

---

**Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren -  
kartlegging av tilbud og etterspørsel**  
**Prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet**

**Delrapport 5**

**Perspektiver på kompetanse og  
kompetanseutvikling i og utenfor  
barnehagesektoren**

*Thomas Moser*

*Mari Pettersvold*

*Turid Thorsby Jansen*

*Bettina Dudas*



Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, juni 2006

Rapport 7 / 2006

---

Rapport 7 / 2006 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / forfatterne

ISBN 82-7860-177-1

---

## INNHOOLD

Sammendrag .....	5
<b>1 Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Undersøkelsens sentrale spørsmål .....	6
1.2 Noen grunnleggende begrep i undersøkelsen .....	7
1.3 Generelt om den metodiske framgangsmåten .....	7
<b>2 Formål med delprosjektet.....</b>	<b>8</b>
<b>3 Fremgangsmåte .....</b>	<b>8</b>
<b>4 Foreløpige resultater.....</b>	<b>9</b>
4.1 Hva menes med kompetanse og kompetanseutvikling?.....	10
4.2 Kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen .....	13
4.3 Mål og innhold for kompetanseutviklingstiltak .....	16
4.4 Betingelser for og krav til kompetanseutviklingstiltak.....	18
<b>5 Avslutning og oppsummering .....</b>	<b>22</b>
<b>6 Litteratur .....</b>	<b>23</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>26</b>
<b>Vedlegg 1: Nettbasert etterutdanning i IKT i barnehagen - <i>Nina Bølgan (HiO), Margrethe Jernes (HSH) og Kari Wigstøl (HiA)</i> .....</b>	<b>27</b>
<b>Vedlegg 2: Erfaringsdelingskonferansen om kompetanseutvikling i barnehagesektoren - <i>Mari Pettersvold (Høgskolen i Vestfold)</i>.....</b>	<b>32</b>
<b>Vedlegg 3: Erfaringer med kompetanseutvikling avsluttende kommentarer etter framleggene fra referentene - <i>Einar Juell og Turi Pålerud (Utdanningsforbundet)</i>..</b>	<b>41</b>

---

## Sammendrag

*Dette delprosjektet inngår i kartleggingen av tilbud og etterspørsel i forhold til etter- og videreutdanning i barnehagesektoren i oppdrag av BFD/KD. Det skal bidra til en bedre grunnleggende forståelse av begrepene kompetanse og kompetanseutvikling og til å skape en oversikt over foreliggende erfaringer med bruk av begrepene i barnehagesektoren.*

*Delprosjektet baserer seg på en gjennomgang av foreliggende dokumentasjon av kompetanseutvikling utenfor og i barnehagesektoren med hovedvekt på norsk litteratur og erfaring. Som et eksempel for erfaringer med kompetanseutvikling presenteres det en artikkel om IKT i barnehagen, skrevet av Nina Bølgan (Høgskolen i Oslo), Margrethe Jernes (Høgskolen Stord/Haugesund) og Kari Wigstøl (Høgskolen i Agder) (vedlegg 1). Videre trekkes det inn viten fra erfaringsdelingskonferanse om kompetanseutvikling i barnehagesektoren (22.11.05) som en relevant informasjonskilde. I denne konferansen ble det presentert tre vellykkete etter- og videreutdanningsprosjekter som ble gjennomført i samarbeid mellom praksisfeltet og tre høyskoler. Mari Pettersvold gir en sammenfattende oversikt over tre vellykkete eksempler som ble presentert i konferansen (vedlegg 2). Einar Juell og Turi Pålerud (Utdanningsforbundet) kommenterer framleggene (vedlegg 3).*

*Det viser seg at kompetansebegrepet er sammensatt og at det kan forstås på nokså forskjellige måter. Synet på kompetanse kan imidlertid ha umiddelbare konsekvenser for planlegging og tilrettelegging av kompetanseutviklingstiltak. Så vel i den mer generelle litteraturen om kompetanse og kompetanseutvikling som i de mer barnehagespesifikke bidragene finnes det tendenser som er i overensstemmelse med noen av funnene i delprosjektene 1 til 4. Som eksempler kan nevnes betydningen av kommunene som eiere og myndighet, nettverkstenkning, tiltakenes fokus på den konkrete arbeidssituasjon (spesifikke kompetanser), sammenhengen mellom kvalitet i barnehagen og personalets kompetanse og personalets medvirkning i planlegging og tilrettelegging av etter- og videreutdanning.*

# 1 Innledning

En rekke samfunnsmessige endringer med betydning for barnehagen, som bl.a. kommer til uttrykk i en ny barnehagelov (1.1.2006) og en revidert rammeplan (1.8.2006), peker på behovet for en langsiktig og systematisk kompetanseutvikling for personalet i sektoren. Barne- og familiedepartementet, siden 1.1.2006 Kunnskapsdepartementet, har derfor igangsatt arbeidet med utvikling av en kompetanseplan. Som en forutsetning for dette arbeidet er departementet interessert i å fremskaffe omfattende informasjon før en slik plan utarbeides. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (BHS) gjennomført en nasjonal kartlegging av tilbud og etterspørsel i forhold til etter- og videreutdanning i barnehagesektoren i perioden oktober 2005 til 15.05.2006.

## 1.1 Undersøkelsens sentrale spørsmål

Følgende spørsmål er undersøkelsens overordnede:

- Hvilke kompetanseutviklingsbehov finnes blant barnehagepersonalet, både med tanke på styрere, pedagogiske ledere, assistenter?
- Hvilke kompetanseutviklingstiltak (etter- og videreutdanning) har vært særlig fremtredende i de siste årene og hvilke erfaringer foreligger?
- Hvilke erfaringer foreligger i forhold til igangsetting, omfang, organisering, finansiering, gjennomføring og evaluering av etter- og videreutdanningstiltak?
- Hvilke offentlig og private aktører driver med hvilke type virksomhet og eventuelt med hvilke samarbeidsrelasjoner?

Prosjektet vil frambringe informasjon som både har den nødvendige bredden, for eksempel i forhold til geografi, personal- og faggrupper samt type barnehager, og en tilstrekkelig dybde for å kunne treffe mest mulig sikre avgjørelser med tanke på kompetanseutvikling (etter- og videreutdanning) i barnehagesektoren. Derfor er det naturlig at ulike grupper som arbeider med, i og for barnehagen må kunne bidra med sine erfaringer og synspunkter når det gjelder kompetanseprofil og kompetansekrav i barnehagen.

Ut fra en slik kombinert bredde- og dybdeinteresse er det nærliggende å bruke både kvalitative og kvantitative framgangsmåter i datainnsamlingen og rekruttere personer med ulik faglig bakgrunn og ulike posisjoner barnehagefeltet som respondenter. I prosjektet trekkes det også inn Barnehagesenterets allerede etablerte samarbeidsrelasjoner med fagpersoner, forskere og miljøer i andre institusjoner (bl.a. NOVA; Forskningsnettverket Barnehageliv og Utdanningsforbundet).

I tillegg vil det bli tatt hensyn til foreliggende erfaringer og undersøkelser som direkte eller indirekte berører spørsmålet rundt personalets kompetanse og kompetanseutvikling. Disse studiene kan bidra med erfaringer og kunnskap som kan betraktes som "sekundærdata" for spørsmålsstillingen i den foreliggende undersøkelsen (for eksempel Hind, 2005; Løkken,

1991;1992). Videre skal disse prosjektene også reflekteres i forhold til vår metodeutvikling. Det finnes blant annet svært relevante studier som er pågående eller nylig avsluttet (Arbeidsgruppe/BFD, 2005; Gulbrandsen & Sundnes, 2004; Jensen, Rosendal Jensen & Andersen, 2005; Kvistad, 2003; Nyhus, 2003; Nyhus & Kolstad, 2004)

Et annet tiltak som er tenkt trukket inn som en relevant informasjonskilde er konferansen ”Kompetanseutvikling i barnehagesektoren - en erfaringsdelingskonferanse” ved Høgskolen i Oslo gjennomført i november 2005 (Pettersvold, 2006). Denne konferansen omfattet først og fremst eksempler på vellykkete etter- og videreutdanningsprosjekter som - i samarbeid med praksisfeltet - er gjennomført ved høyskolene. Disse tiltakene vil bli analysert med tanke på deres generelle anvendelighet eller generaliserbarhet.

## **1.2 Noen grunnleggende begrep i undersøkelsen**

Med **kompetanse** menes i dette prosjektet en persons helhetlige evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. **Kompetanseutvikling** vil si ulike former for formell og uformell læring som skal utvikle denne evnen.

**Etterutdanning** betegner bl.a. kurs, seminar, deltakelse i lokalt utviklingsarbeid og faglig veiledning knyttet til ens egen praksis som har opplæring som viktigste formål.

**Videreutdanning** betegner tiltak som gir formell kompetanse (studiepoeng). Ved **eksterne etter- og videreutdanningstiltak** trekkes det inn personer utenfor barnehagens eget personal.

**Intern etterutdanning** betegner tiltak som gjennomføres uten bidragsyttere utenfra, altså kun med barnehagens eget personale eller i samarbeid med andre barnehagers personale (nettverkssamarbeid; lokal- eller regionalt samarbeid mellom barnehager).

## **1.3 Generelt om den metodiske framgangsmåten**

Designmessig tilsvarer dette prosjektet en tverrsnittsundersøkelse som gir et øyeblikksbilde i forhold til undersøkelsens hovedspørsmål som gjelder kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Imidlertid kan prosjektet på et senere tidspunkt følges opp og således kan det også være grunnlag for et longitudinelt design. På denne måten kan endringer i etterspørsel og tilbud når det gjelder etter- og videreutdanning registreres. Med utgangspunkt i den kunnskapen som framkommer av den foreliggende undersøkelsen vil også eventuelle effekter av den fremtidige kompetanseplanen kunne evalueres.

I forbindelse med undersøkelsens delprosjekter brukes det både kvantitative og kvalitative metoder for innhenting av data, vesentlig intervju og spørreskjema. Videre vil andre

undersøkelser som foreligger og andre dokumenterte erfaringer med relevans for kompetanse og kompetanseutvikling utgjør en del av prosjektets empiri.

Undersøkelsesenheterne er enkeltpersoner og faggrupper fra institusjoner (barnehagestyrere), kommuner og fylkeskommuner, høyskoler samt fra andre institusjoner som arbeider i, for og med barnehagefeltet. Ut over det betraktes også de nevnte dokumentene som undersøkelsesenheter.

Det empiriske materialet som fremkommer i denne undersøkelsen er nokså omfangsrik og vi anser det som lite hensiktsmessig å levere en stor rapport. Prosjektet er organisert i form av 6 delprosjekter eller prosjektmoduler og det er disse delprosjektene som danner den grunnleggende strukturen for rapporteringen:

**Delrapport 1:** Dialogmøter mellom fylkesmenn og regionale høyskoler om kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning

**Delrapport 2:** Styreres (daglige lederes) vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning

**Delrapport 3:** Vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning blant kommunale barnehageansvarlige

**Delrapport 4:** Betragtninger om kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning blant nøkkelpersoner som arbeider for og med barnehager

**Delrapport 5:** Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren

**Delrapport 6:** Oppsummering og anbefalinger (avsluttende rapport)

## **2 Formål med delprosjektet**

I delprosjektet ”Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren” vil man på et generelt grunnlag komme fram til en bedre forståelse av begrepene kompetanse og kompetanseutvikling samt en oversikt over foreliggende erfaringer med bruk av begrepene i barnehagesektoren.

## **3 Fremgangsmåte**

Delprosjektet baserer seg på en gjennomgang av foreliggende litteratur som omhandler kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Siden den norske situasjonen er av størst interesse for prosjektet ble selve litteratursøkningen vesentlig begrenset til databasene NORART og til BIBSYS systemet. Fordi det viste seg at det finnes en rekke dokumenter som

omhandler kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagesektoren uten at de er registrert i disse databasene ble det gått gjennom noen sentrale nyere bidrag til tematiske områder som for eksempel kvalitet i barnehagen, for å spore opp ulike forståelsesformer og bruksmåter av begrepene kompetanse og kompetanseutvikling.

I det foreliggende delprosjektet var det opprinnelig planlagt å trekke inn andre forfattere til å skrive om sine spesifikke erfaringer med kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Foreløpig har disse planene resultert i tre eksterne bidrag som er føyd til som vedlegg og som fokuserer på kompetanseutvikling ut fra ulike faglige ståsteder og perspektiver.

Et bidrag om IKT i barnehagen, skrevet av Nina Bølgan, Margrethe Jernes og Kari Wigstøl, et bidrag fra Mari Pettersvold, medforfatterne av den foreliggende delrapporten, som gir en oppsummering fra en erfaringsdelingskonferanse om kompetanseutvikling i barnehagesektoren, og et bidrag fra Einar Juell og Turi Pålerud som er en kommentar av framleggene på denne konferansen.

Prosjektgruppen ønsker imidlertid å fortsette dette arbeidet på sikt gjennom å utvide denne heller foreløpige rapporten til et større og mer gjennomarbeidet bidrag der flere perspektiver og tematiske områder vil bli trukket fram. Innenfor tidsfristen for avslutning av prosjektet kunne vi imidlertid ikke prioritere å følge dette opp på den måten det opprinnelig var planlagt. Men det er helt opplagt at kompetanseutvikling i barnehagesektoren i den nærmeste fremtiden også på et mer prinsipielt plan vil bli gjenstand for analyser og refleksjoner. I forbindelse med vårt videre arbeid på området er det derfor tenkt at flere eksterne forfattere skal få anledning bidra til å belyse ulike aspekter ved etter- og videreutdanning i barnehagesektoren. Her vurderes det på sikt utgivelsen av en egen antologi.

