



Kunnskapsdepartementet
Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren
Samlerapport

Dato: 2008-10-27

LESEVEILEDNING

Asplan Viak ble sammen med forskningsstiftelsen Fafo engasjert av Kunnskapsdepartementet for å kartlegge arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren. I perioden 2008-2011 ble kartleggingen gjennomført i tre faser, hver rapportert i et eget dokument. I etterkant av disse rapporteringene ble det ved prosjektets avslutning utarbeidet en sluttrapport i form av et sammendrag av de tre faserapportene.

Foreliggende dokument samler alle disse fire rapportene innenfor en perm. Elektroniske versjoner av dette dokumentet, eller av rapportene enkeltvis, kan lastes ned fra Kunnskapsdepartementets nettsider, eller fra asplanviak.no.

Sandvika/Oslo/Trondheim, 27.09.2011.

Yngve K. Frøyen (Asplan Viak AS)

Tone H. Sollien (Asplan Viak/Saga Corporate Management AS)

Torgeir Nyen (FAFO)

INNHOLD

Sluttrapport (Sammendrag av fase 1, 2 og 3)

Rapport fra fase 1

Rapport fra fase 2

Rapport fra fase 3



Kunnskapsdepartementet
Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren.
Sluttrapport

Dato: 2011-08-15

DOKUMENTINFORMASJON

Oppdragsgiver: Kunnskapsdepartementet
Rapportnavn: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sluttrapport
Utgave/dato: Endelig / 2011-05-16
Arkivreferanse: -

Oppdrag: 517903
Oppdragsbeskrivelse: Kartlegging i tre faser
Oppdragsleder: Tone H. Sollien
Fag: Analyse
Tema: Kompetanse i barnehagene
Leveranse: Analyse

Skrevet av: Tone Horne Sollien
Kvalitetskontroll: Torgeir Nyen, Fafo og Yngve Frøyen, Asplan Viak

Asplan Viak AS www.asplanviak.no

FORORD

Asplan Viak ved Yngve K. Frøyen og Tone H. Sollien har sammen med forskningsstiftelsen Fafo ved Torgeir Nyen vært engasjert av Kunnskapsdepartementet for å kartlegge arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Tone H. Sollien har underveis skiftet arbeidsplass og deltatt i arbeidet fra Saga Corporate Advisors AS. Det har blitt levert tre delrapporter i kartleggingen i perioden 2008 til 2011. Denne rapporten utgjør sluttrapporten i kartleggingen.

Trondheim/Oslo, 15.08.2011.

Tone H. Sollien/Yngve K. Frøyen
Asplan Analyse/Asplan Viak

Torgeir Nyen
Fafo

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. Innledning	7
2. Om kartleggingen	7
3. Strategiplanens mål og utforming	9
4. Kommunenes rolle som organisator styrket	11
5. Flere har deltatt i kompetansetiltak i strategiperioden enn tidligere	11
6. Tematiske prioriteringer	13
7. Strategien opplevd som viktig	14
8. Opplevde resultater av kompetansetiltak	14
9. Strategimidlene er for få til å skape nye tilbud ved universiteter og høyskoler	15
10. Vanskelig å skille ut selvstendige effekter av strategien	16
11. Avsluttende refleksjoner	17

Sammendrag

Kunnskapsdepartementets strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren for perioden 2007-2010, hadde som mål å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. En bevilgning på 108,8 mill.kr. i ekstra statlige midler fulgte strategien, og kommunene selv ser ut til å ha bidratt med et noe høyere beløp. Denne rapporten oppsummerer en kartlegging av arbeidet med, og resultatene av satsingen gjennom perioden.

Kartleggingen indikerer at kommunene har styrket sin rolle som organisator av felles kompetansetiltak lokalt, både for offentlige og private barnehager. Slike fellestiltak oppleves som nyttige ved at flere i samme barnehager hører og lærer det samme. Flere barnehageansatte har deltatt i kompetanseutviklingstiltak i strategiperioden enn før, og mange har deltatt i videreutdanning som gir formell kompetanse. Et klart flertall av de ansatte har deltatt i kurs og annen opplæring i løpet av det seneste året. Kompetanseutviklingen har omfattet alle yrkeskategorier i barnehagen, men andelen som har deltatt er høyest blant de med høyere utdanning.

Temaområdene som er prioritert i strategiplanen ser ut til å ha blitt fulgt opp med tilsvarende prioritering lokalt. Språk, ledelse, sosial kompetanse og barns medvirkning er dominerende tema, men fordelingen varierer noe mellom yrkeskategoriene.

Kartleggingen tyder på at strategien og dens mål har vært synlig for alle aktører, at den har blitt opplevd som viktig, og at den bidro til opplevelse av økt anerkjennelse av arbeidet som utføres i barnehagene. Det rapporteres om et høyere refleksjonsnivå rundt barns utvikling og om samspillet med barna, og om et utvidet repertoar av aktiviteter. Imidlertid er det samlet vanskelig å skille ut hva som har vært strategiens selvstendige bidrag til kompetanseutvikling fordi flere faktorer har virket i samme retning samtidig: både ny lov og rammeplan har hatt effekt i samme periode.

Abstract

The Ministry of Education and Research launched a strategy for competence building in the kindergarten sector for 2007-2010, which aimed to further develop kindergarten as a learning organization with an active approach to promoting competence. A grant of 108.8 Million NOK in additional government funding provided the strategy, and municipalities appear to have contributed a similar amount. This report summarizes a survey of the strategy and the results of the initiative during the period.

The study indicates that local government has strengthened its role as the organizer of joint competence measures locally, both for public and private kindergartens. These are perceived as useful by the kindergarten staff because all employees get equally involved. More staff has participated in competence-building initiatives during the strategy period than before, and many have participated in continuing education that provides formal qualifications. A clear majority of the employees have participated in courses and other training during the past year. Competence development has comprised all occupational categories in kindergarten, but the proportions who have participated are highest among those with higher education.

Thematic areas that are prioritized in the strategic plan appear to have been followed up with similar priorities locally. Language development, leadership, social skills and children's participation are the dominant themes, but the distribution varies between occupational categories.

The study suggests that the strategy and its goals have been visible to all stakeholders. The strategy has been perceived as important and it contributed to the perception of increased recognition of the work carried out in kindergartens. The strategy did result in a higher level of reflection about child development and the interaction with the children in the day-care sector, and an expanded repertoire of activities in kindergarten. However, it is difficult to distinguish what has been the strategy's independent contribution to competence building because several factors have worked at the same time: both the new Children Act and the framework plan for the contents of kindergarten (both implemented in 2006) have been effective during the same period of time.

1. INNLEDNING

Kunnskapsdepartementet utarbeidet for perioden 2007-2010 en kompetansestrategi for barnehagesektoren kalt "Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010". Strategien kom i kjølvannet av ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Strategien hadde som overordnet mål å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling.

Gjennom strategiperioden har det blitt bevilget til sammen 108,8 mill.kr. i ekstra statlige midler. Disse midlene har vært kanalisert gjennom Fylkesmannen.

Asplan Viak og Fafo har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utført en flerårig kartlegging av strategien. Det er levert tre rapporter i kartleggingen. Denne rapporten utgjør kartleggingens sluttrapport.

2. OM KARTLEGGINGEN

Målet med kartleggingen har vært å vurdere status for kompetansestrategien i starten, underveis og ved slutten av strategiperioden 2007-2010. Kartleggingen skulle også fremskaffe informasjon om resultater av satsingen.

Den første fasen av kartleggingen ble gjennomført i 2008. Den andre delen av kartleggingen ble gjennomført vinteren 2009/2010 og tredje og siste del av kartleggingen ble gjennomført våren 2011. Utvalg og svarprosenter blir gjort nærmere rede for i rapportene fra de ulike fasene, jf. vedlegg.

Problemstillinger i kartleggingens første fase var:

- Hvordan medvirker den nasjonale strategien til det lokale arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
- Hvilke aktører er sentrale i å drive arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
- Hvordan arbeider kommunene med å styrke sin rolle som barnehagemyndighet, og hvordan samarbeider ulike aktører (kommuner, fylkesmenn, universiteter og høyskoler) for å oppfylle målene i strategiplanen?
- På hvilken måte og med hvilke midler arbeides det for å bedre kompetansen hos de ansatte i barnehagene?
- Hvilke type tiltak og hvilke prioriteringer satses det på lokalt i oppfølgingen av strategien?

I denne fasen ble medarbeidere ved alle fylkesmannsembedene intervjuet. I tillegg ble det gjennomført en survey til kommunene og intervjuer med utvalgte informanter i kommuner og i universiteter og høyskoler.

Den overordnede problemstillingen for kartleggingens andre fase var:

- Hvilke endrede kompetanseutviklingstiltak for de barnehageansatte kan vi observere våren 2010 og hvilke effekter gir tiltakene i barnehagene?

Denne problemstillingen ble delt inn i følgende delproblemstillinger:

- Hva kjennetegner kompetansesituasjonen i barnehagene?
- Hvilke kompetanseutviklingstiltak gjennomføres i barnehagene?
- Kan vi observere endringer i kompetanseutviklingstiltak de siste årene?
 - Hvilke endringer er i tilfelle dette?
 - Skyldes eventuelle endringer strategiplanen for kompetanseutvikling?
- Hvilke andre forhold virker sammen med strategiplanen for å fremme kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
- I hvilken grad kan vi si at kompetanseutviklingstiltakene fører til endring i praksis i barnehagene?

I denne delen av kartleggingen ønsket vi å oppnå en forståelse av hvordan kompetanseutviklingsstrategien påvirker kompetansesituasjonen i barnehagene. For å kunne belyse sammenhenger mellom tiltak, individuell læring og organisasjons- og praksisendringer, ble det benyttet personlige intervjuer i åtte kommuner i fire fylker. Det ble gjennomført intervjuer i to barnehager i hver kommune, til sammen 16 barnehager. Både ledelse og ansatte i barnehagene ble intervjuet. I tillegg ble også representanter for noen universiteter og høyskoler, sentrale fagforeninger og private barnehageeiere intervjuet.

I delrapport 3 ble mange av de samme problemstillingene som i delrapport 2 kartlagt, men denne gangen med bruk av surveydata, som i større grad gir grunnlag for å trekke konklusjoner om hvor gyldige ulike funn er for barnehagesektoren som helhet. Det ble også gjennomført en spørreundersøkelse til alle kommunene for å undersøke kommunenes arbeid med strategien i 2011 og videre planer for årene framover. I tillegg ble det brukt data hentet fra Lærevilkårsmonitoren, som er en årlig kartlegging av vilkårene for voksnes læring med særlig vekt på læring i arbeidslivet.

De sentrale problemstillingene for delrapport 3 var:

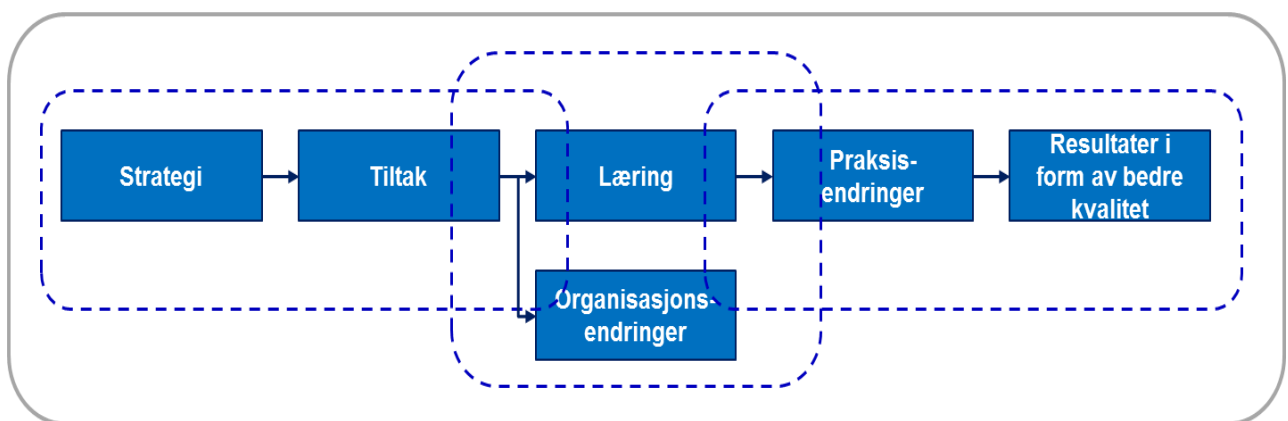
- Hvilke typer kompetanseutviklingstiltak har blitt gjennomført i strategiperioden?
- Hvilke effekter har tiltakene hatt på de ansattes kompetanse og praksis?
- I hvilken grad har strategien påvirket kompetanseutviklingen?

I kapitlene 3 til og med 10 sammenfattes funn i de tre delrapportene.

3. STRATEGIPLANENS MÅL OG UTFORMING

Strategiplanen hadde som mål å styrke de ansattes kompetanse innenfor prioriterte satsingsområder og det mandatet loven og rammeplanen gir. Barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet skulle få en sterkere rolle i kompetanseutviklingsarbeidet, og det skulle utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehagen og relevante forskningsmiljø.

Den nasjonale strategiplanen var forventet å virke på kvaliteten i barnehagen gjennom en kjede av elementer, fra det sentrale strategidokumentet gjennom tiltak, organisering og prosesser til resultater i barnehagene.



Figur 1 Sammenheng mellom kompetanseutviklingsstrategi og forventede resultater i barnehagene

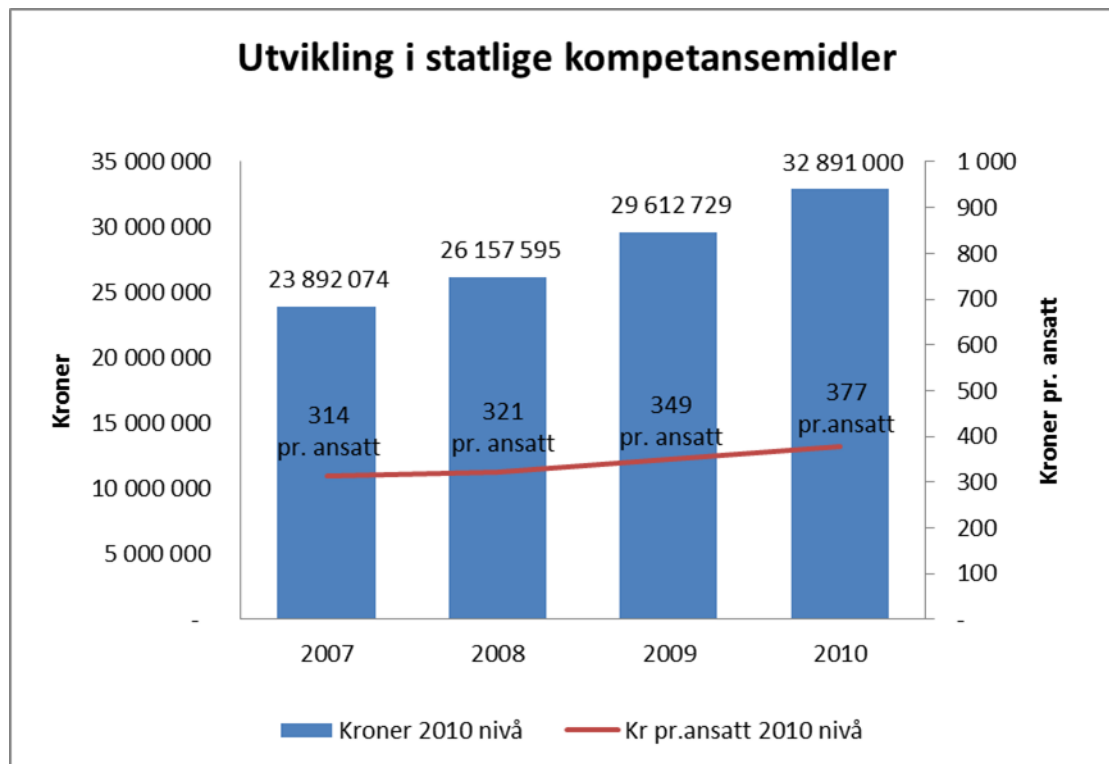
Tiltakene som hadde utgangspunkt i strategien ble forventet å gi læringseffekter hos de ansatte i barnehagene. Denne læringen kan føre til at de ansatte endrer praksis, enten individuelt ved at den enkelte endrer måten han/hun utfører arbeidet eller forholder seg til barna på, eller kollektivt, ved at læringen fører til endrede rutiner, aktiviteter eller arbeidsmåter i barnehagen. De kollektive endringene behøver ikke nødvendigvis bli nedfelt i planer og regler, men kan også komme til uttrykk i mer uformelle normer om at "slik gjør vi det her". Praxisendringene kan bidra til å gi en bedre oppfyllelse av resultatmål overfor barna. I tillegg er det en mer indirekte virkningsvei, ved at det kan skje endringer i barnehagen som organisasjon, som skaper bedre vilkår for de ansatte til å lære av egen og andres praksis. På lengre sikt vil slike endringer kunne bidra til økt læring som i sin tur slår ut i praksisendringer.

Det har vært fire satsingsområder i strategiplanen:

- **Pedagogisk ledelse** for å styrke barnehagen som pedagogisk virksomhet og som lærende organisasjon.
- **Barns medvirkning** fastslått i Barnehagelovens § 3, og krever at personalet har kompetanse til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barns uttrykk og innspill.

- Satsingsområdene **språkmiljø og språkstimulering** og **samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole** ble ansett som viktige for barnets muligheter til å delta aktivt i fellesskap med andre og til livslang læring.

Det har fulgt statlige midler til gjennomføringen av strategien:



Figur 2 Utvikling i statlige kompetansemidler tilknyttet strategien i perioden 2007-2010. Budsjett .Kilde: Kunnskapsdepartementet.

Barnehagesektoren har økt sin kapasitet i løpet av strategiperioden. Det statlige tilskuddet har også økt gjennom perioden, både totalt og per ansatt. Økningen er mindre per ansatt enn totalt.

Kartleggingen har vist at de statlige kompetansemidlene nådde ut til de fleste kommuner i landet. Utbredelsen av kompetanseutviklingsmidlene hadde imidlertid sammenheng med hvilke tildelingskriterier fylkesmennene la til grunn for fordeling av de statlige midlene. De fleste fylkesmennene la til grunn samme modell for tildeling av midler til kommunene som Kunnskapsdepartementet hadde gjort i fordeling av midler til fylkene. I de fleste tilfeller besto det meste av fylkesmannens søknadsbehandling i å sjekke at formelle prosedyrekrav til søknadene er oppfylt, for deretter å fordele midlene til kommuner eller regionale nettverk etter objektive kriterier. Det fantes imidlertid noen unntak. Tre fylkesmannsembeder valgte i 2007/2008 å legge skjønn til grunn for søknadsbehandlingen og ga avslag på søknad om midler fra kommunene på faglig grunnlag.

Det ble brukt flere midler (statlige og kommunale) på kompetanseutviklingstiltak i 2008 enn i 2006, og det ble også brukt flere midler i 2010 enn i 2008, selv om endringen var mindre i den siste perioden enn i den første delen av strategiperioden. Kommunene begrunner i hovedsak økt bruk av midler til dette formålet med ekspansjon av sektoren. Det blir imidlertid også pekt på at større fokus på kvalitet i sektoren medfører økte behov for kompetanseutvikling hos de ansatte.

4. KOMMUNENES ROLLE SOM ORGANISATOR STYRKET

Gjennom hele strategiperioden har det vært registrert at fellestiltak i form av seminarer og lignende kompetanseutviklingstiltak har vært utbredt som kompetansetiltak i sektoren. Fellestiltak oppleves som nyttig på den måten at flere i samme barnehager hører og lærer det samme. Samtidig har erfaringer fra skolesektoren, der denne type kompetansetiltak var mer benyttet tidligere, vist at slike tiltak kan gi mindre effekt på praksis.

