

Hvordan skapes kunnskap?

-En undersøkelse av kunnskapsformer i barnehagelærerprofesjonen, og av kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehageansatte.

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap

Kristin Jansen

Juni 2013

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en spennende og til tider krevende prosess. Gjennom masterstudiet har jeg opplevd å få ny innsikt, blitt presentert for litteratur, diskusjoner og refleksjoner som har ført til ny kunnskap. Gjennom å skrive denne oppgaven har jeg fått utløp for mine tanker og det har hjulpet meg til å sette ord på mine yrkeshandlinger. Det har åpnet seg nye perspektiver for livet i barnehagen og har gitt meg muligheten til å lære mye nytt. Det har gitt meg inspirasjon til mitt videre arbeid som pedagogisk leder i barnehagen.

Det er mange som fortjener en stor takk for at oppgaven har kommet i havn. Ikke minst informantene mine som stilte opp og delte erfaringer, glede og iver over den jobben de utfører i kommunene. Det må også rettes en stor takk til min veileder Gunvor Løkken for hennes støtte, konstruktive tilbakemeldinger og for at hun ga meg muligheten til å utvide mine perspektiver. En stor takk til alle mine kollegaer som til tider har måtte arbeide med mitt kaotiske hode, men allikevel har tatt seg tid til å lytte og komme med oppmuntrende ord.

Til alle mine venner som har støttet meg og oppmuntret meg gjennom hele masterutdanningen, og som har måttet leve med at jeg til tider har levd et asosialt liv. Takk for at dere har tatt del i mine tanker, refleksjoner og diskusjoner, og kommet med verdifulle tilbakemeldinger.

Til familien min, mamma Mette og pappa Arild og min lillebror Anders, og ikke minst min samboer Tobias som har hatt troen på meg. Dere har støttet meg underveis og vist at dere har vært stolte av meg. Uten deres hjelp og tro ville ikke dette vært mulig, så tusen takk.

Det er også med vemod jeg leverer inn denne oppgaven. Jeg er stolt av det arbeidet jeg har utført, jeg har lest mye, fått inspirasjon og gjort erfaringer jeg ikke ville vært foruten. Mitt vemod er at tre spennende og lærerike år er forbi, og jeg har verdsatt alle minuttene på skolebenken. Masterstudiet har endret meg ikke bare som barnehagelærer, men også som menneske. Jeg har fått inspirasjon, nye tanker og ny kunnskap og kompetanse jeg ikke vil være foruten. Så takk til alle mine medstudenter gjennom de tre siste årene, for gode samtaler, diskusjoner og refleksjoner, og ikke minst til lærerne som har beriket oss med deres innsikt i barnehagepedagogikken. Det har ført til en evigvarende kjærlighet for barnehagen og det viktige arbeidet som utføres av alle barnehagelærere, høyskolene og de ulike fagmiljøene knyttet til barnehagen.

Sammendrag

Mål

Denne oppgaven belyser ulike kunnskapsformer som kan identifiseres i barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Den har hatt en særlig vekt på Aristoteles' begreper *episteme*, *techne* og *fronesis*. En analyse av forholdet mellom teori og praksis på grunnlag av Grimen (2008) har vært av betydning for å vurdere barnehagelæreryrket som en profesjon som er sammensatt av teoretisk og praktisk viten. Formålet har vært å undersøke hva ansvarspersoner i kommunen oppfatter som relevant kompetanse i barnehagene og å undersøke hvordan et utvalg kommuner arbeider med kompetanseutviklende tiltak. Jeg har også undersøkt hva kommunenes satsing på barnehagene består i, i form av hva slags tilbud og tiltak som blir igangsatt for å utvikle barnehagepersonalets kompetanse.

Metodologi

Jeg har i denne oppgaven et postmodernistisk perspektiv som forklarer verden som kompleks og virkeligheten som fler-konstruert. Kunnskap og mening ligger i fortolkningene, forhandlingene og dekonstruksjonen av dominante diskurser. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og intervjuet tre informanter som arbeider i barnehageadministrasjonen i hver sin kommune. Intervjuene ble senere transkribert i sin helhet, og materialet har blitt utdypet med en hermeneutisk fenomenologisk analytisk tilnærming. Integrering av deler og helhet har vært avgjørende i den samlede fortolkningen av så vel empiri- som teorigrunnlag.

Resultater

Kommunenes arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak knyttes i stor grad til fylkesmannens initiativer og strategiplanen for kompetanseutvikling fra Utdanningsdirektoratet (2013). Tilbudet til barnehagelærere og assistenter ble ofte differensiert da det forekommer et naturlig sprik i kunnskap mellom de to yrkesgruppene. Kompetanseutvikling for barnehagelærere hviler på kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*, mens det for assistenter var viktigere å skolere i *techniske* ferdigheter. I arbeidet med kompetanseutvikling for barnehageansatte var det mange hensyn å tilrettelegge for, og de økonomiske rammene legger grunnlaget for hva som er mulig å gjennomføre. Oppgaven synliggjør utfordringer, erfaringer og diskurser som er knyttet til kommunenes arbeid med kompetanseutvikling, og barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag.

Abstract

The purpose

This dissertation highlights different aspects of knowledge that can be identified in the kindergarten teachers' professional practice. It has done so by giving a particular emphasis on Aristoteles notions *episteme*, *techne* and *fronesis*. An analysis of the relationship between theory and practice on basis of Grimen (2008) has been of importance to assess kindergarten teaching as a profession that is composed of theoretical and practical knowledge. The purpose was to examine what responsible persons within in the municipality perceive as relevant competence in kindergarten, and to examine how a sample of municipalities work with measures to improve competence. I have also examined what the local community's focus on kindergarten consists of, in terms of what kind of measures that are provided, and initiatives underway for the development of kindergarten staff competence.

Methodology

My dissertation is carried out with a postmodernist perspective that explains the world as complex and as multi-constructed reality, where knowledge and meaning lies in the interpretations, negotiations and deconstruction of dominant discourses. I have chosen a qualitative approach and interviewed three informants who work in the kindergarten administration of their respective municipalities. Interviews were later transcribed in full, and the material has been elaborated within a hermeneutic phenomenology. Integration by parts and the whole has been crucial to the overall interpretation of the empirical as well as the theoretical material.

Results

Municipalities work on developing competence related largely to the county governor's initiatives and the strategic plan for human resource development from the Norwegian Utdanningsdirektoratet (2013). The measures for the educated kindergarten teachers and the assistants were often differentiated as there is a natural gap in knowledge between the two occupational groups. Competence development for kindergarten teachers rests on the knowledge forms of *episteme*, *techne* and *fronesis*, while for the assistants it was important to educate the *technical* proficiency. In the work of developing competence for kindergarten staff, it turned out that there were many considerations to facilitate, and that the financial framework lays the foundation for what is possible to implement. This dissertation

demonstrates challenges, experiences and discourses associated with municipal work with competence development, as well as the complex knowledge base of the kindergarten teacher.

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN OG STUDIENS FORMÅL	2
1.2	AVGRENSNING	4
1.3	GJELDENE FORSKNING OG KUNNSKAPSSTATUS	5
1.4	FRA TIDLIGERE FORSKNING TIL EGEN STUDIE	13
1.5	HVORDAN OPPGAVEN ER BYGD OPP	13
2	TEORI	15
2.1	BARNEHAGELÆRERENS KOMPLEKSE KUNNSKAPSRUNNLAG	15
2.2	ULIKE BEGREPER FOR KUNNSKAP	17
2.3	EPISTEME	17
2.3.1	<i>Epistemes tre kjennetegn</i>	<i>18</i>
2.4	TECHNE	20
2.4.1	<i>Taus kunnskap</i>	<i>22</i>
2.4.2	<i>Situasjonsbundet kunnskap</i>	<i>24</i>
2.4.3	<i>Poiesis og praxis</i>	<i>25</i>
2.5	FRONESIS	26
2.5.1	<i>Nåtidens fronesis</i>	<i>28</i>
2.6	GRENSENE MELLOM EPISTEME, TECHNE OG FRONESIS	31
2.7	ULIKE FORSTÅELSER AV TEORI OG PRAKSIS	32
2.7.1	<i>Barnehagelærerens heterogene kunnskapsbase</i>	<i>33</i>
2.7.2	<i>Forholdet mellom teori og praksis</i>	<i>36</i>
2.7.3	<i>Hva er teoretisk og praktisk kunnskap</i>	<i>37</i>
2.8	OPPSUMMERING	39
3	METODOLOGI	41
3.1	POSISJONERING I ET VITENSKAPSTEORETISK LANDSKAP	41
3.1.1	<i>Forskningsdesign</i>	<i>41</i>
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	<i>42</i>
3.1.3	<i>Fenomenologi</i>	<i>42</i>
3.2	FORSKNINGSMETODE OG INNSAMLING AV DATA	43
3.2.1	<i>Kvalitativ metode</i>	<i>43</i>
3.2.2	<i>Valg av informanter</i>	<i>44</i>
3.2.3	<i>Intervju som metode</i>	<i>46</i>
3.2.4	<i>Transkribering</i>	<i>47</i>
3.3	ANALYSESTRATEGIER I TEORI OG EMPIRI	47
3.3.1	<i>Teoretisk dataanalyse</i>	<i>48</i>
3.3.2	<i>Empirisk dataanalyse</i>	<i>48</i>
3.4	VALIDITET OG RELIABILITET	49
3.5	KRITISK VURDERING AV EGEN METODE OG FORSKERROLLEN	50
3.6	FORSKNINGSETISK REFLEKSJON	52
3.7	OPPSUMMERING	52
4	EMPIRI – PRESENTASJON AV FUNN	54
4.1	KOMMUNENS BARNEHAGEFAGLIGE ROLLE	54
4.1.1	<i>Informantenes egen kunnskap og kompetanse</i>	<i>55</i>
4.2	KOMMUNENS ARBEID MED KOMPETANSEUTVIKENDE TILBUD OG TILTAK	56
4.2.1	<i>Utfordringer og erfaringer ved kompetanseutvikling</i>	<i>58</i>

4.2.2	<i>Ulike behov og ulik kompetanse</i>	61
4.3	ETTER – OG VIDEREUTDANNINGSMULIGHETER	62
4.4	INFORMANTENES FORSTÅELSE AV KUNNSKAP OG KOMPETANSE	63
4.5	OPPSUMMERING	65
5	DRØFTING AV FUNN	67
5.1	KOMMUNENS BARNEHAGEFAGLIGE ROLLE	67
5.1.1	<i>Informantenes egen kunnskap og kompetanse</i>	69
5.2	KOMMUNENS ARBEID MED KOMPETANSEUTVIKENDE TILBUD OG TILTAK.....	71
5.2.1	<i>Utfordringer og erfaringer ved kompetanseutvikling</i>	74
5.2.2	<i>Ulike behov og ulik kompetanse</i>	76
5.3	ETTER – OG VIDEREUTDANNINGSMULIGHETER	79
5.4	INFORMANTENES FORSTÅELSE AV KUNNSKAP OG KOMPETANSE	82
5.5	OPPSUMMERING	84
6	OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER	86
6.1	FORSKNINGSETIKK OG ET TILBAKEBLIKK PÅ EGEN FORSKERROLLE	89
6.2	VURDERING AV KVALITET	90
	LITTERATURLISTE	92

VEDLEGG 1

VEDLEGG 2

1 Innledning

Barnehagelærerens¹ faglige kompetanse er noe jeg alltid har vært opptatt av i min egen yrkespraksis, så vel som i min utdanning både på bachelor og masternivå. På dette grunnlaget har jeg ofte i min egen yrkespraksis vært bevisst på den kunnskapen jeg har i mitt arbeid i en pedagogisk virksomhet. Den kunnskapen jeg har kan ses i ett større bilde hvor det er ulike former for kunnskap som preger utøvelsen av yrket. Den innebærer teori, ferdigheter og mulighet for å utøve skjønn og god dømmekraft i ulike situasjoner. Å skille min praksis fra den praksisen assistenter og fagarbeider gjør i barnehagen har alltid vært viktig for meg. Dette synet handler ikke å undergrave noens arbeid med barn, men å være bevisst på hvordan min utdanning har formet meg. Å reflektere over hvilken lærdom jeg selv sitter med er viktig å se i forhold til en mer generell diskusjon om barnehagelærerens profesjonelle yrkesrolle. Etter å ha arbeidet som barnehagelærer i ett par år fattet jeg interesse for behovet og mulighetene for kompetanseutviklende tiltak sett fra kommunens ståsted, og for hvordan kommunen arbeider med barnehagene på dette området. Med dagens fokus på kvalitet i barnehagen, vil det være spennende å utforske nærmere hvordan et utvalg kommuner arbeider med kompetanseutviklende tiltak. *Lov om barnehager* (Barne- og familiedepartementet, 2005) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) er fastsatte rammer og regler som styrer barnehagedriften i Norge. Disse fungerer som en synliggjøring av personalets og kommunens arbeid og ansvarsområder i barnehagen. Kommunen har et ansvar som lokal barnehagemyndighet som innebærer overordnede forpliktelser for å sikre at barn får et godt og forsvarlig barnehagetilbud. Kommunen skal gjennom aktiv veiledning, godkjenning og tilsyn påse at barnehagen drives i tråd med de kravene som er gjort gjeldende i barnehageloven og tilhørende forskrifter (NOU, 2012).

Da kravene om full barnehagedekning var så å si innfridd, dreide fokuset seg over på kvalitet i barnehagen. En barnehagelærer har en treårig utdanning som innebærer en kunnskap om barns utvikling, evnen til å planlegge, gjennomføre og evaluere arbeid i barnehage med barn, og legge til rette for barns lek og læring. Det blir derfor viktig å se kvalitet i barnehagen i sammenheng med personalets kompetanse.

¹ Tittelen barnehagelærer er valgt å bruke i denne oppgaven, da rammeplan for barnehagelærerutdanning er endret og trer i kraft fra 1. august 2013. Den nye tittelen for høyskoleutdannede i barnehagen er barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Tittelen barnehagelærer i denne oppgaven sikter til personalet som er utdannet førskolelærere, de som arbeider som pedagogiske ledere og de som er utdannet innenfor den nye tittelen barnehagelærer.

Barnehagens enorme utvikling og barnehagens plassering under Kunnskapsdepartementet satte barnehagen i en sammenheng med skolen som viste til en rød tråd i barns livslange læringsforløp. Rammeplanen (2011) viser til en rekke læringsmål som skal innfris i barnehagen, som i motsetning til skolen er friere i sin form, men like fullt vektlegger at barnehagen er en pedagogisk institusjon for lek, læring, undring og dannelselse. For å innfri disse læringsmålene er behovet for faglig kompetente barnehagelærere en nødvendighet i dagens barnehager. Gjennom utdanning forbereder dagens barnehagelærere seg på møtet med barnehagen og erverver kunnskap som er viktig for å skape gode barnehager. Hvordan kunnskapen blir lært og utviklet kan variere fra utdanningsinstitusjon til utdanningsinstitusjon, men barnehagens tradisjoner og pedagogiske og teoretiske forankring vil nok i stor grad være felles for de fleste utdannede barnehagelærere. Det er grunn til å tro at praksisen barnehagelærere viderefører ut i yrkeslivet vil være av en annen karakter enn hos ufaglærte. Når barnehagen er en læringsinstitusjon vil det også være nødvendig å holde seg faglig oppdatert. Kommunene har som barnehagens lokale barnehagemyndighet et forvaltningsansvar ovenfor de ulike barnehagene som tilsier et ansvar for barnehagens innhold, i samsvar med ulike styringsdokumenter og for kompetanseutviklende tiltak i tråd med samfunnets endringer og krav.

1.1 Bakgrunn og studiens formål

Som nevnt innledningsvis har jeg i min egen praksis vært opptatt av å se kvalitet i sammenheng med kunnskap. Å ha tillit til barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag vil være viktig i en slik debatt. På bakgrunn av dette har mitt ønske vært å undersøke hvordan kommunen arbeider med kompetanseutviklende tiltak og tilbud til sine ansatte, og å diskutere Aristoteles' tre kunnskapsbegreper, *episteme*, *techne* og *fronesis* (Gustavsson, 2001) i sammenheng med dette. *Episteme* innebærer en teoretisk vitenskapelig viten og frembringes gjennom forskning. Ny viten blir lagt til eller legges til gammel viten slik at perspektivet på viten forandres. *Techne* innebærer menneskets handlinger og refleksjonene over disse. Kunnskap oppstår i handling. *Fronesis* innebærer at den ikke skiller det verdibaserte og normative fra viten i seg selv. I likhet med *techne* er dette en praktisk vitenskap men skiller seg ut ved at den er knyttet til menneskets etiske og politiske liv, mens *techne* er knyttet til å skape. *Epistemisk* kunnskap er ofte knyttet til utdanning og skolesystemer, *techne* til den tause kunnskapen og den pragmatiske handlingen mens *fronesis* er ofte knyttet til menneskets dannelsesprosesser, menneskets væren i verden og menneskets dømmekraft.

Formålet med denne studien har på bakgrunn av det som er skrevet over vært å undersøke hvordan kunnskap konstrueres og utvikles i barnehagelæreryrket. Med Aristoteles' begreper om *episteme*, *techne* og *fronesis* vektlegger jeg hvordan ulike former for kunnskap som vi finner i barnehagelæreryrket kan forstås. En analyse basert på Grimen (2008) av forholdet mellom teori og praksis vil være av betydning for å vurdere barnehagelæreryrket som en *profesjon* som er sammensatt både av teoretisk og praktisk viten. Formålet vil også være å undersøke hva ansvarspersoner i kommunen oppfatter som relevant kompetanse i barnehagene og hvordan et utvalg kommuner arbeider med kompetanseutviklende tiltak. Min tese er at hva de ansvarlige personene i kommunen anser som relevant kunnskap vil være avgjørende for hvilke tiltak og tilbud kommunene arbeider med i sin barnehagesatsing. Krav til barnehagefaglig kompetanse er ikke bare viktig i den enkelte barnehage, men antagelig også for de ulike personene som drifter barnehagene på kommunalt nivå. Jeg har altså ønsket å se dette i sammenheng.

Med dette som et utgangspunkt for oppgaven har jeg arbeidet ut i fra følgende problemformulering

Hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i barnehagelæreryrket?

Hvordan arbeider et utvalg kommuner med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet?

For å arbeide i retning av dette har jeg utviklet underspørsmål både for den teoretiske og den empiriske analysen.

- Hvordan kan Aristoteles' begreper *episteme*, *techne* og *fronesis* knyttes til barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag?
- Hvilke ulike kunnskapsformer er synlige i barnehagelærerens arbeid?
- Hvordan satser kommunene på barnehagen med kompetanseutviklende tilbud og tiltak?
- Hva er kommunens forståelse av kunnskap og kompetanse?

De to første punktene knyttes til en litteraturstudie hvor jeg redegjør for de ulike kunnskapsformene. De to siste punktene var utgangspunktet for det empiriske materialet som ble ervervet gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse med tre informanter.

Den teoretiske analysen fremstår som hovedrollen i oppgavens undersøkelse av ulike former for kunnskap. Den empiriske undersøkelsen spiller en birolle, men sådan en viktig rolle for å konkretisere den teoretiske analysen ett stykke på vei.

1.2 Avgrensning

Denne oppgaven ser altså på hvordan kunnskap og kompetanse kan forstås i barnehagelærerprofesjonen. Den er sammensatt av en litteraturanalyse av ulike begreper for kunnskap, og en empirisk analyse av dybdeintervjuer med representanter for den lokale barnehagemyndigheten i tre kommuner. Kunnskap og kompetanse er to begreper som ofte kan være sammenfallende, og i gitte situasjoner fungere som et og samme begrep. Jeg ønsker imidlertid å antyde en liten distinksjon mellom begrepene. Kunnskap kan forstås som den *mengde* informasjon og viten en person, gruppe eller kultur rår over. Kunnskapen kan ha blitt ervervet gjennom dagliglivets erfaringer, gjennom forskning og gjennom studier av litterære eller andre kilder. Evnen til å forstå, analysere, trekke slutninger og se sammenhenger er en vesentlig del av barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Kunnskap blir ofte karakterisert som noe som formidles gjennom utdanning, og gjerne som en teoretisk vitenskapelig viten. I barnehagelærerprofesjonen blir også den praktiske kunnskapen tillagt vekt, og det stilles spørsmål om elementer av praktisk kunnskap spiller en større rolle i profesjonsutøvelsen (Grimen, 2008, s. 71). Det blir derfor viktig å poengtere at kunnskap har sitt utspring i både teori og praksis.

Slik jeg forstår kompetanse kan det karakteriseres som en form for skikkethet, dyktighet, kyndighet, brukbarhet, ferdighet og mestring. Kompetanse trenger nødvendigvis ikke å erverves gjennom utdanning, men kan vokse frem på bakgrunn av erfaring og personlig egenhet til yrket som utøves.

Kunnskap kan tolkes som kunnskapsformen *episteme*, teoretisk vitenskapelig viten. Det innebærer også elementer av kunnskapsformen *fronesis* ved at det handler om evnen til å forstå og trekke slutninger og gir assosiasjoner til skjønn og god dømmekraft. Ordet skikkethet gir også assosiasjoner til skjønn og god dømmekraft og er tilknyttet begrepet kompetanse. Skikkethet handler om å være egnet til en oppgave, og barnehagelærerens arbeidsoppgaver innebærer å være godt skikket til den oppgaven som forvaltes, og å se hver enkelt situasjon for hva den er. Ferdigheter og mestring gir assosiasjoner til *techne* som har den praktiske handlingen i sentrum.

Oppgaven tar sikte på å analysere og drøfte ulike former for kunnskap og hvordan disse kan utvikles, undersøkes og utføres i tilknytning til barnehagelæreryrket. Videre vil ulike former for kunnskap og kompetanse knyttes opp i mot det lokale arbeidet som blir gjort i de ulike kommunene. Tidligere forskning og undersøkelser vil være sentrale i hvordan kommunene forvalter sitt ansvar.

1.3 Gjeldende forskning og kunnskapsstatus

I dette avsnittet vil gjeldende forskning og kunnskapsstatus på feltet bli skildret og karakterisert. Dette avsnittet tar utgangspunkt i den forskningen som er gjort som omhandler barnehagelærerens syn på egen kunnskap, og hvilke utfordringer barnehagelærerens kunnskap møter i sitt arbeid i en pedagogisk institusjon. Avsnittet vektlegger også hvordan ulike rapporter belyser kompetanseutvikling og hvordan ansvarlige personer i barnehageadministrasjonen forvalter kommunens plikter som barnehagemyndighet. Avsnittet utdyper også kommunens behov for barnehagefaglig kompetanse over barnehagenivå.

MAFAL - prosjektet

I prosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg*, forkortet MAFAL (Forskningsrådet, 2010; Haug 2010), ble det undersøkt hvordan utdanningsinstitusjonene utdanner fremtidens barnehagelærere og om dette samsvarer med den hverdagen barnehagelærere møter når de kommer ut i arbeid. Hensikten var å finne ut hvordan barnehagelærere og assistenter bruker tiden sin i barnehagen sammen med barna og slik finne ut hvordan barnehagelærerens arbeid skiller seg fra assistentens i praksis. Man ønsket å få et grundig kjennskap til de utfordringene de ansatte i barnehagen står overfor (Forskningsrådet, 2010). Resultatene fra MAFAL- prosjektet viste at assistenter og barnehagelærere stort sett utøver de samme oppgavene i barnehagen med unntak av spesifikke pedagogiske leder oppgaver som krever pedagogisk kompetanse. Det som ble oppfattet som slike lederoppgaver var den primære foreldrekontakten, femårsklubb og spesialundervisning (Haug, 2010). Prosjektet konkluderer med at barnehagen har et stort behov for at barnehagelærerens profesjonskunnskap får større innpass og blir en synlig basis for yrkesutøvingen. Dette argumenterer for behovet for å utdanne flere barnehagelærere og å få flere barnehagelærere inn i yrket (Haug, 2010). MAFAL- prosjektet viser til at det kreves ansatte med utdanning for å ta vare på pedagogisk tilrettelegging og oppfølging av barn som

er under skolepliktig alder. Det som virker betenkelig er at både assistenter og barnehagelærere utfører samme type praktiske oppgaver i barnehagen. Barnehagens arbeidsoppgaver er ikke kun avgrenset til den primære foreldrekontakten, femårsklubb og spesialundervisning, men til alle aspekter av barnehagens læringsliv. Like mye som de nevnte punktene er barnehagelærerens kompetanse også viktig i de små hverdagslige situasjonene til å skape et pedagogisk opplegg som rommer alle barn, som legger til rette for lek, læring og undring, og som er i tråd med barnehagens samfunnsmandat.

Haug (2010) peker videre på at bakgrunnen for inndelingen av arbeidsoppgaver, og for at assistenter og barnehagelærere utfører mange av de samme oppgavene, er et resultat av de strukturelle forholdene i barnehagen, der kombinasjon av bemanning og oppholdstid tvinger fram en flat arbeidsinndeling. Barnehagens åpningstid skiller seg fra barnehagelærerens arbeidstid med over to timer, og det er vanlig at personalet har en rullerende vaktordning. En barnehagelærers arbeidstid er syv timer, mens barnehagens åpningstid er i gjennomsnitt ni – ti timer. I de aller fleste barnehager er dessuten 2/3 av personalet uten utdanning. Dette medfører at barnehagelæreren ikke vil kunne være til stede under hele barnehagens åpningstid og at barnehagelæreren har store ansvarsområder som innebærer ansvaret for barn og personalet, i tillegg til organisatorisk planlegging. Barnehagens bemanningsnorm spiller også en avgjørende rolle da det ofte er få ansatte per antall barn. Dette vil da si at barnehagelærerens ansvarsområde og den pedagogiske planleggingen må ta mange hensyn i de praktiske oppgavene. Å få alle de ulike hensynene til å gå opp kan være en av grunnene til at det ofte vil finnes en flat struktur i barnehagen.

Haug (2010) viser til at etter endt utdanning er det mange barnehagelærere som sosialiseres inn i en allerede bærende og etablert tradisjon i den enkelte barnehage. Med dette kan de allerede være bærere av en kompetanse som legitimerer denne flate strukturen. Den siste forklaringen på hvorfor barnehagelærerens faglige kompetanse kan bli hemmet i å komme til uttrykk er at resultatene kan være en indikasjon på at barnehagen ikke gir prestisje til formell og abstrakt kunnskap som basis for profesjonsutøvelsen. Ved at profesjonskunnskapen får mer innpass vil den kunne bli en vesentlig basis for profesjonen i fremtiden. Dette er et godt argument for å kreve flere med barnehagelærerutdanning inn i barnehagen. Dette igjen vil gi profesjonen en langt større kontroll med virksomheten i barnehagen og vil kunne styre tilgangen til yrket (Haug, 2010). For å bringe profesjonskunnskapen dypere og tydeligere inn i barnehagens virksomheter vil det være nødvendig at dagens og morgendagens

barnehagelærere ikke blir sosialisert inn i den bærende flate strukturen, men tør å bringe på banen sin egen fagkunnskap i de begrunnelsene man tar.

Videre profesjonskvalifisering i yrket

Liv Torunn Eiks pågående PhD - prosjekt er spennende i sammenheng med det som er beskrevet ovenfor. Prosjektet handler om hvordan nyutdannede barnehagelærere opplever egen kompetanse og sin videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Hensikten er å undersøke hvordan barnehagelærerens kompetanse kommer til uttrykk, hva som kjennetegner deres handlinger og hva de opplever som krevende og vanskelig. I likhet med MAFAL-prosjektet viser også Eik til at barnehagelærere gjør mange av de samme oppgavene som assistentene gjør, og at arbeidsfordelingen ofte blir valgt etter vaktssystemet og ikke kompetanse (Eik, 2012 s. 9).

Eiks hovedfokus i det omfattende doktorgradsstudiet har vært på det pedagogiske arbeidet med barna hvor hun har belyst muligheter og utfordringer det pedagogiske arbeidet og samarbeidet rundt dette kan skape for videre profesjonskvalifisering i barnehagen. Empirien som Eik har samlet inn peker på at nyutdannede barnehagelærere i sitt arbeid tar ansvar for å utvikle kompetansen hos assistenter og fagarbeider. Barnehagelærerne opplevde at ansvaret for å veilede og sørge for opplæring i yrket i stor grad lå på deres skuldre, og at styrer og barnehagens eiere i liten grad bidro til dette. Denne tendensen kan være skremmende for barnehagen og barnehagelærerens profesjonelle yrkesutførelse, og ikke minst med tanke på anerkjennelse som en profesjon. I barnehagen er 2/3 av personalet ikke pedagogisk utdannet, og dette gir den profesjonelle barnehagelæreren et tungt ansvar for å sørge for at assistenter og fagarbeidere har den nødvendige kompetansen for å sikre at barnehagen styres etter rammeplanens forskrifter. I barnehagens hektiske hverdag er det mange hensyn som må tas og barnehagelæreren vil ofte befinne seg i dilemmaer om hva som er viktig og hva som er viktigst. Det er foruroligende å lese om at styrer og barnehagens eier ikke ser ut til å ta ansvar for at de ufaglærtes kompetanse er tilstrekkelig for å sikre barnehagens krav og utfordringer.

En annen viktig faktor som Eik påpeker er at de nyutdannede anvendte pensumlitteratur som stort sett var knyttet til utfordringer de møtte. Eksempler på dette var barn som vekket bekymring eller det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. De nyutdannede kunne også meddele at de i sjelden grad var på kurs og at det var liten tid til kunnskapsdeling og faglige diskusjoner i barnehagen. Kun deler av kunnskapen fra utdanningen ble gjenstand for interesse fra personalet i barnehagen (Eik, 2012, s. 7). Det kan virke som at de nyutdannede i

stor grad blir sosialisert inn i den bærende tradisjonen som allerede finnes i barnehagen, i slik Haug (2010) også beskriver. For å sikre at barnehagen henger med i samfunnets endringer og krav vil det være nødvendig at barnehagelærerne setter ord på sine handlinger og sin kompetanse. Barnehagen som danningsarena er avhengig av at barnehagen kan holde følge med ny forskning og faglitteratur selv om det kan være fylt med motsetninger, ulikheter og spenninger. Det vil være nødvendig for en barnehagelærer å være kjent i det teoretiske landskapet for å kunne utvikle, utøve og undersøke sin egen praksis. Barnehagefeltets diskurser bør være gjenstand for debatt og endringsprosesser. Eik viser til at det kan være vanskelig for den nyutdannede barnehagelæreren å dele sin kunnskap da barnehager ofte er preget av horisontale diskurser og likhetsideologier, og bred konsensus i personalgruppen ofte vektlegges (Eik, 2012, s. 8). Å bruke fagspråket, dele kunnskap og utvikle kompetanse bør være en nøkkelfaktor i barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

Eik viser også til Aristoteles' tre kunnskapsformer når hun diskuterer hvordan kunnskap konstrueres og tas i bruk i barnehagen. Hun vektlegger at kunnskap er mer enn teoretisk kunnskap knyttet til det praktiske i barnehagen, slik som etikk og skjønn (Eik, 2012 s. 13). De tre kunnskapsformene kan supplere og berike hverandre og synliggjøre at profesjonskunnskap er langt mer enn teoretisk kunnskap. Eik knytter også Aristoteles' kunnskapsbegreper opp mot NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen² fra 2010, og tre ulike grunnkomponenter som utdanningen består av, teoretisk forskningsbasert kunnskap, praktisk basert kunnskap og barnehagens kultur og tradisjoner. Evalueringen advarer mot en forenklet og instrumentell oppfatning av en praksis som styrer ensidig mot et mål. Pedagogisk arbeid i barnehagen handler om mer enn å håndtere hverdagen fra dag til dag. Målet med førskolelærerutdanningen er at teoretisk og fagdisiplinorientert kunnskap inngår i problemorientert og analytisk interaksjon med erfaringer fra praksisfeltet (Eik, 2012, s. 13). Dette viser behovet for å se utdanningen og praksisen i lys av både teori, erfaring og praksiskunnskap, og at balansegangen mellom den teoretiske kunnskapen og den praksisbaserte kunnskapen er viktig i barnehagelærerens utførelse av profesjonen. Min påstand vil være at for å arbeide i barnehagen er det nødvendig å holde seg faglig oppdatert og få nye impulser for å sikre at barnehagens praksis er i samsvar med de pedagogiske fastsatte

² På det tidspunktet NOKUT gjennomførte evalueringen av utdanningen, het utdanningen førskolelærerutdanning. Fra Høsten 2013 har utdanningen skiftet navn til barnehagelærerutdanning, da utdanningen har fått ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

rammene og for å utvikles inn i morgendagens barnehage. Derfor er det viktig at vi ser betydningen av å satse på kompetanseutviklende tilbud og tiltak i barnehagen.