## **4 Foreløpige resultater**

Det finnes noen få nyere nasjonale publikasjoner som eksplisitt omhandler personalets kompetanseutvikling, for eksempel Gotvassli (2001), Aanderaa og Halvorsen (2002) og Pettersvold (2006) og i Danmark for eksempel Jensen, Rosendal Jensen og Vikær Andersen (2005). I disse publikasjonene blir kompetanseutviklingen som regel sett i direkte sammenheng med institusjonenes kvalitetssikring og -utvikling. Søbstad (2002) legger følgende kvalitetsforståelse til grunn for prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten":

Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er.

(Søbstad 2002, s. 17)

I 2004 utdyper Søbstad noe hva som kjennetegner kvaliteten ved dagens norske barnehager:



- Godt miljø og sosialt samspill preget av glede og humor
- Leken spiller en stor rolle
- Nedtoning av skoleforberedende aktiviteter
- Godt utemiljø
- Mye turer i skog og mark
- God kontakt og samarbeid med foreldrene
- Lydhøre ansatte

I henhold til sammenhengene mellom kvalitet og personalets kompetanse kan det nevnes Pramling (1995) henviser spesielt til undersøkelser av Phillips (1987) og Howes (1990) og fastslår at disse forfattere har presentert "... en stor mengde forskning om betydningen av personalets utdanning for å sikre kvaliteten. De hevder ut i fra disse studiene at det finnes et overveldende bevis for at spesialisert utdanning av personalet er vesentlig for kvaliteten." (Pramling, 1995, s. 59). En klar sammenheng mellom kvalitet og personalets kompetanse fremkommer også i Løkkens (1991;1992) studier av yrkesrollene i barnehagen. Intervjuer med assistenter avdekket en rekke konkrete emner og områder der førskolelærernes spesifikke kompetanse ble identifisert som viktig for kvaliteten i det pedagogiske arbeid.

Betydningen av kompetanse på alle nivåer som en forutsetning for kvalitetsutvikling ble også understreket i rapporten "Klar, ferdig, gå, tyngre satsning på de små" (Arbeidsgruppe/BFD, 2005, s. 85). Litteratur som primært omhandler andre tematiske aspekter enn kompetanseutvikling, som barnehagens kvalitet, yrkesrolle og profesjon eller didaktiske spørsmål, vil derfor også være relevante kilder for kunnskap om personalets kompetanse- og kompetanseutvikling. Eksempelvis kan det nevnes Gulbrandsen (2002), Gulbrandsen & Sundnes (2004), Kvistad & Søbstad (2005), Lillemyr og Søbstad (1993), Løkken (1992), Moser & Pettersvold (2005), Nyhus (2005), Nyhus og Kolstad (2004) og Søbstad (2004). I det videre arbeid med mer grunnleggende aspekter for kompetanse og kompetanseutvikling vil det i større grad være nødvendig å integrere også denne "sekundære" litteraturen, men under de gitte rammene for delprosjekt 5 kunne vi ikke prioritere dette.

## **4.1 Hva menes med kompetanse og kompetanseutvikling?**

Rent begrepsmessig kan kompetanse defineres som følger:

**kompetanse** [-tangse], lat. *competentia*, av *competere*, kunne, være i stand til, svare til, via fr. *compétence*; fagkunnskap, især fullgod utdanning el. tilstrekkelige kvalifikasjoner innenfor et bestemt fag el. område; den myndighet til å fatte beslutninger som slike kvalifikasjoner gir. — *kompetent*, (faglig) skikket, fullt kvalifisert.

([www.capplex.no](http://www.capplex.no))

Generelt har altså kompetanse å gjøre med en persons kvalifikasjoner eller dyktighet til å løse eller mestre bestemte oppgaver. I barnehagesammenheng har tradisjonelt den sosiale

kompetansen, først og fremst med fokus på barna, hatt en fremtredende stilling i både pedagogisk teori og praksis og i nyere tid har barn, barndom og kompetanse også i nordisk barneforskning fått større oppmerksomhet (se for eksempel Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004). Kompetanse i barnehagen kan og bør altså alltid ses i et dobbelt perspektiv, nemlig både personalets og barnas kompetanse som står i et nært og gjensidig forhold til hverandre. Således kan de voksnes kompetanse aldri ses uavhengig av barnas kompetanse og omvendt. En slik tilnærming legges eksempelvis også til grunn for forståelsen av læring i daginstitusjoner (dobbelt læringsforståelse) i det danske kvalitetsutviklingsprosjekt ”Sølv og Guld” (Kjær, Nørgaard & Jensen, 2003). Vi har fått inntrykk av at barnas perspektiv ofte ikke blir i tilstrekkelig grad tatt høyde for når barnehagepersonalets kompetanse og kompetanseutvikling diskuteres, en kritikk som også gjelder vårt eget prosjekt. I kompetanseplanen bør en således sørge for at barn, barns trivsel, læring, utvikling og kompetanser blir en grunnleggende referanse for kompetanseutviklingen blant personalet.

Ogden (1995) ser på kompetanse som et flerdimensjonalt begrep, sammensatt av kognitiv, skolefaglig og sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres i den forbindelse som ” ... relativt stabile kjennetegn ... i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner” (Ogden, 1995, s. 83). Sosiale ferdigheter betraktes som kjerneområdet for sosial kompetanse og i tråd med Gresham og Elliott (1990) skilles det mellom empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvar. Sosiale ferdigheter utgjør sammen med kunnskapen om i hvilken situasjon de skal anvendes, kjernen i det som betegnes som sosial kompetanse.

Når kompetansebegrepet i nyere tid tas i bruk på mange forskjellige områder og av ulike aktører så gjøres det også på grunnlag av en oppfatning at et endret samfunn krever nye og andre forutsetninger hos befolkningen. Ferdigheter og evner er fortsatt viktige, men er i en tid som er preget av raske endringer og stadig økende krav ikke lengre tilstrekkelig for mange når det for eksempel gjelder en vellykket yrkeskarriere (se for øvrig Jensen, 2002). I følge Jensen et al. (2005, s. 156) handler kompetanse og kompetanseutvikling om ”... å finne og utvikle individets potensielle handlingsredskaper og disse omfatter så vel viten, intellektuelle, manuelle og sosiale ferdigheter som ”know how”, det vil si viten om hvordan man handler i kjente og nye situasjoner”.

At kompetanse er et begrep i alle munnar og at kompetanseutvikling betraktes som en av de fremste nasjonale utfordringer også i det norske samfunnet blir tydelig når det Norske Utdannings- og forskningsdepartementet kort tid etter at Danmark har igangsatt sitt nasjonale kompetanseregnskap startet arbeidet med en nasjonal kompetanseberetning som hittil har utkommet i 2003 og 2005 ([www.kompetanseberetningen.no](http://www.kompetanseberetningen.no)). Allerede i 1996 la det daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet fram NOU 1997:25 som grunnlagsdokumentet for den nasjonale kompetansereformen, der kompetansebegrepet beskrives med utgangspunkt i bl.a. Nordhaug og Gooderham (1996) sitt arbeid om kompetanseutvikling i næringslivet:

Kompetanse brukes ofte som en generell betegnelse på produktive og skapende evner hos individer og organisasjoner. Kompetanse hos individer er kunnskaper,

ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver. Den kompetansen som et individ har, påvirker dermed produktiviteten i en arbeidssituasjon. En kan også snakke om kompetanse i en bredere sammenheng. Den er viktig for mestring av ulike livssituasjoner og samhandlingssituasjoner. De fleste empiriske studier som analyserer betydningen av kompetanse, bruker begrepet i den betydning at kompetansen påvirker produktiviteten i en arbeidssituasjon eller omstillingsevnen ved endringer i arbeidssituasjonen. Hvor godt en arbeidstaker utfører en arbeidsoppgave, avhenger ikke bare av vedkommendes evner, men også av motivasjon og innsatsvilje. Motivasjon og vilje vil påvirke hvor mye et individ utnytter sin kompetanse, men disse to elementene holdes ofte atskilt slik at kompetansebegrepet ikke inkluderer motivasjon og innsatsvilje.

(NOU 1997:25, kap. 7.2, kopiert fra internettpublikasjonen)

Nygren (2004) har uttalt seg kritisk til flere aspekter av kompetanseforståelsen som ble lagt til grunn for det norske kompetanseløftet. Han mener for eksempel at handlingskompetanse ikke bør forstås slik at forhold som motivasjon og vilje kan utelates. Han er også sterk kritisk til at forfatterne bak NOU 1997:25 kun anvender et individuelt kompetanseperspektiv selv om det i dokumentet anerkjennes betydningen av felles kompetanser. Begrunnelsen for å ikke gå inn på felles kompetanser er at det finnes for få studier, noe Nygren tilbakeviser (2004, s. 131 og kapittel 1). Nygren kritiserer også at det skilles mellom generelle og spesifikke kompetanser fordi han mer at kompetanser per definisjon alltid er kontekstspesifikk eller situasjonsrelatert.

Vi nevner disse heller teoretiske momentene fordi vi antar at de faktisk er av relevans med tanke på utforming av en kompetanseplan. Bare for å ta opp det sistnevnte aspektet, om kompetanser er generelle eller spesifikke, så har utfallet av denne avgjørelsen konsekvenser for etter- og videreutdanningstiltak. Hvis kompetanser utelukkende eller først og fremst oppfattes som spesifikke så må kompetanseutviklingstiltak være tett knyttet til den praksisen de skal generere (forbedrede) handlinger i.

Menneskelig handlingskompetanse beskriver Nygren (2004) gjennom fem allmenne hovedelementer:

- Kunnskaper (viten)
- Ferdigheter
- Kontroll over relevante ytre betingelser
- Identiteter
- Handlingsberedskap

Disse fem hovedelementer står alltid i et nært samspill både i kompetanseutviklingen (utvikling av det enkelte kompetansmoment) og når kompetansene ”virker” som grunnlag for menneskelig handling i konkrete situasjoner. Ved siden av de tradisjonelle begrepene kunnskap og ferdigheter er det altså ytterligere tre elementer som ansees som viktig i et handlingskompetanseperspektiv: Nygren (2004, del 3) henviser til at kontrollen over relevante ytre betingelser er en viktig forutsetning for at individet (og grupper) kan mestre oppgaver, tilfredsstille vesentlige behov og ivareta sine personlige interesser. Med identiteter betegner Nygren forståelsen og opplevelsen av

sig selv i forhold til andre og han skiller mellom individuelle identiteter (identifikasjon med egen person med individuelle særtrekk) og kollektive identiteter (identifisere seg med andre mennesker og deres oppgaver). Begge former for identiteter har i følge Nygren en sterk handlingsledende funksjon i konkrete situasjoner og har ut over det også et signifikant motiverende potensiale. Således er det naturlig å la identiteter inngå i handlingskompetansen. Handlingsberedskap fremstilles som en integrering av de øvrige fire hovedelementene: ”Beredskapen er utformet som en bestemt handlingstendens, nemlig i form av en integrert helhet av en emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til å utføre de handlingene som løser og/eller legitimerer bestemte oppgaver ...” (Nygren, 2004, s. 177).

I forbindelse med utvikling av en kompetanseplan tilbyr kompetansematrisen, slik den blir presentert av Jensen (2002), et interessant perspektiv: Hun skiller mellom kompetanse i bredden (faglig kompetanse, forandringskompetanse og sosiale kompetanse – også omtalt som kjernekompetanser) og kompetanse i dybden (handlingsplan; kunnskaps-/refleksjonsplan; selv- og meningsplan – som til en viss grad også representerer et kontinuum fra det manifeste til det latente). Disse 2 dimensjonene (kompetanse i bredden og i dybden) med sine 3 kategorier hver former således en 3 x 3 matrise (ibid., s. 40). Resultatet av det analytiske grepet, matrisen, er etter vår vurdering forenelig med Nygrens hovedmomenter for handlingskompetansen og kan eventuelt brukes instrumentelt både i forbindelse med kartlegging av konkrete kompetanseprofiler og kompetansebehov. Også en analyse og vurdering av konkrete kompetanseutviklingstiltak kunne forsøkes ved hjelp av et slikt instrument. Dette vil vi i prosjektgruppen arbeide videre med.

Ut fra den forholdsvis korte og overfladiske drøfting av begrepene kompetanse og kompetanseutvikling må det selvfølgelig også rettes et kritisk blikk mot den kompetanseforståelsen som vi har presentert for våre informanter og respondenter i undersøkelsesinstrumentene: ”Med **kompetanse** menes i dette prosjektet en persons helhetlige evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer.” Denne korte og pragmatiske begrepsavklaringen ble valgt for å skape en felles forståelsesramme mellom forskerne og informantene/respondentene. Likevel kan den oppfattes som uttrykk for et for stort individualistisk perspektiv og det kan kritiseres at den i alt for liten grad informerer om hvilke momenter eller komponenter som inngår i denne kompetanseforståelsen. Vi har imidlertid erfart at avklaringene av begrepene kompetanse, kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning innledningsvis i spørreskjemaene har blitt mottatt positivt i undersøkelsesgruppene.

## **4.2 Kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen**

Gotvassli (2001) nevner følgende begrunnelser for å fokusere på kompetanseutvikling i barnehagesektoren:

- ”...kompetent barnehagepersonale er den viktigste faktoren for å sikre kvalitet i barnehagen. Mye tyder på at det er mange uforløste ressurser i barnehagen” (s. 69).

