidra til at barnehagelærere ikke får en kritisk refleksjon over den nye kunnskapen. Trolig kan det gjøre at de enten ukritisk tar til seg den nye kunnskapen fordi den samsvarer med oppfatninger de allerede har, eller at de overser den nye kunnskapen fordi den ikke passer med deres forforståelser. Gjennom felles reflek-

sjon med argumentasjon for egne meninger og hvor den enkelte blir utfordret på andre måter å oppfatte kunnskap og praksis på, kan trolig barnehagelærere oppnå en mer reflektert og nyansert holdning til kunnskap.

Ny forskning og teori kan bidra til nye perspektiver som utvider vår forståelse. På bakgrunn av Wackerhausens teori om det non-skolatiske paradigme (Wackerhausen, 2015, s. 81-89), kan forskning og ny teori trolig sette i gang refleksjoner over kunnskapen vi allerede innehar. Denne refleksjonen kan bidra til at barnehagelærere ser på egen kunnskap og praksis med nye briller. Men fordi mennesker oppfatter ny kunnskap på bakgrunn av eksisterende kunnskap, er det trolig behov for felles refleksjon over den nye kunnskapen dersom barnehagelærere skal kunne se den nye kunnskapen fra flest mulig perspektiver.

På bakgrunn av økt timer til plantid, er det rimelig å forvente at to barnehagelærere på samme avdeling skal muliggjøre økt utnyttelse av plantiden til faglig oppdatering. Svarene fra mine informanter antydte derimot at det var det motsatte som skjedde. Dette kan tyde på at samarbeid om faglig oppdatering i plantiden ikke ble prioritert av barnehagelærerne i min undersøkelse. En stor andel av barnehagelærerne benyttet ikke plantid til faglig oppdatering til tross for styrket pedagognormen. Dette kan bety at de ikke så verdien av å benytte plantiden til felles faglig refleksjon for å øke kompetansen på ny forskning og teori. Dersom det var tilfelle, kan det indikere et behov for holdningsendringer hos barnehagelærerne for å underbygge profesjonsutøveres ansvar for å løfte og videreutvikle profesjonens fagkunnskap i tråd med forventninger i kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) og i den profesjonsetiske plattformen (Utdanningsforbundet, 2018).

Min undersøkelse tydet på at styrket pedagogtethet på avdelingen ikke bidro til større rom for oppgaven med å holde seg faglig oppdatert i plantiden. Basert på forventningen i den profesjonsetiske plattformen (Utdanningsforbundet, 2018) og i kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) om forskningsbasert praksis, er det grunn til å reflektere over dette resultatet. Målet med styrket pedagogtethet var økt faglig kompetanse hos barnehagelærere gjennom profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Josefson påpekte betydningen av refleksjon for å lære av egne erfaringer (Josefson, 2015, s. 33), og Moxnes fremhevet at refleksjon krever tid og trygge rammer (Moxnes, 2016, s. 7). Da plantiden er en regelmessig arena, kan den være godt egnet til systematisk samarbeid for faglig utvikling. Ifølge tariffavtalene skal plantiden brukes til for- og etterarbeid (KS, 2022). Som en viktig forberedelse av det pedagogiske arbeidet burde det være naturlig å søke etter den nyeste kunnskapen om barnehagesektoren. Slik jeg oppfatter lærerprofesjonens etiske plattform, fremhever den betydningen av å være faglig oppdatert. I tillegg har den en forventning om kollegialt samarbeid for å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft (Utdanningsfor-

bundet, 2018). På bakgrunn av min undersøkelse kan det være grunn til å stille spørsmål ved om barnehagelærere, i min undersøkelse, i tilstrekkelig grad utnyttet mulighetsrommet i plantiden til å innfri forventningene om å skape større profesjonelt felleskap mellom barnehagelærere.

Det er viktig å presisere at min undersøkelse kun så på plantiden. Den kan ikke brukes til å bedømme hvordan samarbeidet generelt var mellom barnehagelærerne for å oppdatere seg på forskning, ny teori og styringsdokumenter. Dette samarbeidet kan også foregå på andre arenaer som for eksempel personalmøter og ledermøter.