Kompetanseutvikling i barnehagesektoren

Vi ser at flere kommuner nå satser på tiltak for god kvalitet i barnehagene. FAFO har vært engasjert av Kunnskapsdepartementet for å utarbeide en rapport om hvordan kommunene arbeidet med kompetanseutviklende tiltak i barnehagene i perioden 2008 – 2011 (Frøyen, Sollien, & Nyen, 2011). Formålet med kompetansestrategien var at den skulle bidra til økt læring til personalet i barnehagen, som igjen kunne vise seg i form av bedre kvalitet i landets barnehager. Rapporten fremhever blant annet at

Tiltakene som hadde utgangspunkt i strategien ble forventet å gi læringseffekter hos de ansatte i barnehagene. Denne læringen kan føre til at de ansatte endrer praksis, enten individuelt ved at den enkelte endrer måten han/hun utfører arbeidet eller forholder seg til barna på, eller kollektivt, ved at læringen fører til endrede rutiner, aktiviteter eller arbeidsmåter i barnehagen... I tillegg er det en mer indirekte virkningsvei, ved at det kan skje endringer i barnehagen som organisasjon, som skaper bedre vilkår for de ansatte til å lære av egen og andres praksis. På lengre sikt vil slike endringer kunne bidra til økt læring som i sin tur slår ut i praksisendringer.

(Frøyen et al., 2011, s. 7)

Ved at ansatte i barnehagen får mulighet til å delta på kompetanseutviklende tilbud og tiltak vil kunnskapen og kompetansen i de enkelte barnehagene øke. Slik rapporten markerer, kan en viktig del av et tilbud om kompetanseutvikling være at det kan skape endret praksis. Derfor er det viktig at barnehagelærere deler sine erfaringer og kunnskaper som er ervervet gjennom kompetanseutviklende tiltak. Barnehagen som en organisasjon kan skape endringer av praksiser i samhandling med barn, og det gir rom for kollektive drøftinger og analyser av barnehagens arbeidsmetoder. For barnehagelærere vil dette også være en mulighet for å løfte profesjonen ved å ta til seg ny kunnskap og kompetanse, og deretter sette ord på det i barnehagen med det fagspråket vi har.

I FAFO - rapporten kommer det frem at det under hele perioden var registrert felles tiltak med seminarer for barnehagene. Rapporten viser også til at det ble brukt mer penger enn tidligere på kompetanseutviklende tiltak og at flere av barnehagens personale deltar på ulike tiltak enn før (Frøyen et al., 2011 s. 8-9). Rapporten skiller også på hvem som deltar på ulike kompetanseutviklende tiltak og tilbud. Det er i større grad barnehagelærere og de med høyere utdanning som får delta på ulike kurs og seminar virksomheter. Det ser ikke ut til at det har vært en bevisst politikk å øke kompetansen hos assistenter ved å tilby eller legge til rette for

utdanning til barne- og ungdomsarbeider. Også videreutdanning har i stor grad tilfalt barnehagelærerne (Frøyen et al., 2011, s. 10). Her er det rom for diskusjon, på den ene siden er det barnehagelæreren i de enkelte barnehagene som er eieren av profesjonen, og for å utvikle profesjonen vil det være nødvendig å videreutvikle sin kunnskap. Barnehagelæreren har som nevnt tidligere et ansvar for å veilede de andre ansatte i barnehagen uten utdanning. For å kunne gjøre dette vil det ofte være behov for mer kompetanse. Men siden assistentene i barnehagen som oftest er i 2/3 flertall, og for å sikre at barnehagen har et tilstrekkelig høyt kompetansenivå er det også viktig at assistenter og fagarbeidere får mulighet til å utvikle sin egen kompetanse og kunnskap. Dette gir paralleller til Eiks doktorgradsprosjekt (2012) som jeg har drøftet tidligere. Men ansvaret for å lære opp ufaglærte medarbeidere ligger tungt på barnehagelærerens skuldre og øker deres arbeidsmengde. Eiks undersøkelse viser at de i mange tilfeller får så å si enansvar for å løfte kompetansen hos de ufaglærte. Det er og vil alltid være forskjeller i kunnskap og kompetanse hos en bachelorutdannet barnehagelærer og en ufaglært, så å differensiere mellom ulike kompetanseutviklende tilbud og tiltak for de ulike faggruppene kan være nødvendig.

FAFO - rapporten fremhever videre at den kommunale strategien for kompetanseutvikling bidro til positive opplevelser og anerkjennelse for personalets arbeid i barnehagene og for kompetanseutviklingsarbeidet som utføres i kommunene. God kompetanse i form av relevante kunnskaper, ferdigheter og holdninger er viktig for kvaliteten i barnehagene. Kartleggingen viser at det er viktig for kommunene å satse på kompetanseutviklingstiltak, noe strategien bidro til å sette på dagsordenen (Frøyen et al., 2011 s. 12). Den klareste effekten av kompetansetiltakene var at flere barnehageansatte var blitt bevisste på hva som må gjøres og hvorfor i samspeilet med barna. Det meldes også om økt refleksjonsnivå om barns utvikling og økt bevissthet til å velge andre handlemåter i ulike situasjoner (Frøyen et al., 2011, s. 12). Dette er en pekepinn på at når barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen får verktøy i form av kompetanseutviklende tilbud kan det føre til endret praksis. Dette i form av endrede handlingsmønstre, og/eller et større repertoar av aktiviteter og temaarbeid som innebærer barns medvirkning. Det er tydelig å lese at kommunens rolle som lokal barnehagemyndighet og økt kompetanse for de ansatte spiller en viktig rolle i arbeidet med kompetanseutvikling for de ansatte.

Behovet for videreutdanning og kommunens rolle

NOU rapporten *Til barnas beste* (NOU, 2012) har kommet med forslag til ny lovgivning for barnehagene. Rapporten utdyper dagens barnehagetilbud, samtidig som den kommer med forslag til endringer. Den vektlegger behovet for videreutdanning, og nevner spesielt studiet pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB-studiet) og dets positive rolle for barnehagens barnehagelærere. Videreutdanningen er nært knyttet til det direkte arbeidet med barn i barnehagen og evalueringen av studiet viser at det bidrar til økt læring og engasjement, økt stabilitet blant barnehagelærere og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon (NOU, 2012 s. 167). Dette viser et bilde av kompetanseutviklende tiltak som er ønsket og vellykket. Det viser også at det er nødvendig å se kvalitet i sammenheng med kompetanse. Til tross for at barnehagelærerstudiet oppleves som relevant og praksisnært har det vært vanskelig å få tilstrekkelig antall med søkere. Utdanningsinstitusjonene hevder at bakgrunnen for dette er barnehageeier/kommunene ikke legger godt nok til rette for at de som ønsker å viderequalifisere seg skal kunne kombinere arbeid i barnehage med studier (NOU, 2012, s. 167). Det kan være problematisk hvis dette er tilfelle. Hvis kommunen som barnehageeier ikke ser behovet for å tilrettelegge slik at flere barnehagelærere og assistenter kan ta videreutdanning i kompetanse som vil tilfalle barnehagen, vil barnehagen som en pedagogisk forankret institusjon ikke ha samme anledning til å skape endringsprosesser som vil være til bedre oppfølging og sikring barnehagens samfunnsmandat i den enkelte barnehage. PUB - studiets formål er at det skal bedre kvalitetsutvikling i den enkelte barnehage, det er derfor viktig at barnehageeier/kommunen ser at det er en sammenheng mellom kvalitet og kompetanseutvikling.

Rapporten fremhever også kommunens rolle som lokal barnehagemyndighet, og hvilket ansvar dette medfører. Rapporten viser til kommunens dobbeltrolle ved at den ofte er både tilsynsmyndighet og barnehageeier og at dette kan være problematisk knyttet til lovens krav om likebehandling (NOU, 2012, s. 219). Kommunens rolle som tilsynsmyndighet handler om at kommunene har ansvaret for veiledning og godkjenning av barnehager.

Tilsynsmyndighetene har et ansvar for at barnehagen drives i tråd med gjeldende lover og styringsdokumenter for barnehagen. NOU- rapporten peker videre på den barnehagefaglige kompetansen på kommunenivå, og viser til blant annet stortingsmelding nr.41, *Kvalitet i barnehagen* (St.meld.nr.41., 2008-2009) som uttrykker at det ikke er noe krav om å ha barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen, og at mange kommuner har små administrasjoner. I mange kommuner vil det være lite kompetanse og ressurser satt av til

oppfølging og utvikling av barnehagesektoren (NOU, 2012, s. 241). Risikoen for at kommunen ikke klarer å oppfylle sine plikter som barnehagemyndighet er derfor til stede. Kommunens rolle som tilsynsmyndighet med ansvar for veiledning i de ulike barnehagene kan derfor oppleves som problematisk.. Utvalget ser at barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over barnehagenivå vil kunne bidra til å sikre et tilfredsstillende faglig nivå på kommunens beslutninger som lokal barnehagemyndighet (NOU, 2012, s. 242). Kommunens rolle som lokal barnehagemyndighet og barnehageeier kan stå i fare for og ikke oppfylle lovens bestemmelser. Barnehageadministrasjonens sikring av et høyt kompetent arbeid som utføres ute i de ulike barnehagene kan stå i fare hvis de selv ikke har den nødvendige kompetansen og kunnskapen for å ivareta dette. Tilgangen til barnehagefaglig kompetanse vil være nødvendig for at kommunen skal kunne utføre sine myndighetsoppgaver på en tilfredsstillende måte. Utvalget foreslår en endring i den nye barnehageloven som kan skape en klarhet i dette. I utvalgets forslag heter det at *kommunen skal sørge for å ha tilgang til barnehagefaglig kompetanse over barnehagenivået* (NOU, 2012, s. 243). Tidligere undersøkelser av kompetansenivået i de ulike kommunene har uttrykt at det er grunn til å rette større oppmerksomhet mot kommunens rolle som faglig aktør og tilsynsmyndighet. På bakgrunn av NOU- rapportens utredelser har den spilt en sentral rolle i utviklingen av forskningsspørsmålene og i den empiriske undersøkelsen.

Alle teller mer

Rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009) understreker at det er et behov for tydeliggjøring av hva det vil si at kommunen har et overordnet ansvar for at barnehagene driver en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet i samsvar med barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Undersøkelsen er en evaluering av hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006 er innført, brukt og erfart (Østrem et al., 2009). Rapporten viser til at det har blitt arbeidet med en rekke tiltak i forbindelse med den nye rammeplanen, men at disse tiltakene i liten grad har vært langsiktige og systematiske.. Vi kan videre lese at det var vanskelig for forskerne å finne frem til den personen som hadde det barnehagefaglige ansvaret i kommunene, at ansvars- og arbeidsoppgavene var ulike og befinner seg på ulike nivåer i kommuneorganisasjonene. Rapporten peker på at dette i seg selv er et interessant funn, og stiller spørsmål om i hvilken grad det er tilfeldigheter som styrer hvordan barnehagens drift blir ivaretatt av de ulike kommunene (Østrem et al., 2009 s. 72). For barnehagens beste vil det være hensiktsmessig og nødvendig at den lokale

barnehagemyndigheten blir utøvd av personer med barnehagerelevant utdanning. Slik at de er i stand til å forstå barnehagens komplekse kunnskapsgrunnlag og barnehagens behov for å arbeide med endring og utviklingsarbeid for å holde følge med samfunnets krav og endringer. Relevant barnehageutdanning og kompetanse vil også ha betydning for hvordan barnehagen blir satset på i de enkelte kommunene og hvilke arbeidsmetoder og verktøy som blir brukt for å sikre at det pedagogiske personalet har den nødvendige kompetansen for å drive en barnehage i tråd med barnehageloven og rammeplanens formuleringer.

1.4 Fra tidligere forskning til egen studie

Den tidligere forskningen som har blitt redegjort for i dette kapitlet har belyst barnehagelærerens kunnskapsstatus og videre profesjonskvalifisering til yrket. Den har også vist til hvordan kommunen har arbeidet med kompetanseutviklende tilbud og tiltak. I tillegg har NOU – rapporten *Til barnas beste* (2012) og rapporten *Alle teller mer* (2009) satt fokus på kommunenes egen barnehagefaglig kompetanse. Mine problemformuleringer og forskningsspørsmål har vokst frem på bakgrunn av tidligere forskning ved at jeg i egen studie har hatt et ønske om å sette ord på barnehagelærerens kunnskap, og ulike former for kompetanse. Det ble viktig for meg å se barnehageadministrasjonens barnehagefaglige kunnskap i forhold til hvordan de satset på økt kompetanse. Det som skiller denne undersøkelsen og tidligere forskning som er gjort på barnehagefeltet er at den analyserer og kombinerer ulike former for kunnskap med kommunenes satsning på økt kompetanse. Studien tar sikte på å identifisere ulike kunnskapsformer i kommunenes arbeid med kompetanseutvikling, samtidig som den retter oppmerksomheten mot kommunenes egen kunnskap og kompetanse.

1.5 Hvordan oppgaven er bygd opp

I kapittel 1 gjør jeg rede for bakgrunnen og begrunnelsen for studien. Oppgavens forskningsspørsmål er også redegjort for og gjeldende forskning og kunnskapsstatus er blitt utdypet.

I kapittel 2 blir oppgavens teoretiske forankring gjennomgått, analysert og drøftet. Oppgavens teoretiske forankring bygger i stor grad på Bernt Gustavssons arbeider i *Vidensfilosofi* (2001) og Harald Grimens arbeider i *Profesjonsstudier* (2008).

I kapittel 3 diskuteres forskningsarbeidets metoder og prosedyrer. Her presenterer jeg hvordan jeg har gått frem for å etablere kontakt med det aktuelle empiriske feltet, og mine erfaringer knyttet til gjennomførelsen av den empiriske studien. Ulik metodisk teori som jeg har styrket meg med i valg av metoder vil bli drøftet her. Min egen rolle som forsker og etiske vurderinger vil bli belyst.

I kapittel 4 presenterer jeg min egen empiri. Her vil jeg gjøre rede for likheter og ulikheter mellom de ulike kommunene og vise til store tematikker som er sammenfallende.

I kapittel 5 drøftes ulike belyste perspektiver i forbindelse med oppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål. Empiri, teori og tidligere forskning på området vil være viktige for på best mulig måte besvare oppgavens spørsmål.

I kapittel 6 oppsummerer jeg oppgavens viktige konklusjoner og refleksjoner. På bakgrunn av analysen i kapittel 5 vil jeg trekke frem et utvalg av problemstillinger som er interessante, og som best mulig svarer til studiens forskningsspørsmål. Jeg tar også et tilbakeblikk på hvordan forskningsetikk og studiens kvalitet er ivaretatt.

2 Teori

I dette kapittelet vil oppgavens teoretisk grunnlag bli utdypet, utforsket og satt i sammenheng med barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag. Spenningsfeltet som barnehagelæreren beveger seg innenfor gjennom sin kunnskap om profesjonen og ulike former for kunnskap blir teoretisert og belyst. Kunnskapsbegreper og ulike måter å tolke kunnskap på vil bli karakterisert gjennom Bernt Gustavsson (Gustavsson, 2001) og Harald Grimens (Grimen, 2008) arbeider. Videre drøfter jeg forståelser og begreper knyttet til kunnskap opp mot barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag. Barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag utdypes ved å belyse elementer innenfor profesjonsutøvingen som klarlegger barnehagelærerens viktige rolle. Videre gjennom oppgavens teoretiske tilnærmelser vil jeg knytte barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag opp i mot egen erfaring og utdanning for å kunne eksemplifisere oppgavens teoretiske karakter.

2.1 Barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag

Barnehagelærerens utdanning og kunnskap knyttet til profesjonen spiller en viktig faktor i utøvelsen av yrket. Gjennom egen utdanning og erfaring knyttet til å arbeide som barnehagelærer i ulike barnehager har jeg tilegnet meg en kunnskap som har en pedagogisk teoretisk forankring, samt en praktisk forankring om hvordan yrket utøves, utvikles og undersøkes. *I førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (Bjerkestrand et al., 2007) debatterer forfatterne gjennom boken hvordan barnehagelæreren forenkler og usynliggjør sitt eget fagspråk for lettere å skape forståelse blant assistenter og foreldre i barnehagen. Fagspråket er i stor grad knyttet til min identitet som barnehagelærer i utførelsen av profesjonen. Jansen viser til sin erfaring som faglærer i studiet pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB-studiet) at hun trodde barnehagelærere ønsket seg mer grunnleggende fagdebatten og ny forskningsbasert kunnskap ettersom de er i mindretall i barnehagen, men det kan se ut til at barnehagelærere har vent seg til den praksisnære og mer oppskriftsmessige kunnskapen og ikke maktet å holde sin særegne fagkunnskap ved like (Jansen, 2007, s. 37). Videre viser Jansen til at en av grunnene til dette kan være at barnehagelæreren står i handlingstvang i samværet med barna hver dag, og at dette kan være bakgrunnen for et ønske om en kunnskap som er «oversatt» til barnehagekonteksten. Her trekker Jansen inn et viktig element når det gjelder barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag, nettopp at den er sammensatt av både teori og praksis, og at praksis kan ikke forstås som noe som er ensartet

men at den er variert, mangetydnet og inneholder barnehagekontekster der ingen barn og barnehagelærere er like. Teori kan ikke umiddelbart overføres til all slags praksis, og praksis er heller ikke alltid anvendt teori (Bjerkestrand et al., 2007, s. 38). Barnehagelærerens profesjonsutførelse kan få en annen dimensjon ved at teorier debatteres, drøftes, reflekteres over og medvirker i barnehagelærerens utøvelse og endringsprosesser i barnehagen. At barnehagelærere ønsker en mer praksisnær utdypelse, gir grobunn for å hevde at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag er komplekst. Dette fordi at yrkesutøvelsen vil alltid ha karakter av både teoretisk og praktisk art, og gjennom denne balansegangen vil barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag komme til uttrykk. Profesjonens kunnskap må vises fram, den må diskuteres og deles i et profesjonsfelleskap. Et profesjonsfelleskap eller et profesjonskollegial kan beskrives som de menneskene som innehar en kunnskap og en utdanning knyttet til det profesjonsfeltet de arbeider innenfor. Utøverne er organisert i en profesjonell sammenslutning på grunnlag av en felles kunnskap og etikk hos medlemmene (Svensson & Karlsson, 2008, s. 261). Lennart Svensson (2008) viser til at den fremste profesjonelle ressurs er kollegialitet. Med dette mener han at det er likeverdige medlemmer som utøver kontroll over hverandre, basert på spesielle kunnskaper og en etikk som forvaltes av en yrkesorganisasjon. Samarbeid skaper kollektive ressurser og gir mulighet til å oppnå langt mer enn hva enkeltindivider kan oppnå hver for seg (Svensson, 2008, s. 131). I barnehagefeltets profesjonsfelleskap vil en av de viktigste oppgavene og forutsetningene være å fremme ulike syn på kunnskap og barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag. Kunnskapen må også kunne kritiseres – og det er helt umulig om den ikke blir synliggjort (Bjerkestrand et al., 2007, s. 158).

Barnehagens syv ulike fagområder er spesifiserte områder i rammeplanen for barnehager som det forventes, og er helt avhengig av at barnehagelæreren har kunnskap om. Den er fri i sin form, og inneholder ikke kompetansemål som barn må innfri, men likeledes setter den store krav til barnehagelærere og personalet i barnehagen. Den vektlegger hva barnehagen skal bidra til at barna lærer, erfarer, undrer og utforsker seg over, samtidig som den angir hvordan personalet må arbeide i retning av disse målene. Den stiller krav til at barnehagelæreren og øvrig personale i barnehagen skal gripe tak i barns medvirkning og dannelsesmuligheter. For å arbeide i retning av disse målene krever det ikke kun at barnehagelæreren er til stede i nået med barna, men det forutsetter en kunnskap om innholdet i de syv fagområdene. Dette betyr blant annet at barnehagelæreren må ha en kunnskap om hvordan hun kan legge til rette for ulike læringsopplevelser for barn, samtidig som hun har kunnskap om barns utvikling

innenfor det aktuelle fagområde. Det er dette som også gjør barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag så komplekst. Ikke bare er det nødvendig med den pedagogiske forankringen som profesjonen hviler på, men det er også nødvendig med en teoretisk kunnskap innenfor de ulike fagområdene for å jobbe i tråd med rammeplanens føringer.

2.2 Ulike begreper for kunnskap

I barnehagelærerens utdanning og min egen erfaring i eget arbeid er kunnskapen om barn og om profesjonen en viktig grunnstein. Pedagogikken har en viktig posisjon i arbeidet med barn og barnehagens læringsliv. Pedagogikk er et vitenskapelig fagområde som er nært knyttet opp mot psykologi, filosofi og sosiologi, og er sammensatt av en praktisk og teoretisk viten.

Praktisk dreier barnehagelærerprofesjon seg om å legge til rette for lek, læring og danning i barnehagens tradisjoner, slik som tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier, normer og regler sammen med barn. Den teoretiske viten omhandler kunnskap om barn og barns utviklingsmuligheter for å sørge for at dette skjer i tråd med gjeldende forskning og kunnskap vi har om barn. Barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag består av ulike kunnskapsområder fra de mest praktiske disiplinene hvor handling er sentralt til de teoretiske disiplinene hvor disiplinene undersøkes og struktureres. De ulike praktiske og teoretiske karakterene av disiplinene kan vi finne igjen i barnehagens fagområder og i kunnskapsområdene som barnehagelæreren går igjennom i utdanningen. Utdanningen og fagområdene i rammeplanen gjenspeiler ikke bare den pedagogiske forankringen, men også disiplinene som er nært knyttet til pedagogikken. Dette tilsier at barnehagelæreren er avhengig av å ha en kunnskap om praktisk og teoretisk tilnærming i de ulike disiplinene. Disse kunnskapsområdene utgjør en stor del av det som refereres til som en del av barnehagepedagogikken.

Det finnes ulike former for kunnskap og Aristoteles' tre begreper *episteme*, *techne* og *fronesis* er sentrale når man går i dybden av hvordan kunnskap konstrueres og brukes. Bernt Gustavssons bok *Vidensfilosofi* (Gustavsson, 2001) går i dybden av disse termene. Barnehagens kompleksitet vil diskuteres i lys av disse.

2.3 Episteme

Episteme kan oversettes med teoretisk vitenskapelig viten. Dette er en viten som frembringes gjennom forskning. Å forske er å undersøke forskjellige sider av virkeligheten, som hittil ikke har vært kjent og frembringe ny viten. Vår viten vokser ved at ny viten legges til gammel eller ved siden av slik at perspektivet på viten forandres (Gustavsson, 2001, s. 35). Denne formen

for vitenskap har sine røtter i den greske antikken og dens grunntanke var at den som undersøker kan skaffe seg viten om tilværelsen. Lenge var den epistemiske viten knyttet opp mot naturvitenskapen, men i de senere tiår har denne tradisjonen også vært knyttet opp mot barnehagelærerprofesjonen. *Epistemes* røtter kan vi følge fra Aristoteles til Platon, før den fikk en ny vår med Immanuel Kant. I Kants viten er all viten definert som *episteme*, og Kants plikтетikk er der han grunnla teorien for den viten som skal gjelde for naturen og for den form som skal gjelde etikk. Det etiske livet skal også følge universelle lover. Pliktetikken hviler på forestillingen om at menneske er en verdi i seg selv og aldri kan gjøres utelukkende til et middel. Dette gir mennesket en særstilling i naturen (Gustavsson, 2001, s. 43-44). Ved inngangen til 1900 tallet skulle det igjen debatteres rundt vitenskapens tradisjoner som objektiv og sikker. Et av de store spørsmålene var fortsatt hva er det som gjør vitenskapen så objektiv og eksakt? Dette førte til seg at vitenskapstradisjonene delte seg i to filosofiske verdener, den angelsaksiske og den kontinentale. På den angelsaksiske siden stod Kuhn og Popper med sine motstridende argumenter. Popper mente at om teorien ikke var testet så var det ikke vitenskap og hvis den ikke kan testes er den heller ikke vitenskap. Kuhn på sin side var opptatt av å beholde positivismens grunnsyn og forholdt seg kritisk til Poppers teorier. Det de kunne enes om var at empiri skal alltid tolkes i relasjon til en teori. Empirien har vært den brede oppfattelsen av viten, på tilsvarende måte kan man si at fenomenologien har vært den sentrale strømmingen i den kontinentale tenkningen. Husserl med sin filosofi siktet mot å gi erkjennelsen et sikkert og stabilt vitenskapelig fundament, i fenomenologiens tradisjoner er dette menneskets bevissthet (Gustavsson, 2001, s. 45-46).

2.3.1 Epistemes tre kjennetegn

Tradisjonelt sett besitter den vitenskapelige viten tre kjennetegn, det første er erfaring, iakttagelse eller observasjon og undersøker dette, også kalt den vitenskapelige vitens *empiriske karakter*. Det andre er metode som forteller oss hvordan vi skal gå til verks i forskningsarbeid som beskriver den *metodiske karakteren*. Det tredje kjennetegnet er teori hvor et perspektiv kan besvare våre spørsmål som kan formuleres som vitenskapens *teoretiske karakter*. Disse tre kjennetegnene er utviklet med tanke på menneskets undersøkelser med å skaffe seg kunnskap om tilværelsen vi befinner oss i (Gustavsson, 2001, s. 38).

I barnehagens og pedagogikkens tradisjon vil den vitenskapelige viten være gjeldende i utførelsen av profesjonen. Gjennom undersøkelser, erfaring og observasjon har barnehagelæreren internalisert en teoretisk viten om barn, barns utvikling og hvordan

tilrettelegge et pedagogisk miljø som favner alle barn. Den vitenskapelige viten empiriske karakter har løftet frem undersøkelser og innsikt om barns væren og verden, og barnehagelærerens utdanning er i stor grad bygget på forskningsbasert empiri. Viktigheten av forskningsbasert kunnskap blir også karakterisert i den nye rammeplanen for utdanningen av barnehagelærere som blant annet sier at *Utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2012a). For å erverve seg innsikt i profesjonen og for å sikre profesjonell utvikling er det en nødvendighet at barnehagelæreren selv, barnehagen og utdanningen stadig søker ny kunnskap som kan tillegges den allerede eksisterende viten vi har om feltet eller ny kunnskap som er med på å sikre barnehagens arbeid utvikling i samfunnets stadige endringer. Fra eget arbeid og erfaring handler dette om et syn på profesjonen hvor man aldri er ferdig utlært, men til stadighet søker ny kunnskap og ny innsikt i en profesjon som stadig er i utvikling, men som også beholder barnehagens tradisjoner. Det er nettopp dette synspunktet og væremåten som gjør at arbeidet med og i barnehagen alltid er spennende.

Den vitenskapelige vitens *metodiske karakter* forteller oss hvordan forskere og bidragsytere til barnehagepedagogikken går til verks, dette innebærer hvilke spørsmål som blir stilt, hypoteser, resultater og hvordan ulike metodevalg er avgjørende for å kunne besvare ulike problemformuleringer mest hensiktsmessig og korrekt. Både i forskning og i barnehagens hverdagsliv vil det være nødvendig å ta metodiske valg, enten for å sikre resultater med høy validitet og reliabilitet eller for å gi barn et pedagogisk miljø som er i samsvar med barns muligheter for utvikling, lek, læring og danning. I barnehagens hverdagsliv vil de metodiske valgene være på bakgrunn av en vitenskapelig viten som barnehagelæreren har ervervet og internalisert gjennom en utdanning og erfaringen med å arbeide med barn. Gjennom dette har barnehagelæreren innhentet kunnskap om arbeidet med barn. I barnehagens hverdagsliv kan også dette innebefatte hvordan vi forholder oss til arbeidet med barn. Det kan være medvirkende i hvilke spørsmål vi stiller og ulike hypoteser som er en del av større temaarbeid og prosjekter i barnehagen. Det handler om å undre seg sammen med barna, og ikke gi de svar på spørsmål som de stiller, men sammen med barna søke svar og ulike måter å se verden på. Metodevalg kan være avgjørende for hvordan barn internaliserer læringen og hvordan denne læringen kan komme til uttrykk i andre situasjoner.

Den vitenskapelige vitens *teoretiske karakter* forteller oss hvordan en teori kan svare på våre spørsmål. Det vitenskapsteoretiske område involverer i tillegg en diskusjon om hvilke prinsipper som er grunnleggende for vitenskap. Dette er en metadiskusjon som teoretisk betrakter og analyserer den faktiske forskningen som blir utført. Vitenskapsteorien er både beskrivende og normgivende, den beskriver hvordan vitenskapelige aktiviteter skal foregå men den sier også noe om hvordan aktivitetene bør foregå og hvilke prinsipper som faktisk betegner vitenskapelighet. I fagmiljøene opp gjennom 1900 tallet dreide diskusjonene seg om nettopp dette, hva som er vitenskapelig viten og hva som er annen viten (Gustavsson, 2001, s. 46). I barnehagelærerprofesjonen vil en metadiskusjon over ulike pedagogiske arbeidsmetoder alltid være en del av barnehagelærerens refleksjonsprosesser, både alene og sammen med ett større kollegialt fellesskap. I refleksjoner og metadiskusjoner vil det være et rom for læring og tilegnelse av ny kunnskap for barnehagelæreren. Det kan også gjøre barnehagelæreren bevisst sine pedagogiske arbeidsmetoder, og hjelpe barnehagelæreren til å ordsette fagkunnskapen som er integrert i den profesjonelle yrkesutførelse. Det kan løfte diskusjonen i det kollegiale fellesskapet ved å gå i dybden av hva som er teoretisk viten og hva som er praktisk erfaring. Ved å heve dette spørsmålet kan profesjonsdebatten og barnehagelærerens status løftes ved at barnehagelæreren selv tar muligheten for å uttrykke den fagkunnskapen hun eller han besitter. Sammen med barn vil refleksjoner og metadiskusjoner over hva man har opplevd i fellesskap gi læringsutbytte til barn. Det kan også gi nye muligheter til å se hvordan verden henger sammen og barn vil kunne reflektere over egne handlinger og væremåter. Gjennom slike prosesser utvikler barn evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverden og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap.

Den vitenskapelige vitens tre kjennetegn, dens *empiriske karakter*, dens *metodiske karakter* og dens *teoretiske karakter* er gjeldende indikatorer for å sikre at den epistemiske viten kan kategoriseres som en teoretisk viten. Alle tre kjennetegn må være innarbeidet i en teori, forskningsarbeid eller undersøkelse for at det skal kunne fremstå som en teori eller som kunnskapsformen *episteme*. Videre vil kunnskapsformen *techne* gjøres rede for.