Den andre delen av kartleggingen, som ble foretatt vinteren 2009/2010 og var basert på dybdeintervjuer i et utvalg barnehager og kommuner¹, ga indikasjoner på at kommunens rolle som organisator av kompetanseutviklingstiltak hadde blitt styrket de siste årene. Flere av de kommunale barnehagene og kommunene som hadde satset på kommunale fellestiltak ga uttrykk for at det særlig var de kommunale fellestiltakene det var blitt mer av i strategiperioden. Også private barnehager omfattes i stor grad av kommunale fellestiltak.

Det ble videre påpekt at prosessene for å bestemme kompetanseutviklingstiltak ikke hadde endret seg vesentlig i kommunene i utvalget, men at det var en tendens til at flere beslutninger om kompetanseutvikling ble fattet enten på kommunalt nivå eller på ledelsesnivå i barnehagene. Tidligere var det ofte enkeltstående tiltak som dominerte kompetanseutviklingen. Vi fant imidlertid noe variasjon i vårt materiale på dette området.

5. FLERE HAR DELTATT I KOMPETANSETILTAK I STRATEGIPERIODEN ENN TIDLIGERE

Flere barnehageansatte har deltatt i kompetanseutviklingstiltak i strategiperioden enn før. Dette gjelder i omtrent like stor grad for ansatte i private barnehager og ansatte i kommunale barnehager. Spørreundersøkelsen til de barnehageansatte våren 2011 viste at mange barnehageansatte har deltatt i videreutdanning som gir formell kompetanse i løpet av fireårsperioden strategien har vart. Et klart flertall av de ansatte har deltatt i kurs og annen opplæring i løpet av det seneste året. Kompetanseutviklingen har omfattet både førskolelærere/pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter, selv om deltakelsesandelene er høyest blant de med høyere utdanning.

Lærevilkårsmonitoren gir mulighet for å måle om det har skjedd en endring i andelen førskolelærere som deltar i kompetanseutvikling gjennom strategiperioden. Dessverre er det ikke mulig å måle andre ansattegrupper på samme måte. Monitordata viser at det har skjedd en økning både i andelen førskolelærere som deltar i formell videreutdanning og som deltar i

¹ Det ble intervjuet en kommunal og en privat barnehage i hver kommune.

kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. Andelen førskolelærere som har deltatt i formell videreutdanning økte fra 10 prosent i 2005 til 15 prosent i 2009, mens andelen førskolelærere som deltok i kurs og annen opplæring, økte fra 66 prosent i 2005 til 74 prosent i 2009. I 2010 gikk andelen som hadde deltatt i formell videreutdanning ned til 13 prosent, mens andelen som hadde deltatt i kurs og annen opplæring falt til 71 prosent. Tallene for 2010 ligger likevel over 2005-tallene både når det gjelder videreutdanning og kurs og annen opplæring.

Selv om deltakelsen i videreutdanning som oftest stammer fra et individuelt initiativ, legger arbeidsgiver i ganske stor grad til rette for at pedagogiske ledere/styrere kan delta. Derimot legger arbeidsgiverne i mindre grad til rette for at assistenter/barne- og ungdomsarbeidere kan delta i videreutdanning. Uansett om man ser på stillingstype eller på utdanningsbakgrunn, er det en klar forskjell mellom førskolelærergruppa på den ene siden og assistent/fagarbeidergruppa på den andre. Pedagogisk ledelse var et satsingsområde i strategien. Kommunene og andre barnehageeiere synes derfor å ha en politikk for å videreutdanne førskolelærere og å kvalifisere andre med høyere utdanning, men i mindre grad en bevisst politikk for å oppkvalifisere assistenter til å bli barne- og ungdomsarbeidere eller drive annen videreutdanning av assistenter.

Når det gjelder kurs og annen opplæring, viser ansatteundersøkelsen 2011 at opplæringen som skjer i selve barnehagen i de fleste tilfellene omfatter alle ansatte som jobber med barn i barnehagen, uansett stilling og utdanningsbakgrunn. Om lag to av ti pedagogiske ledere/styrere har deltatt i egne tiltak for førskolelærere, mens en av ti assistenter/barne- og ungdomsarbeidere har deltatt i egne tiltak for assistentgruppen.

Opplæringstilbud som gis i *kommunen* blir i om lag fem av ti tilfeller gitt felles for både førskolelærere og assistenter. En av fire i pedagogiske leder/styrergruppen deltok i egne tilbud for førskolelærergruppen, og en tilsvarende andel blant assistenter/barne- og ungdomsarbeidere deltok i egne tiltak for assistentgruppen.

Opplæring som gis av *private barnehageeiere* fordeler seg grovt sett med to tredjedeler fellestiltak for begge ansattegrupper og en tredjedel separate tiltak for henholdsvis pedagogiske ledere/styrere og assistenter/barne- og ungdomsarbeidere. Antallet personer tallene baserer seg på er lavt, så anslaget er usikkert.

I de aller fleste tilfellene (ni av ti) deltar man sammen med andre fra sin barnehage når man deltar på tiltak på kommune- eller eiernivå. Ofte er det mange fra barnehagen som deltar.

Opplæringstilbudene barnehageansatte har deltatt i på *høyskoler, universiteter eller hos private kursarrangører* er som oftest (åtte av ti) tilrettelagt for barnehageansatte, og er bare mer unntaksvis ordinære utdanningstilbud. Også i disse tilbudene deltar man gjerne sammen med noen andre fra sin barnehage, enten mange eller en eller to til.

Vilkårene for uformell læring i barnehagen, målt som tilbakemelding fra overordnede, diskusjon med kolleger og kontakt med eksterne, er generelt gode. I Lærevilkårsmonitoren finnes det et etablert mål for "læringsintensivt arbeid". Et læringsintensivt arbeid er et arbeid som gir gode vilkår for uformell læring, og kjennetegnes ved at det både stilles høye krav til læring i jobben og at det finnes gode muligheter for å lære seg det man trenger å lære. Andelen med et slikt læringsintensivt arbeid blant førskolelærerne har endret seg fra 61 prosent i 2005 til 65 prosent i 2008. Endringen er likevel ikke statistisk pålitelig.

Målt ut fra de ansattes subjektive opplevelse, er omfanget av kompetanseutvikling økende. Om lag en av tre barnehageansatte mener at de har deltatt mer i løpet av strategiperioden og at mulighetene for kompetanseutvikling har blitt bedre. Dette gjelder både førskolelærere og barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Et mindretall opplever imidlertid at de deltar mindre og har fått dårligere muligheter.

6. TEMATISKE PRIORITERINGER

Av de prioriterte områdene i strategiplanen viser både spørreundersøkelsene til kommunene foretatt i 2008 og 2011 og dybdeintervjuene i et utvalg barnehager og kommuner i vinteren 2009/2010, at de fleste områdene har vært prioritert av svært mange kommuner.

Ansatteundersøkelsen i 2011 viser at temaene språk, ledelse og atferd² skiller seg ut med deltakelsesandeler på 35-40 prosent blant pedagogiske ledere og styrere. Om lag en av fire har deltatt i kurs om barns medvirkning det siste året.

Blant assistentene er det språk, atferd og barns medvirkning som er temaene som klart flest har deltatt i kurs om (27-30 prosent).

Relativt sett har mer av opplæringen for assistenter og barne- og ungdomsarbeidere hatt barns medvirkning som tema enn opplæringen for pedagogiske ledere/avdelingsledere, hvor språk, ledelse og atferd i større grad dominerer.

Området sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er området som nevnes av færrest som et hovedinnsatsområde i kompetanseutviklingsarbeidet. Samtidig fant vi stor bredde av tema som har vært berørt av ulike kompetanseutviklingstiltak. Sosial kompetanse, veiledning, pedagogisk dokumentasjon, barns medvirkning, minoritetsspråklige, bruk av naturen, samlingsstund, Reggio Emilia-pedagogikk, intern kommunikasjon, IKT og likestilling har også gjennomgangstema. I tillegg har det foregått kompetanseutvikling på områder som ikke er spesifikke barnehageområdet, men omhandler ledelsesutvikling, HMS, team og teamutvikling etc.

I både undersøkelsen til de ansatte i 2011 og undersøkelsen til de barnehagefaglige ansvarlige samme år framgår det at ledelse og språk og språkstimulering har vært viktige områder for kompetanseutvikling, men for øvrig er det et ganske stort sprik mellom svarene fra de to undersøkelsene. Langt flere ansatte nevner atferd og sosial kompetanse som tema for kurs og opplæring, noen færre nevner barns medvirkning og kun et lite mindretall av de ansatte nevner samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole (11 og 3 prosent i ulike grupper, kontra 60 prosent av kommunene). Tiltak som organiseres av kommunen er en viktig del av kompetanseutviklingen i barnehagene, men det skjer også kompetanseutvikling i tillegg til dette. Kanskje atferd og sosial kompetanse i større grad er tema som det jobbes med ute i den enkelte barnehage. Ulike respondentgrupper vil dessuten ha ulike referanserammer. Ansvarlige på kommunenivå vil trolig ha strategien og dens prioriterte områder lengre framme i bevisstheten når de svarer enn de ansatte. Ulik tidsreferanse kan også spille inn. Mens det spørres om hva som er kommunens

² Betegnelsene er ikke de samme som ble benyttet i strategien, men ble brukt i undersøkelsen. Strategien bruker betegnelsene språkmiljø og språkstimulering og pedagogisk ledelse. I tillegg er atferd ikke et begrep som benyttes av barnehagemyndighetene. Begrepet sosial kompetanse dekker mye av det som kommer inn under begrepet atferd i denne undersøkelsen.

hovedinnsatsområder (noe som kan omfatte en lengre planperiode enn ett år), er ansatte spurt om tema for kurs og opplæring det siste året.

7. STRATEGIEN OPPLEVD SOM VIKTIG

Strategien bidro til positive opplevelser av økt anerkjennelse av arbeidet som utføres i barnehagene. Dette ble framhevet i intervjuer med både fylkesmennsembeder, kommuner og barnehager. Ved at myndighetene stiller krav til innholdet i arbeidet som utføres, øker den generelle bevisstheten om sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet. Som i skolesektoren bidrar strategien til å sette kompetanseutvikling på dagsorden. Kartleggingen kan tyde på at det i seg selv er viktig for å få kommunene til å satse på kompetanseutviklingstiltak.

Arbeidsgiver er ansvarlig for at virksomheten innehar den nødvendige kompetansen til å drive i tråd med bestemmelsene i lov og forskrift. Samtidig har kommunen som barnehagemyndighet ansvar for å sikre et helhetlig tilbud som er av god kvalitet og er tilpasset lokale behov. God kompetanse i form av riktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger er viktig for kvaliteten i barnehagene. Ansvar for kompetanseutvikling synes derfor delt mellom barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet. Spørreundersøkelsene og personlige intervjuer viste at kommunene i hovedsak har vært bevisste sitt ansvar som barnehagemyndighet i forvaltningen av de statlige midlene som har fulgt med strategien. Kommunene har inkludert både kommunale og private barnehager i kompetansetiltak som er finansiert med disse midlene. Dette gjelder særlig organisering av fellestiltak for alle, men også i mange tilfeller ved tildeling av midler til enkeltbarnehager.

Det er imidlertid ikke mulig å fastslå hvorvidt strategien har medført at kommunene i løpet av strategiperioden har økt eget økonomisk bidrag til kompetansetiltak som kommer ansatte i både private og kommunale barnehager til gode. Åpne svar i surveyene samt personlige intervjuer indikerer at en del kommuner ikke ser det som sin oppgave selv å bevilge kompetansemidler som også kommer private barnehager til gode. Dette blir ansett å tilhøre eier-/arbeidsgiveransvaret.

8. OPPLEVDE RESULTATER AV KOMPETANSETILTAK

Rapporten fra kartleggingens andre fase viste at den klareste effekten av kompetansetiltak i barnehagene var at man mange steder har blitt mer bevisst hva som gjøres og hvorfor i samspillet med barna. Dels kan det være at man forstår aktiviteter man hadde på en annen måte, dels kan det være at man utvider repertoaret av aktiviteter. I flere barnehager har de ansatte fått et økt refleksjonsnivå om barns utvikling, slik de opplever det selv. Økt bevissthet kan også gjøre at man kan velge andre handlemåter i ulike situasjoner, for eksempel lytte mer aktivt til barna (barns medvirkning). Det var ingen signifikante forskjeller mellom ansatte i kommunale og private barnehager med hensyn til opplevde resultater.

Det var også en god del konkrete eksempler på endringer av aktiviteter som følge av kompetanseutviklingstiltak, for eksempel når kurs er ledsaget av materiell. I flere barnehager er det likevel vanskelig for personalet å beskrive om og hvordan tiltakene har påvirket praksisen overfor barna. Dette kan også skyldes at type kompetanseutviklingstiltak kan virke

mer indirekte overfor barna, som for eksempel i en kommune hvor det er satset mye på teamutvikling, motivasjon og ledelse. I tillegg opplever de barnehageansatte at "hverdagen innhenter deg når du skal følge opp". De ansatte mener at effekten på praksis øker dersom man er flere ansatte som deltar på det samme kompetansetiltaket og tilegnet kompetanse følges opp i ettertid i barnehagen.

I spørreundersøkelsen til de ansatte i 2011 kom det fram at mange ansatte opplever at kompetanseutviklingstiltakene har ført til økt forståelse og forbedringer i måten man selv arbeider på. Færre, men fremdeles mange, rapporterer også om at det har skjedd forbedringer i måten man samarbeider på og i hvordan man organiserer og planlegger arbeidet.

I surveyen til kommunene i 2011 fikk de barnehagefaglige ansvarlige spørsmål om de hadde kunnet observere resultater av iverksatte kompetanseutviklingstiltak. Svarene viser at kommunene særlig har observert mer fornøyde styrere som følge av kompetanseutviklingstiltakene. De har også observert flere positive tilbakemeldinger gjennom enkelthenvendelser, media etc. og bedre resultater i medarbeiderundersøkelser. En noe mindre andel har fått flere førskolelærere og bedre resultater i brukerundersøkelsene. Langt færre svarer at de har kunnet observere mindre turnover, mindre sykefravær eller færre dispensasjoner i barnehagene som følge av de gjennomførte kompetansetiltakene. Ellers er det flere som påpeker at det er krevende å evaluere effekten av kompetanseutviklingstiltak.

9. STRATEGIMIDLENE ER FOR FÅ TIL Å SKAPE NYE TILBUD VED UNIVERSITETER OG HØYSKOLER

Intervjuer med universiteter og høyskoler og kommuner har vist at samarbeidet mellom kommunene og universiteter og høyskoler har vært preget av at midlene er begrensede. Intensjonen om at kommunenes etterspørsel skal medvirke til at universiteter og høyskoler tilpasser tilbudet til behovet i barnehagene blir vanskeligere å nå når midlene er begrensede. Mindre kommuner med små midler har liten etterspørselskraft alene. Det blir også vanskelig for universiteter og høyskoler å tilby skreddersøm når midlene er begrensede. Svarene i surveyen viser at det er en stor etterspørsel i kommunene etter skreddersydde tilbud. Kommunesurveyen i 2011 viser også at det er en del kommuner som får slike skreddersydde tilbud.

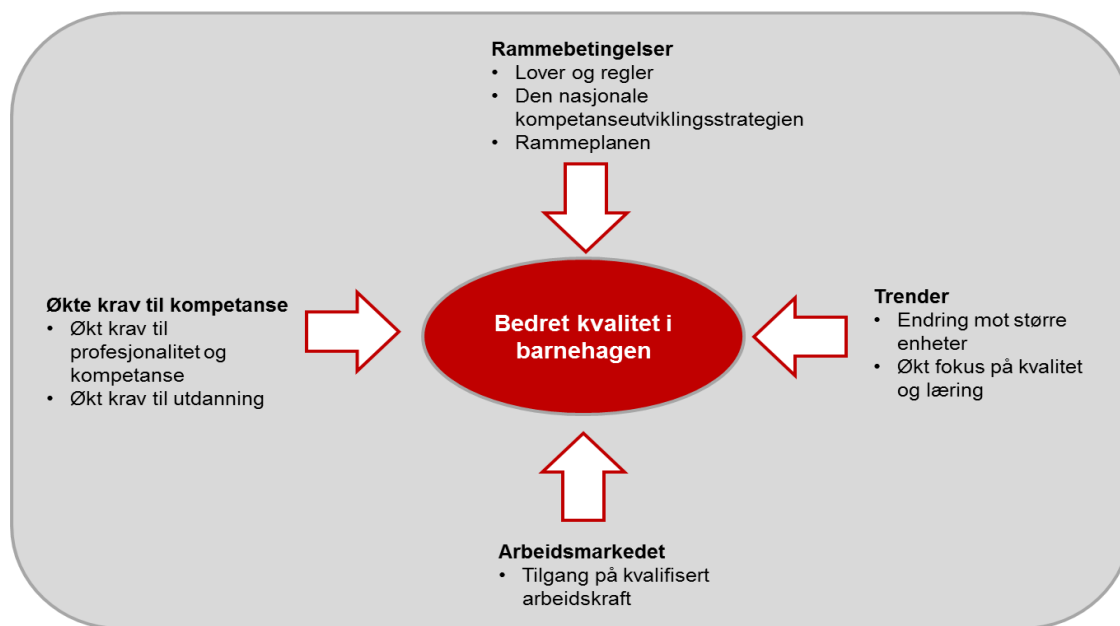
Utdanningsinstitusjonene i utvalget i denne undersøkelsen mener de har blitt mer bevisste på barnehagenes kompetansebehov etter at rammeplanen og strategien kom. Institusjonene gir likevel uttrykk for at det ikke har skjedd noen klar økning i etterspørselen etter tilbud, i motsetning til hva som skjedde i skolen etter innføringen av skolens kompetanseutviklingsstrategi.

Strategiplanen hadde også et mål om at det skulle utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø. I kartleggingen er det få indikasjoner på at dette er et prioritert område ved bruk av kompetanseutviklingsmidler. Utviklingsprosjekter i barnehagene blir i noen grad trukket fram, og høyskolene er involvert i noen av disse. I Hordaland har fylkesmannen blitt enige med kommunene om at 30 prosent av de statlige midlene skal fordeles til utviklingsprosjekter i

barnehagene. Når det gjelder forskning (som også har en kompetansetiltakskomponent), virker det som det er de tradisjonelle finansieringskanalene som universitets- og høyskoleinstitusjonenes grunnfinansiering, midler fra Norges forskningsråd og midler knyttet til praksisavtaler med barnehagene som finansierer slik forskning.

10. VANSKELIG Å SKILLE UT SELVSTENDIGE EFFEKTER AV STRATEGIEN

Strategiplanen virker i en sammenheng med andre faktorer som påvirker kompetanseutvikling i sektoren, for eksempel barnehagefaglig kompetanse på kommunenivået, eiers økonomiske handlingsrom, barnehagenes utgangspunkt mht. formell kompetanse og stabil arbeidskraft, ledelse i barnehagene osv. Alt dette er faktorer som virker sammen med strategien i forhold til å påvirke kommuners og barnehagers prioritering av omfang og type tiltak og hvilke effekter de får.



Figur 3 Faktorer som virker inn på kvalitet i barnehagene.

Gjennom survey og intervjuer i den første delrapporten ble det funnet indikasjoner på at implementeringen av ny rammeplan i 2006 hadde hatt selvstendig betydning for satsingen på kompetanseutviklingsarbeidet i kommunene. Mange tiltak og tilbud kom i gang som følge av rammeplanen. Fagområdene i rammeplanen medvirket til å øke bevisstheten rundt hvilken kompetanse barnehagene besitter på de ulike områdene og dermed øke etterspørselen etter kompetanseutviklingstiltak også på ulike fagområder.

Sammenfallende med strategiperioden, har det vært en utvikling i barnehagepolitikken og barnehagesektoren i retning av et større fokus på kvalitet og innhold. En av våre informanter kalte det "en utvikling mot en større profesjonalitet i sektoren". Ny barnehagelov og ny

rammeplan har vært viktige styringsvirkemidler. Strategien var ment å støtte opp om formål, intensjoner og tema i lov og rammeplan. Det er derfor ikke overraskende at det kan være vanskelig å observere selvstendige effekter av selve strategiplanen.