6.3.2 Faglig fellesskap for å styrke det profesjonelle skjønnet

I kraft av å være en profesjonsutøver, handler den enkelte ifølge Gule på vegne av samfunnet, ikke på vegne av seg selv (Gule, 2008, s. 233). Det kan være grunn til å problematisere lite samarbeid, hos mine informanter, i plantiden for å sette seg inn i styringsdokumenter. Styringsdokumenter som rammeplan og stortingsmeldinger legger føringer for hvordan barnehagelærere skal utføre jobben sin. De inneholder ifølge Hennum & Østrem samfunnets forventninger til barnehagelærerprofesjonen (Hennum & Østrem, 2016, kap.1). For å kunne gjøre en god jobb i tråd med forventningene fra samfunnet, er det viktig at barnehagelærere alltid er oppdatert på disse styringsdokumentene. Dette er trolig en viktig del av planleggingen av det pedagogiske arbeidet, samtidig som det bør være en viktig del av barnehagelæreres kompetanse. Ofte kan styringsdokumentene oppleves uklare og gi til dels store rom for tolkninger. En felles forståelse av styringsdokumentene er trolig et viktig premiss for å sikre at barnehagelærere, på samme avdeling og i samme barnehage, jobber mot felles mål. Det kan bli utfordrende å jobbe på avdelinger der to barnehagelærere har ulike oppfattelser av hvordan styringsdokumentene skal tolkes. Pedagoger i Myrvolds undersøkelse påpekte viktigheten av å sette av tid til diskusjon mellom to pedagoger som skulle lede en avdeling sammen. De hevdet det var viktig at de fremstod som like på enkelte områder slik at det ikke ble konflikter og uklare beskjeder til de andre ansatte (Myrvold, 2014, s. 25).

Rammeplanen gir barnehagelærere ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Faglig skjønn utvikles ifølge Lindseth gjennom å sette ord på og reflektere over ulike handlinger i fellesskap med andre (Lindseth, 2015, s. 48). Denne refleksjonsprosessen er trolig viktig dersom barnehagelærere skal oppdage alternative og muligens bedre handlingsalternativer. Det er en forventningene i rammeplanen om at faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. Det skal sikre at personalet skal lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. Når det gjelder forventningen om å

vurdere faglige problemstillinger, er det trolig et paradoks at samarbeid om faglig oppdatering på teori og forskning, var et av de områdene barnehagelærere i min undersøkelse samarbeider minst om der det var to barnehagelærere på samme avdeling. Når det ikke gjennomføres vurderinger av faglige og etiske problemstillinger, kan dette trolig få betydning for barnehagelærernes profesjonsutvikling. Hennum & Østrem hevdet det var profesjonsutøverens oppgave å identifisere, reflektere over og håndtere spenningene og motsetningsforholdene som kan oppstå, ut fra kunnskap, erfaring og skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s. 18). Det krever trolig et fellesskap der profesjonen tar i bruk forskning og fagkunnskap for å vise at de innehar en ekspertkompetanse på små barn.

Uten refleksjon oppdages trolig ikke svakhetene ved praksisen og mulighetene til forbedring. Wackerhausen påpekte at det non-skolatiske paradigme kan være til hinder for at praksisen barnehagelærere mener er god, egentlig ikke er best mulige (Wackerhausen, 2015, s. 99). Det kan være en mulighet for at barna utsettes for et barnehagemiljø som ikke er gunstig for deres utvikling. Gjennom å vurdere egen praksis i tråd med ny forskning og teori fra barnehagefeltet, samt en felles drøfting av hvordan rammeplanen bør tolkes, er det sannsynlig at den enkelte barnehagelærer utvider sin livsverden og sin egen praktiske dømmekraft. Da utvikles den enkeltes profesjonelle skjønn.

Etikken har en sentral plass i profesjonstriangelet (Hennum & Østrem, 2016, s. 11). Svensson påpekte at kompleksiteten i rollen som barnehagelærer krever at barnehagelærere bruker egen kunnskap og erfaringer for å ta riktig avgjørelser fra sak til sak. Det er ingen standardiserte løsninger. Det kreves et bevisst forhold til etikk for å ta de riktige avgjørelsene. For å sikre en forsvarlig praksis i tråd med forventninger, kan det være behov for intern kollegial kontroll (Svensson, 2008, s. 133). Dette er i tråd med Gule, som var opptatt av at profesjonelle ikke handler som privatpersoner. De har fått delegert et ansvar fra samfunnet, og bør handle i tråd med forventningene som samfunnet stiller til profesjonen. Det krever, ifølge Gule, at de tar godt begrunnede valg (Gule, 2008, s. 233). Behovet for godt begrunnede valg underbygger trolig behovet for felles refleksjon for å utvikle egen dømmekraft og etisk bevissthet.

Ut fra den hermeneutiske sirkelen oppfatter vi på bakgrunn av kunnskapen vi allerede innehar (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 211). Dette kan hindre oss i å se alle sider og konsekvenser av ulike handlinger. Gjennom refleksjon sammen med andre, kan egen tankegang utfordres og egne og andres oppfattelser kan settes på prøve. Dette kan trolig bidra til utvikling av egen kunnskap og profesjonelt skjønn, slik at egne erfaringer blir sett på med nye øyne. Det kan åpne muligheten for å se nye perspektiver. På denne måten kan barnehagelærere være i kontinuerlig utvikling og utvikle sitt profesjonelle skjønn.