2.4 Techne

Praktisk viten, eller *techne* handler om menneskets handlinger, og refleksjonene over menneskets handlinger som grunnlag for viten. Det handlingsbaserte synet på viten stammer fra pragmatikkens vitenskapstradisjoner hvor grunntanken er at mennesket *handler i verden*

og at kunnskap oppstår i handling (Gustavsson, 2001, s. 134). Den pragmatiske vitenskapsteoretiske retningen ble utviklet av Charles Peirce, og videreutviklet av blant andre John Dewey som formulerte det godt når han snakket om *Learning by doing*. Det sentrale utgangspunktet for pragmatikernes måte å belyse kunnskap på er at mennesket er betraktet som et praktisk handlende vesen. I pragmatikken ligger kunnskapen i selve handlingen i de aktivitetene vi utfører, og når det oppstår problemer eller tvil i ulike situasjoner og aktiviteter vil mennesket søke å prøve å finne løsninger. I denne prosessen vil problemer være opphavet til søket etter kunnskap (Gustavsson, 2001, s. 134). En sentral tanke innenfor pragmatismen går ut på at kunnskap er til for å løse de problemer som mennesket møter på.

Den praktiske viten eller *techne* har de siste tiår vært debattert og omdiskutert i ulike fagmiljøer, og dette har ført til at ulike retninger innenfor den praktiske viten har oppstått (Gustavsson, 2001, s. 99). Dette har ført med seg ulike måter å skape forståelse for menneskets handlinger og refleksjonene som medfølger. Filosofen Gilbert Rye formulerte to former for praktisk viten, å *vite hvordan* og å *vite at*. *Vite hvordan* består av ferdigheter for å kunne utføre forskjellige handlinger, mens *vite at* innebærer å vite hvordan diverse ting forholder seg. Begge formene for viten betegnes ved aktivitet og ved å være rasjonelle. *Vite at* innebærer rasjonell teoretisering mens å *vite hvordan* er rasjonell praksis. Viten har både en teoretisk og praktisk karakter. De to formene for viten kjennetegnes imidlertid ved forskjellige aktiviteter. I et teoretisk resonnement benytter vi oss av å ta logiske slutninger. I en praktisk sammenheng rettes oppmerksomheten mot selve utførelsen, vi forsøker å forstå hensikten som ligger bak aktiviteten. Forståelsen oppstår i selve aktiviteten (Gustavsson, 2001, s. 102). I arbeidet i en pedagogisk virksomhet vil behovet for å *vite hvordan* og *vite at* være en stor del av hverdagen. Forholdet mellom teori og praksis er en balansegang. Barnehagelærerens teoretiske forankring i pedagogikken må kunne være synlig i alle aspekter av barnehagen. I diskusjoner og debatter som omhandler barnehagens pedagogiske virksomhet vil *vite at* hjelpe oss til å trekke logiske slutninger basert på hva vi vet om barn og barns utvikling. Situasjoner i barnehagen som involverer en praksis utførelse vil barnehagelæreren være avhengig av å skape forståelse av hva som skjer i selve aktiviteten for å være en bidragsyter til et pedagogisk opplegg som kan favne alle barna. Praksis må ikke misforstås som erfaring. Vi kan tilegne oss kunnskap basert på erfaringer med arbeid med barn og barnehage er ikke dette tilstrekkelig for å sikre kvalitet i barnehagen. Den praktiske utførelsen vil være på bakgrunn av en teoretisk forankring i pedagogikken som er ervervet ved utdanning. Som barnehagelærer vil det være nødvendig å veilede og rettlede ufaglærte i den daglige praksisen med barn. Av egen

erfaring er det ofte vanskelig å ordsette en kunnskap man har om barn, enten det er i teoretiske resonnementer eller i den praktiske utførelsen. Praktisk viten har derfor ofte blitt knyttet til vitenskapsbegrepet taus kunnskap. Taus kunnskap har i hovedsak vært benyttet når man snakker om den praktiske virksomhets innhold (Gustavsson, 2001, s. 101).

2.4.1 Taus kunnskap

Taus kunnskap er ofte noe som har blitt forbundet med refleksjon (Gustavsson, 2001, s. 106). Gjennom refleksjonsprosesser kan det ofte være vanskelig å sette ord på tanker, handlinger og observasjoner. Å skape et riktig bilde av hvordan en opplever en situasjon eller sine egne tanker kan være utfordrende å skape mening ut i fra, både for en selv eller andre som deltar i refleksjonsprosesser. Gjennom ulike refleksjonsprosesser vil det komme til overflaten ny kunnskap eller kunnskap som kan settes i sammenheng med et teoretisk perspektiv. Å skape et eksakt språk som kan uttrykke vitenskapelig fakta og forståelse vil være med å gi et blikk på den ytre virkelighet. Diskusjonene om taus kunnskap fokuserer på hvordan vi tenker, erfarer, bedømmer og handler på grunnlag av viten som enten ikke er verbalt artikulert eller ikke kan artikuleres verbalt. Denne klassiske formuleringen er formulert av Michael Polanyi som sier at vi kan vite mer enn vi kan utsi (Grimen, 2008, s. 76).

Harald Grimen debatterer videre på bakgrunn av Polanyis arbeider om viten som er taus, og har fem mulige tilfeller til at kunnskap kan være taus (Grimen, 2008). Det første tilfellet er normer og regler som begrenser det som kan sies. Det kan være generelle lover som er nedfelt i lovverk, i barnehagen kan dette gjelde den eksplisitte taushetsplikten vi har. Det kan også gjelde normer for høflighet og etikette. Den profesjonelle yrkesetikken kan være et annet eksempel som regulerer hva man kan, skal og bør si. Det andre tilfellet er ligger i forholdet mellom det vi må ta for gitt og det vi kan problematisere når vi handler eller deltar i offentlig virksomhet. Dette dreier seg om å stole på egne ferdigheter og ta dem som uproblematisk gitt for å kunne utføre handlinger. Ved å artikulere handlingen kan utførelsen bli ødelagt. Dette betyr ikke at handlingen aldri kan bli artikulert, men at ved senere anledninger kan samme person eller andre artikulere den. Det tredje tilfellet er at en persons kunnskap former et løst sammensatt og uoversiktlig system som man selv ikke kan ha full oversikt over. Mye av det vi vet, vet vi ikke at vi vet fordi menneskets handlinger inneholder store kunnskapsområder. Det kan derfor være vanskelig som barnehagelærer og artikulere eller forklare sine handlinger overfor andre da kunnskapen i utførelsen av selve handlingen er vevd sammen i flere

kunnskapsområder. Det fjerde tilfellet er at det finnes spesifikke kunnskapselementer som i prinsippet ikke kan artikuleres verbalt, enten ikke i det hele tatt eller ikke for bestemte formål. Det kan finnes et gap mellom våre evner til erkjennelse og våre evner til språklig formulering. Å ha et språk skaper grunnlaget for erfaringer som er rikere enn hva det er mulig å uttrykke verbalt i samme språk. Det siste mulige tilfellet er at mye kunnskap bryter med den klassiske oppfattelsen av kunnskap, nemlig den platoniske: kunnskap er begrunnet sanne oppfatninger (Grimen, 2008, s. 79-82). Barnehagelærerens praksis er som nevnt tidligere sammensatt av både en teoretisk og en praktisk viten. Den praktiske viten som er en samling av teoridannelser som er basert på erfaring og deltakelse i en pedagogisk virksomhet, strider den i mot den platoniske formen for kunnskap. Barnehagelærerens deltakelse i en pedagogisk virksomhet er ikke bare basert på en teoridannelse som er skapt ved erfaring og deltakelse. Barnehagelærerens evne til å omstrukturere og reforhandle den teoretiske kunnskapen til en praktisk kunnskap, vil gi profesjonsutøvelsen en annen dimensjon. Slik jeg ser det blir pedagogikken aktiv i samhandlingen med barn. Fra min egen praksis har jeg ofte opplevd situasjoner eller handlinger hvor min egen utførelse i handlingen har vært med på å skape noe verdifullt sammen med barna eller en utførelse av lærings situasjon har fungert godt. Det har ofte vært vanskelig i den gitte situasjonen å uttrykke hvorfor jeg gjør som jeg gjør, og hvorfor jeg opplever at det fungerer godt, og hvis jeg skulle ha uttrykt det i disse situasjonene ville nok mye av den gode pedagogikken falt bort. I ettertid i refleksjonsprosesser kjenner jeg at det er lettere å uttrykke og å sette ord på de ulike handlingene som fant sted. I noen tilfeller vil det være slik som Grimen (2008) beskriver i det andre tilfellet, at utførelsen kan bli ødelagt mens i andre hendelser vil det i prinsippet ikke kunne artikuleres verbalt, slik som i det fjerde tilfellet. Flere ulike kunnskapsområder er medvirkende til min kunnskapsbase, og til tider kan den være uoversiktlig og inneholde mange elementer. For å kunne ta i bruk disse store kunnskapsområdene er jeg avhengig av å kunne sortere og kategorisere den kunnskapen jeg besitter. Det blir derfor også nødvendig å prøve å ordsette kunnskapen.

Taus kunnskap er en vitenskapsform som i følge Polanyi forutsetter at kunnskapen er personlig og at den er personlig integrert. Ved at vitenskapen var personlig integrert kunne bare den praktiske kunnskapen overføres fra en generasjon til den neste. Polanyi sammenlignet denne formen for overlevering av kunnskap med skoleutdanningene, ved at lærlingen imiterer mesteren og ved dette underkaster seg autoriteten og tradisjonen. Inspirasjonen til å se denne sammenhengen er hentet fra hermeneutikken, hvor et av hovedspørsmålene er hvordan tradisjonsformidling foregår og hvordan vilkår for tolkning av

den kulturelle arv er. Dette innebærer en historisk tenkemåte som ser på kunnskap, kultur og levemåte som konstant underkastet omtolkninger og forandringer (Gustavsson, 2001, s. 121). I forbindelse med egen empirisk undersøkelse var det viktig for meg å ta med meg ulike forståelser for taus kunnskap i utformingen og utførelsen av intervjuene. Dette ble viktig fordi det kan gjenspeile informantenes syn på ulike kunnskapsformer og ulike forståelser knyttet til kunnskap. Det ble også interessant å kunne se om informantene bar på en form for taus kunnskap som det kunne være vanskelig å uttrykke eller ikke mulig å uttrykke. Det ble viktig å avdekke hvordan informantenes kunnskapsområder henger sammen og hvordan de artikulerer sine handlinger og valg i arbeidet med kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Diskusjonen om taus kunnskap og mulighetene for overføring gjennom generasjoner må utvides for å skape et helhetsbilde av den praktiske vitenskaps karakter, og Gustavsson peker videre på situasjonsbundet kunnskap.

2.4.2 Situasjonsbundet kunnskap

Polanyi refererte ofte den praktiske vitenskapsformen som noe som var bundet til personen og kroppen, men ikke noe som var bundet av sammenhengen. Spørsmålet som da forblir ubesvart er på hvilken måte kunnskapen er bundet til de aktivitetene som blir utført, til selve den praktiske handlingen. Denne formen for kunnskap blir karakterisert som situert læring (Gustavsson, 2001, s. 125). Denne formen for kunnskap innebærer at kunnskap som man erverver i en praktisk sammenheng er bundet til en situasjon. Man lærer gjennom sin praksis og kunnskapen er knyttet til den praksisen som den blir utøvd i og læring foregår ved deltakelse. Slik Polanyi sammenligner taus kunnskap med skoleutdanningen, vil situert læring fremstå som det motsatte. I situert læring er kunnskap en praksis, en aktivitet som man lærer ved å delta og praktisere i de aktivitetene kunnskapen var innbygget. Gustavsson (2001) refererer til Lave og Wenger for å forklare og kritisere utdanningssystemets formidlingspedagogikk. De hevder at kunnskap ikke kan overføres direkte og heller ikke uproblematisk formidles fra lærer til elev. Kunnskap oppnås ved at man innskoles i en sosial sammenheng hvor læreprosessen involverer hele mennesket. Denne kunnskapen kan kun oppstå under spesifikke omstendigheter og først få betydning og skape mening i situasjonen og sammenhengen. Å hevde av at all kunnskap er situasjons og kontekstavhengig kan være et utfordrende synspunkt. I barnehagen ville dette betydd at alt barna lærer i barnehagen er bundet til barnehagen som institusjon og vil ikke ha overføringsverdi til andre deler av barns

liv. Slik er det imidlertid ikke, barns lærings- og dannelsesprosesser i barnehagen vil gi barn kunnskaper og ferdigheter de tar med seg til videre skolegang og andre aspekter ved livet.

Situert læring hvor barnet lærer ved å delta i aktiviteten som foregår kan knyttes til det sosiokulturelle læringssynet som de senere årene har dominert utdanningssystemet. Dette synet bygger på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i kulturelle kontekster. Barns deltakelse i interaksjoner og samarbeid med andre er grunnleggende for læring, og læring er situert i spesifikke fysiske, historiske, kulturelle og sosiale kontekster. Denne konteksten utgjør en integrert del av det som læres (Gjems, 2009, s. 28-29 og Wittek, 2004 s.69-70). Dette synet på barn og barns læringsprosesser bør være fremtredende i den daglige barnehagehverdagen. Barns evne til å internalisere læring og bruke det ved senere anledninger og kontekster er en del av det større helhetsbilde som omhandler barns dannelsesprosesser. Ved å skape et pedagogisk miljø som stimulerer til denne typen læring hvor barn får delta, ytre synspunkter og samhandle med andre barn og voksne er i tråd med rammeplanens bestemmelser (Kunnskapsdepartementet, 2011). Akkurat som barnas læringsprosesser vil barnehagelærerens praktiske vitenskapsform *techne* utvikles gjennom refleksjoner over det arbeidet som har blitt utført. Barnehagelærerens handlinger og refleksjoner vil være grunnlaget for kunnskapen som blir tilegnet i praktiske handlinger og aktiviteter. Aristoteles uttrykte at det finnes to former for praktisk kunnskap, disse var *poiesis* og *praxis*.

2.4.3 Poiesis og praxis

Poiesis som handling sikter mot tilvirkning, produksjon og skapelse. Den er knyttet til generering av aktiviteter og har sitt sikte – og endemål utenfor selve handlingen. *Poiesis* kan derfor knyttes til *techne* hvor betydningen er kunnskapen som et middel eller instrument. Betegnelsen instrumentell kunnskap eller viten har ofte blitt brukt. *Praxis* vektlegger egenverdien i samhandlingen mellom mennesker, og har sitt sikte og endemål som en sentral del av handlingen. Barnehagelærerens kompetanse er forankret i en identitet som bygger på en teoretisk og praktisk kunnskap. Denne kunnskapen innebærer evnen til vurdering av ulike handlingsalternativer og barnehagelærerens evne til å omsette denne kunnskapen til handling i praksis. Denne formen for handlinger forutsetter barnehagelærerens autonomi til å handle i overenstemmelse med profesjonelt skjønn som bygger på faglig og moralsk vurdering i

henhold til profesjonens standarder (Solbrekke & Østrem, 2010:202-203). Barnehagelærerens praxis kan beskrives slik jeg oppfatter begrepet, godt i Østrens ord

Som profesjonsutøver har førskolelæreren ansvar for å utvikle en pedagogisk praksis som er i samsvar med samfunnsmandatet og fremmer barnehagens formål. Dette ansvaret er forankret i en faglig fundert identitet som innebærer evnen til en kontinuerlig vurdering av hva som er det beste handlingsalternativene i komplekse situasjoner

(Østrem, 2011:285).

I situasjoner med barn handler det om det vi er felles om og at det er mennesker på begge sider av relasjonen, og egenverdien i denne samhandlingen. Barnehagens samfunnsmandat og rammeplanen vektlegger begreper som demokrati, toleranse og likestilling som er i overenstemmelse med Aristoteles bruk av begrepet praxis. Barnehagens praxis kan beskrives som hvor relasjoner møtes, hvor kvalitet blir rådende og ikke kvantitet. Barnehagens poesis kan best beskrives som en instrumentell kunnskap som blir utøvd. Poesis kan også knyttes opp i mot *pragmatismen*³ som kan karakteriseres som handlinger som har et mål og en kunnskap på hvordan en skal nå dette målet i form av retningslinjer. De pragmatiske handlingene er vellykket når en på den måten når målet man har satt seg. For mange barnehagelærere vil dette kunne assosieres med en utstrakt bruk av kartleggingsmateriell og barnehagens bruk av ulike verktøy for å sikre målbare resultater kan syne å bane vei mot en praksis som er av pragmatisk art, hvor mål- middel funksjonen vil være førende. I arbeidet i en barnehage vil det alltid gjenspeile seg praksiser av både *praxis* og *poiesis* art og begge har sin rimelige plass i pedagogikken. Det som vil være viktig at barnehagelæreren legger sitt hensyn til barnet og barnehagens mandat for å sikre at målene står i samsvar og tjener sitt formål på bakgrunn av kunnskap forankret i barnehagepedagogikken. *Praxis* kan knyttets til Aristoteles' siste begrep av vitenskapsformer, *fronesis*, som knyttes til menneskets etiske og politiske liv (Gustavsson, 2001).

2.5 Fronesis

Fronesis slik som *techne* er knyttet til praktiske vitenskapsformer. Det som skiller disse to formene er at *techne* er knyttet til skaping og frembringelse, mens *fronesis* er knyttet til

³ Pragmatisme er en filosofisk retning som hevder at en oppfatnings sannhet avhenger av hvorvidt den er nyttig, dvs om den gagner livet. Den avgjørende prøven på hva som er rett og sant, vurderes ut i fra de praktiske konsekvenser, John Dewey var en av de fremste pragmatikerne, og pragmatismen har hatt innflytelse på pedagogisk tenking og praksis i flere land (Bø & Helle, 2008).

menneskets etiske og politiske liv. *Fronesis* er forskjellig fra de to andre vitenskapsformene ved at den ikke skiller det verdibaserte og normative fra viten i seg selv. Den menneskelige viten blir betraktet som knyttet til forskjellige fellesskaper og med en mer kompleks holdning til samfunnets muligheter, kombinert med en kritisk innstilling til noen av rasjonalismens bærende tanker (Gustavsson, 2001, s. 155). Etikk og politikk kan ikke skilles fordi verdier og normer betraktes som innebygde i et samfunn, en kultur eller et fellesskap. *Fronesis* som vitenskapsform knyttes derfor tilbake til Aristoteles og den hegelianske tradisjon. Nåtidens etiske diskusjoner føres hovedsakelig ut i fra tre forskjellige oppfattelser med forankring innenfor ulike idétradisjoner, utilitarismen med John Stuart Mill som en av de fremste innenfor dette synet. Utilitarismen er en moralfilosofi som prøver å formulere etiske og sosiale problemstillinger på en slik måte at det tilfredsstillende empiriske krav. Kants moralfilosofi som reiser spørsmålet om rettferdighet, og nyaristotelikere og nyhegelianere med vekt på fellesskap, tradisjoner og forenede verdier.

Fronesis er ut i fra et etisk perspektiv en dyd som kan belyses i vekselvirkningen mellom karakter og handling. Gustavsson (2001) refererer til Aristoteles' sine verk og hans praktiske eksempler på hvordan dyden kan utøves

Det gode kan kun gjøres i relasjon til rett person, i hensiktsmessig grad, på rett tidspunkt, på riktig vis og på en hensiktsmessig måte.

(Gustavsson, 2001, s. 161).

Dette mente Aristoteles var like uvanlig som vanskelig. Derfor er det gode både uvanlig, berømmelsesverdig og skjønt. Den gode handling, dyden, består av en tilstand i karakteren som er ervervet gjennom gode vaner. Karakterens særpreg er en holdning, som Aristoteles betegnet som *hexis*. Å handle praktisk på en riktig måte forutsetter både tenking og karakter. Menneskets begjær må sammenkobles med fornuft og etisk holdning. På dette området er det ingen forskjell mellom *techne* og *fronesis*. Forskjellen blir utdypet når Aristoteles skiller mellom de to formene for praktisk handling, *poiesis* og *praxis* (Gustavsson, 2001, s. 162). Som nevnt foran, der *poiesis* handler om tilblivelsen og skapelsen av et produkt, vektlegger *praxis* egenverdien i samhandlingen mellom mennesker. Alle parter i relasjonen blir berørt av det som foregår, og det er kvaliteten i denne typen relasjon som er det karakteristiske ved *praxis*. Aristoteles angir forskjellige holdninger, *hexis* for hvordan mennesket kan nå frem til sannhet, som er den teoretiske og praktiske fornuft sitt felles mål. Her blir klokskap vektlagt

ved at mennesket må handle med en riktig tanke om hva som er godt og dårlig for mennesket, og den gode handlingen er et mål i seg selv. Derfor er det riktig å omtale *fronesis* som en praktisk klokskap (Gustavsson, 2001, s. 162). Barnehagens etiske indre liv er viktig for barnehagelæreren, og en kunnskap om etikk, væremåte og handlemåte er en del av hele barnehagelærerens personlighet. Men det betyr ikke at etikk ikke kan læres, og etiske normer og regler kan tolkes og reflekteres over. I den siste tiden har barnehagelærerprofesjon etiske holdninger og tolkninger vært debattert. Dette har medført en profesjonsetisk plattform for lærere og barnehagelærere, og er utformet på vegne av Utdanningsforbundet. Plattformen formulerer profesjonens grunnleggende verdier og etiske ansvar og er ment som en etisk pekepinn og ansvarsområder barnehagelæreren har i sitt arbeid (Utdanningsforbundet, 2012).

2.5.1 Nåtidens fronesis

I dagens diskusjoner og debatter blir ofte *fronesis* knyttet til den hermeneutiske tradisjonen med utgangspunkt i filosofene Georg Willhelm Freidrich Hegel (1770-1831) Martin Heidegger (1889 -1976), og Hans- Georg Gadamer (1900-2002).

Hegel

Hegel knytter begrepet *fronesis* opp i mot menneskets danning, og hvordan disse prosessene forekommer i et liv. Gustavsson (2001) refererer til Hegel når han sier at gjennom den første tiden er mennesket for seg selv og med dets nære relasjoner og fellesskaper. I løpet av sin utvikling strekker mennesket seg ut av seg selv og sine nære relasjoner. Dette skjer gjennom arbeid og gjennom tanken. Praktisk arbeid og tankearbeid, å gjøre og å reflektere strekker mennesket seg lengere enn seg selv, utover sine egne grenser og knytter seg til større sammenhenger, det allmenne. Dermed danner og utvikler vi oss som mennesker. Hegel mente at for at mennesket skal bli fult og helt ved å knytte seg til et samfunnsfellesskap. For Aristoteles var fellesskapet naturgitt, men for Hegel og den moderne verden var samfunnet preget av fremmedhet. Derfor måtte mennesket flytte seg selv, teoretisk og praktisk ut i samfunnet. På den måten fikk mennesket tatt i bruk sine ressurser og muligheter.

Dannelsesforestillingen kan uttrykkes ved at mennesket danner seg ved å forlate seg selv og vende tilbake til seg selv (Gustavsson, 2001, s. 200-202).

Barns dannelsesprosesser har fått mer fokus de senere årene, og har blitt innlemmet i den reviderte rammeplanen for barnehagen fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med dette har begrepet fått en fast plass i barnehagen, og er en del av barnehagens styringsdokumenter

som er et fastsatt rammeverk for barnehagens pedagogiske tilrettelegging. Barnehagelærerens profesjonsetiske ansvar er å påse at det finnes og utvikles gode arenaer for barns leke, lære og dannelsesprosesser som er grunnlaget for barns allsidige utvikling. Gjennom gjensidige samhandlingsprosesser med barn og voksne utvikler barn evnen til å reflektere over egne handlinger og væremåter i samspill med omgivelsene. Ved at barn flytter seg ut i ulike situasjoner og aktiviteter både med kroppen og selvet vil nye erfaringer og opplevelser skape ny kunnskap for barnet. Barnehagen representerer et samfunnsfellesskap der dannelsesprosesser er mulige.

Heidegger

Heidegger anså mennesket som en integrert del av verden. Han oppløste todelingen mellom kropp og sjel, og dekonstruerte jeg'et ved å reise tvil om at det i det hele tatt eksisterer et jeg. Spørsmålet om hva jeg'et er kan ikke besvares direkte, det vesentlige er at jeg'et ligger i selve dens eksistens. Jeg'et kan ikke bestemmes ut i fra en rekke egenskaper på samme måte som når vi angir hva en ting er. Hva jeg er, avhenger av hvordan jeg forholder meg til det jeg er. Min relasjon til hva jeg er, er en vesentlig del av hva jeg er. Forståelsen av meg selv går altså via en personlig holdning (Gustavsson, 2001, s. 195). Denne formen for oppfattelsen av jeg'et belyser et av de viktigste spørsmålene, nemlig spørsmålet om væren. Men denne oppfattelsen av jeg'et og væren snakker Heidegger om at mennesket må være rettet mot verden, en måte å forholde seg til hva som er sant og hva som gjør noe sant. Å rette seg mot noe i omverden er det samme som å tolke og forstå noe. Jeg'et og bevisstheten er alltid rettet ut over seg selv og det subjektive, derfor kan jeg'et kun eksistere ved å være rettet mot alt øvrig i verden. Dette medfører at vår måte å forholde oss til oss selv på og vår måte å forholde oss til omverden på er avhengig av hverandre (Gustavsson, 2001, s. 196).

Denne måten å oppfatte tilegnelsen av kunnskap har blitt videreført og videreutviklet av Maurice Merleau-Ponty som hevder at *vi er våres kropper* (Gustavsson, 2001, s. 71). Denne vitenskapsformen har i de senere årene også blitt knyttet opp i mot barnehagen og forståelsen for barns læring gjennom kroppen. Når vi snakker om barns læring og læringsmuligheter er det vanlig å referere til at barn lærer gjennom kroppen, erfaring og refleksjoner. Barn lærer gjennom å bruke kroppen i ulike situasjoner og aktiviteter, og oppfattelsen av at det som ikke er lært slik er heller ikke internalisert. Slik som Merleau-Ponty hevder at *vi er våres kropper* har overføringsverdi til barns sosiale og emosjonelle utvikling. Barn er med hele kroppen oppmerksomme på sin tilstedeværelse i verden, og barnas persepsjon over sin væren i verden

kan være med på å skape forståelse og erfaring før man kan uttrykke det i ord. Spesielt kan dette oppleves på småbarnsavdelinger rundt om i barnehager. Barnas språk er i nybegynnerfasen, og barns måte å uttrykke sine tanker, følelser, handlinger, erfaringer og refleksjoner gjør seg synlig gjennom kroppen. Å skille jeg'et fra resten av kroppen lar seg ikke gjøre, den kroppslige opplevelsen bebos i kroppen og kroppen er rettet ut mot verden. Gjennom denne rettetheten ut mot verden vil barn tolke og skape forståelse av hva de oppfatter og erfarer. På den måten vil kunnskap bli tilegnet og internalisert.

Gadamer

Et av Gadamers bidrag til *fronesis* debatten var at han knyttet det opp mot menneskets dømmekraft. Et menneske som har en god dømmekraft karakteriseres som vedkommendes evne til å dra konklusjoner på en riktig måte og å anvende hva én har lært og vet, riktig. Denne evnen til god dømmekraft går utover det å besitte en viss ferdighet, den kan læres ved at noen viser hvordan den utføres. Kunnskapen om riktig dømmekraft kan kun bli riktig og tilstrekkelig hvis mennesket gjør den om til sin egen, og utfører den på sin egen måte (Gustavsson, 2001, s. 203-204). *Fronesis* eller praktisk klokskap kan bare erverves hvis dømmekraften i ulike handlinger blir utført på riktig måte. Denne ferdigheten som Gadamer uttrykker er ikke noe som kan læres i det allmenne, men må tilpasses fra handling til handling. En god dømmekraft er basert på menneskets evne til å gjøre den til sin egen, og for å se hver situasjon som noe eget. I barnehagen vil det alltid oppstå situasjoner og konflikter mellom barn, barn og voksne eller mellom voksne. Barnehagelærerens evne til å benytte seg av den praktiske klokskapen og en god dømmekraft vil være viktig. Barnehagelærerens dømmekraft vil i mange tilfeller være basert på skjønn, hvor behovet for å se ulike situasjoner som enkelte hendelser og individets handlingsalternativer separat fra andre situasjoner. Ingen hendelser er like, og det er heller ingen individer. Det vil derfor være viktig at barnehagelæreren har en god praktisk klokskap som kan utvise god dømmekraft i ulike situasjoner som sørger for at barns integritet og dannelsesprosesser blir ivaretatt. *Fronesis* som en kunnskapsform vil være avhengig ikke bare erfaringer barnehagelæreren gjør, men også av en teoretisk kunnskap som hun er tilknyttet. Dømmekraft er en ferdighet som barnehagelæreren har gjort til sin egen, gjennom egne dannelsesprosesser fra erfaringer og utdanning.

2.6 Grensene mellom episteme, techne og fronesis

Det har i det foregående vært ønsket å analysere og differensiere mellom Aristoteles' tre vitenskapsformer, *episteme*, *techne* og *fronesis*. Jeg har ønsket å gi et nyansert bilde av hvordan de ulike vitenskapsformene kan bli forstått med vekt på Gustavssons formuleringer i *Vidensfilosofi* (2001) og jeg har vist til ulike måter det kan forstås og erfares i barnehagen og barnehagelærerens profesjonsutøvelse. *Episteme* blir karakterisert som en teoretisk kunnskap, mens *techne* og *fronesis* som en praktisk kunnskap, uavhengig av dette vil ikke skillet være svart/ hvitt, men heller et nyansert bilde i grått hvor alt henger sammen. Gustavsson viser til Gadamer (2001) når han søker et skille mellom *techne* og *fronesis*. Gadamer anså vitenskapsformen *techne* som pragmatiske handlinger og omtalte den ofte som instrumentell, men at pragmatikeren så sannhetsverdien i de praktiske konsekvensene av kunnskap og handling. Tilpasningen ligger i selve utførelsen av den praktiske handlingen (Gustavsson, 2001, s. 216). Med dette mente han at meningen med kunnskapen viste seg i hvordan man tilpasset kunnskapen i ulike handlinger som kan karakteriseres som praktisk kunnskap og praktisk klokskap. Den hermeneutiske tradisjonen ser den utvidede tolkningen som en verdi for å skape forståelse for et fenomen. Tilpasningen ligger i den økte forståelsen som det medfører, slik at vi handler på en annen måte. Dette gjør at menneskets *praxis* blir annerledes. Den fenomenologiske vitenskapstradisjonen utvidet begrepene til at det skulle omfatte menneskets kropp, og at kroppslige erfaringer og kroppens rettethet ut i verden vil gi mennesket kunnskap.

Forholdet mellom *episteme* og *fronesis* kan tidvis være vanskelig å differensiere fra hverandre. *Episteme* refererer til den sanne begrunnede vitenskapsformen som stammer fra vitenskap og kunnskap gjennom forskning, med kravet om frihet for verdier, normer og ideologier. *Fronesis* handler om den praktiske klokskapen, hvor skjønn og dømmekraft er viktige elementer for utøvelsen. Gustavsson (2001) poengterer at den praktiske fornuft ikke kan forklares som en teori om *praxis*. Den teoretiske fornuft og vitenskapens område er hva Aristoteles kalte *det nødvendige og uforanderlige ting*, med andre ord *fronesis* kan ikke og skal ikke opphøyes til *episteme* (Gustavsson, 2001, s. 221). *Fronesis* og den praktiske kunnskapen kjennetegnes ved måtehold og en konstant åpenhet over kritisk diskusjon.

Selv om vitenskapsformene tidvis kan sammenflettes og innlemmes i hverandre, står de fortsatt sterkt som tre individuelle vitenskapsformer med hver sitt siktemål. Ulike måter for forståelse og tolkning har vært skissert, og jeg ønsker nå å gå videre med å vise til ulike måter

å forstå forholdet mellom teori og praksis. Jeg vil gi noen eksempler på profesjonsutøvende praksiser, og belyse profesjonsdebatt gjennom Harald Grimens (2008) teoretiske perspektiv. Dette videreføres til en barnehagefaglig debatt med blikk på barnehagelærerens kunnskapsområder og barnehagens samfunnsmandat.