- ”... personalgrupper i barnehagen har store utviklingsmuligheter og sterk trang til et opplærings- og utviklingstilbud” (s. 69).
- ”... konkurranse om kvalifisert personell til barnehagene, slik at en ofte trenger å kunne vise til gode utviklingsmuligheter for å tiltrekke seg søkere” (s. 70).
- ”... utnytte og utvikle de menneskelige ressursene maksimalt. Lønnsbudsjettet utgjør en dominerende del av alle utgifter i en barnehage, det blir derfor svært viktig å utnytte denne ressursen på en god måte” (s. 70).

Allerede i 1990 beskrev Familie- og forbrukerdepartementet i sin veileder for kompetanseoppbygging i barnehagesektoren kompetanse som summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker og i virksomheten som helhet. Det sies videre at kompetanseoppbygging handler om å utnytte, styrke og fornye denne kompetansen, for å sikre kvaliteten og utvikle barnehagen i forhold til barnas, foreldrenes og samfunnets behov.

Nygren (2004) mener imidlertid at handlingskompetanse er mer enn bare summen av visse egenskaper og ferdigheter, det er uttrykk for en forståelse som i for stor grad tenderer til en for individ-/personfiksert tilnærming, noe han betegner som et essensialistisk eller individualistisk mistak. Begrepet handlingskompetanse står etter hans oppfatning for noe mer dynamisk og integrerende, det bygger en bro mellom den sosiale verden og individets indre verden. Både et mer sosiokulturelt perspektiv og et mer individuelt perspektiv i tradisjonell psykologisk forstand bør altså til sammen danne grunnlaget for forståelsen av kompetansebegrepet.

Innenfor barnehageområdet er Gotvassli (1999) opptatt av denne problemstillingen, igjen i et summativt kompetanseperspektiv:

I de senere årene har en i tillegg til å fokusere på individuell kompetanse også tatt i bruk begrepet organisatorisk kompetanse eller organisasjonens kompetanse. Organisasjonens kompetanse er summen av de kunnskaper og ferdigheter som den ansatte besitter, og den teknologi de gjør bruk av. Poenget er at læring i organisasjoner er mer enn summen av læring hos enkeltindivider. For det andre er det typiske ved læring i organisasjoner at det skjer en endring av mental innstilling, endring av mentale kart og endring i hvordan utfordringer i det indre og ytre miljø oppleves og tolkes. Denne endringen er kollektiv og gjennomsyrer organisasjonen (Gotvassli, 1999, s. 12)

Generelt kan det bemerkes at den aktuelle kompetansediskusjon i barnehagesektoren med få unntak (som for eksempel Gotvassli, 2001; Aanderaa & Halvorsen, 2002) foregår relativt uavhengig av den faglige kompetansediskusjonen i andre fagområder eller praksisfelt. Gotvassli (2001) følger til en viss grad Familie- og forbrukerdepartementets forståelse, men mener ut over det at kompetansebegrepet også innbefatter kunnskap, ferdigheter, holdninger og erfaringer som av ulike årsaker ikke er utnyttet fullt ut i barnehagen. Etter hans oppfatning er det nettopp her utfordringen ligger for mange barnehager, nemlig å bruke den kompetansen barnehagen besitter: ”Kompetanseoppbygging handler altså om å utnytte, styrke og fornye de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte i barnehagen og i barnehagen som helhet”

(Gotvassli, 2001, s. 70). En lignende forståelse ligger til grunn når Jensen (2002) skiller mellom kompetansens utfoldete (prestasjon) og uutfoldete (potensielle) aspekt.

Aanderaa og Halvorsen (2002) bruker begrepene endring, kompetanse og kvalitet i en matematisk fremstilling (Barnehagen i en forandret verden Endring + Kompetanse = Kvalitet) for å understreke sammenhengen mellom personalets kompetanse og barnehagens kvalitet. I dette bidraget blir det særlig tydelig i hvilken grad aktuelle samfunnsendringer gjenspeiler seg i nye eller endrete faglige perspektiver og tilnærminger, for eksempel et nytt syn på barn og barndom eller profesjonsforståelse og yrkesrolle. Det blir tydelig hvordan endringene på et makronivå står i en dynamisk vekselvirkning med kravene til personalets kompetanse og at barnehagen er avhengig av et kompetent personale for å kunne mestre endringer og selv kunne skape forandring. Ut fra Aanderaas og Halvorsens betraktninger kan man i forhold til kompetanseplanen konkludere med at den bør reflektere den ”nye tiden” og at den bør ha en overordnet fokus på endringsberedskap og -kompetanse både for den individuelle medarbeideren men ikke minst også for hele organisasjonen.

Også Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000) (s. 78) trekker fram Aanderaas (1997) undersøkelse om endringskompetanse i barnehagen. Viljen og evnen til endring og utvikling blant barnehagepersonalet samt hva som skal til for at det skal skje endringer var den sentrale problemstillingen. Endringskompetanse betyr i følge stortingsmeldingen å ha kunnskap om endringsprosesser, være i stand til å lede samt selv å ha evne til å være i endring. Dette handler om å ha vilje til å spørre, lytte og lære for å kunne være i en kontinuerlig utvikling mot fornyelse. Endringskompetanse fremheves som avgjørende for å opprettholde og utvikle kvaliteten i barnehagen.

Ved siden av evnen til rask omstilling ser Gotvassli (2001) følgende fremtidige hovedutfordringer for arbeidstakere både i og utenfor barnehagen (s. 70f):

- samarbeid
- oppfinnsomhet
- kritisk sans
- selvstendighet
- bredere orientering
- å kunne se sammenhenger
- fordypning og utvikling av spisskompetanse og spesielle ferdigheter
- stadig å lære noe nytt
- å møte nye utfordringer

Ut fra disse konstateringer definerer Gotvassli handlingskompetanse som en kombinasjon eller summen av fagkompetanse, metodekompetanse, læringskompetanse og samspillkompetanse (2001, s. 71).

### 4.3 Mål og innhold for kompetanseutviklingstiltak

*St. melding nr. 27 (1999-2000), Barnehage til beste for barn og foreldre*, (s. 73-79) definerer grunnleggende føringer om hvilke momenter som anses som sentralt for en kvalitetssatsing i barnehagen og disse momentene er derfor også av stor betydning for hvilke kompetanser som kreves av personalet:

- En barnehage for alle barn, et moment som bl.a. innbefatter lek og læring i et kjønnsperspektiv, barnehagen som forebyggende arena, tiltak for barn med et annet morsmål enn norsk og barn med funksjonshemninger (s.73-76)
- Fleksible og brukertilpassete barnehager i tråd med behov til barn og foreldre, et moment som bl.a. innbefatter fokus på foreldremedvirkning og –samarbeid, barnas behov for stabilitet og trygghet på en arena som gir rom for lek og læring og tilskriver barn status som brukere (s. 76-78)
- Et kompetent barnehagepersonale som vil møte nye utfordringer på grunn av blant annet flere yngre barn, varierte krav fra foreldrene og større brukertilpassning og fleksibilitet i tilbudet (s. 78f)

I forbindelse med det sistnevnte punktet, et kompetent barnehagepersonale, henviser Stortingsmeldingen (ibid. s. 78) til at det må satses på målrettet kvalitetsutvikling for personalet i barnehagen. ”Personalet skal være profesjonelt på ein menneskeleg, engasjert og ærleg måte, og dei skal tore å bruke seg sjølve som gode modellar for barn og vaksne” (ibid., s. 78). Det kreves, i følge meldingen, en bred sammensatt kompetanse av barnehagepersonale noe som blant annet innbefatter bred faglig kompetanse, pedagogisk/didaktisk kompetanse, evne til å vise omsorg og varme samt å være lydhør og engasjert. Det er altså både stor faglig kompetanse og stor lærings- og sosial kompetanse som kreves av barnehagepersonale.

I Arbeidsgruppens/BFDs (2005, s. 41) sammenfattende presentasjon av kompetansebehov i en moderne barnehagesektor konstateres det blant annet følgende:

- krav om at alle som arbeider i barnehagen har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. Voksne har ansvar for at FN's barnekonvensjon følges opp i praksis, slik at barn får fysisk og psykisk omsorg, støtte til personlig utvikling og deltakelse i et fellesskap og rett til utvikling, medvirkning og til å bli behandlet som subjekt.
- Barnehagepersonale må være kjent med ny kunnskap på barnehagefeltet og i stand til å se kritisk på tankegodt og tradisjoner som preger arbeidet.
- Kvalitetsutvikling i barnehagen krever stadig bevisstgjøring når det gjelder de voksnes forhold til barns medvirkning, omsorg, barns lek og barnehagen som læringsmiljø (Bae 2005). Dette krever en oppdatering som innebærer både avlæring og relæring (Aanderaa og Halvorsen 2001).

Jensen et al. (2005, s. 160) konkluderer sin undersøkelse med at ”veien fra viten til handling er ikke alltid like enkel, men tre faktorer – som forskningsprosjektet har identifisert – kan inndras i forsøket på å identifisere prosesser som fremmer utvikling:

- deltakernes opplevelse av eierskap, inndragelse og mening
- refleksjon og en felles dialog er viktig for å bringe viten videre og for å oppnå transfèr – som er en forutsetning for varig læring og utvikling
- varig utvikling er avhengig av follow-up, samarbeide og ledelsesmessig oppbakning til implementering av nye ideer

Nyhus (2005) har evaluert et utviklingsarbeid i barnehagene i Inderøy kommune og konkluderer med at ”et utviklingsarbeid med felles opplærings- og utviklingstiltak vil i seg sjøl kunne skape positive opplevelser av tilhørighet, vekst og utvikling. ... Det er samtidig ikke gitt at et utviklingsprosjekt skal gi mer varige resultater” (Nyhus, 2005, s. 107). Hovedkomponentene i dette prosjektet har vært:

- Faglig input og veiledning gjennom samarbeid mellom barnehage og høyskole-/forskningsmiljø
- Deling av kunnskap og erfaringer gjennom nettverk internt og eksternt, samarbeid mellom mange miljøer, samt
- Observasjon av egen praksis med dokumentasjon, refleksjon og diskusjon med kollegaer.

(Nyhus, 2005, s. 110)

Det viste seg at disse hovedmomentene som del av en prosessorientert kompetanseutvikling har medført merkbare endringer i den pedagogiske virksomheten. Nyhus vurderer denne tilnærmingen i overensstemmelse med modeller for kompetanseutvikling (for eksempel Sheridan, 2001) og i tråd med Arbeidsgruppens/BFDs (2005) påpekning av betydningen for samarbeidet mellom fylkesmenn, høyskolene og kommuner. Det siste er en vurdering som ut fra våre funn i delprosjektene 1 – 4 bare kan støttes fullt og helt.

Med tanke på målsettingen for opplæring skiller Gotvassli (2001, s. 79) mellom to ulike hovedmål:

- ”utvikling av kunnskaper og ferdigheter for å mestre de nødvendige teknikker, metoder og faglige utfordringer i jobben; fag- og metodekompetanse
- holdingsendringer og læring som skal bedre de mellommenneskelige forhold på arbeidsplassen, for eksempel samarbeidstrening og kommunikasjon; sosial kompetanse og læringskompetanse”

I forbindelse med utvikling av fag- og metodekompetanse definerer Gotvassli følgende tre hovedmål for opplærings- og utviklingstiltak (2001, s. 74):

- Tiltakene skal øke de ansattes kunnskaper og ferdigheter i den jobben de har
- Hensikten er å forbedre og dyktiggjøre ansatte til fremtidige oppgaver og stillinger
- ... å gi de ansatte anledning til å utvikle seg selv og bruke sine evner



Læring i daginstitusjoner (men også helt generell på arbeidsplasser) bygger i følge Jensen et al. (2005) på at personalets erfaringer er nært knyttet til den viten de har i forveien, men også til de kunnskapsbehov den enkelte har, samt hvilken og hvor mye vitensdeling som finner sted eller ikke finner sted i prosessen. Det er først mulig å tale om institusjonsbasert læring, når det som foregår knytter seg til praksis, både velkjent og ukjent, ny praksis.

#### **4.4 Betingelser for og krav til kompetanseutviklingstiltak**

Barne- og familiedepartementet presenterer i St. melding nr. 27 (1999-2000) ”Barnehage til beste for barn og foreldre” under overskriften ”Eit kompetent barnehagepersonalet” flere utspill med relevans for kompetanseutviklingstiltak i barnehagesektoren:

Ansvar for etterutdanning og kompetanseoppbygging plasseres hos arbeidsgivere og i følge en avtale mellom partene i kommunesektoren skal det utarbeides etterutdanningsplaner for alle ansatte i barnehagesektoren. Våre resultater fra delprosjekt 3 viser at det er langt igjen før dette kan sies å være innfridd. At dette kan sies å være et alvorlig problem understrekes også med bakgrunn i skolesektoren av Ommundsen & Mjøen (2005) som fastslår at forståelsen for betydningen av kompetansekartlegging som virkemiddel i styringsdialogen mellom aktører lokalt, regionalt og nasjonalt er nokså fraværende. Det påstås videre at det har vist seg at det er vanskeligere å legge til rette for etterutdanning i de private barnehagene og det fremheves at noen kommuner gir de private barnehagene tilbud om å ta del i sine kompetanseutviklingstiltak. Våre undersøkelser (se spesielt delrapport 2 og 3) tyder på at dette i dag har blitt nokså vanlig. Den første påstanden, at det er vanskeligere for private barnehager å legge til rette for videreutdanning, har vi gjennom dataene fra delprosjekt 2 og 3 mulighet til å undersøke nærmere, men disse analysene er enda ikke gjennomført.