Strategiplanen skiller seg imidlertid fra de andre styringsvirkemidlene på noen viktige områder. Strategiplanen har en relativt utførlig omtale av ulike aktørers roller og ansvar i kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagesektoren. Blant annet omtales kommunenes roller og ansvar, både som barnehagemyndighet og som barnehageeier. Barnehageeieres ansvar for ansattes kompetanseutvikling omtales også. Et flertall av barnehagene i vår undersøkelse opplever en økt forventning fra kommunen sentralt om å delta på kommunale felles kompetansetiltak, også i mange tilfeller de private barnehagene. Denne økte aktiviteten kan sies å være et resultat av strategien.

Strategiplanen er også svært tydelig på at alle ansatte i barnehagene skal inkluderes i kompetanseutviklingen. I våre casekommuner så vi en klart økt bevissthet om betydningen av å inkludere alle grupper i kompetansetiltakene, også sett i forhold til å lykkes med praksisendringer i barnehagene. Dette kan tenkes å være et resultat av strategien vektlegger inkludering av alle ansattegrupper.

Et annet funn som kan tolkes som en effekt av strategien er den relativt høye graden av samsvar mellom strategiens tematiske prioriteringer og hvilke tema som det faktisk har vært drevet opplæring innenfor. Selv om det kan virke sannsynlig at temavalget er påvirket av strategien, kan vi ikke dokumentere at barnehageeierne ikke ville ha gjort disse prioriteringene også på egenhånd. I intervjuene som ble gjort i forbindelse med delrapportene 1 og 2, ble det nevnt fra flere barnehageeiere at de uansett ville ha prioritert disse temaene, uavhengig av strategien. En undersøkelse fra Høyskolen i Vestfold (Moser et al 2006) viser dessuten at språkstimulering og barns medvirkning også den gang var blant de områdene som det ble drevet mest kompetanseutvikling i, mens færre barnehager i stor grad satset på opplæring i pedagogisk ledelse. Overgang og sammenheng barnehage og skole var både den gang og nå et tema som lokalt ble lavere prioritert og mer på linje med en rekke andre temaer.

Mange barnehageansatte opplever at kompetansetiltak i strategiperioden har forbedret deres egen måte å arbeide på, og en del mener også at tiltakene har påvirket trekk ved barnehagen som helhet. Vi har imidlertid ikke holdepunkter for å si om praksiseffekten av tiltak er økende, ettersom vi ikke har sammenlignbare undersøkelser å jamføre med. Også tidligere undersøkelser i barnehager tyder på at tiltakene har hatt effekt på praksis (Moser et al 2006).

11. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Strategiplanen har hatt brede målsettinger rettet mot en rekke aktører både i sektoren og som utenfor sektoren. Det har ikke vært en del av kartleggingen å vurdere strategiplanen. Avslutningsvis vil vi likevel reflektere litt rundt hva kartleggingen har avdekket og reist av spørsmål om strategiplanen som virkemiddel for måloppnåelse.

Intensjonen og målsettingen med strategiplanen har vært tydelig for alle aktører. Målet har vært en kompetanseheving for ansatte i hele barnehagesektoren. Dette skulle oppnås både ved tilførsel av midler og bevisstgjøring av kommunemyndighetsnivået, uten at dette

reduerte barnehageeiers ansvar for kompetanseutvikling for de ansatte. I tillegg skulle strategien bidra til at universitets- og høyskolesektoren i større grad kunne tilby både undervisningsressurser og forskning som er nødvendig for en kompetanseøkning i barnehagesektoren. Strategien har derfor vært preget av ambisiøse og brede målsettinger. Samtidig har ressursene og virkemidlene i strategien vært begrensede, sett både i forhold til midler per ansatt og i forhold til tilsvarende strategi i skolesektoren 2005 til 2008. Ambisjonene i strategiplanen kan nok delvis forklares med at strategien ble utformet i en situasjon der man opplevde en mangel på andre virkemidler for kvalitetsheving i sektoren. Barnehageforskningen har blitt styrket i samme periode gjennom tildeling i det praksisnære forskningsprogrammet PraksisFoU (2006-2010³), nå avløst av programmet PRAKUT (2011-2013) samt gjennom forskningsprogrammet Utdanning 2020 (2009-2018).

Strategiplanen med tilhørende midler har utvilsomt bidratt til å sette kompetanse og kompetanseutvikling for de barnehageansatte på dagsorden. Ikke minst gjelder dette på kommunenivået, både som barnehagemyndighet og som barnehageeier. Samtidig er det uklart hvorvidt denne bevisstgjøringen også har medført en bevisstgjøring og stimulering av alle barnehageeiere, også de private. De private barnehageeierne består av svært ulike aktører, fra store profesjonelle eiere med egne opplæringsprogram til mindre enkeltstående eiere uten tilgang og mulighet til de samme kompetanseaktivitetene. Vi vet fremdeles lite om hvordan strategiplanen har påvirket disse aktørenes prioriteringer, selv om intervjuer med representanter for en av disse større eierne viste at de var bevisste og delvis tok hensyn til de tematiske prioriteringene i den nasjonale strategiplanen i egne kompetanseplaner. Om nasjonale utdanningsmyndigheter hadde ønsket å understreke eieransvaret og stimulere alle barnehageeiere til kompetansehevingstiltak innen visse tema og av en viss type (videreutdanning el. annet), kunne antageligvis tildeling til eiernivået vært mer hensiktsmessig – og prinsipielt sett riktigere - enn tildeling til barnehagemyndigheten. Gitt omfang på midler i strategiplanen, ulike eieres forutsetninger for kompetanseutvikling, hensynet til søknadsforvaltning med mer var dette antageligvis likevel ikke et reelt alternativ.

Nasjonale strategiplaner uten fullfinansierte tiltak har ofte til hensikt å stimulere mottakerne til å øke egen ressursinnsats på det gitte området. Som denne kartleggingen har vist, er det grunn til å tro at dette har vært tilfelle for noen kommunale eiere. Samtidig er det usikkerhet knyttet til kommuner der ressurs situasjonen er stram. I tillegg vet vi fremdeles ikke om private eiere ble stimulert til å bruke flere midler til kompetanseutvikling i løpet av strategiperioden.

Kartleggingen har videre avdekket at det finnes svært lite kunnskap om kompetansen og kompetanseutviklingsmulighetene i assistentgruppa. Denne kartleggingen tyder på at det er relativt store forskjeller i kompetansen, også realkompetansen, avhengig av geografisk plassering. Barnehager utenfor sentrale strøk har oftere voksne kvinner, mange ufaglærte, som assistenter. Disse utgjør ofte en stabil arbeidskraft med lang erfaring fra barnehagearbeid. Kartleggingen gir indikasjoner på at assistentene i disse barnehagene i større grad blir inkludert i kompetanseutviklingstiltakene enn assistenter i sentrale strøk som har et større innslag av unge assistenter med kortere ansettelsestid i barnehagen. Hva realkompetansen til de erfarne, ufaglærte assistentene består av og hvilke kompetansebehov dette gir i forhold til andre grupper, vet vi imidlertid lite om. Deres

³ PraksisFoU-programmet var satt fra 2005 til 2009, men barnehageprosjektene som ble innlemmet i programmet har vært tildelt midler i perioden 2006 til 2010.

mulighet for læring i det daglige, betydningen av ledelse og organisering av det daglige arbeidet mangler det også mye kunnskap om. Det mangler også kunnskap om anvendelse av barne- og ungdomsarbeidernes kompetanse i barnehagene. Dette er forhold som vanskelig lar seg måle ved innhenting av data om allerede er registrert. Muligens kan nye, eksplorerende studier, som enkle empiriske forundersøkelser og kvalitative intervjuer av utvalgte informanter, kunne gi grunnlag for mer omfattende datainnhenting om disse forholdene i en senere fase.

Barnehagene har i utgangspunktet gode forutsetninger for å være lærende organisasjoner. I motsetning til i skolesektoren har barnehagene tradisjon for felles oppgaveløsning i det daglige, også på tvers av formell kompetansebakgrunn. Dette gjelder både i oppgaveløsningen med barna og i utformingen av mål og planer for barnehagens virksomhet, der assistentene ofte er aktivt med. I intervjuer i barnehager har det blitt gitt klart uttrykk for gjensidig avhengighet og respekt mellom alle ansattegruppene i barnehagene. I intervjuene har det også blitt gitt uttrykk for at god og inkluderende ledelse i barnehagene er en viktig forutsetning for å lykkes med å utnytte potensialet som ligger i et personale med variert bakgrunn i både formell kompetanse og kompetanse ervervet gjennom arbeidserfaring. I en kompetansepolitikk for barnehagesektoren vil det være viktig både å styrke den formelle kompetansen og å bygge videre på den betydelige realkompetansen som finnes i sektoren. I den sammenheng er det viktig å ta hensyn til at assistentgruppa er heterogen og at stabilitet og kompetanseutvikling av assistent- og fagarbeidergruppen også vil være sentralt for å styrke kvaliteten i barnehagen.

LITTERATURLISTE

- Aanderaa, B, Moser T, Dudas B, Jansen T.T og Pettersvold, M (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Delrapport 3: Vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning blant kommunale barnehageansvarlige*, Rapport 2006/5, Høyskolen i Vestfold.
- Asplan Viak og Fafo (2008): *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra første fase*, Asplan Viak.
- Asplan Viak og Fafo (2010): *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra andre fase i kartleggingen*, Asplan Viak.
- Borg, E., Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA.
- Bråthen, Ketil, Moland, L.E. og Sollien, T.H. (2010): *Strategisk kompetanseutvikling i kommunene*. Rapport Asplan Viak as.
- Dæhlen, M og Nyen, T (2009): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2009*, Fafo-notat 2009:22.
- Evenrud I.K og Thordardottir, I.H. (2007): *Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om. En studie av førskolelæreres og barnehageassistenter kunnskap om barns språkutvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo. I Borg, Elin, Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. NOVA.
- Hagen, A og Nyen T (2009): *Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008"*, Fafo-rapport 2009:21.
- Halvorsen, A. og Magnussen, M-L. (2002): *Dispensasjoner i barnehagen – problem eller løsning*. Prosjektrapport nr. 8. Kristiansand: Agderforskning.
- Hognestad, K. (2007): *Ettåringens medvirkning i barnehagen. Et kritisk blikk på møter mellom mennesker*. Oslo: Høgskolen i Oslo. I Borg, E., Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo:NOVA.
- Jordfald, Bård og Torgeir Nyen (2008): *Aktivitetsrapportering 2007 – kompetanse for utvikling*. Fafo-notat 2008: 18.
- March, J.G. og Olsen, J.P. (1975): "The uncertainty of the past: organizational ambiguous learning". *European Journal of Political Research*, vol. 3, pp. 147-171.
- Marsden, D (1986): *The End of Economic Man*, Wheatsheaf.
- Moser, T, Dudas B, Jansen T. T, og Pettersvold, M (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Delrapport 2: Styreres (daglige lederes) vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning*, Rapport 2006/4, Høyskolen i Vestfold.

Moser, T, Jansen, T.T., Pettersvold, M og Aanderaa, B. (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Prosjekt på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 8, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold*

Nyen, T (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport, Fafo-rapport 435.*

Nyen, T (2005): *Livslang læring i norsk arbeidsliv II. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2005, Fafo-rapport 501.*

Rygh, C. og Immerstein, T. (2007): *Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen.*

Oslo: Universitetet i Oslo. I Borg, Elin, Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA.*

Utdanningsforbundet (2007): *Arbeidsmiljøet i barnehagen – en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø. Rapport nr 01.*

Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Barne- og familiedepartementet. 8. mars 2008.

Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2011. Kunnskapsdepartementet.

Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011. Kunnskapsdepartementet.

Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 til 2008. Kunnskapsdepartementet.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementet 2006.

SSB (1998): *Standard for yrkesklassifisering, NOS C521.*



Kunnskapsdepartementet
Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren.
Rapport fra første fase

Dato: 2008-10-27

DOKUMENTINFORMASJON

Oppdragsgiver: Kunnskapsdepartementet
Rapportnavn: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra første fase
Utgave/dato: Endelig / 2008-10-27
Arkivreferanse: -

Oppdrag: 517903
Oppdragsbeskrivelse: Kartlegging i tre faser
Oppdragsleder: Tone Horne Sollien
Fag: Analyse
Tema: Kompetanse i barnehagene
Leveranse: Analyse

Skrevet av: Tone Horne Sollien
Kvalitetskontroll: Torgeir Nyen, Fafo og Yngve Frøyen, Asplan Viak

Asplan Viak AS www.asplanviak.no

FORORD

Asplan Viak er sammen med forskningsstiftelsen Fafo engasjert av Kunnskapsdepartementet for å kartlegge arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Tone H. Sollien fra Asplan Analyse i Asplan Viak har vært kontaktperson for oppdraget i denne fasen av kartleggingen og skrevet rapporten. Torgeir Nyen fra Fafo har deltatt i arbeidet og kvalitetssikret innholdet. Oddny Grete Råd fra Asplan Viak har bidratt med innspill. Yngve Frøyen fra Asplan Viak har vært prosjektleder for arbeidet.

Sandvika/Oslo, 27.10.08.

Tone H. Sollien
Asplan Analyse/Asplan Viak

Torgeir Nyen
Fafo

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning.....	6
1.1	Bakgrunn for kompetansestrategien.....	6
1.2	Kompetansestrategiens innretning	9
1.3	Om kartleggingen	11
2	Ramme for tolkning av funn.....	13
2.1	Kompetanse og læring	13
2.2	Barnehagene som lærende organisasjoner	15
3	Implementering av kompetansestrategien	16
3.1	Fordeling av statlige kompetansemidler	16
3.2	Fylkesmennenes syn på kommunenes arbeid med strategien.....	19
4	Kompetanseutviklingsarbeid i barnehagesektoren.....	21
4.1	Kjennetegn ved kommunene	21
4.2	Arbeidet med kompetansestrategien i kommunene	22
4.3	Kjennskap til og kartlegging av kompetansebehov	26
4.4	Kompetanseutviklingsplan.....	29
4.5	Hvilke ansatte omfattes av kommunenes kompetanseutviklingstiltak	31
4.6	Innhold i kompetanseutviklingstiltakene.....	32
4.7	Samarbeid med universiteter, høyskoler og andre kompetansemiljø	32
4.8	Et kommunecase.....	33
4.9	Universiteters og høyskolars rolle i kompetanseutviklingsarbeidet	35
5	Oppsummering.....	37

1 INNLEDNING

Asplan Viak har sammen med forskningsstiftelsen Fafo fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å kartlegge gjennomføringen av strategiplanen *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Denne rapporten kartlegger den første fasen i strategiperioden.

Hovedformålet i denne første fasen av kartleggingen er å gi en beskrivelse av status for arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Vi ønsker å finne ut hva utgangspunktet er med hensyn til kompetanse og kompetanseutvikling hos de ulike aktørene som har fått tildelt en rolle i kompetansestrategien, og hvordan strategien eventuelt medvirker til utviklingen av arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren.

Sentrale spørsmål er:

- Hvordan medvirker den nasjonale strategien til det lokale arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
- Hvilke aktører er sentrale i å drive arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
- Hvordan arbeider kommunene med å styrke sin rolle som barnehagemyndighet, og hvordan samarbeider ulike aktører (kommuner, fylkesmenn, universiteter og høyskoler) for å oppfylle målene i strategiplanen?
- På hvilken måte og med hvilke midler arbeides det for å bedre kompetansen hos de ansatte i barnehagene?
- Hvilke type tiltak og hvilke prioriteringer satses det på lokalt i oppfølgingen av strategien?

Rapporten vil på grunnlag av funnene gi noen anbefalinger om hva departementet bør vurdere i sin videre oppfølging av kompetanseutviklingsstrategien.

Senere rapporter i kartleggingen vil se på gjennomføring, oppfølging og resultater av arbeidet med strategiplanen for kompetanseutvikling.

1.1 Bakgrunn for kompetansestrategien

Det overordnede formålet for barnehagen er å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nært samarbeid med barnas hjem. Dette innebærer blant annet at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Personalets kompetanse er den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud av høy kvalitet.

En arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet i 2004 som ble bedt om å gi innspill til departementets arbeid med sikring og utvikling av barnehagens kvalitet¹, understreket betydningen av en satsing på kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Arbeidsgruppa mente staten burde påta seg like stort ansvar for kompetanseutvikling i barnehagesektoren som de har gjort på skoleområdet og foreslo at det ble utarbeidet en strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren.

¹ Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Barne- og familiedepartementet 2005.

Ny barnehagelov ble iverksatt fra 1. januar 2006. Ny rammeplan for barnehagesektoren ble innført 1. august 2006. Rammeplanen angir hvilke forpliktelser barnehageeiere og personalet har når det gjelder barnehagens innhold. Kompetanseplanen gir retning for hvordan arbeidet med implementeringen av rammeplanen kan styrkes og angir noen temaer som skal prioriteres.

Høgskolen i Vestfold utarbeidet i 2006 rapporten "Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel"². Rapporten undersøkte hvilke kompetanseutviklingsbehov som fantes blant barnehageansatte og hvilke kompetanseutviklingstiltak som hadde vært mest framtreddende de siste årene. I tillegg så rapporten på iverksetting, organisering, samarbeid og gjennomføring av etter- og videreutdanning i barnehagesektoren. Rapporten slår blant annet fast at et stort flertall av barnehagene i deres materiale hadde planlagt og iverksatt tiltak for kompetanseutvikling. Planleggingsdager var det viktigste virkemiddelet for kompetanseutvikling, deretter fulgt av egne kursdager og nettverksgrupper. Rapporten fant også at kompetansekartlegging og kompetanseplaner ikke var særlig utbredt.

En rapport fra NOVA (2008) sammenfatter empiriske studier om kvalitet og innhold i norske barnehager etter år 2002. Den tidligere kunnskapsoversikten "*Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*" (Gulbrandsen et al, 2002) dannet utgangspunkt for arbeidet. Rapporten systematiserte rådende forskningsbaserte kunnskap innenfor syv forskjellige tema: (1) Læring og språkstimulering, (2) IKT og matematikk, (3) kjønn og likestilling, (4) inkludering, (5) de minste barna, (6) medvirkning og (7) barnehagens rom og fysiske miljø. Det forskes på ulike sider av kvalitet i forskjellige studier og kompetanse er undersøkt særskilt i noen av studiene. Disse studiene omtales sammen med resultatene i våre undersøkelser der det er relevant.

Kunnskapsdepartementet har også utarbeidet en Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen for perioden 2007-2011. Denne strategiplanen skal bidra til å sikre rekruttering av førskolelærere i henhold til pedagognormen, bidra til at dagens førskolelærere blir værende i barnehagen og bidra til å få førskolelærere som arbeider i andre sektorer tilbake til barnehagene.

1.1.1 Tall og fakta om barnehagesektoren

Tall fra KOSTRA viser at det ved utgangen av 2007 var om lag 250 000 barn som hadde tilbud om plass i ordinær barnehage eller familiebarnehage. Etter at barnehageforliket ble inngått i 2003 har sektoren gjennomgått en rekke endringer som har fått betydning for kompetansesituasjonen i barnehagene. 30 000 flere barn fikk plass i barnehagene i perioden 2003 til 2006 og av de nye barna var en stor andel (om lag 70 prosent) barn under 3 år. I samme periode var det også en stor overgang fra deltidsplasser til heltidsplasser.

Trenden har fortsatt også de siste par årene. Veksten fra 2007 til 2008 var på 4 prosentpoeng. Dekningsgraden³ økte for alle alderstrinnene, men den største økningen var for 1-2-åringene på 6 prosentpoeng (SSB).

² Rapport 8/2006, Høgskolen i Vestfold.

³ Dekningsgrad er andel barn i barnehage i prosent av folkemengden i tilsvarende aldersgruppe.