2.7 Ulike forståelser av teori og praksis

Et spesielt kjennetegn ved barnehagelærerprofesjonen er at vi gjennom en høyskoleutdanning er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. Den kunnskapen som blir formidlet gjennom et utdanningsløp er en teoretisk og vitenskapelig kunnskap, som kan knyttes til Aristoteles' begrep *episteme* som har blitt redegjort for tidligere. Gjennom utdanningen er det lagt opp til praksis i barnehager, hvor studenten skal få innsikt, og arbeide med pedagogisk opplegg under veiledning av en barnehagelærer tilknyttet den aktuelle barnehagen. Gjennom perioden med praksis får student mulighet for å videreutvikle sine ferdigheter og kompetanse knyttet til Aristoteles' begrep *techne*. Gjennom sine handlinger og praksisrelaterte oppgaver vil studentens refleksjoner gi grunnlag for økt kompetanse og læring. Begrepet *fronesis* kan igjen knyttes til både den *epistemiske* vitenskapstradisjonen som blir arbeidet med ved høyskolen og den *techniske* handlingen som blir utført i praksisperioder. Den etiske klokskapen som oppstår rundt forståelsen og læring som skjer i den praktiske handlingen, vil også være tilstede i den teoretiske vitenskapelige tilegnelsen av kunnskap om hvordan mennesket forholder seg til normer og verdier som er gjeldende for samfunnet. Ved at det er relasjoner på begge sider av en handling vil kunnskapen bli utviklet i både *epistemiske* og *techniske* vitenskapsformer. Dette viser også til et bilde av barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag som noe som er flerfoldig og ikke brått kan kategoriseres. Forholdet mellom teori og praksis er nyansert og ikke alltid enkelt å skille. Grimen uttrykker dette godt ved at han sier

For det første må teoretisk kunnskap anvendes. Anvendelse av en teoretisk kunnskap er en type praksis som bare i begrenset grad kan styres av regler. For det andre finnes det mye praksis som nok er velprøvd, men som ikke lar seg begrunne godt teoretisk. For det tredje, siden profesjoners kunnskapsbasis vanligvis er heterogen finnes det flere slags forhold mellom teori og praksis i kjernen på profesjonell yrkesutøvelse
(Grimen, 2008, s. 74)

Denne beskrivelsen reiser tre viktige profesjonsteoretiske problemstillinger som kan knyttes til barnehagelærerens profesjon. Den første problemstillingen er knyttet til barnehagelærerens kunnskapsbase. Barnehagelærerens kunnskapsbase må forstås som mangfoldige, og den viktige sammenhengen i den er det praktiske. Den andre problemstillingen er knyttet til forholdet mellom teori og praksis. Den tredje problemstillingen tar for seg hva er teoretisk og

praktisk kunnskap. Gjennom Grimens (2008) arbeider skal jeg gjøre rede for dette, og hvordan dette kan knyttes til barnehagelærerprofesjonen.

2.7.1 Barnehagelærerens heterogene kunnskapsbase

Pedagogikk er den vitenskapelige disiplinen som kjennetegner barnehagelærerens kunnskapsfelt og den er nært beslektet med sosiologi, filosofi og psykologi. Gjennom denne familiære tilknytningen vil mye av barnehagelærerens kunnskapsområder dreie seg rundt disse fagdisiplinene også. Grimen (2008) karakteriserer denne typen kunnskapsgrunnlag som et heterogent kunnskapsfelt, og påpeker at det som er den viktige dimensjonen, er hvor elementene i profesjonens kunnskapsgrunnlag kommer fra. Disse elementene slik som pedagogikk, sosiologi, filosofi og psykologi integreres i hverandre og graden av integrasjon er avgjørende for om kunnskapsområdene har en logisk forbindelse.

En kunnskapsbase som er sammensatt av heterogene elementer vil som regel ha en svak integrasjon (Grimen, 2008, s. 72). Barnehagelærerens kunnskapsfelt vil i følge Grimen (2008) ha en svak integrasjon, hvor ulike tradisjoner knyttet til barnehagen kan stå i konflikt med hverandre, og ikke ha noen overordnende teorier som skaper enhet i feltet. Denne teoretiske redegjørelsen Grimen (2008) utfører her kan jeg både si meg enig og uenig i.

Barnehagelærerens kunnskapsfelt består i hovedsak av pedagogikk som er nært beslektet med andre disipliner, og mye av dette kunnskapsfeltet vil belyse et heterogent felt av ulike forståelser og tolkninger som er vevd sammen.

Med stadig nye stemmer og ulike paradigmer som blir knyttet til barnehagelærerens profesjonsutøvelse vil det finnes ulike retninger i arbeidet med barn og forskning på barnehagens verdi og læringsmuligheter. På denne måten kan barnehagelærerens kunnskapsfelt oppfattes som svakt ved at ulike barnehagelærere og forskertradisjoner knyttes til ulike paradigmer og vitenskapstradisjoner i sitt arbeid. De fleste barnehagelærere vil nok enes i synet på barn og barns rett til å delta i barnehagen som demokratiske representanter av samfunnet. Til barnas beste hører jeg ofte barnehagelærere uttrykke, det er bare det at til barnas beste kan bety forskjellig fra barnehagelærer til barnehagelærer. Det er denne overordnede teorien Grimen (2008) sikter til for å skape enhet i feltet.

Et av de viktigste argumentene for å hevde at barnehagelærer profesjonen er heterogent sammensatt er at i mange tilfeller vil barnehagelæreren være avhengig av å anvende kunnskap

fra mange ulike felter. Slik jeg har gjort rede for tidligere er barnehagelærerens kunnskapsfelt påvirket og sammensatt av ulike fagområder, og i barnehagelærerens yrkesutførelse vil mange av disse fagområdene være synlige. Barnehageloven (Barne- og familiedepartementet, 2005) og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) stadfester foreldrenes rett til å medvirke i barnehagen, og et godt foreldresamarbeid er nøkkelen til å skape gode barnehager for barna og foreldrene. Barnas hjemmeliv har stor påvirkning på barnas liv i barnehagen, og som pedagog har jeg fått innblikk i vanskelige hjemmesituasjoner og fordelingssaker som virker inn på hele barnet, emosjonelt, psykologisk og funksjonelt. Mitt arbeid som barnehagelærer innebærer evnen til å sette meg inn i de ulike situasjonene for å legge til rette og støtte enkeltbarnet i sin oppvekst. Å støtte enkeltbarnet innebærer evnen til å se behov og tilrettelegge for en barnehagehverdag hvor barnet opplever det trygt, får omsorg og har gode utviklingsmuligheter. For å kunne lykkes i dette arbeidet opplever jeg det selv som en viktig faktor at mitt kunnskapsfelt er sammensatt av flere disipliner, da dette gir meg tyngde til å anvende kunnskap som også er basert på moral, normer, verdier og skjønn. Dette er praksisdimensjonens normative side.

I tillegg til å være sammensatt av heterogene elementer er det rimelig å si at profesjonskunnskap er teoretisk fragmentert (Grimen, 2008, s. 73). Med dette siktes det til at når kunnskapsbasen er heterogen, vil den også normalt være teoretisk fragmentert. En annen grunn er at utøvelsen har et praktisk siktemål. Teoretisk refleksjon og forsøk på å søke teoretiske sammenhenger er ikke det yrkesutøvelsen normalt er rettet inn mot. I barnehagehverdagen består en stor del av det pedagogiske arbeidet av refleksjoner over teori og praksis. Barnehagelærere søker ofte etter sammenhenger i det praktiske arbeidet som kan knyttes til den teoretiske viten som de har ervervet. For å tilrettelegge den pedagogiske virksomheten vil den teoretiske forankringen vi har om barn og barns utvikling være grunnleggende for hvordan dette arbeider foregår. Det handler om å se enkeltindividet samtidig som hele barnegruppen. Dette kan på mange områder være utfordrende men forståelsen av hvordan teori og praksis henger sammen vil for mange barnehagelærere være drivkraften for arbeidet. Barnehagelærerens evne til vekselspill mellom teori og praksis vil være avgjørende. En annen grunn for å hevde at profesjonskunnskapen er teoretisk fragmentert er at barnehagelærerens profesjon forholder seg til vitenskaper som mangler teoretisk enhet, som nevnt foran. Det siste Grimen (2008) peker på er at de fleste profesjonelle yrkesutøvere befinner seg relativt langt fra forskningsfronten i de vitenskapelige disiplinene som de forholder seg til. Mye avansert teoretisk integrasjon går trolig tapt denne veien, det

kan ofte være store avstander fra den som forsker til den som skal anvende den i profesjonell praksis. Dette peker på «hjertet» av denne oppgaven, om hvordan kunnskap blir forstått, erverves og brukes, og hvordan kommuner arbeider med kompetanseutviklende tiltak for sine ansatte. Det er nødvendig at barnehagelæreren holder seg faglig oppdatert om det som rører seg i den teoretiske og forskningsbaserte verden for å sikre at barnehagens arbeid utvikles i tråd med samfunnets endringer. Kommunen som lokal barnehagemyndighet har et ansvar for å sørge for at sine ansatte har den nødvendige kompetansen det er behov for, for å drive barnehagen fremover.

Å gjøre avstanden kortere mellom det forskningsbaserte og det teoretiske er like mye alles ansvar som arbeider med barn og barnehagepedagogikk.

Grimen (2008) viser videre til at grad av homogenitet og grad av integrasjon er to forskjellige ting og det viktige er hvordan kunnskapsfeltene henger sammen. Hvis kunnskapsfeltet har stor grad av teoretiske sammenhenger, eller *synteser* som Grimen (2008) kaller det, er kunnskapsbasen sammensatt av omfattende teori. Det samme gjelder hvis kunnskapsbasen er sammensatt av praktiske synteser hvor gjeldene fordringer er profesjonell yrkesutøvelse og der kunnskapselementene ikke behøver å henge godt teoretisk sammen. I barnehagelærerens profesjon vil begge formene for synteser være tilstedeværende da barnehagelærerens kunnskapsfelt er sammensatt av både teori og praksis.

Dette perspektivet på profesjonskunnskap kan dreie seg om meningsfylte helheter som ikke nødvendigvis er godt teoretisk integrert (Grimen, 2008, s. 73). Meningsfylte sammenhenger kan bli skapt på andre måter enn gjennom teoretisk integrasjon. Grimen viser som sagt til denne forståelsen som praktiske synteser, og forklarer det slik at forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutførelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet (Grimen, 2008, s. 74).

Yrkesutførelsen har et formål utenfor seg selv og det er tilfredstilelsen av dette formålet som skaper grunnlaget for den type enhet som profesjonskunnskap har. Det praktiske har en stor verdi i barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Gjennom samhandling med barn vil barnehagelæreren tilegne seg kunnskap om barnet og barnegruppen. Denne tilegnede kunnskapen gjør barnehagelæreren bedre rustet til å forstå behov og for å kunne tilrettelegge arbeidet tilpasset for de enkelte barna, alderssammensetninger og modenhetsnivået.

Barnehagelærerens forståelse av ulike behov og muligheter trenger nødvendigvis ikke å være teoretisk forankret, men de inngår i en meningsfull enhet. Kunnskapselementene blir knyttet

sammen med de krav som praksis stiller, og ikke primært gjennom teoretiske synteser. Dette kan forstås som at teori og praksis inngår i en stadig vekselvirkning, og barnehagelærerens praksis sammen med barn kan starte teoretiske refleksjoner. I motsatt retning ville dette betydd at en teori ble «tilført» en barnegruppe for å så reflektere over barnas mottagelighet for denne teorien. Rent praktisk tror jeg dette vil være vanskelig å gjennomføre, da barn er individer med forskjellige behov, og en teori kan ikke bare tillegges barn eller barnegruppen uten i sammenheng med verdien av de praktiske handlingene. Dette viser til at profesjonskunnskapen har en praktisk forankring som er viktig for utførelsen av yrket. Dette viser også til den sterke forankringen det praktiske har i barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

I det følgende ønsker jeg å utdype hvordan dette forholdet mellom teori og praksis, kan sees i sammenheng med hverandre i barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

2.7.2 Forholdet mellom teori og praksis

I barnehagelærerens profesjonsutøvelse er forholdet mellom teori og praksis en nødvendig del av utøvelsen av yrket. Som det er vist til tidligere er denne balansegangen vanskelig, og ikke alltid like enkel å ordsette og bruke. For det første er det viktig å poengtere at ingen teori kan helt omsettes til praksis og mange teorier bør ikke omsettes. Dessuten eksisterer det mye god praksis i norske barnehager som ikke kan teoretiseres. Selv om forholdet mellom teori og praksis kan være vanskelig å angripe er det nødvendig at barnehagelæreren setter seg inn i ulike måter dette kan forstås på.

Grimen (2008) refererer til to klassiske modeller for hvordan man kan forstå forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Den eldste og dominerende modellen betrakter praktisk kunnskap som anvendelse av teori. Teoretisk kunnskap er primær og praksis er omsatt teori. Et av problemene med denne modellen er som nevnt over, at det finnes store områder av praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk basis, og som ikke kan forstås slik. Et annet problem er at praksis ikke utelukkende kan forstås som direkte omsatt teori (Grimen, 2008, s. 75). Når vi anvender kunnskapen blir det teoretiske fortolket på bestemte måter. Dette ligger nær det siste Grimen (2008) poengterer ved at det er nødvendig i enkelte handlinger å foreta skjønnsbaserte handlinger. Dette elementet er godt kjent for de fleste barnehagelærere. I yrkesutøvelsen blir man ofte møtt ved at det er nødvendig å foreta beslutninger i ulike situasjoner. Barnehagelærerens beslutningsevne bør baseres på hvilket handlingsalternativ som passer best i den enkelte situasjonen. Ofte er overveielserne i forhold til enkelt individet

og til hele gruppen. Barnehagelærerens evne til å foreta riktig beslutning i gjeldende situasjon baserer seg ofte på barnehagelærerens teoretiske kunnskap og kunnskapen som er ervervet gjennom praksis sammen med barna. Å ordsette slik praksis kan ofte ikke la seg gjøre.

Den andre modellen sier at teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis. Praktisk kunnskap blir da primær. Teori springer ut av praksis, uten å kunne løsrives fra denne (Grimen, 2008, s. 75). Teoretisk kunnskap blir å forstå som en type artikulering av praksis. Et problem med denne modellen er ofte en idyllisering av praktisk kunnskap og en immunisering av den mot kritikk. Et annet problemområde som blir reist er at mye teoretisk kunnskap i dag har blitt så avansert og teknisk sofistikert at det ikke lenger gir god mening å betrakte den som artikulering av hverdagslivets praktiske kunnskap (Grimen, 2008, s. 75). I barnehagens hverdagsliv er kanskje ikke slik avansert teoretisk kunnskap en gjeldende faktor

Det er viktig å debattere og reflektere med et kritisk blikk over at teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis er viktig å debattere videre og reflektere over. Slik det ofte kan være at praksis ikke kan artikuleres med ord, vil det være viktig å se at noe teori ikke alltid kan omsettes til praksis. Derfor vil ikke modellen utgjøre hele bildet av hvordan teoretisk kunnskap kan forstås. I yrkesutøvelsen vil pedagogisk teori ofte bli løftet frem i faglige samtaler i det kollegiale fellesskapet. Mye av teorien som blir fremhevet kan være vanskelig å knytte til en form for praksis, den vil ofte inngå i flere former for praksiser, handlinger og situasjoner. Det er dette som også gjør barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag komplekst, det kan ofte være vanskelig å skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og hvilken kunnskap som springer ut av hva. Det som er viktig å redegjøre for nå er hva som kan karakteriseres som teoretisk og praktisk kunnskap.

2.7.3 Hva er teoretisk og praktisk kunnskap

Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra den som har den, og fra de situasjoner hvor den er lært og anvendt. Kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonene (Grimen, 2008, s. 76). En del av begrepene som blir brukt for å karakterisere praktisk kunnskap har blitt redegjort for over. Vi kan knytte begrepet *taus kunnskap* og *vite hvordan* og *vite at* til former som karakteriserer den praktiske kunnskapen. Et vesentlig skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap er at praktisk kunnskap opptrer med merker fra hvor den kommer fra. I praktisk kunnskap er opphav, brukssituasjoner og kunnskapsbærere ikke helt utskiftbare. For teoretisk kunnskap er ikke

dette tilfellet. Den har blitt tilegnet på bestemte steder og på bestemte måter. Den bærer ikke opphavets stempel, og lar seg overføre fordi kunnskapsbæreren er utskiftbar. Kunnskapen er den samme uavhengig av hvem som har den, hva den anvendes til og hvor den anvendes (Grimen, 2008, s. 76). Grimens (2008) skildringer av praktisk og teoretisk kunnskap sikter til praktisk kunnskap som en ferdighet, noe som er lært og noe som krever læremester for å tilegne seg. Slik jeg leser Grimen ønsker jeg å komme med noen nyanseringer i forhold til barnehagelærerprofesjonen. Rett skal være rett, Grimens (2008) beskrivelser av profesjon og kunnskap er ikke rettet spesifikt mot barnehagelærerprofesjonen, men mot et mer generelt profesjonsperspektiv som rommer de fleste av dagens profesjoner. I dagens barnehager kan den praktiske kunnskapen oppleves som en kunnskap som er ervervet i samspillet med barn og voksne. Den praktiske kunnskapen er noe mer enn erfaring og vil først kunne vise seg som en praktisk kunnskap ved at barnehagelærere reflekterer over sine handlinger og ulike situasjoner som oppstår i barnehagen. Ved refleksjon vil ny kunnskap komme til uttrykk i likhet med Aristoteles' begrep *techne*. Den praktiske kunnskapen slik jeg forstår den springer ut av refleksjoner over handlinger og er en del av et større helhetsbilde som barnehagepedagogikken dekker. Med dette ønsker jeg også å hevde at kunnskapen kan oppstå fra barnehage til barnehage, uavhengig av en læremester.. Både teoretisk og praktisk kunnskap peker på sentrale trekk ved kunnskapsbegrepet og det finnes flere forskjellige trekk som forbinder både teoretisk og praktisk kunnskap. Grimen (2008) redegjør for seks fellestrekk som er viktige.

Det første Grimen (2008) peker på er at all kunnskap kan bli artikulert, det er bare ikke all kunnskap som kan bli artikulert verbalt. Den kunnskapen som ikke kan artikuleres gjennom det verbale kan artikuleres i handling, og omvendt. Det som kan artikuleres verbalt kan nødvendigvis ikke artikuleres i handling.

Det andre fellestrekket er at all kunnskap kan bli lært, men at det finnes ulike måter å lære på. Læring gjennom å bruke kroppen er en form for læring som vi ofte assosierer med barns tilegnelse av kunnskap. Dette gjør ikke læringen mindre fruktbar enn om den skulle blitt lært gjennom studier eller lesing. Læring er noe som beveger hele kroppen og sinnet.

Det tredje fellestrekket er at all kunnskap kan bli overført mellom mennesker, men ikke gjennom beskrivelser alene. Læring gjennom opplevelser er en form for læring de fleste barnehagelærere er kjent med. Fysisk nærvær av de ting kunnskapen gjelder vil være avgjørende for barns forståelse av hvordan ting ser eller høres ut. I andre tilfeller kan fysisk fravær gjennom beskrivelser være nok så viktig.

Det fjerde fellestrekket er at språket har en betydning. Dette betyr at selv om vi ikke kan artikulere det fullt og helt vil vi med språket kunne indikere hvordan et bestemt problem kan løses eller hvordan vi ønsker å gå videre. Slike hint og instruksjoner forteller oss hvordan vi skal bevege oss fremover.

Det femte fellestrekket er at kunnskap kan akkumulere. Men det kan kreves modeller for akkumulasjon som ikke bygger på antakelsen om at kunnskapsakkumulasjon er en gradvis utvidelse av et system av formulerte sannheter.

Det sjette fellestrekket er at kunnskap kan bli kritisk gransket. Påstander kan bli kritisert ved å vise til at de gir et feilaktig resultat eller bilde. I barnehagelærerprofesjonen er det viktig å være granskende til ny kunnskap, men samtidig ikke avfeie all ny kunnskap som blir presentert. For å utvikle sitt eget kunnskapsgrunnlag vil det være viktig å holde seg faglig oppdatert og kritisk til den kunnskapen som blir presentert.

2.8 Oppsummering

Barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen, hvor å skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan være vanskelig. Gjennom Grimens (2008) arbeider har jeg ønsket å fremstille et begrepsapparat som kan si noe om både likheten i kunnskapsgrunnlaget og om forskjellene mellom de ulike elementene. Det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008, s. 84). Et viktig element som blir fremhevet er samspillet og spenningene mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap. I barnehagelærerens profesjonsutøvelse og kunnskapsgrunnlag vil det finnes handlinger som baserer seg på kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. Det *epistemiske* kunnskapsgrunnlaget viser til hvordan barnehagelæreren har ervervet og internalisert den vitenskapelige og forskningsbaserte kunnskapen gjennom deltakelse i høyere utdanning. Den *epistemiske* kunnskapen vil også gjøre seg synlig i barnehagelærerens daglige arbeid med barn, ved at kunnskapen legger føringer for hvordan barnehagelæreren utøver sitt yrke. Dette handler om å kunne legge til rette for lek, læring, undring og danning i en pedagogisk virksomhet basert på den kunnskapen barnehagelæreren har om barn og barns leke- og læringsprosesser.

Barnehagelærerens *techniske* kunnskap viser til profesjonsutøverens handlinger og refleksjonene over disse handlingene. Kort fortalt kan man beskrive *techne* som kunnskap i handling. *Techne* forteller oss om hvilke ferdigheter som er nødvendige for å utføre visse

handlinger, og vissheten om hvordan forskjellige ting henger sammen. *Techné* må derfor ikke forstås som erfaring, men gjennom gode *techniske* ferdigheter har barnehagelæreren også opparbeidet seg kunnskap om rasjonell teoretisering over handlingene. Begrepet taus kunnskap kan derfor knyttes til kunnskapsformen *techné*.. Det som er viktig er at i det kollegiale fellesskapet blir gitt rom for praksisfortellinger om situasjoner og handlinger hvor barnehagelærere kan sette ord på sine handlinger. Gjennom slike arenaer vil det være mulig for barnehagelærere å bli bevisste sin *techniske* kunnskapsform, og gi mulighet for utvikling.

Den *fronesiske* kunnskapsformen viser til barnehagen og barnehagelærerens etikk. I arbeidet med barn er det viktig som voksen å være bevisst sin rolle, og at sitt eget verdigrunnlag og etiske holdninger påvirker barns liv i barnehagen. *Fronesis* handler om den etiske klokskapen i menneskets handlinger. For barnehagelæreren handler dette om behovet for å utvise skjønn, men se hvert barn og hele barnegruppen. Det handler om respekt og likeverd, og at barnehagelæreren legger til rette for danning i lek- og samspillsituasjoner. I samhandling med barn er det viktig at barnehagelæreren legger til rette for relasjoner som er betydningsfulle, og at vi er sammen om noe felles. Dette i samsvar med Aristoteles' begrep *praxis* som vektlegger egenverdien i handlinger.

Den teoretiske analysen som har blitt redegjort for er det et ønske å gi et nyskapende bidrag til barnehagepedagogikken om barnehagelærerens kunnskapsformer. Det har blitt vist til hvordan de ulike kunnskapsformene påvirker og er førende for barnehagelærerens handlinger og refleksjoner. Det viser også til hvordan kunnskap forstås, utvikles og undersøkes i profesjonen. Den teoretiske analysen fremstår som undersøkelsens grunnleggende kjerne og svarer til oppgavens problemformuleringer om hvilke kunnskapsformer som kan identifiseres i barnehagelærerprofesjonen.

3 Metodologi

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å besvare problemformuleringen min på en hensiktsmessig og informativ måte, slik at den kan bringe frem ny kunnskap om hvordan kommuner arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Problemformuleringene som er arbeidet etter er som følgende

Hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i barnehagelæreryrket?

Hvordan arbeider et utvalg kommuner med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet?

Kapittelet konkretiserer hvordan jeg har gått frem for å oppnå kontakt med de ulike informantene. Jeg gjør også rede for hvilke metoder som ble benyttet for datainnsamling og gjennomføring av analysearbeidet. I den forbindelse har jeg forsøkt å posisjonere meg i et vitenskapsteoretisk landskap. Mitt ståsted her vil gi føringer for metodiske valg og analytiske tilnærminger.

3.1 Posisjonering i et vitenskapsteoretisk landskap

Epistemologi blir ofte forklart som en kunnskapsteori som preger hva som oppfattes som sannhet, og hva vi aksepterer som sannhet. Viktig er også hvordan sannheter er konstruert og ontologiske spørsmål om væren og virkelighet (Grbich, 2007, s. 1-2). En kan si at i et onto - epistemologisk perspektiv handler dette om hva som er gyldig kunnskap og hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Ved at jeg ser verden som kompleks og virkeligheten som flerkonstruert plasser jeg meg i en postmoderne kunnskapstradisjon. Postmodernismen har i løpet av de fire siste tiår hatt betydning for synet på kunnskap, forskningsdesign, forfatter – og leserposisjon, og fremstilling av data (Grbich, 2007, s. 1). Det subjektive er overordnet, og kunnskap og mening ligger i fortolkningene, forhandlingene og dekonstruksjonen av dominante diskurser. Det finnes ingen objektiv virkelighet og sannheten og virkeligheten ligger i de meningene vi konstruerer angående vår egen subjektive oppfattelse av våre livserfaringer (Grbich, 2007, s. 10) Som forsker definerer jeg meg innenfor et postmodernistisk syn, nettopp av disse årsakene. Innenfor postmodernismen eksisterer det ulike typer forskningsdesign.

3.1.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler kort sagt om hvilken form studien har, og hvordan jeg som forsker skal sørge for at forsknings målene nås (Flick, 2011, s. 65). Grbich (2007) viser til fire ulike

undersøkelsestradisjoner, *iterativ hermeneutisk*, *subjektiv*, *semiotisk* og *numerisk* tradisjon. Denne studien tar utgangspunkt i en *iterativ hermeneutisk* undersøkelse som kort fortalt innebærer å søke mening og utvikle fortolkende redegjørelser (Grbich, 2007, s. 21). Denne studien har disse elementene i seg ved at jeg som forsker beveger meg ut i barnehagefeltet for å samle empiri knyttet til problemformuleringen, for så å reflektere kritisk rundt hva empirien består av. Dette for å kunne avklare og fortolke hva det er som skjer, og det er en prosess hvor gjentakende temaer skilles ut og grupperes i nye kategorier for å skape mening og forståelse. I denne studien som har en fortolkende retning har jeg støttet meg til hermeneutikk og fenomenologi som et vitenskapsteoretisk utgangspunkt, og som en analytisk tilnærming til studiens empiri og teori. Hermeneutikken og fenomenologien defineres her som analytiske tilnærminger innenfor det postmoderne kunnskapsfeltet (Grbich, 2007, s. 37,91).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk som betyr «læren om tolkning» danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011, s. 17). Det sentrale ved hermeneutikken er å få et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Gjennom et hermeneutisk perspektiv er det viktig å søke, fortolke og forhandle meninger som er på et dypere plan for å sette det inn i en større sammenheng eller helhet, og det enkelte budskapet må forstås i lys av dette. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den *hermeneutiske sirkel*. Helhet og deler utvikles i et stadig samspill mellom min egen førforståelse, og dette er hermeneutikkens billedgjøring av det som videre oppfattes som den *hermeneutiske spiral*, ved at det ikke er noe start eller slutt punkt for tolkningen. I intervjuforskning, slik som denne studien består av, er det informantenes utsagn og de nedskrevne tekstene som fortolkes og forstås innenfor barnehageprofesjonen (Dalen, 2011, s. 18).

3.1.3 Fenomenologi

Fenomenologien er en filosofisk tradisjon. Fenomenologien beskrives som at når forskeren prøver å forstå et annet menneske prøver hun eller han å sette seg inn i menneskets livssituasjon eller verden (Dalen, 2011, s. 18). Edmund Husserl introduserte moderne fenomenologi på begynnelsen av 1900 tallet. I sin mest grunnleggende form er det å studere

bevisstheten slik den fungerer i dagligdags tilstand, som for eksempel hvordan vi oppfatter noe både med syn og hørsel, jobben vår, hvordan vi sover og lignende for å finne ut nøyaktig hvordan fenomener konstitueres for bevisstheten og hvordan bevisstheten forholder seg til det. Bevisstheten retter seg ut mot verden og verdens objekter. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien, og fenomener som er meningsbærende elementer eller tematikker blir belyst. Det vil også være nødvendig å avdekke menneskets persepsjon og erfaringer for å skape forståelse.

Innenfor fenomenologien har det oppstått ulike retninger over tid. En av disse er hermeneutisk fenomenologi. I likhet med det som er beskrevet over om hvordan hermeneutikken og fenomenologien er en fremtredende analytisk tilnærming, sikter hermeneutisk fenomenologi mot å undersøke de fortolkende strukturene. Integrering av deler og helhet er avgjørende i den samlede fortolkningen (Grbich, 2007, s. 91). Når jeg støtter meg på denne analytiske tilnærmingen vil det være viktig å avdekke underliggende tematikker i materialet og fortolkning og refleksjon vil være avgjørende i analysen av materialet. For å få frem det materialet som er formålstjenlig for undersøkelsens temaer og strukturer, vil valg av metode være avgjørende.

3.2 Forskningsmetode og innsamling av data

I dette avsnittet vil valget av metode og arbeidet med datainnsamling bli presentert. Valget av metode gir føringer for hvordan dataene blir presentert og hvordan arbeidet med analysen foregår. Valget av metode er ikke noe som er tilfeldig, men er tatt på bakgrunn både av sammenhengen med teori og ved å prioritere nærhet fremfor distanse til feltet som jeg undersøker.

3.2.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i mitt eget forskningsarbeid. Kvalitativ forskning kan best beskrives som en metode som er hensiktsmessig når forskeren ønsker å gå i dybden av det han eller hun studerer, ofte gjennom intervju og/eller observasjon. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Dette prosjektet tar utgangspunkt i å identifisere de ulike kunnskapsformene i barnehagelærerprofesjonen, og den empiriske undersøkelsen belyser hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tilbud og

tiltak for barnehagepersonalet. Dette er gjort gjennom litteraturanalyse (kapittel 2) og dybdeintervjuer med ulike informanter som representerer de utvalgte kommunene i prosjektet. I en kvalitativ studie kjennetegnes metoden ved at data som regel uttrykkes i form av tekst, og ikke tall slik som i kvantitative studier (Grønmo, 2004, s. 33). I min forskning bruker jeg informantens utsagn, forståelser og refleksjoner som mitt empiriske datamateriale. Valget av kvalitativ metode og dybdeintervju er basert på at jeg ønsker å innhente informantens egne tanker, refleksjoner, vurderinger og tolkninger av prosjektets problemformulering med mulighet for å gå dypere inn i eventuelle tematikker som kan fremkomme under et intervju. Gjennom kvalitativ metode vil tilnæringsmåten delvis være *induktiv*, og målet vil være å få en helhetsforståelse av temaet. *Induktiv* tilnærming kan beskrives som forskning som tar sikte på å tolke og bygge opp en teoretisk forståelse ut fra den empiriske analysen som gjennomføres (Grønmo, 2004, s. 417). Med et begrenset empirisk materiale vil jeg derfor ta sikte på å tolke informantens utsagn, og sette dette i sammenheng med tidligere forskning og oppgavens teoretiske kapittel. Tilnæringsmåten vil derfor kun være delvis *induktiv* ved at jeg ikke vil generere ny teori, men at jeg heller søker en teoretisk forståelse. Dette innebærer at jeg som forsker er fleksibel og kan gå i dybden av ulike temaer og formuleringer som er viktige for til kunne gi svar på problemformuleringen som er presentert. Som forsker får jeg også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og få utfyllende svar. Dette fører også til at det er mulighet for å få bedre forståelse av det som studeres og mulighet for å forklare de funnene jeg har kommet frem til (Larsen, 2007, s. 22-26).