Stortingsmeldingen 27 (1999-2000) understreker at det må satses på målrettet kvalitetsutvikling for personalet i barnehagen. Som allerede fremstilt nevnes det som sentrale kompetanseområder: bred faglig kompetanse, pedagogisk/didaktisk kompetanse, evne til å vise omsorg og varme og det å være lydhør og engasjert. Våre resultater tyder på at disse kravene, med unntak av omsorg, fortsatt anses som viktige blant personer som arbeider i og for barnehagene av de ulike respondentgruppene. Videre konstateres i stortingsmeldingen:

Når Regjeringen satsar på å utvikle kvaliteten i barnehagesektoren er eit kompetent personale ein av dei viktigaste byggesteinane. Barnehageeigarar og kommunar må trekkje fram det eksisterande kvalitetsarbeidet innanfor dei tre prioriterte områda , og spreie kunnskapen om dette arbeidet. Vidare må ein lokalt satse på å systematisere og vidareutvikle kompetanse som betrar kvaliteten i barnehagane. Det kan mellom anna gjerast ved å klargjere korleis ein skal forstå omgrepet kvalitet, kva som er dei lokale kvalitetsmåla, kva slags praksis som må til for å nå mål, og at vurdering er nødvendig i alle kvalitetsprosessar, både lokalt og sentralt.

(St. melding nr. 27 (1999-2000) s.79)

Dette er i samsvar med våre erfaringer fra delprosjektene 1-4 at kommunene, og til en viss grad også andre eiere, gjentatte ganger fremheves som avgjørende aktører i forhold til kompetanseutvikling.

St. meld. 27 (1999-2000) var også starten for en treårig kvalitetssatsning (2001-2003). En rekke av prosjektene som ble gjennomført som et ledd i denne kvalitetssatsningen er presentert på hjemmesiden ”Den gode barnehagen” (<http://dengodebarnehagen.hive.no/>). Alle barnehager skulle etablere redskaper for å videreutvikle og sikre deres kvalitet, det vil si de skulle utforme, vurdere og følge opp kvalitetskriterier. Også her viser våre undersøkelser at målet ikke enda er oppnådd. I forbindelse med kvalitetsutviklingen ble det ført opp tre sentrale temaer, barnehage for alle barn, varierte og brukertilpassede barnehager og barnehagens personale. Når det gjelder det sistnevnte temaer stod kompetanseutvikling sentralt. Gulbrandsen og Sundnes (2004) mener at det er nødvendig at ”...de ansatte gis mulighet til å skaffe seg den nødvendige kunnskap og kompetanse for å møte nye utfordringer og sikre kvaliteten i barnehagene” (s. 12). I dette inngår også rekruttering av personale med ønsket pedagogisk kompetanse, større stabilitet av personalgruppen og en bedre kjønnsbalanse (rekruttering av menn). I sin foreløpige statusvurdering slår forfatterne fast at kvalitetsarbeidet er vesentlig avhengig av barnehagens størrelse (jo større barnehager jo flere kvalitetstiltak) og at kvaliteten øker når personalgruppen er stabil.

I Arbeidsgruppens/BFDs rapport ”Klar, ferdig, gå” (2005) fastslås at kompetanse på alle nivåer er en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling og det listes opp en rekke tiltak for å styrke kompetansen (Arbeidsgruppe/BFD, 2005, s. 85):

- lage en tiltaksplan for økt andel førskolelærere i barnehagen. Førskolelærerandelen bør økes fra 33 til 50 prosent i løpet av de neste fem årene. Det bør utredes hvordan det kan lages karriereveier i barnehagen som sikrer at førskolelærerne blir i barnehagen også etter videreutdanning.
- utdanne flere fagarbeidere og førskolelærere
- iverksette et kompetanseløft som omfatter hele sektoren
- avsette penger til kompetanseheving rettet mot FoU arbeid tilsvarende 2 prosent av budsjettet for sektoren
- utvikle en plan for implementering av ny barnehagelov og rammeplan
- nedsette et nasjonalt utvalg som skal fordele kompetansemidler fra år til år
- sørge for at kompetanseutviklingen er institusjonsbasert og preget av et forpliktende samarbeide mellom barnehage, barnehageeier og høyskole
- videreføre PUB-studiet på flere høyskoler
- gi statlige stipendordninger til førskolelærere som tar masterutdanning og gunstige permisjonsordninger under studiet mot en bindingstid på 3 år i barnehagesektoren
- gi støtte og anledning til at de ansatte i barnehagen kan utvikle faglige nettverk og andre prosjekter som baserer seg på veiledning og dialog i arbeidet med kvalitetsutvikling
- etablere et nettsted for barnehagekvalitet på nasjonalt nivå
- stille krav om barnehagefaglig kompetanse på kommunalt og regionalt nivå

- tilpasse førskoleutdanningen og etter- og videreutdanning på bakgrunn av en stadig økende andel små barn i barnehagene

En rekke av disse forslagene kan sies å være i tråd med resultatene av denne kartleggingen.

Arbeidsgruppen bak rapporten ”Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små!” konkluderer med følgende når det gjelder en ”dannelsesorientert pedagogikk”:

En dannelsesorientert pedagogikk må forvaltes av godt kvalifiserte ansatte. En større vekt på barns medvirkning vil stille krav om nærværende voksne som har tid til å delta i barnas egne prosjekter og som har god kunnskap om barns måter å kommunisere og samhandle på. Tid til refleksjon og samarbeid og tilstrekkelig personalressurser er etter vår vurdering av avgjørende betydning for å kunne drive kvalitetsutvikling i en bevisst og uttalt retning

(Arbeidsgruppen/BFD, 2005, s. 79)

Jensen et al. (2005) har som nevnt identifisert tre faktorer som fremmer kompetanseutvikling. For det første hvorvidt deltakerne/barnehagepersonalet opplever at de selv ”eier” prosjektet, at de er involvert og at det oppleves som meningsfullt. For det andre er refleksjon og felles dialog en viktig kunnskapsformidler og en forutsetning for kunnskapstransfer og varig læring og utvikling. Som siste faktor nevnes betydningen av at ledelsen støtter opp om prosessen i form av oppfølgingstiltak samt stimulerer til samarbeide omkring implementering av nye ideer/endringer.

Jensen et al. (2005) peker videre på betydningen av å definere både muligheter og hindringer i forkant av et kompetanseutviklingsprosjekt. Dette synes viktig for å sikre den videre utvikling også etter at selve prosjektperioden er avsluttet og er dermed en forutsetning for varige forandringer for barnehagen.

I forhold til målgruppene for kompetanseutvikling i barnehagen slår Gotvassli (2001, s. 76) fast:

Kompetanseutvikling må omfatte alle ansatte i barnehagen. Det må gjelde styreren, avdelingslederne, assistentene, spesialpedagogene og kjøkkenhjelpen.

Kompetanseutvikling vil også bety å dra nytte av de ressurser som finnes hos barna, foreldrene og nærmiljøet. Vi må også dra nytte av hverandres kompetanse i en personalgruppe.

Bortsett fra at kjøkkenhjelpen nesten ikke lengre finnes kan man konstatere at et slikt syn langt på vei er i overensstemmelse med våre informanternes og respondenters oppfatninger i delprosjekt 1-4. Også Kvistad (2003) understreker på grunnlag av erfaringene med prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten” at alle ansatte må delta i kvalitetsarbeidet og oppleve seg selv som aktører og deltakere. Nyhus (2005) og Nyhus og Kolstad (2004) kom fram til lignende konklusjoner i sine kommuneorienterte evalueringer av utviklingsprosjekter rettet mot barnehagen (barnehagens kvalitet og personalets kompetanse). Det som Gotvassli ikke tar opp, og som er et av de fremtredende resultatene i vår undersøkelse, er at det tilsynelatende finnes nokså ulike vurderinger med tanke på hvilke kompetanseutviklingstiltak som er de mest hensiktsmessige for

de forskjellige personalgruppene. Det fremkommer også i undersøkelsen om yrkesrollene i barnehagen (Løkken, 1991;1992) at det finnes ulike praksisformer og ansvarsområder for personalgruppene førskolelærer og assistenter og at det må forventes at ulike krav og forventninger også medføre forskjeller i kompetanseutviklingsbehovene.

Når det gjelder ulike former for kompetanseutviklingstiltak skiller Gotvassli (2001, s. 80) mellom fire tradisjonelle hovedgrupper av opplæringstiltak og en nyere femte gruppe som i større grad bygger på bruk av IKT:

1. Opplæring på jobben (jobbutvikling, delegering, selvstyrte grupper, spesialoppgaver, utredningsarbeid, prosjektarbeid, nettverksgrupper)
2. Opplæring ved å skifte jobb (jobbrotasjon)
3. Opplæring utenfor jobben (studiesirkel, studiereiser, fagkonferanser, planleggingsdager)
4. Formalisert utdanning utenfor jobben (videreutdanningsstudier altså kompetanseutviklingstiltak av lengre varighet med avsluttende eksamen/godkjent vurdering)
5. Nettbasert kompetanseutvikling

For øvrig bygger også Gotvassli på Langseth, Nordhaug og Werring (1988) når han legger følgende prinsipper til grunn for personalutviklingstiltak:

1. Utviklingsprosessen er individuell. Det dreier seg ikke bare om én opplæringsform, men flere mulige. Vi vil ha behov for uformell læring og formell læring gjennom kurs.
2. Utvikling er et felles ansvar delt mellom organisasjonen og den ansatte selv. De ansatte skal ikke bare kreve, de skal også selv ta initiativ og yte noe overfor de andre.
3. Utvikling må gjelde alle typer ansatte. Ikke bare de med pedagogisk utdanning.
4. Lederutvikling er viktig, men likevel bare ett av mange opplæringsmål. Selv om behovet viser seg å være stort innenfor ledelse, så glem ikke de faglige-pedagogiske utviklingsmål.
5. Mye utvikling skal skje ved tett veiledning og oppfølging i jobbsituasjonen. Opplæring og utvikling dreier seg ikke først og fremst om å sende folk på kurs.
6. Styreren er direkte medansvarlig for sine medarbeideres utvikling. Styreren skaper gjennom sin atferd et positivt klima for læring og utvikling i sin egen barnehage.
7. Opplæring må være behovs- og problemorientert. Det innebærer at vi må være villige til å prioritere.
8. Tiltakene må være matnyttige på kort sikt, men vi må også iverksette tiltak som gir resultater på lengre sikt.

Arbeidsgruppens/BFD (2005, s. 71) tilkjenner i sin rapport også en klar oppfattning om hvilke utdanningsinstitusjoner som (bør) ha(r) ansvar for kompetanseoppbygging i barnehagesektoren:

- Høgskolene har i forhold til førskolelærernes grunn-, etter- og videreutdanning en rolle som går ut på å være en samfunnsbyggende utdannings- og forskningsinstitusjon på regionalt og nasjonalt plan. Kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehagesektoren bør derfor bli ett prioritert fag- og forskningsområde ved høgskolene.
- Videregående skole har en lignende funksjon for fagarbeiderne.

Det er i den forbindelse interessant at det ikke nevnes private virksomheter som driver med kompetanseutvikling. Våre undersøkelser har vist at mange tilbud kommer fra private tilbudsytere og at barnehager også tar i mot dette tilbudet under forutsetning at de kan få finansiert dette. Også kommunene som eier og myndighet bruker andre enn høgskolene i forbindelse med sine kompetanseutviklingstiltak.

## **5 Avslutning og oppsummering**

Det viser seg at kompetansebegrepet er sammensatt og at det kan forstås på forskjellige måter. Synet på kompetanse kan imidlertid ha umiddelbare konsekvenser for planlegging og tilrettelegging av kompetanseutviklingstiltak. Så vel i den mer generelle litteraturen om kompetanse og kompetanseutvikling som i de mer barnehagespesifikke bidragene finnes det en tendens som er i overensstemmelser med noen av funnene i delprosjektene 1 til 4.

De teoretiske betraktninger om kompetanse tilsier at en kompetanseplan bør gi uttrykk for bevisste valg med tanke på hvordan etter- og videreutdanningsvirksomheten skal drives i de nærmeste årene. Kompetanseplanen bør ta stilling til om det legges til grunn et mer individualistisk syn der kompetanse oppfattes som noe enkeltindividet har eller disponerer eller om man i større grad også vil se på kollektiv kompetanse som finnes i barnehagen som organisasjon. Velger man det andre alternativet så medfører det at kompetanseutvikling vesentlig må ses i en sosial kontekst der ikke bare er den enkeltes kunnskaper, ferdigheter, kontroll over relevante ytre betingelser, identiteter og handlingsberedskap (jfr. Nygren, 2004) står i sentrum. I dette tilfellet må fokuset også rettes mot kompetanseorientert personalsamarbeid, ledelse av lærings- og utviklingsprosesser og kunnskapsdeling og det ikke bare som ”metodiske knep”, men som grunnleggende elementer i kompetanseutviklingsprosessen.

Kompetanseplanen bør også ta stilling til i hvilken grad man skiller mellom generelle og spesifikke kompetanser. Dersom hovedvekten legges på spesifikke kompetanser, bør det få uttrykk i tiltak som er eksplisitt orientert mot det konkrete pedagogiske praksisfeltet. Personalet kan således lettere finne mening i tiltakene og utvikle det nødvendige eierskapet. I så fall må også kompetansen som allerede finnes komme tydelig fram og inngå som et aktivum i

kompetanseutviklingsprosesser. At tiltakene er av lengre varighet kan her også nevnes som en naturlig konsekvens av en spesifikk kompetanseforståelse.

