



# Kunnskapsdeling i Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning

*Fra ideal til praktisk virkelighet*

## Knowledge sharing in workplace-based kindergarten teacher education

*From ideal to practice*

Nils Rune Birkeland

*Førstelektor, Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder*  
[nils.r.birkeland@uia.no](mailto:nils.r.birkeland@uia.no)

David Lansing Cameron

*Professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder*  
[david.l.cameron@uia.no](mailto:david.l.cameron@uia.no)

Turid Skarre Aasebø

*Professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder*  
[turid.s.aasebo@uia.no](mailto:turid.s.aasebo@uia.no)

Marit Wergeland-Yates

*Førstelektor, dekan ved Fakultet for kunstfag, Universitetet i Agder*  
[marit.wergeland-yates@uia.no](mailto:marit.wergeland-yates@uia.no)

### Sammendrag

Artikkelen drøfter resultater fra en kombinasjonsstudie (mixed methods design) som undersøker hvorvidt *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning* (ABLU) bidrar til forbedret praksis for kunnskapsdeling i et utvalg involverte barnehager. Datamaterialet består av en spørreskjemaundersøkelse rettet mot ABLU-studenter og deres mentorer, og fokusgruppesamtaler med personalet i fire ABLU-barnehager. Et sentralt funn er at ABLU-studiets bidrag til økt kunnskapsdeling i barnehagen først og fremst ligger i studiets kapasitet til å øke studentens kommunikative kompetanse og teoretiske forståelse, samt stimulere til å anvende denne i praksis. Vi finner også at ved å satse mer på opplæring i veiledning av barnehagepersonalet generelt og oppfølging av mentorer spesielt, vil både ABLU-studenten og ABLU-barnehagen kunne få mer igjen for studiet. Våre funn underbygger tidligere forskning som viser viktigheten av ledelsens engasjement og tilrettelegging for at studiet skal kunne ha innvirkning på barnehagen som kunnskap-svirkomhet. Et slikt engasjement krever tydelige strukturer for samarbeid fra utdanningsinstitusjonenes side, for å involvere barnehageledelsen og slik indirekte kunne formidle forventninger om forsterket deltakelse også til øvrige medarbeidere.

Nøkkelord

kompetanse for framtidens barnehage, kombinasjonsstudie, kunnskapsdeling, ABLU, mentor, ledelse

## Abstract

The article discusses the results of a mixed-methods study investigating whether workplace-based kindergarten teacher education (ABLU) contributes to improved knowledge sharing ABLU students and their mentors, as well as focus group interviews with the staff in four ABLU kindergartens. The central finding is that the ABLU program's contribution to increased knowledge sharing in kindergarten lies primarily on its capacity to increase the student's communicative competence and theoretical insight, as well as stimulating the student's application of such in practice. We also found that broadly investing in preparing staff for the supervisor role, as well as increasing follow-up of individual mentors, would benefit both the ABLU student and the kindergarten within this area. Our findings support previous research showing the importance of the kindergarten leadership's commitment towards, and facilitation of, ensuring that the ABLU program impact the kindergarten as a knowledge-based institution. Such involvement requires clear structures for cooperation from the kindergarten teacher training institutions that involve the kindergarten leadership, thereby communicating expectations of enhanced participation to other employees in the kindergarten.

## Keywords

competency for tomorrow's kindergarten, mixed-methods, knowledge sharing, ABLU, mentor, leadership

## Bakgrunn

*Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning* (ABLU) er ett av flere tiltak i den nasjonale strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* som strekker seg fra 2014 til 2020. Tiltaket er rettet mot assistenter uten formell kompetanse samt mot barne- og ungdomsarbeidere og har de siste årene økt både i omfang og popularitet. Utdanningen knytter tette bånd mellom teori- og praksisfeltet. Studentene skal ha minst to års relevant yrkeserfaring, være ansatt imellom 40 og 60 % stilling og følges opp gjennom mentorordninger, veiledninger og faglige møter på arbeidsplassen. Det forventes at utdanningsinstitusjonen utformer det pedagogiske opplegget slik at effekter av studentenes tidligere erfaringer tas ut i læringsprosessen. Det forventes videre at barnehageeierne legger til rette for at også det øvrige personalet kan delta i pedagogiske prosjekter slik at resultatet blir en kollektiv læringsprosess (Haugseth, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2016). Det konkluderes også med at synergier med andre former for *barnehagebasert kompetanseutvikling* kan bidra til å utnytte potensialer i og skape kollektive ringvirkninger av et individuelt rettet tiltak som ABLU, noe som riktignok er et lite utforsket spørsmål (Haugseth et al., 2016). Sammenliknet med den ordinære barnehagelærerutdanningen (BLU) er intensjonen altså at ABLU skal gi særegne muligheter for kompetanseutvikling, ikke bare for den enkelte i utdanningsløpet, men for hele virksomheten de er del av.

Ifølge Furu og Granholt (2014) profiterer ABLU-studentene på et nært samarbeid og veksling mellom barnehagen og høyskolen. I barnehager vurdert som «gode utdanningsarenaer», forutsettes det at studentene deler kunnskaper med kolleger og aktivt deltar i barnehagens faglige kvalifiseringsarbeid. Kaarbye og Lindboe (2014) har undersøkt hvordan studiesamlinger i barnehagen fungerer som del av utdanningsforløpet, og finner her et uutnyttet potensial. Faglige diskusjoner og refleksjoner i etterkant av studiesamlingene tilflytter for eksempel i liten grad avdelingens kunnskapsutvikling. Der ledelsen derimot har vist interesse for å dra nytte av at studenten er aktiv gjennom å formidle «ny» kunnskap, har dette fått ringvirkninger for hele virksomheten (Tverberg & Karlsen, 2012).

Det synes å være ytterligere kunnskapsbehov om hvilke betingelser for kunnskapsdeling som finnes i barnehager der medarbeidere er involvert i ABLU og hvordan ABLU-deltakelsen påvirker kunnskapsdelingen og eventuelt samvirker med andre mer kollektivt orienterte tiltak for kompetanseutvikling. I denne studien legger vi følgende problemstilling til grunn: *Finner det sted prosesser i ABLU-forløpet som bidrar til forbedret praksis knyttet til kunnskapsdeling i de involverte barnehagene, og hva består i tilfelle disse prosessene og forbedringene i?*

## Hvordan foregår kunnskapsdeling?

En kritikk av videreutdanningstilbud har ofte vært at individuell kompetanseheving ikke nødvendigvis blir en ressurs som bidrar til at organisasjonen som helhet hever kvaliteten i virksomheten (Elmore, 2002). Individuell kompetanseheving kan virke kontraproduktivt ved at ansatte etter avsluttet videreutdanning tar med seg nyervervet kunnskap og forlater organisasjonen. Ifølge Haugseth et al. (2016) oppleves ikke dette som noen trussel blant arbeidsgiverne i barnehagene som er involvert i ABLU.