3.2.2 Valg av informanter

I prosjektet har jeg hatt tre dybdeintervjuer med barnehageansvarlige i tre ulike kommuner i et valgt fylke i Norge. Jeg har intervjuet den personen i kommunen som har ansvaret for den barnehagefaglige driften. Utvalget som er gjort av informanter er et *strategisk utvalg*. Dette bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og interessante (Grønmo, 2004, s. 88). I et *strategisk utvalg* er hensikten å ha utvalgsundersøkelser med sikte på helhetsforståelse, og for å skape forståelse for tematikker som er meningsbærende eller underliggende for studiens formål. Utvalgene er ofte små og har et mål om *teoretisk generalisering* gjennom teoretisk forståelse av de samfunnsforholdene som studeres. I denne sammenhengen er temaet begrenset til kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet. Formålet er å studere utvalgte enheter med sikte på å utvikle helhetlig forståelse av den større gruppen eller

konteksten som disse enhetene til sammen utgjør. Denne helhetsforståelsen begrenser seg ikke bare til den samlingen av enheter som inngår i undersøkelsen, men tar sikte på å kunne si noe om hvilke føringer som er synlige og gjeldende for kommunene i Norge (Grønmo, 2004, s. 88). Selv om utvalget i dette prosjektet er lite vil det også kunne gi generell informasjon om hvordan det barnehagefaglige ansvaret blir ivaretatt og hvilke faktorer som spiller inn i driften av den *faglige* barnehagen. I forbindelse med dette prosjektet er de aktuelle tre personene valgt ut i fra ønske om å få innsikt i hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak, og om barnehagens behov og etterspørsel etter kompetanseutvikling. Jeg er også interessert i å vite om disse personene selv har barnehagefaglig utdanning som kan tilfredsstillende barnehagens komplekse kunnskapsgrunnlag. Det *strategiske utvalget* av kommuner er gjort slik at hvert intervju belyser tematikken fra ulike kommunestørrelser i et valgt fylke på Østlandet. Den minste kommunen har rett over 5000 innbyggere, den mellomste mellom 10 – 20 000 innbyggere og den største over 40 000 innbyggere. Metoden for *strategisk utvelging* knyttes til *kvoteutvelging* som tar utgangspunkt i bestemte kategorier av enheter som skal inkluderes i studien, og velge en kvote innenfor hver av disse kategoriene (Grønmo, 2004, s. 99). Det vil være av interesse og se om størrelsen på kommunene kan ha noen sammenheng med i den/de ansvarlige kommuneansattes barnehagefaglige utdanning, og om kommunens størrelse har betydning for kommunens tilbud og tiltak med kompetanseutvikling. Kvoten som er valgt innenfor de ulike kommunestørrelsene er én, det vil si en informant i hver kommune. Dette er på grunn av prosjektets tidsramme og fordi jeg skal både utføre datainnsamling og analyse alene.

Kommunene er også valgt på bakgrunn av at jeg ønsker å sammenligne de ulike tilbudene og tiltakene som er planlagt eller iverksatt. Hvilke tilbud og hvordan de arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak er vesentlig i undersøkelsen. Det var også viktig å undersøke om de ulike kommunene arbeider med kompetanseutviklende tiltak i like stor grad og om dette er avhengig/uavhengig av kommunestørrelse. Det vil i forbindelse med sammenligning være viktig å se på både det som er sammenfallende og det som er ulikt med de tre kommunene, og dette vil være en sentral del av dataanalysen og funnene som blir presentert.

I forbindelse med den kvalitative undersøkelsen ble tre kommuneansatte som har det barnehagefaglige ansvaret i sin respektive kommuner kontaktet. Disse ble kontaktet per telefon, og informasjonen om hvem som har ansvaret og kontaktinformasjon ble først

innhentet på kommunenes hjemmesider. 2 av 3 kommuner har opplyst kontaktinformasjon til den personen som har det barnehagefaglige ansvaret på sin side. Den kommunen som ikke har det ble kontaktet via kommunens sentralbord. Etter å ha oppnådd kontakt per telefon, presenterte jeg hvem jeg var, hensikten og formålet med studien.

Jeg forhørte meg om det var mulighet for et intervju, og oversendte et informasjonsskriv hvor prosjektet ble dypere presentert⁴. Informantene takket ja til deltakelse over telefonen, og vi ble enige om at jeg i tillegg sendte over en *intervjuguide*⁵ som tok opp spørsmål, emner og temaer som ville inngå i intervjuet. Informantene ble opplyst om at intervjuguiden inneholdt store mengder med spørsmål og temaer, men at det var viktig at de som informanter kunne utdype de områdene som de var særdeles opptatt av eller hadde arbeidet mye med den siste tiden. En *intervjuguide* er et hjelpemiddel som gir generelle retningslinjer for gjennomføringen og styringen av samtalen og den skal være tilstrekkelig omfattende og spesifikk til at forskeren får de typer informasjon som er relevant for studien. Den skal samtidig være så generell at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte (Grønmo, 2004, s. 127 og 161).

3.2.3 Intervju som metode

I det kvalitative intervjuet var jeg altså ute etter å innhente informasjon om hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tiltak, samtidig som jeg ønsket å få tak i deres opplevelser og erfaringer knyttet til nettopp dette. Dette forutsetter også at tidligere forskning og litteraturen som er redegjort for i kapittel 1 og 2 er godt kjent for meg, slik at jeg kan utvikle spørsmål på bakgrunn av en teoretisk forankring. Metoden for intervju vil være *uformell*. Dette innebærer at jeg på forhånd velger ut en del tema som skal inngå i alle samtalene og at gjennomføringen skjer på en fleksibel måte. Intervjuet vil være fleksibelt ved at spørsmål også kan formuleres ut i fra mine tolkninger på respondentens svar på tidligere spørsmål (Grønmo, 2004, s. 159-163). Hvordan de enkelte intervjuene har utviklet seg har vært avhengige av hva slags svar informanten har bidratt med, og hvilke temaer og emner informanten har vært opptatt med å besvare. Flick (2011) refererer til denne formen for intervju som *semi-strukturerte* og påpeker at åpne spørsmål bør kombineres med fokuserte spørsmål, slik at hensikten blir å gå dypere enn overfladiske svar, og å introdusere tematikk som informantene ikke ville ha nevnt spontant (Flick, 2011, s. 113). Som intervjuer utgjør jeg det viktigste leddet i datainnsamlingen. Dette baserer seg på at tolkningen av datamaterialet i

⁴ Se vedlegg nr 1.

⁵ Se vedlegg nr 2.

stor grad er basert på de inntrykkene og innlevelsen som jeg erfarte gjennom selve feltarbeidet. I *uformell intervjuing* innehar jeg også en krevende rolle under gjennomføringen av datainnsamlingen, og datainnsamlingen kan derfor ikke planlegges på en detaljert måte (Grønmo, 2004, s. 159). Dette er på bakgrunn av at de ulike svarene og retningen intervjuet tar kan være uforutsigbart, og at informasjonen angående informantenes virkelighet ikke er kjent for meg på forhånd.

3.2.4 Transkribering

Jeg transkriberte materialet mitt selv. Jeg så det på som viktig å bruke lydopptak for så å transkribere slik at informasjonen som ble gitt ble så nøyaktig og ordrett som mulig. Gjennom transkripsjon av mitt eget materiale ble jeg godt kjent med teksten og de ulike temaene som dukket opp. Når jeg transkriberte teksten utelot jeg formuleringer slik som *ehh, mmm* og så videre. Jeg har noen steder endret litt i setningsoppbyggingen, da jeg la vekt på den skriftlige formen i transkriberingen. Endringene er kun gjort for å yte informantene rettferdighet, og jeg har vært tro mot utsagnenes innholdsmessige verdi slikt dette ble uttrykt. Endringer i setningsoppbygging er også gjort på bakgrunn av å beskytte informantene, og sikre full anonymitet i de setningene hvor det forekommer utsagn slik som navn på kommune eller andre kjennetegn som må anonymiseres. Ved å transkribere det muntlige språket til det skriftlige har jeg gjort materialet klart for analyse, og det har blitt et redskap for fortolkning, forståelse og refleksjon. Transkriberingen av intervjuene ble stort sett utført samme dag eller innen et par dager. Dette for at det skulle være friskt i minne. Opptakene ble lyttet til to-tre ganger for at transkriberingen best mulig skulle speile det jeg hørte.

Lydopptakene ble først transkribert og deretter fortolket. Gjennom transkripsjonen og etterarbeidets fortolkning fikk jeg tak i dypere anliggende temaer. Det som jeg derimot mistet var de non – verbale kommunikasjoner slik som gester og kroppsspråk. Det jeg la merke til gjennom alle intervjuene var at informantene stort sett var ivrige etter å fortelle om sin praksis, og slik som jeg husker var det ingen av informantene som hadde et kroppsspråk som kan tolkes som noe annet enn dette.

3.3 Analysestrategier i teori og empiri

I dette avsnittet vil de tilnærmingene som ble brukt i studiens teoretiske og empiriske analyse bli redegjort for.

3.3.1 Teoretisk dataanalyse

Teoretisk datanalyse handler om hvordan jeg har gått frem for å analysere tidligere forskning og kunnskapsstatus på feltet som oppgaven dreies rundt. Det handler også om hvordan jeg har gått frem for å analysere oppgavens teoretiske del som er presentert i kapittel 2.

I arbeidet med å analysere det teoretiske materialet som både omhandler forskjellige forståelser for kunnskap, og ulike rapporter og styringsdokumenter for barnehagen som vektlegger kompetanseutviklende tilbud og tiltak, var det tydelig at dette var et stort teoretisk materiale som det var nødvendig å skape en oversikt over. I følge Grbich (2007) er dokumentanalyse best egnet når man har en større mengde dokumenter å analysere. Grbich (2007) skiller mellom numerisk- og tematisk analyse eller en kombinasjon av disse teknikkene. I mitt arbeid valgte jeg en tematisk form for analyse. For å utnytte fordelene ved en dokumentanalyse er det noen avgjørelser som må tas i mengde og tilnærming til materialet (Grbich, 2007, s. 112). I mitt arbeid med den teoretiske analysen ble materialet valgt ut etter relevans for problemformuleringen. Gustavsson (2001) og Grimens (2008) arbeider ble analysert ut i fra sin helhet, mens tidligere forskning, rapporter og styringsdokumenter for barnehagen ble analysert ut i fra deler som var spesielt betydningsfullt for temaet og problemformuleringen. I den tematiske analysen var det viktig for meg å kunne grave meg inn i tekstens materie og trekke ut det jeg syntes var viktig, for forståelse og refleksjon. Det ble også vesentlig å finne frem til budskapet og de underliggende sannhetene, for å se dette i sammenheng med min egen empiri og egen erfaring og for å kunne si noe om feltet og for å kunne svare på problemformuleringen.

3.3.2 Empirisk dataanalyse

Den empiriske dataanalysen tok sikte på å analysere intervjumaterialet. I dette arbeidet tilstrebet jeg en mest mulig åpen tilnærming. Dette vil si at analysen ikke var styrt av bestemte teoretiske begreper. Dette valget var på bakgrunn av et ønske om en helhetsforståelse, *for* empirien ble satt i sammenheng med tidligere forskning og eksisterende litteratur. Etter transkriberingen av intervjuene var det viktig for meg å kunne grave dypere for å avdekke ulike syn og perspektiver. For å kunne gjøre dette på en hensiktsmessig måte og for å skape oversikt over materialet mitt ble *kodingsprosessen* en viktig rolle. Dette handler om at forskeren må systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapper for hva de egentlig handler om (Dalen, 2011 s. 62). De ulike merkelappene i denne studien var funn som viser til kommunens barnehagefaglige rolle, informantenes egen kunnskap og kompetanse, kommunens arbeid med kompetanseutviklende tiltak og tilbud, etter – og

videreutdanningsmuligheter og informantenes forståelse for kunnskap og kompetanse. *Kodingsprosessen* var omfattende og tok en del tid. En viktig del av både intervju og tolkningsarbeidet er refleksjonsprosessen. Meningen ligger i å identifisere de dominante temaene i møte mellom meg som forsker og informanten. Dataene som ble innsamlet avdekket ulike perspektiver på kommunens rolle og kommunens ansvar for å vedlikeholde og øke kompetansen hos barnehagepersonalet. I denne studien omhandlet kodingsprosessen å klare å ta tak i det informantene fortalte på en dypere og mer innsiktsfull måte. Det var viktig å kunne heve analysen og refleksjonene fra en summerende kategori, til å kunne ta tak i de underliggende temaene og slippe løs egen fortolkning og skapende tankeprosesser. Dette medførte systematisk og konstruktivt arbeid med den innsamlede empirien i form av lydopptak og transkriberte tekster, og at materialet var godt kjent for meg. Materialet ble deretter samlet i mer abstrakte kategorier som gjorde det mulig å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011, s. 62). Dette for å forstå informantenes utsagn på en dypere og innsiktsfull måte. Slike abstrakte kategorier var informantenes underliggende oppfatninger om de økonomiske rammene som styrte kompetanseutviklende tilbud og synet på kunnskap hos barnehagelærere og ufaglærte i barnehagen.

3.4 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet har lenge vært knyttet til kvantitative studier og bygger på en naturvitenskapelig tenkemåte og representerer et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn i det kvalitative (Dalen, 2011, s. 92). Dalen (2011) viser til at kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som er knyttet til både validitet og reliabilitet, men at det må benyttes andre begreper og en annen terminologi enn i kvantitative studier. I denne oppgaven er det valgt en kvalitativ studie som belyser den postmoderne kunnskapstradisjon og Maxwell (1992) forståelser for validitet og reliabilitet i kvalitative studier er benyttet for å gi et annerledes begrepsapparat enn det kvantitative.

Datamaterialets kvalitet kan betraktes som et samlet uttrykk for hvor godt forutsetningene som er beskrevet i det foregående er oppfylt. Med dette viser jeg til at datainnsamling og analyse må være i samsvar med den aktuelle problemformuleringen, og at informantene er de riktige menneskene til å besvare hvordan kommunene satser på tilbud og tiltak innen for kompetanseutvikling. (Grønmo, 2004, s. 218). Maxwell (1992) anvender tre viktige kategorier for å drøfte validitet i kvalitative studier, *deskriptiv validitet*, *fortolkningsvaliditet* og *teoretisk*

validitet. *Deskriptiv validitet* beskrives av Maxwell som en redegjørelse for hvordan datainnsamlingen har foregått og hvordan det er tilrettelagt for tolkning og analyse. Det metodevalget som er foretatt i denne studien tilsier at gjennomføringen sikrer en *deskriptiv validitet*. Materialet som er samlet inn er gjort med lydopptaker og senere transkribert. Dette bevarer informantens ytringer og materialet fremstår i stor grad som intakt. Med dette menes at hele intervjuet er nedskrevet, og at den talte tale har blitt til nedskrevet tekst.

Fortolkningsvaliditet betegnes som når forskeren utvikler en dypere forståelse for temaet, og tolkningsprosessen går ut på å tolke informantens svar og ytringer. Informantens mening vil aldri være direkte tilgjengelig for meg, men som forsker vil jeg konstruere mening på bakgrunn av deres utsagn (Maxwell, 1992, s. 290). *Teoretisk validitet* refereres til som en forståelse, beskrivelse og fortolkning av et fenomen (Maxwell, 1992, s. 291). *Teoretisk validitet* kan derfor forstås som min måte å vise til en teoretisk forståelse av litteraturen og tidligere forskning som er redegjort for, samtidig som å sette den teoretiske forståelsen i sammenheng med funnene som blir gjort i studien.

Reliabiliteten er påliteligheten, og reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. (Grønmo, 2004, s. 220). Reliabiliteten viser i hvilken grad variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen. Reliabiliteten avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvordan innsamlingen blir gjennomført. I utgangspunktet skal studien generere identiske data dersom man bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene. Datamaterialet i denne studien er basert på ulike menneskers uttalelser om et bestemt tema. Maxwell (1992) betegner dette som *generalisering* og skiller videre på *interne* og *eksterne generaliseringer*. *Interne generaliseringer* er generalisering innenfor feltet som fenomenet undersøkes i, i denne sammenhengen barnehagefeltet. Her er det viktig at deskriptiv, fortolkning og teoretisk validitet er godt gjennomarbeidet, og at studien innehar alle validitetene for å sikre at den kan ha overføringsverdi. Utvalget i studien er lite, men forhåpentligvis kan det si noe om de ulike føringene som finnes på barnehagefeltet innenfor studiens tematikk. *Eksterne generaliseringer* uttrykker studiens mulighet for generalisering til andre felt, andre individer eller fenomener.

3.5 Kritisk vurdering av egen metode og forskerrollen

I studiens metodologiske tilnærming er det anerkjent at data konstrueres mellom forsker og informant, og at utfallet er en kontinuerlig samtale (Grbich, 2007, s. 91). Jeg som forsker

utgjør dermed det viktigste «verktøyet» ved at jeg sammen med informantene konstruerer mening og forståelse, samtidig som jeg analyser og fortolker informantenes ytringer og utsagn. Min rolle som forsker og kritisk vurdering av metodene som blir brukt er viktig å reflektere over.

Min rolle som forsker innebærer at jeg intervjuer ulike informanter for å få tak i informasjon, meninger og utsagn som kan si noe om hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for sitt barnehagepersonale. Å gripe tak i den informasjonen som er relevant og hensiktsmessig for studiens problemformulering forutsetter at studiens teoretiske forankring er godt kjent for meg. Min egen *førforståelse* av tematikken er avgjørende for hvordan intervjuer blir gjennomført og for at jeg skal kunne stille de riktige spørsmålene. *Førforståelse* omfatter mine egne meninger og oppfatninger jeg på forhånd har for det fenomenet som studeres. *Førforståelse* er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2011, s. 17). Som forsker vil det også være viktig å være lydhør for informantenes svar, og kunne stille oppfølgingsspørsmål som kan avdekke underliggende meninger og informasjon. Fortolkningen av eget datamateriale bygger i første omgang på informantenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom meg som forsker og det empiriske datamaterialet. Min egen *førforståelse* og aktuell teori om fenomenet som studeres vil påvirke fortolkningen (Dalen, 2011, s. 17).

Intervju som metode er valgt fordi jeg ville utforske nærmere hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for sine barnehageansatte. Å velge barnehageadministrasjonen som informanter var et bevisst valg for å innhente informasjon om hvordan kommunens rolle som ansvarlig for kompetanseutvikling for barnehager ble ivarettatt. Det blir viktig å spørre seg selv om resultatet i studien er påvirket av de metodene jeg har brukt. Kvalitativ metode ble også brukt fordi jeg ønsket å gå i dybden av feltet jeg studerte, og få muligheten til å avdekke flere sider enn jeg ville gjort i en kvantitativ undersøkelse. I kvalitativ forskning og med intervju som metode vil en slik tilnærming bygge på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Som forsker vil jeg konstruere videre gjennom analyse og perspektivering i datamaterialet. Dermed blir virkeligheten mangetydig. Mennesker har noe felles i sine erfaringer som påvirker vår forståelse og fortolkning av virkeligheten (Dalen, 2011, s. 17). Resultatet av studien vil belyse noen virkeligheter, men den vil også kunne si noe om de føringene vi ser på barnehagefeltet.

3.6 Forskningsetisk refleksjon

Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH) har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk for fagområdene samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retningslinjene er utarbeidet for å bistå forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske holdninger og oppfatninger. Det skal styrke forskerens skjønn og evne til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (Løkken, 2012, s. 109). Viktige punkter i retningslinjene er *hensyn til personer og forskersamfunn*. *Hensyn til personer* handler om at forskningsdeltakere skal beskyttes mot skade og alvorlige belastninger og at de har krav på informasjon om forskningsprosjektet før de samtykker (Løkken, 2012, s. 109). Dalen (2011) refererer til dette med betegnelsen fritt samtykke og legger også til at informanten på forhånd skal informeres om alt som angår han/hennes deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011, s. 100). Informasjonsmailen som informantene har mottatt inneholder informasjon om prosjektet, hensikt og formål og informantenes rettigheter i forbindelse med deltakelse. *Hensyn til forskersamfunnet* handler om en vitenskapelig redelighet, regler om plagiat og god henvisningsskikk (Løkken, 2012, s. 110). For meg som forsker innebærer dette at jeg viser en vitenskapelig redelighet i fremstillingen av teori og empiri, at oppgaven ikke er bygget på plagiat av andres arbeider og at jeg viser god henvisningsskikk ved at jeg selv ikke tar æren for det andre har formulert eller uttrykt før meg. Etter personopplysningsloven kom i 2001 er det meldeplikt for prosjekter som involverer personlige opplysninger (Dalen, 2011, s. 100) I samarbeid med veileder er det diskutert om prosjektet behøves å meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning. I samråd med veileder er det kommet frem til at det ikke er nødvendig, da studien ikke omfatter sensitiv informasjon. For øvrig er den begrensede presentasjonen av materialet anonymisert for å sikre at informantene ikke er gjenkjennelige.

3.7 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har studiens metodologi blitt gjennomgått. Prosjektets plassering i en kunnskapstradisjon har blitt redegjort for, og gjennom denne posisjoneringen har valgene for de ulike metodene som har blitt brukt både i den teoretiske dataanalysen som innebærer en tematisk analyse og empiriens dataanalyse blitt forklart. De metodiske valgene i form av utvalg og intervju som metode har også blitt klargjort. Det har også vært viktig å fremheve min egen rolle som forsker, og at data konstrueres mellom meg og informanten. Jeg har derfor

vært bevisst min egen rolle som forsker, og at empirien som har blitt samlet inn også er påvirket av de spørsmålene jeg har stilt. Informantenes identitet er bevart, i likhet med anonymisering av de ulike kommunene.

I det neste kapitlet vil informantens utsagn og presentasjon av funnene fra den empiriske undersøkelsen bli beskrevet. Gjennom presentasjon av funnene vil det også gi leseren ett innblikk i kommunenes sammensetning og oppbygning, og kommunens barnehagefaglige rolle. Kapitlet vil også vise til hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tiltak og tilbud, og informantenes forståelse av kunnskap og kompetanse.

4 Empiri – presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for informantenes utsagn, ytringer og erfaringer knyttet til temaet kompetanseutviklende tilbud og tiltak i kommunesektoren. Svarene er innhentet gjennom *uformell* intervjuing og senere transkribert for presentasjon, analyse og drøfting.

Inndelingen av informantenes svar knyttes opp mot forskningsspørsmålene, *Hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i barnehagelæreryrket? Hvordan arbeider et utvalg kommuner med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet?*

Presentasjonen av funn er delt opp i fire områder; *Kommunens barnehagefaglige rolle, kommunens arbeid med kompetanseutviklende tiltak og tilbud, etter – og videreutdanningsmuligheter og informantenes forståelse av kunnskap og kompetanse.*

Intervjuene produserte mye kunnskap og informasjon om arbeidet med kompetanseutviklende tilbud og tiltak i kommunesektoren. Jeg har tatt utgangspunkt i de ytringene og perspektivene jeg mener kan gi ny innsikt og fortelle noe om de føringene vi ser på barnehagefeltet.

4.1 Kommunens barnehagefaglige rolle

Kommunens rolle som både tilsynsmyndighet og eier innebærer faglige og administrative oppgaver for å dekke barnehagefeltets forpliktelser. Informantene arbeider innenfor kommuner av ulik størrelse. Kommunenes ulike størrelse hadde også implikasjoner for hvor mange årsverk det var satt av til driften av barnehagene, både den faglige og organisatoriske. Felles for alle de tre barnehagene er at kommunene har besatt personer som arbeider kun med dette. I den minste kommunen er det kun ansatt en person som har det overordnede ansvaret for barnehagene med stillingsbetegnelsen *virksomhetsleder*. I den mellomste kommunen er det avsatt 2,5 stillinger til den barnehagefaglige driften hvorav en barnehagesjef. I den største kommunen er det ulike nivå i kommuneadministrasjonen. I barnehageadministrasjonen i kommunen er det tre barnehagefaglige rådgivere som sammen danner en stab/støtte funksjon for barnehagene i kommunen. Kommunens barnehager er delt opp i seks virksomheter med 2-4 barnehager i hver virksomhet. Hver av virksomhetene har én *virksomhetsleder* som har totalansvaret for sin virksomhet, og barnehagene har 1 -3 fagledere i barnehagen, avhengig av størrelse. Fagenheten har det overordnede ansvaret for den barnehagefaglige driften, men virksomhetslederne har stor råderett innenfor sin virksomhet. I min undersøkelse intervjuet jeg en rådgiver i stab/støtte funksjonen i den største kommunen, barnehagesjefen i den mellomste kommunen og virksomhetslederen i den minste kommunen.

Ulikhetene i organisering og antall årsverk avsatt til arbeid med barnehagene i de ulike kommunene, kan også sees i sammenheng med antall barnehager i kommunen, både kommunale og private. I den minste kommunen var det kun fem barnehager, i den mellomste 13 barnehager og i den største kommunen 43 barnehager. Kommunens barnehagefaglige rolle består av at barnehageadministrasjonen har det totale ansvaret for barnehagene i sin kommune. I den minste kommunen er det som allerede nevnt én stilling, i den mellomste 2,5 stillinger, og i den største er det tre stillinger avsatt til barnehageadministrasjonen. I tillegg har den største kommunen seks virksomhetsledere som også forvalter den barnehagefaglige driften i kommunen. Kommunen innehar rollen som både barnehageeier og tilsynsmyndighet. I det barnehagefaglige ansvaret ligger også ansvaret for å veilede og tilby barnehageansatte økt kompetanse for å sikre at barnehagen er i tråd med gjeldende forskrifter og lover, og for at barnehagene skal være med på samfunnets endringer og krav.

4.1.1 Informantenes egen kunnskap og kompetanse

Slik det fremgår ovenfor er det ulike sammensetninger av kommunenes barnehageadministrasjoner, og de befinner seg på ulike nivåer innenfor kommunesektoren. Uavhengig av kommunenes sammensetninger og størrelse vil det være et behov for barnehagefaglig relevant kompetanse og utdanning i arbeid med barnehagen på et kommunalt nivå. I samtlige informantkommuner hadde den/de ansvarlige for barnehagene barnehagerelevant utdanning i form av barnehagelærerutdanning. I 2/3 av barnehagene hadde ansvarspersonene tilleggsutdanning i form av ledelsesfag og organisasjonsutvikling. Studiepoeng innenfor ledelse varierte fra halvtårs studier til masterkompetanse. Den ansvarlige i den minste kommunen hadde tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk og pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB – studiet). Alle de ansvarlige for barnehagene i kommunen hadde i tillegg erfaring fra arbeid med barn, både som barnehagelærere og styreere. Barnehagen og barnehagelærerens kompetanse er avhengig av at den lokale barnehagemyndighet holder seg faglig oppdatert som medvirkende i barnehagens kompetanseutvikling. Behovet for faglig påfyll og ny kunnskap vil ha en betydningsfull rolle både for de som befinner seg i den barnehagefaglige administrasjonen og for ansatte i de enkelte barnehagene i kommunen. På spørsmål om hvordan kommuneadministrasjonen holder seg faglig oppdatert og hvor de henter inspirasjon til arbeid med kompetanseutvikling i barnehagen svarer én informant slik;

Jeg kommer jo fra barnehagen selv om det begynner å bli lenge siden. Så jeg vet jo at det er ungene vi er her for, jeg også er jo det. Og da må vi holde fokuset på hvordan vi kan komme videre. Vi er gode og vi kan bli enda bedre, alltid.

Dette viser til at det er arbeidet med barna som inspirerer til kompetanseutvikling og at det er barna som har behov for barnehagelærere og assistenters økte kompetanse for å skape et godt pedagogisk miljø.

En annen informant utdyper og poengterer fylkesmannens viktige rolle ved å si at

Tilbudet og satsningen som fylkesmannen har rettet mot barnehageadministrasjonen oppleves som veldig viktig. Det er kanskje den arenaen som er den viktigste for oss, hvor vi kan hente inspirasjon og faglig oppdatering. Vi satser i tillegg på å øke vår egen kompetanse gjennom studier og vi har alle et ansvar for å holde oss faglig oppdatert, også vi i barnehageadministrasjonen.

Fylkesmannens initiativer oppleves som gode tilbud og tiltak til kompetanseutvikling.

Fylkesmannens viktige rolle ble lagt vekt på i alle tre intervjuene, og informantene viste til at flere av deres kompetanseutviklende tilbud er i regi av fylkesmannen. Informantene uttrykker behovet for endring og utviklingsarbeid i barnehagen hvor barna er i fokus, og at det alltid rom for å bli enda bedre. De ulike kommunene erkjenner at det er behov for kompetanseutvikling også i kommuneadministrasjonen, og viktigheten av å holde seg faglig oppdatert. Informantene viser til at det er de nasjonale føringene som legger premissene for arbeid med kompetanseutvikling. Fylkesmannens initiativer til å øke kompetansen innenfor barnehagesektoren er viktig i arbeidet med kompetanseutvikling. Til tross for denne erkjennelsen var det i sjeldnere tilfeller at barnehageadministrasjonen i kommunen deltok på egne kompetanseløft hvor de hentet inspirasjon og faglig påfyll. Kun en kommune kunne melde at de gjennom fylkesmannen skulle delta på kompetanseutvikling.

4.2 Kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak

Det kommer frem under alle tre intervjuene at de satser mye på økt kompetanse i barnehagene og at det er de nasjonale føringene som legger premissene for hvordan dette utføres lokalt.

Fylkesmannens rolle som initiativtaker og bevilger av midler blir også tillagt stor vekt.

Representanter fra kommunene uttrykker at de har arbeidet mye med kompetansestrategien

fra utdanningsdirektoratet som omhandler vennskap og deltakelse, og språklig og kulturelt mangfold. Tilbud om kompetanseutvikling gis i like stor grad til kommunale som til private barnehager, og det er ofte felles seminarer eller kursing.

Kommuneadministrasjonene uttrykker samtidig at de har ett tett samarbeid med de ulike styrerne og virksomhetslederne i barnehagene, og at de spiller en viktig rolle i utformingen av kompetanseplaner og i de ulike arenaene for kompetanseutvikling. Under de ulike intervjuene kom det frem hvordan styreere og virksomhetsledere bidrar til kompetanseutvikling. En informant uttrykker at

Kompetanseplanen for barnehagesektoren er diskutert med styrerne, slik at de får komme med innspill og være en del av tankegangen fordi at det er klart at det er styrerne og de pedagogiske lederne i barnehagen som kjenner sitt eget kompetansebehov og hvor skoen trykker. Deres innspill gjør at vi får gode kompetanseplaner for barnehagene. Vi kan ikke sitte her uten ett godt samarbeid med styrerne.

Barnehageadministrasjonens samarbeid med styrerne i barnehagene kan redegjøre for hvilke kompetanseutviklende tilbud som er nødvendig i den enkelte barnehage. Styrernes innspill kan styrke de kompetanseløftene som blir igangsatt ved at de nasjonale føringene får en lokal tilpasning. En annen informant støtter opp under denne tankegangen og kan fortelle om lignende praksiser

Vi utarbeider planer sammen. Vi arbeider mye prosjektorientert, og har en prosjektgruppe som består av kommuneadministrasjonen, virksomhetsledere og styreere for kommunale og private barnehager. Disse jobber med strategi tenkning og kompetansehevingsplan for barnehagene.

Informantene forteller at styrerne har stor råderett innenfor sin barnehage i hvordan de arbeider med kompetanseutvikling. Arenaene for kompetanseutvikling er gjerne felles og lokale planleggingsdager, personalmøter og kursvirksomheter. Felles for informantkommunene er at styrerne disponerer noen midler til kompetanseutvikling og at det er hver barnehages behov som avgjør hva de ulike kompetansetiltakene består av. Dette er også nedfelt i barnehagens årsplaner. Kommuneadministrasjonene rapporterer at de i stor grad

har ansvar for den felles kompetanseutviklingen som finner sted på planleggingsdager for hele kommunen. Felles planleggingsdager er ofte én til to ganger i året.

