

Kompetanseutvikling i barnehagen

En undersøkelse av barnehager i Gildeskål kommune

Av
Trine Solhaug

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2010



| | |
|--|-----------|
| Innholdsfortegnelse | 2 |
| FORORD | 5 |
| SAMMENDRAG | 6 |
| SUMMARY | 8 |
| 1. Innledning | 10 |
| 1.1 Undersøkelsens formål og problemstilling | 12 |
| 1.2 Innhold i oppgaven og oppgavens struktur | 13 |
| 2. Barnehagen i en brytningstid | 15 |
| 2.1 Historisk tilbakeblikk | 15 |
| 2.2 Barnehagens selvforståelse og kompetanseforståelse | 17 |
| 2.3 Fra indre til ytre styrt | 18 |
| 2.4 Barnehageloven av 2005 – pris, plass og innhold | 19 |
| 2.5 Rammepplanen – fra bør til skal | 19 |
| 2.6 Veien til praksisfeltet | 20 |
| 2.7 Avgrensning av eget fokus | 21 |
| 3. Valg av teoretiske perspektiver | 23 |
| 3.1 Kompetansestyring i organisasjoner | 23 |
| 3.2 Kompetanse, et komplekst begrep | 25 |
| 3.3 Ulike kunnskapssyn | 26 |
| 3.3.1 Strukturelt vs prosessuelt perspektiv | 26 |
| 3.3.2 Kunnskap som substans eller relasjon | 28 |
| 3.3.3 Den tause dimensjon | 28 |
| 3.3.4 Kompleksitetsperspektivet i kunnskapsutvikling | 30 |
| 3.3.5 Uttrykte og anvendte handlingsteorier | 31 |
| 3.4 Læring | 32 |
| 3.4.1 Enkel- og dobbelkretslæring | 33 |
| 3.4.2 Organisasjonslæring | 35 |
| 3.5 Dilemmaer ved kompetansestyring | 39 |
| 3.5.1 Kompleksiteten i seg selv som begrensning | 39 |
| 3.5.2 Økonomi | 40 |
| 3.5.3 Maktperspektiv | 40 |
| 3.5.4 All kompetanse et gode? | 41 |
| 3.6 Oppsummering | 43 |
| 4. Valg av metode | 45 |
| 4.1 Hvordan ser verden ut og hvordan kan vi vite noe om den? | 45 |
| 4.2 Forskningsdesign | 46 |
| 4.3 Kvalitativ empiri | 47 |
| 4.4 Dokumentundersøkelse | 47 |
| 4.5 Åpent individuelt intervju | 47 |

| | |
|---|----|
| 4.5.1 Utvalg og prosess for å skaffe informanter | 47 |
| 4.5.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju | 48 |
| 4.6 Analyse av empiri | 48 |
| 4.7 Svakheter og begrensninger ved studien | 49 |
| | |
| 5. Dokumentundersøkelsen | 51 |
| 5.1 Nasjonale krav til kompetanse og kompetanseutvikling | 51 |
| 5.2 Barnehagen, en lærende organisasjon | 52 |
| 5.3 Nasjonal kompetansestrategi | 53 |
| 5.4 Lokal handlefrihet | 54 |
| 5.5 Gildeskål kommunes kompetansestrategi | 56 |
| 5.6 Kompetanseplan for virksomheten | 59 |
| 5.7 Evaluering av kommunale strategier og planer | 60 |
| 5.8 Evaluering av nasjonal kompetansestrategi | 60 |
| 5.9 Oppsummering | 61 |
| 5.9.1 Statlige styringsdokumenter | 62 |
| 5.9.2 Kommunale styringsdokumenter | 63 |
| | |
| 6. Kompetanseutvikling og endring av praksis | 65 |
| 6.1 Kunnskap om kompetansekrav | 65 |
| 6.2 Egen kompetanseutvikling | 67 |
| 6.2.1 Oppsummering og analyse av læringshemmende og læringsfremmende faktorer | 70 |
| 6.3 Organisasjonslæring i barnehagene | 71 |
| 6.3.1 Oppsummering og analyse av læringshemmende og læringsfremmende faktorer | 77 |
| 6.4 Andre funn | 77 |
| 6.5 Oppsummering og konklusjoner | 78 |
| 6.6 Metodiske begrensninger og svakheter for funnenes reliabilitet | 80 |
| 6.7 Kunnskapsdepartementets evaluering av strategien | 81 |
| | |
| 7. Tilbake til problemstillingen og veien videre | 82 |
| 7.1 Hva har jeg funnet | 82 |
| 7.2 Veien videre | 83 |
| | |
| 8. Egen læring og utbytte | 84 |
| 8.1 En reflektert praktiker | 84 |
| 8.2 Om skriveprosessen | 85 |
| | |
| MODELLER OG FIGURER: | 86 |
| KILDER: | 87 |
| LITTERATURLISTE: | 88 |
| | |
| VEDLEGG: | |
| 1. Intervjuguide | |
| 2. Gildeskål kommunes kompetanseutviklingsplaner (4 stk.) | |

Og plutselig, med en forferdelse som jeg endog kjente i kroppen, stod det klart for meg: Slik er det alltid. Å si noe til en annen: Hvordan kan man vente at det har noen virkning? Strømmen av tanker, bilder, følelser som til enhver tid flyter mellom oss, den har en slik kraft, denne strie strømmen, at det ville være et under hvis den ikke bare skyllet vekk og overlot til glemselen alle ordene som en annen sier til oss, såfremt de ikke tilfeldigvis, passer til ens egne ord. Er det annerledes med meg? Har jeg noen gang virkelig hørt på en annen? Sluppet han inn i meg med ordene sine, slik at den indre strømmen min kunne blitt ledet i en annen retning?

Pascal Mercier

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende og nyttig læringsprosess for meg. Den ville ikke latt seg gjennomføre uten modige medarbeidere i barnehagene som har vært villige til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

Takk til dere som brukte av dyrebar tid i barnehagen og på fritiden til dette prosjektet. Takk også til sjefen min, som har oppmuntret og støttet meg til å gjennomføre dette og delt av sine erfaringer med å skrive masteroppgave. Jeg er også takknemlig for at han, som rådmann i Gildeskål, har en så positiv holdning til å la kommunen bli gjenstand for undersøkelse. At bedrifter og organisasjoner er åpne for å la seg forske på er nødvendig for å trygge både demokrati og kvalitet i virksomhetenes produksjon.

Fysisk avstand til høgskolen og min veileder, Kjell Åge Gottvassli, har påvirket måten veiledningsarbeidet har foregått på. Vi har kommunisert per telefon og e- post , noe som innebærer at veiledningen har opplevdes mer fjernt enn om det hadde hatt vært anledning til å reflektere sammen i ansikt-til-ansikt møter .

Jeg vil likevel framheve betydningen av og takke for innspill og utfordringer underveis i skriveprosessen fra veileder.

Men det jeg aller mest ønsker å takke ham for er de gode og spennende perspektivene han har bidratt med i forelesninger og refleksjonsmøter gjennom flere års studier. Med sin humoristiske og levende formidlingsevne har han bidratt sterkt til å gi begrepet ”en reflektert praktiker ” en mening for meg.

Å skrive en masteroppgave har kostet både tid og krefter. Takk til sønnen min Didrik som har holdt ut med en veldig opptatt og mentalt lite tilstedeværende mamma i noen måneder. Når han trøster meg med at han har blitt mye mer selvstendig og har lært seg å ta mer ansvar også i hus og heim, så gir jo det likevel både mening og relevans til det jeg har holdt på med.

Men aller mest må jeg få uttrykke en varm takk til min kjære Johan som har pushet meg videre når jeg har vært på nippet til å gi opp og som har bidratt med masse refleksjon, korreksjon, korrektur og praktisk hjelp ved å sette seg inn i oppgava mi .

Som arbeidet med oppgaven har tydeliggjort; læring og utvikling skjer i samspill med omgivelsene og relasjonene mellom mennesker!

Sammendrag

Etter barnehagereformen i Norge i 2006 kom regjeringen med en kompetanseutviklingsstrategi som la rammer for implementeringen av den nye rammeplanen for barnehagene. Basert på egne erfaringer, har jeg et inntrykk av at kommunene har problemer med å oppfylle intensjonene om kompetanseutvikling i sektoren. Med denne undersøkelsen ønsket jeg å undersøke hva dette i så fall kan skyldes.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en analyse av statlige og kommunale styringsdokumenter med hensyn på kompetansekrav og kunnskapssyn, og de ansattes opplevelse av læring og utvikling av egen praksis. I undersøkelsen har jeg intervjuet seks ansatte i fem av kommunens barnehager om deres kunnskap om kompetansekrav og opplevelse av egen og barnehagens læring og endring av praksis.

Økonomiske og organisatoriske betingelser er viktige, men er ikke gjenstand for eksplisitt belysning i denne studien.

Mitt teoretiske perspektiv er å se mine funn i lys av ulike kunnskapssyn, og hva som kan hemme og fremme læring hos enkeltmennesker og i organisasjoner.

Undersøkelsen min tyder på at det er et gap mellom den ønskete kompetanseutvikling, slik den er uttrykt i styrings- og strategidokumentene, og endringer i praksis ute i barnehagene. De statlige styringsdokumentene er dels motstridende ved at de uttrykker høye mål og strenge og omfattende kvalitetskrav til innholdet i virksomheten, samtidig som de bare stiller krav til fagutdanning for enkelte av de ansatte.

Jeg fant flere mulige faktorer som har innvirkning på kompetanseutvikling i barnehagen, og som kan forklare hvorfor det er slik. En av de underliggende årsaker mener jeg å finne i barnehagens egenforståelse av kompetanse, noe som avspeiles i både dokumentene og i intervjuene.

Etter undersøkelsen sitter jeg igjen med noen hovedinntrykk:

Kommunens kompetansestrategi og kompetanseplaner har ikke fokus på kompetanseutvikling som en kontinuerlig prosess, noe som kommer til syne ved at de mangler beskrivelser av hvordan evaluering av læring og endring skal foregå.

Kompetanseforståelse og kunnskapssyn ser ut for å påvirke utviklingen av kompetanse og endring av praksis i barnehagen.

Holdning til betydningen av faglig kunnskap er utydelig og motstridende både i styringsdokumenter og hos dem jeg har intervjuet.

Et strukturelt kunnskapssyn, der kunnskap tenkes som noe substansielt og adskilt fra praksisutøvelsen, ser ut for å hemme utvikling.

De jeg har intervjuet uttrykker en sterk bevissthet på at egen læring skjer i refleksjonsprosesser i praksisfellesskapet.

Førskolelærere med et uavklart forhold til sin egen kompetanse synes å bli usikre i sin rolle som veiledere og pådrivere for kunnskapsutviklingen i barnehagen.

Førskolelærere med stolthet og engasjement omkring sin faglige bakgrunn ser ut for å skape arenaer for refleksjon og utvikling av kunnskap i organisasjonen.

Jeg mener å se at barnehager som har skapt refleksjonsarenaer klarer å sette ord på, og gjøre taus kunnskap eksplisitt noe som fremmer læring. Når kunnskap forblir taus er det hemmende blant annet fordi manglende bevissthet på det folk kan og hvorfor de gjør som de gjør blir en kompetansefelle der praksis utøves mer eller mindre etter ubevisste vaner og rutiner.

Det som kommer til syne må få betydning for hvordan det videre arbeidet med kompetanseutviklingen bør foregå i framtiden.

Konsekvenser av denne forståelsen er at kompetanse må sees i et prosessuelt perspektiv der man anerkjenner at kompetansen skapes i det praksisfellesskapet den utøves i.

Skape økt bevissthet på å utvikle arenaer der taus kunnskap kan gjøres eksplisitt.

Eksterne kurs og annen utdanning er viktige kilder for å innhente ny kunnskap men det er gjennom deling og bearbeiding i nettverks- og refleksjonsarenaer dette omdannes og utvikles til kompetanse hos den enkelte og i organisasjonen.

Kontinuerlige evalueringsrutiner for å lære hva vi har lært, og vurdere hva vi har gjort, blir en arbeidsmåte for å sikre at den ønskete utviklingen faktisk skjer.

Summary

After day-care reform in Norway in 2006, the government presented a plan for skills development strategy that laid the framework for the implementation of the new national curriculum for kindergartens. Based on own experience, I have the impression that the municipalities have trouble meeting the intentions of competence in the sector. With this study I wanted to explore this in this case is due.

I have chosen to be based on an analysis of state and municipal governing documents with respect to the competence and knowledge, and the employees' experience of learning and developing their own practice. In the survey, I interviewed six employees in five of the council's care about their knowledge of the competence and experience of their own and kindergarten learning and changing practice.

Economic and organizational conditions are important, but are not subject to explicit illumination in this study.

My theoretical perspective is to see my findings in light of the variety of perspectives of knowledge, and what can inhibit and promote learning in individuals and in organizations.

My survey indicates that there is a gap between the required skills, as expressed in management and strategy documents, and changes in practice out in kindergartens.

The state management documents are partly contradictory in that they express high goals and strict and comprehensive quality requirements for the content of the business, while only requires education for some of the employees.

I found several possible factors that influence the competence development in kindergartens, which may explain why it is so. One of the underlying reasons, I believe to be found in the kindergarten's own understanding of competence, which is reflected in both documents and in interviews.

After investigation I sit back with some of the main impression:

Its strategy expertise and competence programs have not focused on skills development as a continuous process, which appears in the lack of descriptions of how the evaluation of learning and change should take place.

Competence understanding and knowledge seem to influence the development of competence and change of practice in the kindergarten.

Attitudes to the importance of scientific knowledge is vague and contradictory, both in the management of documents and of those I've interviewed.

A structural perspective of knowledge, where knowledge is conceivable that something substantial and distinct from practice, seem to inhibit development.

Those I interviewed expressed a strong awareness that the self-learning occurs in reflection processes in the practice community.

Pre-school teachers with an unresolved relationship with his own expertise seems to be insecure in their role as facilitators and promoters of knowledge development in kindergarten.

Pre-school teachers with pride and commitment about their professional background seems to create forums for reflection and development of knowledge in the organization.

I mean to see that the kindergartens that has created reflection arenas are able to put into words, and make tacit knowledge explicit which promotes learning. When the knowledge remains tacit, it is inhibitory in part because lack of awareness of what people can and why they do what they do is a competency trap in which practice is exercised more or less after the unconscious habits and routines.

What appears in my study should, as I see it, have implications for how future work on skills development must take place in the future.

The consequences of this understanding is that competence must be seen in a processual perspective, where one recognizes that the expertise generated in the practice community it is practiced in.

Create awareness to develop the venues in which tacit knowledge can be made explicit.

External courses and other qualifications are important sources to obtain new knowledge but it is through sharing and processing in networking and reflection arenas this transformed and developed skills of the individual and the organization.

Continuous evaluation procedures to learn what we have learned and consider what we have done, is a method to ensure that the desired development actually happens.

1 Innledning

Å oppleve at det jeg gjør har betydning – det å gjøre en forskjell – er drivkraften i arbeidet mitt med og for barn og unge. Hjertet mitt ligger hos barna. De som kalles “det gåtefulle folket” fordi de ikke er så lett å fange i rasjonelle og forutsigbare rammer og bokser. De er fulle av egen vilje og forstand, men trenger likevel masse hjelp og støtte for å bli trygge på seg selv og omgivelsene slik at de finner sin plass i verden og sin mening og opplevelse av være betydningsfulle for andre.

Jeg har arbeidet i barnehagesektoren i ulike roller siden jeg begynte på utdanningen min til førskolelærer i 1989. Fra jobb som pedagogisk leder av en avdeling i en kommune, til rollen som styrer for samme barnehage i mange år i en annen. På denne arenaen har jeg, i samspill med foreldrene, fått vært nært på mange barn på deres første vei mot et selvstendig liv. Det har vært med på å gi mitt liv mening.

Opplevelsen av at mine kunnskaper og ferdigheter, og at mine verdier har hatt verdi for andre er nemlig betydningsfullt for meg. At jeg som leder og fagutvikler får bidra til å spre kunnskap, egne erfaringer, verdier og holdninger til andre, slik at dette når enda flere barn og unge enn jeg kan nå alene, er om mulig like verdifullt. Dette har ført meg videre inn i lederutdanning og til rolle som fagleder, lærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget til nå å jobbe som leder for virksomheten Oppvekst og kultur i Gildeskål kommune.

Når jeg sier at hjertet mitt ligger hos barna, så gjelder det barn i vid forstand, også det barnet hver og en bærer med seg gjennom hele livet. Jeg erfarer stadig hvor nært knyttet vi er til våre opplevelser og erfaringer som barn og hvor viktig disse få årene som kalles barndom er. For eksempel har jeg den erfaring med eldre mennesker at etter hvert som fremtiden svinner hen, trer minnene om deres aller første år mer og mer fram, på godt og vondt. For de færreste har bare gode opplevelser. Våre forutsetninger, slik de ble formet i det miljøet vi vokste opp i som barn, preger våre valg og dermed våre livsveier. De første erfaringene våre i møtet med andre preger vår tilnærming til tilsvarende situasjoner senere i livet – gleder og sorger, trygghet, lojalitet, svik eller krenkelser som ble oss til del i våre første år har en tendens til å henge igjen i kroppen som en taus kunnskap vi ikke kan sette ord på og som blir med og styrer de valgene vi gjør senere. Mange forteller om gode eller dårlige voksne de har møtt og om hvordan disse har hatt betydning i deres liv. Det er lett å se at de som jobber i barnehage og skole er personer som vil kunne sette slike varige spor i andre.

En god barnehage tilbyr slik jeg tenker en arena der barna får utvikle seg som mennesker, hjulpet fram og stimulert av voksne som ser og forstår dem. I et slikt miljø kan barn få med seg erfaringer som gir dem ny taus kunnskap og alternative handlingsstrategier som kan motvirke og berike det de har med seg fra hjemmet og nærmiljøet. Traumatiserte barn kan her prøve ut sin utagerende adferd uten å risikere å bli krenket. Barn uten gode rollemodeller som samsvarer med deres intuitive behov kan her møte signifikante voksne som får biter til å falle på plass i deres unge sinn. Barn med lærevansker får her møte pedagoger som har tid til å vente til de finner sin egen vei inn mot opplevelsen av å utvikle kunnskap.

Det å jobbe på en slik arena er både krevende og faglig utfordrende og fordrer personlig egnethet og vilje og evne til refleksjon og endring av egen praksis. Denne arenaen må samtidig ha en felles faglig plattform med et verdisett å samles om slik at barna opplever å være i et konsolidert og forutsigbart samfunn av voksne.

Jeg har erfart at det kan være stor forskjell mellom barnehager, selv i en og samme kommune. Jeg har eksempelvis erfart at en assistent som ikke fikk til godt samspill med andre i en barnehage, gikk gjennom prosesser i den neste som fikk henne til å blomstre og utvikle seg som fagperson. Dette fortalte meg at egenskaper ved fagmiljøet på en arbeidsplass kan ha betydning for den faglige utviklingen hos den enkelte medarbeider. Et annet lignende eksempel har jeg fra tiden som lærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget, der jeg kom inn i en klasse som hadde stor nytte av å få ny faglærer med solid erfaring fra praksisfeltet. Jeg fikk her tilbakemeldinger fra elever som opplevde en annen tilnærming til faget og som erfarte at de fattet ny interesse for fagfeltet eller at deres eget læringsmiljø var blitt endret.

Jeg ble introdusert for barnehagesektoren da jeg startet på førskolelærerutdanningen i 1989, og kom ut i praktisk arbeid som pedagogisk leder og styrer i 1993. Majoriteten av de barnehageansatte var i Norge var på denne tiden ufaglærte. Det var også slik at den faglige ballasten fra førskolelærerutdanningen fungerte som den eneste felles faglige plattformen for de fleste faglærte barnehageansatte i Norge. Det var samtidig så få faglærte tilgjengelig på arbeidsmarkedet at det ikke kunne stilles krav om pedagogisk utdanning ved utlysning av ledige stillinger.

Da så barnehagereformen med ny lov og forskrift til barnehagens virksomhet (rammeplanen) kom i 2006, førte dette til tydeliggjøring av kompetansekrav hos de ansatte i barnehagen. Fagfolkene i sektoren, inkludert meg selv, hilste reformen velkommen, blant annet fordi styringsdokumentene nå også stilte kompetansekrav til virksomhetens største yrkesgruppe, assistentene. Senere da regjeringen kom med en nasjonal kompetansestrategi i 2007, innledet

dette en nokså volumiøs satsing på kompetanseutvikling. Allerede den gang så jeg de store fordelene dette kunne komme til å få både for de barnehageansatte og barna.

I årene som siden har gått har det forundret meg at det har gått tregt med å få de nye tankene og kravene i rammeplanen akseptert og adoptert i sektoren. Til tross for sterk statlig innsats ser kommunene ut til å ha hatt svært varierende utbytte av kompetansetiltakene. Jeg har sett dette i mine roller som styrer og fagleder i Meløy og Oslo kommuner og nå som virksomhetsleder for skole og barnehage i Gildeskål kommune.

Det er for meg et paradoks at Norge, som er et rikt land med et svært kompetent høgskolesystem med mange dyktige forskere og forelesere, skal ha store problemer i formidlingen av innovative ideer til praksisfeltet.

Gjennom denne studien håper jeg å finne noen signifikante svar på hvor utfordringene ligger. Forskningen foregår i en liten distriktskommune med 2000 innbyggere, som representerer underskogen av småkommuner i Norge. Dette får betydning for dokumentanalysen, men når det kommer til forskningsspørsmålet antar jeg at svarene kan ha gyldighet uavhengig av type eller størrelse på organisasjonen.

1.1 Undersøkelsens formål og problemstilling

Nå har jeg innledningsvis presentert mitt eget ståsted og min egen forståelseshorisont i synet på hvordan tilstanden ser ut i eget arbeidsfelt. Som virksomhetsleder for oppvekst og kultur representerer jeg barnehageeier i Gildeskål kommune og har derfor et stort og direkte ansvar for å videreutvikle kvaliteten i barnehagene og å få kompetanseutvikling til å skje på en god og effektiv måte. Da er det viktig for meg å finne ut hvordan kvalitets- og kompetansearbeidet fungerer og i hvor stor grad det har effekt blant de ansatte i egne barnehager.

Med utgangspunkt i kravet til kvalitet og kompetanse i rammeplanen fra 2006, *Kvalitet i barnehagen 2008-2009* og regjeringens kompetansestrategi, *Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*, ønsker jeg med denne studien å undersøke om ansatte i barnehagene i Gildeskål kommune har opplevd å få ny kompetanse, og om dette har ført til endret praksis hos dem selv og i sin barnehage.

Problemstilling for studien formuleres på følgende måte:

Har kompetanseutviklingsarbeidet i Gildeskål kommune ført til opplevd læring og endret praksis hos medarbeidere i barnehagene, slik rammeplanen for barnehager av 2006 legger opp til.

Kjernespørsmålet for meg er hva som hemmer og fremmer kompetanseutvikling og læring hos den enkelte som del av et kompetansemiljø. Av dette utleder jeg følgende forskningsspørsmål for studien:

Har de ansatte bevissthet på hvilke faktorer som har betydning for endring av praksis? Hvilke av disse faktorene er de viktigste med tanke på kvalitetsutvikling i barnehagen?

Forståelsen av kompetansearbeidets betingelser vil jeg også belyse gjennom følgende delproblemstillinger:

- Hva sier de statlige styringsdokumentene om kompetansekrav og kompetanseutvikling i barnehagen?
- Hvordan er Gildeskål kommunes kompetansestrategier og kompetanseplaner for barnehagesektoren formulert?
- Hvilket kunnskaps- og kompetansesyn kommer fram i de statlige og kommunale styringsdokumentene.
- Hvordan gjennomføres kompetansearbeidet i praksis i Gildeskål kommune?

1.2 Innholdet i oppgaven og oppgavens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg et tilbakeblikk på utviklingen innen barnehagesektoren med henblikk på kompetanseforståelse. Der drøftes barnehagens selvoppfatning som en viktig forståelsesramme for hvorfor den faglige utviklingen går såpass tregt som jeg påstår i innledningen.