Eik et al. hevdet at profesjonelle tjenester er feilbarlige og preget av usikkerhet. Dette kan underbygge barnehageprofesjonens kollektive ansvar og behov for kontinuerlig profesjonslæring, evaluering og utvikling av arbeidet (Eik et al., 2016, s. 50). Skal dette bli mulig i en travel hverdag, kreves det trolig faste møtepunkter forbeholdt refleksjon.

«Holde meg faglig oppdatert på styringsdokumenter som rammeplanen» med 57 prosent og «holde meg faglig oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren» med 49 prosent er de to oppgavene som klart skilte seg ut ved at flest barnehagelærere svarte at de utførte oppgaven aleine i plantiden. Det kan tyde på at praksisen i barnehagene, som var representert i min undersøkelse, ikke samsvarte med forventningen om profesjonelle fellesskap for å øke kunnskapen i barnehagene, slik det forventes i kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan være betenkelige, sett i lys av argumentasjonen som viser hvor viktig det er å reflektere sammen over ny kunnskap. Men faglig utvikling trenger ikke nødvendigvis å være knyttet til forskning og ny teori. Myrvold fant at en av fordelene med å være to barnehagelærere, var muligheten til å snakke fag med en på samme nivå. I hennes undersøkelse ble muligheten til å bli utfordret faglig i diskusjoner, fremhevet som en positiv effekt av styrket pedagogtetthet (Myrvold, 2014, s. 22). Eide og Homme konkluderte med at styrket pedagognorm kunne bidra til bedre utnyttelse av ansattes faglighet gjennom faglig fordypning og økt faglig bevisstgjøring i det konkrete arbeidet med barna (Eide & Homme, 2019, s. 87). Referert forskning kan tyde på innfrielse av målet om økt faglig fellesskap, til tross for at min undersøkelse ikke finner dette resultatet. Årsaken er muligens at mine spørsmål er opptatt av forskning og nytt fagstoff, mens de andre undersøkelsene var opptatt av generell faglig utvikling.

Josefson fremhevet at noen mennesker ikke utviklet evnen til kloke og ansvarsfulle handlinger. Årsaken mente hun kunne være manglende tid til refleksjon. Hun anså refleksjon som viktig for å lære av egne erfaringer og av de feilene hver enkelt kunne gjøre i pressede arbeidssituasjoner (Josefson, 2015, s. 33). Også Lindseth fremhevet betydningen av refleksjon. Han var opptatt av å utvikle vår evne til å handle best mulig i alle situasjoner. Han hevdet det kunne gjøres ved å utvikle evnen til kritisk tenkning gjennom å settes ord på erfaringer. På den måten kunne egne erfaringer gjøres til gjenstand for refleksjon (Lindseth, 2015, s. 48). Disse argumentene kan underbygge betydningen av å utnytte mulighetsrommene som finnes i barnehagene til å samarbeid om refleksjon, vurdering og kunnskapsdeling. Når vi ser på mulighetsrommene som finnes, blir det vanskelig å komme utenom å vurdere plassen plantiden bør ha for å sikre samarbeid mellom barnehagelærere. Dette samarbeidet kan styrke kvaliteten på arbeidet i barnehagen gjennom å videreutvikle det profesjonelle skjønnet til barnehagelærerne.

6.4 Oppsummering

Godt profesjonelt skjønn er viktig når profesjonsutøvere skal kunne foreta komplekse valg i en travel hverdag. Valgene må foretas uten tid til å tenke over ulike handlingsvalg og konsekvensene av de ulike valgene. Valgene som blir foretatt basert på profesjonelt skjønn, påvirker kvaliteten på handlingene til barnehagelærere og hvilken kvalitet det blir på barnehagetilbudet. Utvikling av godt profesjonelt skjønn hos hver enkelt barnehagelærer kan ha stor betydning dersom kvaliteten i barnehagene skal øke. Det kan underbygge betydningen av å utnytte mulighetene plantiden gir til å videreutvikle profesjonelt skjønn gjennom samarbeid.

Jeg har argumentert for at både egen og tidligere forskning tyder på at barnehagelærere ikke klarer å utnytte plantiden i tilstrekkelig grad til å samarbeide. Det er trolig viktig med felles refleksjon og tilbakemeldinger gjennom samarbeid mellom barnehagelærere for best mulig utvikling av profesjonelt skjønn. Ut fra min argumentasjon bør mulighetsrommet plantiden gir for samarbeid benyttet i mye større grad enn det min undersøkelse tydet på var virkeligheten hos mine informanter. Gjennom teoretiske perspektiver som fremhever betydningen av refleksjon og felles diskusjoner, har jeg gjennom drøftingen underbygget behovet for å benytte plantiden til å skape faglige, profesjonelle fellesskap.