Ved utgangen av 2007 var det om lag 6 600 barnehager. 45 prosent av disse var offentlige barnehager og 55 prosent var private barnehager. Det var likevel flest barn i offentlige barnehager, 54 prosent mot 46 prosent i private barnehager. Veksten fra 2006 til 2007 fordelte seg jevnt mellom private og offentlige barnehager.

Ved utgangen av 2007 var det om lag 76 100 ansatte som til sammen utførte 60 500 årsverk. Andelen av de ansatte med førskolelærerutdanning har holdt seg relativt stabil på i rundt 33 prosent de siste årene. Denne andelen er lav sammenlignet med våre nærmeste naboland Sverige (51 prosent) og Danmark (60 prosent). Finland ligger på omtrent samme nivå som Norge. I perioden 2003 til 2006 var det en vekst på over 11 000 ansatte i barnehagesektoren hvorav om lag 22 prosent av veksten var i form av styrelere eller pedagogiske ledere. Om lag 20 prosent av assistentene hadde i 2007 utdanning som fagutdanning, førskolelærer eller annen pedagogisk utdanning, noe som var en svak økning fra 2006 (KOSTRA/SSB).

Det har vært en økning i andelen styrelere og pedagogiske ledere uten godkjent utdanning de siste årene, fra 10,9 prosent i 2005 til 16,9 prosent i 2007 (KOSTRA/SSB)).

1.1.2 Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren

I 2006 ble det etablert en ettårig nettbasert videreutdanning i barnehagepedagogikk for personer med annen treårig pedagogisk utdanning som ønsker kompetanse som pedagogisk leder i barnehage. Det ble til sammen opprettet 80 studieplasser ved Universitetet i Stavanger og ved Høgskolen i Telemark. Høgskolen i Oslo startet opp tilsvarende utdanning med 35 studenter i 2007. Det er lagt opp til to atskilte studieenheter i småbarnspedagogikk og et tilrettelagt studium i barnehagepedagogikk. I 2007 var det om lag 2000 ansatte som hadde annen pedagogisk utdanning enn førskolelærerutdanning på tre år eller mer, og tilbakemeldingene fra universitets- og høyskolesektoren tyder på en større etterspørsel enn tilbud.

En undersøkelse fra 2002 (Halvorsen og Magnussen 2002) viste at over 40 prosent av assistentene (både med og uten faglærerutdanning) kunne tenke seg å begynne på førskolelærerutdanningen dersom studietilbudene ble lagt til rette for det. Selv om universitets- og høyskoleloven krever generell studiekompetanse for å bli tatt opp på førskolelærerutdanningen, er det også mulighet for å ta opp studenter på bakgrunn av realkompetanse.

En rapport fra NOVA i 2007 viste at drøyt halvparten av førskolelærerne var registrert med en eller annen form for tilleggsutdanning. Av disse tar flesteparten tilleggsutdanning på det samme nivået som de allerede befinner seg. Bare 1,5 prosent hadde tatt utdanning på master- eller hovedfagsnivå. Den dominerende utdanningstypen var kategorisert som "uspesifisert videreutdanning for lærere og førskolelærere". Spesialpedagogikk var den nest største enkeltutdanningen.

Utdanningsforbundet gjennomførte i 2007 en arbeidsmiljøundersøkelse basert på svar fra 3000 av deres medlemmer. 76 prosent av respondentene hadde fått tilbud om kompetanseutviklingskurs i forbindelse med ny barnehagelov. Blant styrerne i undersøkelsen oppga 93 prosent at de hadde fått et slikt tilbud, mens tilsvarende tall for pedagogiske ledere var 74 prosent.

1.2 Kompetansestrategiens innretning

Kunnskapsdepartementet ønsker gjennom strategien å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. Målgruppen for strategien er ansatte både i kommunale og i ikke-kommunale barnehager. Strategien legger til grunn at kompetanseutviklingstiltakene retter seg mot alle grupper av ansatte i barnehagene. Samtidig er det viktig å sikre kompetanse hos styrere og pedagogiske ledere, slik at de kan utvikle barnehagene som lærende organisasjoner.

1.2.1 Mål og satsingsområder for strategien

Strategien setter følgende overordnede mål:

- At de ansattes kompetanses styrkes innenfor strategiens prioriterte satsingsområder og det mandatet loven og rammeplanen gir
- Å styrke barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet sin rolle i kompetanseutvikling
- At det utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljøer.

Strategien har fire hovedsatsingsområder:

- Pedagogisk ledelse
- Barns medvirkning
- Språkmiljø og språkstimulering
- Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole

1.2.2 Statlige tilskudd til gjennomføring av strategien

Det følger statlige midler med kompetansestrategien. I 2008 har det blitt gitt samlet fullmakt til fylkesmennene på 25 mill. kroner over kapittel 231 post 21 i statsbudsjettet. Videre er det satt av 1,8 mill. kroner over kapittel 231 post 63 i 2008 til å stimulere kommuner til å sette i verk særskilte utviklingstiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder.

Midlene på post 21 fordeles fylkesvis på følgende måte: 10 prosent er fordelt likt ut fra antall kommuner i fylket og 90 prosent etter antall barn i barnehage per 20. september 2007. Midlene på post 63 fordeles til sju fylker, som til sammen har over 70 prosent av landets innvandrerbefolkning. Disse fylkene omfatter også storbyene som har en høy andel av innvandrerbefolkningen.

Fordelingen på fylker er slik i 2008:

Østfold	kr	1 235 000
Akershus	kr	2 888 000
Oslo	kr	2 729 000
Hedmark	kr	897 000
Oppland	kr	923 000
Buskerud	kr	1 275 000
Vestfold	kr	1 071 000
Telemark	kr	807 000
Aust-Agder	kr	549 000
Vest-Agder	kr	891 000
Rogaland	kr	2 280 000
Hordaland	kr	2 432 000
Sogn og Fjordane	kr	672 000
Møre og Romsdal	kr	1 380 000
Sør-Trøndelag	kr	1 590 000
Nord-Trøndelag	kr	756 000
Nordland	kr	1 297 000
Troms	kr	875 000
Finnmark	kr	453 000

Midlene på kapittel 221 post 21 tilsvarer i gjennomsnitt 100 kroner per barnehagebarn og 328,50 kroner per barnehageansatt.⁴

I tildelingsbrevet presiserer departementet at det i tillegg til føringene i strategien også skal settes fokus på utviklingstiltak for å bedre tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne og barn med andre særskilte behov. Videre oppfordres fylkesmannen til å presisere betydningen av de ansattes medbestemmelse for å motivere til deltagelse i kompetansetiltak og lokalt utviklingsarbeid. For de fylkesmennene det er aktuelt for, anbefaler departementet et samarbeid med Sametinget om tiltak rettet mot samisk barnehagesektor.

I tillegg disponerer fylkesmennene midler til utviklingsarbeid for å løse ekstraordinære utviklingstiltak på barnehageområdet i tillegg til de ordinære driftsmidlene. Utviklingsmidlene kan også benyttes til lønn og administrative kostnader knyttet til ekstraordinære tiltak.

Midlene til kompetanseutvikling kan ses i sammenheng med midler til kompetanseutvikling i grunnopplæringen.

1.2.3 Viktige aktører i strategien

Barnehageeier har det primære ansvaret for kompetanseutvikling for sine ansatte. Kommunene vil i mange tilfeller være både barnehageeier og barnehagemyndighet. I noen tilfeller har kommunen bare kommunale barnehager. Det oppfordres i strategien til at den enkelte barnehageeier utarbeider en kompetanseplan i samarbeid med de ansatte i barnehagen.

⁴ 2008-midler delt på antall barn og antall ansatte i barnehagesektoren i 2007.

Kommunen som barnehagemyndighet har ansvar for å sikre et helhetlig barnehagetilbud som er av god kvalitet og tilpasset lokale behov. Strategien vektlegger barnehagemyndighetens ansvar for både kommunale og ikke-kommunale barnehager. Dette ansvaret innebærer blant annet å utvikle og gjennomføre planer for kompetanseutvikling som ivaretar kompetansebehov innen de nasjonalt prioriterte områdene.

Kompetanseutviklingsplanen er en forutsetning for å få tildelt statlige midler. I dette arbeidet skal både kommunale og ikke-kommunale barnehager trekkes med og ivaretas i arbeidet. Kommunen skal deretter prioritere og vurdere søknader fra barnehageeier i tråd med føringene i de kommunale kompetanseplanene.

Fylkesmennene skal i følge strategien være en pådriver for opplæring og innføring i lov om barnehager og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Strategien understreker at dette skal skje i samarbeid med høyskolene og andre kompetansemiljø. Fylkesmennene skal videre forvalte de statlige midlene og tildele midler til kommunene på bakgrunn av innkomne søknader. Fylkesmennene kan også initiere sentrale kompetansetiltak i dialog med kommunene som barnehagemyndighet. I tillegg skal fylkesmennene veilede kommunene i arbeidet, og de kan også føre tilsyn med hvordan kommunene sikrer kvaliteten i barnehagetilbudet og ivaretar ansvaret for alle barnehagene i kommunen.

Strategien legger vekt på at relevante universitets- og høyskolemiljø skal involveres i denne kompetansesatsingen. Universiteter og høyskoler skal tilby relevante etter- og videreutdanningstilbud for alle ansatte i barnehagesektoren.

1.3 Om kartleggingen

Asplan Viak og Fafo har innhentet informasjon om arbeidet med kompetanseutvikling i kommunene både gjennom intervjuer med medarbeidere ved alle fylkesmannsembedene, ved en egen survey til kommunene og ved intervjuer med utvalgte informanter. Ved å belyse de samme problemstillingene med informasjon fra flere kilder, øker vi sannsynligheten for at funnene er pålitelige og robuste.

Vi har kartlagt hvilken rolle fylkesmennene har tatt både i forkant av strategiperioden og ved innføring og oppfølging av strategien. Vi har også kartlagt hvordan de har valgt å fordele midlene som følger med strategien. Vi har videre fått en første oversikt over kompetansesituasjonen og aktivitetene i kommunen gjennom telefonintervjuer med fylkesmennene.

Deretter har vi gjennom kommunesurveyen kartlagt kommunenes arbeid med kompetanseutvikling i barnehagen både før og etter innføringen av strategiplanen samt hvordan de bedømmer kompetansesituasjonen i barnehagene i kommunen og i egen administrasjon. Svarene i surveyen er holdt sammen med bakgrunnsopplysninger om kommunene, som størrelse, geografisk plassering, administrativ organisering (to- og trenivåkommuner, interkommunalt samarbeid mm) og opplysninger de tidligere har gitt om ressurs- og kompetansesituasjonen i kommunen (Kostra-rapporteringen).

I surveyen har vi en svarprosent på 85,1 prosent. 378 kommuner eller bydeler besvarte surveyen og av disse var det 11 svar som ikke var komplette. Svarprosenten må vurderes som svært god. Surveyen ble sendt kommunen sentralt eller bydelene, og respondentene ble bedt om å svare som barnehagemyndighet.

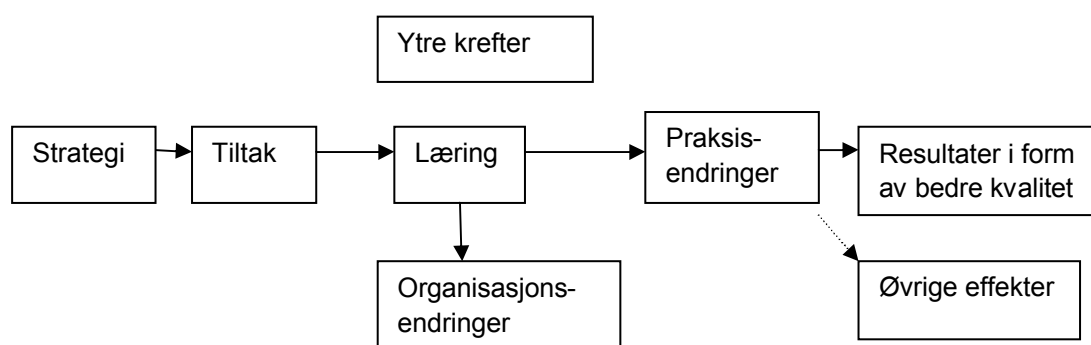
I tillegg har vi intervjuet utvalgte informanter i universitets- og høyskolesektoren, hos en stor privat aktør og i Sametinget. Vi har i tillegg gjennomført et dybdeintervju i en kommune for å få belyst svarene i surveyen på en noe mer inngående måte. Deler av dette materialet blir framstilt under egne punkter, mens andre deler av materialet vil bli benyttet i kommende rapporter.

2 RAMME FOR TOLKNING AV FUNN

Den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien er forventet å virke på kvaliteten i barnehagen gjennom en kjede av elementer fra det sentrale strategidokumentet ned til tiltak, prosesser og resultater i barnehagene. Tiltakene er tenkt å skape resultater både i barnehagene som pedagogiske institusjoner og for de ansatte.

Den forventede effektkjeden i barnehagene kan beskrives nærmere slik:

Figur 1: Forventet effekt i barnehagene



Tiltakene som settes i verk med utgangspunkt i strategien forventes å gi læringseffekter blant de ansatte i barnehagene. Denne læringen kan føre til at de ansatte endrer praksis, enten *individuell* ved at den enkelte endrer måten han/hun utfører arbeidet eller forholder seg til barna på, eller *kollektivt*, ved at læringen fører til endrede rutiner, aktiviteter eller arbeidsmåter i barnehagen. De kollektive endringene behøver ikke nødvendigvis bli nedfelt i planer og regler, men kan også komme til uttrykk i mer uformelle normer om at "slik gjør vi det her". Praxisendringene kan bidra til å gi en bedre oppfyllelse av resultatmål overfor barna. I tillegg er det en mer indirekte virkningsvei, ved at det kan skje endringer i barnehagen som organisasjon, som skaper bedre vilkår for læring, blant annet for å lære av egen og andres praksis. På lengre sikt vil slike endringer kunne bidra til økt læring som i sin tur slår ut i praksisendringer. Det kan også gjøre det lettere å gå fra læring til endringer i praksis.

For at kompetanseutviklingsstrategien kan sies å være vellykket, må de ulike virkemidlene og tiltakene føre til en utvikling av barnehagene som lærende organisasjoner, jf nærmere omtale i punkt 2.2 nedenfor. Barnehagene skal få et mer aktivt forhold til kompetanseutvikling, og samsvaret mellom behov og tiltak på området skal bli bedre. Dette kan også kreve kompetanseutvikling på barnhageeiernivået, av kommuner og andre. Slik kompetanseutvikling kan ha indirekte og langsiktige virkninger gjennom å påvirke tenkemåten og handlemåten hos aktørene som har ansvaret for kompetanseutvikling i barnehagene.

2.1 Kompetanse og læring

Målet med strategien for kompetanseutvikling er å øke kompetanse hos de ansatte. Økt kompetanse vil styrke barnehagenes mulighet til å gi barn under opplæringspliktig alder gode

utviklings- og aktivitetsmuligheter, jf. § 1 i barnehageloven. Kompetanse hos den enkelte defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som samlet gjør et menneske i stand til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Det er det enkelte menneske som har kompetanse, men hvordan den enkeltes kompetanse utvikles gjennom læring og hvordan kompetansen brukes i praksis, er i stor grad påvirket av det fellesskap man er en del av i en organisasjon. Her er det mange faktorer som spiller inn, bl.a. kollegers og ledelsens kompetanse, arbeidsmiljøets uformelle normer og de mer formelle vilkår for utvikling og læring som organisasjonen gir. Læring hos den enkelte avhenger ikke bare av individuelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men også av menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser i omgivelsene. Læringen kan gi formell kompetanse eller uformell realkompetanse og kan foregå i alt fra daglige situasjoner i hverdags- og arbeidsliv til formelle opplæringssituasjoner og -institusjoner. "Kompetanse i barnehagen" siterer strategidokumentet "Kompetanse for utvikling", som er kompetanseplanen for grunnopplæringen 2005-2008, på forholdet mellom tre læringsformer:

1. *Videreutdanning* er utdanning/opplæring som gir formell kompetanse (studiepoeng)
2. *Etterutdanning* er blant annet kurs, seminarer, deltakelse i lokalt utviklingsarbeid og faglig veiledning knyttet til ens egen praksis som har opplæring som viktigste formål.
3. *Uformell læring* skjer gjennom praksis og faglige diskusjoner og evaluering av ens eget arbeid sammen med kolleger eller med andre samarbeidspartnere. Deltakelse i utviklingsarbeid, prosjekter, hospitering, kollegabasert veiledning, studieturer, utveksling og nettverksbygging er andre eksempler på uformell læring.

Formell videreutdanning gir en dokumentert kompetanse som er kjent og synlig for andre. Formell kompetanse vil derfor i mange sammenhenger ha en høyere verdi på arbeidsmarkedet enn kompetanse som ikke er formalisert. Slike forhold kan ha betydning for arbeidsgivernes og den enkeltes vilje til å investere i kompetanseutvikling. Formell kompetanse vil blant annet i stor grad også være et individuelt gode. I barnehagesammenheng er det interessant å se om det er ansatte med høy eller lav formell kompetanse fra før som deltar i videreutdanningstilbud. I denne sammenheng er det viktig å undersøke om tilbud om videreutdanning brukes for å få ansatte uten førskolelærerutdanning til å videreutdanne seg som førskolelærer for å øke pedagogtettheten. Dette vil i tilfelle bidra til å oppfylle målet om å sikre rekruttering av førskolelærere/pedagoger i henhold til pedagognormen, jf. "Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011".

Etterutdanning omfatter all opplæring som ikke gir formell kompetanse. All opplæring har per definisjon læring som formål. Begrepet "opplæring" innebærer at det er asymmetrisk forhold mellom noen som skal lære bort og noen som skal lære. Kurs og seminarer er de mest utbredte formene for opplæring i arbeidslivet som helhet.

Uformell læring betegner her en svært vid gruppe av aktiviteter, med det ene fellestrekk at de gir læring uten at aktiviteten kan betegnes som opplæring. Aktiviteten kan ha læring som formål. I barnehagene kan dette ha form av nettverk, utviklingsarbeid, kollegallæring med mer. Svært mye uformell læring skjer imidlertid gjennom aktiviteter som ikke først og fremst har læring som formål, men gjennom den daglige utførelsen av arbeidet, samtaler med kolleger, tilbakemelding fra ledelse osv. Å legge forholdene til rette for læring i det daglige arbeidet kan også være en del av den kompetanseutviklingsstrategien man velger lokalt.

2.2 Barnehagene som lærende organisasjoner

For enkeltmennesker kan det å tilegne seg ny kunnskap og være med i spennende læringsprosesser være et individuelt gode som har verdi i seg selv. For en virksomhet er kompetanseutvikling og individuelle kunnskaper først og fremst interessante i den grad de bidrar til at organisasjonen løser sine oppgaver på en god måte.

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. I dette ligger det to hoveddeler. Det ene er at organisasjonen gir gode vilkår for at den enkelte skal kunne utvikle og bruke sin kompetanse gjennom arbeidet. Det andre er at organisasjonen som helhet er i stand til å endre praksis i riktig retning når det trengs for bedre å oppnå organisasjonens mål.

Litteraturen om organisatorisk læring gir en analytisk tilnærming til kompetanse og læring som fokuserer på hvordan man går fra individuell læring til organisatorisk læring. Det er kun enkeltpersoner som kan lære, men en organisasjon kan i større eller mindre grad endre reglene, rutineene og de uformelle normene som påvirker de individuelle handlingsvalgene innenfor organisasjonen. På den måten kan organisasjonen endre sin kollektive praksis. Enhver endring av regler, rutiner og normer er naturligvis ikke et uttrykk for at organisasjonen har lært, men man kan anse det som organisatorisk læring i den grad organisasjonen evner å skaffe seg et godt kunnskapsgrunnlag om erfaringene med nåværende praksis og ut fra det treffer beslutninger om endringer i praksis som gir en bedre måloppnåelse, (March og Olsen 1975).