Deretter vil jeg i kapittel 3 presentere og drøfte aktuelle teoretiske perspektiver for å forstå en del betingelser for kunnskapsutvikling og læring.

I kapittel 4, om metodevalg, presenterer jeg min egen forskningsmessige forståelseshorisont og de metoder og arbeidsmåter jeg har brukt i denne studien.

Kapittel 5 består av dokumentundersøkelse av styrings - og strategidokumenter. Her har jeg gått gjennom den norske stats lov og forskrift til rammeplan for barnehagenes innhold fra 2006 og den påfølgende strategiplan som kom i 2007. Disse er analysert med tanke på kompetansekrav og hvilke tiltak regjeringen satser på for å nå sine mål om kompetanseutvikling. Deretter ser jeg nærmere på den kommunale kompetansestrategien og kompetanseplanene for kommunens barnehager for å se etter om det er samsvar mellom de nasjonale og kommunale styringsdokumentene, og om det her kan påvises konsekvenser for hvordan utviklingen skjer og om den skjer i henhold til virksomhetens mål. I dette kapitlet presenteres også noen funn fra kunnskapsdepartementets evaluering av den statlige kompetansestrategien for barnehagene.

Kapittel 6 er en presentasjon og analyse av intervjuene jeg har foretatt. Disse er belyst i henhold til problemstillingen og teoretiske perspektiver presentert i kapittel 3.

I kapittel 7 trekker jeg konklusjoner av det jeg mener å ha funnet ut. Videre drøfter jeg mulige konsekvenser mine funn kan få for mitt videre arbeid som virksomhetsleder og ansvarlig for kompetanseutvikling i kommunens barnehager.

Til slutt vil jeg i kapittel 8 presentere noen refleksjoner som peker inn mot min egen læring og utvikling gjennom arbeidet med denne oppgaven og masterstudiet. Får dette konsekvenser for min egen praksisutøvelse? Har dette studiet ført til endringer i eget liv og hverdag?

2. Barnehagen i en brytningstid

Synet på barnehagens rolle i samfunnet er i endring. For å kaste lys over dette vil jeg nå presentere et historisk tilbakeblikk på barnehagen som institusjon i Norge og særlige utviklingstrekk de siste 10 år, med hovedvekt på holdninger til kunnskap og kompetanse.

2.1 Historisk tilbakeblikk

Barnehagen, slik den fungerer i dag, har ingen lang historie i Norge. De første daginstitusjonene ble opprettet fra 1920-tallet med et helse- sosialpolitisk formål. Det var de svakere stilte familiene som trengte hjelp til å ta seg av sine barn. De som jobbet i disse institusjonene hadde gjerne en viss helsekompetanse som barnepleiere, sykepleiere og lignende, og kost, søvn og helse var i fokus. Barnehagen hadde på denne tiden ikke fokus på barns behov eller forutsetninger.

Den tyske filosofen Friedrich Fröbel regnes som opphavsmannen til barnehagens pedagogiske tradisjon. Han opprettet sin første barnehage (Kindergarten) i Thüringen i 1837 ([http://en.wikipedia.org/wiki/Friedrich Fr%C3%B6bel](http://en.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel)). Han var opptatt av barnas frie lek og positive læringsprosesser. Han regnes som den som har mye av æren for at fokuset nå etter hvert ble flyttet fra det helsefaglige til det pedagogiske.

Førskolelærerutdanning med et pedagogisk perspektiv er forholdsvis ny her i landet. Ifølge Store norske leksikon (<http://www.snø.no/f%C3%B8rskolel%C3%A6rer>) ble barnehagelærerutdanningen første gang etablert i Norge ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935 med Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn som initiativtaker og eier (innlemmet i Høgskolen i Oslo i 1994, parallelt med at de statlige, pedagogiske høyskolene sammen med andre regionale høyskoler ble omorganisert til 26 statlige høyskoler). Før den tid måtte norske barnehagemedarbeidere reise til Fröbel-instituttene i Danmark, Sverige og Tyskland for å få utdanning som barnehagelærere.

Selv om førskolelærerutdanningen er ny bygger den på romantikkens tenkning om barn og barndom med Rousseau i spissen. Barn og barndom har fått egenverdi med muligheter og personlige forutsetninger som må pleies og ivaretas for å komme til sin rett, nærmest som blomster. Derfra kommer metaforen “hage” som har gitt navnet på denne institusjonen. Forskning innen psykologi og pedagogikk har bekreftet og videreførte forståelsen av de tidlige barneårs betydning som basis for videre utvikling i livet, og det ble etter hvert utviklet et eget pedagogisk fagfelt som handler om barn i førskolealder (0-6 år).

Selv om det som etter hvert er blitt hetende førskolelærerutdanningen er tuftet på kunnskap om barn og barndommens egenverdi så har ikke nødvendigvis dette hatt størst betydning for utviklingen av barnehagens faktiske innhold. For etableringen og bemanningen i barnehagene i Norge har også vært preget av et fokus på samfunnets behov for arbeidskraft og foreldres behov for billigst mulig tilsyn. Dette hensynet har nemlig i perioder ført til et høyt tempo i etablering av nye barnehager, som igjen har ført til mangel på førskolepedagoger, og dermed en lavere pedagogtetthet enn det myndighetene har lagt opp til. Dette er dokumentert i NOVA-rapporten *Hva med de andre?*, som blant annet viser til KOSTRA-tall som forteller at bare en tredjedel av de barnehageansatte de siste årene har hatt utdannings om førskolelærer, og konkluderer med at den store barnehageutbyggingen de siste årene har ført til at antall dispensasjoner og antall styrere og pedagogiske ledere uten førskolelærerutdanning var større ved årsskiftet 2006-2007 enn noen gang tidligere.

(Lars Gulbrandsen 2008, *Hva med de andre?*) (http://www.nova.no/asset/3229/1/3229_1.pdf)

Da jeg begynte på utdanningen min til førskolelærer i 1989 møtte jeg mange ganger spørsmål om hva i all verden dette var for slags utdanning, og om det virkelig kunne være nødvendig med tre års utdannelse for å jobbe i en barnehage. Dette var jo en jobb som var et slags naturlig område for enhver (kvinne); det å ta vare på og oppdra barn.

Jeg opplevde mange ganger å ha store problemer med å få andre til å forstå hvorfor det var viktig for barnehageansatte å ha kunnskaper om barn og barns utvikling. Jeg opplevde også at det ble vanskelig å forklare, blant annet fordi det i samfunnsdebatten med jevne mellomrom ble hevdet at førskolelærere kunne være skadelige for barns naturlige utvikling. Den debatten ble eksempelvis tatt opp under et frokostmøte i regi av tenketanken Civita i desember 2008 med tema *Barnehager – farlig for barn?* (<http://www.civita.no/tema/debatten-om-debatten/barnehagepolitikk-892>)

I sum har det å være førskolelærer vist seg å være en øvelse i å forsvare sin berettigelse som fagperson. Til sammenligning anerkjennes eksempelvis bilmekanikere som en kompetanse selv ”amatørmekkeren” går til når det butter og løsningene er vanskelige å finne. Andre faggrupper som sykepleiere og lærere, frisører, kokker, rørleggere og snekkere, ja, det er bare å ramse opp med fagtitler, har alltid vært anerkjent for sin kompetanse, til tross for at svært mange vanlige folk er i stand til å utføre store deler av de arbeidsoppgaver som praktisk utføres i disse yrkene.

Dette er et tankekors fordi førskolelærerutdanningen er en faglig plattform som gir et svært godt utgangspunkt for å jobbe profesjonelt med andres barn. Etter mitt skjønn er kunnskap en grunnleggende forutsetning for kritisk refleksjon omkring innholdet i barnehagens

pedagogiske virksomhet og dermed også for profesjonsutvikling og styrte endringsprosesser. Et høyt kunnskapsnivå, kombinert med anerkjennelse av kunnskap som grunnlag for refleksjon og endringsprosesser, vil gi en mer fleksibel pedagogisk plattform i den enkelte barnehage og dermed også et mer stimulerende faglig miljø enn om situasjonen var motsatt med nedvurdering av faglighet til fordel for holdninger som reflekterer ”vanlig folkeskikk”, ”sunt bondevett” og tilsvarende ikke-faglige holdninger og handlingsstrategier.

2.2 Barnehagens selvforståelse og kompetanseforståelse

Den holdningen som finnes i samfunnet som står for at kvinner og barn hører naturlig sammen i mor-barn symbiosen, har hatt stor betydning for barnehagens selvforståelse av kompetanse. Vi ser det i at den private foreldrerollen har vært regnet som tilstrekkelig kompetanse for å ha ansvar for barn på den offentlige arenaen. Respondentene mine framhever da også sin bakgrunn som tante, storesøster og mor som sitt kompetansegrunnlag. At barnehagen i perioder etter 1970-tallet, da kvinnene for alvor gikk ut i arbeidslivet, ble opprettet for å fylle arbeidslivets behov for barnepass, har bidratt til å utvikle og forsterke denne holdningen. Denne servicefunksjonen overfor foreldre og samfunn har vært og er fremtredende i brukernes og eiernes (politikere o.a.) oppfatning av barnehagens rolle. Dette er også en viktig del av barnehageansattes selvforståelse.

Det som antagelig er den største utfordringen for foreldre når de forlater småbarna sine hos andre er mangel på kontroll på hva barna utsettes for og opplever mens de er fra hverandre. Foreldrene har stort behov for trygghet mot risikoer for skader, overgrep, dårlig inneklima og andre helsefarer. Personlig tenker jeg at samfunnets økede fokus på krav til helse, miljø og sikkerhet derfor antakelig har bidratt vel så mye til behov for barnehagene, som behovet for at barn skal ha oppfølging og samvær med mennesker med ekspertise på barn og deres utvikling. NAV (Norsk arbeids- og velferdsforvaltning) og andre offentlige etater, har brukt barnehagen som arena for utprøving og omplassering av syke og arbeidshemmede. Barnehager regnes videre for å være en godt egnet arena for gutter og jenter som trenger arbeiderfaring ved “drop out” fra videregående skole, og barnehagen brukes som språktreningsarena for innvandrere. Disse eksemplene avslører etter mitt skjønne holdninger i det offentlige til barnehagens virksomhet som er med og påvirker barnehagens selvforståelse og kompetanseforståelse, og sannsynligvis også lokalsamfunnets syn på barnehagen som arena for profesjonsutøvelse. De holdningene nyutdannede førskolepedagoger møtes med i samfunnet og nærmiljøet kan ha betydning for hans/hennes syn på sin egen kompetanse og evne til å ta imot ny læring.

Samtidig kan det tenkes at fersk kompetanse kan bidra med viktige innspill i forbindelse med observasjoner av barnehagens praksis og dermed også gode innspill i forbindelse med refleksjon som ledd i kollektive læringsprosesser. Jeg tenker derfor at det vil være en fordel om høgskoleutdanningen legger vekt på å kommunisere faglighet og kunnskap som premiss i kvalitetsarbeidet når studentene kommer ut i praktisk arbeid.

2.3 Fra indre til ytre styrt

I Ot.prp. nr. 68 (1993 – 94) *Om lov om barnehager* la Barne- og familiedepartementet fram forslag om en ny barnehagelov. Begrunnelsen var at barnehageområdet hadde hatt en rivende utvikling de senere årene, og at loven fra 1975 (regjeringen Bratteli – Ot.prp. nr. 23 (1974-1975)) som helhet var ikke godt nok tilpasset dagens og morgendagens utfordringer.

Behovet for barnehager og tilrettelegging av virksomheten skulle nå ses i sammenheng med familie- og oppvekstpolitikken generelt. Reformen som økt foreldrepermisjon, tidskontoordninger og senking av alder for skolestart, ble pekt på som grunner for at barnehagen i framtiden i hovedsak ville være for ett- til femåringer. Videre ble det vist til at tiden var inne for å styrke og tydeliggjøre barnehagens oppgaver overfor barna, foreldrene og samfunnet generelt, og det ble foreslått at barnehagene skulle få en rammeplan, som skulle hjemles i barnehageloven og konkretisere barnehagens rolle og oppgaver overfor barn og foreldre.

I 1995 fikk vi den første rammeplanen for barnehagen som utgikk fra loven. Rammeplanen er et styringsdokument som stiller krav til innholdet i barnehagens virksomhet. Med dette ble det for første gang uttrykt krav til kompetanse hos de som skal arbeide i denne organisasjonen. For førskolelærerne var det et løft å få et dokument som synliggjorde fagfeltet og betydningen av faglig forankring for barnehagens virksomhet. Endelig ble fokuset flyttet mot kvaliteten på innholdet i barnehagen for de som oppholdt seg der, nemlig barna. Deres behov og barndommens egenverdi ble satt på dagsorden. Kritikken som har vært reist mot denne rammeplanene har gått på at språk og tekstomfang gjorde denne lite tilgjengelig for de ufaglærte som også skulle ha dette som et styringsdokument. Kravene til kompetanse var diffust formulert i form av ord som “ønskelig” og “bør”.

2.4 Barnehageloven av 2005- plass, pris og innhold

I Ot.prp. nr. 72 (2004–2005) *Om lov om barnehager* la Barne- og familiedepartementet igjen fram forslag til ny barnehagelov. Den nye loven skulle styrke forutsetningene for at barnehagene kunne gi barna omsorg og et godt pedagogisk tilbud. Gjeldende formålsbestemmelse ble foreslått videreført med henvisning til opplæringslovens kristne formålsbestemmelse og at barnehage og skole bør bygge på samme verdigrunnlag. Videre ble det lagt fram forslag om en egen innholdsparagraf og en bestemmelse om barns rett til medvirkning i barnehagen. Stortinget sluttet seg til departementets forslag, og barnehagene fikk for første gang i historien en bestemmelse om barnehagens innhold.

2.5 Rammeplan – fra bør til skal

I en ny rammeplan i 2006 (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 1. mars 2006*) ble barnehagen som institusjon definert inn i det offentlige utdanningsløpet. Samtidig ble kravet til faglig innhold ytterligere forsterket. I denne stilles det strenge og tydelige krav til hva personalet i en barnehage skal kunne for å oppfylle planens intensjon. Her er ordene “bør” og “ønskelig” erstattet med “skal” og “må”, noe som uttrykker en sterkere forpliktelse for kommunene som barnehageeiere.

Fokus ble flyttet fra tilsyns- og servicefunksjonen til å være en pedagogisk oppvekst- og læringsarena. I rammeplanens kapittel 1.7, om barnehagen som pedagogisk virksomhet, står det at barnehagens pedagogiske ledelse har ansvar for å veilede det øvrige personalet til felles forståelse av dette ansvaret og at alle får bruke sin kompetanse.

Den påpeker også at barnehagen som pedagogisk institusjon må være i endring og utvikling: «*Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.*» (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006:100)

Som en del av styringen av kvalitetsarbeidet i barnehagen kom regjeringen også med egen stortingsmelding (St.melding 41. Kvalitet i barnehagen), vedtatt av stortinget i 2009. Den uttrykker også forhold vedrørende personalets kompetanse:

«Tilstrekkelig personale med relevant kompetanse er barnehagens viktigste innsatsfaktor. Barnehageeierne har ansvar for at barnehagen til enhver tid har de personalressurser som

kreves for å kunne drive barnehagen i tråd med nasjonale føringer. Departementet mener det er helt avgjørende at hver barnehage har en styrer med pedagogisk kompetanse, og at det er en kvalifisert pedagogisk leder i alle barnegrupper, slik barnehageloven krever.» (St.melding 41. Kvalitet i barnehagen: 21).

Fremdeles er det et stort flertall ansatte i barnehagen uten formell utdanning innenfor fagfeltet og kompetanseutvikling er blitt viktigere og viktigere. De fleste som jobber i barnehage har mye kompetanse for å utføre jobben sin på en god måte. De har holdninger, erfaringer og mye kunnskap om hva barn trenger for å ha det trygt, vokse og trives. Dette er kunnskaper og ferdigheter som de har tilegnet seg gjennom egen oppvekst, det å ha egne barn og etter hvert gjennom å ha lært av praksisfellesskapet i barnehagen. Likevel er det sannsynlig at det er en utfordring å følge opp lovens og forskriftens krav dersom andelen ansatte med tilstrekkelig innsikt i og forståelse av virksomhetens mål er svak. Da kan antakelig service- og tilsynsfunksjonen fortsette å være en dominerende egenforståelse i barnehagens kultur.

2.6 Veien til praksisfeltet

Som jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 5, forutsetter staten gjennom sine styringsdokumenter at innholdet i barnehageloven og rammeplanen er kjent for de barnehageansatte og at barnehagen skal være en lærende organisasjon med en stadig utvikling av personalets kompetanse. Gjennomføringsansvaret ligger på den enkelte barnehage, noe som innebærer en tydelig forankring i kommunens styringsdokumenter og satsing på kompetanseutvikling.

Nå er det slik at ulike holdninger til kompetanse som strategisk ressurs blant politikere og administrativt ansatte vil kunne ha betydning for valget av kompetansestrategier og faktisk ressursbruk på kompetansetiltak i barnehagen.

Det er også sannsynligvis en sammenheng mellom den enkelte barnehages rådende kompetansesyn og organisasjonens evne og vilje til å oppfatte og adoptere nye trender og styringssignaler slik de kommer til uttrykk i offentlige styringsdokumenter.

Den enkelte kommunes økonomiske driftsbetingelser kan også påvirke ressursbruken og dermed også viljen og evnen til å søke om bidrag fra statlige kompetansemidler fra den potten fylkesmennene har til fordeling.

Dette har i sum betydning for i hvilken grad regjeringens styringsdokumenter kommer til praktisk anvendelse i barnehagene og hvor raskt eller tregt innholdet i styringsdokumentene når fram til og blir adoptert av de ansatte i den enkelte barnehage.

I denne oppgaven har jeg omtalt denne problemstillingen som ”treghet”, relatert til at det ikke er noen automatikk i at nye styringssignaler blir en del av barnehagens bevissthet. Ulike mekanismer påvirker betingelsene for overføringen av de holdninger og verdier som reflekteres av de statlige styringsdokumentene til den enkelte barnehage.

2.7 Avgrensning av eget fokus

I tillegg til å ha god oversikt over rammebetingelsene, må vi, for å forstå betingelsene for rammeplanens vei fra ord til handling se nærmere på barnehagens indre liv, som består av enkeltindivider i samspill med hverandre. Jeg har derfor valgt å avgrense mitt fokus til å forske på individ- og relasjonsnivå i barnehagen.

Min egen erfaringsbakgrunn etter mange års praksis på feltet har betydning for mitt kompetanse- og kunnskapssyn og også valg av fokus i denne studien.

Noen av mine beste støttespillere opp gjennom årene som leder i barnehagesektoren har vært kloke ufaglærte assistenter. Jeg tenker her på mennesker med en væremåte, kommunikasjonsevne og forståelse for andre mennesker som gjør dem unike i møte med barn og foreldre. Det som har kjennetegnet disse menneskene har vært ønske om å forstå det de står i og ønsket om å lære mer.

Jeg har også opplevd førskolelærere og andre fagutdannete uten slike kvaliteter. Det som har kjennetegnet dem, er lite selvinnsikt og selvransakelse i forhold til hvordan de påvirker omgivelsene. De har vært fokusert på planer og fasitsvar og lukket seg for andres synspunkter.

Av dette utleder jeg mitt fokus på begrepet ”den reflekterte praktiker”, som reflekterer prosessuell kvalitetsutvikling gjennom kunnskapsbasert refleksjon og personlig egnethet. Når jeg likevel har et sterkt fokus på kompetansekrav, er det for å kunne ansvarliggjøre den enkelte i deres praksisutøvelse uansett utdannelse og bakgrunn. Dette kan bare skje gjennom refleksjon på praksis, slik den utøves av den enkelte og slik den tar form i barnehagens kultur og arbeidsmåter. Mitt bilde på dette er at forhåndsfuktede svamper trekker bedre væske enn de som er helt tørre. Ny kunnskap vil fortære kunne føre til ny erkjennelse og endring av praksis.

Min erfaring er også at faglig bakgrunn er en større garanti for at folk er i stand til å reflektere sin egen og andres praksis og ut fra flere perspektiver.

Som jeg hevder innledningsvis i dette kapitlet er jeg av den oppfatning at høyt kunnskapsnivå, kombinert med anerkjennelse av kunnskap gir et godt grunnlag for refleksjon og endringsprosesser i henhold til organisasjonens mål og krav.

3. Valg av teoretiske perspektiver

Innholdet i dette kapitlet handler om investering i medarbeidernes kompetanse, og hvordan og hvorvidt den kan styres strategisk for å nå virksomhetens mål. Sentralt er forståelsen av at arbeid med kompetanseutvikling må sees som en kontinuerlig prosess i virksomhetens strategiarbeid.

I dette kapitlet vil jeg drøfte en del innebygde dilemmaer i planer og tiltak for kompetansestyring på bakgrunn av ulike måter å forstå kunnskap og læring på.

3.1 Kompetansestyring i organisasjoner

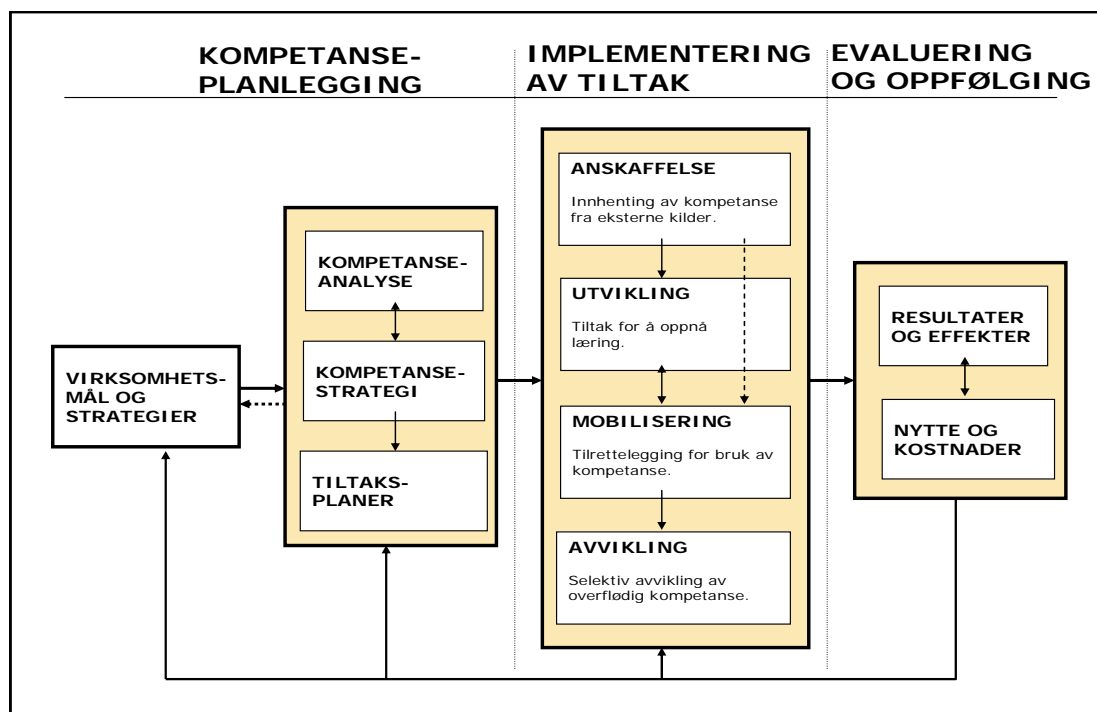
Strategisk kompetansestyring fokuserer i hovedsak på utvikling. Vi har sett at ny barnehagelov og forskrift til rammeplan for barnehager har forsterket betydningen av kompetente medarbeidere og utvikling av kompetanse i organisasjonen. Dette arbeidet er krevende og skjer ikke av seg selv, slik Linda Lai har uttrykt det i boka «Strategisk kompetansestyring.» (Lai, 2008)

«Strategisk kompetansestyring innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre organisasjonen og den enkelte medarbeider nødvendig kompetanse for å nå definerte mål.» (Lai, 2008:14).