I studien betrakter vi studentene som mulige bindeledd mellom teori- og praksisfelt, en form for «oversettere» som kan bidra til bedre samvirke mellom teoretiske og praktiske syn-teser i barnehagene (Grimen, 2008). Oversetting kan skje som et resultat av formelle struk-turer i studiet gjennom pålagte arbeidskrav (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den kan også skje som resultat av formelle strukturer i organisasjonen som betinger kunnskapsdeling mellom ABLU-studerende og kolleger. Slike strukturer kan komme fra organisasjonen selv eller oppstå som resultat av ulike kompetanseutviklingsprosjekter som barnehagen er invol-vert i. Oversetting kan også skje uformelt gjennom daglig kontakt mellom kolleger i kon-krete arbeidsoppgaver eller i andre situasjoner.

Illeris (2004) snakker om *transfer* og knytter transferutfordringer til læresituasjonen, egenskaper ved den lærende selv, det som skal læres (innholdet), anvendelsen av innholdet, og selve anvendelsessituasjonen. I forlengelsen av dette kan vi se Furu og Granholts (2014) bruk av koherensbegrepet (Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008) i studiet av muligheter og utfordringer knyttet til praktiseringen av barnehagen som utdannings-arena. *Koherens* beskriver forholdet mellom de ulike aktørene som skaper betingelsene, henholdsvis i studiet og på studentenes egen arbeidsplass, og kan analyseres på to nivåer:

Den konseptuelle sammenhengen (...) handler om hvorvidt lærere på høgs-kolen, praksislærere og ledere i barnehagene har felles ideer, visjoner og kunnskapsperspektiver. Den strukturelle sammenhengen handler om systemer og organisering for samarbeid mellom høgs-kolen og barnehagene (Furu & Granholt 2014, s. 104).

I tillegg til å se på disse sammenhengene mellom forhold ved studiet og studentenes arbeidsplass, ønsker vi også å fokusere på de mer personlige forholdene mellom ABLU-stu-denten og resten av kollegiet ute i barnehagen.

## Forholdet mellom studiet og studentenes egen arbeidsplass

Både innhold og arbeidsmåter kan stimulere til kunnskapsdeling. I videreutdanninger står betydningen av *praksisrelevans* klart frem. Danielsen (2008) hevder at en bevisstgjøring omkring skillet mellom ulike typer kompetanse kan bidra til at problemene med transfer reduseres. Videre peker følgeevalueringen (av *Kompetanse for framtidens barnehage*) på at opplæring i kommunikative ferdigheter i studiet er sentralt både for kunnskapsdeling på arbeidsplassen og for studentenes grad av tilfredshet med ABLU (Haugseth et al., 2016). Kommunikativ kompetanse framstår her som et generelt innholdselement som fremmer muligheten til overføring av kunnskap.

Danielsen (2008) understreker at tradisjonelle undervisningsformer ved universitetene blir utfordret av en mer instrumentell tenkning når det gjelder videreutdanninger. Det kan slå ut i ønsket om mer modellering av pedagogiske opplegg som studentene enkelt kan kommunisere til arbeidskolleger og gjenta i egen praksis. En unngår da problemet med transfer, men kunnskapen blir svært situasjonsspesifikk. Kontrasten er en tradisjonell aka-demisk enveiskommunikasjon av (generelle) teoretiske sammenhenger der studentene må

stå for konkretiseringen i praksis, noe som kan være krevende når en presset arbeidshverdag skal balanseres med studier.

I lys av Illeris' modell er det særlig anvendelsessituasjonen som er aktuell å trekke inn her. Ifølge Danielsen (2008) handler dette om hva organisasjonen selv kan gjøre med nyervervet kunnskap. Han peker på utfordringen med å få samarbeidet til å vedvare også utover i studiet, og her finnes hindre som kan ses i lys av manglende konseptuell og strukturell koherens. Danielsen spør hvorvidt arbeidsklimaet og organiseringen rundt medarbeiderne understøtter deres kunnskap og peker på at både forhold knyttet til ledelse og forhold av mer kollegial karakter kan spille inn. Det «å bli sett» trekkes fram som viktig, og det at arbeidsstedet har et bevisst forhold til medarbeidere som deltar i utdanningsforløp.

Furu & Granholt framholder at «... studentenes muligheter for kunnskapsutvikling ser ut til å henge nært sammen med strategisk og kyndig ledelse i barnehagen» (2014, s. 105–106). De anser kunnskapsorientert ledelse som kjennetegnet på en lærende organisasjon og hevder at ledelsesdimensjonen kan ses i sammenheng med det konseptuelle og det strukturelle koherensnivået. På det konseptuelle nivået handler det om hvorvidt ledelsens visjoner sammenfaller med studiets, for eksempel om ledelsen oppfatter studiets pensumlitteratur og arbeidsformer som meningsfulle for kvalifiseringsarbeid i personalgruppen og ledelsen av barnehagen. På det strukturelle nivået må samarbeidsrammene med utdanningsinstitusjonen være oversiktlige. Tydelige strukturer på begge sider gir langt bedre muligheter for å jobbe langsiktig og for å involvere medarbeidere og stille forventninger og krav både til studenter og medarbeidere:

Det at det er inngått kontrakter der barnehagen forplikter seg til å støtte studentenes læringsprosesser, ser ut til å kunne åpne for at studentene deler nyervervet kunnskap med sine kolleger (Furu & Granholt, 2014, s. 105).

Danielsen (2008) trekker fram betydningen av *bestillerkompetanse*, som også henger sammen med strategisk og kunnskapsorientert ledelse. Bestillerkompetanse anses som det å ha kunnskap om og oversikt over hvilke kompetanseutviklingstiltak både den enkelte og organisasjonen har behov for. Han understreker hvor viktig det er å etablere arenaer der bestiller og tilbyder sammen designer hensiktsmessige studietilbud med utgangspunkt i bestillers behov. Betydningen av kompetente bestillere og samskaping med tilbyder trenger ikke være inputfaktorer i forkant av studiet. Utvikling av bestillerkompetanse og samskaping oppfattes som prosesskvaliteter underveis i et opplæringsløp som over tid etablerer symmetri i en kontinuerlig dialog mellom utdanningstilbyder og barnehage.

## Metode

Studien er en *kombinasjonsstudie* (mixed methods design) som kombinerer kvantitative og kvalitative metoder (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Vårt argument for dette er potensialet for høyere forskningskvalitet. Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

## Spørreskjemaundersøkelse

For å kartlegge forhold og prosesser særlig knyttet til samhandling og kunnskapsdeling i ABLU-barnehagene, har vi samlet inn data fra studentene og deres mentorer<sup>1</sup> og praksislærere<sup>2</sup>. Studentene var i første halvdel av studiets andre år. Mentorer og praksislærere er involvert i organiseringen og formidlingen av faginnhold i utdanningsforløpet og fungerer også som bindeledd mellom barnehagene og den ansvarlige utdanningsinstitusjonen. Mentorer og praksislærere har noe ulike funksjoner i utdanningsløpet, men siden halvparten av dem fungerte i begge rollene, valgte vi å betrakte dem som en felles gruppe, kalt «mentorer».

