

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Bente Skjelstad Svendsen

Hvordan kan barnehageassistenterens kompetanseheving forstås - sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak?

How can the competence - building of kindergarten assistants be understood - in light of a specific competence – building initiative?

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

Dette har vært en spennende tid, hvor jeg har hatt mulighet til å fordype meg i et tema jeg virkelig synes er interessant. Jeg er heldig som har fått denne muligheten. Å få sette spørsmålstegn ved noe som uroer ens forståelse, få tid og anledning til å kjenne på uroen og gjøre noe med den, er en gave.

Jeg vil få takke alle de som har bidratt til min egen læring, mestring og motivasjon, og dermed til denne studien. Det er godt å ha dyktige kollegaer, ledere og spennende samarbeidspartnere.

Først og fremst vil jeg takke Annebjørg W. Soleim og Anita S. Goplen som jobbet hos fylkesmannen i 2011 og som gav meg oppdraget med kompetansehevingstiltak for barnehageassistenter. De har trodd på meg og min kompetanse! Også en takk til Kari Nes, Høgskolen i Hedmark som gav “tommelen opp” for mitt masterprosjekt. Takk til mine informanter som sjenerøst har delt av sine erfaringer. Takk også til min veileder Jenny Steinnes for konstruktive tilbakemeldinger underveis.

Nå skal jeg ta tilbake hverdagen med den kompetansehevingsforståelsen jeg nå besitter, videreutvikle og bruke min nye forståelse på best mulig måte.

Elverum, mai 2017

Bente Skjelstad Svendsen

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLINGER.....	11
1.2 RELEVANS I FORHOLD TIL TILPASSET OPPLÆRING	14
1.3 AVGRENSNING	14
1.4 RELEVANTE STUDIER.....	15
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	16
2. VOKSNES LÆRING	18
2.1 KNOWLES OG ANDRAGOGIKK.....	18
2.2 LIVSLANG LÆRING	19
2.3 Å DELTA I KOMPETANSEHEVING.....	21
2.4 MOTIVASJON FOR Å DELTA.....	22
2.5 PRAKSISKANDIDATORDNINGEN	25
2.6 BAKGRUNN FOR OG BESKRIVELSE AV DET KONKRETE PROSJEKTET	25
2.7 OPPSUMMERING	26
3. KOMPETANSE.....	28
3.1 KOMPETANSEBEGREPET SETT I INTERNASJONALT OG NASJONALT PERSPEKTIV OG MED HISTORISK BLIKK 28	
3.2 KOMPETANSEBEGREPET I LYS AV INTERNASJONALE PREMISSAKTØRER OG NASJONALE RAMMEVERK 29	
3.3 FORSTÅELSE AV KOMPETANSEBEGREPET I KUNNSKAPSLØFTET OG NOU 2014:7.....	32

3.4	KOMPETANSEBEGREPET SETT I ET NY-KONSERVATIV TRADISJONALISTISK OG ET TEKNISK-INSTRUMENTALISTISK PERSPEKTIV	33
3.5	KOMPETANSE SOM EGENSKAP ELLER PROSESS	34
3.6	KOMPETANSE SOM POTENSIAL	35
3.7	KOMPETANSE - EN ALTERNATIV DISKURS?	36
3.8	OPPSUMMERING	38
4.	METODOLOGISK TILNÆRMING	39
4.1	KVALITATIV METODE	39
4.2	FENOMENOLOGI	39
4.2.1	<i>Forståelse og forforståelse</i>	40
4.3	VURDERINGER I FORHOLD TIL VALG AV METODE OG DESIGN	41
4.4	UTVALG	41
4.5	KVALITET OG TROVERDIGHET	42
4.5.1	<i>Kildekritikk</i>	42
4.5.2	<i>Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i>	43
4.6	ETISKE ASPEKTER	44
4.7	STEGENE I DET FENOMENOLOGISKE DESIGNET	45
4.8	OPPSUMMERING	47
5.	ANALYSE OG DRØFTING	48
5.1	ANALYSE AV MOTIVASJON FOR KOMPETANSEHEVING	50
5.1.1	<i>Livslang læring</i>	50
5.1.2	<i>Mening</i>	51
5.2	DRØFTING AV FUNN OM MOTIVASJON FOR KOMPETANSEHEVING	52
5.3	ANALYSE AV KOMPETANSEHEVINGENS UTTRYKK I DET DAGLIGE ARBEIDET	55
5.3.1	<i>Kompetanse som ny-konservativ tradisjonalisme eller teknisk instrumentalisme?</i>	<i>55</i>

5.3.2	<i>Kompetanse som egenskap eller prosess?</i>	56
5.3.3	<i>Kompetanse som potensial</i>	57
5.3.4	<i>Kompetanseheving som forbedret praksis</i>	57
5.3.5	<i>Kompetanse som et integrert hele</i>	58
5.4	DRØFTING AV FUNN OM KOMPETANSEHEVINGENS UTTRYKK I DET DAGLIGE ARBEIDET	59
6.	DRØFTING AV HOVEDPROBLEMSTILLING OG OPPSUMMERING	65
6.1	OPPSUMMERING	69
	LITTERATURLISTE	74
	VEDLEGG.....	81

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring. Oppgavens problemstilling er: Hvordan kan barnehageassistents kompetanseheving forstås - sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak. Bakgrunnen for studien er strategien *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020* og et konkret tiltak i denne strategien. Det heter i strategien at det skal legges til rette for at assistenter i barnehagen kan ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget, slik at flere assistenter får en formell barnehagefaglig kompetanse. Studien søker å kaste lys over kompetansehevingsbegrepet med bakgrunn i et etablert kompetansehevingstiltak for barnehageassistenter.

For å belyse problemstillingen over har jeg støttet meg til to forskningsspørsmål:

- Hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin?
- Hvordan opplever barnehageassistentene det konkrete prosjektet som heving av sin kompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen?

Det empiriske datamaterialet bygger på en fenomenologisk tilnærming, og er framkommet ved tekstutsagn fra informanter. Masteroppgaven er skrevet med en fagteoretisk ramme inspirert av ulike teoretikere innenfor temaene voksnes læring, livslang læring, motivasjon og kompetanse. Livslang læring og kompetansebegrepet ses også i lys av internasjonale og nasjonale rammeverk.

Formålet med oppgaven er å frambringe kunnskap om hvordan kompetansehevingsbegrepet kan forstås. Noen barnehageassistents tekster og ulike teoretiske perspektiv har hjulpet meg med å åpne opp for flere forståelser. Det er også et ønske at denne studien kan gi informasjon av verdi for andre i arbeid med kompetansehevingstiltak for barnehageassistenter.

Opgaven viser til at kompetanse og kompetanseheving er komplekse begreper med et utall forståelser sett ut fra både rammeverk fra OECD, EU, ulike NOU- rapporter og Kunnskapsløftet og ulike teoretiske tradisjoner innenfor pedagogikk, voksenpedagogikk, politikk og moderne ledelsesteori. Studien avdekker «kompetansehevings vidunderlige risiko» som en motvekt mot ren kompetansemålstenkning og kvalitativ forståelse.

Engelsk sammendrag (abstract)

The topic of this master thesis is adaptive education. Specifically, I wish to address the research question: How can the competence building of kindergarten assistants be understood, in light of a specific competence - building initiative? The background of the study is the strategy; “*Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020*”. The strategy denotes how the completion of trade certificate should be facilitated for kindergarten assistants, in order to increase the number of kindergarten assistants with formal and professional competence titled *Child Care and Youth Worker*. Accordingly, the main goal of the study is to shed light on the concept of competence building, with reference to an established competence-building initiative for kindergarten assistants.

In order to answer my research question, I investigate the following two specific research questions:

- Which personal motives have the participants in the specific competence building project got for building their competence?
- How does kindergarten assistants experience the specific project as competence building, in their daily work as kindergarten assistants?

The empirical material build on the perspective of phenomenology and is developed from written statements made by the informants. The thesis is written in a theoretical framework, inspired by different theorists within the fields of adult learning, lifelong learning, motivation and competence. Additionally, lifelong learning and the concept of competence is explored in light of international and national political frameworks.

The practical aim of the thesis is to increase and generate knowledge regarding the concept of competence building. Some of the statements from the kindergarten assistants and the applied theoretical perspectives have helped me to open up to different understandings of the concept. Thus, the thesis gives valuable information that can be relevant when designing competence-building initiatives for kindergarten assistants.

Overall, the thesis illustrate how competence and competence building are complex concepts, with a variety of understandings, seen from the political frameworks of OECD, EU and different NOU reports and «Kunnskapsløftet». Furthermore, the thesis shed light on the

plurality of understandings within the theoretical traditions of pedagogy, adult education, politics and modern leadership theory.

1. Innledning

I sin relativt korte historie har barnehagen vært en institusjon som til enhver tid har speilet samfunnet¹. Politiske ønsker om endringer i samfunnet kommer til uttrykk i utdanningspolitiske dokumenter og retningsendringer. I 2005 ble barnehagen en del av det norske utdanningssystemet og har slik sett fått en unik rolle som læringsarena.

En viktig faktor for barnas utvikling og læring, er ifølge Barnehagespeilet (2016), kvalifisert kompetanse hos de ansatte i barnehagen. I forlengelse av at barnehagen i økende grad kan ses på som et virkemiddel for å bedre skoleprestasjoner, redusere frafall i videregående skole og bidra til integrering og inkludering, ses også en økt fokusering på barnehagepersonalets kompetanse. Dette vises også i regjeringens hovedprioriteringer for 2017, der det i statsbudsjettet uttales at det vil videreføres kompetanse- og kvalitetsarbeidet som har blitt styrket de senere årene jmfør strategien *Kompetanse for framtidens barnehage, Strategi for kompetanse og rekruttering 2014- 2020* (Barnehagenytt 4/2016). Dette begrunnes videre med at "ett av hovedfunnene i internasjonal forskning på barnehagekvalitet viser at kompetansen til personalet i barnehagen er den viktigste enkeltfaktoren for trivselen og utviklingen til barna" (ibid s.6).

Barnehageeiere og barnehagepersonalet presenteres stadig for nye krav til kvalitet og kompetanse og det blir stadig tøffere konkurranse mellom tilbydere av «den gode barnehage». Men begrepet kompetanse brukes ofte på en uklar måte og med et varierende meningsinnhold. Lai (2013) mener det er en myte at kompetanse og kompetanseheving bare er et gode, og at all kompetanseheving lønner seg for bedriften og den enkelte medarbeider. Det er blitt politisk, kulturelt og ledelsesmessig korrekt å satse på kompetanse; så også for barnehagen. Med *Kompetanse for framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013b) ble det politisk initiert en kompetanseplan nasjonalt for både pedagoger og assistentgruppa i barnehagen. Nasjonale planer og økonomiske tiltakspakker legitimerer slik sett en satsing på kompetanse, men gode planer og /eller et stort antall kompetansehevingstiltak gir muligens ikke noen garanti for at den enkelte barnehage og medarbeider får tilgang på en relevant kompetanse.

¹ Korsvold, T. (2005). For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Med bakgrunn i det ovenstående og min undring over hvordan kompetansebegrepet kan forstås, ønsker jeg å forfølge dette videre i denne framstillingen. Gert Biesta, professor i pedagogisk teori og politikk sier blant annet i sin bok *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014) at vi ved å gjøre utdanningen sterk, trygg, forutsigbar og risikofri forneker det faktum at menneskene som deltar i utdanningen har sine måter å være på, tenke på, sine egne begrunnelser og motiver som kan være helt annerledes enn dem vi selv har. For ikke å utslette "den andre" mener han at vi må invitere til dialog. I denne dialogiske prosessen hevder han at resultatet ikke kan hverken garanteres eller sikres (ibid). Med dette mener Biesta at utdanning alltid innebærer en risiko. Biesta (2014) vil være en del av teorigrunnlaget denne oppgaven baserer seg på. Han nytter begrepet utdanning i sin framstilling. Jeg vil i mitt videre arbeid dra linjene fra utdanning over til kompetanseheving og bruke begrepet kompetanseheving i fortsettelsen.

Å benevne kompetanseheving som "et risikofylt møte mellom mennesker" inspirerer meg i valg av temaet i oppgaven der hovedfokuset ligger på kompetanse og kompetanseheving. Virker kompetansehevingen for de den er ment å virke for? Hva er kompetanse og kompetanseheving for deltagerne? Hvordan kan begrepene forstås ut fra ulike teorier?

Kompetansebegrepet kom inn i styringsdokumentene til skoleverket etter påvirkning fra internasjonale premissleverandører som EU og OECD. Globaliseringen og framvekst av kunnskapssamfunnet gjør at begrepene kompetanse og kompetanseheving også vil ses i både internasjonalt og norsk perspektiv for å forstå og reflektere over fenomenet med bakgrunn i det konkrete prosjektet oppgaven er tuftet på.

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

Et godt barnehagetilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver jf. §§1, 2 og 3 i Barnehageloven.

(Kunnskapsdepartementet, 2013b, s.8).

Min motivasjon for temaet kompetanse og kompetanseheving i barnehagen har sin bakgrunn i at jeg i flere år har jobbet med kompetanseheving for assistentgruppa i barnehagen med bakgrunn i strategien som beskrives under. Assistenten i barnehagen er en stor og mangfoldig gruppe. I denne sammenhengen forstås assistenten som den som er på vei mot fagbrev som

barne- og ungdomsarbeider, altså mot en formell kompetanse. Målet for denne kompetansehevingen har vært teorieksamen av fagprøven. Etter hvert har jeg følt et behov for å forankre det konkrete prosjektet i teori og forskning, samtidig som jeg ønsker å benytte barnehageassistentenes egen stemme. Hvordan opplever barnehageassistentene kompetanseheving og hvordan kan deres opplevelser forstås? Kanskje vil de selv her- i- gjennom kunne si noe om det *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2016a) stiller spørsmålstegn ved: "Det finnes fortsatt begrenset kunnskap om hvordan barne- og ungdomsarbeideren får brukt sin kompetanse innenfor dagens barnehageorganisering, og om hvordan kompetansen bidrar til målet om økt kvalitet i barnehagen" (s.72).

Kompetanse for framtidens barnehage er en strategi for kompetanse og rekruttering for perioden 2014-2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Strategiens mål er blant annet å heve kompetansen for alle ansatte som jobber i barnehagen. Hovedtiltaket i strategien er et system for kompetanseutvikling i barnehagen og retter seg mot alle ansatte. Videre heter det i strategien at kompetanseutviklingstiltakene er tilpasset de ulike behovene i målgruppene. Disse uttalte behovene baserer seg på kartlegginger, forskning, brukerundersøkelser og er forankret i formålet og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.

Denne strategien påvirkes av ulike faktorer underveis. For eksempel er *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016a) et førende dokument. Stortingsmeldingen gir noen føringer om Kompetansestrategien i forhold til de ansatte i barnehagen denne avhandlingen vil konsentrere seg om: ... «Regjeringen vil videreføre tilretteleggingen for at ansatte kan ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget slik at flere assistenter får en formell barnehagefaglig kompetanse». (s.74)

Tiltakene i denne strategien er skissert i et kompetansehevingssystem i forhold til de ulike gruppene av ansatte i barnehagen. I beskrivelsen av disse kompetansehevingstiltakene nyttes begrepene kompetanseheving og kompetanseutvikling. Jeg velger i denne framstillingen å forstå kompetanseheving og kompetanseutvikling ut fra Linda Lai`s beskrivelse i boka *Strategisk kompetanseledelse* (2013). Kompetanseheving mener hun innebærer at man utvikler høyere og mer spesialisert kompetanse, mens hun innenfor kompetanseutvikling plasserer endret, ny, bredere kompetanse (s.13). Jeg forstår dette som at kompetanseheving i form av det konkrete prosjektet kan være en formell kompetanseheving.

Formell kompetanseheving for voksne deltagere kan skje med utgangspunkt i ulike modeller. Den ene hovedmodellen kan kalles for læring i arbeid, og den andre hovedmodellen kan kalles skole- og utdanningsmodellen (Nordskog & Popperud, 2012). Disse to modellene har ulik institusjonell forankring, ulike måter å måle oppnådd kompetanse på. En voksenpedagogisk utfordring tenker jeg ligger i å finne fram til et fruktbart blandingsforhold mellom disse to modellene. Denne utfordringen kommer jeg til å forfølge i dette prosjektet, da den formelle kompetansehevingen deltagerne gjennomfører bygger både på videregående kurs og barnehagepraksisen de er en del av i jobbsituasjonen sin. Med *formell* kompetanse mener jeg kompetanse som kan dokumenteres basert på utdanning, kurs eller systematisk opplæring.

Det har over tid vært stor konkurranse om assistentjobbene i barnehage, trolig fordi det ikke har vært krav om formell utdanning her. Flere kommuner ansetter nå ikke annet enn fagarbeidere i faste assistentstillinger. Det vektlegges altså formell kompetanse i mye større grad.

Formell kompetanseheving er gjerne forbundet med kurs eller kursrekker som de ansatte mer eller mindre frivillig skal gå på for å heve sin kompetanse på felt de arbeider i. Det har vært forsket på om slike kurs eller kursrekker fører til økt kompetanse, og hvor stor effekten er i forhold til den uformelle læringen som skjer i barnehagen. Ertesvåg og Roland (2013) viser til at slike formelle kurs, som det konkrete prosjektet, kan være nyttig. Her kan kursdeltagerne få tid, anledning og rom til, sammen med andre, å diskutere og reflektere over egen praksis. En får hjelp til å se handlingene sine i forhold til teoriperspektivet.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling for mitt arbeid:

Hvordan kan barnehageassistentens kompetanseheving forstås – sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak.

Med utgangspunkt i Strategien Kompetanse for framtidens barnehage 2014-2020, gjennomgangen av noen teoretiske perspektiver og styringsdokumenter /rammeverk og kursdeltagernes tekster, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- * *Hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin?*

- * *Hvordan opplever barnehageassistenterne det konkrete prosjektet som heving av sin kompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen? Hvordan kommer kompetansehevingen til uttrykk?*

1.2 Relevans i forhold til tilpasset opplæring

Denne avhandlingen er knyttet til master i tilpasset opplæring. Behovet for individuell oppfølging og tilpasning er stort i voksenpedagogisk kompetanseheving. I dette konkrete prosjektet kommer deltagerne med ulik skolebakgrunn, skoleerfaringer og yrkeserfaringer, har ulik bagasje og er i ulike livssituasjoner. Kapittel 2.1 handler om tilrettelegging og tilpasning av kompetanseheving for voksne generelt før det i kapittel 2.2 presenteres det konkrete prosjektet utledet av *Kompetanse for framtidens barnehage 2014- 2020*. Fra en politisk og profesjonsetablert synliggjøring av at kompetansen i barnehagen skal heves, ønsker studiens forskningsspørsmål gjennom aktuelle teoriperspektiver og barnehageassistentenes stemme å diskutere og bidra med innspill til hva som motiverer til kompetanseheving og hvordan kompetanseheving kommer til uttrykk i hverdagen i barnehagen.

1.3 Avgrensning

Denne studien av kompetanseheving hos barnehageassistenter er basert på tekster fra 20 assistenter som jobber i barnehage og som har deltatt i det konkrete prosjektet. Gjennom disse tekstene og en gjennomgang av aktuell litteratur, vil jeg gjennomføre en fenomenologisk analyse i forhold til kompetansehevings hvordan og hvorfor. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i den enkelte barnehageassistentens opplevelse av *individuell kompetanseheving*. Dette begrunnes ikke med at den kollektive kompetanseheving blant assistentgruppen og derigjennom kompetanseheving i den enkelte barnehage ikke er viktig, men jeg har valgt å spørre etter barnehageassistentens opplevelse av kompetanseheving her for å vinne kunnskap om individuell kompetanseheving. Diskusjonen om kompetanseheving handler ikke om et enten - eller mellom kollektiv og individuell kompetanseheving, men er et både - og der den enkelte medarbeiders og barnehagens kompetanseheving er like viktig. Jensen og Prahl (2000) hevder blant annet at kompetanse relaterer seg til den dynamiske interaksjonen mellom mennesker i en barnehage; den kan ikke forstås bare ut fra enkeltindividets kvalifikasjoner og på forhånd gitte jobbkraav.

I *Fag - Fordypning - Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016b) hevder regjeringen at "kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringen" (s.5). Her snakkes det om kunnskap spesifikt. I mitt arbeid vil kunnskap forstås som en del av kompetansebegrepet og dermed behandles i sammenheng med dette.

For at det skal kunne skje en kompetanseheving hos deltagerne i det konkrete prosjektet, må læring finne sted. Begrepet læring er svært komplisert og mangesidig. Jeg velger at læringsbegrepet ikke behandles spesielt i denne oppgaven, men ved å forstå læring som et åpent begrep som innebærer prosesser i individet som blant annet kan betegnes som kompetanseheving, voksnes læring, livslang læring, vinkles læringsbegrepet mot en oppfattelse av det. En så bred og åpen læringsforståelse, håper jeg vil kunne gjøre at det er mulig å trekke inn ulike forhold rundt kompetanseheving både fra utdanning og arbeid, som gjør bildet spennende og med muligheter for å få øye på vesentlige sammenhenger og mønster som ellers kunne være vanskelig å oppdage. Samtidig kan det påpekes at en så åpen tilnærming kan kreve en bruk av mange kilder for å forsøke og forstå kompetansehevingen i dens kompleksitet. Valg av perspektiver vil kunne innebære at andre "perspektivdører " lukkes.

1.4 Relevante studier

Det skjer stadige faglige og politiske endringer på barnehagefronten som utfordrer barnehagens organisering, formelle krav til barnehagens ansatte, til mål og pedagogiske innhold. Barnehagen er omdefinert fra å være et familiepolitisk tiltak til å være en del av det norske utdanningsløpet. Politikerne i Norge er en del av et europeisk utdanningsfelleskap i regi av OECD (2005). Allerede i Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) nedfelles begrepet livslang læring. I *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2008) leser jeg et økonomisk språk, der måling, effekt av, utbytte, lønnsomhet blir språk i pedagogisk teori og praksis. Alt dette stiller krav til følgeforskning, nye studier og evalueringer. Under vises til noen eksempler på relevante studier og bakgrunnsmateriale for min studie.