Alle kommunene rapporterer om at de har hatt samarbeid med ulike høyskoler i sitt arbeid med kompetanseutvikling. En kommune rapporterer om at de har tatt kontakt med høyskoler som har skreddersydd ett opplegg for kommunen innenfor et spesielt tema eller område og varigheten har gått over tid. To kommuner kan fortelle at de har leid inn forelesere for å snakke om forskjellige temaer til enkeltdager, dette var temaer som mangfold og likestilling, og språkutvikling hos barn.

I tillegg til å samarbeide med høyskoler som har kompetanse på barnehagefeltet, forteller informantene fra de to minste kommunene at de også samarbeider med nærliggende kommuner. Innholdet i samarbeidet baserer seg ofte på metoder og verktøy som er utviklet for barnehagefeltet. Barnehageadministrasjonene i kommunene har felles konferanser og kursvirksomhet hvor de drøfter utbyttet av hverandres erfaringer og arbeid.

4.2.1 utfordringer og erfaringer ved kompetanseutvikling

Det kan oppstå flere utfordringer knyttet til gjennomføringen av ulike kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Kommunen som har det overordnede ansvar for barnehagen i form av og både være tilsynsmyndighet og eier innehar ulike roller ovenfor barnehagene som må fylles. Det kan være utfordrende å tilfredsstille de ulike behovene som finnes i barnehagene. Å skape engasjement og inspirasjon til videre arbeid ut i de enkelte barnehagene er en av det som de fleste kommuner tar opp. Informantene opplyser om at en av de største utfordringene knyttet til kompetanseutvikling er å finne forelesere som treffer hele personalgruppen. Både barnehagelærere og assistenter skal føle at de får et faglig utbytte og det skal være matnyttig for alle. Alle kommunene rapporterer om gode og dårlige erfaringer i arbeidet med økt kompetanse hos personalet. Informanten fra en av kommunene beskriver det slik

Vi har hatt suksesser og mindre suksessfulle tiltak, det er klart vi ser en effekt. Vi ser at barnehagene bruker det vi har tilbudt av kompetanseheving. I forhold til språkmiljø er dette et godt eksempel. Vi hadde satt i gang et løp, og det ble ikke slik vi hadde tenkt, vi fikk ikke tak i de rette foreleserne, det ble utsatt og mye lengre enn vi hadde tenkt. Allikevel ser vi at barnehagene jobber godt i forhold til språkmiljø, lager egne opplæringspunkter, har fokus og nedfeller det i årsplanen.

En annen kommune utdyper viktigheten av at det er de rette foreleserne i et kompetanseløft

Vi er veldig fokusert på å sjekke referanser på dem vi bruker, at noen har hørt dem og kjenner til dem. Særlig når vi har felles planleggingsdager. For det er så nedtur hvis det blir for tungt og fjernt for 2/3 av forsamlingen. Så det er vi veldig bevisst på, nesten mer enn innholdet, samtidig som vi vet hvor vi vil. Veldig viktig at det er noen som klarer å formidle.

Erfaringene fra å arbeide med kompetanseutviklende tilbud og tiltak innebærer altså både utfordringer i form av temavalg og å finne riktige mennesker til å formidle kunnskap. Alle kommunene kan også fortelle at de har hatt mange positive opplevelser med felles kompetanseutvikling. En informant forteller slik

Jeg opplever at vi stort sett har hatt gjennomgående spennende planleggingsdager og vi har i stor grad fått positiv tilbakemelding av barnehagene. Jeg tror de opplever det som viktig at kommunen tar et ansvar for å ha felles planleggingsdager.

Flere informanter påpeker videre at det viktigste ved å initiere kompetanseutviklende tiltak og tilbud er at det skal gi et utbytte av økt faglighet i barnehagene. På spørsmål om hva de ønsket skulle være utbytte av de tilbudene de tilbyr svarer en informant slik

De tiltakene vi gjør er for at barnehagene skal få inspirasjon til å utvikle virksomhetene og organisasjonene sine. For at de skal bli bedre barnehager og gi et bedre pedagogisk innhold rett og slett.

Den samme informanten reflekterer videre

Ja, hvorfor har man kompetansehevingstiltak?

En annen informant utdyper dette, og vektlegger at arbeidet med økt kompetanse ligger i de enkelte barnehagene

Det er etterarbeidet som er det viktigste. Den faglige refleksjonen. Det barnehagene griper fatt i og hvordan barnehagene bruker dette i sin egen kompetanseheving. Det aller viktigste er kanskje ikke det som skjer på de felles tiltakene, men det er en viktig arena for å nå ut til alle og at det gir inspirasjon for videre arbeid i barnehagene.

Jeg merket meg under alle intervjuene at informantene legger vekt på at i arbeidet med kompetanseutvikling er det viktig at barnehagens personale er engasjerte og er opptatt av at den jobben de utfører har betydning, ikke bare for barna men samfunnet ellers. Behovet for gode barnehagelærere er økende, derfor vil det også stille krav til at barnehagelærere holder seg faglig oppdatert i det arbeidet de utfører. Å holde seg faglig oppdatert innebærer å ta initiativ til å lese faglitteratur, holde seg oppdatert på den nyeste forskningen og hvis ønskelig delta på formell kompetanseheving gjennom høyskoler. De ulike kommunene var delt i sitt syn på om det var nødvendig for barnehagelærere å holde seg faglig oppdatert. Ingen av dem mener at det ikke er nødvendig, men de legger ulike perspektiver til grunn for hvordan og hvorfor barnehagelærere bør holde seg faglig oppdatert. En informant svarer at det er viktig for barnehagelærere å videreutvikle seg i den jobben de har, men stiller spørsmålsteget om dette trenger å være utenfor det kommunen selv tilbyr av kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Informanten legger også til at det vil være individuelle forskjeller og at det viktigste er hvordan man nyttiggjør denne kunnskapen i praksis. En annen informant viser forståelse for at man er i ulike livsfaser og at å holde seg faglig oppdatert bør være motivert av egen interesse. Videre utdyper informanten for den samme kommunen at

Vi er tjent med engasjerte medarbeidere, men ikke sånn at de sliter seg helt ut. Vi jobber og drar sammen. For noen er det mer enn nok det de klarer å få med seg gjennom de fagdage vi har og personalmøter.

En annen informant viser til et annet perspektiv i barnehagelærerens behov for å holde seg faglig oppdatert, og poengterer at *profesjonens kunnskapsgrunnlag* er viktig i arbeidet med barn. Informanten uttrykker seg som følgende

Det er helt nødvendig for å gjøre en god jobb, for å kunne fylle rollen, det kreves mye og er en utfordrende jobb. Kompetansen er nødt til å holdes ved like og det faglige engasjement. Å utvikle et fagmiljø i de enkelte barnehagene hvor man blir inspirert til å lese, utfordrer hverandre og holder dialogen levende.

Ansvarspersoner i alle kommunene har gjort seg erfaringer som gjør dem bedre rustet til arbeidet de utfører. Felles for alle når de snakker om utfordringer og erfaringer de har gjort i arbeidet med kompetanseutvikling, er at de alle peker at det er viktig å skaffe forelesere som kan inspirere og engasjere. Flere informanter peker også på organisatoriske utfordringer som store nok arenaer til at alle ansatte i kommunenes barnehager får plass. Det de legger størst vekt på er ulikhetene mellom barnehagelærerens og assistentens kompetanse. Det er vanskelig å kunne dekke de ulike behovene i felles kompetanseutviklingstiltak.

4.2.2 Ulike behov og ulik kompetanse

Det som er viktig å merke seg er at i barnehagen er det 2/3 av de ansatte som er ufaglært personell. Dette medfører at det vil være ulike behov for kompetanseutvikling og ulikt innhold i kompetanseløft. Barnehagelæreren har en profesjonsutdanning som inneholder mye kunnskap om barn, læring, pedagogikk og ledelse. En ufaglært assistent i barnehagen besitter ikke denne kunnskapen og det vil derfor være et naturlig sprik i kompetanse og kunnskap mellom barnehagelærere og assistenter. Informantene i undersøkelsen er bevisste denne ulikheten og kommenterer den med at de ofte har adskilte kompetanseløft for de forskjellige yrkesgruppene i barnehagen. Hvordan de arbeider med denne ulikheten er litt forskjellig fra kommune til kommune. Informantene vektlegger at det er forskjellige behov i forbindelse med økt kompetanse. En informant uttrykker seg slik i hvordan de arbeider med kompetanseutvikling for de forskjellige yrkesgruppene

Vi prøver å ha et tilbud for alle sammen men ikke samtidig. Hvis pedagogene får mye utbytte av det er det kanskje ikke alle assistentene som synes det traff like godt. Det er forskjell på hva du har behov for og hva du tar inn. Vi har god erfaring med å differensiere tilbudet.

En annen informant uttrykker det ved å si at

Barnehagelærere får en teoretisk forankring mens assistenter får en praktisk forankring.

Flere informanter uttrykker at assistentene har behov for et mer praksisnært kompetansetilbud. Dette kan være kurs og inspirasjon som er direkte knyttet til arbeidet med barn. Barnehagelærerne får kompetanseutviklende tilbud som i større grad er forankret i den teoretiske kunnskapen og profesjonens kunnskapsgrunnlag. På spørsmål om hvordan kommuneadministrasjonen prioriterer kompetanseløft for barnehagelærere eller assistenter viser det seg å være ulike fokus på hvilken del av personalgruppen som mottar mest kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Representanter fra to av kommunene uttrykker at det er assistentene økte kompetanse de har satset på de siste årene. Begge informantene trekker frem KOMPASS, som er kompetanseutvikling for assistenter ved høyskolen, initiert av fylkesmannen og høyskolene. Informantene presiserer at assistentene selv tok initiativ til å delta, og at fylkesmannen dekte utgiftene dette medførte. Kommunen som satset på økt kompetanse for barnehagelærere uttrykte at

Det er klart at det er ulike behov for disse gruppene, og det vil være ulikt i perioder. Vi har hatt en satsning på de pedagogiske ledernes kompetanse ved et samarbeid med høyskolen. Det er klart at den største arenaen er det som skjer ute i den enkelte barnehage. Det har vært et strukturert kompetanseprosjekt som har vært for de pedagogiske lederne og styrerne.

Informanten utdyper videre at

Vi har ikke i like stor grad hatt et kompetanseløft for assistentene slik som vi har hatt for de pedagogiske lederne og det er det et helt klart behov for.

Slik jeg merker meg informantenes utsagn forteller alle representantene at de i like stor grad hadde kompetanseløft for både barnehagelærere og assistenter som kommunen står for. De differensierer ofte i personalgruppen mellom barnehagelærere og assistenter på bakgrunn at det er ulike behov og at de har ulik kompetanse. Formelt kompetanseløft i form av deltakelse ved høyskolene hadde de siste årene som oftest tilfalt assistentene, ved noen unntak barnehagelærerne

4.3 Etter – og videreutdanningsmuligheter

Etter – og videreutdanningsmuligheter for barnehagelærere er en av mulighetene for å øke kompetansen i barnehagene. Slik jeg ser det bør ønskes om etter – og videreutdanning ligge

hos den enkelte barnehagelærer. Dette stiller også krav til kommunen som barnehageeier for at flere skal kunne få mulighet til å delta ved at det tilrettelegges organisatorisk og økonomisk i barnehagene. Alle informantene stiller seg positive til barnehagelærere som ønsker etter – og videreutdanning, men at de ikke tilbyr noe økonomisk kompensasjon eller annen tilrettelegging enn permisjon uten lønn. Alle informantene informerer om at det er de økonomiske rammene som legger grunnlaget for hva de kan tilby. Unntaket var at to av kommunene tidligere hadde gitt permisjon med lønn til de barnehagelærerne som tok studiet pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB-studiet) og assistenter som tok barnehagelærerutdanning på deltid. Kommunene dekket ikke hele fraværsperioden, men ga personalet en liten kompensasjon. Denne kompensasjonen var støtte til fagbøker eller 70 % lønn i 60 % arbeid. Disse ordningene var ikke gjeldende lenger. Derimot fikk assistenter som deltok på KOMPASS (kompetanseutvikling for assistenter) dekket hele fraværsperioden. Informantene forteller at en av grunnene til dette er at assistentene fikk økt kompetanse, samtidig som de ikke går opp i lønn.

En kommune skiller seg ut i etter – og videreutdanningsmuligheter. I forbindelse med at de arbeidet med ulike verktøy, som for eksempel Aggression replacement training (ART) og Appreciative Inquiry (AI), skolerte de sine egne instruktører. Skoleringen var formell ved at den fantes sted ved en høyskole og ga studiepoeng. Kommunen dekket alle reiseutgifter, fly og hotellopphold samtidig som de som deltok mottok full lønn. Bakgrunnen for dette valget var at de skulle ivareta kommunens videre kompetanseutvikling og at det var en langsiktig satsning hvor de skulle skolere personalet i de andre barnehagene etter endt utdanning. Felles for alle kommunene er imidlertid at de ikke dekker utgifter til barnehagelærere som ønsker mastergradsutdanning eller tilsvarende. Selv om dette betydde at barnehagene fikk økt kompetanse.

4.4 Informantenes forståelse av kunnskap og kompetanse

Alle Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepene kunnskap og kompetanse. Spørsmålene ble stilt som åpne og informantene kunne legge det de mente var vesentlig i begrepene. Alle informantene mener at begrepene til tider kan være sammenfallende og at en barnehagelærer har behov for variert og mye kunnskap innenfor barnehagens rammer. En informant trekker blant annet frem kompetanse om barns utvikling og atferd, pedagogikk, og hvordan man forholder seg til ulike foreldre. En annen karakteriserer kunnskap slik

Kunnskap for meg er det teoretiske, det du kan om teori, pedagogikk og teorier om barn. Vi har ulik kunnskap ut i fra den utdanningen vi har og den erfaringen vi har gjort.

En annen informant er enig i denne oppfatningen av kunnskap, men trekker også frem at kunnskap er forståelse og engasjement. Informantene trekker fort paralleller til kompetanse, og at kompetanse er kunnskap som er omsatt til praksis. En informant forklarer kompetanse ved å si at

Kompetanse er når jeg har omsatt kunnskapen min til noe utøvende. Den består av noe mer. Kompetansen er en del av meg, et miljø som påvirkes av flere faktorer. Det er forståelsen av kunnskap.

En annen informant uttrykker sin forståelse av kompetanse ved å si

Kompetanse er kunnskapen i møte med praksis. Det er først når du tar i bruk den kunnskapen du har ervervet gjennom høyskoleutdanning, og du lar det få betydning for din yrkesutførelse, det tenker jeg er kompetanse. Man må klare å ta i bruk kunnskapen i møte med barn.

Informantene trekker også frem at all kompetanse ikke nødvendigvis trenger å være teoribasert og at assistentene i barnehagene har ervervet en god del kompetanse etter år med arbeid. De vektlegger at kompetansen får en annen dimensjon når den kombineres med høyskoleutdanning. En informant legger til at

Kompetanse er nødvendigvis ikke teoribasert. En assistent som har arbeidet i mange år i barnehagen har gjennom sin erfaring, veiledning og innspill i praksisfeltet utvikler jo også kompetanse. Kompetansen får en annen dimensjon hvis man får inn teoriperspektivet og man får refleksjonene rundt praksis.

Slik jeg merker meg informantenes redegjørelser av kunnskap og kompetanse, er at kunnskap er knyttet til det teoretiske perspektivet og kompetanse er knyttet til utøvelsen og ferdigheter. Kunnskap og kompetanse er to omfattende begrep som inneholder mye informasjon. Alle

informantene trakk frem at kunnskap og kompetanse er forskjellige begreper, men de tiller den teoretiske kompetansen stor vekt i utøvelsen av yrket.

4.5 Oppsummering

I kommunenes arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak viser det seg ikke nevneverdige forskjeller på hvordan de utøver og tilrettelegger for kompetanseutvikling. Det kommer frem under kommunens barnehagefaglige rolle at den eneste forskjellen som er verdt å merke seg er at i den største kommunen var det barnehagefaglige ansvaret lagt til et høyere nivå enn i de mindre. De har ett ledd mer i sin struktur og oppbygging av kommuneadministrasjonen. I den største kommunen var det seks virksomhetsledere og en stab/støtte funksjon som hadde det overordnede ansvaret for barnehagene. I de mindre kommunene var øverste leder barnehagesjef eller virksomhetsleder. Rådgivere og ansvarspersoner for barnehagens faglige drift varierte fra én til tre stillinger. Informantenes informasjon om hvordan de arbeidet med kompetanseutvikling for barnehageansatte viste ikke noen store forskjeller. Det kan se ut som at flere ledd fører til økt faglighet for barnehageadministrasjonen, men det tyder også på at veien ned til den enkelte barnehage er lengre. Slik jeg merket meg i intervjuene er det ett større samarbeid med styrerne i de mindre kommunene enn det er med faglederne i den største.

I kommunens arbeid med kompetanseutvikling er det er verdt å merke seg at alle informantene i stor grad trekker frem fylkesmannens rolle som organisator av kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Midler til kompetanseutvikling er i stor grad utlyst av fylkesmannen, hvor hver kommune søker om støtte til ulike tilbud og tiltak. I sjeldnere tilfeller er kompetanseutviklingstilbud initiert av kommunen selv, i tillegg speilet fylkesmannens utlysning av kompetanseutviklingsmidler de nasjonale føringene for barnehagene. Kompetanseutvikling er med andre ord i stor grad toppstyrt, hvor barnehagene mottar kompetanseutvikling basert på politikernes ønsker og krav, og der den enkelte barnehage har liten påvirkningskraft i form av økt kompetanse de selv mener de har behov for. De nasjonale føringene som gjør seg gjenkjennelig i fylkesmannens kompetanseutviklende tilbud er kompetanseløft som er viktig for barnehagefeltet, men kan se ut til å gi lite rom for lokal handlefrihet. Det kom også frem at informantene anerkjente barnehagelærerens profesjonsutdanning og at en av utfordringene med å tilrettelegge for kompetanseutvikling er at det er vanskelig å finne forelesere som kan tilfredsstillende de ulike

behovene på felles kompetansesatsing. Alle kommunene hadde god erfaring med å differensiere tilbudet, og har hatt ulike perioder hvor de har satset på de forskjellige yrkesgruppene. Styrerne sitter på noen midler til kurs og seminarer som er kompetansegivende, med stor råderett for hvordan disse midlene blir brukt og hvilke satsninger som blir gjort i den enkelte barnehage.

På spørsmål om etter – og videreutdanning for ansatte i barnehagene viste det seg å være lik praksis i alle kommunene. Assistenter fikk kompensasjon til å delta på Kompetanseutvikling for assistenter (KOMPASS) mens barnehagelærere blir nødt til å ta permisjon uten lønn. Informantene begrunner dette ved å si at assistentene ikke vil øke lønn, selv om det ikke er noe regelverk for at barnehagelærere øker i lønn etter videre- og etterutdanning. Det kan se ut til at kommunene ikke har de økonomiske rammene for å tilrettelegge bedre for barnehagelærere som ønsker økt kompetanse, og at hvis barnehagelærerens etter – og videreutdanning fører til økt lønn vil det også føre til større utgifter for kommunen. Informantene er positive til ansatte som ønsker å delta på etter – og videreutdanningsprogrammer.

Informantene viser forståelse for at kunnskap og kompetanse er to forskjellige begreper som inneholder mye informasjon. Informantene er i stor grad opptatt av at *kompetanse* er kunnskap omsatt i praksis, og at god kompetanse er både teoretisk kunnskap og erfaringer man gjør underveis i sitt arbeid. Barnehagelærerens ulike kunnskapsområder blir også tillagt stor vekt, og at det er viktig at det får betydning for yrkesutførelsen.

Funnene som er presentert i dette kapittelet er representert av tre informanter og er således en liten undersøkelse, og vil ikke være representativ for hele Norge, men den kan kanskje si noe om viktige føringer vi ser på barnehagefeltet.

I neste kapittel drøftes funnene som er presentert. Drøftingen er på bakgrunn av tidligere forskning og kunnskapsstatus, og oppgavens teoretiske analyse som er presentert i kapittel 2. I drøftingen tar jeg utgangspunkt i empirien som er redegjort for i dette kapittelet, men enkelte deler vil få større plass, da jeg mener de best kan gi svar på problemformuleringene og er mest interessant å utdype.

5 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg samle trådene fra tidligere forskning, oppgavens teoretiske forankring og analyse, og empiri fra undersøkelsen som er redegjort for i kapittel 1, 2 og 4. Analysen og drøftingen av funn vil belyse problemformuleringen *hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i barnehagelæreryrket og hvordan jobber et utvalg kommuner med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet?* Problemformuleringen er to delt og belyser to tematikker innenfor barnehagelærerprofesjonen. Den første problemformuleringen er analysert i oppgavens kapittel 2, hvor Gustavsson (2001) og Grimens (2008) arbeider og fortolkninger er lagt til grunn for å identifisere ulike former for kunnskap i profesjonen. Problemformuleringens andre del drøftes inngående i dette kapittelet. Tidligere forskning og oppgavens teoretiske forankring perspektiverer og fortolkes inn i de ulike funnene. Dette innebærer at problemformuleringens første del også vil være gjeldende i drøftingen av egen empiri. Dette er blant annet fordi hvordan kommunene arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak har noe å si for hvilke kunnskapsformer barnehageadministrasjonen selv identifiserer i sitt arbeid med økt kompetanse.

Drøftingen er gjort på bakgrunn av de analytiske tilnærmelsene som er beskrevet i kapittel 3. Postmodernismen er den bærende kunnskapstradisjonen, og innenfor denne tradisjonen blir den hermeneutiske fenomenologien den fremtredende analytiske metoden. I tråd med den hermeneutiske fenomenologien er jeg ute etter å forstå mennesker og fenomener knyttet til kompetanseutvikling i kommunesektoren. Jeg søker etter å fortolke informantenes ytringer og utsagn for å kunne avdekke underliggende tematikker. Mine egne refleksjoner vil være avgjørende i denne prosessen. Gjennom drøftingen og analysen vil jeg ha fokus på problemformuleringen med den hensikten at studien kan gi en innsikt i hvordan et utvalg kommuner arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak i barnehagen, og hvordan de ulike kunnskapsformene kan identifiseres.

Drøftingen har samme struktur som i presentasjonen av funnene. Dette er fordi at det empiriske materialet er såpass lite at det er mulighet å drøfte etter samme struktur som forrige kapittel.

5.1 Kommunens barnehagefaglige rolle

Det kom frem under intervjuene at antall personer som ivaretar kommunens ansvar for barnehagens drift er avhengig av kommunens størrelse og antall barnehager, både kommunale

og private. I likhet med rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009) kom det frem at kommunenes arbeids – og ansvarsoppgaver var ulike og befinner seg på ulike nivåer i kommuneadministrasjonen. I den største kommunen som har et to delt nivå innenfor sin kommuneadministrasjon kom det frem at barnehageadministrasjonen innehar en stab/støtte funksjon som vil si at de er ansvarlig for koordinering, planlegging og budsjettering, men også faglige funksjoner som veiledning og felles kompetanseutvikling. Virksomhetslederne i denne kommunen hadde ansvaret for to til fire barnehager og de ulike arbeids – og ansvarsoppgavene var knyttet til faglig utvikling, personalansvar og oppgaver som berørte barn og foreldre innenfor virksomheten. I de to andre kommunene eksisterte ikke denne to nivå delingen av kommuneadministrasjonen, og alle arbeids – og ansvarsoppgavene tilfalt barnehageadministrasjonen og styreren i barnehagen. Jeg ser her at enkelte mindre kommuner får store og mange oppgaver som tilfaller deres ansvarsområder, og at kommunenes arbeid med den faglige barnehagen fort kan bli borte i det administrative og organisatoriske arbeid. Det som viser seg som positivt er at i den mellomste kommunen er det flere mennesker som arbeider innenfor barnehageadministrasjonen og de ulike oppgavene tilfaller ulike personer. Beklageligvis ser vi ikke denne samme tendensen i den minste kommunen, da det kun er besatt en person til arbeid med både den organisatoriske og den faglige driften av barnehagene. Det er verdt å spørre seg i hvilken grad barnehagens faglige innhold blir prioritert og videreutvikles når en person har så mange arbeids – og ansvarsoppgaver.

Rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009) stiller spørsmål om det er tilfeldigheter som styrer barnehagens drift når barnehagens arbeids – og ansvarsoppgaver befinner seg på så ulike nivåer innenfor kommunesektoren. Slik det fremkommer i min studie er det ikke tilfeldigheter som styrer barnehagens drift, og barnehageadministrasjonene har klare linjer på hvilke ansvars – og arbeidsoppgaver som faller inn under de ulike posisjonene i kommunesektoren. Tilfeldighetene gjør seg imidlertid synlig i antall stillinger som er avsatt til å arbeide med barnehagens organisatoriske og faglige drift. Kommunens barnehageadministrasjon må også sees i sammenheng med antall barnehager innenfor kommunens grenser. I Norge er det 429 kommuner og godt over halvparten av disse har under 5000 innbyggere (Bolstad, 2012). Hvis tilfellet er at godt over halvparten av landets kommuner har en barnehageadministrasjon med bare én ansatt, i likhet med den minste kommunen i min undersøkelse, kan dette ha stor betydning for hvordan barnehagene blir satset på i de enkelte kommunene. Barnehagens faglige drift er avhengig av at den videreutvikles og arbeides med i alle ledd, fra barnehagens øverste ledelse til arbeidet på

gulvet sammen med barna. Det kan være fare for at med små kommuner og få ansatte i barnehageadministrasjon blir den faglige driften forskjøvet til fordel for de organisatoriske oppgavene, noe som kan true barnehagens pedagogiske kvalitet.

Kommunens dobbeltrolle som både barnehageeier og tilsynsmyndighet har vært omdiskutert (NOU, 2012) og balansegangen mellom disse oppgavene kan til tider være krevende. Informanten i den miste kommunen uttrykte at *det var noen utfordringer med det*, og i likhet med informantens kommune vil det antagelig være flere som kjenner seg igjen. I små kommuner med kun en ansatt i barnehageadministrasjonen vil det kunne oppleves som en omfattende arbeidsoppgave som kommer i tillegg til å kunne arbeide med barnehagens pedagogiske kvalitet og styrkingen av personalets kompetanse. Videre i rapporten kan vi lese at utvalget ikke går inn for at tilsynsmyndigheten skal tas ut av kommuneadministrasjonen i frykt for at den faglige kompetansen skal bli borte (NOU, 2012, s. 208). Den faglige kompetansen uttrykkes som veiledning i de enkelte barnehagene og sikring av korrekt regelverksetterlevelse. I likhet med rapporten vil jeg si meg enig at kommunens rolle som tilsynsmyndighet ikke bør flyttes ut av kommunens arbeidsområde, da kommunen kan miste verdifull kompetanse som ivaretar kommunens oppgaver på barnehagefeltet. Det som jeg ønsker å fremheve er at i små kommuner, godt over halvparten av landets kommuner, er det få personer avsatt til stillinger i barnehageadministrasjonen i kommunen, og at det er her det kan oppstå problemer ved satsning på kvalitet og økt kompetanse i barnehagene. Jeg mener at det er behov for flere enn en person med barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen for å ivareta arbeidsoppgavene som omfattes av både det å være barnehageeier og tilsynsmyndighet. Kommunens barnehagefaglige kompetanse har betydning for hvordan de enkelte barnehagene blir satset på, og behovet for en barnehageadministrasjon som kan forstå barnehagens komplekse kunnskapsgrunnlag vil være avgjørende for å drifte barnehagen i tråd med barnehageloven og rammeplanens formuleringer.

5.1.1 Informantenes egen kunnskap og kompetanse

Min studie viser at alle informantene hadde barnehagelærerutdanning, og at de i tillegg hadde høyere kompetanse av varierende grad. Denne variasjonen var knyttet til ulike ledelsesfag og organisasjonsutvikling, og praksisnær kompetanse knyttet til direkte arbeid med barn. Alle sammen hadde også erfaring som barnehagelærere og mange års fartstid som styrere i barnehager. Dette kan tyde på at kommunenes barnehagefaglige kompetanse er høy og at de som arbeider med dette er i stand til å forstå barnehagers behov om økt kompetanse og et godt pedagogisk innhold i den enkelte barnehage. Med erfaring både som barnehagelærere og

styrere bør de også forstå barnehagens behov for endring og utvikling. Slik jeg tolket informantene utsagn og uttrykk i henhold til deres egen kunnskapsbase, snakket de mye om deres egen kompetanse innenfor ledelse, og hvordan de arbeidet med ledelse i barnehageadministrasjonen. Ett av mine funn peker derfor på at selv om informantene har barnehagelærerutdanning, og etter- og videreutdanning så var det for 2/3 av informantene ikke knyttet til arbeidet med barn. Informantene uttrykte ofte de organisatoriske og administrative oppgavene i arbeidet med å være barnehageeier og tilsynsmyndighet. I sjeldnere grad uttrykte de ansvaret med faglig engasjement ovenfor de barnehageansatte, og deres arbeidsoppgaver som veileder i barnehagene for pedagogiske prosesser. Dette kan også være en indikator på at det er for mange ansvars- og arbeidsoppgaver i forhold til antall ansatte i barnehageadministrasjonen at deres iver for barnehagens faglige posisjon faller bort.

Barnehagens behov er i stor grad knyttet til rammeplanens formuleringer og det pedagogiske innholdet i barnehagene. Dette kan ikke sees uavhengig av barnehagelærerens komplekse kunnskapsgrunnlag. Rammeplanens målsettinger og formuleringer belager seg på barnehagelærerens kunnskap for å kunne innfris. Ved at barnehageadministrasjonen i kommunene besitter kunnskap, kompetanse og erfaring fra yrket kan det hevdes at de er i bedre stand til å forstå og utvikle morgendagens barnehager. Forståelse av arbeidets behov og refleksjonene rundt barnehagens ståsted både i samfunnet og i profesjonen vil være viktig for å sikre et godt pedagogisk innhold. Rapporten *Til barnas beste* (NOU, 2012) viser imidlertid til at i én av fire kommuner har ingen ansatte med barnehagelærerutdanning og at en egen barnehagefaglig kompetanse i kommunene er vesentlig mer utbredt desto flere innbyggere det er i kommunen. I min studie var ikke dette tilfelle, men likevel blir det enda viktigere å ta tall fra NOU-rapporten på alvor. I den grad mine funn er representative vil det si at i godt over halvparten av landets kommuner er det én person som innehar det totale ansvaret for kommunens barnehager. Én av fire av disse har ikke relevant barnehagelærerutdanning og det vil da si at i mellom 50 – 70 kommuner i Norge arbeider det én person uten relevant barnehagelærerutdanning for barnehagens arbeids – og ansvarsoppgaver. Dette er en tankevekker for det arbeidet som utføres i kommunene. Mine funn er ikke representative for hele Norge, men det kan si noe om de tendensene vi ser og at det blir nødvendig å styrke kompetansen i barnehageadministrasjonen. Krav til barnehagefaglig kompetanse i kommunesektoren har vært foreslått i ulike sammenhenger. Begge NOU-rapportene *Til barnas beste* (NOU, 2012) og *Med forskertrang og lekelyst* (NOU, 2010) går inn for at kommunen må ha ansatte med barnehagefaglig kompetanse og at det er avgjørende for

utviklingen av gode barnehager. Blant annet peker evalueringen *Alle teller mer* på at det er grunn til å rette større oppmerksomhet mot kommunenes rolle og at mangelen på barnehagefaglig kompetanse vil ha innvirkning på hvordan barnehagene er i stand til å møte de ulike utfordringene (Østrem et al., 2009, s. 81).