Barns perspektiv, både som direkte uttrykk gjennom deres liv i barnehagens og som samfunnsbestemte føringer som kommer til uttrykk i lover, forskrifter og lokale styringsdokumenter, må være den samlede referansen for å utvikle kompetanseplaner for personalet.

## 6 Litteratur

Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren/BFD (2005). *Klar, ferdig, gå: tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet

Brembeck, H. Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.

Familie- og forbrukerdepartementet/Kommunenes Sentralforbund (1990). *Kompetanseoppbygging på barnehagesektoren*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gotvassli, K. Å. (2001). *Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlag.

Gotvassli, K. Å. (1999). *Barnehager – organisasjon og ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlag.

Gulbrandsen, L. (2002). *Kvalitetsatsing i norske barnehager*. Statusrapport midtveis. Oslo: Nova, Temahefte 2/02.

Gulbrandsen, L. & Sundnes, A. (2004). *Fra best til bedre? Kvalitetsatsing i norske barnehager: statusrapport ved kvalitetsatsingsperiodens slutt*. Oslo : Nova

Hind, R. (2005). *Barnehagene alene på toppen*. Oslo: Tns-Gallup, Notat.

Howes, C. (1990). Can the age of early entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Development Psychology*, 26, 292-303.

Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.

Jensen, B., Rosendal Jensen, N. & Vikær Andersen, T. (2005). *Kompetence- og metodeutvikling i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Juell, E. & Pålerud, T. (2006). Erfaringer med kompetanseutvikling; avsluttende kommentarer etter framleggene fra referentene. I M. Pettersvold, *Kompetanseutvikling i barnehagesektoren - en erfaringsdelingskonferanse* ved Høgskolen i Oslo (21.11.2005) (s. 69-72). Tønsberg, Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold, Rapport 2/2006. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-01/omtale.html>

- Kjær, B., Nørgaard, C. & Jensen, N. (eds.) (2003). *Sølvguiden*. København: Socialministeriet.  
<http://kid.lld.dk/solvguiden>
- Kvistad, K. (2003). *Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 01/03.
- Kärrby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogisk arbeid med barn*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Langseth, P., Nordhaug, O. & Werring, H. (1988). *Personaladministrasjon*. Oslo: Tano.
- Løkken, G. (1991). *Fra vepsebøl til trykksak: resultatrapport fra en spørreundersøkelse utført våren 1991 blant 250 styrere, assistenter og førskolelærere om yrkesrollene i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: YR i BH - undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskolen.
- Moser, T. & Pettersvold, M. (2005). Rammeplan og kvalitetsdebatt. *Første steg 1(1)*, 12-15.
- NOU (1997:25): *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. september 1996. Avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1. oktober 1997.  
[http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre\\_dok/nou/014005-020007/dok-bn.html](http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/nou/014005-020007/dok-bn.html)
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nyhus, L. & Kolstad, I. (2004). *Kvalitet i relasjonsarbeid: om samspillet mellom voksne og barn i Gjøvik-barnehagen*. Lillehammer: Østlandsforskning, rapport 13/2004.
- Nyhus, L. (2005). *Å møte barn med respekt: evaluering av et utviklingsarbeid i Inderøybarnehagen*. Lillehammer: Østlandsforskning, rapport 16/2005
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Rapportserien fra Barnevernets Utviklingssenter, Nr. 3.
- Ommundsen, T.C. Mjøen, K. (2005). Kompetansekartlegging i skolesektoren. *Utdanning 22*, 52, 54-55.
- Pettersvold, M. (2006). *Kompetanseutvikling i barnehagesektoren - en erfaringsdelingskonferanse" ved Høgskolen i Oslo (21.11.2005)*. Tønsberg, Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold, Rapport 2/2006.  
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-01/omtale.html>
- Philips, D. (1987). *Quality in Child Care. What does research tell us?* Washington, D.C.: Research Monographs of the NAEYC.
- Pramling, I. (1995). *Barnehage for de yngste – En forskningsoversikt*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- St. melding nr. 27 (1999-2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Barne- og familiedepartementet.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 02/02.

Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål. Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten.* Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 01/04.

Aanderaa, B. (1997). *Si at vi har hele dagen! En kartlegging av barnehageansattes endringskompetanse: sluttrapport 1997 (Q-0954).* Oslo: Barne- og familiedepartementet

Aanderaa, B. & Halvorsen, M. (2001). *Barnehage i en forandret verden: endring + kompetanse = kvalitet.* Oslo: Kommuneforlaget.



## **VEDLEGG**

I de følgende tre vedleggene belyses det ulike aspekter som har betydning for kompetanseutvikling. I første vedlegget rapporterer Nina Bølgan (HiO), Margrethe Jernes (HSH) og Kari Wigstøl (HiA) om deres erfaringer med et nettbasert etterutdanningskurs i bruk av IKT for ansatte i barnehager. I forbindelse med delprosjekt 2 og 3 viser IKT seg til å være et viktig tematisk område for kompetanseutvikling.

Det foreligger allerede en rekke relevante erfaringer fra kompetanseutviklingstiltak, slik det bl.a. fremkommer i delprosjekt 1. Et viktig eksempel i nyere tid er ”Erfaringsdelingskonferansen om kompetanseutvikling i barnehagesektoren” (Pettersvold, 2006) som fant sted i Oslo den 22.11.05. Rapporten fra denne konferansen (ibid.) fremstår som en relevant informasjonskilde som presenterer tre eksempler på vellykkete etter- og videreutdanningsprosjekter som ble gjennomført ved tre høyskoler i samarbeid med praksisfeltet. Pettersvold gir i vedlegg 2 en sammenfattende overblikk over disse tre eksemplene. I vedlegg 3 gjengis det et bidrag fra Einar Juell og Turi Pålerud (Utdanningsforbundet) i konferanserapporten hvor forfatterne kommenterer framleggene i forhold til disse tre eksemplene (Juell & Pålerud, 2006, s. 69–72).

## **Vedlegg 1: Nettbasert etterutdanning i IKT i barnehagen - *Nina Bølgan (HiO), Margrethe Jernes (HSH) og Kari Wigstøl (HiA)***

I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006:13) bør barn ”få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap”. For å støtte barnehagens arbeid med innføring av ny rammeplan og utdype noen av områdene i den, er det blant annet utarbeidet temahefter ”IKT i barnehagen. Heftet formidler kunnskap og erfaringer som grunnlag for refleksjon. Temaheftet vil føre til økt fokus, økt interesse og økte opplæringsbehov om bruk av digitale verktøy sammen med barna i barnehagen.

Denne artikkelen beskriver bakgrunnen for, og erfaringer med, et nettbasert etterutdanningskurs i bruk av IKT for ansatte i barnehager. Kurset ble utviklet i et samarbeid mellom Nina Bølgan ved Høgskolen i Oslo, Margrethe Jernes ved Høgskolen Stord/Haugesund og Kari Wigstøl ved Høgskolen i Agder.

Kurset tok utgangspunkt i den nasjonale etterutdanningen ”LærerIKT” der målgruppen var lærere i grunnskole og videregående skole. Gjenbruksmulighetene til læremidlene i LærerIKT ble vurdert som gode. Tanken om å utvikle et etterutdanningskurs, og gjennomføre et pilotprosjekt for barnehageansatte, ble lagt fram for Barne- og familiedepartementet i juni 2004.

Departementet var ikke interessert i å støtte et slikt prosjekt på det tidspunktet, henviste til arbeidet med å revidere rammeplan for barnehagen og til at det var høgskolesektoren som hadde ansvar for kvalifisering av personalet i barnehager.

Ved hjelp av midler fra Nettverksuniversitetet ble det utviklet et enklere kurs som ble gjennomført med 31 deltakere fra 10 barnehager i løpet av tre måneder våren 2005. Klipp fra evalueringene av kurset er flettet inn i artikkelen slik at også kursdeltakernes stemmer høres.

### **Bakgrunn**

Barnehagebarn lever i en digital verden. Personalet i barnehagen møter barnas digitale erfaringer og skal i følge ”Rammeplan for barnehagen” (1995) videreutvikle disse erfaringene. I barnehagetradisjonen er skapende virksomhet en grunnpilar. Lek og arbeid med bilder og enkle tekster kan også være en innfallsvinkel til digitale verktøy. Mange barnehager arbeider allerede med å dokumentere eget pedagogisk arbeid gjennom digitale bildepresentasjoner. Andre barnehager har kun datamaskiner og pedagogisk programvare/dataspill stående som et tilbud blant mange.

I dag er det nødvendig at barnehagens personale har operativ kunnskap om ulike digitale verktøy, og faglig kunnskap til å vurdere pedagogisk kvalitet i ulike programvare. Digital kompetanse er nødvendig for at personalet selv kan være digitalt skapende. Så vidt vi vet eksisterer det i dag ikke studier i IKT og læring som ivaretar barnehagens særegne behov for lekende tilnærming, der førskolelærere er målgruppe eller der studiet konsentrerer seg om materialer og programmer der teksten ikke står i fokus.

Det finnes i dag nettbaserte kurs innenfor en rekke emner. Gjennom kurset ønsket vi å gi deltakerne erfaring i å delta i et nettbasert studium, å være en ”online-deltaker”. Slik erfaring kan bidra til å gjøre den nettbaserte studieformen aktuell senere også.

## Organisering og innhold

Kurset var delt i tre hovedtemaer som igjen var delt i fire leksjoner. Classfronter ble tatt i bruk som det virtuelle klasserommet. Dessuten fikk hver deltaker tilbud om fem veiledningstimer med kurslederne. Veiledningen inkluderte e-post og drøftinger i diskusjonsforum.

### Å være nettstudent

Det første temaet skulle gi erfaringer med å være nettstudent. Alt fagstoff ble lagt ut i ClassFronter. Deltakerne publiserte besvarelser og medstudentkommentarer, og de skrev refleksjoner og evalueringer i prøveverktøyet, både etter hvert hovedtema og som endelig evaluering.

Av 21 svar sier 18 at arbeidsformen og bruken av ClassFronter var interessant og meningsfull. En kommenterer at hun savnet fysiske møter med kurslederne mens en annen sier at hun nå tør søke et nettbasert studium.

### Digitale bilder

Det andre hovedområdet var arbeid med digitale bilder. Dette er et aktuelt tema siden vi har erfart at svært mange barnehager har og bruker digitale kamera. Deltakerne skulle anvende kamera og billedbehandlingsprogram sammen med barna. De første oppgavene handlet om å ta bilder i egen barnehage. Under arbeidet kom spørsmålene om varsomhet med eksponering av barn, og tillatelse til å fotografere, opp hos mange. Deretter ble det arbeidet med en større billedpresentasjon fra et valgfritt opplegg i egen barnehage. Nå skulle tegning og skanner brukes i tillegg til kamera og datamaskinen. På forhånd var vi usikre på om deltakerne hadde alt utstyret tilgjengelig, men det viste seg at det ikke var noe problem å gjennomføre oppgavene i hvert fall. Deltakerne sier at de har hatt glede av å arbeide med temaet:

*Her var det mye å lære for en nybegynner som meg. Jeg har kost meg med det meste. Det ble en del tekniske vanskeligheter som vi måtte ordne opp i. Men når ting fungerer var det et morsomt og lærerikt tema.*

*Jobber på småbarn og har etter kursstart dokumentert arbeidet vårt på en helt annen måte, visualisert! Fått veldig mye positive tilbakemeldinger.*

### Pedagogisk programvare og dataspill

Det tredje temaet hadde som mål å gi deltakerne kjennskap til pedagogisk programvare og dataspill, både generelt og rettet mot barn i barnehagealder. Oppgavene besto i å anvende

pedagogisk programvare/spill sammen med barn i egen barnehage og vurdere dem ut fra gitte kriterier. Deltakerne forteller:

*Forkunnskapene mine var veldig dårlige. Kravene var ikke så høye, heldigvis. Har derfor vært innom mye som vi kan dra nytte av senere.*

*Meget nyttig å gjennomgå spillgenre og vurderingskriterier for barn og dataspill. Fint med linker til datatilsynet. All teorien var god. Nå kom det vi hadde savnet i de to foregående temaene.*

Deltakerne skulle også lage et enkelt digitalt spill for barnehagebarn. Dette skapte en viss usikkerhet med hensyn til hvor omfattende man forventet at et spill skulle være:

*Vi har nok lista for høyt når vi begynte å jobbe med siste oppgave. Ved å se hva de andre gjorde har vi laget et nytt spill. Det tok lang tid, men var lærerikt og gøy. Dette er jo godt å kunne i jobbsammenheng.*

## Læringsutbyttet

I et nettbasert kurs er læringsutbyttet spesielt avhengig av deltakernes eget engasjement og arbeidsinnsats. Aktivitetene på Forumet var nyttige både for å vise interesse og for å sette deltakerne i gang.