Voksenopplæring og læring i arbeidslivet som fagfelt i utdanningsforskningen er et lite felt. Gunnes & Rørstad (2015) finner at fire prosjekter handlet om voksenopplæring og voksnes læring i arbeidslivet. Disse prosjektene startet opp i januar 2014. Prosjektene så blant annet på

hvilken rolle kompetanse og kompetanseutvikling spiller i forhold til innovasjon, læringsfremmende organisering av arbeidslivet, ulike veier til yrkessertifisering i voksen alder, demografiske endringer og betydningen av kompetanse for innvandrernes deltakelse i arbeidslivet (Gunnæs og Rørstad, 2015).

Følgeevaluering av Strategien Kompetanse for framtidens barnehage, delrapport 1 (Haugset et al., 2016) viser at barnehagebasert fagbrev er det mest utbredte kompetansehevingstiltaket pr. 2016. Det er også interessant at en av utfordringene som framheves hos informantbarnehagene, er ansattes manglende motivasjon for kompetanseheving.

I 2015 kom Fafo med en rapport omhandlende kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge, slik arbeidsgiverne ser det (Bråten og Tønder, 2015). Spørsmål som kommer opp er i hvilken grad og på hvilke måter kommunene satser på kompetanseheving av barne- og ungdomsarbeiderne. Rapporten framhever de kommunale sjefene som positive til kompetansehevingsarbeid for denne personalgruppa.

I 2017 kom Fafo med oppfølgerrapporten *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole* (Bråten og Tønder, 2017). Spørsmål her er knyttet til barne- og ungdomsarbeidernes hverdag i barnehagen: får de brukt sin kompetanse i arbeidshverdagen og hvilken betydning har fagkompetansen for arbeidsorganisering, kompetanse og kvalitet i arbeidet. Studien viser blant annet at kompetanse barne – og ungdomsarbeideren «får» gjennom fagbrev er godt tilpasset barnehagen, men samtidig er det ingen automatikk i at fagarbeideren gjør en annen jobb enn barnehageassistenten.

1.5 Oppgavens oppbygning

I første kapittelet innledet jeg om bakgrunnen for valg av tema. Deretter formulerte jeg problemstillingen. Oppgaven gis videre noen avgrensninger og det ses på noen relevante studier som er ment som en tydeliggjøring av dette sammensatte feltet- kompetanseheving av voksne til beste for barnehagearbeidet.

I kapittel 2 redegjør jeg for voksnes læring og teoribakgrunn til det første forskningsspørsmålet. *Hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin?* Viktige temaer her er livslang læring og motivasjon. Til slutt i kapittelet beskrives det konkrete prosjektet.

Kapitel 3 handler om teorier som knyttes an mot kompetansebegrepet og det andre forskningsspørsmålet. *Hvordan opplever barnehageassistentene det konkrete prosjektet som heving av sin kompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen? Hvordan kommer kompetansehevingen til uttrykk?* Kapitlet inneholder en redegjørelse for kompetansebegrepet ut fra ulike teoretiske perspektiv. Videre presenterer jeg kompetansebegrepet ut fra et internasjonalt og et nasjonalt perspektiv og i et lys av internasjonale premissaktører og nasjonale rammeverk.

I kapittel 4 presenteres oppgavens metodologiske tilnærming. Her beskrives og begrunnes valg av vitenskapelig tilnærming samt at det diskuteres studiens troverdighet og kvalitet og etiske aspekter. Jeg avslutter kapittel 4 med en beskrivelse av stegene i det fenomenologiske designet.

I kapittel 5 presenterer jeg og analyserer studiens funn. Kapitlet er delt i to ut fra forskningsspørsmålene og de to hovedkategoriene som kom fram ut fra disse to forskningsspørsmålene. Det empiriske materialet drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget beskrevet i kapittel 2 og 3.

Kapittel 6 er et oppsummerings- og refleksjonskapittel ut fra hovedproblemstillingen min *Hvordan kan barnehageassistenters kompetanseheving forstås - sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak.*

2. Voksnes læring

Voksnes læring benyttes i dag som et samlebegrep for et fagfelt og et praksisfelt som gjennom tiden har hatt mange betydninger og benevnelser. Det kan anlegges ulike vinkler på voksnes læring. I dette kapittelet velger jeg å vektlegge noen temaer som blir viktig bakgrunnsmateriale videre i studien under problemstillingen *Hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin?* Det anlegges både et fagperspektiv og et politisk perspektiv i teoriframstillingen, da det synes viktig å løfte fram at perspektivene utvikler seg i en kontekst. Dette kommer tydelig fram i kap.2.1 Knowles og andragogikk, 2.2 Livslang læring og kap.2.3 Å delta i kompetanseheving. Kap.2.4 er en redegjørelse av noen teoriperspektiver rundt motivasjon for å delta i kompetanseheving. Til slutt i kapittelet beskrives det konkrete kompetansehevingsprosjektet barnehageassistentene har deltatt i.

2.1 Knowles og andragogikk

Dette underkapittelet vil gi en kort vitenskapsteoretisk innføring i hvordan voksnes læring ble et akademisk felt og et forskningsområde. Gjennom denne teksten ønsker jeg å si litt om ulike teoretiske perspektiv og den mer særegne teorien som har vært utviklet for å kunne legitimere og begrunne voksnes læring som et eget fagområde.

Den amerikanske pedagogen Malcolm Knowles har oversatt den humanistiske tenkningen til et teoretisk rammeverk og en didaktikk for voksnes læring. Han lanserte begrepet *andragogikk* for å karakterisere voksenpedagogikk som noe forskjellig fra undervisning av barn (Knowles, 1968). Knowles andragogikk fokuserer på noen forutsetninger for voksnes læring. For det første trenger voksne selv å begrunne hvorfor de trenger å heve sin kompetanse. De trenger å finne mening i det de skal lære. For det andre er voksne mer motivert av indre motivasjon enn av ytre motivasjon. Voksne lærer fordi de selv ønsker det, ikke for å tilfredsstille andre. Videre er det hovedpunkter at man må spille på de voksnes selvstendighet og selvstyring og gi følelse av autonomi, at den voksnes erfaringer er en kilde til læring og at man må utnytte relevansoppgaver i læringen (Tøsse, 2011b).

Begrepet andragogikk har aldri slått igjennom i Norge, men ideene til Knowles har lagt grunnlag for en egen tenkning rundt undervisning av voksne (Tønseth og Tøsse, 2011). I følge Illeris (2012), finnes det ingen dokumentasjon på at voksne og barn har ulike forutsetninger for læring, men rammefaktorer som jobb, familie og livserfaringer, skiller de voksne fra yngre

lærende. Merriam og Caffarella (1999) mener hovedforskjellen på barn og voksnes læring omhandler de rike livserfaringene voksne har og det behovet voksne har for å finne relevans for læringen. Denne tenkningen finner vi igjen i andragogikken. Men forsøket på å finne en spesiell teori for voksnes læring, har ikke lyktes. Isteden mener Tønseth og Tøsse (2011) det er mer fruktbart å se på voksnes læring som et tverrfaglig og praktisk anvendt felt, der utvikling av voksnes læring som disiplin utvikler seg fordi en fokuserer på nye områder innenfor temaet eller ser på områder i et nytt lys gjennom å skifte perspektiv eller ut fra et behov om å utvikle ny kunnskap. Dette prosjektet vil kunne være en spore til noe "nytt" i så henseende.

2.2 Livslang læring

Den nye forståelsen av livslang læring kan være en av grunnene til at voksnes læring bør forstås som et tverrfaglig og praktisk område. Tidligere ble livslang læring forstått som mål og strategi for voksnes læring. I dag betegnes livslang læring som:

...a process of individual learning and development across the life-span, from cradle to grave - from learning in early childhood to learning in retirement. It is an inclusive concept that refers not only to education in formal settings, such as schools, universities and adult education institutions, but also to "life-wide" learning in informal settings, at home, at work and in the wider community (OECD,1996, sitert fra Tøsse 2011b, s. 226)

Det livslange perspektivet har bidratt til at fokuset på voksnes læring har skiftet fra utdanning og tilbud til læring og etterspørsel. Fremdeles kan kompetanseheving tenkes som den voksnes "andre sjanse", men utdanningspolitisk har det å heve sin kompetanse fått en mer strategisk og dynamisk rolle i tanken om å tilpasse seg, håndtere og/eller endre kompetanse. Voksnes læring ses ikke lenger som en orientering bare mot skolekunnskaper, men mer mot å gi nyttig kompetanse. En pådriver i dette arbeidet har vært EU, som allerede i 1996 satte fokus på livslang læring gjennom "Europeisk år for livslang læring" hvor målet var å skape oppmerksomhet om livslang læring og kompetanseheving gjennom hele livet i en verden preget av raske endringer og nye utfordringer. Den viktigste begrunnelsen for et livslangt læringsforløp dreide seg om global påvirkning, betydelige tekniske framskritt og en generelt hyppigere omstillingstakt i alle deler av samfunnslivet. De siste årene har EU jobbet med blant annet et europeisk kvalifikasjonsrammeverk. Både det Europeiske kvalifikasjonsrammeverket og det nasjonale kvalifikasjonsrammeverk (NKR) knyttes direkte til livslang læring i navnet. Et viktig perspektiv også i arbeidet med å utvikle nasjonale kvalifikasjonsrammeverk, er å

bidra til synliggjøring og verdsetting av all læring som skjer gjennom livet, uansett på hvilke arenaer læringen skjer. Viktige områder i arbeidet med livslang læring er blant annet å legge til rette for et fleksibelt utdanningssystem og å legge til rette for læring i arbeidslivet (NKR, 2011). Gjennom *Kompetansereformen* (Kunnskapsdepartementet, 1999) ble det lovfestet rett for voksne til blant annet en fullført videregående opplæring. Bakgrunnen for dette var arbeidslivets behov for økende kompetente arbeidstakere, nasjonale beslutningstakeres ansvar og den enkeltes behov for kompetanseheving.

Dagens samfunn blir gjerne omtalt som kunnskapssamfunn, informasjonssamfunn eller læringssamfunn, der det å lære og å heve sin kompetanse er nærmest et krav. John Field (2006, i Tønseth og Tøsse, 2011), omtaler utviklingen av et slikt samfunn for en "*stille eksplosjon*" som er karakterisert ved at den voksnes læring har ekspandert i både bredde og nivå. Læringen finner sted på mange arenaer, både formelt og uformelt og til sist er mulighetene for å lære også økt blant annet gjennom informasjonsteknologi. Kvalitetsutvalget understreker at kompetanseheving er en verdi i seg selv for mennesker (Søgnen et al., 2003). Samtidig understrekes det at et livslangt læringsperspektiv er viktig, da kompetansesamfunnet trenger mennesker som søker ny kunnskap. Læring opphører dermed ikke når man avslutter en utdanning, heller argumenteres det for at livslang læring er en premiss for å lykkes i kompetansesamfunnet. Kvalitetsutvalget tillegger ut fra det ovenstående kompetanse en egenverdi av økonomisk karakter. *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021* (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekker dette videre til dags dato. Denne strategien har blant annet som mål å bidra til at enkeltmennesker har en kompetanse som gir Norge et konkurransedyktig næringsliv, en effektiv og god offentlig sektor, og gjør at færrest mulig står utenfor arbeidslivet. Det påpekes også viktigheten av livslang læring, hvor strategipartene (myndighetsaktører og forvaltningsnivå, partene i arbeidslivet, virksomheter og frivillige organisasjoner) involveres for å synliggjøre det til enhver tid gjeldende kompetansebehov. Nytt i denne kompetansestrategien, er behovet for å benytte innvandreres kompetanse, den medbrakte og den kompetanseheving de eventuelt må trenge for å få en formell kompetanse her i Norge. Vi vet blant annet at det er behov for formell kompetanseheving av to-språklige assistenter /assistenter med en annen kulturell bakgrunn i barnehagen.

Biesta (2014) ser på feltet livslang læring som en diskurs innenfor det han kaller *læringspolitikken*. Han mener ideen om livslang læring i dokumenter utgitt av OECD i 1997, først og fremst dreier seg om å utvikle menneskelig kapital for å sikre konkurransekraft og økonomisk vekst. Han opplever videre en forskyvning fra livslang utdanning til livslang

læring, som gjør livslang læring til et spørsmål om "abstrakt produksjon av menneskelig kapital, både med hensyn til individer og deres ferdigheter og kompetanser, og på makroplan der livslang læring framstår som en viktig strategi for å tilpasse menneskelig kapital til nye krav" (Biesta, 2014 s.190). Han opplever livslang læring som et individualistisk begrep hvor det har skjedd en forskyvning fra at livslang læring var en *rett* den enkelte hadde, til å bli en *plikt* som hver enkelt må leve opp til. Messerschmidt (2011 s.18, i Biesta, 2014 s.191) påpeker i denne sammenheng at et av voksenutdanningens mest sentrale trekk, det å delta på frivillig basis, har forsvunnet med framveksten av voksnes læring.

2.3 Å delta i kompetanseheving

På mange måter er barnehageassistentene en stor og til dels glemt gruppe medarbeidere i barnehagen både når det gjelder kompetanseutvikling og kompetanseheving. Det er derfor svært gledelig at den delen av personalet i barnehagen som tilbringer mest tid sammen med barna (Kunnskapsdepartementet, 2016a) er satt politisk på kartet. Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et ganske nytt yrkesfag (1995), hvor interessen for og bevisstheten om muligheten for å delta i en formell utdanning som voksen først har vært stigende de siste 10 årene.

Utdanningspolitisk er det ønskelig at alle i barnehagen får delta i kompetanseheving på sitt nivå. Spørsmålet er hvordan man kan sikre at de som har de største behovene for kompetanseheving faktisk er de som deltar i kompetansehevingen. Voksnes deltagelse på formell og uformell kompetanseheving og kompetanseutvikling er prinsipielt frivillig. Det betyr at de voksne skal ta et aktivt valg, hvis de vil delta (Wahlgren, 2010). Barnehageassistentene skal altså ha et behov for å delta i prosjektet og de skal oppleve behovet som viktig for dem. De skal ha et ønske om å delta.

En norsk rapport gir et detaljert bilde av den voksne norske befolkningens behov for og motivasjon til deltagelse i utdanning (Hagen & Skule, 2008; Vox, 2007). Over halvparten av den norske befolkningen ønsker kompetanseutvikling i forhold til nåværende arbeidsoppgaver.

Den dominerende begrunnelsen for kompetanseutvikling er interessen for emnet som angis. Videre er ønsket om å utføre arbeidet bedre og personlig utvikling en viktig faktor. Litt under halvparten av de spurte angir ønsket om å kunne beholde nåværende jobb som årsak.

Den refererte undersøkelsen omfatter også svar på opplevde hindringer. Her er arbeidspress den hyppigste årsaken. Mer enn to tredjedeler mener at det er vanskelig å kombinere kompetanseutvikling og den nåværende arbeidssituasjonen. De minst uttalte hindringer for kompetanseutvikling viser seg å være faktorer knyttet til tidligere negative erfaringer med utdanning, lese- og skrivevansker (ibid). Merriam og Caffarella (1999) viser at voksne ofte har flere motiv for å delta i kompetanseheving. Dette bekreftes også i en internasjonal studie av voksnes utdanningsmotivasjon i tre land, Spania, Storbritannia og Norge, der de arbeidsrelaterte motivene var klart mest prioritert (Skaalvik & Finbak, 2001). Som i mange andre sammenhenger var de arbeidsrelaterte motivene primært knyttet til forhold som det å gjøre jobben bedre og det å få nytt arbeid. De konkrete begrunnelsene for å delta i kompetanseheving synes allikevel å utgjøre et komplekst mønster (Wahlgren, 2010). Noen av disse grunnmotivasjonene beskrives i kapittel 2.4.

2.4 Motivasjon for å delta

Amerikaneren Cyril O. Houle (1913 - 1998) utviklet en modell for motiver til deltagelse i kompetanseheving. Modellen inneholder tre faktorer: *målorientering*, *aktivitetsorientering* og *læreorientering* (Houle, 1988). Målorientering kan bety at man deltar i kompetanseheving for å utføre en bestemt jobbfunksjon. Aktivitetsorienteringen betyr at det er deltagelsen som sådan, og især den sosiale siden som er avgjørende. Eller man deltar kanskje fordi flere på arbeidsplassen gjør det. Læreorientering betyr at det er selve læreprosessen, det å bli klokere og dyktigere, det å utvikle seg personlig, som er avgjørende.

Det kan være vanskelig å skape noen skarpe skillelinjer mellom de tre faktorene i modellen. Et samspill mellom de tre faktorene vil være det mest opplagte, et samspill som er forskjellig fra person til person (Wahlgren, 2010).

Læreorienteringen, ønsket om å utvikle seg personlig, ønsket om selvrealisering, er et viktig aspekt i den humanistiske utdanningstradisjonen. Selvrealisering kjenner vi igjen fra Maslows behovsteori (Maslow, 1970; Tøsse, 2011b). Som modell er behovspyramiden til Maslow anvendelig i voksenmotivasjonssammenheng. Den peker på ulike fysiologiske forhold i læringssituasjonen, den peker på anerkjennelse av den voksnes bakgrunn og kunnskap og den tydeliggjør at den voksne deltager ønsker å realisere seg selv hvis de øvrige behov er dekket. Den voksne, har ifølge denne teorien et potensiale og iboende ønske om å skaffe seg kompetanse og utvikle seg selv (Tøsse, 2011b).

En annen tilgang til forståelsen av voksnes behov for kompetanseheving, er å se utdanning i forhold til den voksnes livssituasjon. Wahlgren (2010) hevder at den voksne i og med sitt arbeidsliv har et sosialt liv, og den voksne har et forhold til seg selv i form av en identitet. Disse forholdene endrer seg i løpet av livet. Det kan være snakk om utvikling, om overgang, om brudd og i noen tilfeller om konflikter. Deltagelse i kompetanseheving, kan ha utspring fra ulike behov i forhold til livsfase.

Til flere av motivasjonsorienteringene nevnt over, kan det knyttes en både indre og ytre dimensjon eller motivasjon. Det dreier seg om arbeidsrelatert motivasjon, faglig og personlig. Den indre arbeidsmotivasjonen vil kunne innebære at kompetansehevingen har relevans for yrkesutøvelsen, en ytre arbeidsmotivasjon kan knyttes til kompetansehevingens formelle funksjon i forhold til i dette prosjektet, fagarbeider i Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Grepperud (2006) viser til at det framkommer en nær sammenheng mellom voksnes indre og ytre motivasjon når det gjelder arbeid og selvrealisering. Deres undersøkelse viser at voksne implisitt og eksplisitt kobler og vever sammen ulike motiv og forklaringer for kompetanseheving. De foretar gjerne en kontekstualisering av motiv som selvrealisering, personlig utvikling og faglig interesse for faget (ibid). Dette viser tilbake til det Wahlgren påpeker, nemlig den kompleksiteten vi finner i motivasjon for å delta i kompetanseheving. Grepperud (2006) hevder det er viktig å synliggjøre den koblingen som synes å eksistere mellom kompetanseheving og arbeid, hvor viktig det er å fange opp kompleksiteten, ikke forenkle eller stereotypisere de voksnes motivasjon for kompetanseheving.

Harper og Kember (1986) forklarer voksnes motivasjon for kompetanseheving ut fra deres søken etter *mening* ut fra variasjon og bredde i livserfaringer. Meningsorientering kan knyttes til tre dimensjoner ved erfaring; som utgangspunkt, som referanseramme og som læringskilde. Snakker vi om erfaring som *utgangspunkt*, innebærer det at motivasjonen og hensikten med kompetansehevingen er forankret i egne erfaringer og egen livssituasjon. Det handler om en livssituasjon man ønsker å utvikle eller forbedre, enten det handler om å utvikle seg faglig eller kunne forholde seg mer profesjonelt til barn, foreldre og kollegaer i det daglige arbeidet. Jack Mezirow (1991) har også sett på dette forholdet der han anvender begrepet transformasjon. Han beskriver dette som blant annet en prosess der tidligere oppfatninger og meninger settes i et nytt lys og hvor resultatet ofte framstår som en redefinering og derigjennom en ny forståelse av seg selv og omverdenen. Når egen livssituasjon danner utgangspunkt for kompetansehevingen, innebærer det gjerne at man forholder seg mer

helhetlig til kompetanseheving og egen læresituasjon. Mening er å konstruere ens erfaringer og skape sammenheng i dem, hevder Mezirow (1991).

Om erfaringer forstås som en *referanseramme* eller *meningsperspektiv* for kompetansehevingen, vil det si at egne erfaringer utgjør bakgrunnen som gir teorien i kurset og læringen mening og verdi. Mening kan derfor ikke bare ses på som noe som ligger implisitt i teoritilfanget, fordi voksnes meningsorientering er knyttet til å søke eller tilskrive mening ut fra en virkelighet og egne behov. I en så spesifikk formell kompetanseheving som kursdeltagerne i det konkrete prosjektet gjennomfører, vil koblingen mellom teori og erfaring kunne bli sterk. De vil kunne spørre seg: Handler dette kurset om en virkelighet jeg kjenner meg igjen i? Kan teori anvendes til bedre praksis eller bedre handlinger og forståelse av den praksis jeg står midt oppi? Bidrar denne kompetansehevingen til utvikling hos meg? Mezirow (1991) mener at det også finnes et nivå han kaller *meningsskjema* som trer i kraft når vi ønsker å danne våre egne synspunkter. Meningsskjemaet er noe vi lettere kan endre enn de grunnleggende referanserammene våre, men både meningsskjema og referanseramme kan være smertefulle å endre siden "our values and sense of self are anchored in our frame of reference. They produce us with a sense of stability, coherence, community and identity. Consequently they are often emotionally charged and strongly defended" (Mezirow, 2000:18). Transformasjon som meningskaper og motivasjon for kompetanseheving vil konkret kunne være en konfrontasjon med noe i jobbsammenheng som forstyrrer ens måte å tenke på, en kritisk vurdering av oppfatninger i barnehagen, et ønske om å utforske valgmuligheter for en ny rolle i barnehagen, et ønske om endring, teoritilfang som forstyrrer ens tankeprosess, oppfatninger eller handlinger i barnehagehverdagen.