Hvilke utfordringer står vi overfor og hva trenger vi av kompetanse for å møte morgendagens utfordringer for å nå virksomhetens mål? Kartlegging og analyse av eksisterende kompetanse regnes for å være en sentral del av den strategiske kompetansestyringen. Denne kartleggingen vil danne grunnlaget for å planlegge strategi og tiltak for å nå de aktuelle målene. Når eksempelvis rammeplan for barnehagen har som mål at barn skal ha medvirkning på sin egen hverdag, så trenger vi å få kartlagt hva slags forståelse og kompetanse de ansatte har på området. Denne kartleggingen vil kunne danne grunnlaget for aktuell strategi og tiltak. Dersom målet kan nås ved å ansette flere førskolelærere så vil dette være et aktuelt tiltak å sette inn. Dersom vi ser at målet også eller alternativt kan nås ved å øke kompetansen hos de som allerede er ansatt, så vil vi måtte ha en strategi for å oppnå dette. Dette kan gjøres ved å sette inn opplæringstiltak og tilrettelegge for læring som svar på kompetansegapet kartleggingen har avdekket. Videre trenger man å utnytte kompetansen slik at ansatte får brukt sine kunnskaper og ferdigheter til beste både for seg selv, arbeidsgiver og brukere. For at en kompetanseutviklingsstrategi skal være gyldig over tid må den brukes og vedlikeholdes gjennom evalueringer for å se om det skjer endring, om endringene er ønsket

og i tråd med målene. To viktige spørsmål som kan besvares i forbindelse med evalueringer er om de tiltakene som er i bruk er egnet til å oppnå målene, og om det kan være gunstig å endre de målene som er satt.

En organisasjons kompetanseutvikling må med andre ord både ha et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Dette perspektivet har jeg funnet hos Linda Lai, som har skissert denne prosessen ved følgende modell:



Linda Lai, 2008. figur 1.1 :14 *Strategisk kompetanseutvikling som en kontinuerlig prosess*

Modellen skisserer at kompetansestyring innebærer flere aktiviteter som må virke i en kontinuerlig prosess, der evaluering er en sentral aktivitet. Når virksomhetens mål og strategier er utgangspunktet for en strategisk styring av kompetanseutviklingen, må også kompetansesatsingen i seg selv sees som en integrert del av virksomhetens aktiviteter og prosesser.

Definisjon av virksomhetens mål og strategier foregår gjerne på overordnet systemnivå. Det samme gjelder ofte også analyse- og strategiutforming og det å definere strategiske tiltak. Analysen vil ofte bli utført fra et ovenfra-og-ned perspektiv siden målene for virksomheten er definert av ledelsen. Man kan også tenke seg at analysen kommer ”neden- og innenfra”, siden vi også kan tenke at medarbeidere vet best hvor skoen trykker. Kunden/ brukeren bør også få bidra til å vurdere om virksomheten drives i henhold til mål og forskrift, som gjennom

brugerundersøkelser. Det er også slik at de som er deltakere i kompetanseutviklingen må være kjent med virksomhetens mål.

Styringsmålene for barnehagen handler, som vi vil se i dokumentanalysen, først om fremst om det som forgår i barnehagens indre liv. Da er det også der kompetansen som skal sikre måloppnåelsen først og fremst må befinne seg. De strategiske tiltakene må derfor rettes inn mot endring og utvikling av de ansattes praksiskompetanse.

Tanken om planlagt og styrt kompetansestyring avhenger som nevnt ovenfor av at de det angår har viten om og anerkjenner organisasjonens mål. Like viktig som å definere virksomhetens mål blir det da å sikre at innholdet blir forstått og akseptert av dem dette angår. Men også andre faktorer vil være styrende for hvordan man tenker at en slik utviklingsprosess kan foregå.

Ulike perspektiver og syn på kunnskap og læring får konsekvenser for både planlegging implementering og oppfølging av tiltak for kompetanseutvikling. Vi kan tenke at kunnskap er noe håndfast som kan tilføres og eksistere uavhengig av omgivelsene og praksissituasjoner, og eller vi tenker at kunnskap og kompetanse oppstår og eksisterer bare idet den utøves i prosess og samspill med omgivelsene.

3.2 Kompetanse, et komplekst begrep

Innholdet i begrepet ”kompetanse” er komplekst i seg selv. Noen enkle tilnærminger for å forstå begrepet er at kompetanse handler om: *«å være i stand til å mestre oppgaver og oppnå definerte mål»*. (Lai 2008: 11), eller som i kompetanseplan for barnehagesektoren: *evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer.»* (Kompetanseplan for barnehagesektoren 2007-2011)

Dette betyr likevel ikke at begrepets innhold er enkelt, noe Lai har uttalt slik:

«Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav eller mål.» (Lai 2008:48)

Med denne definisjonen til grunn kan det synes ambisiøst å tro at dette er faktorer som det er mulig å styre. Definisjonen av hva kompetanse er inneholder en kompleksitet med mange dilemmaer i syn på hva kunnskap er og hvordan den skapes eller utvikles.

3.3 Ulike kunnskapssyn.

Når kompetansebegrepet er komplekst skyldes det ikke minst at begrepet kunnskap kan forstås fra mange og dels ulike perspektiv. Hvordan vi forstår hva som er kunnskap og hvordan vi tenker at denne kunnskapen oppstår og kommer til uttrykk, påvirker potensielt hvordan man vil legge til rette for at kunnskapsutvikling skal skje.

Jeg vil derfor presentere noen ulike innfallsvinkler og retninger inne faget kunnskapsledelse og drøfte hvordan jeg ser disse komme til uttrykk innenfor mitt fagfelt.

3.3.1 Strukturelt versus prosessuelt perspektiv

Kunnskap forbindes med fornuft, rasjonalitet og objektivitet. I vanskelige og kompliserte situasjoner ønsker vi gjerne at det finnes en fasit, en prosedyre, en metode for hvordan situasjoner og oppgaver kan løses. Man sier gjerne at man ikke trenger ”å finne opp hjulet på nytt”. Dette innebærer en forståelse av ervervet kunnskap som substansiell, objektiv og statisk. Kunnskapen blir i en slik sammenheng til et objekt som kan identifiseres og uttrykkes. Den kan både formidles og deles med andre. Både forsknings- og teoribasert kunnskap og viten, erfaringer av sammenhenger kan dermed sees på som en kognitiv eiendom hos individer og samfunn.

Mange vil hevde at kunnskapsledelse som fag i utgangspunktet bygger på en slik substansiell / materiell forståelse av kunnskap. Implisitt ligger tanken om at noen besitter en fasit på hvordan ting ser ut eller kan utføres, og at dette skal kunne deles og overføres til andre. Det er også slik at mange mener de sitter med fasit på fremgangsmåter eller hvordan utfordringer bør møtes, basert på egne erfaringer av at spesifikke metoder har virket, og at det dermed oppstår formeninger om at dette burde virke i en annen og lignende situasjon for andre.

I barnehageyrket er det mange som opplever at andre mener de sitter med fasit. Det kan eksempelvis skje i møte med foreldre som har en klar oppfatning av hvordan andres barn bør oppdras og håndteres fordi de selv gjør det slik i sin egen familie. Dette framstilles ofte som en objektiv og rasjonell kunnskap som man tenker er overførbart til andre sammenhenger. Kunnskap kan i slik sammenheng defineres som “justified belief”, eller begrunnede overbevisninger gjennom egne erfaringer. (Siggaard Jensen,S; Mønsted,M og Feifer Olsen, S , 2004; 39)

Innenfor faget kunnskapsledelse har det vært en todeling av forståelsen av hvor og hvordan kunnskap oppstår og utvikles. Et strukturelt perspektiv som fokuserer på kunnskapen som en individuell eller organisatorisk eiendom som kan identifiseres og deles med andre, og et prosessuelt perspektiv som er opptatt av at kunnskap utvikles i sosiokulturelle prosesser og ikke kan sees adskilt fra en historisk, sosial og kulturell sammenheng.

Newell, Robertson, Scarborough og Swan oppsummerer dette i følgende tabell i boka *Managing knowledge work*.

| Structural perspective | Processual perspective |
|--|--|
| Knowledge is a discrete cognitive entity that people and organizations possess | Knowledge is rooted in practice, action and social relationships |
| Knowledge is objective and static | Knowledge is dynamic – the process of knowing is as important as knowledge |
| Knowledge exists at the individual and collective level | Knowledge exists through the interplay between the individual and the collective level |
| Different types of knowledge dominate in particular types of organization | Organizations will be characterized by different types of knowledge and practices of knowing |
| Knowledge is created via specific social processes | Knowing occurs via social processes |

(Newell et.al, 2002 Table 1.1 :8)

Hvilken av disse forståelsene man legger vekt på vil påvirke hvordan tiltakene for kompetanseutviklingen utformes og iverksettes.

3.3.2 Kunnskap som substans eller relasjon

Kritikken mot et slikt substansielt kunnskapssyn er at dette ikke tar tilstrekkelig høyde for hvor stor betydning relasjonen mellom mennesker og omgivelser til enhver tid har på hvordan kunnskapen og kompetansen kommer til uttrykk i praksis.

Den substansielle tilnærmingen til kompetansebegrepet er at kompetanse er en ressurs som besittes av enkeltpersoner eller i organisasjoner. Konsekvensen av et slikt syn på kompetanse vil i en kompetanseplan naturlig innebære en strategi som legger til rette for individuell tilegnelse av kunnskap, og at den enkeltes kompetanse er noe som personen besitter uavhengig av omgivelsene.

En relasjonell tilnærming, slik rammeplanen legger opp til, innebærer både en analyse og en forståelse av at samspillet individene imellom, men at også omgivelsene og faktorer som utgjør omgivelsene, er vesentlige elementer i forståelsen av betingelsene for kompetanseutviklingen i organisasjonen. Et slikt perspektiv innebærer at man også må regne personlige egenskaper, evner og ikke minst holdninger, verdier og oppfatninger som faktorer som påvirker hva slags kompetanse som kommer til uttrykk i praksis.

3.3.3 Den tause dimensjon.

Samtidig skal man ikke ha jobbet lenge innenfor denne virksomheten før man har erfart at hver medarbeiders opparbeidede kompetanse i møter med barn, foreldre og andre brukere, i praksis er det som oppebærer og uttrykker barnehagens kvalitet.

Linda Lai har formulert denne innsikten på følgende vis: *«I den grad vi betrakter kompetanse som en ressurs som på grunnleggende nivå består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger kommer man ikke utenom at kompetanse er et fenomen som er forankret på individnivå.»* (Lai, 2008:24). Lai trekker videre en analogi til ordtaket om at en kjede ikke er sterkere enn det svakeste ledd.

Jeg har tidligere beskrevet at endringer innenfor institusjonen barnehage de siste 10 år har ført til at kompetansekravet til de ansatte er forsterket. Dette betyr at svært mange av dem som jobber i organisasjonen har hatt behov for kompetanseheving og opplevd krav om endret praksis. Regjeringens kompetansestrategi bygger på barnehageloven og forskrift for rammeplan og den forståelsen av kompetansebegrepet som kommer til syne i

styringsdokumentet: «*Kompetanse er et individuelt, ofte taust og udefinerbart fenomen.*»
(Rammeplan for barnehager 2006: kap 4.3)

Dette kompetansesynet bygger på en sosiokulturell forståelse der de sentrale trekk som uttrykkes er at kunnskapen er innvevd i handlingene og knyttet til bestemte situasjoner. Handlingene er konkrete og kontekstuelle. Kunnskapen ligger i gjennomføringen av handlingen slik at oppgaven blir gjort på en tilfredsstillende måte. Dette omtales ofte som en taust dimensjon i kunnskap.

Jeg lar meg stadig fascinere av enkelte menneskers gode håndverk, som ofte er organisasjonens ”sterke ledd”, om man bringer Linda Lais analogi fra tidligere videre. Det spennende er hvordan disse personene kan løse sine utfordringer og oppgaver så glitrende uten at de kan sette ord på det de gjør og hva de kan.

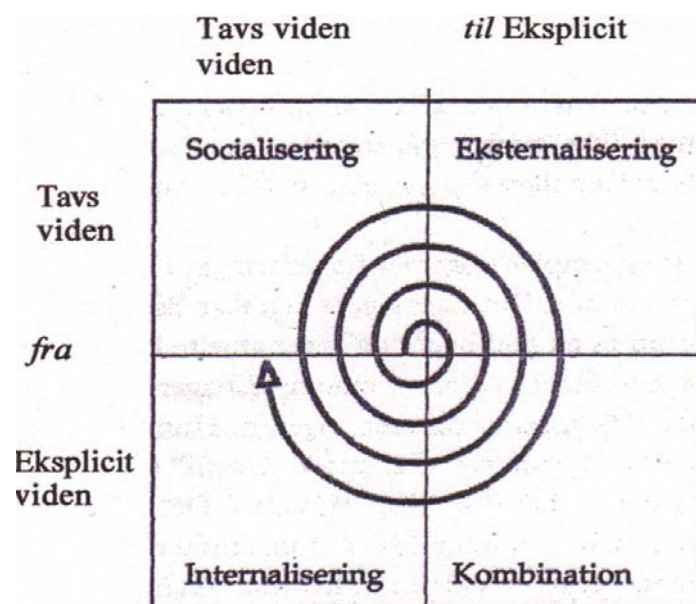
Hva man forstår med begrepet “taust kunnskap” varierer. Den forståelsen som er rimelig å anta ligger til grunn i rammeplanen er forståelsen av at taust kunnskap er kompetanse som er tett knyttet til sansene, personlige erfaringer, kroppsspråk og væremåte, og at det er vanskelig å formidle denne kunnskapen til andre. Dette, som beskrives som «*å kunne mer enn vi kan sette ord på,*» ble formulert av Polany (1966), som mente at vi ikke er bevisst mye av kunnskapen vår fordi den bygger på antagelser, metaforer og mentale modeller, og at den vanskelig kan begrunnes eller forklares.

Er det så mulig å få denne tause kunnskapen formulert og delt med andre?

Om å frigjøre taust kunnskap skriver forfatterne av boka *Slik skapes kunnskap*: «*Selv om det er vanskelig å gjøre taust kunnskap eksplisitt og sosial, er det fortsatt en viktig del av strategiarbeidet i en bedrift som satser på kunnskapsutvikling.*» (von Krogh et .al. 2005:103)

Dette utsagnet bygger på Nonakas modell for frigjøring av taust kunnskap: «*Det første skritt i retning av å gjøre taust kunnskap eksplisitt er faktisk å sette navn på og kategorisere den.*» (von Krogh et .al. 2005:105).

Nonakas mener at taust kunnskap både kan og vil videreføres i en organisasjon. Han har sammen med Takeuchi beskrevet hvordan en slik prosess kan foregå ved hjelp av SEKI-modellen.



(Figur fra Siggaard Jensen,S; Mønsted,M og Feifer Olsen, S , 2004; 40)

Det SEKI-modellen forsøker å vise, er hvordan den tause dimensjonen i kunnskap kan overføres gjennom samvær og observasjoner i en sosialiseringssprosess. Gjennom prosesser der vi tar i bruk begreper, metaforer og refleksjoner vil denne kunnskapen kunne gjøres eksplisitt og dermed mulig å deles og overføres.

Kritikken mot denne tenkningen ligger i det som begrepets opphavsmann, Polany (1958) legger vekt på, nemlig at all kunnskap er personlig og basert på fornemmelser, sanseerfaringer og innleiret i vår kroppslige eksistens som er taus og ikke kan gjøres eksplisitt.

3.3.4 Kompleksitetsperspektivet i kunnskapsutvikling

I et kompleksitetsperspektiv sees organisasjoner som komplekse systemer der årsak-virkning i fenomener ikke lar seg måle. Små årsaker fører til store virkninger og omvendt. I dette er relasjonsforståelsen sentral.

Det som skjer i møtet mellom mennesker har vi lite kontroll på. I utviklingspsykologien brukes denne forståelsen om påvirkningen fra signifikante andre (Mead 1934), som en viktig faktor for hvorfor vi som arbeider med barn må være oss så bevisst hvordan vi framstår og gir reaksjoner overfor barn. Hvem, hvordan og når vi er signifikante modeller, som påvirker barns sjølopplevelse og utvikling, vet vi ikke på forhånd.

Det ligger en gjensidighet til mennesker og omgivelser i enhver handling, og det vil alltid foregå en potensiell læring der hvor flere mennesker er involvert som vi ikke kan forutsi.

Kompleksitetsteoriene har det utgangspunkt at lineære årsak - virkningperspektivet som ligger til grunn, blant annet i SEKI modellen, må avvises.

Ralph Stacey ansees som ledelsesteoretikeren innenfor kompleksitetsforståelse av læring og kunnskapsutvikling. (Siggaard Jensen,S; Mønsted,M og Feifer Olsen, S , 2004)

Han har lansert teorien om «*complex responsive processes of relating* » (Ibid: 59), som blant annet bygger på før nevnte Mead. Denne symbolske interaksjon som skjer i samspillet og speilingen av hverandre i relasjonen mellom mennesker er en kunnskap i seg selv.

I sin ytterste konsekvens er våre handlinger så innvevd i vår kroppslige, følelsesmessige og fysiske interaksjoner med andre mennesker og omgivelser at det som ligger til grunn ikke kan måles, deles eller ledes. «Viten skabes og gjenskapes i og med handling og kommunikation i nuet .» (Ibid :62)

3.3.5 Uttrykt og anvendt handlingsteorier

Kompetanse kan forstås både fra et organisatorisk, kulturelt og et individuelt perspektiv. Jeg har erfart at ulike kulturer i ulike barnehager påvirker hvordan menneskers utøvelse av praksis kan endres etter hvem de arbeider sammen med og ikke minst hvilken barnehage de jobbet i. Det kan tyde på at organisasjonen sitter med en kompetanse som kommer til uttrykk gjennom anvendte handlingsteorier som gjelder i miljøet. (Argyris 1978)

En førskolelærer kan godt hevde å ha en holdning eller kunnskap som ikke stemmer overens med den praksis som utøves i barnehagen, uten at denne kompetansen kommer til uttrykk i praksis. Hun eller han handler i såfall gjerne i henhold til den handlingsteorien som er rådende i barnehagen.

Handlingsteoriene er kognitive skjemaer eller strukturer av årsakssammenhenger som bidrar til at vår forståelse av verden blir enklere og sammenhengende. Våre handlingsteorier består av styrende variabler som består av våre antagelser, forutsetninger, verdier og normer. (Irgens 2000)

Dersom det ikke er samsvar mellom de offisielle og de uoffisielle eller det vi kan kalle anvendte handlingsteorier er det vanskelig å avsløre hva som er den reelle praksis i organisasjonen.

| <i>Offisielle handlingsteorier:</i> | <i>Uoffisielle/anvendte handlingsteorier:</i> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Det vi muntlig eller skriftlig hevder at vi skal gjøre. • Dette er de <i>uttalte</i> handlingsteoriene i bedriften, som fungerer som offisielle "kart". • Men alt dette som "bedriften" sier den står for, behøver ikke å vise seg i dens virkelige atferd. | <ul style="list-style-type: none"> • Dette er det vi i virkeligheten gjør; våre anvendte handlingsteorier eller <i>bruksteorier</i>. • De kan være andre enn de uttalte teoriene, fordi den enkelte konstruerer sine egne representasjoner eller avbildninger av organisasjonens uttalte teorier. |

(Argyris og Schön 1978, fra Irgens 2000)

Forståelsen av dette fenomenet vil kunne få konsekvenser for både analyse og tiltak i sammenheng med strategisk kompetansestyring. Uttrykt handlingsteori kan tilsløre eller forvrengte det reelle behovet for kompetanseutvikling dersom det er et gap mellom denne og faktisk praksis.

Et eksempel på dette kan være at man slår seg til ro med at ansatte uttrykker forståelse for eller kan dokumentere kurs om barns medvirkning, mens nærmere observasjon viser at dagen er styrt og planlagt til minste detalj, eller at personalets måte å kommunisere med barna på preges av at barnas opplevelse ikke får komme til uttrykk eller blir tatt på alvor.

Da er det grunn til å tro at vi har en diskrepans mellom anvendt og uttrykt handlingsteori. Dette kan skyldes at kunnskapen ikke er blitt en del av organisasjonen eller at kunnskapen ikke har blitt innleiret i praksisutøvelsen.

En analyse basert på individnivå gir dermed ikke nødvendigvis det hele eller riktige bildet av hvilken praksis som faktisk utøves og som kan sies å være barnehagens handlingsteori.

I det følgende vil jeg se på hvordan et slikt sprik mellom uttrykt og anvendt handlingsteori kan være et hinder for læring i organisasjoner.

3.4 Læring

Begrepene læring og kompetanse er sentrale i denne studien.

Læring som begrep innebærer i tradisjonell forståelse elementer av endring. Moxnes definerer læring i tradisjonell forstand som : «(...) en mer eller mindre varig forandring av adferd, holdninger, tanker eller følelser.» (Moxnes, 2000:22)

I boka *Den dynamiske organisasjon*, bringer Irgens denne definisjonen videre med å hevde at endring er et mulig produkt av læring. At læring ikke nødvendigvis gir seg utslag i form av endret adferd, men at læring gir et potensial for endring. (Irgens, 2000)

Denne tenkningen finner jeg igjen hos Linda Lai, som her formulerer en definisjon på læring som jeg legger til grunn for min forståelse av begrepet: *«Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons adferdspotensial.»*

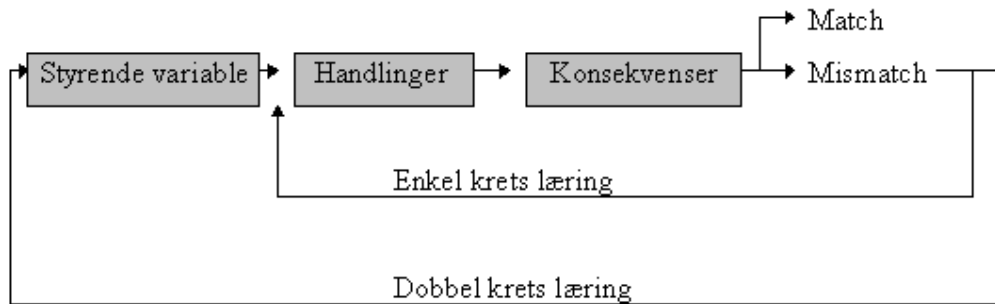
(Lai,2008 :155)

Det er denne læringen som er interessant i forbindelse med strategisk kompetansestyring på mitt fagfelt, barnehagen. Jobb i barnehage er lite prosedyreorientert og har få spesialiserte arbeidsoppgaver. De som skal jobbe der må være i stand til å håndtere de fleste typer arbeidsoppgaver som er en del av virksomheten. Den ene situasjonen er ikke lik den neste og de ansatte bør kunne agere med et visst potensial for improvisasjon. Dette forutsetter at det foregår refleksjon i situasjonen. De må være i stand til å tenke mens de handler og benytte seg av det de har lært og som ligger som et potensial for endring av adferd i ulike situasjoner. Å utvikle evne til refleksjon-i-handling, *«reflection- in-action »*, slik Donald Schön formulerte det (Schön1983 fra Irgens 2000), er avgjørende for å kunne ta i bruk sitt adferdspotensial. Barnehagefeltets oppgaver er preget av usikkerhet, tvetydighet og situasjoner som ikke har noen fasiløsninger. Det krever dyktige reflekterte praktikere som er i stand til å håndtere situasjoner fleksibelt og med evne til denne refleksjon-i-handling. En dyktig praktiker : *«(...) reflekterer over situasjoner hun befinner seg i og de muligheter for problemløsninger som finnes og benytter muligheten til å eksperimentere på en slik måte at det kan føre til både ny forståelse og forandring av selve situasjonen.»* (Schön 1983, fra Irgens 2000:54)

3.4.1 Enkelt og dobbeltkretslæring

Læring kan skje på flere nivå. Hvor dypt læringen går, avhenger av hvorvidt man har tatt steget tilbake eller til siden og reflektert over hva man faktisk har lært.

Argyris lanserte begrepet enkelt- og dobbeltkretslæring i boka *«Double loop learning in organizations»*(Argyris C. 1977etter Argyris C. 1990)



Læring i enkle og doble kretser (Fig. 4 Dobbelkretslæring Argyris 1990: 96).