Utvalget besto av 24 mentorer og 32 studenter (Svarprosent hhv. 54 og 86). Et flertall av deltakerne i begge gruppene var kvinner (83 % og 71 % blant hhv. mentorer og studenter). Mentorene var primært ansatt som pedagogiske ledere (n = 17; 71 %) eller styrere (n = 5; 20 %), mens studentene hovedsakelig rapporterte at de var ansatt som fagarbeidere (n = 15; 47 %) eller assistenter (n = 15; 47 %). En mindre andel i utvalget svarte ikke på spørsmålet om stillingstype.

Det ble utarbeidet to spørreskjemaer, tilpasset henholdsvis studenter og mentorer. I tillegg til spørsmål om bakgrunnsinformasjon (utdanning, stillingstype, arbeidserfaring, alder, kjønn) inneholdt spørreskjemaene tre hovedgrupper spørsmål: (a) forhold ved ABLU-studiet, (b) forhold ved arbeidsplass og (c) holdninger til faglig utvikling. Samtlige spørsmål inneholdt skalerte svaralternativer fra 1 til 6 (1 = helt uenig; 6 = helt enig). I utviklingen av spørreskjemaet benyttet vi etablerte skalaer. Disse er publisert i undersøkelser, dels om ABLU (Smebye & Heggen, 2014) og dels om studier generelt, og knyttet til blant annet veiledning (Waaland, 2013), kunnskapsdeling (Lin, 2007; van den Hooff & Huysman, 2009), ledelse og ressurser (Terhune, 2006) og samarbeidskultur innenfor organisasjoner (van den Hooff & Huysman, 2009). I tillegg utviklet vi skalaer for å kartlegge endringsdynamikk hos den individuelle student og barnehagen som helhet. Skalaene knyttet til endringsdynamikk ble utviklet med bakgrunn i aktuell litteratur om temaet, samtaler med eksperter innen barnehagelærerutdanning, og diskusjoner mellom forfatterne av denne artikkelen. Todeling av endringsdynamikken (individuell og institusjonell) er inspirert av tidligere forskning. For eksempel knytter Waaland (2013) veiledningsbegrepet opp mot både individuelle prosesser og mot gruppeprosesser, mens Lin (2007) inkluderer både personlige og organisasjonsmessige aspekter av kunnskapsdelingsbegrepet.

De fleste spørsmålene var like for begge gruppene, men det ble nødvendig å tilpasse utformingen av enkelte spørsmål. For eksempel ble studentene bedt om å vurdere egen faglig utvikling, mens mentorene ble bedt om å vurdere studentens faglige utvikling. Med unntak av de to skalaene knyttet til endringsdynamikk, er alle andre variabler basert på validerede skalaer med robust indre konsistens, noe som også ble bekreftet i vår studie. Indre konsistens (Cronbachs alfa) for variabler og eksempler på utsagn i spørreskjemaet til studentene presenteres i Tabell 1.

- 
1. Mentorer har ansvaret for oppfølgingen på ABLU-studentens egen arbeidsplass. Skal bidra til at studenten mestrer yrkesutfordringer parallelt med studiene og legge til rette for at studenten tar i bruk arbeidsplassen som en læringsarena.
  2. Barnehagelærer i universitetets partnerbarnehager som er ansvarlig for veiledning, oppfølging og vurdering av studenten i forbindelse med formelle praksisperioder.

**Tabell 1** Variabler, Cronbachs alfa og eksempler på utsagn.

<u>Endring i barnehagen</u> (5 utsagn)	alfa = .86
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siden jeg begynte på ABLU-studiet har mine medarbeidere forandret sin praksis på bakgrunn av mine tilbakemeldinger</li> <li>• I dag deltar mine medarbeidere oftere i faglige diskusjoner enn de gjorde før jeg begynte på ABLU-studiet</li> </ul>	
<u>Teoretiske kunnskaper</u> (4 utsagn)	alfa = .85
I hvilken grad synes du at du har fått utbytte av ABLU-studiet på følgende områder?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoretiske kunnskaper</li> <li>• Yrkesesifikk kunnskap</li> </ul>	
<u>Praktiske ferdigheter</u> (3 utsagn)	alfa = .83
I hvilken grad synes du at du har fått utbytte av ABLU-studiet på følgende områder?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muntlig kommunikasjonsevne</li> <li>• Evne til å jobbe selvstendig</li> </ul>	
<u>Betydning for faglig utvikling</u> (4 utsagn)	alfa = .80
Hvilken betydning vil du si at følgende forhold har hatt for din faglige utvikling hittil i ABLU-studieløpet?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uformell kontakt og samtaler med kolleger</li> <li>• Strukturert veiledning</li> </ul>	
<u>Endring i studentens praksis</u> (5 utsagn)	alfa = .82
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I dag blir jeg oftere bedt om å ta ansvar og fatte beslutninger enn før jeg begynte på ABLU-studiet</li> <li>• Mine medarbeidere spør meg oftere om hjelp enn de gjorde før jeg begynte på ABLU-studiet</li> </ul>	
<u>Kunnskapsdeling</u> (6 utsagn)	alfa = .85
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når de har lært noe nytt, forteller kollegaene mine det til meg</li> <li>• Kollegaer i min barnehage deler kunnskap med meg når jeg spør om det</li> </ul>	
<u>Samarbeid i barnehagen</u> (3 utsagn)	alfa = .83
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansatte i min barnehage samarbeider godt med hverandre</li> <li>• Om jeg trenger det, kan jeg få støtte og hjelp i mitt arbeide fra mine medarbeidere</li> </ul>	
<u>Struktur og ressurser</u> (3 utsagn)	alfa = .81
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barnehagen har nok ressurser til å kunne gi barna et godt tilbud</li> <li>• Gruppestørrelsen i barnehagen er god i forhold til antall ansatte</li> </ul>	
<u>Støtte fra ledelse</u> (4 utsagn)	alfa = .82
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barnehageledelsen legger godt til rette for meg som ABLU-student</li> <li>• Ansatte i min barnehage får god støtte fra ledelsen</li> </ul>	

På grunn av studiens utforskende formål og lave antall deltakere, valgte vi å kombinere gruppene. Dette innebærer at alle informantresponsene vektet likt. Gjennomsnitt (M) og standard avvik (SD) ble regnet ut for å gi en indikasjon på det samlede utvalgets grad av positive eller negative holdninger i forhold til et teoretisk nøytralt midtpunkt (3,5) på 6-punktskalaen. En sjekk av gjennomsnittsskår for mentorgruppen viser at den var signifikant høyere enn hos studentene innenfor tre områder: «samarbeid i barnehagen», «betydning for faglig utvikling» og «støtte fra ledelse». Likevel viste svar fra begge gruppene samme tendenser på alle variabler (det vil si konsekvent høyere enn det teoretiske midtpunktet). I tillegg ble det regnet ut bivariante korrelasjoner mellom utvalgte variabler og to variabler av særlig interesse for studiens problemstilling: «endringer i barnehagen» og «kunnskapsdeling».