Harper og Kember (1986) framhever videre erfaring som *læringskilde*. I det konkrete prosjektet vil motivasjon og meningsorientering kunne forklares gjennom bevisstgjøring og utveksling av erfaringer sammen med andre kursdeltagere, gjerne fra egen barnehage, eller som en slags kollegial samhandlingsarena. For noen kan denne erfaringsutvekslingen være kompetansehevings primærmotivasjon, og det kan hjelpe til å gi deltagelse i kurset fokus og retning. Grepperud (2006) hevder at erfarings- og praksisutvekslinger kan være en betenkelighet som meningsmotivasjon, da egenpraksis kan idylliseres og gå over fra å være referanseramme til å bli en «fasit».

Deci og Ryan (2002) har utviklet en teori kalt "*Self-determination theory*" hvor de har funnet dokumentasjon på at det er en tendens til at mennesket er aktivt engasjert og ønsker å utvikle

seg. De hevder at behovet for selvbestemmelse kan gi et utslag i indre motivert atferd og opplevd kompetanse. Assistentene i barnehagen som arbeider ut fra indre motivasjon, fordi de ser en mening med arbeidet sitt, er viktig i barnehagen. De er også mer motivert for å lære noe nytt og mestre nye oppgaver. Deci og Ryan (2002) hevder at den indre motivasjonen øker når en får bestemme selv, i dette tilfellet å delta i kompetanseheving.

2.5 Praksiskandidatordningen

Deltagerne i det konkrete kompetansehevingsprosjektet har motivasjon for å fullføre sin videregående opplæring som voksne. Disse kommer inn under ordningen å ta fagbrev som praksiskandidat. Viktigst er denne ordningen der voksne kan dokumentere lang og variert praksis innenfor faget. Her gis mulighet for å formalisere kompetanse oppnådd gjennom arbeidsplassbasert læring. Om lag en tredjedel av alle fagbrev tas via praksiskandidatordningen (Bratsberg et al., 2016). For å kunne gå opp som praksiskandidater må de voksne gjennomgå en egen teorieksamen for praksiskandidater. De fleste gjennomgår et kurs innenfor faget for å forberede seg til eksamen og fagprøven. Det konkrete prosjektet beskrevet under, bygger på disse premissene.

2.6 Bakgrunn for og beskrivelse av det konkrete prosjektet

I forbindelse med regjeringens arbeid med å heve kvaliteten på tilbud i barnehagene initierer Fylkesmannen tiltak med kompetanseheving for assistenter i kommunale og ikke-kommunale barnehager. Kurset er et tiltak for å realisere målene i strategien *Kompetanse for framtidens barnehage 2014-2020*. Målet for tiltaket er å utdanne flere assistenter til fagarbeidernivå, og på den måten bidra til å heve kompetansen hos ansatte i barnehagene og øke kvaliteten på barnehagene i fylket.

I *Kompetanse for framtidens barnehage 2014- 2020* kalles dette "**Barnehagebasert fagbrev**" for å synliggjøre muligheten for å ta fagbrevet på arbeidsplassen. Ettersom dette konkrete prosjektet er modulbasert, favner det også om kompetanseutviklingstiltaket "**Barnehagefaglig grunnkompetanse**" som gir barnehageansatte med liten kompetanse og erfaring fra barnehagen en innføring i barnehagens samfunnsmandat, ansvar og innhold.

Målet for det konkrete prosjektet er å forberede kursdeltagerne til den teoretiske prøvedelen av fagprøven for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Opplegget følger Opplæringsloven med

forskrift knyttet til praksiskandidatordningen, jfr. § 3 – 5. Kurset har en varighet av 10 måneder og organiseres med tre fellessamlinger på skolen og øvrige samlinger i lokale grupper med 4-6 deltagere og en veileder. Læringsarenaene vil være egen barnehage, lokal samling med veileder en gang i måneden, egenstudier og de 3 fellessamlingene med alle deltagere og veiledere. Lokale samlinger med veileder vil inneholde skypeforelesninger, diskusjoner og oppgavedrøftinger, spørsmål og aktuelle temaer/fagstoff ut fra den enkelte gruppes behov. Egenstudier innebærer arbeid med faglitteratur for vg2 og vg3 Barne- og ungdomsarbeiderfaget, samt skrivetrening med innlevering av en oppgave i måneden. Kurset har 10 samlinger og er bygget opp med moduler. Kurset inneholder temaer om barnehagens formål og det helhetlige læringsbegrepet der omsorg og lek, læring og danning inngår. Kurset skal også inneholde en del som omhandler språklig og kulturelt mangfold og inkludering i barnehagen, og legge vekt på betydningen av å kunne etablere og holde på vennskap. Fordi barnehagen har et økende antall plasser for barn under 3 år, vil det også settes fokus på omsorg og pedagogisk tilbud for barn i alderen 0- 3 år.

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet er det beskrevet bakgrunnsmateriell til bruk videre i studien under problemstillingen *Hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin?* og senere til hjelp i den helhetlige forståelsen av oppgavens hovedformål. Foruten å ha gitt en kort innføring i andragogikkens forutsetninger for voksnes læring, er det gitt et fagperspektiv og et politisk perspektiv på temaet *livslang læring*. Temaet framstilles ut fra en tidligere forståelse om at livslang læring var et mål og en strategi for voksnes læring til en forståelse i dag som et livslang perspektiv med fokus på læring og etterspørsel. Ulike rammeverk og strategiaktører har bidratt og bidrar fortsatt til nye forståelser for innholdet i livslang læring. Fagperspektivene omtales av John Field (2006, i Tønseth og Tøsse, 2011) og Biesta (2014).

Merriam og Caffarella (1999) og Wahlgren (2010) viser i dette kapittelet til at begrunnelser for å delta i kompetanseheving ikke gir et entydig svar. Voksne har ofte flere og komplekse motiv for å delta. Ifølge Grepperud (2006) er det viktig å fange opp denne kompleksiteten og ikke forenkle eller stereotypisere de voksnes motivasjon for kompetanseheving. Til hjelp i senere analyse- og drøftingsarbeid åpnes det opp for ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon for å delta i kompetanseheving gjennom beskrivelse av ulike motivasjonsmodeller.

Til slutt i kapitlet er praksiskandidatordningen og det konkrete prosjektet omtalt, for å kontekstualisere prosjektet til barne- og ungdomsarbeiderfaget.

3. Kompetanse

Dette kapitlet gir en oversikt over teori og rammeverk som er relevant for denne studien. Ulike teoretiske perspektiver fra litteraturen vil være et teorigrunnlag til bruk senere i analyse og drøfting av problemstillingen *Hvordan opplever barnehageassistenterne det konkrete prosjektet som heving av sin kompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen?* og senere som støtte i drøfting av hovedproblemstillingen *Hvordan kan barnehageassistenters kompetanseheving forstås - sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak.*

Jeg vil utforske kompetansebegrepets kompleksitet ved å se på begrepet ut fra flere ulike perspektiver, inspirert av Young (2008), Håland (2011), Lai (2013), og Biesta (2014). Gjennom valget av teori ønsker jeg å vise en spenning i begrepet i dette kapitlet. Michael F. D. Young og Gert J. J. Biesta har sin bakgrunn i det pedagogiske og politiske feltet, Erna Håland har sin bakgrunn i pedagogikk og voksnes læring og Linda Lai belyser temaet fra organisasjonspsykologisk perspektiv.

Mine valg begrunnes med at en avhandling som forholder seg til kompetansebegrepet både i utdanning og arbeid, fordrer en tilgang til begrepet fra ulike vinkler. For å kontekstualisere kompetanse og kompetanseheving belyses kompetansebegrepet også gjennom å se på internasjonale premissaktører og nasjonale rammeverk.

3.1 Kompetansebegrepet sett i internasjonalt og nasjonalt perspektiv og med historisk blikk

Samfunnsutviklingen understreker behovet for en stadig drøfting og vurdering av viktig kompetanse for samfunnet. Samfunnsendringene de siste 20-årene omtales gjerne som en prosess fra "kunnskapssamfunnet" gjennom "informasjonssamfunnet" over til "kompetansesamfunnet". Hvordan vi anvender kompetansebegrepet i dag, speiler gjerne denne utviklingen (Søgnen et al, 2003). Samtidig har globaliseringen av verdensøkonomien og nedgangen i den tradisjonelle industrisyssetningen satt kompetansepoltikken helt på topp på den politiske agendaen i flere land. Utdanning og kompetanseheving er viktige virkemidler når utvikling og endring er ønskelig. Relasjonen mellom utdanning og arbeidslivet er tett, fordi en stor del av utdanning og kompetanseheving foregår i, eller i tilknytning til arbeidslivet. Kompetansebegrepet er historisk hentet fra arbeidslivet og ble forklart som skikkethet og dyktighet til noe. Fra en slik kvalifiseringsorientert forståelse har begrepet

kompetanse beveget seg i en retning av et mer dynamisk og helhetlig meningsinnhold som varierer i både tid og rom (Sannerud, 2006).

Kompetansebegrepet har primært vært brukt om voksnes kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med arbeidsliv og etter- og videreutdanning. I løpet av 1990-årene har bruken av og arbeidet med begrepet, både som fenomen og med tanke på innhold, økt internasjonalt og nasjonalt. Det kan synes som det ikke finnes noen universell enighet om begrepets meningsinnhold. Grunnen til dette kan springe ut av mer overordnende perspektiv på forholdet mellom samfunnet og de utfordringene vi må forholde oss til i framtiden. Det avtegner seg et ganske sammensatt bilde, med ulike interessenter, aktører, organisasjoner og andre initiativ som ligger til grunn for de initiativ om framtidens kompetansebehov som vi ser i dag.

I løpet av de siste ti årene har balansen mellom de ulike delene av arbeidslivet og hva slags ferdigheter som kreves, vært skiftende. For barnehageassistenten kreves høyere kompetanse, og denne trenden forventes å fortsette, men hvilken kompetanse dette er, er vanskelig å forutsi. Den yrkesrettede forståelsen av kompetanse har kanskje fått en mer instrumentalistisk forståelse. Kompetanse oppfattes som et konkurransefortrinn og en vital innsatsfaktor for barnehagen og den enkelte barnehageassistentens verdi. Ellström (1997) hevder fokuset har dreid fra at det handlet om livslang læring, velferd og lykke for arbeidstakeren som helhet til å dreie seg om kompetansens nyttefunksjon og konkurransefortrinn i et system preget av individ- og kundeorientering.

3.2 Kompetansebegrepet i lys av internasjonale premissaktører og nasjonale rammeverk

Internasjonale premissaktører er aktører jeg innledningsvis i kapitlet nevnte som aktører som legger føringer globalt for å skape standarder, her i forhold til kompetanse. Det er i stor grad OECD og EU som definerer hvilken kompetanse som er nødvendig i kompetansesamfunnet. OECD knytter sitt engasjement rundt utdanning og kompetanse til at økonomisk vekst fordrer kunnskapsproduksjon og evne til fornyelse og innovasjon.

DeSeCo er et rammeverk for en bred forståelse av kompetanse og ble initiert i 1997 for å identifisere nøkkelkompetanser og styrke internasjonale undersøkelser som måler unge og voksnes kompetanse (OECD, 2005). OECD grunngir en slik forståelse av kompetansebegrepet i internasjonaliseringen av samfunnet. For å fungere i et mangfoldig samfunn preget av

globalisering, må individet mestre teknologiske endringer, forholde seg til ny informasjon, takle kollektive utfordringer som økonomi og bærekraftig utvikling, velstand og sosial utjevning. I tillegg skisserer OECD verden som flytende og i stadig forandring. Slik begrunnes at nøkkelkompetanser er et adekvat begrep, istedenfor å skissere detaljerte ferdigheter. Kompetansebegrepet tillegges ikke en statisk definisjon, men tilpasses den globaliserte verden og de til enhver tids behov. Samtidig ønskes det å beskrive hva som er viktige kjennetegn ved kompetansebegrepet, betegnet som nøkkelkompetanser. De defineres som mer enn kunnskaper og ferdigheter (OECD, 2005). Det dreier seg i tillegg om evnen til å møte komplekse utfordringer gjennom kommunikasjon, holdninger og verdier (ibid.). Kompetanse skal vises i handling. Disse nøkkelkompetansene skal være nyttige økonomisk og sosialt, være fordelaktige både privat, politisk og profesjonelt, og for alle, uavhengig av utdanning og yrke.

ASEM (Asia-Europe Meeting), et samarbeid mellom asiatiske og europeiske land, forklarer kompetanse som

"evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner - situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper. Kompetanse handler både om prosessen og resultatet som oppnås når kunnskaper og ferdigheter anvendes i et sett med oppgaver, og den blir typisk ervervet gjennom erfaring" (Basic Learning, 2002 i Bostadutvalget, 2006).

EU sin forståelse av kompetanse, knyttes opp mot livslang læring. Her er "den bevisste og individuelle evnen til å bruke fagekspertise, ferdigheter, kvalifikasjoner eller kunnskaper for å møte vanlige og skiftende situasjoner og krav (Søgnen et al, 2003, s.71) definisjonen på kompetanse. Visse grunnleggende ferdigheter er nødvendige for å fremme livslang læring, så som lesing, skriving, regning, språk og tekniske ferdigheter (ibid).

Året etter DeSeCos hovedrapport kom, ble et sentralt norsk utdanningspolitisk dokument publisert- *I første rekke* (Søgnen et al, 2003). Her finner vi igjen kompetanse beskrevet i et individ- og samfunnsperspektiv. Samfunnsperspektivet spesifiseres til å gjelde kompetansesamfunnet i kompetanseøkonomien (ibid., s.33). En sentral begrunnelse for kompetanseheving er et økonomisk perspektiv på utdanning med fokus på konkurransedyktighet og fleksibilitet. Det tydeliggjøres også at det sentrale i

kunnskapssamfunnet ikke er hvordan man tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men at man evner å vise sin kompetanse. Jeg leser ut fra dette at det fokuseres på resultatkompetanse foran prosesskompetanse. En slik tilnærming til kompetanse har koblinger til OECD og DeSeCo, hvor målbarhet er en viktig premiss.

NOU 2003:16 og kvalitetsutvalget slår fast at kompetansebegrepet er vanskelig å definere. "Forståelsen av hva kompetanse er, må stå i forhold til den sammenhengen det skal brukes innenfor. Dette stadfester også at det som til enhver tid oppfattes som kompetanse, er noe som varierer avhengig av sammenhengen" (Søgnen et al, 2003, s.68). I et helhetlig kompetansebegrep, som skisseres s.70 i NOU 2003:16, utvides forståelsen av kompetansebegrepet til å gjelde kunnskaper, ferdigheter, holdninger, men også evner, kvalifikasjoner, potensial og motivasjon. Videre forklares kompetanse på forskjellige måter: fra en vid definisjon hvor kompetanse inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger, til mer detaljerte definisjoner der kunnskaper, ferdigheter og holdninger utdypes til også å gjelde basiskompetanse, helhetlig kompetanse og fagkompetanse. Samlet, kan jeg ikke lese en entydig forståelse av kompetansebegrepet i NOU 2003:16.

I Stortingsmelding nr.30 - *Kultur for læring*, er ikke kompetansebegrepet like framtreddende. Her trekkes heller kunnskap, holdninger og livslang læring fram som viktig i lys av kunnskapssamfunnets framvekst (Kunnskapsdepartementet, 2003 s.23). Det synes som kompetansebegrepet får en mer snever forståelse, der det kobles opp mot formell læring, kunnskap og grunnleggende ferdigheter som tilrettelegger for livslang læring. Det er mulig at denne forståelsen bygger på internasjonale undersøkelser (PISA og TIMMS), som avslører svakheter i norsk opplæring. Samtidig legges det til et element av kompleksitet, idet kompetanse også beskrives som å ha en evne til å møte komplekse utfordringer. Slik sett er det oppgaven, eller kravene mennesket står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse leser jeg her som evnen til å håndtere, løse, utføre og mestre de komplekse krav, oppgaver eller utfordringer som stilles fra omgivelsene.

EU parlamentet og Europarådet bringer også inn begrepet nøkkelkompetanser (Official Journal of the European Union, 2006) i sin utredning om kompetansebehov i den globaliserte verden. I likhet med OECD og de norske utdanningspolitiske dokumentene, synliggjøres viktigheten av at menneskene besitter nøkkelkompetanser og stadig fornyer sin kompetanse. Kompetanser og nøkkelkompetanser defineres her slik:

"Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social cohesion and employment" (s.13)

Man skiller her mellom kompetanser, som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som er kontekstavhengige, og nøkkelkompetanser som skal være gyldige for alle. Kriteriene for nøkkelkompetansenes gyldighet er at de skal bidra til en personlig tilfredsstillende og utvikling, aktivt medborgerskap, sosial inkludering og sysselsetting (Journal of the European Union, 2006).

3.3 Forståelse av kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet og NOU 2014:7

Karakteristisk for en læreplan med kompetansemål, er at det ut fra samfunns- eller individperspektiv settes opp kompetanser som skal tilegnes for å nå gitte mål (Ross, 2000). Den nye generasjonens måldrevne planer, karakteriseres av at de ferdighetene som arbeidslivet og økonomien krever, kommer fra kunnskapssamfunnet. Dermed blir skillet mellom yrkesfag og akademiske fag uklart. Arbeidslivets krav til kompetanse har endret seg med overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn. Der en instrumentalistisk opplæring før var opptatt av praktiske ferdigheter, ligger nå fokuset på samfunnets behov for kunnskap.

Kompetanse er i læreplanverket for Kunnskapsløftet forstått som " evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan" (www.udir.no). Kompetansedefinisjonen som ligger til grunn for Kunnskapsløftet, bygger på kompetansedefinisjonen fra DeSeCo (Ludvigsen et al., 2014, s. 9/32).

I NOU 2014:7, del 5 Kompetanse, innrømmes det at det legges ulikt innhold i kompetansebegrepet, i tillegg til at begreper som ferdigheter, kunnskaper og holdninger brukes tidvis overlappende med kompetansebegrepet. Utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, legger en bred forståelse av kompetansebegrepet til grunn. Det betyr at

"kompetanse handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger og omfatter både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring, inkludert holdninger og etiske vurderinger" (s.3/32).

Utvalget hevder videre at kompetanse er noe som kan utvikles og læres, og som kommer til syne gjennom det mennesket gjør i ulike situasjoner og aktiviteter. Videre ses kompetanse på som handlingsorientert og beskrivende for hva en person er i stand til å gjøre, men det er en prosessdimensjon som påpekes.

Kompetanseplattformen for barne- og ungdomsarbeiderfaget sier noe om hvilken kompetanse det er viktig at barne- og ungdomsarbeideren har. Kompetansebegrepet nyttes i liten grad og det sies lite om hva en kompetanseplattform er. I det daglige arbeidet beskrives sentrale arbeidsområder for en barne - og ungdomsarbeider, mens kompetanse kun benyttes en gang i teksten: " Samhandlingskompetanse preger det daglige arbeidet".

Et punkt i kompetanseplattformen beskriver fagets utvikling og plass i samfunnet. Her leser jeg at samfunnet har et økende behov for tydelige og kompetente voksne som vurderer og ivaretar barn og unges behov i sosialisering- og samfunnsmessig sammenheng.

3.4 Kompetansebegrepet sett i et ny-konservativ tradisjonalistisk og et teknisk- instrumentalistisk perspektiv

De siste 10-15 årene har kompetansebegrepet fått alt større plass i utdanningspolitikken og det kan spørres om kompetansebegrepets forståelse i denne sammenhengen. Michael Young er opptatt av kunnskap i skolen. I denne framstillingen søker jeg å forstå hans kunnskapsperspektiv som et kompetanseperspektiv ved hjelp av de to tradisjonene *ny-konservativ tradisjonisme* og *teknisk instrumentalisme*, hentet fra Michael Young`s bok *Bringing Knowledge Back In* (2008). Inspirert av hans innfallsvinkel, hvordan kompetanse kan forstås som mål i seg selv eller mål for samfunnet, ønsker jeg å binde de to tradisjonene sammen med underkapitlets tema.

De to perspektivene, bygger på forskjellig syn på kompetanse - der kompetanse oppfattes som faglig orientert, derav det tradisjonelle, eller om kompetansen anses å være et middel for samfunnsøkonomiske mål, det instrumentalistiske synet (Young, 2008).

Ny- konservativ tradisjonisme bygger på ideen om at det ikke er den spesifikke kompetansen i seg selv som er det viktigste, men at tradisjonen som faget representerer viderefremmes. Slik sett er kompetanse ikke først og fremst et epistemologisk spørsmål om hvilken kompetanse som er sann, men fagets innhold skal videreføre respekt for det kompetansen representerer (Young, 2008). Young (ibid) hevder at den ny- konservative tradisjonismen kun tas opp til debatt når den utfordres av andre kompetansetradisjoner. Det impliserer at den tradisjonelle kompetanseforståelsen har en relativ sterk posisjon i vår kompetanseforståelse av Barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Teknisk - instrumentalisme kan beskrives som en slik utfordrer til ny- konservativ tradisjonisme (Young, 2008). Et teknisk - instrumentalistisk perspektiv på kompetanse beskrives som en utfordring til ny- konservativ tradisjonisme (Young, 2008). Her er ikke kompetanse knyttet til den tradisjonelle kompetanse, men til økonomiske behov. Det vises gjerne til globalisering og kunnskap- og kompetansebasert økonomi. Kompetanse er et middel for å nå målet. Kompetanseheving skal være med på å skape en type samfunn først og deretter utvikle individet, men da for å legge til rette for den kompetansen som antas nødvendig i samfunnet, slik som gjennom livslang læring og tilpasningsdyktighet (ibid). I følge Young (2008), har teknisk- instrumentalisme de siste 20 årene gått fra å være et argument for yrkesfagene til å gjelde også de mer akademiske retningene. Innenfor teknisk- instrumentalisme inkluderes både tverrfaglige ferdigheter og kunnskaper i kompetansebegrepet. Kompetanse defineres ikke som et mål i seg selv, men som et middel for å møte individets krav og antatte behov i samfunnet. Dermed vil ikke fokuset ligge på innholdet i kompetansen direkte, men på hva kompetansen kan bidra til. Det ligger også en forventning om målbarhet i kompetansebegrepet. Oppsummert finnes det to sentrale tilnærminger til kompetansebegrepet innenfor det instrumentalistiske perspektivet: fokus på at kompetanse og kompetanseheving skal ruste mennesket til å takle samfunnets krav og behov og fokus på at mennesket skal rustes til å endre samfunnet. Felles for tilnærmingene er at kompetansen mennesket skal inneha er prisgitt hva som anses viktig i samfunnet.