Vilkårene for at den enkelte skal kunne utvikle og bruke sin kompetanse dreier seg dels om vilkårene for deltakelse i videreutdanning og kurs og annen opplæring, men også om vilkårene for den uformelle læringen mellom kolleger og mellom barnehager. Samhandling med andre kompetansemiljøer om utviklingstiltak og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom barnehager vil være av avgjørende betydning for vilkårene for læring i barnehagene. Barnehagens totale kvalitet avhenger ikke bare av det pedagogiske personalets kompetanse, men også av kvaliteter og kompetanse hos det øvrige personalet. Hvordan kunnskaper og erfaringer deles mellom ansatte med ulik bakgrunn vil være en viktig faktor. Det vil være sentralt med godt utdannede førskolelærere, men det er også viktig at de andre medarbeiderne i barnehagen har en kompetanse som sikrer at de opptre reflektert, omsorgsfullt og kompetent i sin samhandling med barna, foreldre og kollegaer.

Denne rapporten ser på hvilke tiltak og tilbud som er iverksatt for å bidra til å gjøre barnehagene til lærende organisasjoner, mens de neste fasene av kartleggingen vil vurdere om dette medfører at barnehagene faktisk utvikler seg til lærende organisasjoner i større grad.

3 IMPLEMENTERING AV KOMPETANSESTRATEGIEN

3.1 Fordeling av statlige kompetansemidler

Kartleggingen viser at de statlige kompetansemidlene tildelt i 2007, og særlig i 2008, når ut til de fleste kommuner i landet. Utbredelsen av kompetanseutviklingsmidlene har imidlertid sammenheng med hvilke tildelingskriterier fylkesmennene legger til grunn for fordeling av de statlige midlene. De fleste fylkesmennene legger samme modell til grunn for tildeling av midler til kommunene som Kunnskapsdepartementet gjør i fordeling av midler til fylkene. I de fleste tilfeller består det meste av fylkesmannens søknadsbehandling i å sjekke at formelle prosedyrekrav til søknadene er oppfylt, for deretter å fordele midlene til kommuner eller regionale nettverk etter objektive kriterier. Det finnes imidlertid noen unntak. Tre fylkesmannsembeder har valgt å legge skjønn til grunn for søknadsbehandlingen og gir avslag på søknad om midler fra kommunene på faglig grunnlag. Et fylkesmannsembede begrunner dette på følgende måte:

"Vi legger ikke objektive kriterier som antall barnehager til grunn, men ser på prosjektene og vurderer dem faglig, det vil si vi vurderer innholdet i søknaden ut fra faglige kriterier. Vi vurderer og tildeler på prosjektnivå, så enkelte prosjekt får ikke tildelt midler selv om kommunen har dem med i søknaden. Men når det er sagt, legger vi også kommunens prioriteringer til grunn for vår tildeling, men enkeltprosjekter som helt klart faglig ikke holder mål får ikke tildelt midler."

Ett fylkesmannsembede har gått over fra å tildele midler basert på skjønn i 2007 til en fordeling basert på objektive kriterier i 2008. Begrunnelsen for dette var at det var arbeidskrevende for fylkesmannsmbedet å fordele midlene etter skjønnsbaserte vurderinger. De fleste av fylkesmannsmbedene som legger objektive kriterier til grunn for fordelingen er også opptatt av at alle kommunene skal få del i de statlige midlene. De fleste fylkesmannsmbedene som fordele midlene ut til kommunene etter objektive kriterier, legger en eller annen variant av kriteriene antall barn, barnehager og et minstetilskudd til grunn for fordelingen. I de tilfeller man ikke har valgt å legge en minstesum til grunn, har mange fylkesmannsmbeder opplevd at summene til enkelte kommuner har blitt for lave til at man mener tildelingen kan få noen effekt. I mange tilfeller har man derfor funnet det nødvendig å legge en minstesum til grunn i tillegg til beregningen basert på antall barn.

Årsaken til variasjonen i fordelingskriteriene mellom fylkesmannsmbedene ligger blant annet i at embedene har hatt drøftinger med kommunene i eget fylke om hvilke kriterier man bør legge til grunn for søknadsbehandlingene. Dette sikrer en god dialog med kommunene i forvaltningen av midlene, men åpner også for ulik behandling av kommuner som barnehagemyndighet og ulik tilgang til de statlige kompetanseutviklingsmidlene for barnehageansatte avhengig av geografi.

I noen fylker har ikke alle kommuner sendt en søknad og får av den grunn ikke tildelt midler. I de fleste slike tilfeller purrer fylkesmannen de aktuelle kommunene om søknad. Noen få kommuner velger likevel ikke å søke midler, men dette gjelder svært få kommuner. Der kommunene bevisst velger ikke å søke midler, er begrunnelsene i stor grad knyttet til at midlene er svært små samtidig som det er krav om søknad og utarbeiding av en kompetanseplan. I ett tilfelle var det for eksempel to små kommuner som ikke søkte om midler i 2007. Kommunene ble kontaktet av fylkesmannen som fikk som begrunnelse at de

statlige midlene var for små, og kapasiteten og kompetansen i kommuneadministrasjonen for liten, til at kommunen anså det som riktig å bruke tid på å søke om disse midlene.

Fylkesmannen har imidlertid observert at "kompetansehevingen likevel går sin gang" i barnehagene i disse kommunene, mye på grunn av at kommunene også bruker egne midler til kompetanseutvikling. Begge kommunene har bare kommunale barnehager, og det var mulig at kommunene kom til å søke om statlige midler i 2008.

Også i andre fylker med små kommuner uten tilstrekkelig barnehagefaglig kapasitet og kompetanse er dette en aktuell problemstilling. Dette kan i følge fylkesmennene skyldes både størrelsen på kommunene og organiseringen av kommuneadministrasjonen. Særlig trekkes det fram at små kommuner i stor grad har problemer med kapasitet og kompetanse, uavhengig av om kommunen er organisert som trenivåkommune eller som tonivåkommune. Noen gode unntak finnes imidlertid.

Mange fylkesmannsembeder problematiserer forholdet mellom små midler og kravene til dokumentasjon og søknad. Samtidig ser mange verdien i å stimulere kommunene til å arbeide med planer og dokumentasjon. Dette kan være et bidrag til styrking av kommunenes rolle som barnehagemyndighet.

Ved tildeling etter objektive kriterier blir de statlige midlene såpass små for noen kommuner at man kan risikere at det ikke gir noen faktisk effekt i kompetanseutviklingsarbeidet. Man kan tenke seg at man i fylker der embedene tildeler midlene etter skjønn får etablert større tiltak og større prosjekter med høyere sannsynlighet for faktisk effekt. Vi har imidlertid foreløpig ikke et empirisk grunnlag for å beskrive hvilke effekter tiltakene har.

Alle fylkesmannsembedene er imidlertid bevisste at de statlige midlene er små. De er derfor opptatt av å stimulere til samarbeid mellom kommuner i form av nettverk, regioner eller felles tiltak slik at kommuner og barnehager skal få mest mulig ut av pengene. Dette er også i mange tilfeller en strategi fra kommunenes side for å kompensere for manglende kompetanse og kapasitet i hver enkelt kommune.

Samarbeid om kompetanseutviklingstiltak i barnehagesektoren mellom kommuner i form av regioner og nettverk er da også ganske utbredt. Graden av samarbeid varierer imidlertid mellom fylkene. Naturlig nok er samarbeidet mest utbygd i områder med små kommuner og mangel på barnehagefaglig kompetanse. I Finnmark er fylket delt i tre kompetansekantor som har ansvar for kompetanseutvikling både i barnehagesektoren og i skolesektoren. Regionen søker fylkesmannen om statlige midler på vegne av kommunene og mottar også midlene på vegne av kommunene. Det er noe variasjon mellom regionene i form av kapasitet og kompetanse. Sogn og Fjordane har utformet en særegen modell. Fylket er delt inn i fire regioner. Fylkesmannen har valgt å engasjere en medarbeider fra Høgskulen i Sogn og Fjordane for å arbeide med kompetanseutvikling for barnehagesektoren ut mot regionene. Det er etablert tilsvarende modell på skolesiden. Gjennom samarbeidet med høyskolen får man benyttet både grunnfinansieringen til høyskolen (tiltak og kompetanse på høyskolen), og i tillegg arbeider de høyskoleansatte aktivt for å finne aktuelle prosjektmidler (blant annet i Utdanningsdirektoratet) og kommunale midler. Fylkesmannen er fornøyd med ordningen og mener man på denne måten både får effektivt utnyttet og samordnet midler samt får et aktivt samarbeid med regionens høyskolemiljø. I Nordland er det 8 regioner, der 3-4 kommuner sammen eier et regionkontor med en ansatt leder. Det eneste området som er unntatt er Bodø Salten. I Sør-Trøndelag er fylket delt inn i 5 regioner, med Trondheim som egen

region. De andre kommunene består av 4-6 kommuner i en region. Kommunene og fylkesmannen deler utgiftene til en regionkonsulent i halv stilling. Den andre halvdel av stillingen går til tilsvarende oppgaver på skolesiden. Det er fylkesmennenes skjønnsmidler som finansierer stillingene. Regionskonsulenten lager kompetanseplan i tett samarbeid med rådmannsnivået i kommunene og planen blir vedtatt i den enkelte kommunen.

I Troms, som er delt inn i 5 regioner, velger noen kommuner å lage felles kompetanseplaner, mens andre regioner ikke gjør det. I andre fylker, som for eksempel Rogaland, er samarbeidet mer knyttet til felles informasjonsutveksling, læring og drøfting. Til sammen 10 fylkesmannsembeder nevner at nettverk og regionsamarbeid i større eller mindre grad spiller en rolle for arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren i fylket. I tillegg kommer fagnettverk som styrenettverk og lignende. Svært mange av nettverkene og de regionale samarbeidene var etablert mange år før kompetanseutviklingsstrategien ble iverksatt.

Gjennomgående ønsker også fylkesmennene egne barnehagefaglige ansvarlige i kommunene, og mener å se at det er en forskjell på kommuner som har dette og kommuner der dette ikke finnes. Dette betyr ikke nødvendigvis en trenivåorganisering i kommunene, men at funksjonen som barnehageansvarlig ikke ligger til en som er hovedsakelig skolefaglig ansvarlig eller har andre funksjoner i tillegg. Selv om regionsamarbeid i en viss grad kan kompensere for manglende kapasitet og kompetanse i kommunene, blir det også framholdt at dette aldri kan erstatte kommunen som barnehagemyndighet. Dersom regionsamarbeidet medvirker til at rådmannsnivået ikke har tilstrekkelig innsikt i kompetansearbeidet, blir kommunen som barnehagemyndighet svekket. Et fylkesmannsembede mener også å kunne se konkrete forskjeller i arbeidet med kompetanseutvikling etter hvilken kompetanse kommunene besitter. Der den faglige kompetansen mangler, blir det lett til at man kjøper inn enkeltkurs, mens man i kommuner med faglig kompetanse arbeider mer med utvikling av helhetlig kompetanse.

Hos fylkesmennene er det i de fleste tilfellene fagpersoner med førskolelærerkompetanse som arbeider med disse sakene, og arbeidet med kompetanseutvikling i barnehage- og skolesektoren er organisert i samme avdelinger. Forskjellene i statlig finansiering av kompetanseutvikling i skole- og barnehagesektoren blir dermed påtakelige. Samtidig fører dette i mange tilfeller til at man aktivt søker etter flere kilder for å finansiere kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagesektoren. Mange legger vekt på å dele ut alle de statlige strategimidlene til kommunene, mens man benytter utviklingsmidlene fylkesmennene disponerer til felles kompetanseutviklingstiltak som konferanser mm. Det blir også gjennomgående arbeidet systematisk med å se etter muligheten for andre nasjonale satsinger som går både inn i barnehage og skole. Både "Skal, skal ikke", "Kunnskapsløftet - fra ord til handling" og den nasjonale lesestrategien har blitt nevnt som supplerende kilder til finansiering av kompetanseutvikling i barnehagesektoren. I tillegg er man mange steder bevisst på å se skolekompetansemidlene også i forhold til satsinger i barnehagene som vil gi effekter i skolen.

Alle fylkesmennene legger stor vekt på å gi kompetansestrategien stor oppmerksomhet på de ordinære kontaktmøtene og konferansene de har med kommunene. Seks av fylkesmennene opplyser om at de også har inkludert kompetanseutviklingsarbeid i tilsynet av kommunene.

De fleste fylkesmennene legger i sitt arbeid vekt på å stimulere til samarbeid mellom høyskoler og universiteter og kommuner. Nærhet til høyskole eller universitet med førskolelærerutdanning og ønsket kompetanse i forhold til satsingene i kompetanseutviklingen tillegges vekt. Det er likevel relativt store variasjoner i forhold til om fylkesmennene oppfatter at høyskolene tilpasser seg behov og etterspørsel i kommunene.

3.2 Fylkesmennenes syn på kommunenes arbeid med strategien

Alle fylkesmennene er opptatt av at kommunene også inkluderer de private barnehagene i sitt kompetanseutviklingsarbeid. Jevnt over rapporterer fylkesmennene at de får rapporter og søknader som viser at private barnehager er inkludert i satsingen, men i noen tilfeller framholder de at de ikke har sikker informasjon om dette.

Informanter hos fylkesmennene framholder også at førskolelærere til dels har en annen fagtradisjon enn lærerne, og alltid har vært svært endrings- og utviklingsorientert på tross av lite kompetanseutviklingsmidler. Arbeidet med kompetanseutvikling i tråd med strategien var allerede i gang de fleste steder før strategien kom. En viktig grunn til dette er blant annet iverksettingen av den nye rammeplanen i 2006. Rammeplanen i seg selv medvirket til en rekke kompetanseutviklingstiltak på initiativ fra fylkesmennene og kommunene, som blant annet ulike kursrekker. Svært mange fylkesmenn peker på at studieplasser i PUB-studier (pedagogisk utviklingsarbeid) ble opprettet før strategien, som en følge av arbeidet knyttet til implementeringen av rammeplanen og den nasjonale satsingen på PUB-studier. Den sistnevnte satsingen medførte blant annet statlig finansiering ett år.

NOVAs kunnskapsoversikt over kvalitet og innhold i norske barnehager (2008) omtaler en studie fra 2006 (Stundal 2006) som evaluerte PUB-studiet blant 80 studenter i Sogn og Fjordane. Studiet undersøkte hvilken betydning pedagogisk utviklingsarbeid hadde hatt for barnehagen som hadde "Pub-studenter" og det kommunale barnehagesystemet som helhet. Resultatene viste at samtlige involverte mente at barnehagene hadde fått et kvalitetsløft og at det i hovedsak handlet om kompetanseheving blant de ansatte. En viktig forutsetning for å lykkes var å involvere bredt i prosessen samt å ha dyktige ledere som motiverte og sikret framdriften i arbeidet. Stundal konkluderte med at pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen er et godt tiltak for å heve kvaliteten i den enkelte barnehagen.

Fylkesmennene har inntrykk av at de fire prioriterte satsingsområdene i strategien har blitt mottatt svært godt og treffer godt med behovene som barnehager og kommuner selv har sett. De bygger også godt opp under rammeplanen, noe som også var intensjonen med planen. Tema som trekkes fram som ikke er av de prioriterte satsingsområdene i den nasjonale strategien, men som ofte er det lokalt, er IKT, likestilling og Menn i barnehagene. Samtidig vurderes strategien å være så åpen og legge så stor vekt på lokale tilpasninger at dette ikke betraktes som et problem. Enkelte fylkesmenn rapporterer at temaet overgang barnehage-skole er det prioriterte området som det arbeides minst med av de prioriterte områdene. I den grad det arbeides med er det også en viss tendens til at dette er et tema som de skoleansatte ikke viser samme interesse for som de barnehageansatte.

Generelt gir fylkesmennene inntrykk at av strategien og tilhørende midler så langt ikke har medført store endringer i arbeidet med kompetanseutviklingsarbeid i barnehagesektoren. Dette skyldes både at arbeidet med kompetanseutvikling mange steder ble satt i gang i forbindelse med rammeplanimplementeringen samt størrelsen på de statlige midlene. Også

tidligere delte fylkesmennene ut statlige midler til kompetanseutvikling i barnehagesektoren via informasjons-/utviklingsmidlene. Kommunene har også tidligere arbeidet, enten alene eller i kompetanseregioner/-nettverk, med kompetanseutvikling for de barnehageansatte. De har også i varierende grad brukt midler på dette. I de fleste fylker hadde kommunene en satsing på pedagogisk ledelse i forkant av kompetanseutviklingsstrategien.

Samtidig gir alle informantene uttrykk for at den nasjonale strategien har hatt stor symbolsk betydning for barnehagesektoren. Ved å utvikle strategien bidrar nasjonale myndigheter til å øke yrkesstoltheten til de ansatte i barnehagene ved å vise at det stilles krav til arbeidet de utfører. Etter fylkesmennenes oppfatning er det ingen tvil om at de barnehageansatte gjennom strategien opplever et statusløft og en større likestilling med de skoleansatte. Strategien medfører imidlertid også forventninger i barnehagesektoren om en økning i de statlige bidragene til kompetanseutviklingstiltak på linje med kompetansesatsingen i skolesektoren.

4 KOMPETANSEUTVIKLINGSARBEID I BARNEHAGESEKTOREN

4.1 Kjennetegn ved kommunene

I dette kapitlet presenterer vi funn basert på surveyen til kommunene, jf. vedlegg 1 spørreskjema, samt presenterer et case fra en kommune og empiri basert på intervjuer med en høyskole og et universitet. Vi har kontrollert svarene for kommunestørrelse, kommuneorganisering, barnehagedekning og andel førskolelærere for å se om det er systematiske forskjeller i svarene knyttet til disse forholdene i kommunen.

Det har vært diskusjoner knyttet til om ulik organisering i kommunene påvirker deres kapasitet og evne til å drive blant annet kompetanseutviklingsarbeid. Dette gjelder både barnehage og skole. Vi synes det derfor er interessant å undersøke om vi finner noen indikasjoner på dette i vårt svarmateriale. Den vanligste kategoriseringen av kommuneorganisering er i tonivå- og trenivåkommuner. En trenivåorganisering er en tradisjonell organisering i ulike kommunale etater og kontor med kommunalsjefer. En tonivåorganisering har fjernet kommunalsjefene som mellomledere og har to ledernivåer i organisasjonen; rådmann og virksomhetsledere. Rådmannen kan likevel ha en ledergruppe med medarbeidere som har tittel kommunalsjefer, men disse handler på vegne av rådmannen. Det har vært uttrykt tvil om såkalt tonivåorganisering i kommunene medfører god nok oppfølging og ivaretagelse av arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehage og skole.

I vårt surveymateriale har 42 prosent av kommunene en trenivåorganisering av kommunen. I underkant av 49 prosent har en tonivåorganisering, mens i underkant av 2 prosent har bydelsorganisering. Om lag 8 prosent av respondentene oppgir at de har en annen organisering. Fordelingen i vårt materiale stemmer godt med den nasjonale fordelingen slik den er registrert tidligere gjennom KRDs kommunalorganisasjonsbase, med en mulig svak overrepresentasjon av tonivåkommuner i vårt materiale.

Av de nesten 8 prosentene som oppgir at de har en annen organisering er det mange som opplyser at de har en kommuneorganisering med barnehagefaglige ansvarlige uten lederfunksjon, enten i rådmannens stab eller i andre enheter i administrasjonen. Det finnes imidlertid tilfeller som bare har barnehagesjef uten saksbehandlere. Andre oppgir at kommunen faglig sett er en trenivåkommune, men styringsmessig er en tonivåkommune. Dette indikerer at forekomsten av barnehagefaglig kompetanse ikke bare sammenfaller med type organisering.

I vårt materiale oppgir om lag 58 prosent av respondentene at de benytter under 1 årsverk på å ivareta rollen som barnehagemyndighet. 29 prosent oppgir å bruke 1-2 årsverk, mens henholdsvis 7 og 3 prosent oppgir å bruke 2-3 og 3-4 årsverk på denne oppgaven. Bare 2 prosent av respondentene bruker flere årsverk.