Manglende oppmerksomhet mot å utvikle profesjonelt skjønn kan få stor betydning for kvaliteten i den enkelte barnehage. Den enkelte barnehagelærers dømmekraft og vurdering i de mange små og store situasjonene som oppstår gjennom arbeidsdagen, har trolig stor betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet som barna møter. Den enkeltes profesjonelle skjønn legger grunnlaget for alle vurderingene som bevist eller ubevist blir tatt av barnehagelærere. Profesjonelt skjønn påvirker samspillet og handlingene til barnehagelæreren i møte med barn, foreldre og kollegaer.

7. Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg sett på hvordan økt samarbeid i plantiden kan påvirke utviklingen av profesjonelt skjønn hos barnehagelærere. Jeg vektla spesielt hvordan to barnehagelærere på samme avdeling påvirket samarbeidet. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, gjennomførte jeg en kvantitativ spørreundersøkelse. Resultatet av min undersøkelse tydet på at det ikke nødvendigvis var en sammenheng mellom økt pedagogtetthet på avdelingene og styrket profesjonelle fellesskap i plantiden slik kompetansestrategien forventet (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 3). Mitt datamateriale tydet på at ikke alle barnehagelærerne, som deltok i undersøkelsen, var opptatt av å skape et fellesskap i plantiden. Samtidig tydet undersøkelsen på at et stort flertall av alle barnehagene opplevde det utfordrende å få hjelp og støtte ved behov i plantiden. Det er viktig å presisere at undersøkelsen min var liten. Det gir utfordringer med å benytte krystabeller. Jeg valgte likevel å gjøre dette for å oppdage mulige sammenhenger i datamaterialet mitt. Det er viktig å være bevisst på at feilmarginene kan bli større når datagrunnlaget lite.

Rollen som barnehagelærer er kompleks og stiller store krav til kompetansen de innehar. Gjennom oppgaven blir det argumentert for at felles refleksjoner har betydning for å videreutvikle profesjonelt skjønn og dømmekraft. Jeg har presentert teori som belyser behovet for samarbeid, samt tidligere forskningsresultater som omhandler samarbeid i plantiden og hvordan plantiden ble avvirket. Blant annet Wackerhausen argumenterte for at praksis må gjøres til gjenstand for refleksjon. Teori, forskning og tilbakemeldinger fra andre, kan bidra til å utvikle det profesjonelle skjønnet. Dette kan underbygge betydningen av å sette av tid til faglige refleksjoner og evalueringer mellom barnehagelærere for å øke kompetansen på K2 nivået og for å videreutvikle ny kunnskap på K3. For å finne den nødvendige tiden til felles refleksjon i en travel hverdag, har jeg argumentert for betydningen av å benytte plantiden til å problematisere og diskutere egen praksis i fellesskap med andre. Da blir det sannsynligvis mulig å utvikle tanker om hvordan praksisen kan endres og forbedres. Økt oppmerksomhet mot samarbeid i plantiden kan derfor få stor betydning for utvikling av profesjonelt skjønn hos barnehagelærere.

Min forskning tydet på at plantiden i liten grad ble benyttet til felles refleksjon og samarbeid i plantiden for utvikling av profesjonelt skjønn. Samtidig tydet undersøkelsen på at felles plantid i stor grad ble brukt til praktisk organisering og planlegging. Faglig oppdatering var blant oppgavene det ble samarbeidet minst om.

Den kvantitative undersøkelsen min viste en stor variasjon når det gjaldt hvordan plantiden ble organisert. Det var lite samarbeid i plantiden mellom barnehagelærere på samme avdeling. For å mulig-

gjøre samarbeid i plantiden, hadde flere barnehagelærere løsninger der de møttes utenfor barnehagens ordinære åpningstid. Det kan tyde på en utfordring med å organisere plantiden på måter som muliggjør samarbeid. Som konklusjon på forskningsspørsmålene, tyder min undersøkelse på at styrket pedagogtetthet i form av to barnehagelærere på samme avdeling, ikke har stor effekt på samarbeidet mellom barnehagelærere i plantiden. Tidligere forskning kan derimot antyde at styrket pedagogtetthet bidrar til økt faglig fellesskap og utvikling hos barnehagelærere. Dette kan muligens bety at økt faglig fellesskap som følge av styrket pedagognorm, ikke påvirker samarbeidet i plantiden. Plantidens mulighetsrom for faglig utvikling og samarbeid blir trolig ikke utnyttet i tilstrekkelig grad. Da kompetansestrategien vektlegger at målet med styrket pedagognorm var å skape profesjonelle fellesskap som styrker kvaliteten i barnehagene, bør min undersøkelse følges opp med en bred undersøkelse som kartlegger sammenhengen mellom forventningene i kompetansestrategien og praksisen i barnehagene. Det kan argumenteres for at plantiden bør undersøkes spesielt, da dette er tiden barnehagelærere har for å planlegge og vurdere egen praksis. Det er gjennom dette forskningsprosjektet argumentert for at faglig oppdatering er viktig for å øke egen kompetanse. Det kan gi nye perspektiver til kritisk refleksjon.