3.5 Kompetanse som egenskap eller prosess

Erna Håland hevder at kompetanse i dagens samfunn i dominerende grad knyttes til egenskaper hos den enkelte (Håland, 2011). For å gi et mer utfyllende bilde av hva kompetanseheving dreier seg om, trekker hun også inn perspektivet - kompetanse som prosess.

En prosess kan her handle om at kompetanseheving skjer underveis i det konkrete prosjektet, og foregår mellom barnehageassistenten og arbeidet.

Kompetanse som egenskap eller prosess knyttes an til ulike teoretiske hovedperspektiver. Et *positivistisk perspektiv* beskriver forståelsen av kompetanse som en egenskap, mens det *fenomenologiske og humanistiske perspektivet* representerer en forståelse av kompetanse som prosess (Håland, 2011).

Det positivistiske perspektivet tar for seg kompetanse som en egenskap der medarbeiderens individuelle egenskaper er styrende for kompetansehevingen. Typiske egenskaper er her kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I et slikt perspektiv er det barnehagens målsettinger og strategi som skal være utgangspunkt for hva slags kompetanse assistenten skal heve. Kompetansen forstås videre som en mengde som kan telles og måles og at verdien av assistentens kompetanse kan gjøres rede for (jmf. KOSTRA-tall). Innenfor dette perspektivet er målsettingen å skape en "match" mellom strategiske målsettinger og den kompetansen barnehagen besitter (Håland, 2011). Her finner vi også forhåndsdefinering av kompetanse, modeller av kompetanse, heller enn å fange den kompetansen som er på "huset".

Det fenomenologiske og humanistiske perspektivet legger vekt på kompetanse som en prosess, der arbeidet står i sentrum. Her er en opptatt av barnehageassistentens opplevelse av arbeidet. Viktige hensikter i kompetansehevingen er å fremme assistentens selvstendighet og opplevelse av arbeidet som meningsfylt. Kompetanse konstitueres gjennom den enkeltes forståelse av arbeidet; barnehageassistentens forståelse av arbeidet utgjør, former og organiserer dens kunnskap og ferdigheter til en særegen kompetanse i utførelsen av arbeidet. Dette impliserer at kompetanse er knyttet til situasjon og kontekst og at kompetansen heves gjennom praksis (Håland, 2011).

3.6 Kompetanse som potensial

Begrepet kompetanse stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia* og viser til «å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater» (Lai, 2013 s.46)

Lai (2013) forklarer kompetanse videre som potensial, det å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå mål ved å trekke på egne ressurser. Potensialet til en person avhenger ikke

bare av kvalifikasjoner som er satt, men også av personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og arbeide med utfordrende oppgaver. Ut fra dette vil en persons kompetanse bestå av både kunnskaper, holdninger, personlig egnethet og konkrete erfaringer. Kompetanse er et sammensatt begrep og Lai (2013, s.56) beskriver noen hovedformer av kompetanse; *faglig kompetanse* og *personlig kompetanse*, er to av disse hovedformene. De synes relevante å knytte til dette prosjektet. Faglig kompetanse omhandler en kompetanse som er direkte relevant for å kunne utføre jobben sin på en faglig yrkesmessig og praktisk fullgod og formålstjenlig måte. Personlig kompetanse beskrives som kompetanse utover det rent faglige. Denne kompetansen påvirker egen arbeidsutøvelse gjennom ansvarsfølelse, etisk bevissthet, fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet og evne til ny- og egenutvikling (ibid.).

I forlengelse av beskrivelser av kompetanse, nevner også Lai (2013) *inkompetanse* som et relevant begrep. Ut fra perspektivet på kompetanse som et potensial, utgjør inkompetanse manglende samsvar mellom eget potensial og de mulighetene og utfordringene man kan stå overfor. Det kan være snakk om for lav kompetanse, for høy kompetanse eller feil kompetanse i forhold til kontekst. Inkompetanse kan innebære et behov for kompetanseheving eller behov for å utvikle ny eller endre kompetanse (ibid.). I tider med nye krav, nye satsingsområder i barnehagen, og mindre samsvar mellom medarbeiderens potensial og barnehagens mål, kan det oppleves en *kompetanseinkongruens* som kan medføre behov for avlæring og ny kompetanseheving.

En person kan besitte kompetanse selv om den ikke vises eller benyttes. Kompetanse forstås da som et potensiale på den ene siden, og prestasjon på den andre siden. Prestasjonen blir da den ytre "synlige toppen av isfjellet", mens potensialet blir forutsetningen for at funksjonsevner og styrkeområder kan mobiliseres og utvikles. Denne såkalte *tause kompetansen*, den kompetansen det er vanskelig å sette ord på og reflektere direkte over, det være seg kunnskaper, ferdigheter eller holdninger er det viktig å være klar over (Lai, 2013). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), påpekes det at det er ønskelig å arbeide for at den tause kompetansen skal bli bevisst i større grad.

3.7 Kompetanse - en alternativ diskurs?

Biesta ønsker å utfordre og gi ny tilgang til den pedagogiske tenkningen. I boka *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014 s.15) ønsker han å synliggjøre hvordan kompetansebegrepet i utdanningen er blitt til lik en *multidisiplinær hybrid*. Pedagogikkfaget har tatt til seg impulser

fra økonomi, sosiologi, historie, statsvitenskap og moderne ledelsesteori. Biesta hevder denne utviklingen kommer med stadig større behov for politisk styringskontroll. Han ser ikke denne utviklingen kun som negativ, men er skeptisk til å implementere perspektiver og begreper fra yngre disipliner som økonomi og statsvitenskap, da disse perspektivene ikke alltid passer inn i pedagogiske problemstillinger. Vitenskaper som leverer styringsdata til politiske beslutningstakere, kan innebære forenkling og bruk av fremmede begreper i utdanningen. Historisk kan vi kanskje se dette i forhold til bruken av kompetansebegrepet, målstyrings- og læringsutbyttetenkningen som er hentet fra New Public Managementperspektivet (ibid).

Biesta trekker fram kompetanse som et interessant begrep i diskurs og politikk. Han hevder at kompetansediskusjonen dreier seg mot hva pedagogen, eller barnehageassistenten, i min kontekst bør kunne gjøre, i stedet for hva barnehageassistenten må vite. Dette tilsier en mer praktisk og holistisk ide om kompetanse. Han ser kunnskaper, ferdigheter og handlinger som et integrert hele, heller enn å se handlinger som anvendelse av kunnskaper og ferdigheter (Biesta, 2014, s.150). Biesta problematiserer ikke kompetansebegrepet, men bekymrer seg mer over at ideen om kompetanse legger mer og mer beslag på diskursen om undervisning og utdanning. Han er redd for at det ikke finnes flere diskurser, flere retninger å tenke og snakke om undervisning og utdanning på enn gjennom ideen om kompetanse. Da vil denne ideen fort bli en sannhet (ibid). Biesta bringer også inn maktperspektivet her og henviser til OECD's tyngde som referansepunkt i diskusjonen. Gjennom diskursen om kompetanse og hvilken kompetanse barne- og ungdomsarbeideren bør ha, blir fort et syn på kompetanse repetert og fremmet. Kompetanseområdene blir presentert som relativt ukontroversielle, de presenteres med andre ord som oppleste og vedtatte sannheter. Biesta (2014) mener det er viktig å rokke ved slike sannheter og vise at det er mulig å tenke annerledes rundt hva for eksempel barnehageassistenten bør kunne.

Barne- og ungdomsarbeidere som har deltatt i kompetansehevingsprosjektet, skal være forberedt til å ta teorieksamen og fagprøve. De skal kunne forbedre sin praksis. Biesta (2014) stiller spørsmålsteget om endret praksis kan regnes som forbedring av praksis. Er endringen en bevisst ønsket endring? Han hevder at endring og forbedring innen kompetanseområder ikke bare dreier seg om å kartlegge framgang i kompetanse, men heller at man gjennom å se på kompetansehevingsens flerdimensjonalitet, synergieffekter og konflikter, alltid må vurdere om man vinner eller taper i sin bruk av kompetanse. Biesta (2014) løfter diskusjonen til å gjelde at kompetanse, evnen til å gjøre ting, aldri er nok i seg selv. Han bringer inn begrepet *dømmekraft*- det å vurdere hvilken kompetanse som behøves når, hva som er en riktig balanse

og en riktig avveining mellom det man vinner og det man taper. Fritt etter Biesta (2014, s.164) kaller jeg dette en *yrkesfaglig dømmekraftbasert* kompetanseheving der kloke vurderinger og god dømmekraft spiller på lag med det kompetansehevingsarbeidet barnehageassistenten utfører. Dette er en individuell prosess, der kompetanseheving kan ses på som risikabel. Det å begi seg inn på kompetanseheving som en åpen, subjektiv og uforutsigbar vei, der kompetanseheving langt fra er en mekanisk prosess med forhåndsdefinerte resultater, reproduksjon, innlemmelse i eksisterende ordener for væren, gjøren og tenkning, er en risikabel pedagogisk tenkning.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert ulike forståelser av kompetanse og kompetanseheving. Det synes ikke som det er etablert noen felles forståelse av hva kompetanse er. Det kan komplisere kompetansehevingsprosesser, men samtidig kan det være verdifullt for de ulike fora å ha en pågående diskusjon om begrepsforståelse og hvordan kompetanseheving hos voksne kan forstås.

Et sentralt premiss i flere av kompetanseforståelsene beskrevet i dette kapitlet, er at kompetansen vises gjennom handling. Dette gjelder både de teoribaserte perspektivene og forståelsene i nasjonale og internasjonale rammeverk. De nasjonale rammeverkene støtter seg til kompetansedefinisjoner fra blant annet DeSeCo.

Michael Young (2008) presenterer kompetansebegrepet ved hjelp av de to tradisjonene ny-konservativ tradisjonalisme og teknisk instrumentalisme, forstått som kompetanse som et mål i seg selv eller som et mål for samfunnet. Erna Håland (2011) knytter kompetansebegrepet mer til den enkelte person og dens egenskaper eller den prosessen den enkelte arbeidstaker opplever seg selv og sin kompetanseheving i. Linda Lai (2013) forklarer kompetanse som et potensial hos den enkelte arbeidstaker. Hun presenterer en teori inneholdende blant annet begreper som egnethet, faglig og personlig kompetanse, inkompetanse og kompetanseinkongruens. Kapitlet avslutter med Biestas (2014) mer utfordrende tilgang til begrepet.

4. Metodologisk tilnærming

Å forske innebærer å gjøre metodologiske og epistemologiske avveininger. Det handler om mer enn å velge metode. Ifølge Rhedding - Jones (2005) innbefatter det i tillegg å bestemme seg for teoribakgrunn, tilnærming og analyse.

Jeg ønsker å få tak i opplevelser, tanker og erfaringer kursdeltagerne i konkret prosjekt har til kompetanseheving - hvorfor de ønsker å delta i kompetansehevingsprosjektet og hvordan kompetansehevingen kommer til uttrykk i barnehagen. Målet mitt for denne studien, er å løfte fram barnehageassistentenes stemmer og derigjennom søke å forstå kompetanseheving ut fra ulike teoretiske tilnærminger beskrevet i kapittel 2 og 3.

I dette kapittelet vil jeg kort belyse særtrekk ved kvalitativ metode. Denne blir etterfulgt av en redegjørelse av den kvalitative tilnærmingen fenomenologi. Videre gjøres det greie for kvalitetskriterier i min studie, etiske vurderinger og refleksjoner over egen forskerrolle. Til slutt i dette kapittelet gjøres det greie for det fenomenologiske analysearbeidet.

4.1 Kvalitativ metode

Valg av metode som skal anvendes i studien, bestemmes ut fra formulering av problemstillingene mine. Mine problemstillinger, henger igjen sammen med hvilket menneskesyn og kunnskapssyn jeg har. Det kvalitative anses å være det som er mulig å oppleve, men som ikke er kvantifiserbart og målbart. Når Kirkegaard hevder at subjektivitet er sannhet, ønsker han å betone verdien i opplevde innsikter som ikke kan nås via den rasjonelle eller kvantitative veien (Starrin & Svensson, 2009). Kvalitative metoder kritiseres også for det samme; at de anses som subjektive, mens de kvantitative metodene betraktes som mer objektive (ibid).

4.2 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ forskningsdesign. Fenomenologisk filosofi kan kort forklares som læren "om det som viser seg" (Johannessen et al., 2010). Den fenomenologiske tradisjonen har mange forgreninger - det finnes mange utløpere fra Edmund Husserls fenomenologiske programforklaring på 1900-tallet. Jean Paul Sartre (1905- 1980), Paul Ricoeur (1913-2005) og Maurice Merleau- Ponty (1908- 1961) videreutviklet denne

forståelsesformen mot en mer eksistensialistisk og dialektisk retning (Kvale & Brinkmann, 2009). Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og søke forståelse av et fenomen (Johannessen med flere, 2010). Fenomenet skal forstås i en kontekst, for min forsknings vedkommende innenfor det konkrete prosjektet og barnehagekontekst. Som forsker ønsker jeg ved en fenomenologisk tilnærming å studere verden slik mennesket opplever det fra det enkelte subjekts perspektiv (Alvesson & Skölberg, 2008).

Den fenomenologiske metoden kalles også *epochè*, som betyr "å avstå fra å dømme" (Starrin & Svensson, 2009). Epochè er altså en metodologisk holdning til fenomenet som studeres, der det essensielle som kommer fram i studien skal beskrives så objektivt som mulig. Objektivitet i denne sammenheng handler om at jeg skal være bevisst mine forforståelser, forkunnskaper og referanserammer (ibid). Å benytte epochè anser jeg som en nødvendig betingelse for å kunne gjøre en korrekt beskrivelse av det som skal vise seg rundt det fenomenet jeg skal undersøke. Jeg forstår derigjennom en fenomenologisk sannhet som en beskrivelse av fenomenet jeg undersøker gjennom å se den enkelte barnehageassistent som et subjekt, at jeg har evne til å distansere meg fra det rent subjektive og fange inn det viktige på en levende måte.

4.2.1 Forståelse og forforståelse

Forskerens forforståelse og bakgrunn kan bidra til motivasjon og drivkraft i en studie, men kan også bidra til at forskeren mister verdifull kunnskap og evne til å lære av materialet (Malterud, 2003). Det å beskrive forforståelse er dermed viktig for å bli bevisst denne, men også for å øke studiens troverdighet og gyldighet ved å tydeliggjøre forforståelsen for at leseren selv kan vurdere (ibid). Forforståelse er nært knyttet til forståelse. Forståelse dreier seg om en bevissthetstilstand og den kan ytre seg ved at jeg begriper hva noe er eller hva meningen med noe er. Dette kan være det meningsformidlende materialet kursdeltagerne i det konkrete prosjektet og slik det framstår i deres tekster.

Som forsker i denne studien, har jeg nærhet til informantenes språk, deres kontekst og kan forstå informantenes språk og uttrykk muligens bedre enn uten denne nærheten. Samtidig kan det være for nært, slik at jeg "overidentifiserer" meg med dem. Samtidig har jeg aldri erfart å være barnehageassistent selv. Dette kan være en hjelp til å kunne veksle mellom nærhet og distanse, samtidig som det blir avgjørende for meg som forsker å være bevisst egen forforståelse for å kunne sikre arbeidets kvalitet. Forskerblikket vil også kunne farges av mitt

teoretiske ståsted, da teori på ulike nivåer kan gi retning i forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Min forforståelse er knyttet til min rolle som lærer og ansvarlig for kompetansehevingstiltak for barnehageassistenter. Jeg bygger min forforståelse og forståelse av kompetanseheving på det rammeverket jeg må forholde meg til; Kunnskapsløftet og de tilhørende læreplaner for barne- og ungdomsarbeiderfaget og litteraturtilfang beskrevet under kapittel 4.5.1. om kildekritikk

4.3 Vurderinger i forhold til valg av metode og design

Holter og Kalleberg (1996), Starrin & Svensson (2009) uttrykker begge at det er problemstillingen som er avgjørende for valg av metode. I mitt tilfelle er problemstillingen motivert av kursarbeidet mitt og at dette studiet kan være en del av en rapport til fylkesmannen. Masteroppgaven anser jeg har noen elementer fra evaluerings- og oppdragsforskning. Sett i forhold til at deltagerne skrev en tekst ved kursets slutt, ser jeg det som hensiktsmessig å bruke kildestudie som metode. Å velge en kildestudie som metode, kan jeg forsvare da informantene nettopp gjennom en skriveprosess reflekterer og synliggjør kompetanseheving. Kvale og Brinkmann (2009) anser også fenomenologi som relevant for å belyse forståelsesformer og opplevelser.

Målet med et fenomenologisk design er å øke forståelsen av og innsikt i andres livsverden (Johannessen et al., 2010). I mitt masteroppgaveprosjekt mener jeg det er et forskningsopplegg som vil gi meg verktøy til å få "svar" på mine forskningsspørsmål. Det fenomenologiske designet vil bli beskrevet senere i dette kapitlet.

4.4 Utvalg

Ved oppstart på masterprosjektet hadde jeg tilgang til 30 tekster fra deltagerne i det konkrete kompetansehevingsprosjektet. Ut fra problemstillingene mine, ble 28 av tekstene relevante for mitt prosjekt. Jeg ønsket at jobbsituasjonen til deltagerne skulle være så lik som mulig for å gi et best mulig bilde. Min forforståelse er at deltagere som jobber som vikarer eller ikke har fast jobb, vil prioritere andre motiver for kompetanseheving og har basis i andre eller færre erfaringer enn den fast ansatte barnehageassistent. Dette er interessant i seg selv, men vil gjøre at enda flere momenter må trekkes inn.

4.5 Kvalitet og troverdighet

Kvalitative metoder handler om hvordan man skal karakterisere noe. Et spørsmål man kan stille seg er om det finnes spesielle kriterier for kvalitativ forskning. Jeg støtter meg til Starrin & Svensson (2009) som beskriver ulike kvalitetskrav på et forskningsarbeid. For det første kreves en perspektivbevissthet, en intern logikk og en etisk redegjørelse. Videre hevder de prosjektet må innbefatte god struktur, teoritilsnitt og validitet. Noen av disse kvalitetskriteriene vil bli omhandlet i det følgende.

4.5.1 Kildekritikk

Kildekritikk kan forklares som et sett av regler som beskriver hvordan kildene skal behandles for å ikke forvri informasjonen som fås ut av kildene (Kjelstadli, 1999). Jeg vil i det følgende vurdere mine kilder kort ut fra noen av Kjelstadli's (1999) spørsmål: *Hvilke kilder er tilgjengelige og er de representative for å svare på problemstillingen? Er kildene troverdige?*

I forhold til dette prosjektet er vurderingen av det første spørsmålet nærmest gitt. Det er tekstene til kursdeltagerne som er kildene. Kildenes troverdighet kan vurderes ut fra at opphavspersonene har hatt til hensikt å meddele noe om sin motivasjon for kurset, om sine opplevelser av kompetansehevingens effekt på det daglige arbeidet i barnehagen. Dermed konstaterer jeg at kildene er meddelende. Forfatterne har presentert seg selv med navn i sin hovedtekst, dette er senere anonymisert. Videre er tekstmaterialet av nyere dato, noe som vil kunne gi kunnskap om kontekst i nåtid. Kildematerialet er en eksisterende kilde, produsert for andre formål enn dette masterprosjektet. Jeg må kunne anta at både evne, mulighet og vilje til å skrive denne teksten, som var en sluttoppgave i det konkrete prosjektet, vil variere fra person til person. Det kan ha vært et pliktløp for noen, samtidig var det helt unntatt vurdering. Kildenes indre troverdighet vil jeg vurdere som relevant. Jeg har kjennskap til kildenes opphav, formål og funksjon og sett i et helhetsbilde samsvarer kildene med forfatterens kunnskap og holdninger til sitt yrke.

I denne oppgaven er det valgt en teoretisk referanseramme rundt noen aktuelle begreper som utgangspunkt for analyse av barnehageassistentenes tekster. Å bruke teori i tilnærmingen til analysearbeidet, kan anses å være en type forforståelse. Kjelstadli (1999) hevder at teori kan være "*et bur eller en nøkkel*". den kan bidra til nødvendig distanse, til å begrunne og til å finne nye spørsmål, men den kan også gjøre at jeg overser det som ikke passer inn. Valg av

teoritilfang gjennom litteratursøk startet tidlig i masterprosjektet og bygger på masterstudiets inspirasjoner og min bakgrunn som pedagog både i barnehage og skole. Jeg vurderer teoritilfanget som seriøst innenfor sine tradisjoner. Dette kan ha medvirket til at jeg har lukket døren for nye innfallsvinkler for tidlig. Samtidig er dette masterprosjektet en studie innenfor et kort tidsspenn.

4.5.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Dette prosjektet baserer seg på kvalitative data, og i den kvalitative tradisjonen benyttes begrepet *reliabilitet* om graden av etterprøvbarehet av en studie. Det spørres om framgangsmåten ved datainnsamlingen og om analyseringen av data kan etterprøves av andre forskere. Ved kvalitativ forskning er det dog vanskelig å tenke seg at menneskelige opplevelser skal kunne etterprøves. Derfor er det viktig at forskeren beskriver forskningsprosessen grundig. Det vil bli gjort gjennom dette kapitlet for å sørge for at forskningsprosessen blir synlig, og på den måten sørge for at reliabilitet i oppgaven ivaretas.