## Fokusgruppesamtale

Tre kategorier fra spørreskjemaet ble lagt til grunn i utvelgelsen av barnehager til den kvalitative delen av undersøkelsen: *Opplevelse av endringer i barnehagen etter starten på ABLU-studiet, samarbeidskultur og kunnskapsdeling*. Spredningen i studentsvar<sup>3</sup> over disse aksene i den kvantitative analysen indikerte interessante forskjeller mellom barnehagene i utvalget. Vi ønsket å gå i dybden på dette og kom frem til et utvalg på fire barnehager: To barnehager med høy skår både på kunnskapsdeling og samarbeid, men med henholdsvis lav og høy skår på endring, og to barnehager med lav skår på endringer og middels skår på kunnskapsdeling, men med henholdsvis middels og lav skår på samarbeid. Vi antok at en slik spredning ville få fram ulike refleksjoner mellom kolleger på avdelingsnivå i barnehagene om ABLUs betydning for praksis.

Vi valgte fokusgruppesamtale som metode og inviterte avdelingene der ABLU-studentene var ansatt til samtale. Hver fokusgruppe bestod av 2–4 deltakere; pedagogisk leder og ABLU-student<sup>4</sup> + styrer, avdelingsleder eller assistent. Samtalene varte i 30–40 minutter og tok utgangspunkt i en intervjuguide med temaer som studentenes betydning for virksomheten, endringer med hensyn til samarbeid, muligheter for deling av faglig kunnskap og fordeler/utfordringer ved å være en ABLU-barnehage. Samtalen ble tatt opp og transkribert i etterkant.

Fokusgruppesamtalen legger vekt på interaksjon mellom deltakerne og antar at dataene som produseres ville vært mindre tilgjengelige uten slik interaksjon (Kitzinger & Barbour, 1999). Vi må ta høyde for at den sosiale dynamikken i samtalen kan hindre enkelte stemmer i å komme til uttrykk, særlig når samtalen er basert på deltakere i ulike posisjoner, slik at noen vil dominere det innholdsmessige forløpet mer enn andre. Forskerne kan også oppfattes som representanter for utdanningsinstitusjonen som er en del av partnerskapet i ABLU, til tross for at ingen av dem er involvert verken i ABLU eller BLU. Dette vil særlig kunne begrense kritiske ytringer. Fordelen i vår studie er at de kvalitative dataene sammenstilles med og kan utdype og forklare de kvantitative dataene. Samtidig vil det at deltakerne i hver fokusgruppe tilhører samme barnehage innebære at de i samtalen fungerer som korreks for hverandre; en overdrivelse eller underdrivelse vil fort kunne bli imøtegått av andre. Det er også et poeng at det er perspektivene som eksisterer innenfor en sosial gruppe, ikke enkelt-individets perspektiver, som er gjenstand for analyse når det gjelder fokusgruppesamtaler (Kitzinger & Babour, 1999).

I én barnehage kom en form for forskningseffekt tydelig fram. Vårt introduksjonsbrev om denne delen av undersøkelsen hadde bidratt til en ny bevissthet blant de to samtaledeltakerne, slik at de i forkant av samtalen hadde tatt initiativ til forbedringer knyttet til kunnskapsdeling i kommende studieår. Vi kan dermed ikke se bort fra at deres negative beskrivelse av betydningen ABLU har hatt i barnehagen må ses i lys av deres nye bevissthet om hvilken betydning det kunne hatt.

## Kvantitative funn

Gjennomsnitt, standardavvik og antall valide responser for tre kategorier av variabler er presentert i Tabell 2. Den første, «praksisendringer», handler om graden av endring i studentens og de ansattes praksis i barnehagen etter å ha vært involvert i ABLU. Som tabell 2

3. Vi fjernet da den noe mer heterogene mentorgruppen fra utvalget da disse ikke like lett som studentene kunne knyttes til bestemte barnehager.

4. I en barnehage var ABLU-studenten ikke til stede på grunn av sykdom.

viser, var gjennomsnittet for vurdering av «endring i barnehage» ( $M = 3,2$ ) lavere, men fremdeles nær det teoretiske midtpunktet på skalaen (3,5). Det indikerer at deltakerne ikke oppfattet at ABLU hadde ført til betydelige endringer i barnehagens praksis. Med andre ord var det omtrent like mange deltakere som bikket mot den uenige siden av skalaen (1–3) som det var deltakere som indikerte at de var mer «enig» i påstandene (4–6). Oppfatningene av endringer i studentens egen praksis er noe mer positive ( $M = 3,9$ ). For eksempel sa 63 % av deltakerne seg helt eller delvis enig (4–6 på skalaen) med utsagnet, «I dag blir jeg/studenten oftere bedt om å ta ansvar og fatte beslutninger enn før jeg/studenten begynte på ABLU-studiet».

**Tabell 2.** Gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) og valide responser (n) for endring i barnehagen, studentens utvikling og situasjonen i barnehagen.

Variabel	M	SD	n
<u>Praksisendringer</u>			
Endring i barnehagen	3.2	1.14	55
Endring i studentens praksis	3.9	1.01	53

<u>Studentens utvikling</u>			
Betydning for faglig utvikling	4.2	.97	47
Praktiske ferdigheter	4.6	.90	54
Teoretiske kunnskaper	4.7	.87	54

<u>Situasjon i barnehagen</u>			
Samarbeid i barnehagen	4.7	1.07	56
Struktur og ressurser	4.9	1.06	56
Støtte fra ledelse	4.9	1.10	54
Kunnskapsdeling	5.1	.71	56

Deltakerne var også positive i sine vurderinger av *studentenes* (individuelle) *utvikling* etter å ha begynt på ABLU-studiet. Den høyeste gjennomsnittlige score var i området «teoretiske kunnskaper» ( $M = 4,7$ ). 56 % rapporterte at studenten hadde fått stort utbytte av ABLU-studiet (5–6 på skalaen) når det gjaldt «kunnskap om planlegging og organisering». Lignende positive vurderinger fant vi i variabelen «praktiske ferdigheter» ( $M = 4,6$ ), som består av tre ledd. I det tredje leddet (de to første er presentert i tabell 1) bes deltakere om å gi en overordnet vurdering av utbyttet ABLU har gitt dem når det gjelder praktiske ferdigheter i yrket. Til en viss grad virker det som om dette utbyttet knyttes til oppøving i mer allmenne praktiske ferdigheter. Tilsvarende fant Smeby og Heggen (2014) at allmenne praktiske ferdigheter vurderes høyere blant barnehagelærere enn tilsvarende for tre andre profesjonsgrupper (grunnskolelærere, sykepleiere og sosialarbeidere).