I noen mindre kommuner er det etablert et samarbeid mellom kommuner ved at man deler en eller flere medarbeidere på barnehageområdet med andre kommuner. 5 prosent i vårt materiale oppgir at de gjør dette, og ytterligere 11 prosent svarer at de gjør det når det gjelder noen av kommunens oppgaver men ikke alle. For langt de fleste respondentene er det særlig kompetanse- og kvalitetsutvikling man har valgt å samarbeide om. I tillegg er tilsyn et vanlig samarbeidsområde, men også felles PPT-kontor og felles godkjenning av barnehager nevnes.

Der ulike kjennetegn som beskrevet ovenfor har relevans for svarene til kommunene i surveyen, blir det presentert sammen med funnene.

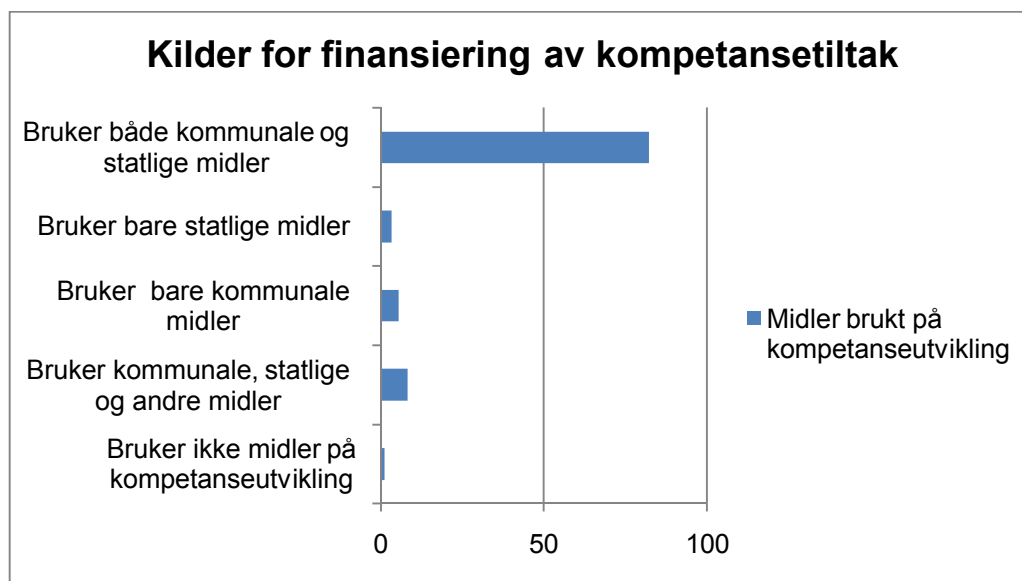
4.2 Arbeidet med kompetansestrategien i kommunene

Et viktig punkt i kompetanseutviklingsstrategien er å styrke kommunens rolle som barnehagemyndighet. Kommunen som barnehagemyndighet har ansvar for å sikre et helhetlig barnehagetilbud som er av god kvalitet og tilpasset lokale behov. Det er kommunen som barnehagemyndighet som søker fylkesmannen om statlige kompetansemidler.

Det er satt vilkår til kommunens myndighetsutøvelse for å få statlig tilskudd til kompetanseutvikling. Et viktig vilkår er at kommunen skal utvikle og gjennomføre planer for kompetanseutvikling som ivaretar lokale kompetansebehov. Det forutsettes at kommunen skiller på sin rolle som myndighetsutøver og barnehageeier i denne prosessen og inviterer både kommunale og ikke-kommunale barnehager med i prosessen med utvikling av kompetanseplaner. Kommunen skal deretter prioritere og vurdere søknader fra barnehageeier i tråd med føringene i strategien og kommunens planer for kompetanseutvikling. Kommunen har også ansvar for å føre tilsyn med at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk.

4.2.1 Fordeling og bruk av midler til kompetanseutvikling

Figur 2: Kommunenes bruk av midler til kompetanseutvikling i barnehagesektoren, svarprosent kommunene.



82 prosent av kommunene i vårt materiale svarer at de bruker både kommunale og statlige midler for å heve kompetansen til de barnehageansatte i 2008. Bare 1 prosent svarer at de ikke bruker midler på kompetanseheving til de ansatte i det hele tatt. Drøye 5 prosent oppgir at de bare bruker kommunale midler til kompetanseutvikling, mens 3 prosent bare bruker statlige midler fra fylkesmannen. 8 prosent bruker i tillegg til kommunale og statlige midler også andre midler til kompetanseutvikling for de barnehageansatte. En del av disse svarene er begrunnet i at de private barnehagene også bruker egne midler til kompetanseutvikling, blant annet på kurs som arrangeres av kommunen. Av øvrige midler som nevnes under

"Andre midler" er også midler som kommer via felles opplæring av barnehage- og skoleansatte og som finansieres over skolekompetansemidlene, ulike prosjektmidler (universitets- eller høyskole, EU med mer), midler fra KS til lederutvikling og prosjekt samt at midler fra NAV til enkeltpersoner nevnes av en respondent. Omfanget av slike "Andre midler" synes imidlertid å være beskjedent.

I skolesektoren er fordelingen mellom bruk av egne midler og statlige midler i gjennomsnitt 52 prosent stat og 48 prosent kommune i 2007 (Jorfald og Nyen 2008). Det er større usikkerhet i svarene fra kommunene på hvor mye de benytter til kompetanseutvikling i barnehagesektoren, både andeler og størrelser. Det varierer hvilke midler kommunene velger å se i sammenheng og hvordan kommunen fordeler egne kompetansemidler. For eksempel har noen kommuner en egen post til kompetanseutviklingsarbeid, mens andre henviser til at bidrag til ikke-kommunale barnehagers kompetanseutviklingsarbeid er lagt inn i de kommunale tilskuddene til private barnehager og/eller driftsbudsjettene til de kommunale barnehagene. Svarene gir en indikasjon på at det for noen kan være vanskelig å skille mellom midler som kanaliseres fra kommunen som barnehagemyndighet til alle ansatte og midler de ulike arbeidsgiverne (også kommunen) har ansvar for å bruke på egne ansatte.

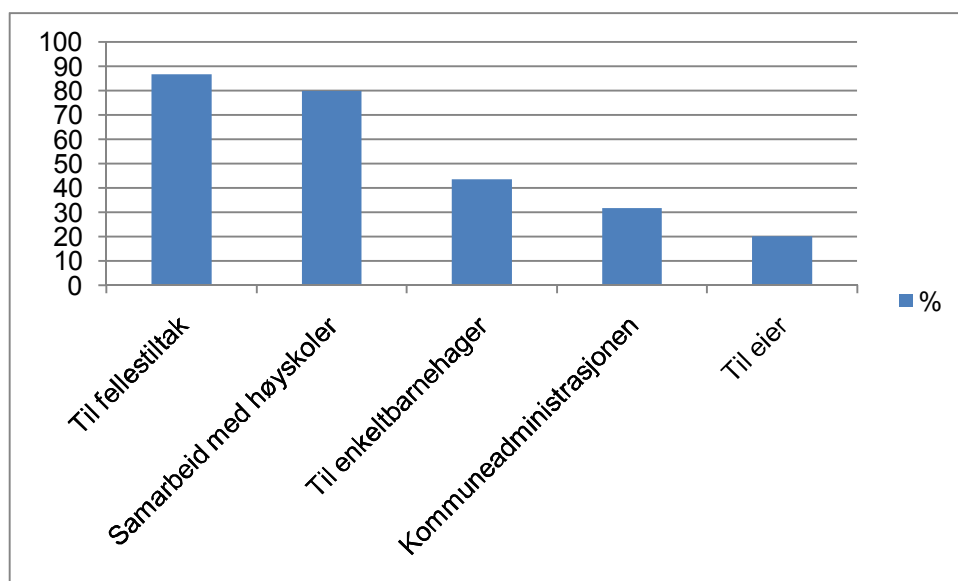
Det kan være ulike grunner til at kommunene i mindre grad enn for skolesektoren kan svare på omfanget av midlene de benytter til kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Forskjeller i statlig forvaltning og tildeling av midler kan være en årsak. For skolesektoren deles kompetanseutviklingsmidlene direkte fra fylkesmennene til de ulike eierne, både kommunale og private. Kompetansemidlene i barnehagesektoren blir derimot tildelt kommunen som barnehagemyndighet som deretter har ansvar for at alle barnehager blir likebehandlet uavhengig av eierskap. Det kan tenkes at det er enklere for kommunen å svare på hvor mye de bruker av kompetanseutviklingsmidler som *eier* (både på skole- og barnehagesiden) enn det er å svare som *myndighet*. I de tilfeller der kommunen er med i et kompetansenettverk/regionalt nettverk som har ansvar for kompetanseutviklingsmidlene, er det ofte også vanskelig for kommunen å svare på spørsmålet. Svarene indikerer imidlertid at der det settes av en egen kommunal pott til kompetansehevingstiltak kan denne variere fra om lag 10 000 kroner til mange flere hundre tusen kroner. Det er naturlig at størrelsen på midlene varierer etter blant annet med størrelse på kommunen.⁵

Det er ulike måter å fordele midlene på i kommunen.⁶ Vi har blant annet spurt om midlene som brukes til kompetanseutviklingstiltak fordeles til barnehageeiere, direkte til enkeltbarnehager eller blir brukt til å arrangere fellestiltak for alle barnehageansatte. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, dvs. respondentene kunne svare positivt i alle kategoriene.

⁵ Det er imidlertid grunn til å bruke disse tallene med varsomhet. Svarene avhenger ikke bare av antall ansatte, men også av forhold som andel private barnehager og hva kommunen legger inn i et slikt regnestykke (vikarutgifter, fellestiltak mm.). Dette gjør at vi har funnet det lite hensiktsmessig å samkjøre svarene her med kommunestørrelse.

⁶ Spørsmålet gjelder alle midler kommunen fordeler til kompetansetiltak uavhengig av om de er kommunale eller statlige.

Figur 3: Bruk og fordeling av kompetanseutviklingsmidlene, prosent kommuner som bruker midler på ulike områder



Svært mange, nesten 87 prosent av kommunene, svarer at de bruker noen av kompetanseutviklingsmidlene til fellestiltak (seminarer, kurs med mer) i kommunene. Dette er en kostnadseffektiv måte å drive kompetanseutvikling på. Av fritekstsvarene framgår det at mange av kommunene bruker en svært stor andel (80 prosent eller mer) av midlene til slike tiltak.⁷ Slike tiltak gir mulighet til å nå mange uten veldig store kostnader. Fafos evaluering av kompetanseutviklingsmidlene i skolesektoren viser at man i større grad har gått vekk fra denne typen kompetanseutviklingstiltak i skolesektoren, blant annet på grunn av at man mener læringseffekten kan være noe begrenset i en del slike tiltak. At det er svært utbredt å fordele midler til fellestiltak i barnehagesektoren, kan ses som en naturlig tilpasning til at det er lite midler i barnehagesatsingen.

Hele 80 prosent av respondentene svarer at de kjøper tjenester fra universiteter, høyskoler eller andre kompetansemiljøer, mens 20 prosent ikke gjør det. Av de som kjøper tjenester varierer andelen kompetansemidler som blir benyttet til dette fra 10 % til 100 %. Kontroll mot kommune størrelse viser at det er en tendens til at små kommuner i noe mindre grad enn større kommuner kjøper slike tjenester. Mens 76 prosent av kommunene med under 5000 innbyggere svarer at de kjøper kompetansetjenester, svarer 82 prosent av kommunene med innbyggere mellom 5000 og 20 000 innbyggere det samme. 87 prosent av kommunene med innbyggere over 20 000 innbyggere svarer at de kjøper slike tjenester.

44 prosent av kommunene fordele midlene ut til enkeltbarnehager, men omfanget varierer mye mellom kommunene. I skolesektoren brukes i gjennomsnitt 60 prosent av midlene på skoleeier/kommunenivå, mens 40 prosent fordeles ut til skolenivå. Det er store variasjoner

⁷ Kommunene ble bedt om å oppgi hvor stor andel av midlene som ble brukt til ulike tiltak, men svarene viser at mange har oppgitt beløpsstørrelse uten å relatere disse til de totale summene kommunen bruker.

fra kommune til kommune, hvor man i noen kommuner bruker nesten alt på sentralt nivå, mens man i andre fordeler nesten alt ut til skolene.

32 prosent av kommunene oppgir at de også bruker midler på kompetansehevingstiltak for kommuneadministrasjonen. Gjennomgående blir en svært liten andel av midlene benyttet til kompetansehevingstiltak i kommuneadministrasjonen (i størrelsesorden 5-10 prosent blant de som oppgir andel) og mange opplyser om at ressurser til dette blir dekket av andre midler i kommunen.

Det er en svak tendens til at kommuner der respondentene oppgir at de arbeider i en trenivåkommune satser på kompetansehevingstiltak for de ansatte i kommuneadministrasjonen i større grad enn kommuner der respondentene oppgir at de arbeider i en tonivåkommune eller en kommune med en annen organisering. 36 prosent av trenivåkommunene oppgir at det også satses på kompetanseutviklingstiltak for administrasjonen, mens tilsvarende tall i tonivåkommuner er 28 prosent. Det er også en svak tendens til at man med et økende antall årsverk i kommunen opplyser om at det satses på kompetanseutviklingstiltak i administrasjonen.

Kompetanseutviklingsstrategien understreker betydningen av at kommunen som barnehagemyndighet inkluderer også ikke-kommunale barnehager i søknad om og tildeling av midler. I vårt materiale er det 114 kommuner som ikke har private barnehager. Når disse svarene ble fjernet, er det om lag 34 prosent av kommunene som svarer at de fordeler midler til enkeltbarnehager som også svarer at de ikke fordeler noen av disse midlene til ikke-kommunale barnehager. Svarene viser at det er ulike begrunnelser for dette, blant annet at man i noen tilfeller ikke har fått søknader fra de private barnehagene. En kommune begrunner dette slik:

”Alle barnehager får tilbud om å delta på felles kompetanseutviklingstiltak, samt tilbud om å søke midler til utviklingsarbeid. For 2008 var det få søknader fra ikke-kommunale barnehager. En søknad fra en ikke-kommunal barnehage oppfylte kriteriene.”

Det understrekes likevel i de fleste tilfeller at de statlige midlene fordeles likt mellom kommunale og ikke-kommunale barnehager og at det også arrangeres felleskurs som er åpne for alle ansatte. Svarene kan tyde på at det er vanskelig for respondentene å skille på midler man benytter som arbeidsgiver og midler man forvalter som barnehagemyndighet. Mange har laget et skille mellom de statlige midlene og kommunale midler. De statlige midlene blir i stor grad brukt som forutsatt i føringene fra staten, det vil si til både kommunale og ikke-kommunale barnehager, mens en større del av de kommunale midlene blir benyttet i arbeidsgiverøyemed. Mange av kommunene forutsetter at de private barnehagene benytter det kommunale tilskuddet til også å ivareta sitt arbeidsgiveransvar i forhold til opplæring, men oppgir samtidig at kurs og opplæring i kommunens regi er gratis for alle barnehageansatte i kommune.

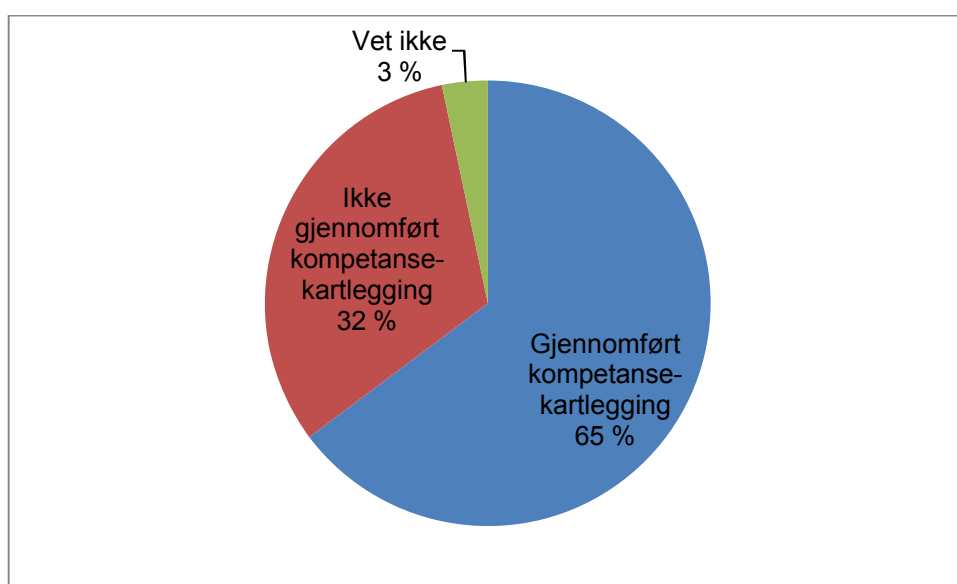
Svarene fra kommunene tyder videre på at den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien gir uttelling i form av mer midler til kompetanseutvikling – på tross av relativt små summer totalt sett gjennom den statlige finansieringen. 74 prosent svarer at de bruker mer midler på kompetanseutviklingstiltak i 2008 enn de gjorde i 2006. 23 prosent svarer at de bruker omtrent samme beløp i 2008 som i 2006, mens 3 prosent svarer at de bruker mindre i 2008 enn i 2006. Begrunnelsen hos de som har økt midlene til kompetanseutviklingstiltak i perioden er i hovedsak begrunnet i en eller flere av følgende 3 forhold:

1. Barnehagesektoren har ekspandert og det er derfor behov for flere kompetente ansatte.
2. Den nasjonale strategiplanen og den medfølgende økte oppmerksomheten om kompetansebehov og sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet medfører økte bevilgninger. Selv om de medfølgende midlene er begrenset, gir de likevel en mulighet til økning i innsatsen.
3. Den nye rammeplanen for barnehagene medførte et behov for kompetanseheving i forhold til rammeplanens innhold og mål - uavhengig av kompetansestrategien.

I de få tilfellene der kommunene oppgir at de bruker mindre i 2008 enn i 2006, blir årsaken oppgitt å være en forverret kommuneøkonomi.

4.3 Kjennskap til og kartlegging av kompetansebehov

Figur 4: Andel kommuner som har foretatt kompetansekartlegging



Strategien for kompetanseutvikling i barnehagesektoren anbefaler at kommunene foretar en kartlegging av kompetansebehovene i egen kommune i forbindelse med utarbeidelse av kompetanseutviklingsplanen. 65 prosent av kommunene i surveyen svarer at de har gjennomført en kartlegging av kompetansebehovene i barnehagene i kommunen i 2007 eller 2008. 32 prosent har ikke gjennomført en slik kartlegging de to siste årene, mens 3 prosent svarer at de ikke vet om dette er gjort. Høgskolen i Vestfold fant i sin rapport om etter- og videreutdanning i 2006 at kompetansekartlegginger ikke var særlig utbredt. Funnene i denne surveyen kan tyde på at strategien har bidratt til at kommunene utarbeider kompetansekartlegginger. Noen av kommunene er også så små og oversiktelige med få barnehager at det kan tenkes at en kompetansekartlegging oppleves som unødvendig.

Videre viser svarene at 98 prosent av kommunene som svarer at de har kartlagt kompetansebehovene i barnehagene har gjort dette i kommunale barnehager, mens det er om lag 70 prosent av kommunene med ikke-kommunale barnehager som svarer at de har gjort det samme i de ikke-kommunale barnehagene. Når vi sammenholder svarene med kommunestørrelse, går det fram at det er en klar sammenheng mellom kommunestørrelse

og kartlegging i ikke-kommunale barnehager. Mens 58 prosent av disse kommunene med under 5000 innbyggere har kartlagt kompetansebehovet i ikke-kommunale barnehager, gjelder det samme henholdsvis 71 og 82 prosent i kommuner mellom 5000 og 20 000 innbyggere og over 20 000 innbyggere. Samtidig er det ikke like store forskjeller mellom de ulike kommunene i forhold til størrelse når det kommer til å kartlegge kompetansebehovene i kommunale barnehager. 96 prosent av disse kommunene med under 5000 innbyggere kartlegger kompetansebehovene i kommunale barnehagene. 99 og 100 prosent svarer det samme i kommuner med innbyggere mellom 5000 og 20 000 innbyggere og over 20 000 innbyggere. Dette kan indikere at små kommuner har mindre kapasitet til å fylle rollen som barnehagemyndighet med ansvar både for kommunale og ikke-kommunale barnehager.