Enkeltkretslæring går ut på at den enkelte lærer ved prøving og feiling. Når måten vi handler på ikke fører til forventet resultat eller fører til negative reaksjoner fra omverdenen (mismatch) vil vi prøve å rette opp feilen ved å endre adferd. Dette er en læringsevne som er viktig for å opprettholde stabilitet i de daglige rutinene, og er evnen til å sosialiseres inn i en organisasjon. I denne læringen trenger det ikke ligge noen dypere refleksjon eller forståelse av hvorfor ting gjøres slik de gjøres. Når man ønsker at utvikling og endring skal skje trenger man forståelse og kjennskap til teorier og alternative handlingsalternativ.

Flere av dem jeg intervjuet mente de hadde endret sin praksis i løpet av de siste årene, men de kunne ikke sette ord på hvilken ny kunnskap eller ny læring som hadde fått denne endringen til å skje. Det vil si at det har foregått en læring som innebærer adferdsjustering, men uten den refleksjonen som innebærer den dybden som gjør at kunnskapen kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner.

I begrepet dobbeltkretslæring involveres verdier, teori og refleksjon over de styrende faktorer eller variabler som ligger til grunn for våre handlinger.

Å oppnå dobbeltkretslæring, som innebærer dypere læring enn å innrette adferd etter ytre justeringer og tilbakemelding, innebærer refleksjon over de styrende variabler som egne handlingsteorier bygger på. Det forutsetter evne og mulighet til å trå til siden, eller tilbake om man vil, for se på handlinger og praksis med et reflekterende blikk. Det Schön betegner som reflection -on- action. (Schön D. 1983 fra Schön D. 2001)

Noen av respondentene i min studie forteller om hvordan de har reflektert over hva slags ny kunnskap som har ført til endret praksis. De kan ha et klart bilde av at de har sett og lært noe av andre, eller de har erfart ulike effekter og selv prøvd ut noe de har hørt om på kurs, osv. Det de gir uttrykk for er at de har oppnådd en dobbeltkretslæring der de lærer hvordan de

lærer. Dette har gitt større dybde i læringen og vil kunne innebære at kompetansen kan overføres til andre situasjoner.

3.4.2 Organisasjonslæring.

Det går også fram i Stortingets kvalitetsmelding at barnehagene skal være en lærende organisasjon:

«Barnehagen skal være en lærende organisasjon som skal være i stand til å møte nye krav og utfordringer, og som skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling. Dette krever en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene. Alle ansatte er i kontakt med barna.» (St.meld.nr.41, s.29)

Gareth Morgan har i sin bok *Organisasjonsbilder* presentert ulike metaforer som måter å forstå organisasjoner på.

En måte å se barnehagen som en organisasjon er som en informasjonsbehandlende hjerne. Det som kjennetegner en hjerne framfor for eksempel en maskin er at den er fleksibel, oppfinnsom og spenstig. Den er ikke minst i stand til å behandle informasjon og lære. (Morgan, 2004)

Når kompetanseutviklingen er styrt og ønsket i spesielle retninger er organisasjonen nødt til å lære å lære. Hvordan skaper man en organisasjon som er i stand til å fungere som en hjerne, det vil si som er i stand til å lære og å lære å lære?

Kompetanseplanen uttrykker dette slik:

«Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper.» (Kompetanseplan for barnehager 2007-11:)

Det som kommer til uttrykk her er at kompetanseutvikling påvirkes og utvikles i praksisfellesskapet. Et kjennetegn ved arbeidet i barnehagen er at det foregår i praksisfellesskap. Gjennomgående er barnehagens indre liv organisert slik at mesteparten av aktivitetene foregår i grupper med flere barn og oftest med mer enn en voksen.

Organisasjonslæring avviker fra individuell læring ved at den omhandler kunnskap nedfelt i organisasjonen selv. *«Alle enkeltmedlemmene i en organisasjon kan lære, men bare når*

læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan vi snakke om organisasjonslæring.»

(Moxnes, 2000:57).

Det er med andre ord ingen garanti for at individuell læring fører til organisasjonslæring. Individuell læring er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring. Argyris presenterer teorien om organisasjonsmessige forsvarsrutiner som kan være til hinder for at læring skjer. (Argyris 1990)

Utgangspunktet for disse forsvarsmekanismene er at menneskene ønsker å ha kontroll over sine handlinger. Derfor har vi innebygde programmer for hvordan vi skal beholde kontrollen i truende og vanskelige situasjoner.

«Alle organisasjoner inneholder innøvd inkompetanse, organisasjonsmessige forsvarsrutiner, organisasjonsmessig skyggeboksing og konsekvensene som følger av disse. De danner et mønster, et organisasjonsmessig forsvarsmønster som er felles for alle menneskelige organisasjoner, inklusive private og offentlige organisasjoner, fagforeninger, frivillige organisasjoner, universiteter og skoler, samt familier.» (Argyris 1990:69)

Disse organisasjonsmessige forsvarsmekanismene skyldes ikke organisasjonen selv, men er utslag av grunnleggende læring og oppdragelse til sosiale dyder i tidlig fase av livet.

Disse dydene har Argyris kategorisert og definert på følgende vis:

(1) Omsorg hjelp og støtte

Godta og ros andre mennesker. Fortell andre det du tror de trenger

(2) Respekt for andre

Bøy deg for andre mennesker og kritiser ikke deres resonnement eller handlinger

(3) Ærlighet

Ikke fortell løgner og heller ikke alt du tenker og føler

(4) Styrke

Forsvar din posisjon for å vinne

(5) Integritet

Hold fast ved dine verdier og prinsipper

Argyris mener at slike dyder ligger til grunn for våre handlingsteorier. Videre mener han at våre sosiale dyder kan være grunnlaget for defensive strategier som blir til hinder for læring og utvikling i en organisasjon. Slike organisasjonsmessige forsvarsrutiner gjør det høyst sannsynlig at individer, grupper, interessegrupper og organisasjoner ikke vil oppdage og rette

på feilene som er pinlige eller truende fordi de grunnleggende reglene ved disse dydene vil føre til omgåelse og tildekking.

”Det er hos barn og fulle folk vi får høre sannheten” er et munnhell. Som barn er vi i utgangspunktet spontant i å påpeke og uttrykke det vi ser og opplever rundt oss. Denne væremåten blir raskt temmet hos de fleste, og blir den ikke oppfattet som en mangel ved personen. ”Du har snørr i nesen” eller ”du e sint” kan barn i tre til fem års alderen framfritt fortelle til hvem det skulle være, om så til kongen. ”Jeg vil ikke”, eller ”jeg kan ikke” kommer fort til uttrykk i truende og vanskelige situasjoner. De uttrykker naturlig det de observerer og opplever i situasjoner. På godt og vondt. ”Hysj, sånt sier man ikke” er noe av det første et barn som har begynt å uttrykke seg språklig får høre. Hvorfor det? spør barnet selvfølgelig da, og får diverse tildekkende svar som ofte handler om å beskytte andres følelser. Foreldre og voksne synes det blir pinlig.

Vi lærer derfor tidlig en grunnleggende handlingsteori om å ikke konfrontere andre med det ved dem som kan være feil eller ubehagelig. ”For husfredens skyld” velger vi å unngå konfrontasjoner.

Det fornøyelige eventyret *Keiserens nye klær* av H.C Andersen er en fantastisk analogi på hvor langt en kultur eller en organisasjon kan gå i å tildekke åpenbare dysfunksjoner. Helt til dette spontane barnet endelig stikker hull på byllen ved å påpeke det alle selvfølgelig har sett hele tiden: ”men keiseren har jo ingen klær på!” Med denne befriende åpenheten kunne de endelig gjøre noe med situasjonen som egentlig var blitt ganske håpløs.

Denne befriende, men og til tider ubehagelige åpenheten kommer igjen i flere faser av menneskenes liv. I puberteten, når parforhold brytes, eller når vi går inn i alderdommen kommer ofte mange usagte ting til overflaten. Det som kjennetegner disse fasene er at det er overgangssituasjoner i livet, tider da utvikling skjer.

Det kan synes som nødvendig å bryte slike tillærte dyder i overgang og utviklingsfaser.

Hvordan bryte disse forsvarsrutinene?

Det at vi har lært oss å tolke våre innlærte dyder innebærer at det å tolke og legge forutsetninger for hvordan våre medmennesker vil reagere eller oppleve situasjoner som truende, er en handlingsteori som Argyris har betegnet som modell 1.

Dette fordi han hevder at det går an å redefinere våre dyder slik at de kan bidra til å bryte forsvarsrutiner. Dette kaller han modell 2 teori. Denne redefineringen innebærer i sin helhet en tro på at mennesket ønsker så mye informasjon som mulig, har behov for å lære, og ikke

minst er ansvarlige for sine valg. Da vil dydene kunne ha et annet meningsinnhold slik som vist i denne framstillingen:

| Modell 1 teori | Sosiale dyder | Modell 2 teori |
|---|--------------------------|--|
| Gi bifall og ros til andre. Fortell andre det du tror vil få dem til å føle seg vel. Reduser deres følelse av sårbarhet ved å fortelle dem hvor mye du bryr deg om dem | Hjelp og støtte | Øk andres evne til å bli konfrontert med egne ideer, til å skape åpenhet i sinnet og til å stå ansikt til ansikt med egne skjulte antagelser |
| Bøy deg for andre mennesker og kritiser ikke deres resonnement eller handlinger | Respekt for andre | Tillegg andre en stor evne til selvrefleksjon og selvvurdering uten at de blir så opprørte at de mister effektiviteten og sansen for eget ansvar og egne valg |
| Ikke fortell løgner og heller ikke alt du tenker og føler | Ærlighet | Forsøk å oppmunter deg selv og andre til å fortelle det de vet, men likevel frykter å si. Reduser det som ellers vil bli gjenstand for forvrengning og tildekking av forvrengningen. |
| Forsvar din posisjon for å kunne vinne. Behold din posisjon i kamp mot andre. Følelsen av sårbarhet er tegn på svakhet | Styrke | Forsvar din posisjon og foren den med undersøkelse og selvrefleksjon. Følelsen av sårbarhet samtidig med oppmuntring til vurderinger et tegn på styrke |
| Hold deg til dine prinsipper, dine verdier og din tro | Integritet | Forsvar dine prinsipper, verdier og din tro på en måte som inviterer til en vurdering av dem og oppmuntrer andre til å gjøre det samme. |

(Argyris 1990 :107-108)

Ved å ta i bruk modell 2 i kommunikasjonen med andre vil man kunne bryte det organisasjonsmessige forsvarmønsteret.

Dette er en modell som uttrykker et reflekterende samspill og et samspill med positive forutsetninger overfor andre selv om den våger å bryte redselen for at noe skal bli pinlig eller ubehagelig for seg selv eller andre.

Den handlingsteorien som ligger til grunn for modell 2 innebærer trygghet på seg selv og tillit til andre. Endring fra modell 1 til modell 2 i organisasjonsmedlemmenes handlingsteori kan bryte forsvarsmønstre og føre til dobbeltkretslæring

3.5 Dilemmaer ved kompetansestyring

Det er som vi har sett mange faktorer og perspektiver som virker inn på både individuell og organisatorisk læring og kompetanseutvikling. Dette innebærer dilemmaer og motsetningsfulle perspektiver. Det er også andre forhold som er dilemmaer i arbeidet med strategisk styring av kompetanseutvikling.

3.5.1 Kompleksiteten i seg selv som begrensning

Teoriene viser at kompetanse er et svært komplekst fenomen. Jeg har pekt på en del måter å se kompetanse og mulighetene for styring av utvikling av dette på. Det er utover dette forfattet hyllemeter på hyllemeter om faktorer som kan påvirke læring og endring i organisasjoner. Arbeidsmiljø, relasjoner mellom mennesker og mellom medarbeidere og ledelse, motivasjoner i form av lønn, status og andre insentiver, sosial bakgrunn og kognitive ferdigheter, og sågar menneskenes livssyklus, er alle faktorer som vil ha konsekvenser for individenes læring og påvirkning på virksomhetens indre liv. Med alle disse perspektivene kan man tenke at det muligens er romantisk å forestille seg at vi kan kontrollere særlig mange av faktorene samtidig, om noen i det hele tatt. De ulike faktorer vil kunne virke mot hverandre og i seg selv være dilemmaer i styring av kompetanseutvikling.

Et kompleksitetsperspektiv vil i ytterste konsekvens avvise tanken på strategisk styring av kompetanseutvikling. Tanken om kontroll over årsak-virkning på de prosesser som foregår i organisasjonen og hos individene må avvises med den begrunnelse av at omstendigheter og relasjon mellom de involverte i prosessene alltid vil være ulike.

Den greske filosofen Heraklits metafor om at vi aldri kan trå ut i samme elv to ganger er et godt bilde på en slik tenkning.

En slik usikkerhet må vi lære oss å leve med og også ta i betraktning i forståelsen av arbeidet med kvalitet og kompetanseutvikling i barnehagen.

3.5.2 Økonomi

Strategisk og systematisk refleksjonsarbeid er tidkrevende og tid er gjerne synonymt med bruk av økonomiske ressurser. Alle ansatte skal involveres og det er vanskelig å finne tid til slikt arbeid da barnehagen er en virksomhet som holder full produksjon gjennom det meste av virksomhetens åpningstid hele året gjennom.

Vikarbruk er ikke ønsket i barnehagen, hverken av brukerne eller av det styrende nivået som må tenke økonomi. Ved sykdom og mangel på folk er møtene som er ment å hovedsakelig ivareta kompetanseutviklingsarbeidet gjerne de første som prioriteres bort. Å delta på kurs og konferanser som blir arrangert rundt på kompetansesentra i landet er spesielt dyre for ansatte i en utkantkommune, som oftest må reise og bo borte hvis de skal delta. Det er et klart dilemma at det legges forholdsvis lite økonomiske midler i potten for kompetanseutvikling i barnehagene, både nasjonalt og ikke minst lokalt.

3.5.3 Maktperspektiv

Et annet dilemma i dette arbeidet er maktperspektivet.

Refleksjonsarbeid krever evne og vilje til inngående analyser av sin egen og andres praksisutøvelse. Når det er få med fagkompetanse i en barnehage kan status og maktforhold bli et dilemma for et ærlig og åpent refleksjonsmiljø. Det kan være kompliserende for refleksjonsarbeidet dersom noen i organisasjonen opptrer som, eller oppfattes å sitte med fasit. Noen har også i kraft av sin rolle større anledning til å sanksjonere og definere ønsket praksis.

Maktperspektivet handler også om makt til fordeling av ressurser.

Barnehagen er som jeg har beskrevet før en arena for politiske maktkamper. Ulike politiske retninger og verdisyn har betydning for ressursfordeling og kan dermed virke inn på hva som legges inn av ressurser i forhold til kompetanseutvikling. Da regjeringen Bondevik eksempelvis innførte kontantstøtten i 1998 ble det innført en ordning der familier fikk penger for å holde barn borte fra barnehagen. Denne vinklingen kan forsvares ved at det eneste kriterium for å få utbetalt kontantstøtte var at foreldrene ikke benyttet seg av offentlig

godkjente barnehager, og at det fortsatt er barnehagen som er pålagt å dokumentere i hvor stor grad hvert enkelt barn under tre år er i barnehagen eller ikke. Det må kunne sies at denne ordningen har bidratt til å overføre ressurser fra barnehagen og inn i privatsfæren. Skiftende regjeringer og underliggende syn på barnehagens funksjon og innhold vil slik sett ha betydning for ressursbruken og utviklingen i sektoren.

Avslutningsvis kommer vi ikke unna kjønnspektivet. Når denne virksomheten er så nært knytte til tradisjonelt ”kvinnelige” verdier og ”naturgitte kvinnelige egenskaper” er det sannsynlig å tro at dette har betydning for at denne virksomheten har vært lite tilgodesett med tanke på ressurser og status. De ansatte har dårligere lønns- og arbeidsvilkår enn andre med tilsvarende utdanningsnivå i mannsdominerte eller kjønnsnøytrale yrker, deriblant lærere i skolen.

En førskolelærer hopper rundt 100.000 kroner opp i lønn når hun eller han går over til skoleverket. Dette har tappet barnehagesektoren for førskolelærere. Det er for eksempel også slik at videreutdanning ikke gir uttelling i lønn så lenge man jobber i barnehagesektoren. Da jeg gikk over fra å være fag- og personalleder for ansatte i seks store barnehager i Oslo kommune til å undervise åtte voksne jenter i videregående skole, gikk jeg da også betydelig opp i lønn. At det har med statusen til barnehagen som kvinneyrke å gjøre er åpenbart. Dette avspeiler seg også i manglende status på forskning på dette fagfeltet.

3.5.4 All kompetanse et gode?

Vi tenker gjerne at all kompetanseutvikling er et gode og samfunnet vårt avspeiler dette gjennom tilbudet på kurs- og kompetanseutviklingsmarkedet. Vi kan ta kurs og kompetanseheving på alt vi måtte ønske. I min jobb oversvømmes jeg av tilbud om spennende kurs og konferanser som alle tar opp viktige tema og som omhandler problemstillinger som er store utfordringer ute i praksisfeltet.

Jeg skulle så gjerne kunne deltatt på og tilbudt de ansatte i sektoren å delta på slike kurs og konferanser, men mangel på økonomiske ressurser er til hinder for det. Strategisk kompetansestyring skaper uansett et dilemma i valget av slik tilbud. Det som er satsingsområder basert på virksomhetens mål vil medføre at det er mange andre bra tema som må velges bort.

Et annet dilemma som Linda Lai peker på er at medarbeidere ofte sitter med kompetanse som ikke lenger er verken brukbar eller ønskelig.

Et eksempel på dette er gamle kostholdsprinsipper som er i endring. Nedfelte sannheter om betydningen av grovbrød og pålegg blir utfordret av barn fra andre kulturer som tropper opp med matbokser med ris og grønnsaker til frokost. Befestede tradisjoner med bursdagsfeiringer med kaker og godterier i barnehagen står for fall i vår kostholds- og vektfokuserte samfunn. Handlingsteoriene bak våre egne kostholdstradisjoner er et eksempel på en grunnfestet kompetanse som mange av de ansatte i barnehagene innehar. Kompetansen er i seg selv både meningsfull og god, men den går ikke sammen med nye krav og utfordringer. I verste fall kan den oppleves som en inkompetanse overfor styringsmål og strategi for virksomheten. Dette kaller Linda Lai en kompetanseinkongruens. (Lai, 2008)

Noe av det samme problematiseres ved begrepet kompetansefeller, som kjennetegnes ved den defensivitet de organisasjonsmessige forsvarsmekanismene skaper, og som innebærer at individene blir opptatt av å beskytte seg selv og andre, og av å ikke gjøre feil. Læringsmessig vil man befinne seg i såkalte positive forsterkningsløkker, der handlingsteorien virker forsterkende på de styrende variablene - vi lærer å bli flinkere til det vi allerede kan. Ting som man kan fungerer bedre og bedre, og hvorfor skal man forandre noe som har fungert i lange tider?

Sånn har vi alltid gjort det og vi synes det fungerer bra, er en slik kompetansefelle som vil kunne hindre at organisasjonen gjør endringer i praksis og oppnår innovasjon og ny læring. Det berømte eksemplet med hoppSPORTS motstand mot Bokløv-stilen er eksempel på en slik kompetansefelle. At motstanden mot svenske Jan Bokløvs banebrytende endring av det som ble ansett som den eneste rette hoppstil var størst hos de som fikk det best til på gammelmåten, er en naturlig forsvarsmekanisme for denne innovasjonen.

I barnehagesektoren er det sannsynlig å anta at det finnes slike feller av god og innøvd kompetanse som er tett innvevd i individenes anvendte handlingsteorier og at forsvarsmekanismene gjør det vanskelig å bryte gjennom. Et eksempel fra barnehagesektoren kan være vår innprentede forståelse av å tørke oss rundt munnen når vi spiser. Ny forskning og fagkunnskap forteller at småbarn kan plages og oppleve vantrivsel dersom måltidet deres stadig blir avbrutt av at noen kommer med en klut eller papir for å tørke, noe som er lett å forstå. Ved egne observasjoner i barnehagen ser jeg stadig at denne praksisen likevel lever i beste velgående. På spørsmål om de ikke kan vente med dette til barna er ferdige å spise. dukker det gjerne opp argumenter som at ”hva ville foreldre eller andre kunne tro om dem hvis de så at barna så slik ut, med makrell i tomat langt opp i hårrøttene”? En ny praksis vil ramme deres innøvd kompetanse som gode husmødre og omsorgspersoner. Det er blitt en kompetansefelle. En godt ment og nødvendig oppgave å utføre, men der gammel innøvd

kompetanse er uønsket og overflødig. En kompetanse som må avlæres dersom virksomheten skal nå sine overordnede mål, som blant annet handler om barns medvirkning og trivsel.

3.6 Oppsummering.

Strategisk kompetansestyring er et motsetningsfylt arbeid.

Det innebærer mange aktiviteter som må foregå i en kontinuerlig prosess og som må være nært knyttet opp mot virksomhetens mål. Dette innebærer en del dilemmaer for hvilken type kompetanse virksomheten skal legge vekt på å utvikle til enhver tid. Vi ser at det finnes dilemmaer som at ikke all kompetanse er et gode for virksomhetens mål.

Strategisk kompetansestyring handler først og fremst om at organisasjonen skal være i stand til å integrere ny kunnskap. Dette innebærer individuell og organisatorisk læring.

For at læring skal få betydning strategisk må den kunne settes ord på og deles. Taus kunnskap må kunne gjøres eksplisitt og kunne deles med og overføres til andre.

Noen slik læring skjer ved at vi får tilbakemelding på våre handlinger og justerer oss dersom de er feil. Dette skjer gjennom erfaringer i praksissituasjoner i sosialiseringprosesser i praksisfellesskapet. Dette tenker vi på som en enkeltkretslæring. Vi ønsker gjerne at læringen skal ha fokus på årsaksammenhenger og dermed kan uttrykkes og overføres i andre situasjoner. Dette skjer gjennom refleksjon og kalles dobbeltkretslæring. Vi oppnår metalæring, det å lære å lære.

Læring i organisasjoner krever mer enn at individene hver for seg får ny kunnskap. Ny kunnskap må innarbeides i organisasjonens kultur og handlingsstrategier. Det kan være nyttig å bruke metaforen "hjerne" på organisasjonsforståelsen for å lettere skjønne bildet av at de ulike delene må settes sammen til en helhet for at hjernen skal kunne utføre sine oppdrag. Det holder ikke at hjernen kan løfte en arm dersom den ikke kan løfte det den var bedt om..

Da kan vi ikke snakke om tilstrekkelig kompetanse.

Det er også andre sterke krefter som spiller inn for organisasjonens evne til læring og utvikling. Argyris kaller disse for organisasjonsmessige forsvarsrutiner.

Dette bygger på erkjennelsen av at vi er innpodet med en del sosiale dyder fra barnsben av.

Dyder som høflighet og omsorg vil gjøre at vi unngår å konfrontere og ta opp vanskelige tema. Redselen for å tape ansikt er så sterk at vi er villige til å omgå og dekke til dårlig praksis både hos oss selv og andre. Det å endre på innarbeidede praksiser kan også utfordre dyden om å vise styrke og beholde vår personlige integritet.

Alle disse dilemmaene og motstridende krefter innebærer en kompleksitet som kan få en til å tenke at det er fåfengt å tro at det er mulig å jobbe med strategisk kompetansestyring.

Jeg tror likevel at det er både mulig og nødvendig.

Nærhet og tillit er nøkkelbegreper i utviklingsarbeid i barnehagen. Det er et felt der praksisutøvelsen er så nært knyttet opp til den enkeltes personlige væremåte og forståelse av virkeligheten som igjen er basert på grunnleggende holdninger og erfaringer fra tidlige barneår. Det gjelder å våge å bryte forsvarsrutiner som hindrer oss i å ta tak i de egentlige problemene og utfordringene.

4. Valg av metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og arbeidsmåter for studien.

Jeg vil presentere begreper som har betydning for å forstå hvorfor jeg har gjort de valgene jeg har gjort. Jeg vil også reflektere over hvordan egne erfaringer og eget kunnskapssyn påvirker valgene jeg har tatt. Til slutt vil jeg også drøfte noen begrensninger for studiens reabilitet og validitet .