Den siste kategorien gjenspeiler oppfatninger av «situasjon i barnehagen» (i dag). Her ble deltakerne bedt om å vurdere strukturelle (for eksempel ressurser og støtte fra ledelse) og prosessorienterte (for eksempel samarbeid og kunnskapsdeling) faktorer i barnehagen. Responsene var generelt positive med hensyn til alle de fire områdene (jamfør tabell 3).



Variabelen «kunnskapsdeling» ( $M = 5,1$ ) er særlig interessant for problemstillingen vår. Den fikk høyest gjennomsnittlig vurdering av alle variabler som ble analysert, og indikerer at slike prosesser verdsettes høyt.

«Kunnskapsdeling» eller «endring i barnehagen» kunne fungert som avhengige variabler, men i denne undersøkelsen er det krevende å isolere avhengige og uavhengige variabler. Kunnskapsdeling er ikke ensidig avhengig av de øvrige kategoriene i spørreskjemaet. Det samme gjelder endring i barnehagen. Derfor valgte vi å se på ulike sammenhenger mellom disse to variablene og studiens øvrige variabler gjennom enkelte bivariate korrelasjoner (Tabell 3).

Når det gjelder «endring i barnehagen», ser vi den sterkeste korrelasjonen med variabelen «endring i studentens praksis». Deretter følger de tre variablene knyttet til studentens individuelle utvikling. Det er ikke overaskende at «kunnskapsdeling» korrelerer sterkt med «samarbeid i barnehagen» ettersom disse to variabler gjenspeiler nærliggende prosesser. Men det er verdt å merke seg at også andre situasjonsspesifikke variabler, spesielt «støtte fra ledelsen», korrelerer med deltakernes vurderinger av kunnskapsdeling i barnehagen. Mest interessant er det at to av variablene knyttet til studentenes egen utvikling, endring i «praktiske ferdigheter» og i «teoretiske kunnskaper», korrelerer sterkest med «endring i barnehagen».

**Tabell 3.** Bivariate (Pearson) korrelasjoner for endring i barnehagen og kunnskapsdeling.

	Endring i barnehagen	Kunnskapsdeling
<u>Praksisendringer</u>		
Endring i barnehagen	--	.43**
Endring i studentens praksis	.63**	.50**
<u>Studentens utvikling</u>		
Betydning for faglig utvikling	.55**	.56**
Praktiske ferdigheter	.46**	.66**
Teoretiske kunnskaper	.48**	.62**
<u>Situasjon i barnehagen</u>		
Samarbeid i barnehagen	.45**	.74**
Struktur og ressurser	.25	.42**
Støtte fra ledelse	.36**	.64**
Kunnskapsdeling	.43**	--
** $p < .01$ , * $p < .05$		

## Oppsummering

Verken mentorer eller studenter gir uttrykk for at deltakelse i ABLU-studiet har bidratt til endring i barnehagen. Det kan muligens forklares med allerede positive holdninger til samarbeid, kunnskapsdeling, interne strukturer og praksis i barnehagene. Deltakerne var mer positive til studentenes individuelle utvikling. Analysen indikerer at studentene har hatt et faglig utbytte av studiet, med både økt kunnskap og større praktiske ferdigheter.

I den andre delen av analysen utforsket vi gjennom bivarierte korrelasjoner hvilke faktorer som kan ha størst betydning for kunnskapsdeling og/eller eventuelle endringer i barnehagen. Deltakerne som rapporterte en positiv utvikling i studentenes teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter, oppga også de største endringene i barnehagene. Slike studentforankrede faktorer synes å henge sammen med oppfatninger om kunnskapsdeling. Dette gir grunnlag for en konklusjon: ABLU-studiets bidrag til økt kunnskapsdeling i barnehagen ligger først og fremst i studiets kapasitet til å øke *studentens* egen kompetanse og i *studentens* anvendelse av denne kompetansen i praksis.

### Fokusgruppesamtalene: Tre varianter av kunnskapsdeling

Med bakgrunn i data fra fokusgruppesamtalene laget vi tre ulike modeller for kunnskapsdeling og endringsdynamikk i barnehagen.

#### **Enkeltporet modell; personifisert ansvar for kunnskapsdeling**

Den første har vi kalt «*Enkeltporet modell*», som innebærer en enkel, toleddet formidlingsmodell: ABLU-studiet bidrar til kunnskapsutvikling hos studenten, som så bidrar til kunnskapsdeling blant medarbeidere og til endringer i barnehagen som organisasjon. Modellen er personfokuseret og avhengig av studenten.

ABLU-studiet --- > ABLU-student --- > Barnehagen som organisasjon

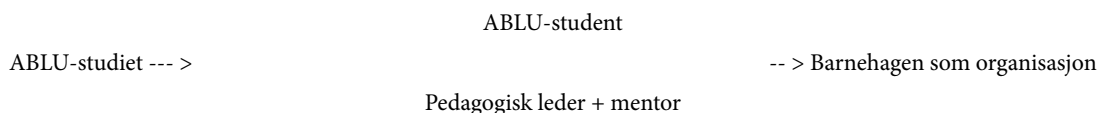
Barnehagen som representerer denne modellen scorer høyt både på kunnskapsdeling, samarbeid og endring. Personalet karakteriserer studiet som «et stort løft» og mener at ABLU har hatt stor betydning for barnehagen. De har flere ansatte som er i ferd med å ta videregående utdanning for å bli fagarbeidere, i tillegg til barnehageassistenten som tar ABLU-studiet. Det er tydelig at barnehagen som organisasjon vil øke sin samlede kompetanse. Den enkeltporede modellen fungerer godt fordi studenten betegnes som engasjert og initiativrik. Styrer hevder at studenten bidrar til å friske opp kunnskap som hun selv har glemt og tilfører de ansatte mye kunnskap i den daglige virksomheten. Studenten har formidlet faglig kunnskap på personalmøter, delt nettforelesninger og initiert nye prosjekter med en entusiasme som smitter over på de ansatte og barna. Hun bidrar til diskusjoner og utfordrer ved å sette ord på taus kunnskap, ikke minst på regler og innarbeidet praksis. Den enkeltporede modellen representerer best den overordnede trenden i våre kvantitative funn. Dette gjenspeiles av et tydelig forhold mellom studentens faglige utvikling, rapporterte endringer i barnehagen og kunnskapsdeling innen organisasjonen.

Barnehagen beskriver arbeidsmiljøet som svært bra over lang tid. Det er dermed vanskelig å si om samarbeidet har blitt bedre som følge av ABLU-studiet. Endringer knyttes til studentens posisjon i forhold til pedagogisk leder og mentor som trekker på hennes faglige kunnskap, rådfører seg med henne og inviterer henne til diskusjoner: «De løfter meg veldig opp så samarbeidet har blitt mer på et ledernivå», sier studenten. Dette gjenspeiler signifikante korrelasjoner i spørreskjemaundersøkelsen, mellom deltakernes oppfatning av å få «støtte fra ledelse» og både «kunnskapsdeling» og «endring i barnehagen».