Det kan skilles mellom indre og ytre validitet. I en vitenskapelig forskning, handler validitet om hvorvidt en metode er egnet for å måle det som det er ment å undersøke (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at validitetsspørsmål ikke bare handler om kontroll av funn (produktvalidering), men må vurderes kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen (prosessvalidering). Kvaliteten på denne valideringen avhenger av meg som forsker. Forskerens moralske integritet og klokskap er avgjørende for et godt resultat. Jeg må utvikle en refleksiv og kritisk bevissthet om min rolle som forsker i forhold til analysematerialet mitt (Postholm, 2010). For å synliggjøre denne bevisstheten, ønsker jeg å gjøre mitt arbeid så gjennomsiktig (transparent) som mulig. Et punkt som kan trekkes spesielt fram av type validitet, er *deskriptiv validitet*. Den typen validitet omhandler riktigheten i forhold til klarlegging av den språklige meningen (Kjelstadli, 1999). Mitt tekstmateriale må sikres at det i all behandling videre fra originaltekster får riktig språklig mening. Kopier av de opprinnelige kildene må dermed beholdes for å sikre at jeg ved behov kan gå tilbake til dem. *Tolkningsvaliditet* handler også om å behandle tekstmaterialet på en god måte. Hvordan forstå det som informantene har villet uttrykke? Geertz (i Maxwell, 1992) mener det sentrale punktet i tolkningsvaliditet er om forskerens tolkning klarer å trekke slutninger som gjengir informantens "egentlige" følelser eller oppfatninger. Å forske alene, gjør denne prosessen sårbar, men desto viktigere å lese med åpenhet, nærhet og distanse og om mulig utfordre et nært forskningsfelleskap til medlesing. En lignende tilnærming kan om mulig anvendes for å

sikre *teoretisk validitet*. Å sikre validitet ved utvikling av teoretisk forståelse, setter krav til forskeren. Utvikling av teoretisk forståelse krever at jeg klarer å se tekstmaterialet utenfra (Geertz, i Dalen, 2004). Innenfor dette perspektivet handler det om at de begreper eller modeller som jeg tenker å anvende virkelig gir en teoretisk forståelse av fenomenene som studeres.

Den ytre validiteten i en kvalitativ metode handler om hvorvidt funnene som i utgangspunktet er kontekstbundet, kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det i en kvalitativ metode er leseren som avgjør hvor anvendbare funnene er for andre situasjoner. Av dette følger at jeg som forsker må frambringe utsagn fra tekstmateriale for at leseren får mulighet til selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er. Jeg må også vurdere om utvalget av informanter kan være stort nok til å si noe om det er generaliserbart det som kommer fram. Samtidig er kompetansehevingsprogrammet som er gjennomført et pilotarbeid, og erfaringene og oppfatninger fra dette prosjektet kan gi ideer til lignende prosjekter andre steder i landet.

4.6 Ethiske aspekter

Begrepet *etikk* kommer av det greske ordet *ethos* som betyr moralhandling eller karakter. Formålet med etikken er å vise hvordan man bør handle, tenke og være på de måtene som er tillatt (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) viser til noen viktige punkter som er relevant i forskning som innbefatter mennesker. Det handler om *samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerrolle*.

I forhold til krav om samtykke skal informantene gis en skriftlig informasjon og selv gi et skriftlig samtykke. Informantene skal vite hva de skal delta i. På bakgrunn av dette har alle mine forskningsdeltagere mottatt et informasjonsbrev på e-post. Her fikk de informasjon om tema og problemstilling for oppgaven og de ble anmodet om å svare på e-posten hvis de samtykket i bruk av datamaterialet (vedlegg 1 og 2). Jeg visste allerede da deltagerne i det konkrete prosjektet skrev sine tekster at jeg ønsket å benytte arbeidene deres i masterarbeidet mitt. Alle informantene har derfor tidligere muntlig samtykket i at tekstene deres kan brukes i forskningsøyemed. I forhold til forskerens forpliktelse om å tilbakeføre resultater av forskningen til de som deltok i den, vil tekstforfatterne få tilgang til den ferdige masteroppgaven via link.

Det andre etiske prinsippet handler om konfidensialitet. Konfidensialiteten i forskning innebærer at all informasjon som kan identifisere deltagerne ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2009). Alle personopplysninger skal verken direkte eller indirekte kunne identifiseres i datamaterialet eller i masteroppgaven. I dette forskningsarbeidet er det tatt en meldeplikttest hos NSD. Denne sier at arbeidet ikke er meldepliktig, men at informantene anonymiseres. 20 av kursdeltagerne svarte på e-post og bekreftet samtykke. Etter avsluttet masteroppgave og sendt e-post med link til oppgaven, slettes alle e-poster omhandlende prosjektet.

Det er også viktig å tenke gjennom all mulig risiko man kan påføre deltagerne og akademia ved mitt prosjekt. Jeg gjør mitt forskningsarbeid som representant for akademia og i respekt for denne og informantene mine som jeg har fått ta del i en liten bit av livet til.

Den siste etiske retningslinjen som Kvale og Brinkmann (2009) omtaler, er knyttet til forskerrollen. I kvalitativ metode anses forskeren som en aktiv deltaker som i større eller mindre grad vil kunne påvirke informantene og materialet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig at forskeren gjennom hele prosessen er bevisst reflektert og kritisk til sin egen rolle og påvirkning, slik at studien ivaretar sin troverdighet (Malterud, 2003). Dette kan ivaretas ved at forskerens mulige påvirkning i de ulike trinnene i forskningsprosessen og egen forforståelse beskrives, slik at leseren selv kan vurdere gyldighet av studiens deler og funn (ibid).

Jeg ser at det er både fordeler og ulemper med skriftlig tekstmateriale og at materialet fantes før studien startet. Dette kan ha påvirket meg som forsker. Samtidig har jeg ikke hatt noen påvirkningsmuligheter på kildene, ei heller er de blitt spurt om å utdype svarene sine i ettertid. Min dobbeltrolle som både kursleder og forsker gir en nærhet til prosjektet, som jeg må være meg bevisst.

4.7 Stegene i det fenomenologiske designet

Som kvalitativt design betyr den fenomenologiske tilnærmingen at jeg skal utforske og beskrive menneskers erfaringer, oppfatninger og forståelser av et fenomen, i denne sammenheng kompetanseheving gjennom et konkret prosjekt. Formålet med studien er å få økt forståelse for kompetansehevingsbegrepet og innsikt i barnehageassistentenes livsverden

i denne konteksten. I dette kapitlet beskriver jeg stegene i det fenomenologiske designet, basert på Johannessen et al. (2010).

Forberedelsesfasen utgår for min del fra et tekstmateriale og min motivasjon til å åpne opp for ulike måter å forstå kompetanseheving på. Datainnsamlingen er altså her allerede gjort i og med at deltagerne i det konkrete prosjektet har beskrevet sin motivasjon for deltagelse i kompetanseheving og hvordan de opplever at kompetansehevingen kommer til uttrykk i praksis i barnehagen. Spørsmålene her er åpne for å ikke bringe inn for mye av min forforståelse til fenomenet. Jeg ser også at skriftligheten gjør at mine påvirkninger underveis i deltagerens tekstprosess er minimale. Dette er utdypet i kapitlet om min forskerrolle over.

Selve analysen av tekstmaterialet består av flere steg. I det fenomenologiske designet er det vanlig å analysere meningsinnholdet. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen med informantens tanker.

Først danner jeg meg et helhetsinntrykk av tekstene, for deretter å identifisere og plukke ut temaer som gir mening for informantene. Sammenfatning av meningsinnhold (meningsfortetting) er viktig for å redusere tekstmengden og kunne håndtere stoffet analytisk. I denne fasen bringes fram min første forståelse av tekstmaterialet, en forståelse som muligens vil ha innflytelse på den endelige fortolkningen.

I den andre fasen av analysearbeidet skal jeg finne meningsbærende elementer i materialet. Her skiller jeg ut det som er relevant for mine problemstillinger. Jeg leter etter tekstelementer eller kodeord, som igjen skal hjelpe meg med å avdekke og organisere det meningsfulle i teksten og redusere og ordne datamaterialet. Koding er et møysommelig arbeid og et ledd i fortolkningsprosessen. Det er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet. Viktig i denne prosessen er å ikke stykke opp teksten slik at helheten blir borte. Kodene som benyttes kan være *beskrivende*, nær opp til meningsinnholdet i teksten eller de kan være *tolkende koder* som viser til begreper, sammenhenger eller perspektiver som reflekterer tendenser i materialet og hvordan det kan forstås.

Den tredje fasen i analysearbeidet tar utgangspunkt i kodingen. Her trekkes de delene av teksten som er kodet ut, og jeg vil sitte igjen med et redusert tekstmateriale som er ordnet etter kodeordene. Denne fasen kalles *kondensering*. Her er målet å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodeordene.

Til slutt skal materialet *sammenfattes* for å utforme nye begreper og beskrivelser. Jeg må igjen sjekke opp om mitt nåværende inntrykk er i tråd med det inntrykket som kommer fram i det originale materialet jeg startet med.

Endelig skal de identifiserte begreper og beskrivelser drøftes i lys av forskning og teori jeg har belyst i kapittel 2 og 3 i oppgaven.

4.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for metodologisk tilnærming og drøftet ulike aspekter ved forarbeid, gjennomføring og behandling av det empiriske materialet ved analyse. Jeg har drøftet hvordan jeg i kraft av forskerrollen har påvirket innhenting, bearbeiding og analyse av det empiriske materialet og derved prosjektets troverdighet. Etikk og personvern er grunnleggende krav i et forskningsprosjekt. Ved at jeg har gått nøye gjennom forskningsprosessen i dette kapittelet håper jeg å ha lagt et grunnlag for at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om prosjektets pålitelighet.

5. Analyse og drøfting

I forskningsarbeidet mitt ønsket jeg å se på hvordan barnehageassistenterens kompetanseheving kan forstås sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak. For å belyse hovedproblemstillingen min *Hvordan kan barnehageassistenterens kompetanseheving forstås – sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak*, valgte jeg å søke svar på følgende forskningsspørsmål:

- * *Hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin?*
- * *Hvordan opplever barnehageassistentene det konkrete prosjektet som heving av sin kompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen? Hvordan kommer kompetansehevingen til uttrykk?*

Jeg vil presentere resultatene innen hvert forskningsspørsmål og kategori og drøfte disse opp mot aktuell teori. Teori basert på voksnes læring, kompetansebegrepet sett i lys av ulike teoretikere og dets plass i nasjonale rammeverk, tidligere presentert i kapittel 2 og 3, kommer til uttrykk i denne drøftingen for å åpne opp for ulike forståelser av kompetanseheving. Kapittel 5.1 er en analyse og kapittel 5.2 en drøfting knyttet til forskningsspørsmål 1. Videre er kapittel 5.3 en analyse og kapittel 5.4 en drøfting tilknyttet forskningsspørsmål 2. Jeg vil bruke informantenes utsagn, men må sortere dem i henhold til innhold for at de skal gi meg en bedre forståelse av sammenhengen mellom informantenes opplevelser og min teoretiske forståelse. Ved å dele opp innholdet i ulike kategorier og deretter beskrive materialet gjennom deskriptive analyseprosesser blir datamaterialet mer «oversiktlig og forståelig» (Postholm, 2010). Jeg vil derfor lage kategorier basert på den tidligere beskrevne teorien, og deretter kode det empiriske materialet i henhold til disse kodene slik at jeg kan gi en teoribasert analyse av funnene. Analyseprosessen vil derfor dreie seg om hvordan jeg kan finne en meningsfortetning i forskningsdeltakernes tekster. Jeg måtte velge de kategoriene som gav størst mening og som kunne belyse problemstillingen best mulig. Tekstutsnittene danner de ulike meningsenhetene eller «horisontene» som til sammen kan beskrive fenomenet og belyse problemstillingen best mulig (Postholm, 2010).

Det er brukt en tematisk innfallsvinkel og tekstmaterialet mitt er kategorisert ut fra forskningsspørsmålene over. Det kom opp to hovedkategorier ut fra forskningsspørsmålene:

Motivasjon for kompetanseheving og kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet. Ut fra den fenomenologiske analyseprosessens steg (Johannessen et al., 2010), framkom det ut fra hovedkategoriene flere underkategorier. Jeg har fokusert de teoribaserte analysekategoriene på *mening* og *livslang læring* under hovedkategorien *motivasjon for kompetanseheving*, basert på forskningsspørsmålet om hvilke personlige begrunnelser deltagerne i det konkrete prosjektet har for å heve kompetansen sin.

Jeg viser en liten del av analyseskjemaet for å belyse måten jeg har gått fram på. Jeg har her brukt meningsfortetning, det vil si at forskningsdeltakernes utsagn gjengis med færre ord enn i originalteksten. Gjennom å finne sammenhenger og like utsagn i teksten har jeg kunnet kategorisere materialet. Noen av utsagnene kan være elementer i flere av underkategoriene. Jeg har likevel forsøkt å plassere utsagnet der det oppleves som mest relevant i denne sammenhengen. Jeg gjentar her sju forskningsdeltakeres utsagn vedrørende første forskningsspørsmål, *motivasjon for kompetanseheving*.

Underkategori: Livslang læring Koder:	Utsagn
«Ny kunnskap»	Fint med litt ekstra påfyll etter 16 år i barnehage Få inn lærdom igjen etter 20 år i barnehage Oppfrisking av fagstoff
«Rett eller plikt»	Stille sterkere på jobbmarkedet med fagbrev Trygg på å ikke miste jobben min Heve kompetansen og bli fagarbeider Må ta fagprøve

En skjematisk oversikt over det resterende analysearbeidet finnes som vedlegg 3.

De andre forskningsdeltakerne hadde utsagn som samles i underkategorien *mening* på dette spørsmålet. Under hovedkategorien *kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet* har

jeg valgt å samle utsagnene i underkategorier etter teoriperspektivene beskrevet i kapittel 3: kompetanse som ny-konservativ tradisjonalisme eller teknisk instrumentalisme, kompetanse som egenskap eller prosess, kompetanse som potensiale, kompetanseheving som forbedret praksis og kompetanse som et integrert hele (se vedlegg 3).

Under kodingsarbeidet erfarte jeg raskt at jeg har et komplekst materiale. Jeg startet arbeidet med å kode utsagn om deltagerens opplevelser med farger i henhold til utsagnets tilknytning til teori. Dette ble imidlertid uoversiktlig og jeg valgte heller å klippe ut alle utsagn til papirstrimler og legge dem i koder under de to hovedkategoriene. På denne måten fikk jeg et bedre overblikk og større mulighet for å prioritere utsagnets hovedmening.

Nedenfor presenterer og analyserer jeg mine funn i lys av teoretiske perspektiver og i forhold til de to forskningsspørsmålene mine, *motivasjon for kompetanseheving* og *kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet*. Hver hovedkategori, basert på forskningsspørsmålene har sine underkategorier. Etter presentasjon av utsagn innen hver underkategori, vil dette drøftes mot aktuell teori. Framstillingen blir «fargelagt» med relevante sitater for å gi leseren mulighet for å få et innblikk i tekstmaterialet og bedømme reliabilitet og validitet selv.

5.1 Analyse av motivasjon for kompetanseheving

I denne delen av forskningsarbeidet ønsket jeg å fokusere på informantenes begrunnelser for deltagelse i kompetanseheving, basert på forskningsspørsmål en. Flere av informantenes tekster inneholder ulike begrunnelser som gjør at jeg velger å dele disse i to underkategorier. Vesentlige funn presenteres og drøftes gjennom følgende temaer: *livslang læring og mening*. *Livslang læring* ligger som en grunnleggende tanke for det konkrete prosjektet, utdanningspolitisk i forståelsen av å heve sin kompetanse ved uttalte behov. Underkategorien *mening* framkom i gjennomgangen av tekstutsagnene og den tydelige sammenhengen som kom fram gjennom erfaring og deltagerens behov for å søke årsaker og se nye sammenhenger i arbeidet.

5.1.1 Livslang læring

Flere av tekstene synliggjør at barnehageassistenter har vært en stabil arbeidskraft i mange år. Det benevnes både jobb i barnehage i 16 år og 20 år og en motivasjon for kompetanseheving

ut fra behovet om ny kunnskap. Flere av disse er også ærlige på at kunnskapen deres er utdatert eller glemt.

“Få inn lærdom igjen etter 20 år i barnehage- gjenoppfriske”

sier noe om at assistenten har en fagbakgrunn, men ønsker å oppdatere denne.

4 av informantene viser en annen motivasjon. De uttrykker at de ønsker å bli fagarbeidere ut fra en klar årsakssammenheng, enten ved at det gir en tryggere arbeidssituasjon, gir flere jobbmuligheter eller at man er pålagt å ta fagprøve.

5.1.2 Mening

De andre informantene hevdet en annen type motivasjon for kompetanseheving. Flere utsagn underbygger viktigheten av at erfaring gir behov for å lære mer, få større forståelse for yrket som barnehageassistent. Motivasjonen ligger gjerne i ønsket om å lære mer om voksenrollen. En informant sier om sin motivasjon

«få bedre kunnskap om hva som skal til for å bli en bedre voksenperson for barna»

mens en annen er mer konkret og uttrykker at kompetansehevingens mål er

«å få flere ideer til å jobbe bedre, lære flere måter å gripe fatt i arbeidsoppgavene på, gi barna flere muligheter, bedre læringsmetoder og gi barna en god trygghet i hverdagen»

For flere av barnehageassistentene gir det mening å heve sin kompetanse for å bli en mer bevisst yrkesutøver. Her er erfaringer fra yrket en referanseramme som gir ønsker om større forståelse for egen handling i jobben.

«Få flere knagger å henge kunnskapen jeg allerede har på, få en bedre forståelse for hvorfor vi gjør som vi gjør i barnehagehverdagen»

Forståelse, refleksjon, kompetent og tilstedeværende, sette ord på, bevissthet er begreper som gjentas i utsagnene som grunngir motivasjonen for kompetanseheving.

Noen av informantene påpeker også en personlig bakgrunn for å gå på kurs, samtidig som den bunner i erfaring og ønske om å bli en bedre yrkesutøver. Her ligger et ønske om selvutvikling, å bli en positiv, engasjert og sikker utøver av yrket. I tre tekster leser jeg også et ønske om å

kunne formidle kunnskap til andre i barnehagen, kunne utveksle erfaringer med andre barnehageassistenter og det å bli en bedre samarbeidspartner som motivasjon.

5.2 Drøfting av funn om motivasjon for kompetanseheving

I dette kapittelet vil jeg benytte etablert kunnskap og teori innenfor fagfeltet beskrevet i kapittel 2 og 3 og knytte denne til mitt formål, å drøfte noen funn ut fra forskningsspørsmålet «hvilke personlige begrunnelser har deltagerne i konkret prosjekt for å heve kompetansen sin».

Knowles (1980), refererer til noen grunnleggende forutsetninger for voksnes læring. Blant annet synes det viktig at voksne selv trenger å begrunne hvorfor de skal heve sin kompetanse. Deltagerne i det konkrete prosjektet jeg refererer til, har begrunnet sin deltagelse i kompetanseheving ut fra min kategorisering livslang læring (5.1.1) og mening (5.1.2).

Den livslange perspektivtenkningen grunnis gjennom global påvirkning, tekniske framskritt og hyppig omstilling (OECD, 2005). Det kan synes som flere deltagere i det konkrete prosjektet mener det har skjedd mye innenfor barnehagefeltet og derfor trenger en oppdatering. Dette fikk de anledning til gjennom verdsettingen av læring som skjer gjennom hele livet, blant annet ved at det legges til rette for fleksibel utdanning og læring i arbeidslivet (NKR, 2011, Kunnskapsdepartementet, 2013b). John Field (i Tønseth og Tøsse, 2011), kaller dette en «stille eksplosjon» som arter seg ved at voksnes læring har ekspandert i både bredde og nivå, at kompetanseheving skjer på mange arenaer. Gjennom medvirkningen til strategipartene, synliggjøres det til enhver tid gjeldende kompetansebehovet i barnehagesektoren. Dette har blant annet dannet grunnlag for strategien for kompetansehevingen det konkrete prosjektet, baseres på. Kompetansesamfunnet trenger mennesker som søker ny kunnskap, slik noen av informantenes tekster framhever som deres motivasjon for kompetanseheving. Kompetanseheving i forhold til nye føringer, ny kunnskap, nye diskurser og nye perspektiver på innhold og oppgaver i barnehagen, er en utfordring for barnehagesektoren. Kompetanse er ikke en gitt størrelse som er statisk, da kompetansebehovene og kravene endres med en dynamisk samfunnsutvikling. Det man var skikket til for noen år siden, kan være kompetanse som ikke er relevant lenger i dag. Houle (1988) kaller dette å ha en målorientering - man deltar i kompetanseheving for å utføre en bestemt jobbfunksjon. I denne sammenheng blir det å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Biesta (2014), opplever livslang læring som en diskurs innenfor læringspolitikken både på det individuelle plan (mikronivå) og på makronivå der livslang læring framstår som en strategi for å tilpasse menneskelig kapital til nye krav. Som motivasjon til kompetanseheving hos deltagerne i det konkrete prosjektet tyder funn på at gjenoppfrisking, ny lærdom og påfyll handler om å tilpasse seg ny kompetanse. Det synes som noen deltagere føler kompetanseheving som en plikt. Å måtte ta fagprøve for å få fast jobb, taler mot frivillighetsperspektivet som Messerschmidt (i Biesta, 2014) og Wahlgren (2014) påpeker. Deci og Ryan (2002) hevder også at den indre motivasjonen øker når en får bestemme selv, i dette tilfellet å delta i kompetanseheving. Noe som støttes av Knowles (1980) som mener at en av forutsetningene for voksnes læring er at de selv ønsker det og at motivasjonen dermed blir mer indre motivert.

Det synes som kompetansehevingspolitikken i dag legitimeres av kvalitetsperspektivet i barnehagesektoren. Det tilsier at den enkelte barnehageassistent som er deltager i kompetansehevingen selv har ansvar for dette. For at et livslangt læringsperspektiv skal være drivkraften for barnehageassistentene forutsettes kanskje at arbeidsgiver har felles interesse for det i siste instans for å bidra til kvalitet og kompetansetilførsel til barnehagen.

Knowles (1980) sier videre at voksne trenger å finne mening i det de skal lære og at læringen motiveres av de voksnes erfaringer. Dette perspektivet hevder også Harper og Kember (1989). De forklarer voksnes motivasjon for kompetanseheving ut fra variasjon og bredde i livserfaringer. Merriam og Caffarella (1999) viser til at voksne ofte har flere motiver for deltagelse i kompetanseheving, slik også Grepperud (2004) hevder. Det kan derfor være utfordrende å kode tekstutsagnene til informantene i det konkrete prosjektet til å gjelde kun en type motivasjon. Jeg har allikevel i min analyse forsøkt å kode utsagnene etter Harper og Kembers modell, da alle informantene som bakgrunn har erfaring fra arbeid i barnehagen og et levd liv. Drøftingen med utgangspunkt i mening vil derfor ta utgangspunkt i erfaring som utgangspunkt, erfaring som referanseramme og erfaring som læringskilde.

Motivasjonen hos flere av informantene springer ut fra et ønske om å utvikle seg videre eller forbedre arbeidet sitt i barnehagen. Det gjelder særlig i direkte arbeid med barna.