4.1 Hvordan ser verden ut og hvordan kan vi vite noe om den?

Valg av metode avhenger både av hva som skal undersøkes, hvordan man tenker at verden ser ut og hvordan man tror at svarene kan finnes.

Når jeg i denne undersøkelsen ønsker å finne svar på forhold som kan påvirke læring og kompetanseutvikling hos ansatte i barnehagen, vil min ontologiske tilnærming påvirke valget av metode. Min erfaring er at menneskers kompetanse og opplevelse av kompetanse er svært kompleks, personlig og individuell. Derfor tror jeg svarene er avhengig av konteksten og at det ikke finnes generelle fasitsvar på hvordan læring og utvikling har foregått hos den enkelte, eller i barnehagen som organisasjon.

Dette får betydning for mitt epistemologiske syn på hvordan jeg kan få vite noe om dette.

Når min ontologi i denne sammenhengen er at virkeligheten er konstruert og kontekstavhengig, må den studeres ved å undersøke hvordan menneskene selv oppfatter den. En potensiell svakhet er at forhold som kanskje er generelle og har betydning ikke blir vurdert. For eksempel kan bruken av økonomiske ressurser og konkret tid til kompetanseutvikling ha betydning og vil kunne være målbare. Dette ville vært et annet ontologisk ståsted og ville ført til andre metodevalg.

Ulike ontologiske retninger vil gi ulike forståelser av hvordan vi kan vite noe om virkeligheten. Dag Ingvar Jacobsen, som har vært min kilde til metodetilnærmingen, bygger på den pragmatiske ontologien som er bygger på Karl Popper. (Jacobsen, 2005)

Det vil si at det kan tenkes å finnes lovmessigheter som er rimelig å anta, men at det ikke er nødvendig å kunne verifisere dem etter den positivistiske ontologi. Det er vitenskapelig å benytte begrepet sannsynlighet og likevel ha hevd på å være vitenskapelig relevant.

Dette betyr at man også kan benytte både kvantitative og kvalitative metoder i samfunnsforskningen som handler om konstruerte virkeligheter og samspill mellom

mennesker og omgivelsene. De metodiske valg vil avhenge av hva man tror er den beste måten å få den informasjonen man søker.

I denne undersøkelsen har jeg ikke lagt vekt på slike målbare størrelser eller fenomener selv om jeg er oppmerksom på at slike faktorer også har betydning for kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagesektoren.

Forskningsspørsmålet mitt er knyttet til forhold som påvirker den enkelte og organisasjonens utvikling uavhengig av ressursituasjonen.

4.2 Forskningsdesign

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine er basert på individuelle, kontekstuelle og lite generelt målbare forhold, noe som krever en metode som gir tilgang til nyanserte data, går i dybden og bygger på forståelsen av den konteksten folk er i. En slik tilnærming forutsetter en kvalitativ metode for innsamling av data. (Jakobsen 2005; Everett, Furseth 2006)

Valget av forskningsmetode har sammenheng med min nærhet til forskningsfeltet, der jeg har arbeidet som leder i en årrekke. Jeg har innledningsvis gjort rede for mitt syn på kunnskap som grunnlag for refleksjon og kvalitetsutvikling, og jeg har videre lagt fram klare formeninger om ulike betingelser for arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagesektoren. Med et slikt utgangspunkt ville det enkleste være å velge en annen og mer konkret tilnærming, egnet til å finne bevis for det jeg allerede har observert og mener å ha forstått. En slik tilnærming, med en kvantitativ måling av fenomener, ville sannsynligvis gi meg valide data for en argumentasjon for eksempelvis økte ressurser eller økt pedagogtetthet i barnehagene i Gildeskål.

Jeg ser flere fallgruver ved en kvantitativ tilnærming, og skal her trekke fram to som jeg mener er relevante for å velge bort denne løsningen. For det første ville jeg ikke funnet fram til andre faktorer med betydning for kompetanse- og kvalitetsutvikling enn de jeg spurte om. For det andre ville jeg ikke fått signaler om tause, implisitte årsaker til fenomenet jeg ønsker å vite mer om.

Jeg ønsket gjennom denne studien å fjerne meg litt fra min egen forståelse, og valgte derfor en mer utforskende (eksplorerende) og undrende tilnærming gjennom en kvalitativ undersøkelse. Dette skal jeg nå gå nærmere inn på.

4.3 Kvalitativ empiri

I en kvalitativ undersøkelse er det flere metoder for å skaffe empiri.

Ulike intervjuformer, observasjoner og dokumentundersøkelser. I denne undersøkelsen har jeg valgt dokumentundersøkelse og åpent individuelt intervju.

4.4 Dokumentundersøkelse

Jeg har søkt i de nasjonale og lokale styringsdokumenter for å finne ut hva slags kunnskapssyn og kompetanseforståelse kommer til uttrykk. Dette er en tolkningsbasert og kvalitativ undersøkelse. Hensikten er å se om disse avspeiler holdninger og forståelser som kan ha betydning for effekten av kompetanseutviklingen lokalt.

Jeg har også ønsket å finne ut om det er sammenheng mellom strategiene fra nasjonalt til lokalt nivå.

4.5 Åpent individuelt intervju.

Jeg har valgt metoden åpent individuelt intervju. Denne formen er best egnet når få enheter undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. (Jacobsen, 2005) Alle disse elementene er relevante i dette tilfellet. Gildeskål kommune har bare fem barnehager, og i denne studien er det den enkeltes opplevelse av læring som er temaet.

Et slikt intervju åpner for et svært fleksibelt opplegg. Spørsmålene blir til underveis og relasjonen mellom meg og respondenten vil påvirke samtalen. Ordbruk, tonefall og pauser er en viktig del av samtalen og fortolkningsmaterialet. Jeg syntes derfor at det var viktig å ta opp samtalen med mikrofon. Jeg kunne videofilmet intervjuet men min erfaring er at dette virker forstyrrende på folk, særlig hvis de ikke er vant til å bruke denne formen for dokumentasjon.

4.5.1 Utvalg og prosess for å skaffe informanter

Jeg informerte i nettverket for de pedagogiske lederne at jeg ønsket å gjøre en undersøkelse. Dette ble positivt mottatt og alle ga uttrykk for at de gjerne ville bidra. Jeg kunne valgt ut informanter fra alle fem enhetene. Jeg valgte likevel bort en enheten er av den rent praktiske grunn at det innebærer en dagsreise for meg å gjennomføre intervju med de ansatte der. Jeg

hadde plukket ut en pedagog og en assistent fra hver av de andre enhetene. Sykdom og ferieavvikling gjorde at jeg i en enhet fikk intervjuet bare assistenten og i en annen bare pedagogen/styreren. I de to siste fikk jeg intervju med både pedagog og assistent. Utvalget endte med tre førskolelærere og tre assistenter. Alle har jobbet i barnehage siden 2006. Jeg ringte informantene først for å avklare hvorvidt de var interessert i å være med før jeg sendte skriftlig forespørsel der jeg informerte litt nærmere om rammen for studien og intervjuet. De ble gjort oppmerksom på at jeg kom til å bruke lydopptaker.

4.5.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Jeg benyttet intervjuguide med skisse til emner samt forslag til spørsmål, som informantene fikk utdelt i forkant av intervjuet. (Se vedlegg 1). Hvert intervju ble gjort i barnehagen på personalrommet som oftest også har funksjon som møterom. Intervjuene varte i om lag en time. Jeg ønsket at intervjuet skulle være en åpen dialog der informantene var fri til å beskrive opplevelser og erfaringer, og der jeg var åpen for innspill fra dem. Jeg forfulgte ulike utsagn de hadde for nærmere avklaring og forståelse. Dette gjorde at vi kunne forbli i noe som var viktig for informanten, og kanskje det "uventede" kunne dukke opp. Jeg opplevde at de ulike intervjuene tok noe ulike veier alt etter hva som opplevdes som vesentlig for informanten - dette uten at vi gikk utenom rammen og tema for intervjuet. En intervjuguide skal for et åpent intervju inneholde de temaene som skal tas opp i intervjuet. Den skal også inneholde en grov skisse over emner og forslag til spørsmål. Jeg brukte oppklarende spørsmål under intervjuene. Kjennetegnet ved kvalitativ forskning er nettopp at uttalelsene kan tolkes på flere måter. Å sjekke ut at respondentene mente det jeg hørte, og ikke det jeg ville høre ble derfor essensielt. Siden jeg var kjent i miljøet, og forsket i eget felt var dette spesielt viktig. Jeg registrerte også at både mine informanter og jeg selv hadde en forventning til at jeg skjønnte eller burde skjønne en del ut fra dette perspektivet.

4.6 Analyse av empiri

I dokumentanalysen har målet vært å se om det er sammenhenger mellom de nasjonale målsettinger og kompetansestrategiene nasjonalt og lokalt. Dernest har jeg også trukket ut noen signifikante funn av syn på kompetanse og kunnskap som gjenspeiles i dokumentene.

I intervjuene har jeg kategorisert funn etter de svarene som knytter seg mot problemstillingen. Dette er svar på om de er kjent med kompetansekrav, om de har opplevd læring og om de opplever endring av egen og barnehagens praksis.

Disse belyses så i forhold til mitt teoretiske rammeverk som handler om forståelse av kompetanseutvikling som en kontinuerlig prosess, hvilke konsekvenser kunnskapssyn har for utviklingen og til sist, betingelser for læring og utvikling i organisasjoner.

4.7 Svakheter og begrensinger ved studien

Reliabilitet i forskning handler om kildene eller dataenes kvalitet og pålitelighet. (Jakobsen 2005; Everett, Furseth 2006)

En av svakhetene ved kvalitativ metode er at man på grunn av et ikke-representativt utvalg ikke kan trekke bastante slutninger. Ettersom utvalget av respondenter er lite kan resultatene og slutningene jeg har kommet fram til vanskelig generaliseres til hele virksomheten.

I min undersøkelse har jeg intervjuete seks av 24 ansatte i barnehagesektoren. Prosentvis er dette et stort utvalg, men med tanke på generaliserbarhet utover Gildeskål kommune er det et veldig lite. Om utvalget er lite eller stort kan man hevde at respondentene mine har stor pålitelighet i forhold til det temaet de skal fortelle meg om, som er dem selv og deres egen opplevelser av læring. Det er likevel viktig å være oppmerksom på andre faktorer som kan ha betydning for reliabiliteten.

Det kan regnes som en svakhet at intervjuene er åpne, og at spørsmålene derfor ikke er helt likt formulert. En annen svakhet er at respondenten ikke opplever anonymitet overfor forskeren. Dette kan føre til at de ikke svarer helt ærlig. Det er også vanskelig å sikre anonymiteten i denne presentasjonen av funnene siden det i tillegg er en svært liten og gjennomsliktig virksomhet. Dette kan gjøre at respondentene er redd for å avsløre andre ved å snakke åpent eller å avsløre negative ting ved dem selv som kan bli synlige for andre. En annen og viktig faktor som kan påvirke reliabiliteten er at jeg forsker på eget felt i rollen som virksomhetsleder. Dette kan påvirke respondenten til å svare etter det de tror kan være strategisk riktige svar i henhold til det de tror lederen ønsker å høre. Denne rollekomplikasjonen kan ha betydning for hva respondenten er villig til å dele av sine erfaringer med meg.

Tidsperspektivet er en avgrensning som har konsekvenser for undersøkelsens kvalitet. Jeg skulle gjerne utdypet forståelsen av opplevd læring og endring av praksis i et oppfølgingsintervju. Dette fordi at folk vet mer enn de klarer å sette ord på, og kunne kanskje

ved en oppfølgingssamtale utdypet det jeg var ute etter å finne ut av. Innvending mot dette kan da også være at selve intervjuet fremmet refleksjon og metalæring slik at det heller ville målt effekt av læring i forbindelse med intervjusamtalen. Det kunne da fått preg av en aksjonsforskning der man ønsker å bidra til utvikling og endring som resultat av forskningen.

Validitet og gyldighet av resultatene av forskningen har noen begrensninger som er viktig å gjøre oppmerksom på. Har jeg funnet riktige data? Er det andre kilder som kunne vært benyttet for å belyse problemstillingen?

Jeg har før nevnt at jeg kunne valgt en kvantitativ tilnærming og gjort målbare funn som sannsynligvis har betydning for praksisutøvelsen i barnehagen.

Jeg kunne spurt foreldre om deres opplevelse, jeg kunne målt sykefraværet og sett på ressursbruken for øvrig. En annen viktig indikator som kunne vært analysert er hvorvidt barnehagenes egne årsplaner uttrykker endring fra rammeplanen ble innført.

Slike kilder ville sannsynligvis bidratt til å belyse problemstillingen og gjort denne studien mer valid. Likevel er den enkeltes opplevelse og bevissthet rundt egen læring en nøkkelfaktor i utviklingen og derfor er kildene mine valid i forhold til forskningsspørsmålene mine.

5. Dokumentundersøkelse

I dette kapitlet ønsker jeg å belyse de statlige og lokale styringsdokumenter som gjelder for barnehagesektoren. Jeg vil også presentere noen funn fra regjeringens evaluering av den statlige kompetansesatsingen.

5.1 Nasjonale krav til kompetanse og kompetanseutvikling.

Loven og forskriften ble hilst svært velkommen i barnehagefeltet da den kom i 2006, da barnehagens virksomhet ble lagt inn under kunnskapsdepartementet og offisielt ble regnet som en del av det offentlige utdanningsløpet. Førskolelærerne i barnehagene hadde nemlig lenge savnet å ha et forpliktende styringsdokument som sier noe om krav til innhold og kvalitet i barnehagens virksomhet. Nå forelå det et felles styringsdokument for sektoren: Barnehagelovens krav til utdanning kom med styringssignaler om kompetansekravene for arbeidet i barnehagene, og forskrift til rammeplan for barnehagen satte krav til innholdet i virksomheten. Barnehagelovens § 17 og 18 sier at barnehagens styrer og pedagogiske ledere skal ha utdanning som førskolelærere eller annen likeverdig pedagogisk utdanning.

(Barnehageloven av 2006)

Med rammeplanen ble kompetansekravene til de ansatte synliggjort, og det legges vekt på at alle som jobber i barnehage må ha kompetanse på feltet selv om de ikke har formell utdanning. Det ligger for øvrig ingen forpliktelser til kompetanseutviklingstiltak i forskriften (rammeplanen). Likevel har regjeringen utarbeidet en kompetanseutviklingsstrategi som innebærer en nokså storstilt bevisstgjøring og dreining mot satsing på kompetanse i barnehagen.

«Forskriften trådte i kraft 1. august 2006. Rammeplanen gir en forpliktende ramme å arbeide etter i planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold. Innføring av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er gjennom Barnehageløftet fulgt opp med en strategisk satsing på kompetanseutvikling. For 2007 og 2008 ble det satt av henholdsvis 62 og 66 millioner kroner til regjeringens satsing på kompetanse i barnehagesektoren.»

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rammeplanen/Evaluering%20av%20rammeplanen.pdf>

Følgende kompetanseforståelse er grunnlaget for strategien:

- *De ansattes personlige og pedagogiske kompetanse er den viktigste forutsetningen for å skape gode barnehager og å utvikle virksomheten i tråd med brukernes behov.*
- *Økte krav til samarbeid på tvers, faglighet, systematisk planlegging, vurdering og dokumentasjon av virksomheten peker i retning av økte kompetansekrav til de barnehageansatte.*
- *En større vekt på barns medvirkning vil stille krav til ansatte om god kunnskap om barns måter å kommunisere og samhandle på.*
- *Det er viktig at institusjonsbasert kompetanseutvikling blir et styrende prinsipp for et kompetanseløft i sektoren, og høyskolene bør være en viktig samarbeidspart for sektoren.*
- *Det er viktig at barnehagesektoren forstår begrepsinnholdet i barnehagelovens innholdsbestemmelse, og at kommunene må sørge for at de ansatte i barnehagene forstår barnehagens oppdrag og samfunnsmandat.*
- *Økt utbygging, ny barnehagelov og ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver vil kreve flere personer på forvaltningsnivå med barnehagefaglig kompetanse som kan lede, iverksette og vurdere de tiltakene som settes i gang.*

(Strategi for kompetanseutvikling barnehagesektoren 2007-2011:6)

5.2 Barnehagen, en lærende organisasjon

Rammeplanen er bærer av ideen om lærende organisasjoner med endringskompetanse og fokus på kvalitetsutvikling gjennom prosesser.

«Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling.

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

(Barnehageloven og forskrifter (Rammeplan, red.anm.), 2006 :100, kap 1.7 Barnehagen som pedagogisk virksomhet).

Forskriften til rammeplan for barnehager kapittel 4 sier imidlertid at: *«planleggingen må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre.»*

Videre i samme kapittel heter det at: *«kompetanseutvikling for personalet må sees i et lengre perspektiv.» (Ibid:112)*

Verken lov eller forskrift gir noen forpliktende retningslinjer for hvordan denne kompetansen skal oppnås, men kan tolkes dit hen at dokumentasjon av arbeidet i barnehagen skal virke som

dokumentasjon på kompetansen: *«viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling. Dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for kritisk og reflekterende praksis.»*

(Ibid 4.2, : 113)

De nasjonale retningslinjer for forståelse av kompetanse i barnehagen kommer kanskje aller best til syne i avslutningen av kapittel 4 om vurdering av barnehagens arbeid: *«Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, inneforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge til grunn for videre kvalitetsutvikling.»*

(Ibid 4.3, :114)

5.3 Nasjonal kompetansestrategi

I 2007 ga regjeringen ut styringsdokumentet *« Kompetanse i Barnehagen - Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2009»*

Formålet var å styrke arbeidet med implementering av rammeplanen.

«Kunnskapsdepartementet ønsker gjennom denne strategien å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling.»

(Kompetanse i Barnehagen - Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2009: 4)

Målgruppen for strategien er alle ansatte i barnehagene, og uttrykkes slik i dokumentet.

Det må derfor iverksettes tiltak som retter seg mot alle grupper av ansatte i barnehagen. Noe av kompetansen kan erverves felles, og noe kan spisses inn mot den enkelte yrkesgruppe.

(Ibid:12)

To av de sentrale målene med strategien er uttrykt slik:

- *at de ansattes kompetanse styrkes innenfor strategiens prioriterte satsingsområder og det mandatet loven og rammeplanen gir*
- *å styrke barnehageeiers og kommunen som barnehagemyndighet sin rolle i kompetanseutvikling*

(Ibid:4)

De prioriterte satsningsområdene for regjeringen har i denne strategien vært:

- språkmiljø og språkstimulering

- barns medvirkning
- pedagogisk ledelse
- samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole

Strategiplanen uttrykker ulike læringsmetoder og former men understreker at de regner intern utvikling i den enkelte barnehage som sentral

«I forhold til alle grupper understrekes betydningen av uformell læring og interne opplæringstiltak gjennom for eksempel nettverk, lokalt utviklingsarbeid og læring på arbeidsplassen.»

(Ibid:12)

I St.melding nr.41 om kvalitet i barnehagen skriver regjeringen at de vil øke kompetansen i barnehagen ved å øke andelen ansatte med barne- og barnehagefaglig kompetanse, øke antall studieplasser for førskolelærere og videreutdanning for alle ansatte i barnehagen, og har som siktemål å tilby alle nyutdannede førskolelærere veiledning fra 2011-2012.

5.4 Lokal handlefrihet

Strategidokumentet gir også føringer i forhold til ansvarsfordeling mellom de ulike nivåer i forvaltningen.

Gjennomgående i styringsdokumentene ligger det en sterk ansvarliggjøring av lokale myndigheters ansvar for kompetanseutviklingen.

Selv om strategiplanen er en nasjonal satsing så ligger følgende avgrensning til grunn:

« Det er primært barnehageeiers ansvar å sørge for nødvendig opplæring på arbeidsplassen og kontinuerlig kompetanseutvikling for de ansatte i barnehagen. I tråd med målsetningen om høy kvalitet i barnehagen, har regjeringen startet arbeidet med et kompetanseløft i barnehagesektoren for å støtte og styrke kompetanseutviklingen lokalt i en periode med vesentlige endringer på barnehageområdet. Barnehageloven og Rammepplanen er rammeverket for denne kompetansestrategien »

(Ibid:4)

Myndighetene ser i tillegg ut til å ta et utstrakt hensyn til at norske kommuner har ulikt utgangspunkt i møtet med de statlige føringene i styringsdokumentene. Ansvaret for å følge opp strategien med konkrete tiltak er lagt direkte på den enkelte barnehage

«Lov om barnehager og Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver gir føringer for barnehagens innhold, men tilrettelegging, gjennomføring og vurdering skjer i den enkelte

barnehage. For å følge opp strategien, må den enkelte barnehage ta utgangspunkt i sitt lokale behov for kompetanseutvikling.»

(Ibid: 14)

Samtidig ser det ut til å være en forutsetning at den lokale handlefriheten tar som utgangspunkt at kommunene skal utforme kompetansestrategier tilpasset lokale behov. En slik kompetansestrategi skal planlegges med utgangspunkt i barnehagens samfunnsmandat og baseres på en inngående analyse av behovet.

«Barnehagesektoren i Norge er mangfoldig og preges av store lokale variasjoner.

Det er derfor viktig at hver barnehage, barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet tar utgangspunkt i lokale ressurser og behov når de planlegger kompetanseutvikling med utgangspunkt i barnehagens samfunnsmandat.

Det fins ulike måter å skaffe seg kunnskap om det lokale behovet på. Valg av tilnærming er avhengig av flere elementer, blant annet barnehagens størrelse, kjennskapen til kompetansebehovet og hvilke kompetansetiltak som allerede er gjennomført.»

(Ibid: 11)

Det er som vi ser i stor grad opp til kommunene/barnehageeier selv å fastsette krav til stillingene og vurdere hvilke faggrupper og type kompetanse de ønsker å legge vekt på i sin kompetanseutvikling. Dette er tøffe betingelser for små kommuner og barnehageeiere, som i mange tilfeller trolig ikke har ressurser til å gjennomføre inngående analyser som munner ut i konkrete tiltak og som senere skal evalueres og videreutvikles. Fordi tildeling av regionale/statlige midler til kompetansetiltak forutsetter at det finnes strategier kan det tenkes at noen kommuner velger å sette ned ad hoc-utvalg som tar for seg slike strategier ved behov. Kravene for tildeling av slike midler er da tilfredsstillt, men uten at slike kompetansestrategier dermed er egnet som styringsdokument over tid.

Derfor er det ofte hensiktsmessig å organisere kompetanseutviklingstiltak i større regionale enheter, slik det er gjort i Salten region i Nordland, med et RKK Indre Salten (Regionalt kompetansekontor for Indre Salten), som er etablert som et interkommunalt samarbeid mellom noen av kommunene i Salten i samarbeid med Statens Utdanningskontor i Nordland og Fylkesmannen i Nordland. Hovedoppgaven er å samordne kompetanseutvikling og stimulere til utviklingsarbeid, og å være et bindeledd mellom samarbeidspartnerne og høgskoler (og andre leverandører) når det gjelder kvalitetsutvikling, etter- og videreutdanning og utviklingsarbeid. Det ligger i mandatet at RKK Indre Salten tar seg av ivaretar søkning om midler og organisering og gjennomføring av tiltakene.

Inngangsbilletten, en medlemskapskontingent for å delta, er ganske høy og også dette kan være en utfordring for de små kommunene/eierne.

Når rammeplanen legger stor vekt på det refleksjons- og utviklingsarbeidet skal foregå innad i barnehagene for å synliggjøre og bevisstgjøre det inneforståtte og tause kunnskapen, vil det i tillegg kreve bruk av ressurser til utviklingstiltak også lokalt.

5.5 Gildeskål kommunes kompetansestrategi.

Gildeskål kommunes overordnede styringsdokument, Kommuneplanen

(<https://gildeskal.kommune.no/planer-og-styringsdokumenter.html>),

har et vagt forhold til barnehagesektoren som virksomhetsområde. Under Virksomhetsplaner, Hovedansvar 2, oppvekst og kultur

(https://gildeskal.kommune.no/images/stories/planer_styringsdokumenter/virksomhetsplan-oppvekst-og-kultur.pdf) er ikke barnehagene nevnt. Under det eneste punktet som her

omhandler kompetanseheving fokuseres det på skolen, der målet er kvalitet i opplæringa.