Ensporet modell for kunnskapsdeling baserer seg på studentens eget initiativ og engasjement. Samtidig medgir ledelsen at studiet skaper utfordringer; det tar tid å utforme og innarbeide nye rutiner når de «mister» en ansatt et par dager i uka, samtidig som de aksepterer at det er prisen å betale for ønsket om faglig utvikling.

**Dobbeltsporet modell; forsterkning på ledelsesnivå**

Den andre har vi kalt en «Dobbeltsporet modell», og den har to aktørroller som er sentrale i kunnskapsdelingen: ABLU-studenten selv og den pedagogiske ledelsen i barnehagen. Det handler om at pedagogisk leder og mentor legger til rette for, oppfordrer og trekker studenten inn i kunnskapsdelingen i barnehagen.



Denne barnehagen scorer også høyt på kunnskapdeling og samarbeid, og noe lavere på endring, men ga likevel indikasjoner på større endringer i barnehagens praksis gjennom ABLU-deltakelsen enn hva flertallet i studien rapporterer. Barnehagen er opptatt av kompetansebygging og deltar i en rekke prosjekter som bidrar til dette. Følgelig er de bevisst på studiet som ressurs i en samlet kompetanseoppbygging.

Å være ABLU-barnehage utfordrer barnehagen til å reflektere og forholde seg til ny kunnskap. Inspirasjon og kunnskapsdeling skjer i uformelle sammenhenger, gjennom innlegg, visning av filmsnutter og nettførelser på personalmøter. Kunnskapsdelingen er basert på flere aktører og er understøttet av ledelsesnivået i barnehagen, deriblant mentor som følger godt med på studiets undervisningstemaer, og som også bidrar til å formidle temaer fra studiet. Både studentens praksis i andre barnehager og andre studenters praksis i denne barnehagen anses som verdifull: Studenten ser egen barnehage med nye briller når hun kommer tilbake og skaper diskusjoner, og eksterne studenter gjør barnehagen bevisst på innarbeidede og ubevisste vaner. Som en i personalet sier: «hun klarte å trykke det inn selv om vi var opptatt på en måte».

Det er likevel vanskelig å si om samarbeidet er blitt bedre. Personalet opplever at de alltid har samarbeidet godt. Som nevnt er det ikke mulig å entydig identifisere samarbeid og/eller kunnskapsdeling som avhengig variabel og konkludere med at ABLU-inspirerte endringer har ført til bedre samarbeid. I stedet kan det argumenteres for at barnehager som allerede er gode på kunnskapsdeling og samarbeid kan bidra til faglig utvikling hos den enkelte student. Også her ønsker de at studenten er til stede flere dager i barnehagen, samtidig som de aksepterer at arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning er tveegget:

Det problemet som oppstår er jo fort at du får en som er innovent (..) nei da, det er jo egentlig det som er det mest positive med ABLU. Også at de jobber og får den kunnskapen liksom med hele tiden det er jo egentlig det ... det som jeg påpeker nå er jo det vanskeligste samtidig som det er noe av det beste.

**Blindspor**

Den tredje modellen handler om kunnskapsutvikling som stopper ved ABLU-studenten selv, det vil si liten eller ingen kunnskapsutvikling fra ABLU-studiet til det øvrige personalet i barnehagen.

ABLU-studiet --- > ABLU-student | Barnehagen som organisasjon

To barnehager illustrerer på ulike måter denne modellen. I den ene fant vi at manglende engasjement fra barnehagens ledelse stopper overføringen av kunnskapen fra studenten til barnehagen. I den andre stopper kunnskapsdelingen hos studenten, dels på grunn av barnehagens struktur og dels fordi den er «mettet» på kunnskap.

Den første barnehagen scorer lavest av alle både på kunnskapsdeling og endring, og også svært lavt på samarbeid. Barnehagen kjennetegnes av lite engasjement og tilrettelegging for studiet. Fokusgruppesamtalen i denne barnehagen var kun med student og pedagogisk leder. Styrer og mentor meldte forfall, og samtalen ble preget av deres opplevelse av mange utfordringer. De uttrykte misnøye med hvordan kollegene forholdt seg til ABLU-studiet. Det dreide seg om manglende engasjement og tilrettelegging, om sjalusi, misnøye og usikkerhet rundt endringer av studentens rolle fra assistent til studerende. Dette representerer et unntak i forhold til de kvantitative funnene hvor vi ser en tydelig positiv relasjon mellom endringer i studentens rolle og kunnskapsdeling/endringer i barnehagene. Studenten har tatt permisjon uten lønn for å gjennomføre studiet, men istedenfor å se dette som en utvidet ressurs, opplever hun at kollegene ikke er interessert i å legge til rette for kunnskapsdeling eller involvering. Fra ABLU-studentens perspektiv er kollegene, som har vært i barnehagen i mange år, ikke interessert i endring og er skeptiske fordi de antar at studenten vil forsvinne fra kollegiet etter endt utdanning. Det er en grunnleggende motvilje mot studiet og det studenten bringer inn av prosjekter eller oppgaver. Hun blir ikke invitert til å dele faglig kunnskap på personalmøter.

Den andre barnehagen scorer også forholdsvis lavt på kunnskapsdeling og svært lavt på samarbeid og endring. Barnehagen kjennetegnes ved at den allerede har høy kompetanse. De anser studiet og studenten som en ressurs for barnehagen i tillegg til at de andre ABLU-studentene som kommer til barnehagen i praksis, bidrar til en stadig oppdatering. Personalet hevder at avdelingen har høy kompetanse med snart tre pedagoger, og legger vekt på fordelene ved å ha et engasjert og faglig oppdatert personale. De mener det er en selvfølge at ABLU-studenten får betydning for virksomheten. De syntes det er vanskelig å svare på om samarbeidet har blitt bedre, men synes at de samarbeider bra, og at studenten glir inn og vet hva hun skal gjøre.

I løpet av samtalen kom det frem at studenten syntes det er vanskelig å få med seg det som skjer i barnehagen: Hun kjenner ikke til pedagogiske opplegg eller spesielle hendelser/episoder det snakkes om, i og med at hun er i barnehagen kun to dager i uka. Faglig kunnskap deles først og fremst på avdelingsmøtene, og disse møtene er ikke lagt til dager studenten er i barnehagen. Dette hemmer studentens deltakelse og mulighet til deling eller diskusjon. Flere ga uttrykk for å være lite orientert om studentens aktiviteter og for at det er lite tid til felles kunnskapsdeling. Forøvrig har denne barnehagen, som del av en større organisasjon, et omfattende kursprogram med samlinger både for pedagoger og assistenter, og muligheter til å melde både kompetanse- og kunnskapsbehov. Det kan tyde på at barnehagen ikke opplever særlige behov for ekstra faglig påfyll eller tilrettelegging av andre typer faglige møteplasser i ABLU-utdanningsinstitusjonens regi.