Kurset stilte krav til at deltakerne hadde ulike digitale verktøy tilgjengelig, at de hadde internettoppkobling, og tid. Den enkelte deltaker har brukt 20 – 40 timer på hele kurset. De fleste ytrer i evalueringene at de kunne tenkt seg mer avsatt tid i barnehagen, og kommenterer at barnehagens hverdag er hektisk og at det er vanskelig å finne tiden til konsentrasjon om oppgaver:

*Bra och intressant och mycket att läsa och sätta sig in i. Jag för min del har inte haft tillräckligt med tid under bhg dagen att sätta mig ned och jobba med kursen, detta har gjort mig lite stressad eftersom det är många oppgaver man ska göra och till tider behöver man någon att fråga...*

Det var heller ikke like enkelt for alle å få prøvd ut verktøy sammen med barna. Men når de voksne har skaffet seg nødvendig kompetanse, vil det forhåpentligvis generere aktivitet på avdelingene med barna etter hvert:

*Ikke alltid lett å få til at barn skulle med, da vi ikke bare kunne gå fra avdelingen med 2 barn hver gang, ble mye på de andre som jobbet da. Vi måtte gjøre en del oppgaver på kveldstid. For meg har det vært viktig å sette meg inn i alt som har vært nytt, så jeg tenker at barna kanskje/forhåpentligvis vil få mer glede av dette når jeg er enda tryggere.*

Deltakerne forteller om engasjement og om mot til å prøve nye måter å bruke digitalt verktøy på:

*Det har vært et omfattende kurs med mye teori og oppgaver. Bra kursmaterialer, som jeg har hatt stort utbytte av.*

*Jeg har lært mye. Har mye å bygge videre på nå. Det skal jo ikke være for vanskelig heller slik at vi mister motet. Vi har tross alt en jobb som krever mye av oss, det er ikke bare lett å få inn et nytt arbeidsredskap.*

På spørsmål om kurset har stimulert gleden over å stadig lære nye ting sammen med barna, er alle udelt positive i sine svar.

*Det var veldig viktig for meg å formidle til barna at det var flere måter å bruke data på enn spill. Det var helt enormt å se hvordan barna taklet å lære nye ting på data som for eksempel tegning med Paint. Jeg er sikker på at hadde det ikke vært for dette kurset så hadde dataen fremdeles bare vært spill for oss.*

*Jeg opplever at det har blitt mer fokus på bruk av bilder og ulike program som har stimulert resten av personalet også, når de har sett hvordan det kan brukes. Jeg har også en ass. som er dyktig på data og som føler han har fått brukt seg selv med barna på en ny og spennende måte.*

Erfaringene med kurset er svært gode selv om ikke alle er fornøyde med alt. Noen av utsagnene fremstår noe selvmotsigende når deltakere for eksempel ønsker å gå mer dybden, men ikke få for mye å lese.

Det er likevel tydelig at personalet har hatt glede og nytte av å få utvidet kompetansen med digitale verktøy og delta mer skapende og kreativt i tilnærming til disse. Etter- og videreutdanningstilbud om "IKT i barnehagen" lar seg gjennomføre som et online tilbud. Denne formen for fleksibel læring, hvor samarbeid og erfaringsutveksling deles i et virtuelt klasserom, ser ut til å være svært effektiv for en målgruppe som står midt i en profesjonell praksis. Vi lar kursdeltakerne få siste ordet i denne rapporten:

*Jag har under kursen jobbat på en småbarns avdeling, och de barnen har inte varit den direkta målgruppen, jag har "lånat" äldre barn ibland och sitter med en positiv upplevelse av att jobba tillsammans med barnen på detta sätt. Jag kommer efter denna kursen att mer aktivt använda mig av pc i mitt jobb och sätta mig ned med barnen och spela spel och gå på upptäcktfärd med barnen på "nettet" nu när jag har fått bra och viktig kunskap.*

*Vi opplevde mye lek rundt bilder av oss og barna, som barna selv kunne manipulere. F.eks store ører på meg osv... Mye latter og høy konsentrasjon Føler foreløpig at det er*

*på billedsiden jeg har hatt mest nytte av kurset. Mye til glede både for barn, foreldre og personalet.*

## **Videreutvikling**

Med bakgrunn i erfaringene fra dette prosjektet har vi utarbeidet en nettbasert videreutdanning på 30 studiepoeng, med sikte på å øke førskolelærernes erfaring og kunnskap om hvordan IKT kan brukes sammen med barna i barnehagen. Vi søkte Norgesuniversitetet høsten 2005 om midler til å ferdigstille videreutdanningsplanen og gjennomføre en pilot som et samarbeid mellom de tre høgskolene. Selv om søknaden ikke nådde opp blant de 56 søknadene som var til behandling, finnes det et utkast til en videreutdanning i IKT spesielt beregnet på barnehagesektoren.

## **Konklusjon**

Det er gått to år siden BFD av slo å støtte dette prosjektet. Nå er det kommet en ny ”Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold” der digitale verktøy har fått plass. I løpet av sommeren 2006 kommer et eget temahefte om ”IKT i barnehagen” som setter økt fokus på dette temaet. Førskolelærerutdanningen har hittil vært lite opptatt av pedagogisk bruk av IKT i barnehagen, og i barnehagesektoren er kompetansen på dette liten.

Kunnskapsdepartementet har ansvar både for barnehagene og for førskolelærerutdanningen. Det bør få konsekvenser for arbeidet med å øke IKT-kompetansen i barnehagene. Erfaringene med å implementere IKT i skolen viste at det ikke var nok å plassere en datamaskin i klasserommet og håpe at noe skulle skje. Det var nødvendig med en bred satsning på etterutdanning i pedagogisk bruk av IKT i skolen, slik det ble gjort i LærerIKT-prosjektet.

Etter vår mening er det nødvendig at den kommende kompetanseplanen også inneholder kompetansetilbud i IKT, både som etterutdanning og som videreutdanning. Tilbudene kan både være onlinebasert slik at de kan nå barnehager over hele Norge eller utvikles lokalt der det finnes kompetanse.

## **Vedlegg 2: Erfaringsdelingskonferansen om kompetanseutvikling i barnehagesektoren - Mari Pettersvold (Høgskolen i Vestfold)**

Denne konferansen, som fant sted i Oslo (Folkets Hus) den 22.11.05, blir trukket frem i delprosjekt 5 som en relevant informasjonskilde som inneholder eksempler på vellykkete etter- og videreutdanningsprosjekter som ble gjennomført ved tre høgskoler i samarbeid med praksisfeltet: Dronning Mauds Minne Høgskolen for førskolelærerutdanning (DMMH), Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning – førskolelærerutdanning (HiO) og Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning/Barnehagesenteret (HVE).

Konferansen ble arrangert av de samme tre høgskolene og ble finansiert av Barne- og familiedepartementet. Den sentrale målsettingen med konferansen var erfarings- og kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Den sekundære målsettingen var å kunne gi konstruktive innspill til BFDs arbeide med utvikling av en kompetanseplan for sektoren.

I sin åpningstale på konferansen sa statsråd Øystein Djupedal:

*Kunnskaps- og erfaringsdeling er både inspirerende og viktig. Vi må ta med oss de gode erfaringene når vi planlegger den videre satsingen på kompetanseutvikling. Mine folk fra departementet og jeg selv vil ta med innspill fra denne konferansen i arbeidet med å lage og iverksette en målrettet kompetanseplan.*

*Departementet vil utarbeide og iverksette en kompetanseplan for barnehagesektoren i 2006. Jeg ønsker og inviterer til en konstruktiv dialog og et bredt samarbeid om kompetanseplanen. Planen skal samordnes med kunnskapsløftet i skolesektoren og utarbeides i dialog med høgskoler, fylkesmenn og aktuelle organisasjoner. Vi kan godt si at denne konferansen markerer et startskudd på arbeidet.*

*Kompetanseplanen vil ha både et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Tiltakene skal først og fremst rette seg mot personalet i barnehagene, men også mot barnehagens eiere, kommunen som barnehagemyndighet, fylkesmennene og Sametinget. Planen skal tydeliggjøre de ulike aktørenes roller og ansvar og legge premisser for samarbeid mellom barnehager, høgskoler, forskningsmiljøer, kommuner og andre som vil delta aktivt i kvalitetsutviklingen.*

*Jeg vil gi honnør til høgskolene som har tatt initiativ til denne konferansen. Det er viktig å være på banen nå som barnehagene endelig er i ferd med å finne sin plass i utdanningssystemet.*

*Høgskolene må være synlige som gode leverandører av ny kunnskap om barn og barnehager og som medspillere for barnehager og kommuner som satser på kvalitet. Høgskolene trenger kontakt med praksisfeltet for å kunne tilby utdanning som er relevant og interessant for barnehagefolk. Jeg håper denne dagen inspirerer til styrket engasjement og samarbeid for å støtte barnehagene når de skal ta i bruk den nye barnehageloven og rammeplanen. Alle som er her i dag har et felles ansvar for å legge forholdene til rette slik at unge kvinner og menn får lyst til å begynne å jobbe i barnehage.*

*(Sitert fra statsrådens åpningstale, gjengitt i Pettersvold, 2006, s. 7-12)*

I rapporten blir det for øvrig i innledningen gjort rede for bakgrunnen for at høskolemiljøene engasjerer seg i dette arbeidet i følgende tre punkter:

- a) Flere høskoler har i en årrekke gjort erfaringer og samlet kunnskap om kompetanseheving innen barnehagesektoren. Særlig de siste årene er det gjort viktige erfaringer med ulike typer kompetanseutvikling, og denne kunnskapen bør systematiseres og videreutvikles. En konferanse kan bidra til å synliggjøre høskolemiljøenes kompetanse på dette området.
- b) Etter- og videreutdanningsarbeid ved høskolene virker tilbake på grunnutdanningene i den forstand at de som jobber i høskolene kommer nærmere utfordringer og behov i barnehagefeltet. Dette bidrar til å gjøre førskolelærerutdanningene mer praksisnær.
- c) Høskolemiljøene har mulighet til å knytte de ansattes FoU-ressurser opp mot denne type etter- og videreutdanningsarbeide, og slik kan det utvikles forskningsbasert men samtidig praksisnær kunnskap om kompetanseheving.

På konferansen ble det presentert kunnskap og erfaringer fra etter- og videreutdanningsprosjekter som er gjennomført ved høskoler i samarbeid med praksisfeltet. De tre prosjektene ble kommentert av paneler satt sammen av aktører som har deltatt i prosjektene på ulike måter; fra fylkesmenn, kommuner, studenter og fra høskolene. Panelene ble etterfulgt av dialog rundt bordene.

Som et bidrag til delrapport 5 blir det presentert en kort beskrivelse av de tre prosjektene slik de ble presentert av panelene. Deretter har vi samlet det sammensatte panelets omtaler av de suksessfaktorer som kan forklare prosjektene vellykkethet. Vi kommenterer disse faktorene i lys av kompetansebegrepene, dimensjonene i kompetanseutvikling samt mål, innhold, betingelser for og krav til kompetanseutviklingstiltak som vi drøfter i avsnittene 4.1. – 4.4. i denne delrapporten.

### **Panel I: KOMPASS - kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen, Høgskolen i Oslo**

KOMPASS er et samarbeidsprosjekt mellom førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og flere av Oslos bydeler og nabokommuner. Det var tre av Oslos bydeler som i sin tid hadde ideen til KOMPASS og som tok kontakt med høgskolen for å få i stand et samarbeid. KOMPASS ble første gang gjennomført i 2002, og ble fra starten støttet med midler fra Kompetanseutviklingsprogrammet og fra Opplærings- og utviklingsfondet i Oslo Kommune. KOMPASS er senere blitt gitt økonomisk støtte fra Vox – Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet – til dokumentasjon og spredning av resultater.



KOMPASS er i tråd med føringer innenfor Kompetansereformen: å utvikle opplæringstilbud som utnytter mulighetene som ligger i arbeidsplassen som læringsarena, å utvikle etter- og videreutdanningstilbud som i større grad er tilpasset behov i arbeidslivet, og ikke minst å videreutvikle arenaer for samarbeid mellom aktører på arbeidslivssiden og utdanningsiden.

De to første KOMPASS-kursene rettet seg mot erfarne barnehageassistenter generelt, men fra 2003 startet kurs spesielt for assistenter med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er disse kursene vi vil snakke om i dag. Studiet har et barnehagefaglig fokus og et flerkulturelt perspektiv. Deltakerne tas opp på grunnlag av realkompetanse eller generell studiekompetanse, og ved avlagt eksamen oppnår deltakerne 15 studiepoeng.

Målsettingen er at KOMPASS for minoritetsspråklige assistenter skal bidra til å utvikle en inkluderende barnehage for alle. Det skal skje en synliggjøring av ansatte med minoritetsbakgrunn, deres ressurser og bidrag til mangfoldet i barnehagen. Den enkelte deltaker skal øke sin faglige kompetanse, og prosjektet skal føre til økt flerkulturell kompetanse i barnehagen.

KOMPASS går over et studieår, er bygget opp med varierte arbeidsformer og foregår på ulike arenaer:

- 5 samlinger a 2 dager på Høgskolen i Oslo
- Jevnlig veiledning på arbeidsplassen. Hver deltaker har sin faste veileder, som er pedagogisk leder eller styrer i barnehagen.
- Nettverkssamlinger for deltakerne i bydelen eller kommunen
- 5 skriftlige oppgaver, individuelt og i gruppe
- Muntlig eksamen
- 1000 sider pensum
- 5 samlinger på høgskolen for veilederne

Opplæringsprogrammet KOMPASS foregår i tett samarbeid mellom høgskolen og praksisfeltet, og det skal være en klar sammenheng mellom det som foregår på de ulike arenaene. Dette krever kontinuerlig samarbeid, kontakt og utveksling av informasjon (Konferanserapporten s. 14 -15).