Barnehagelærere opplever trolig et stort arbeidspress i plantiden. Det er ikke nødvendigvis behov for mer plantid, men muligens behov for en endring av innholdet i plantiden. Det kan være på sin plass å se hvordan plantiden benyttes. På bakgrunn av undersøkelsen min kan det virke som praktisk organisering tar for mye plass. Gjennom å løfte fokuset i plantiden over på kompetanseutvikling, kan effekten på kvaliteten trolig blir stor. Det krever trolig at holdningen rundt plantid og hvordan den skal benyttes bør endres. Målet om å skape profesjonelle fellesskap bør vektlegges sterkere, og felles refleksjon og erfaringsdeling bør prioriteres i større grad.

Politiske signaler kan tyde på et ønske hos flere politiske partier om å øke andelen barnehagelærere til 50 prosent av den totale bemanningen i barnehagene (Arbeiderpartiet & Senterpartiet, 2021, s. 51). Da bør organisering og bruken av plantiden undersøkes og vurderes. Økt andel barnehagelærere, samtidig som bemanningsnormen ikke blir styrket, vil i realiteten bety mindre voksentetthet for barna i løpet av dagen. Da må det sikres at plantiden benyttes på måter som best mulig bidrar til økt kvalitet på arbeidet til barnehagelærere. På den måten kan tiden barnehagelærere benytter utenfor barnegruppa, bidrar til å heve kvaliteten på barnehagetilbudet.

Det ble gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse med et lite antall informanter. Det er ikke mulig å trekke noen allmenngyldige konklusjoner, men undersøkelsen kan bidra til å belyse et behov for ytterligere forskning rundt problemstillingen. Plantiden kan oppleves som litt hellig og et område som ikke skal endes. På bakgrunn av store endringer rundt forventningene til barnehagene, og i lys av

styrket pedagogtetthet, er det trolig på høy tid med mer forskning omkring plantidens rolle for å utvikle kvaliteten på barnehagetilbudet. Trolig trenger barnehagesektoren en bevisstgjøring rundt betydningen av at barnehagelærere er i en kontinuerlig prosess for å videreutvikle sitt profesjonelle skjønn.

Undersøkelsen ble gjennomført i en tid der barnehagene var preget av covid-19 tiltak. Det kan ha påvirket funnene i undersøkelsen. Men på bakgrunn av spørsmålet i undersøkelsen om covid-19 påvirket samarbeidet, og eventuelt hvordan, tydet svarene på at informantene svarte på bakgrunn av en normalsituasjon og ikke på bakgrunn av tiltakene under covid-19.

Før utsendelsen av spørreundersøkelsen, håpet jeg å kunne avdekke gode måter å organisere felles plantid på. Undersøkelsen hadde et åpent, kvalitativt spørsmål om organisering. Datamaterialet gav en ny erkjennelse av hvordan rammene påvirker mulighetene i hver enkelt barnehage. Dersom jeg skal presentere enkelte løsninger som allmenngyldige, forutsetter det at alle barnehager og barnehagelærere kan plasseres innenfor en snever ramme. Det blir vanskelig å presentere gode metoder uten å samtidig belyse de ulike rammene og forutsetningene i hver enkelt barnehage. En metode som fungerer bra i en barnehage, kan være vanskelig å gjennomføre i en annen barnehage med ulike forutsetninger.

Fremfor å få mange gode metoder for å sikre samarbeid mellom barnehagelærere i plantiden, bidro undersøkelsen til å underbygge oppfattelsen av at samarbeid i plantiden er utfordrende for barnehagene. En enkeltfaktor som så ut til å ha stor betydning for om plantiden ble benyttet til samarbeid om ulike oppgaver, var tilrettelegging av egnet arbeidsrom. Men arbeidsrom førte ikke automatisk til samarbeid.

Som en konklusjon på problemstillingen min, vil jeg hevde at mulighetsrommet i plantiden til å samarbeide for å utvikle hver enkelt barnehagelærers profesjonelle skjønn, ikke blir benyttet i tilstrekkelig grad. Trolig er det behov for å rette oppmerksomheten mot hvordan plantiden kan bli en viktig arena for å sikre økt kvalitet i barnehagene gjennom styrket kompetanse hos hver enkelt barnehagelærer. Fokuset bør spesielt rettes mot hvordan økt samarbeid kan bidra til å øke det profesjonelle skjønnet. Dette skjønnet er avgjørende dersom barnehagelærere skal ta gode og hensiktsmessige valg i alle situasjoner gjennom barnehagedagen. Valgene får stor betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet til det enkelte barnet. Mulighetsrommet som ligger i å benytte plantiden til økt samarbeid for faglig utvikling og styrket profesjonelt skjønn, bør løftes frem og undersøkes nærmere som et ledd i kvalitetsdiskursen rundt barnehagene.