## Drøfting

Drøftingen tar utgangspunkt i muligheter som ligger i rollen til aktørene som er involvert i ABLU-forløpet: Studentene selv, mentorer og barnehageledelsen.

### Studentrollen

Våre funn peker på en klar utfordring i rollen som ABLU-student, situasjonen som «verken eller»: Ikke er de fullt ut tilgjengelig på arbeidsplassen for arbeidsgivere, og ikke tar de daglig del i den akademiske kunnskapskulturen slik som vanlige campusstudenter. Samtidig skjer det noe med relasjonene til kollegene. Her kan den sosiale posisjonen endres og tid-

ligere etablerte lojalitetsbånd og gjensidig solidaritetsfølelse utfordres. De ideale fordringene om både å være katalysatorer for kunnskapsdeling og fungere som «transportører» for nye faglige innsikter til organisasjonene, må ses i lys av en slik kontekst.

Følgeevalueringen (Haugseth et al., 2016) peker på at utviklingen av kommunikative ferdigheter gjennom studiet er sentral. Dette støttes av vårt funn der variablene knyttet til studentenes utvikling i praktiske ferdigheter og teoretiske kunnskaper sterkest korrelerer med endring i barnehagen. Det handler om individuell kapasitetsbygging, mens rollen som transportøre medfører et tilleggsmoment. Den skaper en slags fordobling av utfordringen knyttet til transfer: Ikke nok med at studentene fordres å kunne overføre og gjenkjenne teoretiske innsikter fra studiesituasjonen i egen yrkespraksis, resultatet av denne overføringen skal også omformes for å kunne formidles til kolleger i yrkeshverdagen. En kunne kanskje ventet at ABLU-studenter klamrer seg til ønsket om mest mulig modellering av pedagogiske opplegg som relativt enkelt kan omsettes i egen praksis og kommuniseres til kolleger. At også utvikling av teoretiske kunnskaper i våre funn så sterkt korrelerer med endringer i barnehagen, er derfor interessant og oppløftende. Det tyder på at studentene til en viss grad takler den doblede transferutfordringen, eller at utvikling av praktiske og kommunikative ferdigheter og av teoretiske kunnskaper er så tett forbundet i studiet at de vanskelig kan skilles fra hverandre. Samtidig bør en kanskje ikke ha for store forventninger til at ABLU-studenter selv skal initiere omfattende kunnskapsdeling i barnehagen, i alle fall ikke så tidlig som 2. år i studiet. Kanskje bør studentene konsentrere seg om individuell kapasitetsbygging på de områder vår undersøkelse viser er av grunnleggende betydning for å stimulere til endringer i barnehagen.

### Mentorrollen

Strukturert veiledning er blant det som trekkes frem i kategorien «betydning for egen faglig utvikling» (Tabell 1). Det innebærer at en tydelig mentor-/veilederfunksjon er viktig. Gjennom vår kvalitative undersøkelse ser vi at mentorenes rolle med hensyn til kunnskapsdeling i barnehagen er svært ulik. I den *ensporede modellen* avhenger kunnskapsdelingen av studenten selv. Her var mentor positivt støttende uten selv å utfordre studenten til kunnskapsdeling eller utvikling. I den *dobbeltsporede modellen* er derimot mentor en sentral aktør som legger til rette for, oppfordrer og trekker studenten inn i kunnskapsdelingen. I motsetning til dette virker mentorene i den *blindsporede modellen* av ulike årsaker lite involvert i studentens daglige aktiviteter.

Mentorene har egne samlinger parallelt med at studentene får sin utdanning. Kanskje ligger det et potensial nettopp i møtet mellom ABLU-studiet og studentens daglige virke på arbeidsplassen. Ved å satse mer på opplæring i veiledning og oppfølging av mentorer, vil både student og barnehage kunne få mer igjen for studiet. Tverberg & Karlsen har i sin studie vist hvordan bydelskoordinatorerne i Oslo kommune har hatt en spesiell rolle som bindeledd mellom praksisbarnehagene og høyskolen. Bydelskoordinatorerne har kunnet hente inn kunnskapsbehov i praksisbarnehagene som er blitt omformet til arbeidsoppgaver i studiet:

Ved å sette fokus på konkrete områder i virksomheten, kan slike studieoppgaver bidra til profesjonalisering inn i yrkesrollen når det stilles spørsmål rundt eksisterende praksis, og når det settes i gang diskusjoner rundt rutiner og utførelse (Tverberg & Karlsen, 2012, s. 320).

Dette har bidratt til å utvikle selve studiet og eksisterende praksis i barnehagene. Spørsmålet er om mentorer på samme måte som bydelskoordinatorerne i Oslo kommune kan spille inn relevante kunnskapsbehov.

## Ledelsesrollen i barnehagen

Ledelsesrollen har vært sentral i tidligere studier. Mens Furu og Granholt (2014) konkluderte med at studentenes muligheter til kunnskapsutvikling kan knyttes til strategisk og kyndig ledelse i barnehagen, sier Tverberg og Karlsen (2014) at ABLU-studiets innvirkning på hele barnehagens virksomhet er avhengig av ledelsens interesse og tilrettelegging. Selv om sammenhengen mellom samarbeid og kunnskapsdeling er sterk i våre kvantitative data, spiller også støtte fra ledelsen en betydelig rolle. Det handler om at ledelsen enten støtter opp om studentenes kunnskapsdeling, som i den enkeltsporede modellen, eller også selv formidler kunnskapsinnhold til barnehagens øvrige ansatte, slik vi har sett i den dobbeltsporede modellen.

Utfordringene knyttet til ledelse kan være både av konseptuell og strukturell art. Ut fra de kvalitative dataene kan vi snakke om felles visjoner om kunnskapsutvikling i to av barnehagene. De betegnet studiet som «et stort løft» og «en ressurs». Det kan tolkes som god konseptuell koherens. Dette står i kontrast til barnehager uten felles visjon om verdien av kunnskapsutvikling. Det reiser spørsmålet om hvordan konseptuell koherens kan utvikles både internt i barnehagen som organisasjon, og mellom universitetets/høgskolens undervisning og barnehagene. Dersom barnehagenes kunnskapsbehov i større grad blir trukket inn i studiet, unngår en at kunnskapsdelingen utgjør en enveisformidling fra studium til barnehage. Slik vil også barnehageledelsen kunne erfare at barnehagen som organisasjon kan profitere på ABLU-studiet. Kanskje vi da kan snakke om en slags konseptuell koherens mellom både studium, arbeidskollegium og barnehageledelse?