" Få bedre kunnskap om hva som skal til for å bli en bedre voksenperson for barna "

er et eksempel, muligens ut fra egen virkelighetsforståelse og behov. Ved hjelp av det teoretiske perspektivet som dette konkrete prosjektet er med på å tilføre hos deltagerne, vil

kanskje utsagnet kunne tilskrives ønsket om en transformasjon (Mezirow, 1991) der oppfattelser og meninger om det å være en bedre voksenperson for barna får betydning for motivasjonen for kompetanseheving. Denne tanken vil også finnes om vi forstår motivasjon ut fra erfaring som en referanseramme. De fleste deltagerne i det konkrete kompetansehevingsprosjektet nevner noe om teori - praksisforholdet i sine tekster.

"Reflektere over det jeg leser og over den jobben jeg gjør, bli en mer kompetent og tilstedeværende voksne"

er et eksempel. Her vil teoritilfanget i kurset kunne være motivasjon på det nivået Mezirow (1991) kaller menings skjema, hvor refleksjonen vil kunne være med på å danne nye synspunkter på et nytt nivå. Teoretisk kunnskap er nødvendig, men det er ikke nok, og det leser jeg ut fra dette utsagnet at informanten også har tanker om. I praktiske arbeidssituasjoner vil teori kanskje ikke en gang være det viktigste grunnlaget for et handlingsvalg. Handlingsrelevant blir teoretisk kunnskap først når den knyttes til erfaring. Tid til refleksjon er en nødvendig og positiv faktor i utviklingen av den kompetente og tilstedeværende voksne. Transformasjonen vil da kunne være med motivasjon i ønsket om å " få en bedre forståelse for hvorfor vi gjør som vi gjør i barnehagedagen", "øke kompetansen for å kunne jobbe mer bevisst" eller kjenne på spenningen ved det å skulle lære noe nytt.

Aktivitetsorientering (Houle, 1988), framhever den sosiale siden av kompetansehevingen som motivasjon i likhet med Harper og Kember (1989). Erfaring som læringskilde, det å formidle kunnskap og erfaring til andre, ha det gøy sammen, synes som hovedmotivasjon hos noen kursdeltagere. Grepperud (2004) hevder at erfarings- og praksisutvekslinger kan være en betenkelighet som meningsmotivasjon, da egenpraksis kan idylliseres og bli en slags "fasit". Gjennom deltagelse i det konkrete prosjektet veiledes deltagerne av pedagogiske ledere og fagarbeidere i barnehager. Å gå fra sitt ståsted og fra sin erfaringsbakgrunn til et mer forskende fellesskap gjennom kurset, forhindrer gjerne en slik utvikling. Det å være flere assistenter fra samme barnehage, vil også skape en trygghet i starten som gir motivasjon til å ta skrittet inn i kompetansehevingstiltaket. Å ha en visshet om at det vil kunne være mulig å dele erfaringer, drøfte problemstillinger og jobbe med oppgaver sammen, gjør at det kanskje koster mindre å melde seg på.

Kort oppsummert viser dette drøftingskapittelet om motivasjon for kompetanseheving at vi finner en stor variasjon i motivasjonsgrunner til å delta i kompetansehevingstiltak. Det er

vanskelig å skape et skarpt skille mellom de ulike motivasjonsfaktorene og det er tydelig at den enkelte deltagers begrunnelse for deltagelse kan vises innenfor ulike underkategorier og koder. Deltagelse i det konkrete kompetansehevingstiltaket kan slik sett være motivert av både et ønske om å delta i fellesskapet, et ønske om å utvikle seg personlig og et ønske om å vise at man kan klare å ta fagprøven. Utdanningspolitisk er voksnes læring prinsipielt frivillig. For noen av deltagerne i kompetansehevingstiltaket, fravikes dette prinsippet og drøftingen baserer seg på Biestas (2014) ideer om livslang læring som en *rett* eller en *plikt*.

5.3 Analyse av kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet

Kompetanse for fremtidens barnehage krever en barnehage som er i stand til å utvikle seg og tenke nytt ut fra et endret syn på barn og barndom, endrete oppvekstbetingelser og familiemønstre, endrete samfunnsforandringer og styringsrammer forøvrig. Et av tiltakene for å møte behovet for kompetanseheving i barnehagen i forhold til endringene som har skjedd og stadig skjer, er det konkrete kompetansehevingstiltaket for barnehageassistenter som denne teksten tar utgangspunkt i. Denne analysedelen omhandlende hovedkategorien *kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet*, basert på det andre forskningsspørsmålet, har fokuset på kodene, avledet fra teoriperspektiver i kapittel 3: kompetanse som ny-konservativ tradisjonalisme eller teknisk instrumentalisme, kompetanse som egenskap eller prosess, kompetanse som potensiale, kompetanseheving som forbedret praksis og kompetanse som et integrert hele. Her presenteres noen sentrale funn, som drøftes i kapittel 5.4. Detaljert oversikt over analyse ligger som vedlegg 3.

5.3.1 Kompetanse som ny-konservativ tradisjonalisme eller teknisk instrumentalisme?

Kompetansehevingstiltaket i seg selv er et brudd på den ny-konservative tradisjonalismen. Kompetansebegrepet utfordres i og med at det ønskes en heving av barnehageassistentenes kompetanse. Derfor finner jeg ingen spesifikk kompetanse eller tradisjon som framheves i tekstene. To utsagn som speiler teknisk instrumentalisme, ut fra Youngs (2008) forståelse av kompetanse er

"Tilby en enda bedre barnehage med service til barn og foreldre"

og

"Enda mer ressurs for min arbeidsgiver"

5.3.2 Kompetanse som egenskap eller prosess?

Det ligger en forståelse av kompetanse som egenskap og en forståelse av kompetanse som prosess i tekstmaterialet mitt. Noen av informantene uttrykker forventninger om at kompetanse kan ses på som noe som kan identifiseres og måles. Dette representerer et rasjonalistisk perspektiv på kompetanse. Det fokuseres her på hvordan en skal lukke gapet mellom det som finnes av kompetanse i barnehagen og det som trengs for å nå barnehagens mål. Dette kan medføre en forståelse hvor det er mulig å identifisere og beskrive framtidige kompetansebehov for så å "fylle" de ansatte med ulike kompetansehevingstiltak. I dette tilfellet kan det være å forberede barnehageassistenter til teorieksamen for fagprøven. Å forankre kompetansehevingen hos den enkelte, å se kompetanse som en prosess, tar hensyn til kontekst. Her skjer kompetanseheving i både teori og praksis i det daglige arbeidet.

I et av utsagnene på kompetanse som egenskap, uttrykkes en forskjell i profesjon mellom barnehagelærer og barnehageassistent.

"Pedagoger vil helst gjøre ting selv uten hjelp fra assistenter"

Dette kan være et enkeltstående eksempel. Et annet eksempel er utsagn som uttrykker et behov for å få den kompetansen som etterspørres i barnehagen.

"Det er en god følelse å kjenne på at jeg kan gå en hverdag tryggere i møte med å kunne yte og skape mer av trygghet og trivsel i barnehagen for store og små"

Dette utsagnet forstår jeg som et behov for å lukke et gap både i forhold til seg selv og egen situasjon og målsettinger om trygghet og trivsel som barnehagen har.

Kompetanse forstått som en prosess, setter barnehageassistentens opplevelse av arbeidet i fokus. Her finner jeg flere utsagn som er uttrykk for hvor viktig kompetansehevingen har vært for dem i det daglige arbeidet. Begreper som interessant, spennende, motiverende leses. Et konkret uttrykk sier:

"Det er viktig for barn å bli sett, hørt og anerkjent for det de får til i hverdagen. Dette er jeg mer bevisst på nå, samtidig å være tilstede for barna og være med i deres lek. Jeg fokuserer mer på barnas språkutvikling, hvordan utvikle vennskap og gi alle

barna muligheter i fellesskapet. Jeg opplever også at jeg bidrar i hverdagen til barn med atferdsvansker og gjør dagen bedre for dem"

5.3.3 Kompetanse som potensial

Innenfor koden kompetanse som potensial, deler jeg utsagnene etter Lai`s (2013) kompetanseformer faglig og personlig kompetanse. Jeg betrakter disse kompetanseformene isolert, men ser at de i praksis ofte kan være sterkt avhengige av hverandre. Faglig kompetanse handler om direkte relevant kompetanse for å kunne utføre jobben i barnehagen. Kompetanseheving som gir seg uttrykk direkte i jobben, handler i informantenes tekster om blant annet å kunne lese rammeplanen på en måte som gjør den til et flott arbeidsverktøy. Dette henger sammen med å ha blitt kjent med lover, regler og rammefaktorer som gjelder for barnehagen. Rent praktisk uttrykkes pedagogisk tenkning gjennom utsagn som

«Jeg har begynt å bruke aktivitetsskjema. Å være forberedt er alltid viktig når det gjelder aktiviteter for barna. Vi må være pålogget for å gi barna en god hverdag med læring, omsorg og legge til rette for leken»

Kompetanse utover det rent faglige, som påvirker egen oppgaveutførelse, kaller Lai (2013) personlig kompetanse. Den personlige kompetansen brukes i utøvelsen av yrket, i en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger, ferdigheter. Flere av informantene mener kompetansehevingstiltaket har bidrag til den personlige kompetansen.

«Jeg er blitt flinkere til å tenke over hva jeg er god på og hva jeg kan gjøre i barnehagen, som å være med barna i leken, synge, vise omsorg»

5.3.4 Kompetanseheving som forbedret praksis

Å heve sin kompetanse kan ses på som endring av praksis eller/og forbedring av praksis. Jeg leser i tekstene til informantene at de ønsker en større bevissthet i forhold til egen praksis og at de har utviklet denne bevisstheten gjennom teoritilfang og diskusjon underveis i kurset. De fleste kursdeltagerne har jobbet i samme barnehage i mange år og det kan uttrykkes slik en av informantene gjør:

«Vi som har jobbet i mange år har lært oppatt. Man går seg fast i rutiner og tenker ikke nok gjennom det man gjør. Jeg har blitt mer bevisst hva jeg gjør og sier og jobber med å kunne si fra hvis det er noe jeg er uenig i»

Samtidig som dette utsagnet sier noe om en mer bevisst praksis, har den også flere dimensjoner eller en synergieffekt i form av en tryggere yrkesutøver. To andre informanter bekrefter også en synergieffekt.

«Jeg ser barna på en annen måte og kan se kritisk på opplegg vi kunne gjort annerledes. Tror nok jeg kan bidra på jobben på et høyere faglig plan»

«Det å reflektere og kanskje være litt kritisk til sin egen jobb er nyttig og utviklende»

Begge utsagnene synes som bevisst endret praksis hvor det å være kritisk både til egen og andres praksis er viktig for dem. En annen informant bringer inn et metaperspektiv:

«Blitt vekket opp fra en trygg pute og ser litt på meg selv utenfra. Ser nå lettere ting jeg kan gjøre annerledes»

5.3.5 Kompetanse som et integrert hele

Biesta (2014) ser på kompetanse som en mer praktisk handling i kontekst. Han ser kunnskaper, ferdigheter og handlinger som et integrert hele. Dette bekreftes som effekt av det konkrete kompetansehevingtiltaket gjennom et utsagn fra en informant.

“Jeg har fått bekreftelse på at måten jeg snakker med barna på, tuller med dem, hvordan jeg løser konflikter, har vært riktige”

Foruten at Biesta (2014) hevder at kompetanse er et integrert hele, mener han at kompetanseheving kan ses på som risikabel ut fra tanken om at den er åpen, subjektiv og uforutsigbar. Selv om kompetansehevingen har hatt tydelige kompetansemål, har den gitt ulike uttrykk i praksis. Dette viser kategorier og koder som er beskrevet tidligere i dette kapittelet. Som bieffekt og tydelige utsagn om kompetansehevingens vidunderlige risiko vises til tekstutdrag under.

“Jeg har lært å stole på meg selv og at det jeg gjør er riktig. For å skape trygghet hos barna er det viktig å selv ha en god selvfølelse”

“Å ha vært med på kompetanseheving gjør noe med selvtilliten min og hever anseelsen. Jeg er motivert for å fortsette å utdanne meg”

“Jeg kan bidra mer på grunn av mer kunnskap, jeg kan si mer fordi jeg vet mer”

“Jeg føler meg mye mer inkludert, jeg kan bidra mer og jeg blir spurt om hva jeg mener om temaer som dukker opp”

Disse utsagnene tolker jeg som en heving av personlig, indre kompetanse som handler om personlige endringer. Det er modige utsagn – det å stille spørsmål ved kvaliteten på eget og andres arbeid, og bidra til å endre det til noe bedre. Det å være aktiv, ta initiativ, være i forkant, og ikke bare reagere på endringer som er skapt av andre. Utsagnene vitner om selvforståelse, og innsikter i at det er mulig å endre seg selv gjennom bevisste handlinger.

5.4 Drøfting av funn om kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet

I dette kapittelet vil jeg løfte fram noen funn fra analysen omhandlende forskningsspørsmålet «hvordan opplever barnehageassistentene det konkrete prosjektet som heving av sin kompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen» og diskutere dem i lys av beskrevet teori i kapittel 2 og 3.

Kompetanseplattformen for barne- og ungdomsarbeiderfaget sier noe om hvilken kompetanse det er viktig at barne- og ungdomsarbeideren har. Dette er mer generelle kompetanser som jeg ser norsk utdanningspolitikk gir plass for. Kompetanseplattformen nevner det å benytte gode arbeidsmåter i arbeidet med barn som en kompetanse barne- og ungdomsarbeideren skal inneha. Dette er et av de kompetanseområdene jeg leser ut av analyse av kompetansehevingens uttrykk i det daglige arbeidet. Noen deltagere nevner planlegging, lek, konkretisering i språkutvikling som hevet kompetanse. Utenom dette synes det vanskelig å lese kompetanse direkte ut fra kompetanseplattformen i analysematerialet. Sett barnehagens plass i utdanningspolitikken, kan historiske, økonomiske og politiske faktorer legitimere liten konkretisering av kompetanse. Argumenter om at utdanningsinstitusjoner ikke kan lære bort alt og at kunnskapssamfunnet stiller krav til livslang læring og tilpasningsdyktighet leses. Kvalitetsutvalget understreker at «utdanning er en verdi i seg selv for individene» (Søgnen, 2003 s.33). Her finner jeg referanse til det Young (2008) kaller ny- konservativ tradisjonisme, hvor kompetanseheving kan ses som et mål i deg selv. Young (2008) beskriver et dilemma her, ut fra ulike syn på kompetanse. Det handler om dilemmaet mellom en konkretisering av hvilken kompetanse som skal nås eller om det skal være en maktkamp for å gi en viss kompetanse legitimitet over en annen. Det konkrete kompetansehevingsprosjektet er politisk initiert (Kompetanse for fremtidens barnehage 2014-

2020). Samtidig har fylkesmannens representant konkretisert kompetansehevingen videre, både når det gjelder innhold og organisering.

TFoU-rapport nr.2016:9 presiserer at målet for *Kompetanse for framtidens barnehage* er at kompetansetiltakene skal heve både resultat- og effektmål. Resultatmål omhandler ansattes kompetanse og tallfestes i antall fagarbeidere i barne- og ungdomsarbeiderfag. I min studie er det ikke så mange som setter ord på at de skal bli fagarbeidere. I rapporten henvises videre til at en informant i Kunnskapsdepartementet er blitt bedt om å operasjonalisere kompetanse i barnehagen: "barnehagekompetanse kjennetegnes ved at den både er bred faglig sett og består av en betydelig ferdighets- eller handlingskompetanse der en setter teori over i praksis i barnehagen" (s.28). Dette viser en ganske generell barnehagekompetanse som har store tolkningsmuligheter. Min empiri viser at informantene opplever sin kompetanseheving som hevet kompetanse både på det faglige og det handlingsmessige planet. Flere kursdeltagere mener de knytter sammen teori og praksis, uten å konkretisere dette særlig mer.

På den annen side understrekes det at et livslangt læringsperspektiv er nødvendig og en premiss for å lykkes i kompetansesamfunnet. Jeg leser at Kvalitetsutvalget tilegner kompetanseheving en verdi av økonomisk karakter. Kompetansehevingen ses i en større sammenheng, hvor samfunnets behov og krav spiller en stor rolle. «Tilby en enda bedre barnehage med service til barn og foreldre», viser til diskusjonen om kvalitet i barnehage. Slik får kompetansebegrepet og kompetanseheving en forståelse av både en ny-konservativ tradisjonalisme og et teknisk instrumentalistisk preg.

Erna Håland hevder at kompetanse i stor grad knyttes til egenskaper hos den enkelte (Håland, 2011). Vi trenger ny kunnskap, men vi trenger også bestemte egenskaper, ferdigheter og innsikter: smidighet og omstillingsevne, evnen til å ta gode valg også under stress, verdibevissthet og utholdenhet. I dag etterspør arbeidslivet i økende grad egenskaper som selvstendighet, evne til kritisk tenkning, kreativitet og initiativrikdom. Ansatte med slike kvaliteter er en forutsetning for at barnehagen skal kunne være konkurransedyktig og brukernes førstevalg (ibid.). Dette er kanskje noe ambisiøst, da vi også vet at barnehagen har unge arbeidstagere under utdanning (lærlinger), nyutdannede barnehagelærere og barne- og ungdomsarbeidere og et vikarkorps. Samtidig leser jeg i høringsutkast til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen, *overordnet del -verdier og prinsipper* (kunnskapsdepartementet, 2017c), at kritisk tenkning, engasjement, verdibevissthet og kreativitet er viktige områder det skal fokuseres på i den norske grunnskolen. Slik sett kan

kanskje disse kravene til kompetanse være en del av en prosess hos den enkelte som jobber i barnehagen.

Barnehagens målsettinger og strategi benevnes som utgangspunkt for hva slags kompetanse som skal heves (Håland, 2011) og kompetansen skal kunne gjøres rede for. I dag finnes oppstillinger hvor brukeren kan finne en ønsket barnehage med målsettinger og oversikt over ansattes kompetanse. En av informantene i kompetansehevingsprosjektet får fram hvor viktig det er å ha den faglige tryggheten kompetansehevingen representerer i det daglige arbeidet. Samtidig understrekes det også at personlig egnethet og interesse for å jobbe med barn til barns beste er en forutsetning for å gjøre en god jobb.

I denne diskusjonen om tallfesting av kompetanse, løftes diskusjonen om antall barnehagelærere, prosentvis andel fagarbeidere i barnehagen opp. Dette synes som et noe betent tema hos en informant. Hva skjer i skjæringspunktet mellom arbeidsområdene til pedagogisk leder og barnehageassistent på vei til å bli fagarbeider? Bærer det preg av skjønn og kjennskap til enkeltpersoner og i mindre grad forankret i en tanke om å benytte barnehageassistentens kompetanseheving? Er kompetanse sett på som en egenskap hos denne personen eller kan kompetanse også forstås som en prosess knyttet til det daglige arbeidet? Prosess viser at kompetansehevingen kan forstås som noe som stadig er i utvikling og forhandling og som utvikles i interaksjon mellom personen, ny kunnskap og arbeidet (Håland, 2011). Her tar kompetansehevingsperspektivet hensyn til kontekst, og at prosjektet er mer enn et enkeltstående kurs. Det er også en kompetanseheving som skjer i praksis i det daglige arbeidet.

Lai (2013) forklarer potensialet til en person ut fra kompetansekrav, men også ut fra personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og arbeide med utfordrende oppgaver. For barnehageassistentene synes det viktig å heve sin faglige kompetanse. Å få et dypere innblikk, bedre forståelse og arbeide med større pedagogisk faglighet viser til at de har fått en faglig kompetanse som er direkte relevant til yrkesutøvelsen. Dette hevder Lai (2013) er viktig for en praktisk fullgod og formålstjenlig yrkesmessig utførelse. I flere utsagn leser jeg også at deltagere får lyst til å gå flere kurs, de vil lære mer og gjerne ta barnehagelærerutdanning. Lai (2013) beskriver dette som inkompetanse. Det handler i disse tilfellene om at deltagerne ser et behov selv for å utvikle en ny kompetanse eller endre kompetansen sin. Inkompetanse assosieres vanligvis med manglende eller for lav kompetanse, men inkompetanse kan også reflektere et manglende samsvar mellom eget potensial og de mulighetene og utfordringene

man står overfor i jobben. I noen tilfeller kan det også oppleves en kompetanseinkongruens i forbindelse med kompetansehevingen. Deltagere som har vært mange år i jobben sin, sier de må løfte blikket og se på sin egen praksis på en ny måte. Dette kan medføre behov for avlæring, som ikke alltid trenger gi noen god følelse. Å få bekreftet at kompetansen er gått ut på dato, kan gi redusert indre jobbmotivasjon og dårligere mestringsfølelse. Ut fra en slik framstilling hevder Lai (2013) at ikke all kompetanseheving trenger ha positiv verdi.

I mitt tekstmateriale synliggjøres at flere deltagere har fått en større bevissthet om den tause kompetansen de har innehatt. Prestasjonen har vært synlig i praksis i det daglige arbeidet, mens potensialet, forutsetningene for styrkeområdene har ligget latent og har kommet til syne gjennom kompetansehevingsprosjektet. «Selv om jeg har gjort jobben i mange år allerede, har ordet *hvorfor* blitt med meg i det jeg gjør nå». Lai (2013) påpeker viktigheten av å øve seg på å sette ord på og reflektere direkte over både kunnskaper, konkrete ferdigheter, holdninger og personlig egnethet for derigjennom å mobilisere sitt kompetansepotensial på en optimal måte.

Biesta (2014) problematiserer kompetanseheving som en forbedret praksis. Er det automatisk slik at endret praksis kan regnes som en forbedring av praksis, spør han. Informantene i prosjektet kan synes å hevde dette, men på grunnlag av at de selv mener de er mer bevisst sine handlinger. Det handler om å utvikle sin dømmekraft, sier Biesta (2014). En yrkesfaglig dømmekraft med gode vurderinger, «å bli vekket opp fra en trygg pute og se på seg selv utenfra», tyder på et metaperspektiv på egne handlinger. Gjennom dette metaperspektivet ser det ut til at barnehageassistenten er i stand til å ta de kloke og avveide valgene i forhold til det beste for barna i barnehagen.