Den kommunale kompetansestrategien på generelt nivå finnes i Kommuneplanen under *Arbeidsgiverpolitisk plattform*. Arbeidet med det gjeldende strategidokumentet *Gildeskål kommunes kompetansestrategi, 2008-2012*

(https://gildeskal.kommune.no/images/stories/planer_styringsdokumenter/kompetansestrategi.pdf) ble påbegynt i 2007 og vedtatt året etter. Strategidokumentet er en del av

kommuneplanen og det kan derfor antas at det skal evalueres hvert fjerde år som en del av rulleringen av kommuneplanen.

Gildeskål kommunes kompetansestrategi «*skal være et virkemiddel for å nå kommunens mål, ved at det aktivt legges til rette for å rekruttere, utvikle og anvende medarbeidere med nødvendig kompetanse.*»

(Gildeskål kommunes kompetansestrategi, 2008-2012:1)

Hovedmomentet i strategien hentes fra personalpolitisk handlingsplan: «*kompetanseplanen skal avdekke gapet mellom kompetansebehovet og dagens situasjon, og den skal angi hvorledes dette gapet skal lukkes.*»

Videre sier planen at hver virksomhet skal utarbeide egne kompetanseplaner. Dette grunngis med at «*(...) de ulike virksomhetene har forholdsvis ulikt oppdrag, kjernekompetanse, oppbygging og kultur.*» (ibid:2)

Strategidokumentet uttrykker kompetanse som et behov som kommunen eier. Det uttrykkes at det er kommunen som definerer hvilke kompetanser man har bruk for: «*All opplæring skal ha*

kommunens mål som utgangspunkt.» (ibid:4) Det skal videre avdekkes om det er gap mellom det behovet kommunen har og tiltak for hvordan dette kan lukkes: «(...) en ser på stillingsinnehaverens kompetanse og øvrige forutsetninger og vurderer om det er samsvar eller avvik mellom kravene i stillingen og den ansattes kompetanse. Mangler den ansatte nødvendige ferdigheter for å ivareta stillingen slik det forventes, eksisterer det et opplæringsbehov.» (ibid:4)

Kompetansestrategiens begrepsdefinisjoner tyder på at strategien bygger på et substansielt kunnskapssyn med et strukturelt perspektiv. Her defineres tre viktige begreper, kompetanse, læring, opplæring og utvikling, slik: Kompetanse er «*kunnskaper, ferdigheter og evner hos ansatte som benyttes for å utføre arbeidsoppgaver.*», læring defineres som «*relativt varige endringer av opplevelser og atferd, som resultat av erfaring eller øvelse*», opplæring er «*et organisert og planlagt tiltak for å tilføre en person kunnskap og erfaringer (...), (...) med sikte på å gi arbeidstakeren nødvendige kunnskaper (...).*», og utvikling innebærer å «*tilføre medarbeideren erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som gjør han eller henne i stand til å mestre andre, nye oppgaver på høyere nivåer.*» (ibid:2)

Det går ikke klart fram av kommunens kompetansestrategi at den som overordnet plandokument skal rulleres hvert fjerde år. Kommunens kompetansestrategi inneholder heller ingen plan for syklisk evaluering og videreutvikling av dokumentet. Fordi kompetansestrategidokumentet er en del av Kommuneplanen, kan det likevel antas at den skal evalueres og rulleres hvert fjerde år.

Først i kapittel 8 *Kompetanseplan* (ibid:8) bringes det inn et begrep, medarbeidersamtalen, som gir føringer for kartlegging over tid. Medarbeidersamtaler med den enkelte medarbeider skal benyttes for å avdekke kompetansegap som grunnlag for den enkelte virksomhets kompetanseplan. Det ligger ikke til grunn at virksomhetens samlede kompetanser og ferdigheter skal analyseres.

Kompetanse og kunnskap sees i dokumentet som en beholdning, og ved mangel på denne skal det kunne tilføres den enkelte ved hjelp av ulike tiltak, fortrinnsvis kurs og utdanning eksternt. Det nevnes også at arbeidsplassen kan være et læringsmiljø, og hospitering og studieturer nevnes som mulige tiltak for å lære av hvordan andre gjør ting.

Det presiseres også begrensninger i hvor stor grad kommunen skal ivareta behov for opplæring og kompetanseutvikling. Her tenker man at noen kanskje ikke har forutsetning eller for stort behov for opplæring til å kunne ivareta kompetansekravene. Da ser man heller omstrukturering og fjerning fra arbeidsoppgaver som en løsning: «*Dette vil være et avveiningsspørsmål mellom kostnad og utbytte.*» (ibid:4)

Det er heller ikke tilbudet på kunnskapsmarkedet som skal styre hvilken opplæring de ansatte skal kunne få støtte til å ta: «*Det skal gjennom kartlegging av oppdrag sett opp mot den kompetanse de ansatte innehar, gjøres en vurdering av hvilke type opplæring som er hensiktsmessig. Det er denne øvelsen vi kaller virksomhetens kompetanseplan.*» (ibid:4)

Det avdekkes her et gap mellom kommunens strategiske plan og den nasjonale planen, som i stor grad vektlegger internt kompetanseutviklingsarbeid i egen virksomhet som hovedstrategi. Når det i barnehagens styringsdokumenter nasjonalt sies så lite om hvordan kompetansen skal kunne etterspørres og komme til syne er det sannsynlig at det vil være lettere å begrunne behovet for kompetanseheving i forhold til kurs og kompetanseheving for saksbehandlere på nye lover i forvaltning, som barnevern og byggesaker, enn for assistenter og førskolelærere. Der er enten kompetansen gitt i form av normert utdanning, eller så er det ikke noen krav som etterspørres.

Et annet gap mellom de statlige styringsdokumentene og kommunens kompetansestrategi er forholdet til begrepet kvalitet og kvalitetsutvikling som metode. Kommunens kompetansestrategi definerer målet for kommunens fagutvikling som «(...) at de ansatte skal gi brukerne et godt tjenestetilbud.» (ibid: 1) Det kommunale tjenesteapparatet blir her ikke definert som en lærende organisasjon med kvalitetsutvikling som formål, slik barnehagen blir i rammeplanen der det heter: *Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.*»

(Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006 s.16, kap 1.7 Barnehagen som pedagogisk virksomhet).

Rekruttering er nevnt som tiltak for å sikre kompetanse, noe som er en av hovedutfordringene for en liten distriktskommune som Gildeskål. I forbindelse med hovedutlysning etter stillinger i barnehagene i vår kom det ingen eksterne søkere, heller ingen med utdanningen kommunen søkte etter. Rekrutteringsarbeid er ressurskrevende og det er en svakhet ved kommunens strategidokument at det ikke sier noe om hva slags tiltak og man ser for seg skal bidra til å gjøre rekruttering av fagfolk og kompetanse enklere.

Det kan synes som at den kommunale kompetansestrategien baserer seg på et gjennomgående strukturelt syn på kunnskap. Planene har gjerne et relasjonelt perspektiv på kunnskapsdeling, men det er substansielt i den forstand at kompetanse uttrykkes som en beholdning individet er eller kan bli i besittelse av. Planene har likevel også et relasjonelt perspektiv i det at kompetanse også ansees for å være den kompetansen som finnes samlet i enkeltindividene i organisasjonen og kan deles og utvikles i fellesskapet. Det legges i stor grad implisitt at med

et minimum av grunnkompetansen så skal de ansatte være i stand til å videreutvikle seg og utvikle kompetanse gjennom nettverksarbeid og kunnskapsdeling internt i virksomhetene. Kompetansestrategiene skal ifølge de nasjonale styringsdokumentene legges med utgangspunkt i virksomhetenes mål. Her skal det ligge en analyse av manglende eller lite utviklet kompetanse til grunn for satsningsområdene.

I det store bildet har skolebasert forskning og internasjonale målinger av faglige ferdigheter (PISA) påvirket satsningsområdene i barnehagen. Disse målingene viser at norske barn scorer dårligere på lese- og skriveferdigheter enn andre land som det er naturlig å sammenligne seg med. Dette gjelder også innen realfag. Dette er fulgt opp og er blitt en del av barnehagens satsningsområder og dermed i kompetanseplanene også lokalt.

Satsningsområdet vurdering og dokumentasjon er også en følge av trykket på å kunne vise og dokumentere norske barns ferdigheter.

Barns medvirkning er et nokså nytt begrep som også er et satsningsområde nasjonalt.

5.6 Kompetanseplan for virksomheten.

I henhold til kommunens kompetansestrategi har virksomhetene laget egne planer for kompetanseheving.

I de kompetanseplanene som angår barnehagesektoren, og som legges til grunn i denne analysen, kan det synes som om satsningsområdene er påvirket av de nasjonale strategiene. De er da også utformet som grunnlag for søknad om statlige midler for årene 2007, 2008, 2009 og 2010. Det er lite som tyder på at de er utarbeidet med utgangspunkt i noen kompetansekartlegging, selv om kommunestyret i kommunens kompetansestrategi har lagt opp til det.

Kompetanseplanene fra 2007-2010 (vedlegg 2) har hatt fokus på: kjennskap til rammeplan, pedagogisk ledelse, språkstimulering, planlegging og dokumentasjon og samarbeid/overgang barnehage skole. Det har også vært fokus på foreldresamarbeid og de minste barna i barnehagen i samarbeid med RKK Indre Salten. Tiltakene som er tenkt er årlige kurs med eksterne kursholdere, noen år alle ansatte og noen år utvalgte pedagogiske ledere.

Hovedmetoden for kompetanseutviklingsarbeid er tenkt skal foregå i nettverksarbeid for pedagogiske ledere og videre arbeid gjennom dem ut i den enkelte barnehage.

Nettverksmøtene har faglige temaer med innholdet i rammeplanen som utgangspunkt. Dette er i tråd med anbefalte arbeidsmåter i den nasjonale kompetansestrategien.

Det har ikke vært foretatt noen evaluering av barnehagenes kompetanseplan før denne undersøkelsen. Evaluering av kompetanseplanene er da heller ikke tema i verken kommunens kompetansestrategi eller barnehagesektorens kompetanseplan.

Statusen som kompetanseplaner kan muligens diskuteres. De er formålsstyrt med tanke på å løse ut statlige midler, og har ulike betegnelser. I 2007 heter dokumentet *Kompetansehevingsplan for Barnehagene 2007*, neste år heter dokumentet *Kompetanse i barnehagen, midler til prosjekt*, mens den de neste to årene heter *Plan for kompetanseutvikling i barnehagene*.

Plan for kompetanseutvikling i barnehagene 2010 har fokus på å overgangen barnehage – skole og skal styrke barnhagenes kompetanse på området Planlegging og dokumentasjon. Dette dokumentet er i realiteten en søknad om statlig tilskudd via Fylkesmannen i Nordland, og retter seg mot dekking av kompetansegap på det aktuelle kompetanseområdet. Det går ikke fram hvordan dette gapet er avdekket eller dokumentert.

Dette er det eneste dokumentet som er utarbeidet dette året som del av kommunens kompetansestrategi, der medarbeidersamtaler ifølge kommunens kompetansestrategi skal være det praktiske kartleggingstiltaket. Det går ikke fram hvilke andre kompetansebehov som er avdekket, eller hvilke andre kompetansetiltak barnehagene skal fokusere på i 2010. Det går likevel fram at det finnes erfaringer fra kompetanseheving fra forrige år og at barnehagelederne (styrerne) og kommunens barnehagefaglige leder har kommet med innspill.

5.7 Evaluering av kommunale strategier og planer

Jeg kjenner ikke til dokumenter med evalueringer av om Gildeskål kommune har oppnådd de målene i barnehagesektoren som er satt i kommunens kompetansestrategi.

Det samme gjelder effekter av de tiltakene som er nevnt i de aktuelle kompetanseplanene. Det finnes dermed ingen tilgjengelig empiri på om ressursbruk og andre innsatsfaktorer i kompetansearbeidet har virket etter hensikten, eller om det vil være hensiktsmessig å gjøre endringer i strategidokumentene eller kompetanseplanene.

5.8 Evaluering av nasjonal kompetansstrategi.

Regjeringen har allerede gjennomført en evaluering av effekter av sin egen kompetansesatsing.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Endelig_rapport_andrefase_kompetanseutvikling_2010.pdf

Nedenfor gjengir jeg noen signifikante funn fra denne undersøkelsen.

Det er interessant med tanke på å se om det er sammenfallende med noe av det som kommer fram i mine intervjuer.

«For det første brukes det meste av tiden til de ansatte sammen med barna. Det betyr at det kreves vikar om de ansatte skal på kurs. Det betyr også at mye av den kollegiale fellesrefleksjonen må tas i ukentlige eller andre møter der det er også er andre forhold enn faglige problemstillinger som skal drøftes og løses.

Samtidig betyr organiseringen i barnehagen, der førskolelærere og ufaglærte og faglærte assistenter arbeider side og om side og med relativt stor opplevelse av likeverd i jobbutførelsen, at den daglige oppgaveløsningen i jobben i stor grad skjer i fellesskap.

Sammenlignet med skolen er det mindre individuell oppgaveløsning i barnehagen.»

Tema og fag i rammeplan og strategi er prioritert

«Av strategiens fire prioriterte tema, er særlig to tema vanlige i kompetanseutviklingen i barnehager og kommuner vi besøkte. Temaene barns medvirkning og språkutvikling, og i noe mindre grad pedagogisk ledelse går igjen. Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er mindre dekket i vårt materiale.»

Økt kompetanse gir økt bevissthet i praksis

«Den klareste effekten som det rapporteres om i barnehagene, er at man mange steder har blitt mer bevisst hva som gjøres og hvorfor i samspillet med barna. Dels kan det være at man forstår aktiviteter man hadde på en annen måte, dels kan det være at man utvider repertoaret av aktiviteter. Flere barnehager synes å ha fått et økt refleksjonsnivå om barns utvikling. Økt bevissthet kan også gjøre at man kan velge andre handlemåter i ulike situasjoner, for eksempel lytte mer aktivt til barna (barns medvirkning).»

5.9 Oppsummering

Ny tid - vending i barnehagepolitikken fra nedenfra styrt-, til ovenfra styrt barnehage virksomhet. Styringsdokumenter for barnehagen, operer med ulike og tildels motsetningsfylte logikker og språk.

I dette kapitlet har jeg redegjort for innholdet i myndighetenes styringsdokumenter og hvordan Gildeskål kommune har løst sin oppgave som barnehageeier når det gjelder utvikling av dokumenter med strategier og handlingsplaner for kompetanseutvikling i virksomhetene. Jeg står da tilbake med følgende hovedfunn:

5.9.1 Statlige styringsdokumenter

- De statlige myndighetene vektlegger viktigheten av at barnehagesektoren forstår begrepsinnholdet i barnehagelovens innholdsbestemmelse, og vektlegger at det er kommunene som må sørge for at de ansatte i barnehagene forstår barnehagens oppdrag og samfunnsmandat.
- Barnehagen defineres som en pedagogisk samfunnsinstitusjon som hele tiden må være i endring og utvikling for å møte nye krav og utfordringer. Dette forutsetter en organisering som “en lærende organisasjon”, som innebærer at medarbeiderne stimuleres til å utvikle endringskompetanse. Formålet er kvalitetsutvikling, som innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.
- Verken lov eller forskrift gir noen forpliktende retningslinjer for hvordan denne kompetansen skal oppnås. Likevel har regjeringen utarbeidet en kompetanseutviklingsstrategi som innebærer en nokså storstilt bevisstgjøring og dreining mot satsing på kompetanse i barnehagen.
- Kommunene/barnehageeier har frihet til selv å fastsette krav til stillingene og vurdere hvilke faggrupper og type kompetanse de ønsker å legge vekt på i sin kompetanseutvikling.
- De statlige ressursene til kompetanseheving og kompetanseutvikling kanaliseres gjennom fylkemennene, og ytes som tilskudd i forhold til hvor mye penger og ressurser kommunene legger inn i sin søknader. Det innebærer en strukturell forfordeling av de kommunene som er flinkest til å søke, og som kan legge mest penger inn i kompetansetiltak.

5.9.2 Kommunale styringsdokumenter

- Gildeskål kommunes overordnede styringsdokument, Kommuneplanen, har et vagt forhold til barnehagesektoren som virksomhetsområde.
- Kommunens kompetansestrategi inneholder heller ingen plan for syklisk evaluering og videreutvikling av dokumentet.
- Strategidokumentet uttrykker kompetanse som et behov som kommunen eier.
- Kompetansestrategiens begrepsdefinisjoner tyder på at strategien bygger på et substansielt kunnskapssyn med et strukturelt perspektiv.
- Medarbeidersamtaler med den enkelte medarbeider skal benyttes for å avdekke kompetansegap som grunnlag for den enkelte virksomhets kompetanseplan.
- Dokumentanalysen avdekker et gap mellom kommunens strategiske plan og den nasjonale planen, som i stor grad vektlegger internt kompetanseutviklingsarbeid i egen virksomhet som hovedstrategi.
- Det har ikke vært foretatt noen evaluering av de kommunale kompetanseplanene før denne undersøkelsen. Det er heller ingen uttrykte planer for evaluering av disse planene, verken på strategisk nivå eller som virkemiddel.
- De kompetanseplanene som angår barnehagesektoren er utformet som grunnlag for søknad om statlige midler for årene 2007, 2008, 2009 og 2010.
- Hovedmetoden for kompetanseutviklingsarbeidet er nettverksarbeid for pedagogiske ledere og videre arbeid gjennom dem ut i den enkelte barnehage. Nettverksmøtene har faglige temaer med innholdet i rammeplanen som utgangspunkt, noe som er i tråd med anbefalte arbeidsmåter i den nasjonale kompetansestrategien.
- Statusen som kompetanseplaner kan muligens diskuteres fordi de er utviklet som søknader for å utløse statlige kompetansemidler for å dekke et avgrenset kompetansegap.

- Det går ikke fram hvordan dette gapet er avdekket eller dokumentert.
- Dette er det eneste dokumentet som er utarbeidet dette året som del av kommunens kompetansestrategi, der medarbeidersamtaler ifølge kommunens kompetansestrategi skal være det praktiske kartleggingstiltaket.
- Det går ikke fram hvilke andre kompetansebehov som er avdekket, eller hvilke andre kompetansetiltak barnehagene skal fokusere på i 2010. Det går likevel fram at det finnes erfaringer fra kompetanseheving fra forrige år og at barnehagelederne (styrene) og kommunens barnehagefaglige leder har kommet med innspill.

6. Kompetanseutvikling og endring av praksis

Problemstillingen for denne studien er om Gildeskål kommunes kompetanseutviklingsarbeid har ført til opplevd læring og endret praksis hos medarbeidere i barnehagene, slik rammeplanen for barnehager av 2006 legger opp til. Denne problemstillingen bygger på den nasjonale kompetansestrategiens vektlegging av viktigheten av at barnehagesektoren forstår begrepsinnholdet i barnehagelovens innholdsbestemmelse, og at kommunenes oppgave med å sørge for at de ansatte i barnehagene forstår barnehagens oppdrag og samfunnsmandat.

(Strategi for kompetanseutvikling barnehagesektoren 2007-2011:6)

I intervjuene har jeg derfor lagt vekt på å avklare hvorvidt respondentene opplever at de har kunnskap om hva som styrer deres oppdrag i barnehagen, og om de er kjent med kompetansekravene som stilles for det yrket de har.

Videre følger jeg her opp det jeg har definert som studiens kjernespørsmål, som går ut på å få tilbakemeldinger på hva som hemmer og fremmer kompetanseutvikling og læring hos den enkelte som del av sitt kompetansemiljø. Her vil jeg legge vekt på faktorer de ansatte er bevisst på har betydning for endring av praksis, og å trekke ut de viktigste med tanke på kvalitetsutviklingen i barnehagen.

Intervjuene er gjennomført som åpne intervjuer i henhold til en kjent intervjuguide fordi jeg i tillegg ønsket å få tilbakemeldinger på andre faktorer, som jeg i kapittel 1.1 har definert som delproblemstillinger.

Denne eksplorerende forskningsmetoden har gitt med store mengder data, som jeg i det påfølgende har kategorisert og satt i et teoretisk perspektiv.

6.1 Kunnskap om kompetansekrav

Intervjuene forteller at ikke alle ansatte i barnehagene i Gildeskål er inneforstått med at de jobber i henhold til et styringsdokument. Et eksempel på dette er følgende utsagn: *«E hadde aldri komma til å svara at e jobba for loven eller rammeplanen. Da ligg omtrent ikkje i hauet mett, men når du sei de her tingan som står i loven så ser e jo, ja jøss, det e jo akkurat det vi gjør. Da veit e jo, men e har ikkje nokka følelse for det.»*

Ei anna sier: *«E veit jo at det e rammeplanen og barnehagelov og sånt. Men det e ikkje noe e har noe forhold til. E har kika på å ... men det der har e overlatt tel ho (pedagogisk leder red. anm.). Ho forstår alt det her og tar det ut til oss».*

At kjennskap til innholdet i rammeplanen handler om å vite hvilke krav som stilles til egen kompetanse varierer. Flere av assistentene var tvert i mot opptatt av at de ikke var presentert for kompetansekrav og forbandt dette med stillingsinstruks: *«Har aldri fått noe fra kommunen, noe stillingsforklaring eller noe. Da e begynt fikk e ingen informasjon. Bærre beskjed om kor e sku møt opp».*

Ei av respondentene representerer en gruppe assistenter som ikke har formell utdanning utover grunnskolen. Hun havnet tilfeldig i jobb som vikar i barnehagen. Hun liker jobben, men tenker ikke på seg selv som en person med kunnskap. Hun er klar over at det stilles krav til kompetanse, men har ikke noe forhold til dette: *«Litt flytende hvilke krav som stilles. Ingen krav om utdanning som assistent. Har aldri blitt presentert for særskilte kompetansekrav til stillingen»*, sier hun.

Ei av førskolelærerne har et uklart forhold til rammeplanen som styringsdokument for kompetanse: *«Tja , jeg har det ikke akkurat så klart for meg. Har jobbet mye med rammeplanen, gått gjennom på nettverksmøtene tema for tema. Sett på om vi forsto det samme».*

Ei anna framhever at arbeidet i nettverksmøtene hadde gitt kunnskap om styringsdokumentene: *«Pedagogisk veileder var veldig flink å gå gjennom rammeplanen konkret i nettverksmøtene».*

Dette går igjen hos en annen førskolelærer, som er opptatt av og begeistret for det faglige innholdet i rammeplanen: *«Husker godt da den nye rammeplanen kom. Likte den godt. Jobbet med den på nettverksmøtene og brukte den på personalmøtene. Pedagogisk veileder i kommunen nøye på at rammeplanen skulle gås gjennom i barnehagene».*

Ei som er nyutdannet forteller at hun fikk kunnskap om styringsdokumentene og kompetansekrav gjennom utdanningen sin: *«Vært kjent med rammeplanen siden studietiden. Er kjent med krav til kompetansen fra rammeplan og utdanning».*

De fleste forbinder imidlertid spørsmål om kompetansekrav til forhold som har med formell utdanning å gjøre. Flere, også assistenter, hevder at de mener det bør stilles større formelle krav til kompetanse. Dette kommer fram blant annet hos denne assistenten som er utdannet fagarbeider og som nå er under utdanning til førskolelærer: *«Jeg føler vel at jeg har vært nødt til å tilegne meg oppgaver sjøl, ja at jeg sjøl har laget meg oppgaver i henhold til den kompetansen jeg har, i og med det at jeg og assistentene eller vi assistentene stiller ganske likt, for vi har ingen stillingsinstruks. Det tror jeg er ganske vanlig rundt omkring».*

Pedagogene er opptatt av innholdet i lovverk og rammeplan men er klar på at dette arbeidet er avhengig av fagutdannede, som en pedagog sier: *«viktig å ha fokus på styringsdokumentene i barnehagen. Avhengig av fagfolk.»*

Inntrykket fra intervjuene er at respondentene har en gjennomgående positiv holdning til rammeplan som et faglig dokument, men en noe svakere tilknytning til at den er et styringsdokument med kompetansekrav knyttet til det å arbeide i barnehager. Dette gjelder alle ansatte og ikke bare førskolelærerne. Intervjuene tyder på at respondentene ikke er så bevisst på at det stilles kompetansekrav i forhold til praksisutøvelsen, men forbinder dette mer med kompetanse i den forstand at den skal kunne dokumentere formelt.