De suksessfaktorer vi kan lese ut av rapporten er:

- Deltakernes praksis et felles anliggende for høgskole, deltaker og barnehage
- Sammenheng mellom teori og praksis
- Går over tid (ett år)
- Mellom samlingene skal deltakerne gjøre noe aktivt i barnehagene, dette kan være å sette i gang et konkret arbeid som å planlegge og lede personalmøter eller å arbeide med prosesser som å skrive livshistorier, narrativer (praksisfortellinger) eller foreta observasjoner
- Veiledning er satt i system

- Tiltaket er godt forankret hos styreren
- Styreren og studenten sørger for å skape et læringsmiljø i barnehagen, ikke bare KOMPASS-deltakeren som utvikler sin kompetanse - men læringsprosessen er en del av hele barnehagens kompetanseutvikling.
- Tett samarbeid mellom høgskolen og praksisfeltet hele veien
- Assistentenes kompetanse synliggjøres og tas i bruk i barnehagen
- Stort følelsesmessig engasjement hos alle involverte
- Økt respekt for de tospråklige assistentene
- Assistentenes arbeid utføres med større faglig og personlig sikkerhet, med større interesse og trygghet, aktivitet og evne til refleksjon
- KOMPASS går ikke av seg selv, krever aktiv deltakelse og er krevende

I dette prosjektet ser det ut til at suksessfaktoren handler om å utvikle kompetanse tett knyttet til den konteksten kompetansen skal nyttiggjøres i. Dette er hva Nygren omtaler som en spesifikk kompetanse (2004). Konteksten blir viktig å utnytte både for å øke forståelsen og for å gjøre den nye kompetansen relevant. Deltakerne på KOMPASS har i tillegg møtt klare forventninger om at de selv må ta initiativ og yte noe for at de skal kunne øke sin kompetanse. Dette er en side ved kompetanseutvikling som Langseth m.fl. (1988) trekker fram som sentralt. At det i tiltaket har foregått en veksling mellom samlinger og konkrete oppgaver i barnehagen kan ha bidratt til lettere å kunne opprette sammenhenger mellom teori og praksis, noe som nevnes som en målsetting og suksessfaktor for KOMPASS. At tiltaket går over lang tid, ett år, har nok også vært en helt avgjørende faktor. Dette kan ha bidratt til å se sammenhenger, skape eierforhold og gi mening, noe Jensen m.fl. (2005) hevder at kan ha en avgjørende betydning for å utvikle kompetanse og varig læring.

Nygren (2004) har synspunkter på betydningen av å fokusere på å utvikle identitet som en komponent i utviklingen av handlingskompetanse. I KOMPASS ser det ut til at dette har vært viktig. Assistentene har blitt synligere, fått formidlet sin historie og vist fram sin kultur. Dette kan også ses i sammenheng med hva Jensen m.fl. (2005) vil omtale som at den utfoldede, eller potensielle, kompetansen tas i bruk.

I dette prosjektet sies det i klartekst at det å dele kunnskap, å gjøre den enes kompetanse til manges kompetanse, har hatt betydning. Dette rører ved det som både Nygren (2004) og Gotvassli (2001) er opptatt av, nemlig det å flytte fokus fra individuell kompetanse til organisasjonens kompetanse. Det sies også at det har blitt knyttet mye følelsesmessig engasjement rundt det at assistentenes fortid har blitt kjent for flere. Samlet sett skaper dette en helt annen kollektiv uttelling for kompetanseutviklingstiltaket.

Jensen m.fl. (2005) sier klart at oppfølging, samarbeid og tydelig ledelse er viktig for å sikre en varig utvikling. Dette synes å være ivarettatt i KOMPASS gjennom den gode forankringen i bydelene, hos barnehagenes styrere og i det tette samarbeidet med høyskolen.

## **Panel II: Kompetanseutvikling gjennom kunnskapsdeling, Dronning Mauds Minne Høgskolen for førskolelærerutdanning DMMH**

Samarbeidet mellom fylkesmannen og DMMH har en lang historie både uformelt og formelt. På bakgrunn av dette samarbeidet kom prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten” i gang – som igjen dannet grunnlaget for videreføring av kvalitetsutvikling i barnehagesektoren i Sør-Trøndelag. Samarbeidet handler i dag primært om oppfølgingen av de to første punktene over: metoder og verktøy for kvalitetsutvikling og barnehagepersonalets kompetanse. Jeg skal si litt om hvordan arbeidet er organisert og forsøke å begrunne hvorfor vi har valgt den modellen vi har i dag.

I alle statlige dokument som gir føringer for fylkesmannens arbeid med kvalitetsutvikling (statsbudsjett, stortingsmeldinger, oppdragsbrev fra departement..) blir høgskolenes viktige rolle poengtert. I den anledning gis fylkesmennene i oppdrag å inngå nærmere samarbeid med høgskolene. Dette oppdraget gjennomføres i alle fylker - men kanskje på litt forskjellige måter. Det viktigste med vår samarbeidsmodell er at Fylkesmannen i Sør-Trøndelag har valgt å bruke en ganske stor del av midlene som er bevilget til kvalitetsutvikling i barnehagesektoren i kommunen til å frikjøpe en person fra DMMH (Kari Kvistad). Kari har som oppdrag å tilby faglig veiledning til kommuner og barnehager. Vi tilbyr altså faglig veiledning i stedet for penger. I stedet for å lyse ut midler eller benytte annet system for å melde interesse/behov for å få benytte ressursene vi har til rådighet så har vi i stedet etablert et tettere samarbeid med kommunene - via regionkonsulentene. Sammen har vi kartlagt behov og sammen har vi bestemt hvordan ressursene skal benyttes. Det meste av kvalitetsarbeidet innen barnehagesektoren som pågår i fylket i dag, og der fylkesmannen er involvert, planlegges og gjennomføres i nært samarbeid mellom disse tre aktørene (Konferanserapporten, s. 30).

De suksessfaktorer vi kan lese ut av rapporten er:

- Målrettet arbeid, alle kjenner målene
- Ivaretagelse av kommunenes egendefinerte behov og utfordringer gjennom tettere samarbeid
- Medvirkning på alle nivå
- Kompetanseutvikling på alle nivå
- God forankring og langsiktighet, korte veier mellom nivåene og fagmiljøene
- Tett samarbeid og arbeid med samspillkompetanse er kompetansegivende i seg selv
- Forpliktende arbeid og samarbeid skaper motivasjon og inspirasjon, tvinger fram ansvarsfordeling og rolleforventning
- Nettverksbygging skaper faglige rom og arenaer vi ikke hadde før
- Samskapte læringsprosesser i lærende organisasjoner fører til at mange sammen skaper ny kunnskap, en pluss en er mer enn to
- Vurderingsarbeid skaper evne til egenvurdering, refleksjon og de enkelte metodene utgjør et viktig redskap

- Ekstern veiledning, særlig lærerikt for de som veiledes og som må bli veiledbare og etterspørre kunnskap og den eksterne veilederen har hatt en viktig funksjon med tanke på stille spørsmål ved det inneforståtte og rutiniserte
- Helt og samlet over lang tid, ikke mange enkeltkurs
- God ledelse, struktur og rammer på alle involverte nivå
- Gjensidige læringsprosesser i jevnbyrdig samarbeid, høghskolen lærer like mye som praksisfeltet
- Synliggjøring av kunnskap, blant annet har høghskolen vist en genuin interesse for arbeidet i barnehagene og uttrykt en forventning om at vi har noe de trenger
- Kompetanseutviklingsplaner i kommunen med felles utviklingsområder, men med noe frihet for den enkelte barnehage
- Gode relasjoner og gode følelser knyttet til veiledningen og den øvrige samhandlingen har skapt varig læring
- Antydninger om at det måtte allmennlærere til i barnehagen for å skape læring satt fart på kompetanseutviklingen
- Fått egne eksempler å vise fram i kommunen, ikke bare alltid vist til hva andre får til
- Dokumentasjon underveis av alle prosesser, tanker, planer og resultater har bidratt til viktig distanse og skrivingen har skapt erkjennelse
- Praksisfortellinger og annen pedagogisk dokumentasjon sammen med analysekompetanse er et godt utgangspunkt for aksjonslæring
- Starte i det små med avgrensede områder for utvikling, effekten er som ringer i vannet
- Forståelse for at læring går i bølger og spiraler, ikke rett fram eller rett opp
- Faglig miljø i kommuneadministrasjonen, vanskelig å være helt alene
- Statlig nivå (fylkesmannen) har lyktes med å gi kommunene impulser og veiledning

Det mest slående ved dette tiltaket er tilretteleggingen for kompetanseutvikling i form av det tette samarbeidet, etableringen av nettverk som gir nye og viktige arenaer for faglig utvikling, god forankring og tydelige intensjoner om at det skal være korte veier mellom nivåene og de faglige miljøene. Rullerende planer for kompetanseutvikling trekkes også fram som en viktig suksessfaktor. Jensen m.fl. (2005) framhever oppfølging og god ledelse som forklaringer på vellykkethet. I dette tiltaket er de to forutsetningene åpenbart virkeliggjort. Dermed er muligheten for varig utvikling til stede. Deltakerne sier selv at det å samarbeide på tvers av nivåer og fagmiljøer er kompetansegivende i seg selv. Samarbeid gir gode muligheter til å utvikle samspillskompetanse og å se andres perspektiv og arbeidsoppgaver.

I dette tiltaket har det vært sentralt å knytte kompetanseutviklingen til den spesifikke konteksten som er gjeldende for hver enkelt. Å kunne definere egne behov og egne utfordringer trekkes fram, samt det å lære seg å bli veiledbar og veisøker. Om man får dette til er betinget av å kjenne godt til forhold som er knyttet til egen organisasjon.

I tiltaket har det vært sentralt å tilføre ny kunnskap samt ferdigheter i form av å beherske metoder for vurdering og aksjonslæring. Dette har igjen ført til evne til refleksjon, gitt dialogen gode vilkår og muligheter for overføring av kompetanse fra en situasjon til en annen. Dette vil ifølge Jensen

m.fl. (2005) gi gode muligheter for varig læring. Stolthet, mening og motivasjon nevnes. Dette er faktorer som kan tenkes å berøre identitetsutvikling, noe Nygren (2004) hevder utgjør en sentral komponent i utviklingen av handlingskompetanse.

Organisasjonens samlede kompetanse uttrykkes ved at ”alle kjenner målene”, ”medvirkning på alle nivå” og ”kompetanseutvikling på alle nivå”. Vi ser her igjen at Nygrens kritikk av et kompetansebegrep som støtter seg for mye til det å utvikle individuell kompetanse kan være berettiget (ibid.). Den kollektive kompetansen er en suksessfaktor.

At tiltaket går over tid trekkes også fram her som en forklarende faktor for vellykkethet. Det har vært ”... helt og samlet... ikke mange enkeltkurs”. Da kan også metaforen ”ringer i vann” få gode vilkår. Denne speiler det at man starter i det små og kan etablere et eierforhold til et avgrenset område for utvikling, som over tid får konsekvenser for flere områder.

### **Panel III: Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB - studiet), Høgskolen i Vestfold**

Utdannings- og forskningsdepartementet ga i samarbeid med Barne- og familiedepartementet Høgskolen i Vestfold et tilbud om å omdisponere inntil 30 studieplasser for grunnutdanning av førskolelærere til en 30 studiepoengs videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen i 2002. Det var 12 høgskoler som søkte om et tilsvarende tilbud. Høgskolen i Troms og Høgskolen i Sogn og Fjordane fikk anledning til å prøve ut studietilbudet allerede fra høsten 2001. Studietilbudet var en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale er sentralt. Studiet Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen ( PUB) er et virkemiddel for å oppnå kvalitetsutvikling i barnehagene der målet er praksisendring og – utvikling. Ved Høgskolen i Vestfold har studiet pågått i perioden 2002 – 2005. Studiet har blitt gjennomført over en periode på et år i tre omganger med til sammen ca. 100 førskolelærere. Studentene er rekruttert via Fylkesmannen i Vestfold, Telemark og Buskerud, og de har søkt om opptak til studiet gjennom sine kommuner (Konferanserapport, s. 45).

De suksessfaktorer vi kan lese ut av rapporten er:

- Klare føringer fra departementet med gode økonomiske rammer for studentene
- God forankring i kommunene og hos tre involverte fylkesmenn og godt samarbeid dem imellom ga studiet mer tyngde og større betydning
- God forankring i høgskolens fagmiljø og vitalisering av tverrfaglig arbeid når vi søkte om å få studiet og underveis i gjennomføringen hvor vi har bestrebet oss på at studentene møter et fagmiljø og ikke enkeltpersoner
- Studentene skulle gjennomføre et utviklingsarbeid i barnehagen som krevde god ledelse, planlegging og dokumentasjon og arbeidet over tid
- Oppmerksomhet mot barnas medvirkning og barna som barnehagens hovedmålgruppe som premiss for praksisutvikling, organisasjonsutvikling og ledelse

- Samlinger, veiledning og mappeoppgaver har utfylt hverandre
- Mappeoppgavene har vært knyttet til å dokumentere ulike sider ved utviklingsarbeidet, sette i gang prosesser i egen barnehage, ført til refleksjon og selv vurdering; herunder både kritisk fagrefleksjon og refleksjon over egen læringsprosess og et metaperspektiv på egen læring
- Å legge vekt på å skrive har vært viktig. Skrivningen er krevende, men nødvendig for å tenke godt og klart. Mappeoppgavene har tvunget dette fram.
- Mappeoppgavene skapte et møte mellom førskolelærernes refleksjoner over egne læringsprosesser, praksiserfaringer, ny kunnskap og lærerteamets kommentarer.
- Studiet ble et sted hvor førskolelærere møttes for å utvikle og aktivisere sin faglighet, uten å måtte forenkle og oversette slik de ofte må i en kultur hvor de er i mindretall som faggruppe
- ”Bytteforhold” mellom høgskolen og barnehagene gjennom generering av kunnskap for begge parter
- Høgskolen har gjennom ervervelse av ny kunnskapen og viktige erfaringer blitt en mer interessant aktør i arbeidet med å utvikle barnehagesektoren
- Svært gode tilbakemeldinger på studiet; høyt faglig nivå og praksisnær undervisningsform
- Vitalisering av barnehagene som viktig resultat
- Studentene markerer seg som bevisste, faglig sterke og inspirerer og drar andre med seg i faglig utvikling
- Studentene blir brukt som ressurspersoner i kommunene, mange har fått tatt del i den kompetansen noen har fått
- Flere fra samme barnehage har deltatt
- Anledning til fordypning i et fagstoff og fått innsikt i ny faglitteratur
- Vært tvunget til å mobilisere og involvere hele personalet
- Sette ord på ny kunnskap og enge faglige utfordringer i veiledning
- Metoder som får oss til å vurdere oss selv
- Synliggjøring av barnehagen som læringsarena for foreldrene og i kommunen, større oppmerksomhet og anerkjennelse

I dette prosjektet er forankring på hvert nivå og samarbeid mellom nivåene noe av det første som åpenbart er av betydning for vellykketheten. Det vil si at støtte, god struktur og at mange aktører har vært engasjert i at studiet skulle få tyngde og betydning kan forklare kompetansetiltakets vellykkethet. Dette er faktorer som også Jensen m.fl. (2005) trekker fram.