Kompetansehevingsarbeidet vil kunne være en god hjelp i arbeidet for den enkelte kursdeltager på veien i denne individuelle prosessen. En prosess som er åpen, risikabel og uforutsigbar, ifølge Biesta (2014). Flere av de godt voksne deltagerne i prosjektet har fra før en lav formell utdanning, de har av erfaring liten tro på egen mestring. Disse legger gjerne vekt på selvfølelse, selvtro, lært mer om seg selv og økt glede i jobbsammenheng som kompetansehevingsens utbytte. Utsagnene er gjerne kontekstavhengige, de har elementer av mer anerkjennelse på jobb og økt innflytelse som utbytte av kompetansehevingen. Det å ha lært mye om faget og seg selv, gir en følelse av å lykkes og å mestre. Noe som flere av deltagerne hevder gir lyst til å forsøke seg på nye utfordringer- opplevelsen av å få til kan overføres til nye situasjoner og kontekst. Dette kan forstås som det Biesta (2014) kaller *utdanningens vidunderlige risiko*. Ettersom kompetanseheving ikke er noen mekanisk prosess,

der resultatene av kompetansehevingen gir like uttrykk, kan kompetanse gjerne uttrykkes som et integrert hele (ibid.). Faglige kunnskaper, holdninger, personlige egenskaper, handlinger integreres i forståelsen av kompetanse. Gjennom økt interesse for å lære, har ballen begynt å rulle. De fleste kursdeltagerne uttrykker et mangfoldig utbytte av kompetansehevingen. Ikke minst det å lære å kjenne seg selv på en mer bevisst måte, noe som er akkumulert gjennom økt selvtillit og tro på seg selv, økt kunnskap om seg selv og sin personlige kompetanse.

Oppsummert viser dette drøftingskapittelet til ulike perspektiver å forstå kompetansehevings uttrykk i barnehagehverdagen på. Om vi ser kompetanse som ny-konservativ tradisjonalisme ut fra Young (2008) og det konkrete kompetansehevingsprosjektet, ligger det en tradisjonell tilnærming til fokus på kompetansen som skal heves gjennom kurset. Det bygges på en faglig tilknytning etter Kunnskapsløftet og en oppfatning av aktuelle temaer knyttet til yrkesfaget, som er utdanningspolitisk initiert. Samtidig finner jeg en instrumentalistisk tilnærming til prosjektet ved at kompetansehevingen er prisgitt hva som anses viktig i samfunnet og samfunnsøkonomiske mål. I forlengelse av dette dreier det seg også her om at: «Educational policies and practices are like all human products, developed consciously, and sometimes unconsciously, for particular purposes» (Young, 2008, s.17). Bevisste og ubevisste valg i utdanningspolitikken og gjennom premissleverandørers påvirkning skaper grunnlag for hvilke kompetanseperspektiver som får gjennomslag.

Det er drøftet om kompetanseheving kan forstås ut fra perspektivene egenskap eller prosess med utgangspunkt i Håland (2011). Det er få utsagn som uttrykker kompetansehevingen som en tallfesting og måling eller at kompetansen til vedkommende skal dekkes ut fra et dokumentert gap i ønsket kompetanseportefølje for barnehagen. «Kompetansehevingen har satt i gang mer tankevirksomhet og spesielt hvorfor vi gjør som vi gjør i barnehagen» beskriver godt at kompetansehevingen skjer som en prosess.

I drøftingen om forståelsen av kompetanse og kompetanseheving som potensial, kommer det fram at faglig kompetanse har vært prioritert hos deltagerne i prosjektet. Tekstutsagnene viser at faglighet er hevet i det konkrete arbeidet. Dette problematiseres gjennom at Lai (2013) trekker inn begrepene inkompetanse, inkongruens og taus kompetanse.

Barnehageassistenter har relativt lav utdanningsbakgrunn. Flere informanter legger vekt på økt selvtillit, større trygghet og tiltro til egne evner, de har lært mer om seg selv. Flere hevder

å ha lært fag og om seg selv. Opplevelsen av å få til, bidra på en annen måte på jobb, kan kanskje overføres til andre situasjoner og kontekster. Noe som også fører til livsglede og motivasjon i jobben. En informant sier at

«Å ha vært med på kompetanseheving gjør noe med selvtilliten min og hever anseelsen. Jeg er motivert for å fortsette og utdanne meg».

Dette uttrykker et mangfoldig utbytte av kompetansehevingen. Å få endret sosial posisjon i barnehagen, å få en ny status og subjektiv posisjon er en kompetanse som kan komme til uttrykk i det daglige arbeidet. Det er ikke alltid slik at det er lett å måle avkastning av et kompetansehevingstiltak. Det får ofte et videre nedslagsfelt enn bare innenfor rammen av kompetansehevingen, noe vi kan plassere innenfor *utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014).

6. Drøfting av hovedproblemstilling og oppsummering

I dette kapitlet vil jeg løfte fram noen funn fra min studie i den hensikt å drøfte dem i forhold til hovedproblemstillingen min:

Hvordan kan barnehageassistenterens kompetanseheving forstås - sett ut fra et konkret kompetansehevingsiltak?

Formålet med min studie var, gjennom kursdeltagernes egne stemmer og ulike teoriforståelser, å frambringe kunnskap om og forståelse av kompetansehevingsbegrepet.

Kompetanse og kompetanseheving er i seg selv komplekse begreper med ulik forståelse. Det har derfor vært spennende å åpne opp for ulike forståelser av begrepene og drøfte funn på tvers av teoretisk bakgrunn. Forskningsspørsmålene for studien åpner opp for at tekstene til informantene kan legge fram et mangfold av utsagn og at ulike teoretiske perspektiver har kunnet bidra til en struktur i forhold til ulike perspektiver. Jeg vil fastholde strukturen som er laget i analysearbeidet, men viser til sammenhenger mellom ulike perspektiver i den videre drøftingen.

Informantene har gjennom sine erfaringer med kompetanseheving og tilrettelegging av læring internt i barnehagen og eksternt gjennom kurset, samt implementering av sine nye innsikter i barnehagearbeidet, pekt på mange interessante perspektiver på kompetanseheving. De uttrykker perspektiver i forhold til drivkrefter for kompetanseheving når du er voksen og i jobb og viser liten motstand mot læring som voksen. Tvert imot ser de fleste informantene på kompetanseheving som et potensial for utvikling gjennom det konkrete prosjektet. Informantene ser mulighetene kompetansehevingen gir både i det daglige arbeidet i barnehagen og de karrieremuligheter kompetansehevingsprosjektet gir.

Lai (2013) benytter begrepene personlig kompetanse og faglig kompetanse som kompetanse. Dette kan synes som et kunstig skille, da den faglige forståelsen er personliggjort og har en personlig bærer. Den vil alltid være subjektiv (Biesta, 2014). Den enkelte barnehageassistents personlige kompetanse vil være en del av en livslang læringsprosess. Det handler om å bli bevisst hvilken kompetanse man er bærer av og hvilken kompetanse man til enhver tid trenger å heve.

I rapporten "Strategisk kompetanseutvikling i kommunene" (Sollien et al., 2010, s.52) står det blant annet: "Kompetanse kan ses på som en individuell egenskap. Kompetansehevingen kan gi seg både formelle og uformelle uttrykk og foregå i alt fra daglige situasjoner i hverdags- og arbeidsliv til formelle opplærings situasjoner og - institusjoner".

Personlig kompetanse kan ses på som en del av den samlede profesjonelle kompetanse en barnehageassistent bør inneha. Personlig kompetanse er knyttet til erfaringer og fortolkning og bearbeiding av disse erfaringene (Lai, 2013). Lai knytter refleksjon til denne bearbeidingen og knytter teorianvendelse til det å kaste lys over erfaringer fra praksiserfaringer. Kompetansehevingen innenfor den personlige kompetansen framhever flere av informantene, samtidig som de aller fleste trekker fram den faglige kompetansen som sitt hovedanliggende. Med utgangspunkt i Biesta (2014) synes det som faglig og personlig utvikling er gjensidig avhengig av hverandre og at kompetansehevingen er en livslang prosess. Med referanse til Håland (2011), uttrykkes dette som en prosess der barnehageassistentens heving av kompetanse skjer gjennom den enkeltes forståelse av arbeidet. «Forståelsen av faget og barna er bedre og dette gjør yrket spennende og interessant» farger denne forståelsen. Forholdet mellom læring i eget arbeid og formell kunnskap i form av kurs er, slik jeg ser det, ikke et enten- eller. De to kunnskapskildene til sammen kan forenes optimalt gjennom et «ja takk, begge deler».

Biesta (2014) kaller utdanningen, eller kompetansehevingen for en vidunderlig risiko. Risikoen, sier Biesta videre er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker der deltagerne i kompetansehevingstiltak ikke kan betraktes som objekter som skal formes, men av handlekraftige og ansvarlige subjekter. Dette synet på utdanning, diskuterer Biesta opp mot perspektiver vi opplever hos myndigheter og politikere - de som gjerne har et distansert og abstrakt perspektiv på utdanning. Dette perspektivet som i hovedsak er basert på statistikk og prestasjonsmålinger. Å tenke at kompetanseheving for deltagerne i det konkrete prosjektet denne oppgaven har basis i, handler om å kun se på tallene i BASIL (barnehagerapportportal, www.udir.no) og tenke at kompetansehevingen har virket eller ikke, gir et bilde uten den kompleksiteten Biesta hevder er en del av tilnærmingen som må etterstrebes. Jeg ser at med en teknologisk tilnærming overses at kompetansehevingen dreier seg om levende mennesker som deltar med noen forutsetninger som ikke er bare kunnskaper og ferdigheter, men også personlige disposisjoner, gode og dårlige erfaringer, bestemte forståelsesmåter, interesser, motivasjoner, preferanser, motstand eller blokkeringer. Derfor vil

de samme påvirkningene virke forskjellig på forskjellige kursdeltagere og kompetansehevingen vil få forskjellige uttrykk.

Å begi seg inn på en kompetanseheving som er åpen, subjektiv og uforutsigbar, handler om mot til å skape uorden i eksisterende væren, i handling og tenkning (Biesta, 2014). Risikobegrepet hos Biesta kan sies å bidra til en annen tilnærming til kompetansebegrepet. Han hevder blant annet at en instrumentalistisk forståelse av kompetanse vil kunne frambringe avlæring av kompetanse. Vil man da kunne risikere å avlære noe man ikke skulle avlære også? Biesta sier videre at for ikke å «utslette» den andre må man invitere til dialog. Møtet mellom mennesker er fortsatt risikofyllt, kompetansehevingen kan fortsatt ikke sikres ut fra forståelsen av at alle deltagerne i det konkrete prosjektet tar med seg sin forforståelse inn i møtet.

Funn i mitt tekstmateriale kan leses som en risiko, men også en form for inkompetanse (Lai, 2013) i forståelsen manglende samsvar mellom eget potensial og de mulighetene og utfordringene man kan stå overfor (ibid.) Dette er forhold kompetansehevingen kanskje har avdekket hos disse informantene, som uttrykker ønske om barnehagelærerutdanning og flere kurs. Flere av informantene uttrykker også et behov for avlæring av kompetanse. Det å forstå at egen kompetanse er utgått på dato eller at kompetansen ellers ikke holder mål, kaller Lai (2013) å oppleve kompetanseinkongruens. Dette kan henlede oppmerksomheten til Mezirows teori om transformasjon (Mezirow, 2000). En avlæring av kompetanse kan også bli utfallet av kompetanseheving (Mezirow, 2000; Biesta, 2014). Ny kompetanse som forstyrrer tankeprosessen, kan være smertefullt og tøft arbeid, da det ofte berører ens indre kjerne av holdninger, verdier og identitetskapital (Mezirow, 2000). «Jeg har blitt mer sikker på meg selv, jeg forstår barna og deres behov bedre og viktigheten av aktive og tilstedeværende voksne» uttrykker både en identitetskapitalendring og en handlingsendring direkte rettet mot arbeidet med barna med utgangspunkt i nye innsikter.

Biesta løfter også fram en annen diskurs (Biesta, 2014). Hvilken kompetanse barne- og ungdomsarbeideren bør ha, blir fort et syn på kompetanse repetert og fremmet gjennom oppleste og vedtatte sannheter. Dette forholdet ser jeg også problematisert hos Young (2008). Han hevder at de sterke kreftene og maktforhold i samfunnet, preger konstruksjonen av kompetansebegrepets innhold. Kvalitetsutvalget (Søgnen, 2003) viser for eksempel til et kompetansebegrep som handler om mål som viser til hensikten med kompetanseheving. Målet skal være å sette den enkelte i stand til noe. Gjennom å vise til hensikten med kompetansehevingen, legges det også til rette for en forståelse av livslang læring der

resultat kvalitet kontrollerer i hvilken grad kompetansen oppfylles. Dette handler om et perspektiv Young (2008) benevner som teknisk instrumentalisme. Noen informanter i det konkrete prosjektet peker på at de skal ta fagbrev. Kompetansehevingen legitimeres derigjennom ved å vise til at kompetansehevingen består av visse kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier som er nødvendige i kompetansesamfunnet (Søgnen, 2003). Hva som er den nødvendige kompetansen for en barne- og ungdomsarbeider, kan preges av en usikkerhet ut fra den rådende forståelsen av framtidssamfunnet. Det synes ikke som deltagerne i kompetansehevingsprosjektet stiller spørsmål til den kompetansen som kreves i kompetanseplattformen. De fleste utsagnene kan plasseres innenfor ny-konservativ tradisjonisme (Young, 2008), selv om noen utsagn viser barnehageassistentens kritiske stemme til hvordan arbeidet utføres i barnehagen, med utgangspunkt i egen kompetanseheving. Håland (2011) og Lai (2013) knytter i stor grad egenskaper hos den enkelte til kompetanse: egenskaper som kritisk tenkning, kreativitet, initiativ. Dette kan knyttes opp mot teknisk instrumentalismeforståelsen til Young (2008) og kanskje også den påvirkningen som har skjedd i forhold til arbeid med ny generell del av læreplanverket for grunnskolen (kunnskapsdepartementet, 2017c). Den synes å være framtidsrettet ut fra en samfunnsforståelse som bygger på næringslivets behov, de premissleverandørene som påvirker og den rådende forståelsen for livslang læring.

I både min analyse og drøftinger er ikke skillet mellom tradisjonisme og instrumentalisme nødvendigvis veldig tydelige. Det er heller forskjellige kombinasjoner av fag- og økonomiske prioriteringer som kommer til syne og som er en hjelp til å plassere og strukturere spørsmål rundt kompetansehevingsens uttrykk.

Kunnskapsdepartementet lanserte Kompetanse for framtidens barnehage 2014-2020, en strategi hvor målet blant annet er å heve kompetansen for barnehageassistentene. Evalueringen av strategien så langt (Haugset et al., 2016) har vist at den på landsbasis har vært vellykket og at assistentene opplever en større grad av anerkjennelse for arbeidet de gjør. Barnehagene rapporterer at assistentene har blitt mer bevisst og flere har fått et økt refleksjonsnivå omkring barns utvikling. Fafo -rapport 2017:01, Gjør fagbrev en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole (Bråten og Tønder, 2017), er en rapport, som jeg viser til i kapittel 1, om barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. Den sier, slik også mine funn blant annet konkluderer med, at kompetansen til barne- og ungdomsarbeideren kommer til uttrykk i form av faglig trygghet og en større bevissthet om valg av aktiviteter for barna. I tillegg har de utviklet et fagspråk som bidrar til å synliggjøre

kompetansen og til å styrke og utvikle fagmiljøet på arbeidsplassen (s.7). Dette styrker min forståelse av kompetansehevingsbegrepet som et komplekst begrep, der faglig og personlig kompetanseheving inngår med forskjellige uttrykk.

6.1 Oppsummering

I denne studien har jeg sett nærmere på hvordan barnehageassistenter kompetanseheving kan forstås. Dette har jeg fått hjelp av informantene i det konkrete prosjektet og aktuell teori til å finne ut.

Jeg vil i det følgende reflektere over oppgaveprosessen og problemstillingen *Hvordan kan barnehageassistenter kompetanseheving forstås sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak.*

Hvordan er troverdighet, gyldighet og overførbarhet gjennom studien ivaretatt og hvordan kan dette ha hatt innvirkning på funnene? Gyldigheten i studien handler om at jeg har et datamateriale som kan hjelpe meg å åpne opp for ulike forståelser av kompetanseheving. Jeg har tidligere understreket at denne studien ikke vil kunne vise alle forståelser av fenomenet jeg ønsket å studere. Det ble planlagt en tekststudie av 33 tekster. Ut fra antall samtykkeerklæringer jeg fikk tilbake fra mulige informanter, kunne jeg ta i bruk 20 tekster i min studie. Jeg mener allikevel at selv om materialet er relativt lite, har jeg en tilstrekkelig mengde tekster til å kunne ivareta en viss variasjon rundt fenomenet og gi en viss bredde i forståelser som kunne knyttes opp mot aktuell teori.

Det kan diskuteres om de som velger å delta i studien, er de som er mest positive og interesserte i faget og om det er de som har ønsket å beskrive svarene sine mest utfyllende. Ut fra at det ikke finnes noen fasitsvar på dette som i utgangspunktet var en innleveringsoppgave i kurset, velger jeg å tro at informantenes tekster er representative.

Det kunne muligens vært benyttet andre måter for å finne forståelser om kompetanseheving. Noen ville kanskje foretrukket en blandet metode med både en kvalitativ og en kvantitativ del. Samtidig er ikke min studie noen effektstudie, men heller en liten flik utdanningsforskning der jeg ønsket en metode som kunne hjelpe meg å gi svar på problemstillingen min. Tekstbidragene jeg har nyttet i min studie har, sammen med ulike teoriperspektiver, gitt meg

viktige perspektiver og et rammeverk for refleksjon rundt kompetanseheving og overordnet arbeid med dette.

Som leder av kompetansehevingsprosjekt, har jeg hatt en spesiell nærhet til temaet i dette konkrete prosjektet. Jeg har derfor måttet jobbe med å være objektiv og så lite forutinntatt som mulig. Det kan tenkes at dette har vært en ulempe for mitt blikk inn i informantenes tekster, men jeg mener jeg har vært min rolle som forsker bevisst og har ikke selv opplevd dette som vanskelig. Det har også vært motiverende å kunne fordype seg i et tema som jeg jobber med til daglig.

Min studie har omfattet 20 informanter som har vært deltagere i et konkret kompetansehevingsprosjekt. Funnene viser at det arbeides seriøst med kompetanseheving hos deltagerne og at det konkrete prosjektet har vært basert på reelle nasjonale, kommunale og personlige behov. Studien er i hovedsak kontekstuell, men løftet over det konkrete nivået, åpner funnene for ulike forståelser av kompetanse og kompetanseheving generelt.

Troverdighet og gyldighet i forskningsprosessen, omhandler i fenomenologien å beskrive og tydeliggjøre analyseprosessen. Gjennom en detaljert beskrivelse av analysedelen, kategorisering og koding og ved å presentere noen funn ved sitater, mener jeg å ha ivarettatt dette.

Studiens teoretiske rammeverk er blitt til før analysearbeidet. Dette gav retning for analysearbeidet og kan regnes både som en styrke og svakhet for studien som helhet. Det teoretiske rammeverket har vært styrende for hvordan funnene skal leses, da kategoriseringer og koding er basert på teoretiske termer fra mine valgte teoriperspektiv.

Gjennom å nytte kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming i min studie, har jeg selv fått større forståelse for forskningsprosessen. Å knytte variasjon av teoretiske forståelser til fenomenet jeg ønsket å studere, har gitt ny innsikt om problemstillingen jeg har jobbet ut fra.

Hensikten med min studie har vært å få fram barnehageassistentens stemme rundt fenomenet kompetanseheving for derigjennom å få en hjelp til å se ulike måter å forstå kompetansehevingsbegrepet i barnehagekontekst på. Det tas utgangspunkt i sentrale styringsdokumenter og ulike teoretiske forståelser for å åpne opp for ulike forståelser av kompetanseheving. Sentralt i studien har vært perspektiver på voksnes læring, livslang læring,

motivasjon og kompetanse. Med disse perspektivene har jeg hatt mulighet for å fordype meg i informantenes tekster og drøftet kompetanse og kompetanseheving ut fra helt nye perspektiver.

Hva betyr så disse ulike forståelsene for hvordan kompetanseheving praktiseres i barnehagen? Det synes som en viktig implikasjon at det finnes ulike forståelser av kompetansebegrepet og at vi ikke legger det samme i begrepet. Videre kan ulike forståelser gi ulike føringer for å arbeide med kompetanseheving, noe det kan være viktig å utvikle bevissthet om. Kompetanse er ikke et nøytralt begrep, og hvis den rådende forståelsen av kompetanseheving ligger på kompetanse som egenskap og tallfesting, er det viktig å også synliggjøre andre forståelser, hvor kompetanseheving kan være noe en bygger opp over tid gjennom målrettede kurs og rom for bevissthet og refleksjon i praksis.

Studien har tydeliggjort for meg at det er et mangfold forståelser av fenomenet jeg ønsket finne ut mer om, både innenfor den enkelte tradisjon og på tvers av tradisjoner. Dette har jeg søkt å vise gjennom å drøfte kompetanse og kompetanseheving ut fra sammenfallende begreper og innhold i de ulike perspektivene jeg har valgt å benytte i teoriforståelse og rammeverk. Selv om jeg anser mitt arbeid som pedagogisk, støtter jeg meg til Biesta (2014), som hevder at kompetansebegrepet er blitt lik en multidisiplinær hybrid. Mitt arbeid har i tillegg til pedagogikk og voksenpedagogikk tatt til seg impulser fra blant annet politikk og moderne ledelsesteori.

I kapittel 1 uttrykker jeg at jeg vil åpne opp for ulike perspektiver på kompetanseheving i utdanning og arbeid gjennom teori og rammeverk. Det har gitt noen utfordringer i valg av teori og rammeverk. Jeg har ønsket å forholde meg til både pedagogisk-politisk teori, men også skape en spenning og røkke ved forestillinger om at kompetansebegrepet er et isolert begrep. Samtidig er jeg fornøyd med valgene jeg har tatt ut fra litteratursurvey. Teorivalgene har åpnet opp for mange, for meg nye og spennende forståelser som har gitt noen bekræftelser på forforståelse, men også utfordret egen forståelse av fenomenet.