Litteraturliste

- Arbeiderpartiet & Senterpartiet. (2021). *Hurdalsplattformen: For en regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet 2021 – 2025*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf>
- Bjurstrøm, R. & Carlsen, A. (2018, 1. mai). *Spørsmål og svar arbeidstid i barnehagen*. Utdanningsforbundet. www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/spormal-og-svar-arbeidstid-barnehage/
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Cappelen Damm Akadamisk.
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & Sj.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118-129). Universitetsforlaget.
- Dale, E.L (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Ederhard-Gran, M. (2017). *Spørreskjema som metode: for helsefagene*. Universitetsforlaget.
- Eide, H.M.K & Homme, A. (2019). «Jo flere vi er sammen...»: *En undersøkelse av organisering og arbeidsdeling i åtte barnehager med økt andel pedagoger* (NORCE rapport 15). Norwegian Research Centre AS. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2621220>
- Eik, L.T. (2013). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1>
- Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 31-53). Universitetsforlaget.
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-06-22-1049). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 233-2509). Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og Organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*, Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS* (4.utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Josefson, I. (2015). Hvorfor en akademisk utdanning i praktisk kunnskap? Et tilbakeblikk på 15 år ved Senter for praktisk kunnskap. I J. McGurik & J.S Methi (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 31-40). Fagbokforlaget.
- KS. (2022). *Forhandlinger om SFS 2201 for perioden 01.01.2022-31.12.2023* [Protokoll].
<https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/SFS-2201-protokoll-og-avtale.pdf>
- KS (u.å.). *Om KS: Hvem er vi?* Hentet 20.mars 2022 fra <https://www.ks.no/om-ks/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* (Strategi F-4438). https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGurik & J.S Methi (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 41-60). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contetas-sets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. & Terumm, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (13-27). Universitetsforlaget.
- Moxnes, A.R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12(7), 1-13. <file:///C:/Users/wench/Documents/Masterutdanninge/Aktuell%20teori%20oktober/Refleksjon%20Moxnes.pdf>
- Myrvold, H.B. (2014). *Fra pedagogisk leder til likestilte barnehagelærere: En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. <https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/02/Fra-pedagogiske-ledere-til-likestilte-barnehagel-rapport-Kanvas.pdf>
- Mårtensson, B.D. & Puggaard, L. (2016). *Videnskap og Pædagogik: En grundbog i pædagogisk videnskapsteori*. Akademisk forlag.
- Norsk senter for forskningsdata (u.å. a). *Informasjon til deltakerne*. Hentet 13. mars 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekklister-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å. b). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 20. mars 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Rambøll. (2019). FOU-prosjekt nr. 184005, *Praktisering av barnehageavtalen SFS 2201*, [Rapport for KS]. <https://www.ks.no/contentassets/ee0e0bc68aaf4edbb4880e605ebad7d9/rapport-fou-prosjekt-nr.-184005-praktisering-av-barnehageavtalen-sfs-2201.pdf>
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.utg.). Fagbokforlaget.

- Samuelsson, I. P., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barnegrupper i førskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 9, 1-14.
- Skjervheim, H. (1976). Eit grunnproblem i pedagogis filosofi. I E.L. Dale (red.), *Kritisk pedagogikk* (65-78). Pax.
- Svensson, L.G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (130-143). Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning*. ACTA Universitatis gothoburgensis.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjossosiologi*. Universitetsforlaget.
- Torp, I.S. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- Universitetet i Oslo. (2021, 22. mars). *Hva er nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 2. januar). *Kompetansebegrepet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsforbundet.(15.01.2018). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1,2,3* [Brosjyre]. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGurik & J.S. Methi (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81-100). Fagbokforlaget.
- Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 13-27). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Mail til deltakerne

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Hvordan organiseres plantiden for å sikre nødvendig samarbeid mellom pedagogene i samme barnehage?»

Med samarbeid menes i denne oppgaven at 2 eller flere barnehagelærere har plantid samtidig og har mulighet til å kommunisere med hverandre for å løse oppgaver i fellesskap eller utveksle erfaringer og råd i forbindelse med individuelle oppgaver.