Kommunene ble også spurt om hva de oppfatter som de 1-3 største utfordringene i kommunen når det gjelder kompetanse hos de barnehageansatte. Gjennomgående pekes det på behovet for å øke det generelle kompetansenivået i barnehagene. Dette gjelder særlig i form av den formelle kompetansen hos de ansatte, både hos de ufaglærte og faglærte assistentene, men også videreutdanning for høyskoleutdannede blir nevnt som viktig. Heterogeniteten i de ansattes kompetansebakgrunn anses å være en særskilt utfordring for barnehagesektoren. Den ulike kompetansebakgrunnen til de ansatte medfører blant annet behov for differensierte kompetansetiltak.

Videre viser svarene at de aller fleste er svært opptatt av kompetansebehovene som følger implementeringen av rammeplanen, og muligheten for å følge opp hele bredden i den nye rammeplanen. Svært mange nevner implementering av rammeplanen og fagområdene som områder der man har behov for en generell kompetanseheving (om lag halvparten). Videre viser svarene at prioriteringene i kompetanseutviklingsstrategien i stor grad sammenfaller med hva som oppgis å være kompetansebehovene i kommunene. Deretter følger områdene nedenfor, presentert etter hvor mange som trekker fram at de har kompetansebehov på området:

- Om lag en tredjedel av respondentene oppgir pedagogisk ledelse som et område der det er behov for kompetanseutvikling.
- Språkmiljø og språkstimulering blir trukket fram av noe færre respondenter.
- IKT og barns medvirkning blir også trukket fram av en del respondenter.
- Deretter følger pedagogisk dokumentasjon. En del av respondentene framholder at kompetanse i pedagogisk dokumentasjon er viktig i arbeidet med å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Derimot er det ikke like mange respondenter som trekker fram behov for kompetanse på området sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole. Det er omtrent like mange som trekker fram dette som nevner behov for økt kompetanse om de minste barna. Også tema som veiledningskompetanse, kompetanse om barn med minoritetsspråklig bakgrunn og kompetanse om barn med særskilte behov trekkes fram av flere respondenter.

Av utfordringer når det gjelder rammebetingelser er svært mange opptatt av at kompetanseutvikling tar tid, og at det er vanskelig å organisere dette samtidig som man skal opprettholde ordinær barnehagedrift. Videre trekkes det fram at personalet har ulik utdanningsbakgrunn og dermed ulike behov for kompetanseutvikling. Også forskjellige forhold knyttet til økonomi, særlig vikarutgifter og små statlige midler, trekkes fram som

utfordringer i forhold til kompetanseutviklingsarbeidet. Følgende utsagn fra en respondent er representativ for mange av svarene fra kommunene:

”Det er mange ufaglærte i barnehagene. Vi arbeider aktivt med implementering av rammeplanen, hvor skolering av både pedagogiske ledere og assistenter har fokus. Vi har laget en 3-årig kompetanseutviklingsplan for alle barnehagene. Mangel på vikarer har de siste årene vært en utfordring ved avvikling av interne og eksterne samlinger. Det er også ønskelig med flere kommunale midler til kompetanseutvikling”.

Respondentene ble bedt om å svare som barnehagemyndighet med ansvar både for kommunale og private barnehager. Av svarene framgår det imidlertid at kommunene også trekker fram noen særskilte utfordringer som er knyttet til deres rolle som arbeidsgiver og ikke som barnehagemyndighet, som for eksempel bekymringer knyttet til utgifter til vikarbruk.

Det er interessant å holde disse funnene opp mot andre studier av kompetansebehov i barnehagesektoren. Med unntak av den tidligere nevnte studien fra Høgskolen i Vestfold om etter- og videreutdanning i barnehagesektoren (2006) er det imidlertid ingen studier som har sett på kompetansebehov og –prioriteringer mer generelt i kommunene. NOVA kunnskapsstatus fra 2008 viser at det har vært studier som har sett på kompetansebehovene på enkeltområder i barnehagene, blant annet i forhold til språkmiljø og språkstimulering og barns medvirkning.

En studie fra 2007 (Evenrud og Thordardottir 2007)⁸ undersøker barnehagepersonalets kunnskap om barns språkutvikling.⁹ Resultatene viste at både førskolelærere og assistenter har god kunnskap om generell språkutvikling, men at det fantes variasjoner i kunnskapen om hva en kan forvente av språklige ferdigheter på ulike alderstrinn i førskolealder. Her skåret assistentene noe lavere på kunnskap om dette enn førskolelærerne, noe som i følge kunnskapsstatusen fra NOVA (2008) kan forklares ut fra utdanningen til førskolelærerne. Undersøkelsen viste imidlertid ellers ingen store forskjeller mellom faglærte og ufaglærte og dette tolkes som et uttrykk for at erfaring i barnehagen i seg selv gir kunnskap om barns språkutvikling. Både assistenter og førskolelærere ga også uttrykk for at de ønsker mer kunnskap på feltet.

En masteroppgave fra Universitetet i Oslo (Immerstein og Rygh 2007) gjennomførte en spørreundersøkelse blant 50 førskolelærere i ett fylke for å vurdere det forebyggende arbeidet som skjer i barnehagen i forhold til å forebygge lese- og skrivevansker. Mange førskolelærere hadde fått opplæring i bruk av TRAS og andre språklige kartleggingsverktøy. Undersøkelsen fant imidlertid en del usikkerhet blant førskolelærerne når det gjaldt hva som er gode indikatorer på språkvansker og hva som forventes av språklige ferdigheter på ulike alderstrinn. Et flertall av førskolelærerne i dette materialet ga også uttrykk for at de har behov for mer kompetanse om språkutvikling og tidlig forebygging av lese- og skrivevansker for å kunne utføre et kvalitativt godt forebyggende arbeid i barnehagen.

En masteroppgave i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo (Hognestad 2007) har undersøkt møtet mellom ettåringer og voksne i barnehagen, med utgangspunkt i videoobservasjoner. De voksnes kompetanse vurderes i forhold til den nye Rammeplanen og analyserer denne i forhold til de minste barna i barnehagen. Forfatteren konkluderer på

⁸ NOVA 2008.

⁹ Utvalget besto av 66 førskolelærere og 56 assistenter fra Østlandsområdet.

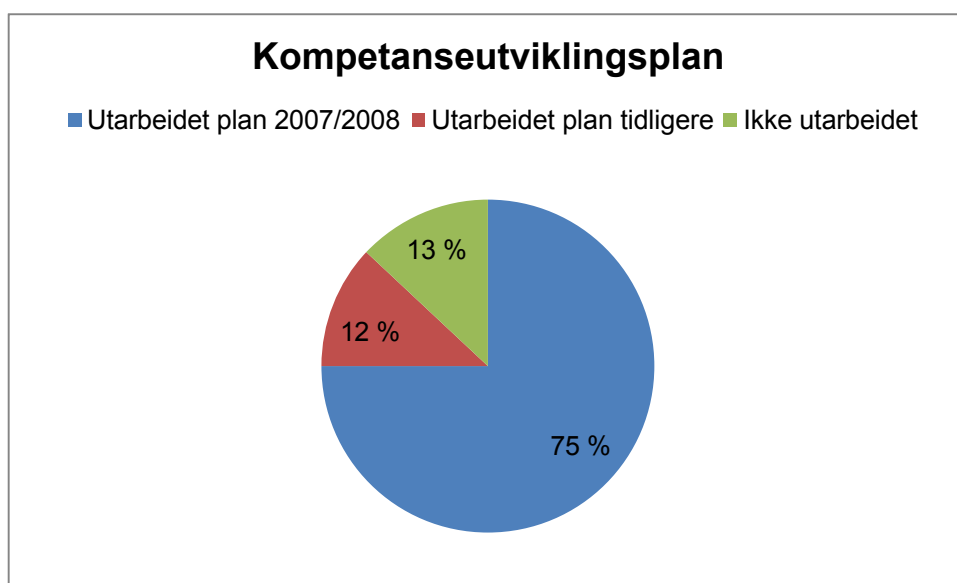
grunnlag av undersøkelsen at kompetanseheving og etterutdanning er nødvendig for førskolelærerne, særlig når det gjelder små barn og deres medvirkning i barnehagen.

Svarene i denne surveyen angående kompetansebehov på enkeltområder sammenfaller i stor grad med funnene fra disse studiene. Særlig opplæring i barns språkutvikling, men også kunnskap om de minste barna, blir trukket fram som områder der barnehagene har behov for kompetanseutvikling.

Noen kommuner har vedtatt mål og/eller normtall for kompetansen til de ansatte i barnehagene i kommunen utover hva som ligger i lovens krav om bemanning. Slike normer kan i en oppbyggingsfase medvirke til å sette konkrete mål for kompetanseutviklingsarbeidet. Svarene i surveyen viser at i underkant av en tredjedel av kommunene har fastsatt lokale mål og/eller normtall for kompetansen til styrerne (30 prosent), 26 prosent har vedtatt lokale mål om høyere pedagogtetthet og 35 prosent svarer at de har vedtatt lokale mål for den ønskede kompetansen til assistentene.

4.4 Kompetanseutviklingsplan

Figur 5: Andel kommuner som har utarbeidet kompetanseutviklingsplan



For å kunne søke om statlige midler, er det en forutsetning at kommunen utvikler en kompetanseutviklingsplan. 75 prosent av respondentene har utarbeidet en kompetanseutviklingsplan for de ansatte i barnehagene i 2007 og/eller i 2008, og ytterligere 12 prosent oppgir at de har utviklet en slik plan på et tidligere tidspunkt. Svarene kan tyde på at kravet i den nasjonale strategien om en slik plan har bidratt til at de aller fleste nå har en slik plan. Rapporten om etter- og videreutdanning fra Høgskolen i Vestfold viste at kompetanseutviklingsplaner på det tidspunktet ikke var særlig utbredt i 2006.

Prioriteringene i planen gjenspeiler svarene som ble gitt om hva som er kompetansebehovene i kommunen. Både rammeplanen generelt og områdene pedagogisk ledelse og språkstimulering prioriteres av svært mange kommuner. Det samme gjelder også

barns medvirkning. På spørsmål om hva hovedinnsatsområdene i kommunens arbeid med kompetanseutvikling for de barnehageansatte er, svarer

- 84 prosent pedagogisk ledelse,
- 81 prosent språkmiljø og språkstimulering
- 72 prosent barns medvirkning
- 67 prosent samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole
- 36 prosent at det er andre områder innen lov og rammeplan som er deres hovedinnsatsområder. IKT, implementering av rammeplanen, minoritetsspråklige barn, pedagogisk dokumentasjon, sosial kompetanse, læringsbegrepet og matematikk/realfag er temaer som blir nevnt særskilt under "andre områder innen lov og rammeplan"
- 9 prosent at kommunen som barnehagemyndighet er et hovedinnsatsområde

Den nasjonale strategien for kompetanseutviklingen legger vekt på at alle kommunale og ikke-kommunale barnehager trekkes med og ivaretas i arbeidet med en kompetanseutviklingsplan, slik at hele barnehagesektoren settes i stand til å ivareta lovens og rammeplanens krav. Av respondentene i denne surveyen svarer 98 prosent at de kommunale barnehagene har gitt innspill til kompetanseutviklingsplanen, mens 83 prosent av kommunene med ikke-kommunale barnehager svarer at disse har gitt innspill til planen. 57 prosent svarer at fagforeninger har gitt innspill, mens 35 prosent svarer at universitets- og høyskolemiljø har gitt innspill til planen. Av andre miljøer som har gitt innspill til kompetanseutviklingsplanene nevnes skoler, noen konsulentfirmaer og selvstendige konsulenter, PPT, fylkesmannen, helsestasjonen og NAV.

Svarene i surveyen viser også at det er en viss samvariasjon mellom antall årsverk som arbeider med barnehagefaglige spørsmål på den ene siden og i hvilken grad man har mottatt innspill fra ikke-kommunale barnehager til kompetanseutviklingsplanen. Respondentene som svarer at de arbeider i kommuner som har satt av mer enn ett årsverk til barnehagefaglige saker, svarer i noe større grad at de har mottatt innspill fra ikke-kommunale barnehager. Dette kan være en indikasjon på at noen kommuner har mer kapasitet til å bruke på rollen som barnehagemyndighet enn andre.

Mange kommuner har inngått interkommunalt samarbeid om å utarbeide felles kompetanseutviklingsplan for de barnehageansatte. 51 prosent av kommunene oppgir at de har inngått et slikt samarbeid. Noen samarbeider om deler av planen, eller prosessen knyttet til planen, mens andre utarbeider en felles plan eller en felles regional plan i tillegg til den kommunale planen. Det er enda noen flere som oppgir at de har inngått interkommunalt samarbeid om felles søknad til fylkesmannen om statlige kompetansemidler, 54 prosent. En kommune forteller:

"Regionalt møtes vi og sammenfatter behov hos kommunene i regionen og lager plan/oversikt som bakgrunn for kursvirksomhet og kompetansetilbud framover, samt søknad om kompetansemidler til fylket."

Forankring av kompetanseutviklingsplanene kan gi en indikasjon på betydningen av kommunens satsing på kompetanseutvikling i barnehagesektoren, blant annet i forhold til det lokale politiske nivået. Nesten 40 prosent oppgir at de har forankret kompetanseutviklingsplanen for barnehagene på politisk nivå. 47 prosent har en plan som er

vedtatt administrativt, mens 13 prosent oppgir at det er andre, som for eksempel styrer i barnehagene, som har vedtatt planen. Til sammenligning er det et krav at de tilsvarende planene på skoleområdet er politisk forankret.

4.5 Hvilke ansatte omfattes av kommunenes kompetanseutviklingstiltak

I surveyen er det spurt om hvilke personalgrupper som omfattes av kommunens kompetanseutviklingstiltak. Dataene gir ikke grunnlag for å si at noen grupper er klart mer prioritert enn andre.

Tabell 1: Personalgrupper som omfattes av kompetansetiltakene, prosent

Omfattes av kompetansetiltakene	Andel kommuner, %
Styrere	97
Pedagogiske ledere	96
Ufaglærte assistenter	91
Barne- og ungdomsarbeidere	86
Pedagoger uten ledelsesansvar	69
Tospråklige assistenter	41
Andre høyskoleutdannede	38
Ansatte i kommuneadministrasjonen	51

I tråd med hva respondentene svarte om kartlagte kompetansebehov og prioriteringer i kompetanseutviklingsplanene er det ikke overraskende en svært høy andel av kommunene som svarer at styrere og pedagogiske ledere omfattes av kompetanseutviklingstiltakene, henholdsvis 97 og 96 prosent. Videre svarer 91 prosent at ufaglærte assistenter omfattes av tiltakene og 86 prosent svarer at barne- og ungdomsarbeiderne er omfattet av tiltakene. Derimot er det bare 69 prosent av kommunene som svarer at pedagoger uten ledelsesansvar er omfattet av kompetanseutviklingstiltakene. Imidlertid er det 86 kommuner i materialet som ikke har pedagoger uten ledelsesansvar. Når disse kommunene tas ut av materialet, svarer 75 prosent av kommunene som har slike stillinger at de omfattes av kompetansetiltakene.

Når det gjelder andre høyskoleutdannede svarer 38 prosent av kommunene at disse er omfattet av tiltakene, mens 41 prosent svarer at tospråklige assistenter er omfattet. I de sistnevnte tilfellene er ikke gruppene i like stor grad representert i alle barnehager og alle kommuner. Et noe overraskende svar sett i lys av andre svar i surveyen er at så mange som 51 prosent svarer at ansatte i kommuneadministrasjonen som arbeider med barnehagesaker også omfattes av kommunens kompetanseutviklingstiltak. En mulig forklaring på forskjellene i svar kan finnes i fritekstsvarene der det går fram at kommuneadministrasjonens barnehagefaglige ansvarlige ofte deltar på kompetanseutviklingstiltakene, men at deltakelsen finansieres av andre kommunale midler enn barnehagekompetansemidler. Av andre personalgrupper som omfattes av kommunens kompetanseutviklingstiltak på barnehageområdet er skoleansatte, SFO-ansatte, PPT, barnevern, læringer og i noen få tilfeller også merkantilt ansatte, renholdere og vaktmestre.

4.6 Innhold i kompetanseutviklingstiltakene

Kommunene benytter i stor grad et variert spekter av kompetanseutviklingstiltak. 91 prosent av kommunene svarer at de tilbyr kompetanseutviklingstiltak som kan kategoriseres som etterutdanning, det vil si opplæring som ikke gir formell kompetanse. 58 prosent av kommunene svarer at de tilbyr videreutdanning, det vil si utdanning/opplæring som gir formell kompetanse. 75 prosent av kommunene har også tiltak som gir uformell læring. Dette kan skje gjennom nettverk, hospitering, studieturer, kollegabasert veiledning, læring gjennom praksis med mer. Ellers oppgis det også at det er tiltak som tar form av tilskudd til faglitteratur eller til utviklingsarbeid i barnehagen og studieturer.

Et stort flertall av kommunene (74 prosent) oppgir at tiltakene de har er rettet mot grupper av ansatte i barnehagene (hele førskolelærergruppa, hele assistentgruppa osv.). Omtrent like mange kommuner har tiltak rettet mot alle ansatte i enkelte barnehager eller grupper av barnehager (73 prosent). En mindre andel, men likevel et flertall (59 prosent), av kommunene svarer at de har tiltak der midlene går direkte til opplæring og/eller utdanning av enkeltmedarbeidere. I evalueringen av kompetanseutvikling i skolesektoren er det et poeng at praksisendringer ofte krever at man i etterkant av kompetanseutviklingstiltak har tid til å reflektere og prøve ut det man har lært. En fordel med tiltak som omfatter flere på en arbeidsplass, er at man i ettertid har noen å diskutere og prøve ut sammen med. Hvilket rom det er for dette avhenger imidlertid mye av ledelsen og organiseringen på det enkelte arbeidsted.

Vi har undersøkt om det er noen mønstre med hensyn til kommunenes bruk av ulike kompetanseutviklingstiltak. Hovedinntrykket er at mange har en kombinasjon av tiltakstyper og at det er stor variasjon mellom kommunene:

- 29 prosent av kommunene svarer at de har hatt tilbud om både individbaserte, profesjonsbaserte og virksomhetsbaserte kompetansetiltak.
- 19 prosent svarer at de har tiltak som både er profesjons- og virksomhetsbasert.
- 12 prosent av kommunene svarer at de har tiltak som både er profesjons- og virksomhetsbasert.
- 10 prosent av kommunene svarer at de bare har tiltak som er virksomhetsbasert,
- 9 prosent av kommunene svarer at de bare har tiltak som er profesjonsbasert
- 3 prosent av kommunene svarer at de bare har tiltak som er individbasert.
- 8 prosent av kommunene har ikke foretatt noen tiltaksklassifisering.

4.7 Samarbeid med universiteter, høyskoler og andre kompetansemiljø

Når kommunen samarbeider med universiteter, høyskoler eller andre kompetansemiljø om kompetansetiltak for de barnehageansatte, svarer nesten 63 prosent at dette skjer på initiativ fra kommunen sentralt. For mange av de mindre kommunene som har inngått regionale kompetansenettverk, er det naturlig at det blir kommunen sentralt som forplikter seg gjennom nettverkene. Svarene viser at slike initiativ også relativt ofte blir tatt av fylkesmennene (31 prosent), av enkeltbarnehager (nesten 27 prosent) og av kompetansemiljøene selv (26 prosent). Rundt 15 prosent av kommunene mener slike initiativ kommer fra ulike barnehageeiere eller fra grupper av barnehager.