Når det gjelder strukturell koherens, tyder mye på at det også kan være ledelsesutfordringer i organisering av personal-, avdelings- og ledelsesmøter. Det er et særlig dilemma med hensyn til studentenes reduserte tid i barnehagen. Skal tiden prioriteres til samvær med barna eller inkludering i planlegging og drift? Mangel på tid med barna og øvrige ansatte kan være et hinder for uformell kompetansedeling, men der studentens tid er prioritert til dette får studenten ikke mulighet til å delta på disse andre arenaene. Dilemmaet viser at strukturell koherens ikke nødvendigvis bare handler om bedre tilrettelegging i, men også for barnehagevirksomheten – for eksempel gjennom bedre systemer og rutiner for organisering av samarbeid med universitet/høgskole.

## Avslutning

Utgangspunktet har vært å utforske prosesser i ABLU-forløpet som kan bidra til forbedret praksis knyttet til kunnskapsdeling i barnehagene. I drøftingen har vi sett nærmere på rollene til studenten, mentoren og ledelsen i barnehagen. Like sentrale roller har de som er ansvarlige for ABLU ved universiteter og høgskoler, uten at vi har fokusert på denne gruppen i undersøkelsen.

Våre kvantitative funn viser, ikke overraskende, at det i studiet legges størst vekt på den individuelle studentens utvikling. Dette reflekterer en tradisjonell forståelse fra utdanningsinstitusjons side der en først og fremst møter studentene med tanke på å bygge et pedagogisk-teoretisk fundament for utvikling av praksiskompetanse. Blant de tre modellene beskrevet i vår analyse, gjenspeiler den enkeltsporede modellen den samme tendensen. Gitt intensjoner og krav bak ABLU-satsingen (Haugseth et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015), er en slik tilnærming ikke optimal.

Funn fra spørreundersøkelsen antyder at de fleste studenter og mentorer opplever vel fungerende barnehager med gode interne strukturer og samarbeid, samt en allerede høy grad av kunnskapsdeling mellom ansatte. Under slike forutsetninger kan en muligens for-

vente at en interaksjon mellom innhold i studiet og praksis i barnehagene kunne oppstå uten ytterligere satsing. I denne sammenhengen fungerer studenten som en oversetter som bidrar til bedret samvirke mellom teori- og praksisfelt (Grimen, 2008). Men våre funn gir også et bilde av en mer ideell løsning: En dobbespolet modell hvor ledelsen aktivt trekker studenten inn i kunnskapsdelingen i barnehagen, samtidig som kunnskapsinnhold som tilbys fra utdanningsinstitusjonen formidles og anvendes av hele personalet. Både barnehagen og studenten erfarer slik fordelene ved å delta i ABLU.

Det oppstår en klar utfordring når slike forutsetninger ikke er til stede. Denne situasjonen reflekterer en blindsporet modell, der kunnskapsutvikling stopper ved studenten selv. Dette skjer sannsynligvis fordi det er lite bevissthet omkring mulighetene som ligger for utvikling i barnehagens deltakelse i ABLU-forløpet. Spørsmålet er i hvilken grad kollegiet og ledelsen i barnehagene kan la seg inspirere til et bredere engasjement under slike omstendigheter.

Furu og Granholt trekker frem *aksjonsforskning* som en særlig fruktbar, men krevende, (sam)arbeidsform. Her koples studentenes læringsprosesser til det øvrige kollegiet ved at barnehagepersonalet selv velger ut et satsingsområde de mener har et forbedringspotensial. ABLU-studenten får så ansvaret for å lede prosesser i personalgruppa som kan bidra til forbedring. Til dette kreves at det tilføres (og skapes) ny kunnskap, og studenten kan i samarbeid både med lærere og ledere tilby forskningsbasert kunnskap som personalgruppa kan reflektere over og føye sammen med dokumentert kunnskap fra praksis (Furu & Granholt, 2014).

En mindre krevende tilnærming kan være å satse mer på oppfølging og opplæring av mentorer. I tillegg underbygger våre funn tidligere forskning som viser viktigheten av ledelsens engasjement og tilrettelegging for at studiet skal kunne ha innvirkning på barnehagens virksomhet (Tverberg & Karlsen, 2014). Et slikt engasjement krever tydelige strukturer for samarbeid fra utdanningsinstitusjonenes side for å involvere barnehageledelsen, for slik indirekte å formidle forventninger om forsterket deltakelse også til øvrige medarbeidere, og ikke bare til ABLU-studenten.

## Litteratur

- Danielsen, Å. (2008). Ingenting er så praktisk som en god teori? Refleksjoner om forholdet mellom arbeidslivspraksis og videreutdanning for studenter på høyere nivå. I G. Grepperud (red.), «For folk flest» – *fleksibel utdanning i praksis* (s. 23–40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eid Kaarby, K.M., & Lindboe, I.M. (2014). Utvikling av arbeidsplassen som læringsarena i arbeidsplassbaserte studier. I A.B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 55–64). Trondheim: Akademika forlag.
- Elmore, R.F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, DC: The Albert Shankar Institute. Hentet fra [http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/Bridging\\_Gap.pdf](http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/Bridging_Gap.pdf)
- Furu, A., & Granholt, M. (2014). Barnehagen som utdanningsarena for studenter i barnehagelærerutdanningen. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 103–110). Trondheim: Akademika forlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P.K., Hammerness, M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Construction NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287.
- Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M., & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. TFoU-

- rapport 2016:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS. Hentet fra [http://tfou.no/wp-content/uploads/2016/08/ra\\_2016\\_9.pdf](http://tfou.no/wp-content/uploads/2016/08/ra_2016_9.pdf).
- Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. 2. utg. Fredriksberg, Leicester: Roskilde University Press and Niace Publications.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004) Mixed Methods Research A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14–26.
- Kitzinger, J., & Babour, R.S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. I R. S. Barbour & J. Kitzinger (red.), *Developing Focus Group Research* (s. 1–20). London: Sage Publications.
- Lin, H-F. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 315–332.
- Smeby, J.C., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91.
- Terhune, M.N. (2006). *A study of demographics and job-related categories that influence the quality of teacher work life in Montana schools with indigenous populations*. Doctoral dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Education, Health & Human Development.
- Tverberg, K., & Karlsen, G. (2012). Hvordan kan barnehagen være en læringsarena i en profesjonsutdanning. I A.M. Otterstad & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiv* (s. 314–337). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utlysning av oppdrag om å tilby videreutdanningstilbud i strategien «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025»*. Hentet fra <http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-avdelingsrad/al/v10-sak-11-utlysning-av-oppdrag-kompetanse-for-kvalitet.pdf>.
- Van den Hoof, B., & Huysman, M. (2009). Managing knowledge sharing: Emergent and engineering approaches. *Information & Management*, 46, 1–8.
- Waaland, T. (2013). Job characteristics and mentoring in pre-schools: mentoring relationships among the educational staff when challenged by problem-solving tasks. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 310–327.