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave i barnehagekunnskap ved OsloMet, ønsker jeg å undersøke praksisen rundt avvikling av plantiden i barnehagen. Jeg skal undersøke hvor mye samarbeidstid pedagogene har behov for, og hvor mye av tiden pedagogene i praksis har mulighet til å samarbeide med andre pedagoger under plantid.

Datamateriell til studien innhentes gjennom spørreundersøkelse. Skjemaet sendes ut digitalt til barnehagelærere i 150 tilfeldig utvalgte barnehager i gamle Akershus fylke, som nå er en del av Viken fylkeskommune.

Personvern

Alle svarskjema blir behandlet konfidensielt. Enkelt personer og barnehager vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. All datamateriell slettes når masteroppgaven er ferdig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil ditt spørreskjema bli slettet.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med Wenche Blådammen på tlf. 915 90 199 eller e-post wenche@blaadammen.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Undersøkelsen gjennomføres under veiledning fra Olav Hovdelien, professor ved OsloMet, Institutt for barnehagelærerutdanning.

Frist for å svare på spørreskjema er 14 dager etter at skjemaet ble mottatt.

Vennlig hilsen

Wenche Blådammen, Student OsloMet

Vedlegg 2: Infoskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan organiseres plantiden i barnehagene for å sikre nødvendig samarbeid mellom pedagogene i samme barnehage?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke praksisen rundt plantid i barnehagene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i barnehagekunnskap ved OsloMet, ønsker jeg å undersøke praksisen rundt hvordan plantiden i barnehagene blir organisert og hvordan pedagogenes behov for samarbeid blir ivaretatt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- *Wenche Blådammen, som er student ved OsloMet gjennomfører studien under veiledning av Tove Lafton, førsteamanuensis ved OsloMet, Institutt for barnehagelærerutdanning*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skjemaet sendes ut digitalt til 150 barnehagelærere i gamle Akershus fylke. Barnehagene er tilfeldig trukket ut blant både private og kommunale barnehager. Mailadressene er innhentet gjennom søk på barnehagenes hjemmesider eller gjennom forespørsel sendt til styrer i den enkelte barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datamateriell til studien innhentes gjennom elektronisk spørreundersøkelse.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg 5-10 minutter.

Spørreskjema inneholder spørsmål om hvordan plantiden organiseres, hva den benyttes til, samarbeid med andre under plantiden og dine ønsker knyttet til samarbeid med andre under plantiden.

Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene du gir, blir bare brukt til formålene beskrevet i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Svarene innhentes og lagres i Nettskjema. Svarene vi får tilgang til, kan ikke knyttes til enkeltpersoner, barnehager eller mailadresser.

Undertegnede og veileder vil ha tilgang til de anonymiserte svarene.

En sammenfatning av svarene på spørsmålene blir publisert i masteroppgaven. Det blir ikke publisert hvilke barnehager som har deltatt i studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle svarskjemaene i Nettskjema slettes når masteroppgaven er godkjent, planlagt våren 2022.

Dine rettigheter

Prosjektet registrerer ikke personopplysninger om deg.

Hvis du ønsker å trekke deg fra undersøkelsen, må du kontakte undertegnede.

Hva gir oss rett til å behandle opplysninger fra deg?

Vi behandler opplysninger fra deg basert på ditt samtykke.

Du trenger ikke å fylle ut samtykket nederst i dette skrevet. Vet å svare på undersøkelsen, samtykker du til å delta i undersøkelsen.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Wenche Blådammen, på tlf. 915 90 199 eller e-post Wenche@blaadammen.no

eller

veileder for masteroppgaven Tove Lafton, førsteamanuensis ved OsloMet, Institutt for barnehagelærerutdanning tola@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tove Lafton
(Veileder)

Wenche Blådammen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Hvordan organiseres plantiden i barnehagene for å sikre nødvendig samarbeid mellom pedagogene i samme barnehage?** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Spørreskjema sendt ut gjennom Nettskjema

Organisering av plantiden i barnehagen

Side 1

Pedagogenes plantid er viktig for å sikre god kvalitet i barnehagene. Mange barnehager har utfordringer med å finne gode løsninger for å utvikle plantiden, og per i dag er det lite kunnskap om hvordan plantiden blir organisert.

Jeg håper du kan bidra med kunnskap gjennom å svare på dette spørreskjema. Det vil bidra til viktig informasjon rundt organisering av plantiden.

Undersøkelsen er en del av masteroppgaven min med tema «Hvordan organiseres plantiden for å sikre nødvendig samarbeid mellom pedagogene i samme barnehage?»

Med samarbeid menes i denne oppgaven at 2 eller flere personer har plantid samtidig og har mulighet til å kommunisere med hverandre for å løse oppgaver i fellesskap eller utveksle erfaringer og råd i forbindelse individuelle oppgaver.

 Sideskift

Side 2

Opplysninger om barnehagen du jobber i.