Informantene i min studie uttrykte at det var viktig å videreutvikle og holde vedlike den kompetansen de hadde ervervet. De var alle enige om at det var viktig å holde seg faglig oppdatert, men innrømmet at det ikke alltid var mulighet for egen kompetanseutvikling. Fylkesmannens initiativer til økt kompetanse for både barnehageadministrasjonen og for de ansatte i barnehagen ble trukket frem gjentatte ganger. Dette var også på bakgrunn av at fylkesmannen satt på nødvendige økonomiske midler til gjennomføring av ulike tilbud og tiltak. Én av kommunene trakk også frem at de hadde et eget ansvar for å holde seg selv faglig oppdatert gjennom å lese faglitteratur knyttet til barnehagepedagogikk og nyere forskning på feltet. Slik jeg ser det er det å holde seg faglig oppdatert gjennom selvstudier ikke bare viktig for å øke sin egen kompetanse, men det vil også ha betydning for det som arbeides med ute i barnehagene. Nyutdannede barnehagelærere kommer til barnehagene med nylig opparbeidet teoretisk kunnskap, og i sitt arbeid videreutvikles teori til noe som er anvendbart i praksis. Ved at barnehageadministrasjonen i kommunen holder seg faglig oppdatert gjennom selvstudier vil de bedre kunne forstå ulike praksiser og ha mulighet for å knytte sterkere bånd både til det som undervises i ved høyskolene og yrkesutøvelsen i barnehagene. Det vil også gi bedre forståelse av rammeplanens formuleringer og gi ett bedre tilpasset kompetanseløft for de som arbeider i barnehagene. Flere av informantene uttrykte at det var viktig for barnehagelærere å holde seg faglig oppdatert gjennom selvstudier. Slik jeg ser det er det like viktig for barnehageadministrasjonen i den enkelte kommune å ta ansvar for sin egen faglige videreutvikling når de ikke de økonomiske midlene ligger til rette. Selvstudium og engasjement rundt faglitteraturen i barnehagepedagogikk er en viktig faktor for at barnehageadministrasjonen skal kunne fungere som en faglig veileder for barnehagene, og kunne legge til rette for kompetanseutviklende tilbud og tiltak som er i samsvar med rammeplanens formuleringer og faglitteraturen som har sitt inntog på barnehagefeltet.

5.2 Kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak

Alle kommunene arbeidet mye med kompetansestrategien fra Utdanningsdirektoratet og som lå til grunn for satsningsområdene for barnehagene i kommunen. Målet for

kompetansesatsingen er både kompetansesatsing for barnehagens ansatte og å rekruttere nye kvalifiserte medarbeidere, og beholde dem i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2013). De nasjonale føringene gjenspeilet seg i lokale og kompetanseutviklende midler som ble gitt av fylkesmannen, og hver kommune søkte midler til tiltak de ønsket å gjennomføre på bakgrunn av punktene i strategiplanen. Slik jeg leser de nasjonale føringene fra Utdanningsdirektoratet ligger det mye handlingsrom og tiltakene skal være tilpasset lokale forhold. Dette bekreftet informantene ved at søkeprosessen inneholdt egne utarbeidede tiltak som kommunen formulerte. Dette gjør at kommunen som den lokale barnehagemyndigheten står fritt til å vurdere tiltak og utviklingsmuligheter i sin kommune, innenfor rammene fra utdanningsdirektoratet. Dette igjen stiller store krav til at kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak har utarbeidet gode løsninger og tiltak for å sikre høy kvalitet i barnehagen, og gir ansatte mulighet til å øke sin egen kompetanse i arbeidet med barn. Barnehageadministrasjonenes egen kunnskap og kompetanse er viktig for at innholdet og utformingen av kompetanseutviklende tilbud og tiltak sikrer rammeplanens formuleringer.

Informantene kunne melde at de i sin lokale utførelse som barnehagemyndighet samarbeidet tett med styrere i de enkelte barnehagene. Kommunene hadde ofte nedsatt egne prosjektgrupper bestående av barnehageadministrasjon, virksomhetsledere og styrere som sammen utformet planer for barnehagene. Disse prosjektgruppens arbeidsoppgaver innebefattet strategiplaner, gjennomføring og evalueringer av kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Styrerens råderett ble tillagt stor vekt, og informantene uttrykte at det var de som kjente sin egen barnehages behov best. Slik jeg ser det er det viktig at styrere og virksomhetsledere får delta på utformingen av ulike kompetanseløft og i stor grad kan beslutte interne tiltak er viktig i utviklingen av kvalitetsgode barnehager. Det vil igjen stille store krav til styrerne, om at de er lydhøre for sine ansatte og hva som er deres behov for kompetanseutvikling. Dette krever også at de erkjenner at barnehagens behov er i stadig endring og må tilpasses lokalt. Ingen av informantene hadde systematiske vurderinger av utførte kompetanseutviklende tilbud hvor pedagogiske ledere og assistenter i barnehagen kunne gi tilbakemeldinger om hvordan de opplevde de ulike tilbudene eller om det ga læringsutbytte til de som deltok. Jeg vil hevde at hvordan ulike tilbud gir læringsutbytte er avgjørende for hvordan de blir arbeidet med i den enkelte barnehage. Alle informantene uttrykte at det viktigste var hvordan de ulike barnehagene tok det med seg til sine barnehager og videreutviklet den økte kompetansen. Dette viser motstridende ønsker om kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Hvis de ansatte i barnehagene ikke kan uttrykke hvordan de selv opplever kompetanseutviklende tilbud og

tiltak og om det har ført til et læringsutbytte, vil det være vanskelig for barnehagene å jobbe videre med innholdet i kompetanseløftet. De ansatte i barnehagen kjenner sitt eget behov for økt kompetanse innenfor enkelte områder, og balansegangen mellom nasjonale føringer og hver barnehages behov vil være viktig å være klar over. For å kunne øke de ansattes kompetanse vil det være nødvendig at de ansatte får gi tilbakemeldinger og vurderinger av ulike tilbud og tiltak, slik at kommuneadministrasjonen bedre kan legge til rette for at kompetanseutvikling skal være vellykket. Informasjonen som er innhentet fra min studie gjør meg oppmerksom på at det må arbeides med hvordan kommunene systematisk innhenter tilbakemeldinger og utvikles innenfor den enkelte kommune. Tiltak må ha en innholdsmessig verdi for dem som deltar som gjør seg synlig i det daglige arbeidet med barn.

FAFO-rapporten konkluderer med at kompetanseutvikling har blitt satt på dagsordenen og det kan se ut til at kommunene arbeider bevisst med kompetanseløft og at de ser at det blir en utvikling i praksis. Rapporten viser også til at flere enn tidligere deltar på kompetanseutviklende tilbud (Frøyen et al., 2011). Mine informanter la vekt på at kommunene hadde lite penger og at hver barnehage disponerte få midler til kompetanseutvikling. Dette betyr at selv om det i stor grad har blitt satset mer på kompetanse i kommunene og i den enkelte barnehage er det de økonomiske midlene som rår. Slik jeg forstår informantene ønsket de alle større økonomiske midler for å kunne gjennomføre de ulike behovene barnehagene etterspør. Det som viste seg å være interessant er at det kun var en kommune som trakk frem barnehagenes egne fagmiljøer og mulighet for å øke sin egen kompetanse ved å satse på dette i den enkelte barnehage. Jeg vil hevde at ved å utvikle gode fagmiljøer hvor barnehagelærerne kan utfordre hverandre, reflektere og diskutere sammen kan være en god kilde til økt kompetanse hos personalet i den enkelte barnehage. Denne kompetanseutviklingen er ikke avhengig av økonomiske midler, men forutsetter engasjerte og dedikerte barnehagelærere som brenner for sitt fag. Dette fordrer at kommuneadministrasjonen og styrerne i de enkelte barnehagene inspirerer og setter av tid til at det blir mulig for slike fagmiljøer å vokse frem.

Strategiplanen for økt kompetanse i barnehagene fra Utdanningsdirektoratet oppfordrer kommunene til å samarbeide med universiteter og høyskoler for å utvikle kompetansetiltak som bygger på ny og forskningsbasert kunnskap for barnehagefeltet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kommunene rapporterte at de tidligere har hatt samarbeid med ulike høyskoler ved enten å leie inn forelesere eller ha tilpasset opplegg for den enkelte kommune. Ingen av kommunene hadde langsiktige samarbeidsavtaler med høyskoler, og de hadde heller ikke noe

samarbeid på det tidspunktet jeg intervjuet dem. Slik jeg tolker informantene kan det tyde på at kommunene ventet på at høyskolene skulle initiere tilbud til de enkelte kommunene om kompetanseutvikling og ikke omvendt. Dette ble tydeligere da representanten fra en kommune poengterte at KOMPASS som er kompetanseutvikling for assistenter var ikke initiert av kommunen selv, men av nærliggende høyskoler og fylkesmannen. For å utvikle gode samarbeidsavtaler mellom kommuner og høyskoler vil jeg hevde at det er avgjørende at begge partene er like engasjerte og tar initiativ. Rapporten *Alle teller mer* vektlegger høyskolen som en viktig samarbeidspartner i kompetanseutvikling. Rapporten fremhever at det er fylkesmannens samarbeid med høyskolene som er vektlagt og at utfordringene ofte er knyttet til at det ikke er noe forpliktende krav til samarbeid (Østrem et al., 2009, s. 76). Jeg vil hevde at kommunen i større grad bør utvikle og etterspørre ett tettere samarbeid med nærliggende høyskoler, da kommunene selv vet sitt eget kompetanseutviklingsbehov best. I likhet med andre områder innenfor barnehagesektoren må man arbeide for å sikre progresjon og utvikling også i forhold til samarbeidspartnere. For å utvikle økt kompetanse basert på ny og forskningsbasert kunnskap vil det da være viktigere at kommunen i større grad oppsøker utdanningsinstitusjoner for å få tilgang til denne kunnskapen.

De to minste kommunene kunne fortelle at de samarbeidet med nærliggende kommuner for å øke sin egen kompetanse og for å utvikle fagmiljøer innenfor ulike metoder og verktøy. Strategiplanen fra Utdanningsdirektoratet uttrykker at det er et alternativ at flere barnehager kan samarbeide om for felles kompetansesatsing (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette sees på som en positiv utvikling for kommunesektoren ved at de aktivt og målrettet arbeider sammen for å øke kompetansen, ikke bare i barnehageadministrasjonen, men også i den enkelte barnehage. Slik jeg ser det kan kommunenes arbeid med å danne fagmiljøer på tvers av kommunegrenser bidra til å øke den enkeltes kommunes kompetanse. Kollektive erfarings- og refleksjonsprosesser kan bidra til et systematisk arbeid med kompetanseutvikling.

5.2.1 Utfordringer og erfaringer ved kompetanseutvikling

Informantene og kommunene hadde lang erfaring med å tilrettelegge og arbeide med kompetanseutviklende tilbud og tiltak. En av de store fellestrekkene var utfordringen med å finne kompetente foredrags- og kursholdere. De hadde alle gjort seg gode og mindre gode erfaringer ved å få tak i de rette menneskene til å inspirere og engasjere barnehageansatte. At det er mennesker som klarer å formidle kunnskap og at kunnskapen er tilpasset et publikum hvor utdanning og erfaring er varierende, var viktig. Kommunene var bevisste sin rolle som barnehageeiere, og så tydelig behovet for økt kompetanse i barnehagene. De arbeidet

målrettet og systematisk for å få tak i de rette menneskene, og de arbeidet kontinuerlig med kompetanseutviklende tilbud for sine ansatte. Informantene var opptatt av at det de tilbød i sine kompetanseløft skulle være synlig i barnehagen, og at å holde seg faglig oppdatert ble vektlagt som viktig for barnehagelærerne. De ulike informantene hadde ulikt syn på hvordan og hvorfor det var viktig for barnehagelærere å holde seg faglig oppdatert på eget initiativ, det vil si å lese faglitteratur og ny forskning, og å ta del i/ følge med på barnehagefeltets debatter og diskurser⁶. Slik jeg ser det er det viktig er at kommunene legger vekt på er at dette er noe som kreves av hver enkelt barnehagelærer. Barnehageadministrasjon i kommunene gjør sin del ved å tilrettelegge for kompetanseutviklende tilbud og tiltak. For at barnehagene skal kunne jobbe målrettet og endringsfokusert med det pedagogiske innholdet stiller det krav til at barnehagelærere på eget initiativ søker ny kunnskap.

Mine funn viser at kommunene arbeider godt med kompetanseutviklende tilbud og tiltak, og at det er mange som deltar. Informantene uttrykte at de arbeidet mye med kompetanseplanen fra Utdanningsdirektoratet (2013), og at de har flere tilbud for kompetanseutvikling både for barnehagelærere og assistenter. Selv om kommunene tilbyr mye er det viktig at hver enkel barnehagelærer også selv tar ansvar for å øke sin egen kunnskapsbase. Kommunene må kunne forvente at deres medarbeider er engasjerte nok i den jobben de utfører til at de følger med på barnehagefeltets diskurser og pedagogikkens stadige utvikling.

En av utfordringene som ble pekt på i den største kommunen var at det var vanskelig å finne store nok lokaler til å huse kommunens barnehageansatte når de arbeidet med kompetanseutvikling. Kommunen hadde 43 barnehager av ulik størrelse, og de var både private og kommunale. Dette innebar at det var mange barnehageansatte i kommunen. Det er forståelig at det er vanskelig å finne store nok lokaler for å ha kompetanseutvikling for så mange mennesker. Det som jeg imidlertid stiller spørsmål ved er om denne formen for kompetanseutvikling er hensiktsmessig og gir utbytte i form av økt kompetanse. Det kan være utfordrende for de ansatte i barnehagene å tilegne seg ny innsikt og kompetanse i forsamlinger som er så store. Det kan også være vanskelig å stille kritiske spørsmål og reflektere sammen, og det kan være krevende for den som foreleser å nå ut til alle i forsamlingen. Det jeg ser på som problematisk ved denne formen for kompetanseutvikling er at det vil være vanskelig å skape gode arenaer for situert læring hvor kunnskap skapes ved samhandling og deltakelse. Vi

⁶ Diskurs forstås som en mer utfordrende samtale enn dialogen. Den foregår mellom likeverdige, det som diskuteres har gjensidig interesse for deltakerne, deltagerens begrunnelser står i fokus og den har innsikt som formål (Bø & Helle, 2008, s. 56).

forstår barns læring som deltakelse i interaksjoner og samarbeid med andre som grunnleggende for læring. Læringen er situert i spesifikke fysiske, historiske, kulturelle og sosiale kontekster. Det kan hevdes at dette også gjelder for voksne. Det som vil være den største utfordringen er å kunne gi de ansatte økt kompetanse når det er så varierende utdanninger og kunnskapsgrunnlag for de fremmøtte. Slik jeg ser det vil denne formen for kompetanseutvikling gi lite utbytte til deler av deltakerne, da innholdet ikke kan tilpasses hver enkel deltaker eller yrkesgruppe. Det jeg ser på positivt med denne formen for kompetanseutvikling er at det gir alle barnehagene innenfor en kommune til å være sammen om noe felles og kan være med på å skape tilhørighet til de andre barnehagene i kommunen. Ny forståelse av innholdet kan bli synlige, og barnehagene kan hente inspirasjon hos hverandre om hvordan de har arbeidet med det i etterkant. Dette viser til at det er mange hensyn som må vektlegges i utformingen av kompetanseutviklende tilbud og tiltak og at barnehageadministrasjonen i den enkelte kommune har et stort ansvar med å kunne tilrettelegge for sine ansatte.

5.2.2 Ulike behov og ulik kompetanse

En av de tematikkene som var fremtredende under alle intervjuene i min undersøkelse var forskjellene mellom barnehagelærerens og assistentenes kompetanse. Informantene var bevisste denne forskjellen og differensierte ofte tilbudet til pedagoger og assistenter. De ga alle uttrykk for at barnehagelærere i større grad har behov for mer teoretisk forankret kompetanseutvikling i forhold til barn og profesjonen, mens assistenter har ett større behov for praksisnær kunnskap i sin samhandling med barn. Gjennom Eiks doktorgradsprosjekt (2012) kan vi lese at det blir ofte barnehagelærerens ansvar å veilede og gi opplæring i yrket til assistenter. Barnehagelærere i Eiks undersøkelse opplevde i stor grad at barnehageeier ikke tok ansvar for dette. I barnehagens hektiske hverdag kan dette tyde på at barnehagelærere ofte befinner seg i dilemmaer om hva som er viktig og hva som er *viktigst*. Informantene i min undersøkelse rapporterer at de tilbyr kompetanseutvikling for assistenter i like stor grad som for barnehagelærere. Slik jeg forstår innholdet i kompetanseutvikling for assistenter og informantens utsagn, ser det ut til at det prioriterer kun en praksisnær kunnskap. Det blir barnehagelærerens rolle og oppgave å skape reflekterende prosesser og bevissthet rundt hva som må gjøres og hvorfor. Jeg tolker dette som at kommunens arbeid med økt kompetanse hos ufaglærte ikke inneholder nok teoretisk kunnskap for å skape forståelse og refleksjon. Dette fører til at barnehagelærerens veiledeansvar blir stort og mangfoldig. Det er store utfordringer knyttet til opplæring og økt kompetanse hos assistenter. Dette vil være bundet til

barnehagens komplekse kunnskapsgrunnlag som består i å skape forståelse og utvikling av profesjonens fagspråk, og at profesjonens teoretiske grunnlag skaper refleksjonsprosesser rundt personalets yrkesutøvelse. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) må også gjøres synlig, og det er nødvendig å skape forståelse rundt formuleringene den gir.

Kommunen som barnehagens eier og tilsynsmyndighet viser seg å være bevisste disse utfordringene ved å differensiere tilbudet til barnehagelærere og assistenter. Det kan hevdes at assistentenes kompetanseløft i større grad bør inneholde teoretisk kunnskap, eller at kommunene tar ett større ansvar for assistenters kompetanseutvikling. Profesjonens integritet må beholdes, men slik fordelingen av ufaglærte og profesjonelle er i dagens barnehager er det viktig at kompetansen arbeides med og utvikles. Differensieringen av tilbudet til barnehagelærere og assistenter viser også til at barnehagelærerens utdannings – og kunnskapsområder blir vektlagt, og at kommunene anerkjenner barnehagelærerens profesjon.

Barnehagelærerens og assistentenes ansvars – og arbeidsoppgaver i barnehagen er forskjellige. Vi kan lese fra MAFAL – prosjektet at disse forskjellene i større grad viskes ut og bygger opp under en flat struktur hvor barnehagelærerens og assistenters ansvars- og arbeidsoppgaver er tilnærmet lik (Forskningsrådet, 2010; Haug, 2010). Kommunens arbeid med kompetanseutvikling for barnehagelæreren bygget på en teoretisk forankring og er nært knyttet til barnehagepedagogikken. Funn fra min egen studie og erfaringen jeg har som barnehagelærer kan forstås som at barnehagelæreren selv ikke hevder sin profesjonalitet innenfor barnehagens strukturer, det vil si i sin pedagogiske praksis, sitt lederansvar eller i fordelingen av arbeidsoppgaver. Barnehagens bemanningsnorm og de praktiske oppgavene spiller også en sentral rolle for den tydelige flate strukturen som er dokumentert, og synliggjør et paradoks på barnehagefeltet. Ved at det er et flertall av ufaglærte i barnehagen er det krevende for barnehagelæreren å utøve sin profesjonalitet. Barnehagens arbeids- og ansvarsoppgaver vil i stedet ofte bli gjenstand for lik fordeling. I min egen praksis som barnehagelærer kan jeg kjenne meg igjen i den flate strukturen og lik arbeidsfordeling med unntak av spesielle lederoppgaver som foreldresamtaler, veiledningsansvar og ansvar for barnehagens pedagogiske innhold. I likhet med flere av informantens utsagn sier jeg meg enig i at praksis får en annen betydning når kunnskap ligger til grunn. Dette betyr at barnehagelæreren må delta i de praktiske oppgavene, men at det er barnehagelærerens oppgave blir å tilføre de praktiske og rutinemessige situasjonene i barnehagen læring og

danning i samspill med barn. Barnehagelærere må være bevisste sitt kunnskapsgrunnlag, og at deres kompetanse utgjør flere former kunnskap.

Kommunens arbeid med kompetanseutvikling for barnehagelærere kan ses i sammenheng med Aristoteles' begrep *episteme*, som teoretisk vitenskapelig viten. I kommunens arbeid med økt kompetanse for barnehagelærere ble det vektlagt ny forskning og teoretisk kunnskap om barn, barns utvikling og hvordan å tilrettelegge et pedagogisk miljø som favner alle barna, og som er i tråd med rammeplanens formuleringer. Informantene uttrykte at barnehagelærere hadde et kompetanseløft som innebar teoretisk forståelse og refleksjon over barns språkutvikling og flerkulturell pedagogikk. Innholdet baserte seg på undersøkelser og forskning om disse tematikkene som kan knyttes til vitenskapens *empiriske karakter*.

Kompetanseutviklingen betegnet også hvordan barnehagelæreren forholdt seg til arbeidet med barn, hvilke metoder, spørsmål og hypoteser som var gjenstand for undring og utforskning i samspill med barn. Dette kan knyttes til vitenskapens *metodiske karakter*. Spørsmål tilknyttet tematikken ble belyst gjennom teori som kjennetegner vitenskapens *teoretiske karakter*. Dette er de *tre epistemiske kjennetegn* og hensikten bak er at barnehagelæreren skal kunne erverve kunnskap om barn og arbeidet i barnehagen.

Kommunens arbeid med kompetanseutvikling for ansatte i barnehagen kan også knyttes til vitenskapsformen *techne*, og da spesielt Gilbert Ryes formuleringer for praktisk viten, *å vite hvordan* og *vite at* (Gustavsson, 2001, s. 101). Assistentene mottok kompetanseløft som viser likhet til *å vite hvordan*, og som tok utgangspunkt i ferdigheter for å utføre forskjellige handlinger. I denne praktiske sammenhengen rettes oppmerksomheten mot selve utførelsen, og hensikten er å forstå hva som ligger bak aktiviteten. Barnehagelærernes kompetanseløft viser til økt kompetanse i *å vite at* som innebærer rasjonell teoretisering. Her løftes perspektiver frem for å skape forståelse, for eksempel at i et teoretisk resonnement benytter barnehagelæreren seg av å ta logiske slutninger. De er begge praktiske vitenskapsformer, men må ikke misforstås som erfaring. Assistentene har erfaring fra arbeidet med barn, og gjennom kompetanseutvikling vil de erverve kompetanse i *å vite hvordan*. Erfaring gir rom for refleksjon og forståelse i ulike situasjoner med barn. *Å vite hvordan* og *å vite at* kan ikke ses uavhengig av hverandre i barnehagens kompetanseutvikling. Det som viser seg som ulikt er at assistentene ikke har de samme forutsetningene for å kunne trekke logiske slutninger basert på teori. Barnehagelæreren vil også kunne erverve kunnskap i *å vite hvordan* gjennom kompetanseutvikling, ved å kunne forstå ulike tilnærmelser og hva som ligger bak aktiviteter i samspill med barn.

Alle informantene i min undersøkelse kunne fortelle om at de hadde felles planleggingsdager for både assistenter og barnehagelærere hvor innholdet var både en teoretisk og en praktisk kunnskap som kan sammenlignes med Ryes formuleringer for praktisk viten. Utfordringen var å finne balansegangen mellom teori og praksis. Slik jeg tolker informantenes utsagn om kompetanseutvikling innenfor barnehagesektoren er det ofte knyttet til den praktiske klokskapen, gode dømmekraften og muligheten til å utvise skjønn i ulike situasjoner. Dette var sammenfallende for både barnehagelærerens og assistentens kompetanseutvikling, og det kan ses i sammenheng med Aristoteles bruk av kunnskapsformen *fronesis*. Slik jeg forstår kommunenes arbeid med kompetanseutvikling, bygget den i stor grad på barns dannelsesprosesser og formuleringer innenfor rammeplanen. Kompetanseutviklingen tok sikte på å utvikle gode arenaer for barns leke, lære og dannelsesprosesser som medvirket til gode utviklingsmuligheter. Den gode dømmekraften blir utviklet i samspill med skjønn, og ved å se barnet for den det er og at ulike situasjoner krever ulike handlinger. Egenverdien i samhandlingen mellom barn og voksne og kvaliteten av relasjonen er viktig.

5.3 Etter – og videreutdanningsmuligheter

Alle informantene uttrykte at de var positive til barnehagelærere som ønsket etter – og videreutdanning, men at de ikke dekket lønn ved fravær eller støtte til litteratur. Dette var uavhengig om det var studier med kort varighet eller masterforløp. Ved tidligere anledninger hadde to av kommune gitt kompensasjon ved deltakelse på PUB – studiet eller barnehagelærerutdanning på deltid. Men til tross for PUB – studiets positive rolle, at det er direkte knyttet til arbeidet med barn i barnehagen, og at det gir økt stabilitet av barnehagelærere (NOU, 2012) dekket de ikke lenger utgiftene det medførte for barnehagelærerne. Det viser at barnehagens behov for barnehagelærere som ønsker ekstra utdanning er styrt av de økonomiske rammene, og at behov for ansatte med ekstra utdanning ikke blir prioritert. Det er også en indikasjon på at kommunene ikke ser ekstra kompetanse hos barnehagelærere som nødvendig, og at de opplever at det de tilbyr av kompetanseutviklende tilbud og tiltak tilfører barnehagelæreren nok kunnskap. Man kan spørre seg om barnehagelærere velger å forlate barnehagen som arbeidsplass etter endt etter- og videreutdanning fordi kommunene ikke legger økonomisk til rette verken med permisjon med lønn eller høyere lønn når utdanningen er ferdig. Utdanningsforbundet kan melde at så mange som 10.000 barnehagelærere arbeider andre steder enn i barnehagen (Sæther, 2012). Det kan også stilles spørsmål ved om barnehagelærere velger å forlate barnehagen fordi de

ikke føler at de får uttrykt og delt den nye kunnskapen de har ervervet. Jeg mener at kommunen og den enkelte barnehage må legge til rette for at barnehagelærere med etter- og videreutdanning får utøve, utvikle og dele sine kunnskaper med personalet i barnehagen, og at det kan føre til at flere blir i yrket.

Barnehagens kvalitet er avhengig av at de ansatte ønsker å videreutvikle seg i den jobben de har. Selv om min undersøkelse avdekker at kommunene arbeider grundig med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for sine ansatte, vil det i mange tilfeller ikke være nok for å imøtekomme de stadige voksende kravene til barnehagesektoren. For mange barnehagelærere som ønsker etter – og videreutdanne seg innenfor sitt fagfelt vil permisjon uten lønn ofte være en hindring. Barnehagelærere med etter- og videreutdanning vil heller ikke ha krav på noe høyere lønn, dette må søkes individuelt i lokale lønnsoppgjør. Derfor vil jeg hevde at barnehagelærere som tar videreutdanning enten oppfyller en idealisme, som kan forstås som en hengivenhet for barnehagepedagogikken og en streben etter å virkeliggjøre barnehagelærerens idealer, eller som et behov for selvrealisering. I alle typer studier, uavhengig av studieforløp stilles det krav til hardt arbeid med å lese litteratur og produsere egne tekster. Dette vil for mange barnehagelærere være en ekstra arbeidsmengde som ikke lar seg kompensere økonomisk og det kan tenkes at mange barnehagelærere ikke ønsker å prioritere frivillig kompetanseutvikling hvis det indikeres fra kommunene at det ikke er nødvendig. Etter – og videreutdanning gir barnehagelæreren ett faglig utbytte som vil være viktig i det arbeidet som blir utført i barnehagene, men det kan tenkes at mange velger bort denne muligheten hvis ikke kommunene legger til rette for det både økonomisk og praktisk.

En informant kunne fortelle om at to barnehagelærere i kommunen får tilrettelagt økonomisk og praktisk etterutdanning for å øke kommunens kompetanse innenfor ART (aggression replacement training) som er et verktøy som kan knyttes barnehagens praktiske hverdag. Slik jeg tolker dette er at kommunen er bevisst på at den type kompetanse de har trengs for å styrke formuleringene i både strategiplanen fra Utdanningsdirektoratet om rammeplanens målsettinger. Når kommunene initierer ulike kompetanseutviklende tilbud, ønsker de å se ettervirkninger i sine barnehager i form av at de utvikles og tilpasses den lokale barnehage. Jeg forstår kommunens prioritering av etterutdanning for to av kommunens barnehagelærere som at de er bevisst den påvirkningen spesifikke metoder og verktøy kan ha på barnehagefeltet. For å arbeide målrettet og strukturert med tiltakene som blir iverksatt er det viktig at kommunen og barnehagelærerne i den enkelte barnehage innehar god kunnskap og

kompetanse om hvordan metoder og verktøy skal brukes. Slik jeg tolker informantens utsagn var hensikten at det utføres på en slik måte som ivaretar barnets beste, og at de ulike metodene og verktøyene ikke blir gjenstand for en mål- middel tankegang.

Denne formen for kompetanseutvikling kan knyttes til Aristoteles' begrep *poiesis*, hvor kunnskapen som erverves blir brukt som et middel eller et instrument for å oppnå målbare resultater (Gustavsson, 2001, s. 162). Det andre handlingsalternativet som Aristoteles utviklet et begrep for er *praxis*, som vektlegger egenverdien i handlingen, og at alle parter blir berørt av det som skjer. Denne formen for handling ønsker jeg å trekke paralleller til PUB – studiet hvor den økte kunnskapen og kompetansen er direkte knyttet til arbeidet med barn som gir barnehagelæreren økt kompetanse på lek, læring, danning og barnehagens historiske perspektiv. Både *poiesis* og *praxis* har sin rimelige plass i barnehagepedagogikken, og barnehagene vil gjenspeile disse ulike praksisene. Det som blir viktig og som informantene ga uttrykk for var at det var hensynet til barnet og barnehagens mandat som lå til grunn for dette arbeidet. Det som jeg ønsker å fremheve er at når kommunen prioriterer å utdanne egne instruktører innenfor en metode, legger økonomisk til rette for dette ved å betale fly og hotellopphold viser dette til enda et paradoks. Informanten uttrykker at det er de økonomiske rammene som styrer barnehagelærerens mulighet for etterutdanning med kompensasjon i lønn. De økonomiske rammene bevilger ikke kompensasjon for at flere barnehagelærere kan delta på videreutdanning slik som PUB-studiet som har kortere varighet og som tilbys ved de fleste høyskoler. Men de tillater etterutdanning til to barnehagelærere med fly, hotellopphold, støtte til faglitteratur og lønn i permisjon. Det viser at det ikke er et unisont samsvar mellom de økonomiske rammene og kommunens behov for økt kompetanse for det arbeidet som utføres i det daglige arbeidet med barna. PUB-studiet er viktig for barnehagelærere for det inspirerer og gir kunnskap om utviklingsarbeid i barnehagen. Det gir barnehagelæreren kompetanse om danning, medvirkning og demokrati. Danningsbegrepet er ikke nytt i pedagogikken, men det kom som en ny innføring i rammeplanens reviderte utgave i 2011. Det er derfor viktig at barnehagelæreren får denne kompetansen for å arbeide aktivt med det i barnehagen.

Samtidig viser min undersøkelse til et positivt bilde av at kommunen ønsker å utdanne sine egne barnehagelærere innenfor visse metoder og verktøy for å sørge for at de blir brukt riktig og at det ivaretar barnets beste. Det er med andre ord mange hensyn å overveie både for kommunen som barnehageeier og for den enkelte barnehage, og det finnes ikke et enkelt svar.