Kommunens kompetansestrategi forutsetter at de barnehageansatte har innsikt i kompetansekravene slik de kommer til uttrykk i rammeplanen av 2006. Mine funn tyder på at kommunen ikke har lyktes i å kommunisere dette ut i organisasjonen. Dette kan nok ha betydning for noe av den tregheten som jeg mener har preget utviklingen av de ansattes fokus på refleksjonen omkring egen kompetanseutvikling. Sett på bakgrunn av at det ikke finnes noen samlet dokumentasjon på gjennomførte kompetansetiltak i henhold til de kompetanseplanene som finnes, og heller ingen effektmåling/evaluering av kompetansetiltakene, må det kunne sies at denne kunnskapen er ukjent for kommunens administrative og politiske ledelse. Dette fremstår da som en svakhet i kommunens strategiske kompetansearbeid.

Dette er også problematisk for kvalitetsarbeidet i barnehagene. Selv om rammeplanen ikke forplikter kommunene til å drive kompetansetiltak, gir den en forpliktende ramme å arbeide etter i planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold. Kunnskap om rammeplanens innhold og kvalitetskrav må her sees på som et grunnlag for kravet om at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Den nasjonale kompetansestrategien legger da også blant annet vekt på at: *«Det er viktig at barnehagesektoren forstår begrepsinnholdet i barnehagelovens innholdsbestemmelse, og at kommunene må sørge for at de ansatte i barnehagene forstår barnehagens oppdrag og samfunnsmandat. (Strategi for kompetanseutvikling barnehagesektoren 2007-2011:6)*

6.2 Egen kompetanseutvikling

I dette avsnittet vil jeg belyse respondentenes opplevelser av egen læring og om dette har gitt ny kompetanse som har ført til endring av praksis. Forskningsfokuset i dette avsnittet er faktorer som virker hemmende eller fremmende for læring hos den enkelte.

Det som trer tydelig fram er at alle opplever læring, men ikke alle kan sette ord på hva de har lært og om dette har ført til endret praksis.

Det er flere fenomener som kommer til syne i de følgende sitater; strukturelt og prosessuelt kunnskapsperspektiv, taus kunnskap, læring i enkle og doble kretser, betydning av utdanning, men aller mest behovet for og erfaringen av at refleksjon i praksisfelleskap i kombinasjonen med faglig kunnskap gir størst læringseffekt.

En av assistentene kan ikke sette ord på hva hun har lært de siste årene, men føler likevel at hun har opplevd læring: *«E følg meir trygg. E har lært det har e jo gjort. Man ser og lær. Man lærer heile tida. Håpa og lær enda mer».*

Hun har deltatt på kurs, men har ikke noe minne om hva kurset dreide seg om og hva hun lærte. Hun mener hun har lært mye av å jobbe i barnehagen og har endret praksis fordi hun har gjort erfaringer om hva som fungerer og ikke fungerer og forteller at: *«e har jo vært på kurs og har fått noen oppvekkere, men e lær meir av å være i barnehagen og se hvordan andre gjør det. Har lært masse av...(pedagogisk leder red. adm.), men greit med kurs også».* Ei uttrykker klar bevissthet på sin egen læring: *«Føler at jeg lærer visuelt og lærer gjennom å høre og se. Kan ikke lese meg til kunnskap. All kunnskap må prøves ut i praksis for å forstå. Må ha noe å se på».*

Ei av respondentene har fått støtte til å ta utdanning som førskolelærer. Hun forteller at hun i den forbindelse opplever læring og at hun endrer seg som person og fagutøver: *«Jeg føler at jeg som barne- og ungdomsarbeider, at skolegangen har gjort meg til et bedre menneske med mer forståelse av ungene og deres utvikling, ja.»*

Flere framhever den betydningen utdanningen de har tatt har hatt for dem, noe dette utsagnet viser: *«Jeg håper at det blir mer krav om fagbrev. At det blir sånn at det stilles krav om at det skal være en fagarbeider per avdeling. Det tror jeg er veldig viktig. Det er mye man lærer under utdanningen. Jeg var mor sjøl da jeg begynte... jeg var 24 år da jeg begynte der. Jeg følte meg like blank som de som var 16 år, 17 år da jeg begynte, for det handler om at det ikke er sjøllært å være assistent. Det holder ikke bare med husmorerfaring.»*

På spørsmål om hun føler at hun har kompetanse som de andre assistentene ikke har, svarer denne assistenten med fagbrev: *«Ja. Det føler jeg. Jeg føler veldig mye det å forstå ungene og kan forstå forskjellen på å være autoritær, eller det motsatte eller midt i mellom. Jeg kan ikke si at jeg forstår det bedre enn de andre, men jeg forstår ting bedre enn jeg sjøl ville ha gjort uten skolegangen.»*

Hun er klar på at hun har endret seg og sine holdninger som følge av utdanning. Hun har ikke opplevelse av at kursdager i forbindelse med jobb har hatt tilsvarende betydning. I praksis i

utdanning har hun fått veiledning av andre førskolelærere og sett hvordan andre gjør ting og synes det er dette hun har lært mest av. Flere uttrykker at refleksjon over egen praksis fører til læring. Ei forteller at hun: *«Savner veiledning og refleksjon som arbeidsmåte i egen virksomhet».*

At bevissthet om egen kunnskap har synergieffekt og skaper grobunn for læring uttrykker denne respondenten, som hadde fagbrev før hun begynte på førskoleutdanning: *«Da jeg begynte på skola (førskolelærerlærerutdanningen red. anm.) og de begynte å prat om teoretikerne så skjønnte jeg hva det var, for det hadde jeg med meg fra tidligere utdanning. Jeg hadde med meg en kompetanse som jeg igjen har fått mer kjøtt og bein på.»*

De månedlige nettverksmøtene for de pedagogiske lederne oppleves som en læringsarena. Ei forteller om ting hun har forandret på i barnehagen hun jobber, og konkluderer med at: *«Dette har jeg innført og dette har jeg lært gjennom nettverksmøtet. Der alle kom og viste fram korsen planer har dåkker, korsen gjør dåkker det. De og de gjør det sånn, det liker jeg.»*

Ei er opptatt av at hun også fikk hjelp til utforming av pedagogisk lederrollen gjennom nettverksmøtene, noe som er et av satsingsområdene i kompetansestrategiene: *«Som pedagogisk leder fikk jeg masse hjelp i nettverksmøtene.»*

De opplever at felles kursdager i kommunens regi kan løfte dem, men savner tid til oppfølging for å oppnå dypere læring som kan føre til ønskede endringer. En av førskolelærerne sier det slik: *«Har hatt gode kurs i Gildeskål. Fått mye nyttig kunnskap formidlet, men fra det og til å endre på det man gjør i det daglige er vanskelig»*

Ei anna synes også at kurs kan være nyttig, men at hun lærer mer av å se og erfare i barnehagen: *«Har vært på kurs og har fått noen oppvekkere, men e lær meir av å være i barnehagen og se hvordan andre gjør det. Har lært masse av... (navn anonymisert, red. anm.), men greit med kurs også.»*

Ei forteller at hun har vanskeligheter med å lære seg noe gjennom å lese tekst. I hennes barnehage har de gått gjennom innholdet i rammeplanen på avdelingsmøtene og opplever at førskolelæreren formidler teksten og knytter det opp mot praksis og det de gjør i hverdagen. *«Ho plukka den fra hverandre og gir oss den i praksis. Føl ikkje at det e noe poeng å les rammeplanen. E kan ikke les den å gjengi den. E lær ved at dåkker (førskolelærerne red. anm.) bryt det ned i fellesskapet og snakka om det.»*

Dette synes hun har gjort at hun forstår og har fått innsikt i faglige krav til innhold i barnehagen. Hun opplever at dette gjør noe med måten hun tenker og handler i jobben sin i barnehagen, og hun uttrykker entusiasme i forhold til å få lære av førskolelæreren.

En førskolelærer har en bestemt opplevelse av at hun gjør ting annerledes etter mange år i barnehage og at hun har lært, men kan ikke si noe om hva hun har lært.

«...ja, e har sekkert endra me, men ka som har gjort da det kan e ikkje sei. Mest erfaring.»

Hun mener det har hatt betydning at hun har manglet andre førskolelærer å diskutere med.

« e savna fagsamtaler. E kjem jo aldri inn i de dype samtalan .»

Har måttet legge sin fagkunnskap litt til side fordi de andre ikke har hatt denne forståelsen.

Dette føler hun har ført til at praksis baserer seg mye på vanemønster og gamle rutiner:

« Hvorfor gjøre ting annerledes når ting fungerer? Men kanskje ting ville vært annerledes hvis det ikke hadde vært så mye utskifting.», og sier videre:

« det e mye som blir gjort på autopilot, som e ikke tenk over koffør e gjør det».

6.2.1 Oppsummering og analyse av læringshemmende og læringsfremmende faktorer

Det er et uttrykk for at et strukturelt kunnskapsperspektiv virker hemmende for læring når de ansatte ikke klarer å se kurs og innhold i rammeplan som del av sin egen hverdag og praksisutøvelse. Som jeg har beskrevet før, de kan sitte på kurs med "høy nikkefaktor" uten at det de hører om blir lest inn i eller får konsekvenser for egen praksis. Det er også strukturperspektivet som kommer til syne i den holdningen at man er avhengige av førskolelærerens kunnskapsbeholdning for å utvikle læring og utvikling. Det samme i opplevelsen av å måtte dempe sin egen kompetanse når andre mangler den. Dette er perspektiver som virker hemmende for læring.

Et prosessuelt perspektiv kommer til syne i det at alle forteller om læring gjennom erfaringer og ved refleksjon i praksisfellesskapet. Det foregår mye sosialisering og overføring av taus kunnskap, som har ført til enkeltkretslæring. Det virker fremmende for læring når den tause kunnskapen settes ord på og gjøres eksplisitt, spesielt i kombinasjon med annen kunnskap. Dette gir dobbelkretslæring, som innebærer at de lærer hva de har lært og kan sette ord på dette. Andre svar tyder på at også utdanning i seg selv er en fremmende faktor for opplevd læring, selv om flere likevel ikke kan gi uttrykk for hvilke konsekvenser dette har for deres praksisutøvelse.

Dette leder hen til å bekrefte teorien om at kompleksiteten i kunnskapsbegrepet gjør det vanskelig å vite noe sikkert om hvilken læring som er årsak til endring. Det som framstår som mest tydelig for meg gjennom disse intervjuene er at de som opplever en trygg forankring på sin kompetanse og sin faglighet også gir uttrykk for ansvar for og glede av å dele dette med de

andre. De som har opplevd å få satt ord på sin tause kunnskap opplever dette som utviklende og har gitt bevissthet på verdien av det de kan.

Hovedinntrykket mitt er at det spriker litt mellom enhetene og at de ansatte ser ut for å ha noe tilfeldige lærings- og endringsbetingelser i Gildeskål kommune. Dette kan være et signal om at betydningen av kompetanse er for svakt fundert.

6.3 Organisasjonslæring i barnehagene

Det er ulik opplevelse hos respondentene mine på om de opplever læring og endring i organisasjonen.

I samtalene mener jeg å høre forsvarsrutiner som er i spill, jeg hører om endringer som handler om enkeltkretslæring, jeg får innblikk i endring som skyldes brudd på forsvarsrutiner og som har ført til dobbelkretslæring. (Argyris 1990)

Jeg oppfatter også at forsvarsfellen vaner og rutiner benyttes som begrunnelse for ikke å endre praksis er til stede. Kompetanseforståelse og holdninger til kunnskap hvorvidt de er strukturelle eller prosessuelle (Newell, et al. 2002) kommer fram som faktorer som kan ha betydning for kompetanseutviklingen. Også organiseringen av barnehagen i oppvekstsenter kan synes å ha betydning.

Her er noen eksempler:

Om å bryte forsvarsrutiner

Jeg vil starte beskrivelsen av disse empiriske funnene med dem som gir uttrykk for å ha opplevd kompetanseutvikling som har ført til endring i barnehagens praksis.

Ei av respondentene forteller om da hun som nyutdannet førskolelærer besøkte sin nye arbeidsplass for første gang. Hun observerte da at barna kommuniserte med hverandre gjennom de voksne. Dette syntes hun var nokså spesielt: *«Ungan kommuniserte ikke med hverandre. De snakka gjennom de voksne. Hvis de ville ha noe, eller uansett.. Det var nesten fascinerende»*, forteller hun med en liten latter.

Da hun begynte tok hun det opp med personalet og fortalte hva hun hadde sett. Det viste seg at hadde de ikke lagt merke til eller tenkt over dette. Både barn og voksne i barnehagen var i utgangspunktet fornøyde og syntes denne måten kommunikasjonen foregikk på fungerte godt: *«Sånn går man gjennom dagen og legg ikkje merke til sånt»*, kommenterer hun og uttrykker det fenomenet en kompetansefelle av rutiner og vaner kan føre til. Barnehagen var preget av:

«vanemønster, mangel på fagkunnskap» (...) «Æ prøva å lær dem å se sammenhenger, reflekter over egne erfaringer utover seg sjøl. Og folk har endra praksis på grunn av episoder æ har sett og reflektert over sammen med dem.»

Hun mener at det er hennes fagkunnskap som gjør at hun ser ting på en annen måte og reflekterer over det hun ser og opplever. Det at hun kan fortelle de andre om dette gjør at de begynner å reflektere over sin praksis. Hun er ikke redd for å fremheve betydningen av sin kompetanse overfor sine medarbeidere. I denne sammenhengen kommer hun inn på en opplevelse fra et kurs hun har vært på med Kari Pape, som er en kjent foredragsholder i Norge om temaet kompetanseutvikling og refleksjon med utgangspunkt i sin egen bok *Fra ord til handling – og fra handling til ord*. Pape fortalte der om en journalist som hadde ringt henne og spurt hva hun syntes om alle de midlertidige dispensasjonene fra utdanningskarv i forbindelse med den storstilte barnehageutbyggingen som reformen utløste. Respondenten forteller: *«ho sammenligna det med å komme til flyplassen å måtte gå inn i maskiner fra 50 tallet og få beskjed om at piloten var syk, men hvis noen andre følte seg kompetent så måtte de gjerne forsøke å fly»*, og mener at dette er et godt bilde på situasjonen med ufaglærte i barnehagen: *«Det kan jo godt gå bra, men det jo ikke sånn det ska vær. Det e jo krav til at man ska vit ka unga treng og ka man gjør.»*

Hun er rask med å ta forbehold og å fremheve at de mange gjør en god jobb, men at eksemplet fra denne barnehagen viser at gjeldende praksiser kan utvikle seg uten at de som jobber der er være bevisst hvorfor eller hvordan den oppstår. Hun kan også fortelle at en foreleser i pedagogikk på lærerutdanningen hadde provosert henne da vedkommende hevdet at man ikke trenger assistenter i barnehagen: *«mange hadde jobba som assistenter og hoppa i stolen, men etter hvert underveis i utdanninga så forsto de at det var nokka i det. De lært å tenk på en helt anna måte og å sjå på unga annerledes»*

Tilbake til endring i barnehagens praksis så forteller hun at hun har tatt opp og snakket med assistentene om det hun syntes var uheldig praksis og at de gjør ting annerledes nå enn før. *«Så det e mange ting som e forandra. Fordi vi har reflektert over koffjør det ikke e greit eller korfor man ikke gjør ting.»*

Dette er sammenfallende med utsagn fra den andre respondenten fra samme barnehage, som framhever hvor mye hun har lært av at en førskolelærer har forklart henne om det som kreves i rammeplan og at førskolelæreren har lært henne å reflektere over hvorfor de gjør slik som de gjør.

«Ho (førskolelæreren red. anm.) e kjempeflink. Det har blitt forandringer. E ser forskjellen. De som har vært her før har lyst å gjør ting som alltid. Stor forandring å ha en pedagogisk

leder som er ung. I positiv forstand. Med alderen kommer erfaring, men de (her sikter hun til de eldre assistentene red. anm.) er ikke så interessert i fag og styringskrav.»

Det synes som lederen har våget å bryte forsvarrutinene og påpekt adferd og praksis som ikke er god og hensiktsmessig, og at dette har ført til ny læring i organisasjonen. Dette har også gjort det mulig å komme seg ut av kompetansefellen som inngrodde rutiner og vanemønstre skaper.

Få fram taus kunnskap og lære å lære

Ei av respondentene som føler at hun har lært mye av å reflektere sammen med førskolelæreren og i personalet, sier at hun føler hun har lært om det hun allerede kan.

Hun filosoferer litt for seg selv om det å lære under intervjuet: *«Må sette ord på hva man kan for å vite hva man kan. E føl jo at e veit meir enn e trur i utgangspunktet—e ikke så dum som e trur..»*, sier hun med en latter.

Alle opplever læring i praksisfellesskapet, noe som tyder på at overføring av taus og innarbeidet kunnskap foregår. Men få klarer å sette ord på hva de har lært. Det de ser og hører blir ikke satt ord på slik at de lærer om hva det er de lærer.

Hun som har opplevd mye veiledning og refleksjon har et mer bevisst forhold til denne læringsarenaen: *«Har lært mye ved å være med på ting og å gjør ting. Lær med å jobbe i team med fagfolk.»*

Ei av førskolelærerne er klar over at hun overfører taus kunnskap, og uttrykker dette slik: *«Assistentene gjør som jeg gjør, men klarer ikke å endre adferd hvis man ikke vet hva man gjør»*. Hennes strategi for å oppnå varig læring er derfor at hun prøver å sette ord på det gjennom veiledning og refleksjon.

Betydningen av fagfolk

Hun tror også at mangelen på faglærte har betydning for manglende utvikling. Hun føler selv at hun har gitt avkall på egen og barnehagens faglighet underveis og heller stagnert fordi, som hun uttrykker det: *«savner å ha den felles plattformen for å diskutere og reflektere. Den får du ikke når det kommer nye folk hele tida og oftest ufaglærte. Det e ikkje mange år vi har hatt faglærte.»*

Flere ganger underveis i intervjuet kommer hun tilbake til dette med mangelen på fagfolk som et hinder for utvikling: *«E huska den tida vi va faglærte pedagogiske ledere. Det var helt*

andre diskusjoner på møtene. Vi var ikke enige bestandige, men vi kunne snakke om ting på en felles måte».

Det kan synes som forsvarsrutiner (Argyris 1990) har hemmet organisasjonens læringsmiljø. I stedet for å bruke mer tid enn før på veiledning og faglig refleksjon og utfordring av de andre assistentene, har de lagt lista noe lavere når det gjelder tiltak for kompetanseutvikling. Dette gir inntrykk av en fatalistisk og forsvarsmessig forklaring på erkjennelsen av at de ikke har hatt et faglig sterkt læringsmiljø.

Dette forteller også noe om et substansielt og strukturelt kunnskapssyn (Newell, et al. 2002) der fagligheten og kunnskapen eies av noen få i kraft av sin formelle utdanning.

En annen uttrykker også bekymring for at mangel på faglig kompetanse fører til at de ikke oppnår den faglige kompetanseutviklingen som er ønskelig: *«Jeg håper at ped.lederen skal ta tak i det barnehagefaglige. Det gjøres ikke dersom de ikke har utdanning. Trenger faglig bakgrunn for å kunne ta tak i det.»*

Samtidig reflekterer hun videre på flere årsakssammenhenger som kan ha betydning:

«Nettverksmøtet viktig. Men ting har hengt litt det siste året fordi ped.lederen ikke har deltatt på disse».

Hun påpeker likevel betydningen av å dele kunnskap og reflektere sammen med de ufaglærte. At hun som fagperson har et ansvar for dette og gir eksempel på hvordan hun ser sin rolle som veileder: *«Alt handler om å se ungene. Voksne må se det som egentlig skjer. Dess tidligere dess bedre. Noen trenger lenger tid for å lære sosiale ferdigheter. Dette kan jeg som fagperson fortelle de andre. Vi kan dele kunnskap med å lese og diskutere i barnehagen».*

Videre uttrykker hun erkjennelse om at hun har ansvar for å så å si bryte forsvarsrutiner ved å tørre å ta tak i og påpeke ønsket holdning og praksis hos assistentene. Hun ser sin egen rolle som veileder for å skape faglig utvikling gjennom dette eksemplet: *«Jeg må kunne si ifra at det er krevende å arbeide med barna. Barna har ikke valgt oss, vi må være profesjonell og vi er servicebedrift overfor foreldrene. Vi må være profesjonell. Assistentene kan si: men sånn gjør de jo ikke heime.»*

Hun påpeker også betydningen av å sette av tid som til faglig refleksjon for å utvikle kompetansen hos de ufaglærte, for som hun forteller så opplever hun at det er ønske hos medarbeidere om å lære og utvikle seg: *«Men noen er mer interessert i å lese og finne ut av ting. Men det har med tid å gjøre. En assistent har etterlyst tid til faglig bolke på personalmøtene.»*

På spørsmål om hun opplever at det skjer endringer i praksis som følge av ny kompetanse svarer hun: «*Vanskelig. Dette med medvirkning som er det nye i rammeplanen. Henger igjen det gamle. Noe klarer vi å snu på, noen ansatte er med.*»

Jeg spør om hun tror at det har noe med kunnskapsnivået å gjøre, og det mener hun: «*Ja. Den faglige kunnskapen hos assistentene. De er ikke med i nettverk.*»

Hun opplever ikke at den endringen som er ønskelig faktisk skjer: «*Det er stor avstand fra det vi ønsker å få til og det som faktisk skjer.*»

Kompetansefellen av vaner og rutiner.

I intervjuene kommer det fram at vanetenkning og innarbeidet praksis og rutiner er en kompetansefelle som hemmer organisasjonslæringen.

Hun forteller at hun har opplevd å få gode ideer på kurs og ved å besøke andre, men at det blir slik at hun: «*Drar heim, men klar ikke å omstill fordi vi er vanedyr. Det blir for kort tid.*» (...) «*Vi har en hang til den grønnsaksuppa vi lagde for tre år siden, for den va jo god...*», flirer hun sjølironisk og påpeker at hun er klar over den fella.

Men hun er ikke snauere enn at hun har en tanke for hvordan dette kan gjøres for å få gjennomført endringer: «*Hvis en av personalet fær på nokka et kurs eller sånn, så om de bare bestem se for å innføre en ting! Da vil jo ting forandres etter hvert hvis alle tar med seg en teng som de brenn for.*» Andre uttrykker at de ikke ønsker å stivne, men har likevel ikke opplevd særlig endring i måten de gjør ting på. Det kan være de sitter mer fast i fella av vaner og innarbeidede rutiner og har liten bevissthet rundt det.

Holdninger til kunnskap

En annen respondent gir uttrykk for at hun ikke opplever særlig endring i barnehagen. Hun er selv under utdanning og har fagbrev. At hun kan ha et faglig fortrinn er noe hun er opptatt av, men hun uttrykker en dobbelthet til dette som jeg ser i sammenheng med den innleirete kompetanseforståelsen i barnehagekulturen. Hun har ikke noen oppfatning av at kompetanseutvikling har ført til endring, og på spørsmål på hva hun tror har bidratt til endringer svarer hun: «*Nye folk, nye assistenter som er gull verdt. Alle er med på å farge barnehagen. Alle som en er(anonymisert navn på barnehage red. anm.) barnehage.*» Vi kommer inn på den betydning det kan ha for barnehagen at hun har fagbrev, men hun er i denne sammenhengen mest opptatt av at hun ikke skal belære andre: «*Har aldri hevet meg*

over de andre assistentene fordi jeg er fagarbeider. Det synes jeg ikke det er noen grunn til. Vi har jobba på lik linje. Jeg er eneste med fagbrev i barnehagen.»