Ved hjelp av det teoretiske rammeverket som en del av forståelsesrammen er det blitt enda tydeligere for meg at den norske kompetansetenkningen er sterkt påvirket av globalisering og både internasjonale og nasjonale premissleverandører som styrer hvordan utdanningspolitikken i Norge blir formet. Kompetanseheving betyr både endringsdyktighet og å lære gjennom hele livet. De nasjonale styringsdokumentene produseres i hurtig takt, og jeg

leser at kompetansebegrepets innhold igjen er under lupen. Stortingsmelding 28: Fagfordypning- forståelse (kunnskapsdepartementet, 2016b), Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021 (kunnskapsdepartementet, 2017b), Ny Overordnet del – verdier og prinsipper, høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17 (generell del av læreplanverket) gir alle føringer for hvordan kompetanse skal forstås i utdanning og vitner kanskje også om en endringsiver i Norge. Det framkommer en delvis teknisk instrumentalistisk forståelse, forstått ut fra Youngs (2008) perspektiv. Jeg ser at dette kan gi en generell forståelse av kompetanse, noe som kanskje ikke tar inn over seg kompleksiteten i samfunnet. Samtidig er det ikke tvil om at kompetanseheving skjer både i utdanning og arbeid. Med utgangspunkt i en kompetansehevingsforståelse der faglig kompetanse har en egenverdi for den enkelte, ser jeg også nytten av en instrumentalistisk forståelse der kompetanseforståelsen må ses i forhold til behov i samfunnet. Mange spørsmål kan reise seg i den forbindelse. Hva er viktig og valid kompetanse for barne- og ungdomsarbeideren? Hvilken kompetanse hentes ut i en teoretisk eksamen eller en fagprøve? Måler vi et sluttprodukt eller kan kompetansehevingen være en prosess og kontinuerlig vekst, slik Håland (2011) beskriver? Hvis jeg ser på kompetanse som et komplekst begrep og kanskje kvalitativt, vil da kompetanse og kompetanseheving hos den enkelte bli vanskelig å telle? Hvordan dette vil kunne påvirke barnehageassistenten og kompetansehevingsforståelsen i barnehagen i framtiden, er en diskurs utenfor denne oppgaven.

I kapittel 1 beskriver jeg min inspirasjon til å forfølge temaet for studien. Etter å ha lest en artikkel av Juell «Utdanning - et risikofylt møte mellom mennesker» (2014) ble jeg nysgjerrig på hvordan jeg kunne knytte kompetansehevingsbegrepet til «Utdanningens vidunderlige risiko». Ved å lese Gert Biestas bok «Utdanningens vidunderlige risiko» (2014) valgte jeg å dra linjene fra utdanning over til kompetanseheving. Biesta har utfordret min forståelse gjennom en kritisk spørsmålsstilling til det bestående, det han kaller» å rokke ved sannheter» eller det som aldri er blitt noen diskurs i min praksis. Kanskje er det fordi det virker som selvfølgeligheter, kanskje det åpner opp for forståelse av noe av det som har ligget til grunn for temaet i denne studien.

Innledningsvis i dette arbeidet, skrev jeg at jeg ønsket å fokusere på kompetanseheving forstått som en individuell kompetanseheving. Dette fokuset har jeg hatt gjennom arbeidet med studien, selv om jeg har opplevd det som et dilemma til tider fordi jeg ser at kompetanseheving også er et dynamisk samspill i en personalgruppe.

Med et blikk for den individuelle kompetansehevingen, vil jeg løfte fram den personlige kompetansehevingen som en bieffekt eller en naturlig del av kompetanseheving. Biesta (2014) mener den er uforutsigbar, men i dette konkrete prosjektet gav den personlige kompetansehevingen seg blant annet uttrykk som økt selvtilit, tro på seg selv og økt kunnskap om seg selv. Med fokus på at kompetansehevingen er risikabel (Biesta, 2014), kan også den personlige kompetansen få et annet utfall. Det kan resultere i følelse av å ikke mestre, frafall på kurset eller mulighet for at man vurderer å slutte i jobb. Jeg støtter meg til Lai (2013) som mener at egen oppfatning av kompetansehevingen, har betydning for mestringsstro, innsats og ytelse.

Dilemmaer som ikke er utdypet i denne studien, men som kan være interessant å undersøke nærmere ved en annen anledning er for meg formell kompetanseheving versus barnehageassistentenes motivasjon. I min studie uttrykte alle deltagerne i det konkrete prosjektet at de hadde en positiv forståelse av den formelle kompetansehevingen. Hva om dette ikke hadde vært tilfelle, men at deltageren ble tvunget, «truet» til å måtte delta på kompetanseheving? I forlengelse av dette kan barnehagens behov versus den enkelte assistents behov for kompetanseheving drøftes. Det hadde også vært interessant å sett nærmere på hvordan en mer aktiv rolle i forhold til utarbeiding av det konkrete prosjektet hos den enkelte deltager, en individuell plan med bakgrunn i realkompetanse, kunne være en drivkraft for enda flere barnehageassistenter til å ta fagbrev på jobb. Dilemmaet blir formell læring versus uformell læring og kompetanseheving ut fra tenkningen om å fylle den enkelte deltagers gap (Håland, 2011). De dilemmaene jeg her har reist, kan forfølges videre innenfor tilpasset opplæring, hvor det kan knyttes opp mot motivasjonens betydning for både voksnes læring og kompetanseheving.

Gjennom arbeidet med denne studien har det blitt tydelig for meg at dette er en studie som viser og åpner opp for ulik motivasjon for og ulik forståelse av kompetanseheving. Min studie avdekker "kompetansehevingsens vidunderlige risiko" som en motvekt mot ren kompetansemåltenkning og kvantitativ forståelse. Selv om NOU 2012:1 *Til barnas beste* har en flott målsetting om å ha 25% fagarbeidere Barne- og ungdomsarbeiderfaget i barnehagen innen 2020 (Øie, 2012), synes funnene mine å vise at det til slutt er den enkelte barnehageassistentens opplevelse av og mulighet for å ha kontroll selv over sin forvaltning av nyvunnet kompetanseheving i ulik form, som betyr den aktive medborger og kvalitetsmedskaper i barnehagen.

Litteraturliste

- Ahl, H. (2004). Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering. I *Forskning i fokus nr.24*.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur..
- Aspøy, T.M. og Tønder, A.H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bostadutvalget (2006). *Beskrivelse av relevante internasjonale dokumenter om kompetanse og opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bratsberg, B., Nyen, T. og Raaum, O. (2016). *Voksne som tar fagbrev*. Fafo-notat 2016:11.
- Bråten, M. og Tønder, A.H. (2014). *Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus*. Fafo-notat 2014:10.
- Bråten, M. og Tønder, A. H. (2015). *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge. Arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget*. Fafo-rapport 2015:51.
- Bråten, M og Tønder, A.H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole*. Fafo-rapport 2017:01.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY., University of Rochester Press.
- Ellström, P.-E. (1997). *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörens arbete: en översikt av teori och forskning*. Vol.200. Linköping.
- Engelsen, B. U. (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* 5.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Ertesvåg, S. K. og Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gotvassli, K-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal - og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kr.sand: Høyskoleforlaget AS.
- Grepperud, Gunnar (2006). Til skjells år og alder? En drøfting av studie- og læringsorienteringer hos voksne studenter. *Nordisk Pedagogikk*, 1/2007, s.100-110.
- Gunnes, H. og Rørstad, K. (2015). *Utdanningsforskning i Norge 2013. Ressurser og resultater*. Rapport 8/2015. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Lokalisert <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284979/NIFUrapport%202015-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hagen, A & Skule, S. (2008) *Kompetansereformen og livslang læring*. Lokalisert på <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kompetansereformen-og-livslang-laring/>
- Harper, G. & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analysis from the Approaches to Study Inventory. *British Journal of Educational Psychology*. 59(1), 66-74.
- Haugset, S.S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M., Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av Strategien Kompetanse for framtidens barnehage, delrapport 1* (TFoU-rapport 2016:9). Steinkjer: Fafo.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (1996) (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Houle, C. O. (1988). *The inquiring mind. A study of the adult who continues to learn*. Oklahoma Research Ctr.
- Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess- ulike forståelser av kompetansebegrepet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth, S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse*. (s. 56 - 80) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Jensen, I. og Prah, A. (2000). *Kompetence som et intersubjektivt fænomen*, I T. Andersen, I. Jensen og A.Prah (Red.). *Kompetence - i et organisatorisk perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tuft, P.A og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Juell, E. (2014). Utdanning - et risikofylt møte mellom mennesker. I *Første steg 4/2014*. (s.24 - 25). Utdanningsforbundet.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs. NJ: Cambridge.
- Kunnskapsdepartementet (1999) *Kompetansereformen*. (St.meld.nr.42, 1997-1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. (St.meld.nr.30, 2003- 2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage*. (St.meld. nr. 24, 2012-2013) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013b). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (St. meld. nr. 19, 2015-2016) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. meld. nr. 28, 2015-2016) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

-
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen*. (Høringsutkast av 10.3.17. Overordnet del- verdier og prinsipper). Lokalisert på www.regjeringen.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. Lokalisert på: <https://www.magma.no/kompetansemobilisering-og-egenmotivasjon>
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ludvigsen, S. et al. (2014). *Elevenes læring i fremti dens skole- et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:7). Lokalisert på www.regjeringen.no
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*. Vol. 62, No. 3, pp. 279-301.
- Merriam, S.B. & Cafarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. and Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey -Bass.
- Nicolaysen, K.G. (2016). (Red). *Barnehagenytt* 4/16. Oslo: Pedlex.
- NKR (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Nordskog, H. og Popperud, O. (2012). *Voksenpedagogikk*. Oslo: NkiForlaget.

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.
Lokalisert på <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Official Journal of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning*. Lokalisert på <http://www.eurlex.europa.eu>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med focus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rhedding - Jones, J. (2005). *Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and critique*. London: Falmer Press.

Sannerud, R. (2006). Yrkeskompetanse- en begrepsanalyse. I E. Askerøi og O. Eikeland (red.)
Forskningsserie 13/2006. *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*.
Kjeller: Høgskolen i Akershus.

Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skaalvik, E. M. og Finbak, L. (2001): *Adult Education in Great Britain, Norway and Spain: comparative study of participation motivation and barriers*. Report of the Leonardo da Vinci supported MOBA project. Trondheim: VOX.

Smeby, J-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58. Lokalisert på <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537660/FULLTEXT01.pdf>

Sollien, T.H. (2010). *Strategisk kompetanseutvikling i kommunene*. Lokalisert på:
<file:///C:/Users/Bente/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/2W3FQFJY/foustrategiskkompetanseutviklingikommunene.pdf>

Sommersel, H.B, Vestergaard, S. & Larsen, M.S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. Lokalisert på <http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/>

-
- Spetalen, H. (2010). Kompetansebegrepet i profesjonsutdanningen. *Småskrift nr.2/2010*. Høgskolen i Akershus.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) (2009). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Søgnen, A., et al. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16) Lokalisert på https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec2?q=I%20f%C3%B8rste%20rekke#match_0
- Telhaug, A. O. (2009). *Kunnskapsløftet- ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Forlag as.
- Tønseth, C. & Tøsse, S. (2011). Voksnes læring og kompetanse. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth, S. Tøsse (Red.). *Voksne, læring og kompetanse*. (s.17-33) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøsse, S. (2011a). Kunnskapspolitikken for voksnes læring (1960-2010). I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth, S. Tøsse (Red.). *Voksne, læring og kompetanse*. (s. 34 - 55) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøsse, S. (2011b). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Barnehagespeilet 2016*. Lokalisert på https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf
- Vox (2007): Befolkningens holdninger til opplæring og egen kompetanse. Resultater fra Vox-barometeret våren 2007. Oslo: Vox.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Å forstå kompetanse*. Lokalisert på www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Kompetanseplattform for fagarbeider Barne- og ungdomsarbeiderfaget*. Lokalisert på www.udir.no/
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

- Wahlgren, B. (2014). *Pædagogiske perspektiver på ervervsrettet vokseuddannelse*. Lokalisert
http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Paedagogiske_perspektiver_paa_erhvervsrettet_vokseuddannelse__foreloebig_version_.pdf
- Wrengbro, V. (2012). *Hvordan begrunnes og defineres kompetanse? En analyse av internasjonal og norsk utdanningspolitikk i et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. New York, NY: Routledge.
- Øie, K. E. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. (NOU 2012:1). Lokalisert på www.regjeringen.no
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D. Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009*. (s.189-202), Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg

Hei!

Det har gått en tid siden dere avsluttet kompetanseheving i regi av xx skole. Jeg søker nå deres tillatelse til å benytte noen tekster dere har skrevet.

Det ville være fint om dere leser teksten under og returnerer vedlegget til meg med navn, sted og dato så fort som mulig.

På forhånd takk.

Hilsen Bente

Orientering til barnehageassistenter som deltok på kompetansehevingstiltak 2015/2016

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved høyskolen i Hedmark, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven "Hvordan kan barnehageassistenter kompetanseheving forstås- sett ut fra et konkret kompetansehevingstiltak".

I forbindelse med regjeringens arbeid med å heve kvaliteten på tilbud i barnehagene, initierte Fylkesmannen tiltak med kompetanseheving for assistenter i kommunale og ikke-kommunale barnehager. Kurset var et tiltak for å realisere målene i strategien Kompetanse for framtidens barnehage 2014- 2020. Målet for tiltaket var å utdanne flere assistenter til fagarbeidernivå, og på den måten bidra til å heve kompetansen hos ansatte i barnehagene og øke kvaliteten på barnehagene i fylket.

I forbindelse med deres kurs skrev dere en sluttevaluering. Disse tekstene ble samlet i et hefte som jeg viste dere siste kursdag. Jeg ba den gang om å få benytte noe av dette tekstmateriale til min masteroppgave.

Jeg har nå valgt ut noe tekstmateriale fra dette heftet som jeg ønsker å benytte i min oppgave ut fra spørsmålene:

- Hva var ditt mål for kurset (motivasjon for å delta)
- Hvordan opplever du kurset som en kompetanseheving i det daglige arbeidet ditt i barnehagen

Jeg vil i min masteravhandling sette fokus på voksnes læring, livslang læring, motivasjon for å heve kompetanse og hvordan kompetanse kan forstås innenfor barnehagekontekst.

Bruk og beskyttelse av data:

Som forsker og pedagog er jeg underlagt taushetsplikt og data behandles konfidensielt.

Tekstmaterialet blir slettet innen januar 2018

Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner. Dette gjelder personlig informasjon som navn, alder, kjønn og sted.

Har du spørsmål, ta kontakt med meg på epost.

Med vennlig hilsen

Bente Skjelstad Svendsen

Samtykkeskjema.

Jeg ønsker å delta i forskningsprosjektet. Jeg har rett til å trekke meg fra prosjektet når jeg vil uten grunn. Jeg er også informert om bruk og behandling av data.

Navn:

Sted:

Dato:

Veileder: Jenny Steinnes, Høgskolen Innlandet jenny.steinnes@inn.no

ANALYSE «motivasjon for kompetanseheving»

Underkategori: Livslang læring Kode:	Utsagn
«Ny kunnskap»	<ul style="list-style-type: none"> - Fint med litt ekstra påfyll etter 16 år i barnehage - Få inn lærdom igjen etter 20 år i barnehage – gjenoppfriske, <i>sette ord på og bli bevisst hva man gjør og hvordan i arbeidet</i> - Oppfrisking av fagstoff
«Rett eller plikt»	<ul style="list-style-type: none"> - Stille sterkere på jobbmarkedet med fagbrev - Trygg på å ikke miste jobben min - Heve kompetansen og bli fagarbeider - Må ta fagprøve

Underkategori: Mening Kode:	Utsagn
Erfaring som utgangspunkt	<ul style="list-style-type: none"> - Lære mer om barn og deres væremåte, hvordan alt henger sammen - Styrke faglig kunnskap - Få ny kunnskap om yrkesutøvelsen - Lære mer om voksenrollen - Få bedre kunnskap om hva som skal til for å bli en bedre voksenperson for barna - Få flere ideer til å jobbe bedre, lære flere måter å gripe fatt i arbeidsoppgavene på, gi barna flere

	<p>muligheter, bedre læringsmetoder og gi barna en god trygghet i hverdagen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Få mer motivasjon og forståelse for faget
Erfaring som referanseramme	<ul style="list-style-type: none"> - Få flere knagger å henge kunnskapen jeg allerede har på, få en bedre forståelse for hvorfor vi gjør som vi gjør i barnehagehverdagen - Hjelp meg å sette mer ord på jobben jeg allerede gjør - Reflektere over det jeg leser og over den jobben jeg gjør, bli en mer kompetent og tilstedeværende voksen - Øke kompetansen for å kunne jobbe enda mer bevisst - Nye utfordringer motiverer - Å lære er spennende -
Erfaring som læringskilde	<ul style="list-style-type: none"> - Kunne formidle kunnskap til andre - Ha det gøy og utvikle meg selv - Bli positiv og engasjert - Bli mer sikker på meg selv i jobben - Kunne utveksle erfaringer med andre - Bli en bedre samarbeidspartner

ANALYSE «Hvordan kommer kompetansehevingen til uttrykk i barnehagen?»

<p>Underkategori: Kompetansehevingens uttrykk</p> <p>Kode:</p>	Utsagn
<p>Kompetanse som ny-konservativ tradisjonisme eller teknisk instrumentalisme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - NY-KONSERVATIV TRADISJONALISME - TEKNISK INSTRUMENTALISME: - Tilby en enda bedre barnehage med service til barn og foreldre - Enda mer ressurs for min arbeidsgiver

Kompetanse som egenskap eller prosess	<ul style="list-style-type: none"> - EGENSKAP: - Pedagoger vil helst gjøre ting selv uten hjelp fra assistenter - Det er en god følelse å kjenne på at jeg kan gå en hverdag tryggere i møte med å kunne yte og skape mer av trygghet og trivsel i barnehagen for store og små - PROSESS: - Kompetansehevingen har gjort det mer interessant og motiverende å jobbe. Det har satt i gang mer tankevirksomhet og spesielt hvorfor vi gjør som vi gjør i barnehagen - Forståelsen for faget og barna er bedre og dette gjør yrket spennende og interessant - Det er viktig for barn å bli sett, hørt og anerkjent for det de får til i hverdagen. Dette er jeg mer bevisst på nå, samtidig å være tilstede for barna og være med i deres lek. Jeg fokuserer mer på barnas språkutvikling, hvordan utvikle vennskap og gi alle barna muligheter i fellesskapet. Jeg opplever også at jeg bidrar i hverdagen til barn med atferdsvansker og gjør dagen bedre for dem -
Kompetanse som potensial	<ul style="list-style-type: none"> - FAGLIG KOMPETANSE: - Jeg leser Rammeplanen mer enn noen gang. Den tenkte jeg aldri på før, men nå er den «barnehagens bibel» og et flott arbeidsverktøy - Jeg har fått et dypere innblikk i mange emner, fått en bedre forståelse for hvorfor ting er som de er. - Jeg har fått bedre kjennskap til faguttrykk, lover og regler - Jeg har begynt å bruke aktivitetsskjema. Å være forberedt er alltid viktig når det gjelder aktiviteter for barn. Vi må være pålogget for å gi barna en god hverdag med læring, omsorg og legge til rette for leken - Jeg bruker konkreter for å få fram budskapet mitt nå - Jeg har lært så mye om hvor viktig leken er i læringsprosessen - Jeg setter nå opp aktivitetsplan for dagen. Det gjør det lettere å få på plass

	<p>gode innhold i samlinger og aktiviteter. Å tenke over innholdet, sikrer alle barna en positiv og lærerik stund</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg har lært mye om språkutvikling og viderefører det til hverdagen på en småbarnsavdeling og barn med spesielle behov - - PERSONLIG KOMPETANSE: - Jeg er blitt flinkere til å tenke over hva jeg er god på og hva jeg kan gjøre i barnehagen, som å være med barna i leken, synge, vise omsorg - Jeg tenker mer over ting og analyserer litt mer - Jeg skjønner bedre hvor viktig det er å ha utdanning for barnehageansatte - - INKOMPETANSE - Lyst til å gå på flere kurs - Pågangsmot til å lære mer - Barnehagelærerutdanning - KOMPETANSEINKONGRUENS? - TAUS KOMPETANSE: - Jeg er mye mer teoretisk bevisst. Selv om jeg har gjort jobben i mange år allerede, har ordet «hvorfor» blitt med meg i det jeg gjør nå
	-
Kompetanseheving som forbedret praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Vi som har jobbet i mange år har lært oppatt. Man går seg fast i rutiner og tenker ikke nok gjennom det man gjør. Jeg har blitt mer bevisst hva jeg gjør og sier og jobber med å kunne si fra hvis det er noe jeg er uenig i. - Blitt vekket opp fra en trygg pute og ser litt på meg selv utenfra. Ser nå lettere ting jeg kan gjøre annerledes. - Jeg ser barna på en annen måte og kan se kritisk på opplegg vi kunne gjort annerledes. Tror nok jeg kan bidra på jobben på et høyere faglig plan. - Det å reflektere og kanskje være litt kritisk til sin egen jobb er nyttig og utviklende
Kompetanse som et integrert hele	<ul style="list-style-type: none"> - HANDLING: - Jeg har fått bekreftelser på at måten jeg snakker med barna på, tuller med dem,

	<p>hvordan jeg løser konflikter på har vært riktige.</p> <ul style="list-style-type: none">- UTDANNINGENS VIDUNDERLIGE RISIKO:- Jeg er fornøyd og stolt over det jeg gjør- Jeg har lært å stole på meg selv og at det jeg gjør er riktig. For å skape trygghet hos barna er det viktig å selv ha en god selvfølelse- Jeg føler meg mer trygg på at jeg gjør jobben min riktig, og at jeg kan bidra på en positiv og tilfredsstillende måte- Jeg har blitt mer sikker på meg selv, <i>jeg forstår barna og deres behov bedre og viktigheten av aktive og tilstedeværende voksne</i>- Å ha vært med på kompetanseheving gjør noe med selvtilliten min og hever anseelsen. Jeg er motivert for å fortsette og utdanne meg.- Jeg kan bidra mer pga mer kunnskap, jeg kan si mer fordi jeg vet mer.- Jeg føler meg mye mer inkludert, jeg kan bidra mer og jeg blir spurt om hva jeg mener om temaer som dukker opp-
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