Ett etter – og videreutdanningsprogram som skilte seg ut som sammenfallende i alle de tre kommunene, var tilbudet om at assistenter kunne delta på KOMPASS (kompetanseutvikling for assistenter). På et tidspunkt i løpet av de seneste årene hadde assistenter innenfor de ulike kommunene deltatt, og hatt permisjon med lønn. En av informantene påpekte at dette var fylkesmannens initiativ, og at det var fylkesmannen som dekket de økonomiske kostnadene. En annen av informantene la vekt på at tilbudet var tidsbegrenset og at det ikke medførte noe høyere lønn for assistentene som deltok. Jeg tolker denne satsningen som at kommunene forstår at det er et økende behov for kompetente assistenter og at det er et behov for økt kunnskap i barnehagen. Det handler ikke om at kunnskapen og kompetansen skal bli lik, men om å støtte barnehagelærerens arbeid i veiledning av ufaglærte i barnehagen. Det handler også om å skape forståelse av rammeplanens formuleringer, og arbeide godt og strukturert innenfor barnehagelovens regler. I motsetning til Eiks (2012) funn viser min undersøkelse at kommunen som barnehagens eier tar større ansvar for opplæring til yrket. Det jeg stiller spørsmål ved er om kompetanseutviklingen innhold ivaretar assistentenes behov for opplæring og veiledning. Min undersøkelse viser kun barnehageadministrasjonens oppfattelse av sine egne kompetanseutviklende tilbud og tiltak. Det kan tenkes at de barnehageansattes opplevelse av utbytte er av en annen oppfatning som i større grad samsvarer med Eiks (2012) funn. Informantenes utsagn om økonomiske rammer kan tyde på at alle kommunene ønsker kunnskap- og kompetanseheving for barnehagelærere og assistenter til lavest mulig pris.

5.4 Informantenes forståelse av kunnskap og kompetanse

I informantenes redegjørelser av begrepene kunnskap og kompetanse kom det frem at begrepene ofte fikk samme betydning. Gjennom informantenes refleksjonsprosesser ble det tydelig at selv om de i begynnelsen karakteriserte kunnskap og kompetanse som to like begreper innholdsmessig, så eksisterte det underliggende forskjeller. Forskjellene knyttet til begrepene ble klarere da informantene henviste til barnehagelærerens kunnskapsformer i arbeidet med barn.

Informantene viste til forskjellige typer kunnskap og kompetanse innenfor forskjellige situasjoner eller handlinger. Jeg tolker informantenes karakterisering av begrepene som en del av deres heterogene kunnskapsbase. Dette fordi at de viste til at kunnskap i barnehagen og barnehagelæreprofesjonen var satt sammen av flere vitenskapelige fagområder som er knyttet til pedagogikken. Dette ble tydeligere da informantene uttrykte at det var nødvendig med forskjellige former for kunnskap og kompetanse i barnehagens arbeids- og ansvarsoppgaver.

De trakk blant annet frem kunnskap i arbeidet med barn, og kunnskap i samarbeid med foreldre. Informantene hadde en tilnærmet lik forståelse for hvordan de oppfattet kunnskap og kompetanse, men de tilførte nyanseringer av begrepene.

Kompetanse ble ofte forstått som kunnskap omsatt til praksis. Grimen viser til en modell for hvordan man kan forstå forholdet mellom teori og praksis (Grimen, 2008). Slik som informantene uttrykte det var barnehagelærerens praksis anvendelse av teori. Slik som det er redegjort for i kapittel 2, finnes det to problematikker ved denne forståelsen. Den første er at det er mye praktisk kunnskap som ikke lar seg teoretisere og det andre at praksis utelukkende kan forstås som omsatt teori. Det vil si at informantenes refleksjonsprosesser over kunnskap omsatt til kompetanse i praksis vil kun belyse en side av teori-praksis forholdet. Dette er fordi at det finnes mange handlinger som baseres på skjønn og dømmekraft, som ikke kan omformuleres til teori, men som allikevel inneholder mye kunnskap. Slik jeg forstår informantene er de bevisste på at i arbeidet som barnehagelærer vil det være situasjoner som håndteres etter skjønn og dømmekraft, og at det er mange hensyn som må tas. Jeg opplever at informantene har mye taus kunnskap som er vanskelig å artikulere, men at de har en tydelig kjennskap til hvilke kunnskapsområder som er innarbeidet i barnehagelærerens profesjon og assistentens yrkesutførelse.

Informantene uttrykte at barnehagelærerens kompetanse handlet om den teoretiske kunnskapen som var ervervet gjennom utdanning gjorde seg synlig i det arbeidet som ble utført i samhandling med barn. Assistentenes kompetanse ble forstått som den erfaringen de hadde gjort seg i arbeidet med barn og de tilbudene de hadde deltatt på i forbindelse med kompetanseløft. Informantenes utsagn kan knyttes til barnehagelærerens kunnskapsbase som innehar *epistemiske*, *techniske* og *fronesiske* kunnskapselementer. Barnehagelæreren har en teoretisk utdanning basert frembringelse av viten som er basert på forskning, de *techniske* ferdighetene blir synliggjort i barnehagelærerens praktiske arbeid med barn og får en annen dimensjon når det ligger en teoretisk kunnskapsbase bak. Barnehagelærerens *fronesiske* viten blir vektlagt i barnehagelærerens refleksjoner og bruken av dømmekraft og skjønn. Forholdet mellom kunnskapsformene *episteme* og *fronesis* ble særlig vektlagt under intervjuene. Informantene var opptatt av barnehagelærerens evne til å omsette den teoretiske kunnskapen til den praktiske handlingen. Barnehagelærerens refleksjonsprosesser og den praktiske kunnskapen i møte med barn ble ansett som viktig. Den praktiske klokskapen slik jeg tolker den er i barnehagelærerens møte med barn viser respekt, fremmer likeverdighet og skaper gode vilkår for lek, læring og danning. Dette forutsetter en profesjonell skjønnsutøvelse som

er ervervet på bakgrunn av barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag og profesjonens *epistemiske* karakter. Informantenes utsagn er i samsvar med denne forståelsen og de viste tillit til barnehagelærerens autonomi til å innfri dette på en etisk forsvarlig måte. Informantenes ønsker om utbytte ved deltakelse på kompetanseutviklende tilbud og tiltak for både barnehagelærere og assistenter kan knyttes til vitenskapsformen *fronesis*. Informantene uttrykte at formålet er at det skal gi et utbytte i form av en endret og utviklet praksis. Slik jeg forstår informantene er den teoretiske kunnskapen som barnehagelæreren ervervet gjennom kompetanseutviklende tilbud oppfattet som økt kunnskap som forutsetter tilpasninger til den enkelte barnegruppe og barn. Den praktiske klokskapen får derfor en viktig rolle i refleksjons og endringsarbeid i barnehagen. Informantene kategoriserte assistentens kunnskapsbase som *tekniske* ferdigheter og ved deltakelse i kompetanseutviklende tilbud utviklet de en forståelse for hvorfor de arbeidet som de gjorde og hvordan de kunne utvikle sin egen praksis.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet studiens empiri. Mine egne tolkninger og refleksjonsprosesser har vært sentrale samtidig som jeg har satt det i sammenheng med tidligere forskning og teori som er vist til i kapittel 1 og 2.

Det kom tydelig frem i empirien at størrelsen på kommunen var avgjørende for hvor mange som arbeidet innenfor barnehageadministrasjonen i de enkelte kommunene. Dette førte til at i den minste kommunen var det mange og store arbeidsoppgaver som tilfalt kun én person. Det var et synlig behov for flere mennesker med barnehagefaglig relevant utdanning i den minste kommunen.

Kommunenes arbeid med kompetanseutvikling er basert på kunnskapsformen *episteme* med utgangspunkt i ny litteratur og forskning. Gjennom kompetanseløft var det vanlig å skille mellom kompetanseutvikling for assistenter og barnehagelærere. Assistentenes kompetanseutvikling var knyttet til *tekniske* ferdigheter. For begge yrkesgruppene ble *fronesis* som kunnskapsform vektlagt som viktig å arbeide med i barnehagen.

Kunnskap og kompetanse var ofte sammenfallende begreper, men alle mente at kompetanse var kunnskap omsatt til praksis. Informantene uttrykte at barnehagelærerens praksis var anvendelse av teori, og at assistentenes kompetanse var en blanding av erfaring og deltakelse på kompetanseutviklende tilbud.

Mitt tolkningsarbeid av informantenes uttalelser har avdekket flere paradokser. For det første er den tydelige flate strukturen som finnes i barnehagen et resultat av at de fleste som

arbeider i barnehagen ikke har utdanning innenfor barnehagefeltet. Det gjør at fordelingen av ansvars- og arbeidsoppgaver ofte blir lik, og at det blir vanskelig for barnehagelæreren å hevde og utøve sin profesjonalitet og sin faglige ballast. Det andre paradokset jeg har avdekket er at det er de økonomiske rammene som styrer mulighetene for kompetanseutvikling, og det er få midler avsatt. Allikevel kunne en informant fortelle om at de ga full kompensasjon med lønn, fly og hotellopphold til to barnehagelærere som ble utdannet innenfor verktøyet ART. Slik jeg ser det innebærer dette store økonomiske kostnader for en kommune som i større grad kunne vært brukt på at flere barnehagelærere kan ta kompetanseutviklende etter- og videreutdanningsprogrammer. Det siste paradokset som jeg ønsker å rette en oppmerksomhet mot er at alle informantene hadde en tydelig anerkjennelse og respekt for barnehagelærerens kunnskap, men at de likevel i mindre grad satset på å utvikle barnehagelærerens kunnskap og kompetanse. Informantene som selv hadde etter- og videreutdanning innenfor ulike områder, så det ikke som nødvendig å legge økonomisk og organisatorisk til rette for barnehagelærere som ønsket det samme. I etter- og videreutdanningsprogrammer for barnehagelærere og assistenter var det den samme praksisen i de ulike kommunene. Barnehagelærere fikk ingen støtte til verken materiell eller tapt arbeidsinntekt, mens assistenter fikk kompensasjon i forbindelse med lønn. Det kan se ut til at kommunene ønsker økt kompetanse og økt kunnskap hos sine ansatte til lavest mulig pris. Det kan også tyde på at det satses på et minimum av kompetanseheving, da kompetanseløft i stor grad var knyttet til fylkesmannens initiativer, og kommunene tok i mindre grad initiativ til egne kompetanseløft.

6 Oppsummerende refleksjoner

Da jeg avsluttet bachelorutdanning følte jeg at jeg hadde store kunnskapsområder om hvordan jeg skulle tilrettelegge i en pedagogisk praksis i barnehagen, men at disse områdene av kunnskap var sammensatt av et løst og uoversiktlig system. Da jeg startet på master studiet høsten 2010, ble jeg introdusert for Aristoteles' begreper *episteme*, *techne* og *fronesis*, og jeg så muligheten til å sette min egen kunnskap inn i et system. Da jeg ble presentert for disse begrepene opplevde jeg at det var enklere å sette ord på den kunnskapen jeg hadde, og at fagspråket mitt som barnehagelærer kom tydeligere frem. Jeg har alltid vært opptatt av at den kunnskapen jeg har fått etter endt bachelor utdanning, og nå etter masterutdanning har betydning for hvordan jeg arbeider med barn og barnehagen. Gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven har jeg fått mulighet til å utforske kunnskap og de ulike elementene av kunnskap som utgjør ikke bare min egen kunnskapsbase, men trolig også andre barnehagelæreres kunnskapsbase. Mitt bidrag gjennom denne oppgaven har vært å belyse ett rammeverk av ulike former for kunnskap, og hvordan disse kunnskapselementer er viktig for barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

Tittelen på denne oppgaven er *Hvordan skapes kunnskap?* Og jeg har gjennom teksten vist til ulike forståelser for hvordan kunnskap skapes, utøves, utvikles og blir forstått i barnehagelærerprofesjonen. Jeg har belyst ulike former for kunnskap som kan identifiseres i barnehagelærerens profesjonsutøvelse, og jeg har i den empiriske undersøkelsen sett på hvordan et utvalg kommuner arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak.

Oppgaven har hatt en to-delning, ved at jeg i den første delen har gjennomført en litteraturstudie av Gustavssons (2001) presentasjon av Aristoteles' begreper *episteme*, *techne* og *fronesis*, samt av forholdet mellom teori og praksis på basis av Grimen (2008). Målet har vært å undersøke hvordan kunnskap kan forstås, konstrueres og utvikles i barnehagelærerprofesjonen. Den andre delen har tatt utgangspunkt i en empirisk undersøkelse om kompetanseutvikling i kommunen. Hensikten var å se hvordan kommunene arbeidet med kompetanseutviklende tilbud og tiltak, og å sette det i sammenheng med de ulike kunnskapsformene som ble presentert i litteraturstudien.

En ønsket praktisk implikasjon av studien er at det skal kunne sette ord på barnehagelærerens fagspråk og profesjonelle utøvelse. Ønsket har også vært at slik bevisstgjøring kan bidra til å fremme den profesjonelle statusen til yrket, også ved å se dette i sammenheng hvordan

utvalgte kommuner arbeider med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for sine barnehageansatte. En ønsket implikasjon vil være å skape gode arenaer hvor læringsutbyttet synliggjøres og hvor bakgrunnen for økt kompetanse utdypes og blir gjenstand for evaluering og refleksjonsprosesser på alle nivå i barnehagesystemet. Det er også et ønske om å finne konstruktive handlings- og løsningsalternativer for barnehagelæreren i det praktiske arbeidet. Det har også vært viktig å belyse kommunenes egen kunnskap og kompetanse, og hvordan de arbeider med kompetanseutvikling.

Oppgavens problemformulering har vært *hvilke kunnskapsformer kan identifiseres i barnehagelæreryrket? Og hvordan arbeider et utvalg kommuner med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehagepersonalet?*

Oppgavens kapitler har vist at de ulike kunnskapsformene kan knyttes til barnehagelærerens praktiske utførelse. Barnehagelærerens teoretiske kunnskap om barn knyttes til kunnskapsformen *episteme*. *Epistemisk* kunnskap i barnehagelærerprofesjonen kobles til en kunnskap som er ervervet gjennom forskning som bidrar til kritisk refleksjon og en profesjonell utvikling som søker forståelse av profesjonens kjennetegn. I kommunenes arbeid med kompetanseutvikling for barnehagelærere ble denne formen for kunnskap etterstrebet. Informantene viste en anerkjennende holdning til barnehagelærerens kompetanse og at det var viktig å tilby kompetanseløft som baserte seg på barnehagelærerens utfordringer i forhold til ansvars- og arbeidsoppgavene.

Kunnskapsformen *techne* er knyttet til den praktiske kunnskap og handler om menneskets handlinger, og refleksjonene over menneskets handlinger som grunnlag for viten. Kunnskapsformen må ikke misforstås som erfaring, men har som siktemål å skape kunnskap i handling. Dette innebærer at barnehagelæreren innarbeider sitt teoretiske kunnskapsgrunnlag i sine praktiske handlinger. På denne måten er barnehagelæreren en bidragsyter som søker konstruktive løsninger i sin praktiske handling og tilfører barnehagens hverdag en pedagogikk som er i samsvar med barnehagens styringsdokumenter. Kunnskapsformen *techne* viste seg å være synlig i kommunens kompetanseutvikling for assistenter, og alle informantene uttrykte at det var viktig at assistentene mottok kompetanseløft som baserte seg på *tekniske* ferdigheter og var direkte knyttet til arbeidet med barn. Barnehagelærere mottok også denne formen for kompetanseutvikling, men kunnskapen i selve handlingen fikk en mer fremtredende posisjon.

Kunnskapsformen *fronesis* har belyst barnehagelærerens praktiske klokskap og gått i dybden av de etiske utfordringene i profesjonsutførelsen. *Fronesis* har fellestrekk med *techne*, men dens stødige form for vitenskap blir utdypet når Aristoteles skiller mellom *poiesis* og *praxis*. Da *poiesis* kan knyttes til *techne* ved at dens siktemål er skapelse og tilblivelse er *praxis* knyttet til *fronesis* ved at den vektlegger egenverdien i handlingen. Nåtidens *fronesis* knyttes til menneskets dannelsesprosesser, menneskets væren i verden og menneskets dømmekraft. Denne formen for kunnskap ble vektlagt for både assistenter og barnehagelærere i kommunens arbeid med kompetanseutvikling. Det var viktig å skape refleksjonsprosesser og gode vilkår for endring- og utviklingsarbeid her. Barnehagelærerprofesjonen og barnehagens grunnstein vil på mange måter være evnen til refleksjon og til å utvise skjønn og god dømmekraft i tråd med den etiske klokskapen.

Studien har vist at kommunene som jeg undersøkte arbeidet godt med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for sine barnehageansatte. Ansvarspersonene i kommunen har relevant barnehageutdanning, og er i stand til å forstå barnehagens behov. I tillegg hadde de videre- og etterutdanning innenfor ledelse og studieemner knyttet til det direkte arbeidet med barn. De var bevisste at det er behov for økt kunnskap og kompetanse både hos barnehageadministrasjonen og hos barnehagelærere i barnehagen. Et viktig funn er imidlertid at de ikke ga kompensasjon til barnehagelærere som ønsket å heve sin kompetanse gjennom deltakelse på etter- og videreutdanningsprogrammer. De økonomiske rammene på dette området var begrenset.

Informantene viste god kunnskap i å tilrettelegge for kompetanseutvikling og forstår at det er ulike behov å fylle i kompetanseutvikling for assistenter og barnehagelærere. Det tydet på at kommunene satset mye på kompetanseutvikling for sine ansatte, men tilbudene og tiltakene som ble iverksatt var gjerne styrt av fylkesmannen og strategiplanen fra Utdanningsdirektoratet. Slik jeg tolker det hadde kommunene selv liten påvirkning på temavalg, men stor lokal handlefrihet i utforming av tilbudet og hvem som deltok.

Informantene hadde god forståelse av begrepene kunnskap og kompetanse, og viste til at det var forskjeller mellom assistenter og barnehagelærere i utøvelsen av yrket. Her ser jeg en anerkjennende holdning til barnehagelærerprofesjonen, og en bevissthet om ulike forståelser, tolkninger og dilemmaer som barnehagelæreren kunne møte i sin hverdag. De så at

barnehagelærerens kompetanse i arbeidet med barn var preget av den teoretiske kunnskapen som var ervervet, og utøvelsen fikk derfor en annen dimensjon enn assistentenes.

Jeg håper mitt bidrag kan føre til at kommunene arbeider mer systematisk med evaluering av kompetanseutviklende tilbud og tiltak, og at det legges bedre til rette for at barnehagelærere kan delta på etter- og videreutdanningsprogrammer. Det er også et ønske at det fører til refleksjoner, videre diskusjoner og retter oppmerksomheten mot barnehagelærerens mangfoldige kunnskapsbase og kommunenes arbeid med kompetanseutvikling.

Forskningsprosjektet og oppgavens teoretiske kapittel viser til at barnehagelærere innehar ulike former for kunnskap som bør videreutvikles, og at det er et behov for at barnehagelærere er bevisste sine ulike kunnskapsformer i utviklingen av kvalitetsgode barnehager. Som barnehagelærer er man aldri ferdig utlært.

Som en oppfølging av dette prosjektet hadde det vært spennende å undersøke barnehagelæreres erfaringer og utbytte av deltakelse på kompetanseløft i en videre sammenheng. Det kan vise seg å være viktige forskjeller både i hva de blir tilbudt og hva de føler behov for. Barnehagelærere kjenner sin egen hverdag og kunnskapsbase best, og slik det fremkom av studien som er blitt presentert her, foretar ikke kommunene verken systematisk undersøkelse av behov eller evaluering av sine tiltak. Min forskning har stilt spørsmål om hvordan kommunene arbeider med kompetanseutvikling og hvilke kunnskapsformer som kan identifiseres i barnehagelærerprofesjonen, men har ikke tatt høyde for barnehagelærerens egne betraktninger. Dette hadde vært spennende tematikker å utforske videre.

6.1 Forskningsetikk og et tilbakeblikk på egen forskerrolle

I denne studien har ulike informanter belyst sine virkeligheter i sitt arbeid med kompetanseutvikling for sine barnehageansatte. Det har vært viktig for meg som forsker å bevare informantenes integritet og være tro mot deres uttalelser og tolkninger av forskningsprosjektets tematikker. Deres uttalelser er bevart i deres helhet, og det er kun gjort mindre endringer i setningsoppbygging for å gi et klarere bilde. Det har også vært viktig for meg å anonymisere navn på informanter, kommuner og fylker, slik at det ikke er gjenkjennelig for hvem som har bidratt med sine beretninger, erfaringer og refleksjoner. Informantene fikk gjennom telefonsamtale og informasjon om studien på mail opplyst hvilke rettigheter de hadde i forbindelse med deltakelse. De ble også informert om at de på hvilket

som helst tidspunkt kunne trekke seg. Alle informantene valgte å stille opp, og har ikke ytret at de ikke lenger ønsker å delta. Opplysninger om hvem informantene er og transkriberinger av intervjuer har kun vært tilgjengelig for meg og vil bli destruert senest seks måneder etter innlevert masteroppgave. God forskningsetikk dreier seg både om individuell og institusjonell moral, og jeg har etter beste evne tilstrebet god henvisningsskikk.

Som forsker i eget prosjekt var det viktig å være bevisst min egen rolle, og at data konstrueres mellom forsker og informant. Under intervjuene ble det viktig å legge til rette for at informantene fikk uttrykke seg uten avbrudd, selv om dette medførte minutter med stillhet slik at informantene kunne sette ord på sine refleksjoner. Oppfølgingsspørsmål ble stilt på bakgrunn av informantenes utsagn, og ga informantene mulighet til å utdype eller forklare sine svar. Før jeg intervjuet informantene hadde jeg opparbeidet meg en *førforståelse* av tematikken som ble gjennomgått. Denne *førforståelsen* tok utgangspunkt i oppgavens teoretiske kapittel, min egen utdanning på både bachelor og masternivå, og erfaringer jeg har gjort meg i yrket. Min egen *førforståelse* har vært viktig i utarbeidelsen av de spørsmålene som har blitt stilt. Disse etiske retningslinjene som har vært viktig for gjennomføringen av studien. Et forskningsetisk kritisk blikk på egen forskerrolle faller også sammen med vurdering av forskningsprosjektets kvalitet (Løkken, 2012, s. 10).

6.2 Vurdering av kvalitet

For å vurdere kvaliteten i studien er det viktig at metodologien oppfyller gitte kriterier. Disse er beskrevet nærmere i kapittel 3, og tar for seg hvordan datamaterialet har blitt innsamlet, oppbevart og senere gjort gjenstand for tolkning og presentasjon. Kvalitetsvurderingen har tatt utgangspunkt i Maxwells (1992) formuleringer av *deskriptiv, tolkning og teoretisk validitet*. Gjennom analyse, samt presentasjon og drøfting av funn konstrueres data mellom forsker og informant, og i forskerens bruk av litteratur. Jeg har til dels sett meningskonstruksjonene i relasjon til debatten som foregår i samfunnet om det fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 91).

Studiens kvalitet er også avhengig om den har overføringsverdi til andre forskere som utfører en lignende studie. I kvalitative studier vil det være vanskelig å komme frem til de nøyaktige samme resultatene da det er enkelt personer som utdyper og formulerer sine svar i ulike situasjoner. Selv om den empiriske studien er liten i omfang vil jeg likevel hevde at den kan si noe om de føringene vi ser på barnehagefeltet og hvordan kommunene arbeider. Ikke minst der det var flere sammenfallende tematikker og underliggende emner. Teorianalysen, som jeg

vil tillegge en hovedrolle i min undersøkelse, kan derimot være av større generell verdi for så vel barnehagelærerutdanning og forvaltningsnivå, som for praktikerne i barnehagen.

Litteraturliste

- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Ot.prp. nr. 72 (2004-2005) Om lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T., Birkeland, L., Thorsby Jansen, T., Moser, T., & Tholin, K. R. (Red.). (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bolstad, T. (2012). *Større og mer attraktive kommuner*. Hentet 23.04, 2013, fra <http://www.magma.no/storre-og-mer-attraktive-kommuner>
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2012). *Ny i profesjonen - nyutdannede førskolelæreres videre profesjonskvalifisering i yrket. Ph.d avhandling - under arbeid.*: Høgskolen i Vestfold, Fakultet for humanoria og utdanningsvitenskap.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology - A beginners guide to doing a research project*. Los Angeles, California: SAGE.
- Forskningsrådet. (2010). *Møtet mellom liv og lære - Meistring av førskolelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg*. Hentet 12.10, 2012, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Informasjonstekst&cid=1224698005601&pagename=praksisfou%2FHovedsidemal>
- Frøyen, Y. K., Sollien, T. H., & Nyen, T. (2011). *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sluttrapport*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Evaluering_kompetansestrategi/Sluttrapport_FAFO.pdf
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Haug, P. (2010). *Frå MAFAL-prosjektet: Arbeidsdeling i barnehagen*. Hentet 08.12, 2012, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22Nov2010H AUGMeistringsamandrag.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274464151160&ssbinary=true>
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen: ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk* (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20120604-0475.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Ny barnehagelærerutdanning fra 2013*. Hentet 12.10, 2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2012/ny-rammeplan-for-barnehagelarerutdanning.html?id=684111>
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 3, 279-300. Hentet fra <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell192.pdf>
- NOU. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU. (2012). *Til barnas beste - ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2010). Professional practice in the tensions between responsibility and accountability. [Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt]. *Nordic studies in education*, 31, 194-209.
- St.meld.nr.41. (2008-2009). *Kvalitet i Barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensson, L. G., & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-279). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, A. K. (2012). *Rekordmange dispensasjoner*. Hentet 12.05, 2013, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Andre-artikler/Rekordmange-dispensasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kompetansesatsing for ansatte i barnehagen 2013 - vennskap og deltakelse*. Hentet 23.04, 2013, fra <http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/2013%20Kompetansesatsing%20for%20ansatte%20i%20barnehagen%20-%20vennskap%20og%20deltakelse.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 14.04, 2013, fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_A3_bm.pdf
- Witteck, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I V. Glaser & mfl. (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 274-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker Rønning, L., Hogsnes Dehnæs, H., Jansen Thorsby, T., Nordtømme, S., & Tholin Rydjord, K. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold 1/2009.

Vedlegg nr 1.

Tønsberg 06.02.2013

Informasjon om deltakelse i masterprosjekt.

Hei.

Mitt navn er Kristin Jansen, og jeg er for tiden masterstudent i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høyskolen i Vestfold. Jeg er utdannet førskolelærer fra 2010, og arbeider til daglig som pedagogisk leder i en barnehage i Stokke kommune. I forbindelse med min masteravhandling er jeg på utkikk etter deltakere/informanter som kan gi meg et bredere innsikt i hvordan din kommune arbeider med kompetanseutviklende tiltak for deres barnehager. Jeg er ønsket derfor å komme i kontakt med den/de som har det barnehagefaglige ansvaret i kommunen.

Kort om prosjektet:

NOU – rapporten *til barnas beste* blir videre og etterutdanningstilbudet i barnehagesektoren fremhevet. Det kan se ut til at stadig flere barnehagelærere har et ønske om tiltak som kan fremme kompetansen i arbeidet med barn. Sentrale undersøkelser indikerer derfor at kommunen har styrket sin rolle som organisator av felles kompetanse tiltak lokalt både for offentlige og private barnehager (NOU,2012 s.167).

FAFO som har vært engasjert av kunnskapsdepartementet i perioden 2008-2011, viser til at det har blitt brukt mer penger enn tidligere på kompetanseutviklende tiltak og felles seminarer for barnehagene. Den kommunale strategien bidro til positive opplevelser og anerkjennelse for personalets arbeid i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren).

Med dette som bakgrunn ønsker jeg å gå ut i kommunene å undersøke hvordan ulike kommuner arbeider med kompetanseutviklende tiltak og tilbud for sine ansatte i barnehagene. Jeg er interessert i å høre hvordan din kommune arbeider med kompetanse, og hvilke satsningsområder dere jobber med. Hensikten er å undersøke hva deres satsing på barnehagen består av, i form av hva slags tilbud og tiltak som blir igangsatt for å utvikle barnehagepersonalets kompetanse. Jeg ønsker også å høre om deres erfaringer i forbindelse med kompetanseutvikling, for eksempel kurs, seminarer og lignende og også om hvordan dere planlegger den barnehagefaglige driften av deres barnehager.

Gjennomføring:

For de som er interessert i å delta vil det foregå et intervju med en varighet på ca 30 minutter - 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp, for å sikre at den informasjonen dere gir vil være så korrekt som mulig gjengitt i en forestående masteravhandling. Intervjuene vil ikke bli lagret mer enn seks måneder etter innlevering av masteravhandling. Etter dette vil lydopptak bli slettet og eventuelle notater eller transkriberinger av lydopptak vil bli makulert eller slettet. Jeg kan love og sikre full anonymitet ved deltakelse, og informasjonen som blir gitt vil ikke være gjenkjennelig for andre til å forstå hvem som har opptrådd som informant eller hvilken kommune som har uttalt seg. Det er mulig på alle stadier av prosjektet å trekke seg uten å

oppgi noen grunn for hvorfor man ikke ønsker videre deltakelse. Hvis du/dere ønsker å delta vennligst fyll ut svarslippen.

For mer informasjon eller spørsmål kan jeg kontaktes på

Mobil: 92826264

Mail: kristinj_86@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Kristin Jansen

.....klipp her

Svarslipp:

Jeg/vi ønsker å delta og er blitt informert om prosjektets tema og min/våre rettigheter i forbindelse med deltakelse.

.....
Sted og dato

.....
Underskrift

Vedlegg nr 2.

Temaer og spørsmål som vil bli gjennomgått i intervjuet.

Navn, stilling, ansvar og utdanning?

- Hva heter stillingen du er tilsatt i, hvilke ansvarsområder har du?
- Hvordan er kommunens oppbygging av de forskjellige menneskene som har ansvar for ulike deler som omhandler barnehagen og den faglige driften?
- Hva slags utdanning har du?

Kommunens rolle som lokal barnehage myndighet og arbeidet med kompetanseutviklende tilbud

- Hvilke satsningsområder arbeider dere spesifikt med, og hvordan gjør dere dette?
- Hva ønsker dere at skal være utbytte av slike kompetanseutviklende tiltak og tilbud?
- Hvem får tilbud om å delta? Styrer, pedagogisk leder, assistenter?
- Hvordan holder dere dere faglig oppdatert? (kommuneadministrasjonen)
- Hvem bestemmer hvilke fokus dere skal ha? Eks: fokus på språk, en bestemt type pedagogikk, Reggio Emilia eller barnehagens tradisjoner med lek og læring
- Har dere noen samarbeidspartnere i arbeidet med kompetanseutvikling? Eks høyskoler, andre kommuner, private aktører eller universiteter
- Hvordan medvirker nasjonale føringer og strategier til det lokale arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren?

Etter – og videreutdanningsmuligheter og tilbud

- Hvordan forholder dere dere til personal som ønsker videre – etter utdanning? Finnes det ordninger i din kommune som støtter dette?
- Får barnehagelærere informasjon om videre og etterutdanningsmuligheter i nærmiljøet, eller er det hver barnehagelærers oppgave å selv finne frem til dette?
- Ser kommunen det som en nødvendighet at barnehagelærere bør holde seg faglig oppdatert ved å søke videre og etterutdanning?
- Hvordan sikrer dere at kompetansen i de ulike barnehagene blir fremhevet og videreutviklet?

Erfaringer knyttet til kompetanseutvikling i kommunen.

- Hvordan arbeider dere med kompetanseutvikling? Planleggingsdager, kurs, personalmøter?
- Har dere utarbeidet en langsiktig plan for videre kompetanseutvikling i barnehagen? Hvis ja i såfall hvem har vært med på dette arbeidet eller har påvirket planen?
- Hvilke erfaringer har dere med felles seminarer og kurs for deres barnehageansatte?
- Hva er kommunens forståelse av kunnskap?
- Hva er kommunens forståelse av kompetanse?

Spørsmålene kan i større eller mindre grad utdypes av kommunen og noen spørsmål vil gå inn i hverandre. Fokuset for intervjuet vil omhandle hvordan din kommune arbeider og hva som er viktig for dere, derfor vil noen spørsmål være mindre eller mer relevante enn andre.