Man kan tenke seg at en slik holdning som denne respondenten gir uttrykk for, og som jeg har erfart fra en av førskolelærerne også, fører til at kunnskapen forblir hos den enkelte ved at den ikke deles med organisasjonen. Da risikerer de også det førskolelæreren ga uttrykk for, nemlig at de selv stagnerer. Førskolelæreren uttrykker også at man ikke skal: *«tvinge sin oppfatning på andre »*, eller, som hun også formulerer det: *« forkynne i barnehagen .»*

Dette står i motsetning til de respondentene i barnehagen som synes de har opplevd endring og utvikling. Der er utdanning og fagkunnskap formulert og sett på med et annet perspektiv. Ikke som å heve seg over andre, men som et viktig bidrag for veiledning, refleksjon og læring hos de ufaglærte i barnehagen.

Ny kunnskap og utvikling fordrer også et ønske om læring. Ei som har opplevd ny læring og utvikling gir uttrykk for ønske om å lære mer: *«Vi må jo tilegne oss kunnskap. Liker at det har rot i noe det man driver med... få faglig forankring. Det er en grunn til at vi gjør som vi gjør.»*

Det å få innblikk i og få delt av andres fagkunnskap har hun opplevd som inspirerende ,og dette har hun ikke vært vant til før eller andre steder: *«Det har ikke vært standard å snakke om hva vi jobber med utfra fagord og sånt. Aldri opplevd det sånn noen andre steder.»*

Hennes positive opplevelse til å lære er et tankekors i forhold til den holdningen som forteller at vi ikke skal presse på andre eller forkynne det vi tror på, faglig sett. Hun fremhever tvert imot betydningen av at førskolelæreren deler av sin kunnskap. Hun har jobbet både i skole og barnehage i løpet av de siste fire årene og er helt klar på hvor hun føler hun har lært: *«Ja i hvert fall i barnehagen. Pedagogen e tilgjengelig. Det blir oftere nevnt og vist til rammeplan og sånn. På skolen e det meir høytflyvende. Det e først no at e skjønna kor nært vi jobba til rammeplan og sånne retningslinja»*

Hun forteller at det å oppleve å lære nye ting gjør at hun trives i jobben: *«e føl ikke at e har stagnert, Har gått jevnt oppover. Grunn til å trives at e får noe nytt.»*

En førskolelærer uttrykker mer skepsis til både det å ta imot ny kunnskap og det å dele det hun står for med andre: *«Du vil jo alltid finn nokka som støtta opp om det du ønska å tru på»*

En slik måte å tolke presentasjon av ny kunnskap vil sannsynligvis virke hemmende for læring i organisasjonen.

6.3.1 Oppsummering av læringshemmende og læringsfremmende faktorer for organisasjonslæringen

Det er sammenfallende faktorer som framstår som hemmende og fremmende for respondentenes opplevelse av læring og endring i organisasjonen som i egen læring. Et strukturelt kunnskapssyn (Newell, et al. 2002) virker hemmende når den definerer kunnskap som noe som eksisterer uavhengig av den kontekst og det praksisfellesskapet der den kommer til uttrykk.

Når de ansatte i så stor grad føler seg avhengige av førskolelærerens i sin opplevelse av læring er det et uttrykk for at de ikke har lært å lære gjennom refleksjon over egen praksis. Når også pedagogene ”holder igjen” og demper sin kompetanse er det et uttrykk for det samme og virker hemmende. At refleksjon og læring i praksisfellesskapet oppleves som den mest effektive læringsarenaen støtter opp om en prosessuell tilnærming til hvordan kunnskap utvikles i praksisfellesskapet.

Det å gjøre taut kunnskap eksplisitt og sette ord på det man ser, ser ut for å virke fremmende for læring og endring i organisasjonen, både fordi det kan å bryte forsvarsrutiner (Argyris 1999), løser opp kompetansefeller og stimulerer til den enkeltes bevissthet på hvorfor de gjør som de gjør.

6.4 Andre funn

Under intervjuene kom det fram flere faktorer som med stor sannsynlighet har betydning for kompetanseutviklingen i barnehagene. Noen av disse vil være viktig å bringe med inn i det videre arbeidet med kunnskaps- og kompetanseutviklingen og bør derfor presenteres her.

Barnehagen organisert i oppvekstsenter

I Gildeskål kommune er fire av fem barnehager organisert i oppvekstsenter sammen med skolene i bygda. Rektor er styrer for barnehagene.

En av respondentene mine er styrer i oppvekstsenter, med ansvar for både barnehagen og skolen.

Hun gir uttrykk for treghet i arbeidet med endring og utvikling mener at en av årsakene er denne organiseringen. Rektor som barnehagestyrer tar seg av administrasjon og barnetalllogistikk. Hun er selv førskolelærer men de andre er allmenlærere.

Hun synes ikke at rektorene som styreere er tilstrekkelig opptatt av barnehagens utvikling: *«Ikke noe hjelp til kompetanseheving gjennom ledermøtene for skolelederne. De (de andre rektorene red. anm.) er fokusert på skole. Føler meg slukt og spist av alt det nye og administrative i jobben som rektor. Barnehagen kommer i andre rekke.»*

Kurs og kompetanseheving har gått på administrative ting som brannvernleder kurs, hms kurs og saksbehandlerkurs. Hun opplever selv at barnehagefokuset blir borte. Dette mener hun gjelder enda mer i de andre barnehagene med rektor som styrer ikke er førskolelærer eller har barnehagefaglig kompetanse: *«Rektoren er styrer og har ikke barnehagefaglig kompetanse så rektor må overlate det faglige i barnehagen til den pedagogiske lederen, noe som blir vanskelig når det ikke er fagperson. Pedagogisk ledere får alt det pedagogiske ansvaret i barnehagene.»*

Hun er klar på at det ville vært noe annet dersom pedagogisk leder hadde vært en utdannet førskolelærer: *«Barnehagen taper på det (organisering i oppvekstsenter red. anm.) når man ikke har utdannede pedagogisk leder».*

Ustabil personalsituasjon

En annen førskolelærer tror ikke det har skjedd særlig endring av praksis hos dem som følge av kompetanseutvikling. Hun føler de har stagnert og begrunner dette blant annet med høyt fravær blant de ansatte i barnehagen. Det har gjort hverdagen ustabil og arbeidsdagene presset. Dette har ført til at de har prioritert bort arbeidet som kunne føre til mer refleksjon og læring: *«Vi har hoppet over møter; ped. ledermøter og personalmøter og lignende. Vi får ikke kontinuitet og det får konsekvenser for det faglige nivået.»*

6.5 Oppsummering og konklusjoner

Mange av respondentene har opplevd læring i årene etter innføring av rammeplan men det er utydlig om dette er en effekt av kommunens kompetansestrategi.

Førskolelærerne påpeker betydningen av nettverksmøtene som er en del av kommunens kompetansearbeid. De opplever at deling av hverandres praksis og gode ideer, samt felles faglig refleksjon gir kompetanseutvikling og fører til endringer i egen utøvelse og ut i egen barnehage.

Enkelte signifikante funn i intervjuene:

Holdninger til og kunnskap om kompetansekrav varierer hos respondentene. Noen uttrykker stolthet og trygghet med henvisning til det de mener de kan, mens noen har et annet perspektiv; som at kunnskap ikke er noe man praler med eller tvinger på andre.

Den siste må kunne sies å tyde på manglende innsikt i de nasjonale kompetansekravene som gir sterk føring på førskolelærernes og andre faglærtes ansvar for å dele kunnskap og veilede ufaglærte.

Det som etterlyses er i hovedsak arenaer for å lære å lære. Det er ønskelig med mer bevissthet på hva man gjør og hvorfor.

Alle uttrykker at de opplever læring først og fremst gjennom praksis: se hvordan andre gjør og refleksjon omkring arbeidet.

Likevel finner jeg at det er signifikant at ny utdanning og faglig interesse fører til egenlæring i form av å ta utdanning og lese og studere på egen hånd.

Alle respondentene har kunnet gi sine klare oppfatninger av hvordan de lærer og hvilke situasjoner som fremmer læring.

Dette kan oppsummeres i følgende læringsmetoder.

- Samtaler / refleksjon
- Se andres praksis
- Teori overføres til praksis
- Utdanning
- Nettverk
- Bevissthet om egen kunnskap

Formell utdanning er det respondentene framhever som den mest betydningsfullt.

De som systematisk bruker møter og ledige stunder til faglig refleksjonsarbeid og veiledning er også de som opplever mest utvikling og endring.

At det er de samme som framstår som de mest entusiastiske og glødende til jobben sin, er heller ikke overraskende.

At problematikken omkring organisering i oppvekstsenter har kommet fram som et mulig hinder for god kompetanseutvikling er også viktig.

Jeg opplever at det er slående i hvor stor grad alle legger ansvaret på seg selv for å utvikle seg i yrket sitt. Det er et signal om at kommunen ikke helt har lyktes med å skape forankring ute i organisasjonen om at dette også er et overordnet ansvar og at det finnes en plan for kompetanseutviklingen.

6.6 Metodiske begrensninger og svakheter for funnenes reliabilitet

Den største svakheten ved empirien her er at utvalget av respondenter er begrenset til seks personer. Intervjuene viser da også sprik i opplevelse av læring og utvikling.

Det er for lite grunnlag for å kunne generalisere ut fra dette. Det er likevel påfallende at det er sammenfallende holdninger og opplevelse hos respondentene der jeg har intervjuet to fra samme barnehage. Det er derfor en svakhet ved oppgaven at jeg ikke rakk å intervjuet to fra hver av barnehagene.

Det er også viktig å være oppmerksom på at jeg forsker på eget felt der jeg er kommunens overordnede myndighet under rådmannen. Det er fare for at folk oppfatter spørsmålene ledende og svarer strategisk etter det de tror jeg ønsker å høre. Stemningen jeg opplevde i intervjuene var etter egen opplevelse åpen trygg og ærlig. Jeg var selv personlig og trygg og, tror jeg selv, nær i selve intervjusituasjonen.

Jeg hører på opptakene at det er ganske rolig stemning, med rom for pauser og ettertenksomhet. Jeg koste meg i de fleste intervjuene fordi det kom fram så mange relevante og interessante utsagn med tanke på det jeg ønsket å vite noe om.

Slik intervjuene blir presentert her er det jo både kryssklippet, tolket og evaluert av meg og vi må dermed være oppmerksom på at forskerens (min) egen relasjon og opplevelse i intervjusituasjonen har påvirket tolkningen og hvilken relevans utsagnene har.

Når utvalget er lite så er det som nevnt vanskelig å generalisere, men det gir uansett et utmerket refleksjonsgrunnlag å ta med videre.

6.7 Kunnskapsdepartementet evaluering av strategien.

Det er interessant i den sammenhengen at mine funn samsvarer godt med de resultater som kommer fram i den nasjonale kartleggingen av effekt av kompetansestrategien.

Jeg vil derfor presentere sentrale funn fra den fordi de samsvarer i stor grad med mine egne og er med dette med på å styrke validiteten av min studie.

Sakset fra denne rapportens forord:

«På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomfører Asplan Viak og Fafo en kartlegging av strategiplanen Kompetanse i barnehagen, Strategi for kompetanseutvikling i

barnehagesektoren 2007-2010. Første delrapport forelå i 2008. 2. fase kartlegger eksisterende kompetansetiltak i barnehagen og drøfter årsaker til endringer i kompetansetiltak i lys av kompetansestrategiens målsettinger».

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/Strategi-for-kompetanseutvikling-i-barnehagesektoren---rapport-fra-andre-fase-.html?id=609171

Funn fra nasjonal evaluering av effekten av regjeringens kompetansestrategi for barnehager:

- Vanskelig å skille ut selvstendige effekter av strategien
- Strategien betinges av andre forhold som påvirker kompetanseutvikling i barnehagene
- Strategien virker i en sammenheng med andre faktorer som påvirker kompetanseutvikling i sektoren
- Barnehagefaglig kompetanse på kommunenivået
- Eiers økonomiske handlingsrom
- Barnehagens utgangspunkt med hensyn til formell kompetanse og stabil arbeidskraft, ledelse i barnehagene og organiseringen av barnehagehverdagene er faktorer som virker sammen med strategien i forhold til å påvirke kommuners og barnehagers prioritering av tiltak.

Disse funnene underbygger det jeg har funnet og er slik jeg kan se det med på å styrke reliabiliteten i denne studien.

7. Tilbake til problemstillingen og veien videre.

Formålet med denne studien var å finne ut om kompetanseutviklingsarbeidet i Gildeskål kommune har ført til opplevd læring og endret praksis hos medarbeidere i barnehagene. Jeg hadde innledningsvis en forestiling om at det er en iboende treghet som bidrar til at kompetanseutviklingen i barnehagesektoren ikke går så fort, eller har den effekt som man skulle ønske. For å se om dette stemmer har jeg studert styringsdokumenter og intervjuet ansatte i egen kommune, og belyst dette i henhold til eget valg av teoretisk perspektiv.

7.1 Hva har jeg funnet?

Det viktigste denne studien har bekreftet for meg er at kompetanse i barnehagesektoren har vært et svakt fokusert tema i Gildeskål kommune, noe som kan oppfattes å være i strid med de statlige styringssignalene.

Kommunens kompetansestrategi er tuftet på en uklar forståelse av begreper om læring og arenaer for læring. Kompetanseplanene har vært utarbeidet først og fremst for å utløse økonomiske midler og hatt lite fokus på hvilke arenaer og hvordan kompetanseutvikling skjer. Samspill og relasjoner i organisasjonen, og hvordan læring gjennom systematisk bruk av veiledning og refleksjon kan skape utvikling og endring av praksis, er ikke signifikant i planene. Når det heller ikke foreligger evalueringer og analyser av endringer og endringsbehov i forhold til virksomhetens mål, kan det synes som at kompetanseutviklingen blir for tilfeldig og personavhengig.

Gjennom intervjuene har jeg 100 % funn på mennesker og medarbeidere som ønsker å styrke sin kompetanse og ønsker å lære mer. De har vist meg hvor de ser sine svakheter og de har påpekt mange viktige arenaer der de selv opplever læring. De opplever likevel usikkerhet på om det de kan er betydningsfullt og er usikker på hvor de har sin kompetanse fra. Det vil si at mange har lav bevissthet på de styrende variabler som ligger til grunn for sin praksisutøvelse. Flere av informantene har ikke noen sterk opplevelse av egen læring, eller kan ikke beskrive hva som fører til endring av praksis. Noen er også usikker på om deres kompetanse er verdt å dele med andre. En holdning som uttrykker barnehagens lave selvoppfatning som en kunnskapsvirksomhet.

De som har opplevelse av læring og endring ser ut for å ha skapt arenaer i egen virksomhet for refleksjon. Det ser ut som om de i tillegg har våget å bryte forsvarrutiner og utfordret kompetansefeller som vanetenkning og privat fundament for praksisutøvelsen.

7.2 Veien videre

Når jeg nå ser at de ansatte har et stort ønske om og behov for å lære mer og å bli mer bevisst på det de gjør, tenker jeg at veien framover i hvert fall har et godt utgangspunkt. Vi har fremdeles ikke nok fagfolk, vi er fremdeles organisert som vi er og vi har ikke mer ressurser enn vi har. Men vi har vilje og motivasjon. Dette ønsker jeg å bruke som en viktig innsatsfaktor i arbeidet.

En av mine respondenter sa til meg at hun var glad for at virksomhetslederen var så opptatt av dem og at de følte seg sett og tatt på alvor. Dette må sees på som et signal om at Gildeskål kommune har hatt et for svakt fokus på å anerkjenne barnehagen som kompetansearbeidsplass.

Nettverksmøtet for de pedagogiske lederne er nevnt som en viktig arena, så dette forum må vedlikeholdes og styrkes.

Rektorene som ikke er førskolelærere må få et forum der de kan ha et særskilt fokus på barnehagen når de møtes.

Det blir nødvendig å revidere den kommunale kompetansestrategien, og da særlig med hensyn på behovet for evaluering for å gi et godt grunnlag for rullering av dokumentet.

Kompetansestrategien må også bearbeides til å reflektere at kompetanseutvikling er et arbeid som på pågå i en kontinuerlig prosess. Den må også i større grad enn før reflektere hvordan de ulike tiltakene representerer ulike former for læring og utvikling både når det representerer et prosessuelt og et strukturelt perspektiv.

Det blir også nødvendig å utvikle en kompetanseplan for barnehagene som er i bedre overensstemmelse med regjeringens mål- og kompetansekrav for barnehagesektoren. Den må gjelde over tid slik at den blir et mer oversiktlig verktøy for barnehagene, og den må inneholde en beskrivelse av hvordan evalueringer og revisjoner skal foregå. Evalueringene bør reflektere de ansattes opplevelse av læring og utvikling.

8. Egen læring og utbytte av dette arbeidet og studiet

Dette masterstudiet ville ikke hatt noen hensikt dersom ikke målet var å oppnå egen læring og utvikling. Det har vært viktig for meg å gjennomføre studiet og oppgaven, men den viktigste drivkraften ligger i min nysgjerrighet på eget fagfelt; barnehagepedagogikk og kunnskapsledelse. Min stadige søken etter nye perspektiver og forståelsesrammer fører meg i retning av å bli en reflektert praktiker.

8.1 En reflektert praktiker

Da jeg begynte på studiet Master i kunnskapsledelse var det begrepet ”den reflekterte praktiker ” som først og fremst fenget min interesse. Jeg har alltid funnet mening ved å sette ord på handling og å gjøre ord til handling. Det er det begrepet reflektert praktiker rommer for meg.

Det vanket en del overraskelser i løpet av samlingene på studiet. Det var mange nye innfallsvinkler og forståelseshorisonter som ble presentert. Blant annet den grunnleggende debatt og refleksjon omkring kunnskapssyn – debatten om hvorvidt kunnskap kan sees på som en substans som eksisterer uavhengig av omgivelsene eller om kompetanse er noe som kun kommer til uttrykk i praksis som utøves i fellesskap med omgivelsene.

Argyris og Schön sine teorier og studier har fenget meg fordi det har opplevdes relevant til mitt eget praksisfelt og mine erfaringer. Jeg har alltid vært opptatt av at det skal være sammenheng mellom liv og lære, som vi sier, og min nye bevissthet på at våre innlærte gode dyder kan være det som hindrer oss i å oppnå dette, har vært et veldig utviklende perspektiv i mitt arbeid. Både personlig i forhold til egen praksis, og som leder og fagutvikler i organisasjonen.

Debattene omkring taus kunnskap likeså, siden det er en dimensjon ved kunnskap vi er bevisst på i mitt fagområde. Førskolelærere ser våre kroppslige uttrykk og væremåte som vår viktigste arbeidsmåte.

Refleksjon og tenkning omkring kompleksiteten i kunnskapsutvikling har også vært det som både forstyrrer, uroer og gir nye perspektiver i mitt arbeid som kunnskapsleder.

Gjennom studiet og denne oppgaven har jeg erfart at det handler om å ha mange tanker i hodet samtidig. Folk lærer på ulike vis og det viktigste er å skape arenaer for refleksjon. Vi trenger å trå litt til siden og se på vår egen og organisasjonens praksis med ulike perspektiv. Og det store spørsmålet, som også respondentene i denne oppgaven er opptatt av, er

HVORFOR. Hvorfor gjør vi som vi gjør og hva er hensikten med det. For meg handler dette om, som jeg presenterte innledningsvis, å bidra til og utgjøre en forskjell i barns liv og oppvekst. Studiet og arbeidet med denne oppgaven har styrket denne bevisstheten på å holde dette fokuset. Da vil jeg også søke å skape måter og arenaer for kompetanseutvikling der andre også holder fast ved dette fokuset.

Jeg tror jeg blitt en reflektert praktiker og at jeg er bedre i stand til å hjelpe andre i min organisasjon til det samme. Da skaper vi sammen utvikling og kunnskap og bedre kvalitet på barnas oppvekstarena, barnehagen.

8.2 Om skriveprosessen

Avslutningsvis vil jeg dele noen erfaringer ved selve skriveprosessen.

Planleggingen og gjennomføringen har vært en betydelig læreprosess. Å velge ut teorigrunnlag var krevende. Hvilke teoretikere og hva slags perspektiver skulle bringes inn? Og hva er relevant i sammenheng med akkurat denne problemstillingen?

Jeg opplever selv at de teoretiske perspektiver jeg har valgt har vært nyttige for meg å skrive meg inn i. Jeg synes de er blitt klarere som grunnlag for å forstå eget praksisfelt.

En annen refleksjon jeg har gjort er at fokuset i starten av arbeidet var mye rettet inn mot presentasjon overfor veileder og eventuelle sensorer. I løpet av de siste ukene har dette fokuset flyttet til å gjelde kommunepolitikere og medarbeidere i egen organisasjon.

Dette opplever jeg som en god dreining siden det er ute i praksisfeltet konsekvensene av ny kunnskap og kompetanse må finne sin verdi.

En annen side er å klare å avslutte. Det er alltid noe som kan forbedres og noe mer som skulle vært tatt med. Det føles ikke godt å gi fra seg et arbeid som ikke blir helt som jeg skulle ønske. En gang må det likevel settes punktum.

Mine avsluttende ord for denne oppgaven henter jeg fra metodeboka Masteroppgaven:

«..på et punkt er det viktig å sette sluttstrek, levere oppgaven og gå videre i livet.»

(Everett, E.L, Furuseth I. 2004: 171)

Modeller/figurer :

Strategisk kompetansestrying som en kontinuerlig prosess (Linda Lai, 2008, :14 fig 1.1)

Det strukturelle og prosessuelle perspektivet sammenlignet (Fra Newell et al. (Tabell 1.1, s. 8 2002)

Dobbel og enkeltkretslæring (Fig. 4 Dobbelkretslæring Argyris 1990 : 96).

SEKI modellen (Figur fra Siggaard Jensen,S; Mønsted,M og Feifer Olsen, S , 2004; 40)

Kilder:

Regjeringen Bratteli – Ot.prp. nr. 23 (1974-1975)

Ot.prp. nr. 68 (1993 – 94) *Om lov om barnehager*

Ot.prp. nr. 72 (2004–2005) *Om lov om barnehager*

http://en.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel

<http://www.civita.no/tema/debatten-om-debatten/barnehagepolitikk-892>

<https://gildeskal.kommune.no/planer-og-styringsdokumenter.html>

https://gildeskal.kommune.no/images/stories/planer_styringsdokumenter/virksomhetsplan-oppvekst-og-kultur.pdf

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Endelig_rapport_andrefase_kompetanseutvikling_2010.pdf

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rammeplanen/Evaluering%20av%20rammeplanen.pdf>

<http://www.snl.no/f%C3%B8rskolel%C3%A6rer>

Litteraturliste :

- Argyris C. (1990) *Bryt forsvarsrutinene; hvordan lette organisasjonslæring*. Universitetsforlaget
- Argyris, C., Schön D. (1996), *Organizational Learning II: A Theory of Action*, Addison-Wesley, Redwood City, CA, USA.
- Ingeberg P. (red.) (2006) *Barnehageloven og forskrifter* Pedlex Norsk skoleinformasjon. Oslo
- Everett E.L, Furseth I.(2004) *Masteroppgaven* Universitetsforlaget. Oslo
- Irgens E.J.(2000) *Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Abstrakt forlag. Oslo
- Jacobsen D.I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget AS. Kristiansand
- Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Kunnskapsdepartementet, 2007.
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>
- Lai, L. (2008), *Strategisk kompetansestyring*, 3 utg., Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Morgan G. (2004) *Organisasjonsbilder* Gyldendal Norsk Forlag AS
- Moxnes P. (2000) *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* Forlaget Paul Moxnes. Oslo
- Newell S., Robetson M., Scarbrough H., Jacky S. (2002) *Managing knowledge work* Palgrave Macmillan. New York
- Schön, D. (2001), *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*, Pædagogiske Linjer, Forlaget Klim, kapittel 2, s. 51 – 68. Originaltittel: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Aldershot, England: Arena (1995).
- Siggaard Jensen,S; Mønsted,M og Feifer Olsen, S , (2004) *Viden, ledelse og kommunikasjon*. København: Samfunnslitteratur: Kap. , s.37-72
- Polany, M. (1958) *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

St.meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen* Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/16.html?id=563983>

von Krogh G., Ichijo K. og Nonaka I. (2005), *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*, N.W. Damm & sønn. Oslo

Vedlegg:

1. Intervjuguide
- 2 . Gildeskål kommunes kompetanseutviklingsplaner (4 stk.)