Hvilken type barnehage jobber du i?

Avdelingsbarnehage

Annen type organisering

Hvilken eierforhold har barnehagen?

Kommunal barnehage

Privat barnehage

Hvor mange barn går i barnehagen per i dag?

Antall pedagoger på avdelingen eller basen der du jobber?

Med pedagoger menes førskolelærer, barnehagelærer og andre med godkjent pedagogisk utdanning for å jobbe som barnehagelærer/pedagogisk leder

- 1
- 2
- 3
- 4
- over 4

Hvor mange år har du jobbet som barnehagelærer/pedagogisk leder?

 Sideskift

Plantiden din

Hvor mye plantid har du i gjennomsnitt per uke?

- under 4 timer
- 4 timer
- 4,5 timer
- 5 timer
- 5,5 timer
- 6 timer eller mer

Hvordan avvikles plantiden din?

- Går kortere vakter hver dag
- Går kortere vakter noen dager
- Avvikler plantiden som hele dager
- Avvikler plantiden som halve dager
- Kombinasjon av halve eller hele dager og kortere vakter
- Avvikler plantiden midt på dagen
- Avvikler plantid midt på dagen kombinert med kortere vakter
- Avvikler plantid midt på dagen kombinert med hele eller halve dager
- Plantiden avvikles på en annen måte

Hvor avvikler du plantiden din

- Plantiden avvikles i barnehagen
- Plantiden avvikles hjemme
- Noe av tiden avvikles i barnehagen og noe avvikles hjemme

Har dere et egnet arbeidsrom for å avvikle plantiden i barnehagen?

(Arbeidspult, kontor, møterom eller lignende der det er mulig å jobbe uforstyrret)

	Ja	Nei
Har egnet plass for å avvikle plantid aleine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har egnet plass for å avvikle plantid sammen med andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor mye av plantiden din avvikler du i barnehagen sammen med andre?
(Gjennomsnittlig per uke)

	Plantid be- nyttes ikke på denne måten	Inntil 1 time per uke	Inntil 2 timer per uke	Inntil 3 timer per uke	inntil 4 timer per uke	4 timer eller mer
Avvikles alene i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avvikles sammen med pedagog fra samme avdeling/base. (Hopp over hvis du bare er en pedagog på avdelingen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avvikles sammen med pedagoger fra andre avdelinger/baser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avvikles sammen med assistenter eller fagarbeidere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avvikles sammen med styrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>




Sideskift

Hvilken oppgaver utfører du i plantiden?

	Utføres alene	Utføres sammen med andre	Utføres både alene og sammen med andre	Oppgaven utføres ikke i plantiden
Utarbeider planer for det pedagogiske arbeidet på avdelingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vurderer arbeid på avdelingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktisk organisering av barnehagedagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utarbeider løsninger knyttet til enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utarbeider løsninger knyttet til utfordringer i barnegruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartlegging av enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forberedelser til ulike møter internt i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgaver relatert til samarbeid med eksterne partnere (f.eks. PPT, barnevern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holder meg oppdatert på fagstoff og forskning om barnehagesektoren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holder meg oppdater på styringsdokumenter som rammeplan og stortingsmeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utfører administrative oppgaver delegert fra styrer/daglig leder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgaver, og evt råd knyttet til ledelse av personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning av hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgaver knyttet til foreldresamarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre oppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Sideskift

Side 6

Opplever du å få nødvendig hjelp og støtte fra andre kollegaer under plantiden?

- Har ikke behov for hjelp/støtte
- Det er vanskelig å finne tid til hjelp/støtte når jeg har behov
- Jeg får hjelp/støtte i noe grad
- Jeg får hjelp/støtte når jeg har behov

Jeg har et ønske om at mer av plantiden min ble avviklet sammen med andre

- Helt enig
- Litt enig
- Vet ikke
- Litt uenig
- Helt uenig

Får du mulighet til å holde deg faglig oppdatert på ny kunnskap og forskning fra barnehagefeltet innenfor arbeidstiden din?

- Ja, barnehagen tilrettelegger godt for faglig utvikling
- Barnehagen tilrettelegger i noe grad for faglig utvikling
- Nei, barnehagen tilrettelegger ikke for faglig utvikling

Benytter du egen fritid for å holde deg faglig oppdatert?

- Ja, i stor grad
- ja, i noe grad
- Ja, men i liten grad
- Nei

Hvis dere har felles plantid samtidig for 2 eller flere pedagoger i barnehagen, hvordan organiserer dere plantiden for å få til dette?

Har organiseringen av plantiden blitt endret etter at det ble innført covid 19 tiltak i barnehagene?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Eventuelt hva har blitt endret i forhold til organiseringen av plantiden?

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE PÅ UNDERSØKELSEN