Det er mulig å identifisere at både individuell og kollektiv kompetanse har blitt utviklet. Hver enkelt student har måttet yte mye i mappeoppgaver og lesing av mye ny faglitteratur. Dette er et kompetanseutviklingstiltak med studiepoeng og individuell eksamen. Det har blitt stilt store krav til faglig utvikling. Samtidig blir det trukket fram som betydningsfullt å være flere fra hver barnehage og at samlingene har vært viktige for å møte mange andre førskolelærere som en god ramme for faglig utvikling. Kollektiv kunnskapsdeling har gitt hver enkelt mer kompetanse, men samtidig med et krav om å dele kunnskap med flere.

Deltakerne har gjennomført et utviklingsarbeid i barnehagen i løpet av det året tiltaket varte. Mappeoppgavene har vært knyttet til å gjøre noe aktivt og å få med resten av personalet, en praksisnær undervisning. Kompetanseforståelsen er knyttet til denne spesifikke konteksten, det har vært sentralt å gi hver deltaker kompetanse til å utvikle sin barnehage.

Ferdigheter i skriving, i å reflektere over egen læring, sette ord på ny kunnskap har vært viktige komponenter i kompetanseutviklingen. Det kan også se ut til at identitetsutvikling har vært sentralt når man ser at PUB-studentene omtales som bevisste og faglig sterke. Dette er sentrale komponenter i Nygrens begrep handlingskompetanse (2004). At de brukes som ressurspersoner i kommunene kan vel sies å handle om både deres identitetsutvikling og om å utvikle kollektiv kompetanse.

Det som bl.a. trekkes fram av Langseth m.fl. (1988) som viktig når det gjelder å se ledelse i forhold til fag- og fagdidaktisk tenkning, ser vi realisert i dette tiltaket. Det har blitt lagt vekt på å ikke se ledelse og organisasjonsutvikling isolert, men i forhold til barns medvirkning og barna som barnehagens hovedmålgruppe.

En form for utfoldet, potensiell, kompetanse slik den omtales av Jensen m.fl. (2005) har fått gode vilkår i det som omtales som et ”bytteforhold” mellom høgskolen og barnehagene gjennom gjensidig generering av kunnskap. Høgskolen gir også uttrykk for at den som følge av tiltaket har blitt en mer interessant utviklingsaktør og har fått til en tverrfaglig vitalisering i eget fagmiljø.

## **Konklusjoner**

Det som ser ut til å være felles for de tre prosjektenes kompetanseforståelse, dimensjoner i kompetanseutvikling, mål, innhold, betingelser for og krav til kompetanseutviklingstiltak kan oppsummeres slik:

Kompetanseforståelsen er spesifikt knyttet til at kompetanse utvikles i det daglige arbeidet, identitetsutvikling er en sentral komponent og det å utvikle kollektiv kompetanse ses som betydningsfullt. Når det gjelder dimensjoner i kompetanseutvikling er det i alle tre tiltak lagt til rette for varig læring gjennom eierforhold til tiltaket, at det gir mening og skaper refleksjon. Det er lagt til rette for varig utvikling gjennom gode strukturer og forandringsberedskap.

Klare mål og en lengre varighet av tiltaket viser seg å være av stor betydning, på lik linje med at det skal være krevende å delta og at det forventes at tiltaket har høyt faglig nivå. Ytterligere to avgjørende forutsetninger synes å ligge i en god forankring av tiltaket i egen organisasjon og at det gjennomføres i samarbeid på tvers av både nivåer og fagmiljøer.

## **Vedlegg 3: Erfaringer med kompetanseutvikling avsluttende kommentarer etter framleggene fra referentene - Einar Juell og Turi Pålerud (Utdanningsforbundet)**

*I tillegg til Pettersvolds sammenfattende fremstilling av de tre prosjektene som ble presentert i erfaringsdelingskonferansen om kompetanseutvikling i barnehagesektoren (vedlegg 2) gjengis i det følgende kommentarene til konferansen skrevet av Einar Juell og Turi Pålerud fra Utdanningsforbundet (Juell & Pålerud, 2006, s. 69 – 72):*

På konferansen om kompetanseutvikling var vi tiltenkt en rolle som referenter. Etersom arrangørene hadde bedt innleiderne om å ta med manus, og det ble relativt lite tid til meningsutveksling mellom innleggene, ble det ikke behov for referenter. Vi løsrev oss derfor litt fra referentrollen, og forsøkte i stedet å gripe prinsipper vi så på som viktige for det videre arbeidet med en kompetanseplan.

De punktene som følger er skrevet i en subjektiv notatform, og kan ikke leses som et referat fra konferansen. Med dette som utgangspunkt kan kanskje noen av konferansedeltagerne ha nytte av notatene.

### **1. Kommentarer**

**En mangfoldig sektor.** I utarbeidingen av en plan for kompetanseheving er det viktig å planlegge for forskjellighet. Det er forskjell på private og offentlige, og på små og store barnehager. Geografisk beliggenhet og folketetthet er også viktige faktorer å ta høyde for. Det går ikke an å lage maler som passer for alle, man må kunne tilpasse seg ulike forhold og ulike personalgrupper.

**Høgskolene må engasjere seg offentlig.** Det har vært forbausende stille fra fagmiljøene i den offentlige debatten. Det er viktig at fagfolk engasjerer seg og ser at de også har en barnehagepolitisk oppgave. Det er vanskelig å få plass i mediene, men det er ikke umulig. Ofte kan det være lurt å utarbeide noe sammen med kolleger. Et større faglig engasjement i offentligheten vil sannsynligvis øke både politikere og allmennhetens forståelse for og prioritering av feltet.

**Førskolelærerutdanninga må fornye seg.** Har vi en for tradisjonell utdanning, med for fastlåste strukturer? Høgskolene skal fylle rollen som kunnskapsleverandør i utviklingen av et endret barnehagefelt. Dessuten skal høgskolene kunne utdanne mange nok førskolelærere for å fylle nye målsettinger om flere førskolelærere i barnehagen. Da må vi kanskje ut av de modellene som eksisterer - og som er ganske like i hele landet.

**Høgskolene må bistå kommunene i det vanskelige rapporteringsarbeidet.** Det stilles etter hvert større krav til barnehagene og til tilsynsmyndighetene om rapportering/ vurdering. Kommunene må rustes for tilsyn og utvikling. Høgskolene må komme på banen på dette



området og bistå kommunene med kunnskap/ redskaper som kan brukes i arbeidet med for eksempel Kostra-analyser og vurderings/ rapporteringsmaler. KS er en sentral aktør i dette arbeidet i dag. KS sitt verktøy som brukes i effektiviseringsnettverkene er ikke nødvendigvis bare et godt hjelpemiddel. Dette kan også brukes på helt feil måter. Her må høyskolene se sin rolle i å bidra til å videreutvikle/ gi alternativer til disse redskapene.

**De ulike nivåene må samarbeide.** En ny departemental organisering av barnehagen gir også nye muligheter. Utdanningsdirektoratet må etter hvert også spille en rolle for utviklingen i barnehagene. Direktoratet har et spesielt ansvar for å koordinere arbeidet i fylkene. Departementet pleier sitt samarbeid med høgskolesektoren gjennom Universitets- og høgskolerådet. Disse er samarbeidspartnere også i utviklingen av regionale konferanser om ny lov og rammeplan. Fylkesmannsembetene sitt engasjement i barnehagesaker må nå koordineres enda bedre med utdanningsengasjementet. Ny forvaltning gir nye samarbeidsrelasjoner som må tas i bruk.

**Samarbeid må inkludere praksisfeltet.** Det er en viktig satsing på praksisrettet FoU-arbeid og kompetanseutvikling som er knyttet til praksis. De færreste har lenger tro på "kurs-modellen", hvor det eneste innholdet i etterutdanningen er at praktikerne kommer til høyskolen for enkeltstående kurs. Det gir bedre læring når kompetanseutviklingen foregår i et samspill mellom teori og praksis - mellom høyskole og barnehage. Samarbeidet bør også ha som mål at høyskolen får ny kunnskap som igjen kan bidra til bedre førskolelærerutdanning.

**Det trengs mer barnehageforskning.** Dette er et unisont budskap, som også kunnskapsministeren har signalisert stor forståelse for. Høgskolesektoren må spille en sentral rolle i dette arbeidet. Det er viktig å bygge nettverk og samarbeide om prosjekter, hvis man skal kunne utvikle forskningsprosjekter som er gode. Samarbeid/ samspill/ utveksling/ kommunikasjon er viktigere enn konkurranse, når det gjelder å oppnå kvalitativt god forskning. Like viktig som god forskning er god forskningsformidling. Kanskje kan også denne bli bedre ved å trekke veksler på hverandres erfaringer.

## **2. Momenter som kan bidra til å skape bedre kompetansehevingsprosjekter**

**Prosjekter som er gitt en politisk forankring.** HVE trakk frem viktigheten av at PUB-studiet var en nasjonal satsing som hadde støtte hele veien opp til departement og Storting. Dette gir en opplevelse av seriositet for både høyskole og studenter. Dette er et viktig moment i det arbeidet vi nå skal inn i - ettersom dette er knyttet til viktige offentlige dokumenter som rammeplan og barnehagelov. I mange sammenhenger kan en se at barnehagens mandat ikke ligger til grunn for vurdering av barnehagen. Derfor er en satsingen fra departement og til den enkelte barnehage viktig for å heve bevisstheten om hva en barnehage skal være. Opplevelsen av å bidra i et felles, nasjonalt løft kan helt sikkert bidra positivt for å få gjennomført en kompetanseplan. Men det vil også kunne legge noen begrensninger på hvilket innhold kompetansehevingen kan ha.

**Arbeidsplassen som læringsarena.** I alle tre prosjektene ble det trukket fram som viktig at læring og utvikling knyttes til praksis på egen arbeidsplass. Dette gir læringen relevans og bidrar til at læringsprosessen fortsetter ut over forelesningen, eller teksten man leser, eller skriver. Læringen finner sin plass i det daglige. Dette bidrar også til å skape ringer i vannet - hele personalgruppen kan trekkes inn i utviklingsprosesser. For at dette skal fungere må det finnes tid/ rom for refleksjon og samtale i arbeidshverdagen - dette ble i liten grad problematisert. Men samarbeidet med barnehageeier/ kommune/ styrer blir viktig i en sårn sammenheng. Det må være aksept og forståelse for at læring i praksis ikke skjer av seg selv. Man må skape rammer for læring i praksis.

**Arbeid med muntlig og skriftlig formidling.** Både Oslo og HVE fremhevet viktigheten av at de som deltok i prosjektene ble stilt krav til om både muntlig og skriftlig framstilling. Dette er en læringsform som inkluderer andre og gjør at forståelsen blir dypere. Dette er et kjempeviktig poeng i vår tradisjon - fordi den i stor grad bygger på innforstått kunnskap. Hvis kunnskap skal deles og utvikles må den kommuniseres både skriftlig og muntlig.

**Arbeid med valgfritt innhold - innfor en ramme.** I alle prosjektene ble det lagt vekt på en viss grad av valgfrihet i forhold til tema for utviklingsarbeidet. Dette bidrar til å øke motivasjonen. Valgfrihet må kanskje likevel veies opp mot behovet for en nasjonal styring av utviklingen av sektoren. En annen ting vi lurte litt på var om ikke høgskolens medarbeidere også har begrensninger eller spesielle kunnskapsområder som de er bedre veiledere og formidlere på, enn andre.

**Høgskolen oppsøker praksis.** I alle prosjektene finnes det elementer av veiledning på arbeidsplassen. Jeg er ikke sikker på om det også finnes observasjon av praksis - eller annen systematisk innhenting av kunnskap om barnehagen (gjort av høgskolen). Det er i en del sammenhenger fremhevet at kombinasjonen av å drive kompetanseheving i barnehagen og eget FoU-arbeid er svært fruktbart. Dette skaper læringssirkler som ikke bare skaper utvikling i barnehagen, men også på høgskolen.

**Studiegrupper/ nettverk.** Studenter/ elever/ lærende bør få anledning til å lære sammen med andre i samme situasjon. Det må legges opp til nettverk og grupper som har mulighet til å utveksle erfaringer. Dette styrker også både den muntlige og skriftlige framstillingen. Ikke minst fører en slik læring til at det oppstår emosjonelle og sosiale reaksjoner som gjør læring og utvikling til dypere og mer varige prosesser.