Hvilke kompetansemiljø benytter kommunene seg av? Høgskoler og universiteter dominerer svarene fra kommunene sammen med ulike sentra tilknyttet universitets- og høyskolemiljøene. Av universiteter og høyskoler nevnes alle høyskoler som har førskolelærerutdanning, først og fremst av kommunene i den tilhørende regionen. Noen aktører går hyppigere igjen i svarene uavhengig av kommunenes geografiske plassering, særlig Høgskolen i Vestfold (HiVe), Dronning Mauds Minde Høgskole (DMMH) og Høgskolen i Oslo (HiO).

Ellers blir flere kompetansesentra og andre sentra blir brukt av kommunene. Her nevner flere kommuner Bredtvedt og Bro kompetansesentra, Senter for atferdsforskning, Matematikksenteret, Nynorsksenteret, Sørlandet kompetansesenter og Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS). Av kommunale etater blir PPT brukt i opplæringene av barnehageansatte.

Blant utenlandske tilbydere blir Reggio Emilia-instituttet i Stockholm og Kempler-instituttet i København nevnt.

Av private tilbydere blir IMTEC, Considium, Sarepta, Triangel AS, Kanvas, Gode Sirklar, Ringer i Vann, PCW og Smi Humanutvikling nevnt av noen respondenter. Enkeltpersoner blir også nevnt, men noen av disse er tilknyttet universiteter eller høyskoler.

Svarene fra kommunen viser også at tilbudene de etterspør både skreddersøm og etablerte tilbud fra universiteter, høyskoler og andre kompetansemiljøer. 87 prosent av kommunene sier de etterspør skreddersydde tilbud. Samtidig sier også 57 prosent at de etterspør tilbud som allerede finnes, i forhold til blant annet etter- og videreutdanning.

4.8 Et kommunecase

I en stor kommune på Østlandsområdet har man lenge arbeidet systematisk med kompetanseutvikling for ansatte både i barnehage og i skole. Fra å være en trenivåkommune med et eget kompetansesenter er arbeidet med kompetanseutvikling nå omorganisert i henhold til en tonivåorganisering av kommunen. To medarbeidere i stillinger i stab direkte under rådmannen skal tenke helhet og strategi på kompetanseutviklingsområdet, samtidig som 2-3 medlemmer av henholdsvis styrergruppa og rektorgruppa i kommunen er tillagt operative oppgaver på området.

Kommunen begynte et systematisk kompetanseutviklingsarbeid på barnehageområdet allerede før ny rammeplan ble implementert. Bakgrunnen var en beslutning om at det skulle utarbeides kvalitetskriterier for alle sektorene i kommunen. Samtidig var barns medvirkning et satsingsområde i barnehagene i kommunen. Satsingen fikk imidlertid ikke så stort gjennomslag som man hadde sett for seg i utgangspunktet.

Kommunens neste satsingsområde ble språkmiljø og språkutvikling, særlig med tanke på å fange opp såkalte "gråsoneelever"¹⁰ så tidlig som mulig. Verktøyet som ble innført var TRAS, og kommunen har vært veldig bevisste på at innføringen av verktøyet krever god opplæring. Alle ansatte i barnehagesektoren har vært omfattet av satsingen, til sammen 600 barnehageansatte. Kurs og møter ble holdt i tidsperioden 1400 til 1700 og som personalmøter på kvelden for å opprettholde et godt barnehagetilbud på dagen.

¹⁰ Et ofte brukt begrep om elever i skolen som ikke blir vurdert å ha behov for spesialpedagogisk hjelp i henhold til opplæringsloven, men samtidig sliter med å lykkes i læringsarbeidet.

I løpet av opplæringen av de barnehageansatte, så man at det ville være nødvendig å inkludere flere ansattegrupper i kommunen for å lykkes med satsingen. Etter hvert er derfor helsesøstre, spesialpedagoger og lærere som underviser på småskoletrinnet trukket inn i satsingen. I dag har TRAS-prosjektet gått over fra prosjektfase til driftsfase i kommunen. Prosjektfasen ble avsluttet ved at prosjektleder inviterte alle ledere i kommunen fra barnehagesektoren, skolesektoren, helsesøstertjenesten og støttetjenestene (PPT med mer) til et felles ledermøte. Rådmannen besluttet at møtet skulle være obligatorisk. Som følge av møtet besluttet Rådmannen at det skulle settes ned en mindre arbeidsgruppe som skulle vurdere hvordan TRAS-arbeidet skulle tas videre, blant annet inn i skolen.

Utgangspunktet for å trekke skolen med var en erkjennelse av at barnehagen og skolen må ha bedre innsikt i hverandres pedagogiske tradisjoner. I tillegg er det institusjonalisert ledelsessamarbeid innen ungdomsskolesonene som legger til rette for felles satsinger. Kommunen har nå besluttet at de skal delta i en pilotering av TRAS' videreføring OBS der både sisteåringene i barnehagene og 1. og 2. klassinger er med.

Strategiens tydeliggjøring av barnehageeiers ansvar for å tilby sine ansatte kompetanseutvikling er en problemstilling kommunen har vært opptatt av de siste årene. Kommunen oppdaget for noen år siden at de private eierne i kommunen ga sine ansatte gode tilbud om kompetanseutvikling, mens kommunen på sin side brukte alle kommunale midler til gratis kompetanseutvikling for både egne ansatte og de ansatte i private barnehager. Dette medførte at de ansatte i de private barnehagene fikk mer midler til kompetanseutvikling enn de ansatte i de kommunale barnehagene. Kommunen har derfor endret praksis slik at de satser en større andel av kommunale midler kun på egne ansatte for å ivareta eget arbeidsgiveransvar på en god måte. Fremdeles bruker de imidlertid statlige midler fra fylkesmannen og også delvis egne midler til kompetanseutvikling for ansatte i private barnehager.

Satsingen på egne ansatte innebærer blant annet en storstilt satsing på de ufaglærte assistentene både i barnehage og skole. Dette innebærer å gi dem et tilbud om yrkesfagutdanning (opplæring til barne- og ungdomsarbeidere). 100 søkte årets tilbud og 60 har fått plass. Utdanningen er en nettutdanning som kommunen finansierer og assistentene tar utenom arbeidstid. I tillegg finansierer kommunen 25 høyskoleplasser til førskolelærerutdanning for de som kvalifiserer til opptak ved høyskolen. Kommunen er veldig fornøyd med muligheten for realkompetansevurdering ved opptak til høyskolen og mener at dette gir enda større mulighet for videre satsing på formell kompetanseheving av enkeltansatte. For denne gruppa betaler kommunen også 20% lønnstilskudd.

Den nasjonale strategiens fokus på begrepet lærende organisasjon har etter kommunens mening gitt hver virksomhetsleder incentiv til å arbeide med videreutvikling av barnehageorganisasjonen. Dette har også sammenheng med en generell satsing på ledelse i kommunen. For 3 år siden hadde kommunen ledelsesopplæring for alle de pedagogiske lederne i kommunen. Nå igangsettes opplæring for denne gruppa igjen, men denne gangen for et mindre utvalg – 60 fra kommunale barnehager og 60 fra private barnehager.

Kommunen sjekker også om hver virksomhet har en kompetanseplan når de er ute på tilsyn. Tilsynspunktet er en direkte følge av strategien. Strategien har også gjort det enklere å prioritere ned satsingsområder der det er uenighet om dette.

4.9 Universiteters og høyskolars rolle i kompetanseutviklingsarbeidet

Et eksempel fra høyskolesektoren viser utvalget tilbud, tjenester og samarbeid en aktiv høyskole kan tilby i arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren:

- Praksisopplæringen i førskolelærerutdanningen. Avtalene som ligger til grunn forutsetter omfattende samarbeid mellom praksisbarnehager og FoU-prosjekter på høyskolen. Det arrangeres møter med øvingslærerne og styrerne i praksisbarnehagene i tillegg til temamøter og egne etterutdanningsdager. Høyskolen har studier i veiledningspedagogikk hvor disse barnehagene får redusert studieavgift. Generelt anbefaler også høyskolen disse barnehagene til ulike forskningsprosjekt som etableres.
- Høyskolen driver omfattende etterutdanningsvirksomhet for barnehagesektoren i regionen, og denne ledes gjennom en egen enhet for etterutdanning og oppdrag. Disse oppdragene spenner fra enkeltoppdrag i form av foredrag på foreldremøter til særskilt utviklede kompetanseutviklingstiltak for ansatte i barnehagen. Enkelte høyskoleansatte har etablert seg som egne navn i barnehagesektoren og er særskilt etterspurt.
- Høyskolen har faste studietilbud og seminarrekker for barnehageansatte.
- Høyskolen deltar i fylkesmannens rekrutteringsprosjekt.
- Høyskolen ved avdelingsdirektør ved instituttet deltar på møter på ledernivå hos fylkesmannen to ganger i året. I tillegg er det løpende samarbeid på saksbehandlernivå i oppdragsenheten ved instituttet og hos fylkesmannen.
- Høyskolen driver arbeidsplassrelatert utdanning for ufaglærte assistenter i samarbeid med kommuner. Arbeidsplassrelatert utdanning gjør det mulig å ta en større del av utdanningen i og i nærheten av arbeidsplassen slik at assistentene ikke behøver gå like mye ned i stilling og lønn.

Denne høyskolen mener å ha registrert en høyere aktivitet i sektoren som følge av den nasjonale strategien. Strategien har også ført til produktutvikling og en økt bevissthet i høyskolen om behovet i barnehagesektoren. Høyskolen måler brukertilfredsheten og mener å kunne dokumentere at det har skjedd en positiv utvikling. Samtidig mener høyskolen at også universitets- og høyskolesektoren kunne få tilført midler for denne aktiviteten, ikke bare kommunene. Dette begrunnes blant annet i den rollen universiteter og høyskoler er tildelt i kompetanseutviklingsstrategien for barnehagesektoren.

Et universitet framholder at de mener at universitetene og høyskolene burde blitt tildelt midlene i stedet for kommunene. Dette er etter deres mening nødvendig for å få forutsigbarhet i bevilgningene, og dermed kunne utvikle tilbud til barnehagesektoren. I dag brukes overtid og ad hoc organisering for å etablere tilbud når kommunene etterspør. Fafos evaluering av kompetanseutviklingsmidlene viser at universitets- og høyskolesektoren er opptatt av det samme i forbindelse med skolesatsingen. Evalueringen viser imidlertid at det er et poeng å gi midlene til kommunene slik at de kan etterspørre et tilpasset tilbud. Tilbudene til skolesektoren har blitt bedre og mer tilpasset kommunenes behov som følge av modellen.

Størrelsen på midlene er imidlertid veldig mye større i skolesektoren enn i barnehagesektoren. Det er derfor et særegent problem for barnehagesektoren at kommunene etterspør tilbud hos universitetene og høyskolene med til dels svært små midler (10 000 til 20 000 kroner). Størrelsen på midlene gjør det vanskeligere for universitetene og høyskolene å utarbeide gode tilbud til barnehagesektoren ved enkeltforespørsler.

5 OPPSUMMERING

Den nasjonale strategien for kompetanseutvikling i barnehagesektoren har fått betydning for kommunenes satsing på tiltak for de barnehageansatte. Dette på tross av at de statlige midlene som følger strategien er begrensede. Sett i forhold til antall barn og antall ansatte i sektoren utgjør den statlige innsatsen henholdsvis 100 kroner per barn og 328,50 kroner per ansatt.

Det brukes mer midler (statlige og kommunale) på kompetanseutviklingstiltak i 2008 enn i 2006. Det er vanskelig for mange av kommunene å fastslå nøyaktig hvor mye som brukes av kommunale midler, og det er blant annet knyttet til at de fleste kommunene både er barnehagemyndighet og barnehageeier. Mange vurderer også at de gir tilskudd til kompetanseutviklingstiltak i de ikke-kommunale barnehagene gjennom det kommunale driftstilskuddet til disse barnehagene. Det er ingen sikker dokumentasjon i denne kartleggingen som tyder på at de statlige midlene ikke har blitt fordelt til både kommunale og ikke-kommunale barnehager i tråd med forutsetningene i strategiplanen.

Strategien har bidratt til positive effekter i form av opplevd anerkjennelse av arbeidet som utføres av de barnehageansatte. Ved at myndighetene stiller krav til innholdet i arbeidet som utføres, øker også den generelle bevisstheten om sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet. Som i skolesektoren bidrar strategien til å sette kompetanseutvikling på dagsorden. Kartleggingen kan tyde på at det i seg selv er viktig for å få kommunene til å satse på kompetanseutviklingstiltak. Samtidig skaper kompetanseutviklingsstrategien forventninger om at staten vil øke midlene til kompetanseutviklingstiltak i barnehagesektoren og slik sett skape større likestilling mellom barnehagesektoren og skolesektoren.

Det kan også virke som implementeringen av ny rammeplan i 2006 har hatt betydning i seg selv for kompetanseutviklingsarbeidet i kommunene. Mange tiltak og tilbud kom i gang som følge av rammeplanen. Dette gjelder blant annet tilbud ved noen høyskoler om opplæring i forståelse av rammeplanen. Fagområdene i rammeplanen medvirket til å øke bevisstheten rundt hvilken kompetanse barnehagene besitter på de ulike områdene og dermed øke etterspørselen etter kompetanseutviklingstiltak også på ulike fagområder. Kartleggingen kan tyde på at man etterspør kompetanseutviklingstiltak på de fleste av rammeplanens områder.

Av de prioriterte områdene i strategiplanen viser kommunenes svar at alle områdene er prioritert av svært mange kommuner. Området sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er området som nevnes av færrest kommuner som et hovedinnsatsområde, men også her svarer i underkant av 70 prosent av kommunene at det er et hovedinnsatsområde. Dette kan ha sammenheng med at temaet ble aktualisert noe senere enn de andre temaene som utgjør planens prioriterte områder.

Det generelle kompetansenivået i barnehagene ses som en gjennomgående utfordring. Barnehagene er arbeidsplasser med et relativt stort innslag av ufaglærte og en relativt liten andel høyskoleutdannede – både i forhold til en annen pedagogisk institusjon som skolen og i forhold til naboland som Sverige og Danmark. Utfordringen i sektoren består dermed i å øke det generelle kompetansenivået samtidig som man satser på særskilt kompetanseheving på prioriterte områder. Dette skal i tillegg gjøres med begrensede midler.

Heterogeniteten i kompetanse i barnehagene gjør også at det anses som mer krevende å få til felles læring på arbeidsplassen i tillegg til at det krever mer differensierte

kompetanseutviklingstiltak. I den videre kartleggingen vil det være interessant å se og hvordan dette påvirker barnehagenes evne til å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Sentrale forhold ved arbeidet med kompetanseutvikling bærer preg av å være en tilpasning til stramme økonomiske rammer i kompetanseutviklingsarbeidet. Det er fremdeles mer vanlig med fellestiltak i form av seminarer og lignende enn det er i skolen. Dette er et relativt kostnadseffektivt kompetanseutviklingstiltak. Samtidig er det andre kompetanseutviklingstiltak som ofte kan være vel så effektive i form av læring.

De fleste kommuner bruker midler på flere typer tiltak, gjerne kombinasjoner av fellestiltak for alle og mer spesifikke tiltak rettet mot bestemte yrkesgrupper eller bestemte barnehager. Det er stor variasjon i sammensetningen av ulike tiltak i forskjellige kommuner.

Regionale samarbeid i form av nettverk, regionale kontorer med mer spiller en stor rolle for mange av kommunene i deres kompetanseutviklingsarbeid. Dette er blant annet en tilpasning til begrenset kapasitet og kompetanse i kommunene, men utnyttes også for å få mer ut av de kompetanseutviklingsmidlene. Mange av samarbeidsformene var etablert før ny rammeplan og strategiplan.

Begrensninger i størrelsen på midlene bidrar også til at noen fylkesmannsembeder velger å ikke dele ut de statlige midlene flatt til alle kommuner. Dette har den positive effekten at man etablerer tiltak og tilbud med større slagkraft og sannsynlig effekt. Samtidig bidrar det til at kommuner og barnehager i noen grad får ulik tilgang til de statlige kompetanseutviklingsmidlene alt etter hvor de befinner seg i landet.

Samarbeidet med universiteter og høyskoler blir også i noen grad preget av at midlene er begrenset. Intensjonen om at kommunenes etterspørsel skal medvirke til at universiteter og høyskoler tilpasser tilbudet til behovet i barnehagene blir vanskeligere å nå når midlene er begrenset. Mindre kommuner med små midler har liten etterspørselskraft alene. Det blir også vanskelig for universiteter og høyskoler å tilby skreddersøm når midlene er begrensede. Svarene i surveyen viser at det er en stor etterspørsel i kommunene etter skreddersydde tilbud.

Strategiplanen har også et mål om at det skal utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø. I denne kartleggingen er det få indikasjoner på at dette er et prioritert område ved bruk av kompetanseutviklingsmidler. Utviklingsprosjekter i barnehagene blir i noen grad trukket fram, og høyskolene er involvert i noen av disse. I Hordaland har fylkesmannen blitt enige med kommunene om at 30 prosent av de statlige midlene skal fordeles til utviklingsprosjekter i barnehagene. Når det gjelder forskning, virker det som det er de tradisjonelle finansieringskanalene som universitets- og høyskoleinstitusjonenes grunnfinansiering, eventuelle midler fra Norges forskningsråd og praksisavtaler med barnehagene som finansierer slik forskning.

Kartleggingen kan tyde på at det er et behov for å presisere hva som ligger i ansvaret som barnehagemyndighet i forhold til hva som ligger i arbeidsgiveransvaret med hensyn til kompetanseutvikling. Arbeidsgiver er ansvarlig for at virksomheten innehar den nødvendige kompetansen til å drive i tråd med bestemmelsene i lov og forskrift. Samtidig har kommunen som barnehagemyndighet ansvar for å sikre et helhetlig tilbud som er av god kvalitet og er tilpasset lokale behov. Den viktigste faktoren for å sikre god kvalitet er å sikre høy

kompetanse i barnehagene. Ansvaret for kompetanseutvikling synes derfor delt mellom barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet. Funnene i denne kartleggingen kan indikere at det kan være behov for å presisere og konkretisere hva som tilligger de ulike rollene i form av konkrete oppgaver som ansvar for kompetansekartlegging og fordeling av ulike kompetanseutviklingsmidler. Dette vil kunne medvirke til å sikre at ikke-kommunale barnehager blir trukket med der kommunen som barnehagemyndighet har et klart ansvar for dette.

Kunnskapsdepartementet ønsker gjennom strategien å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. Denne delen av kartleggingen viser at strategiplanen har medført økt aktivitet og tilrettelegging for dette fra kommunene, fylkesmennene og universiteter og høyskoler. De kommende undersøkelsene i kartleggingen vil gå nærmere inn på hvorvidt dette medfører at barnehagene i praksis utvikler seg til mer lærende organisasjoner.

LITTERATURLISTE

Borg, E., Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA.

Evenrud I.K og Thordardottir, I.H. (2007): Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om. En studie av førskolelæreres og barnehageassistenter kunnskap om barns språkutvikling. Oslo: Universitetet i Oslo. I Borg, Elin, Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. NOVA.

Halvorsen, A. og Magnussen, M-L. (2002): Dispensasjoner i barnehagen – problem eller løsning. Prosjektrapport nr. 8. Kristiansand: Agderforskning.

Hognestad, K. (2007): Ettåringens medvirkning i barnehagen. Et kritisk blikk på møter mellom mennesker. Oslo: Høgskolen i Oslo. I Borg, E., Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Oslo:NOVA.

Jordfald, Bård og Torgeir Nyen (2008): Aktivitetsrapportering 2007 – kompetanse for utvikling. Fafo-notat 2008: 18.

Moser, T, Jansen, T.T., Pettersvold, M og Aanderaa, B. (2006): Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Prosjekt på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 8, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

March, J.G. og Olsen, J.P. (1975): "*The uncertainty of the past: organizational ambiguous learning*". European Journal of Political Research, vol. 3, pp. 147-171.

Rygh, C. og Immerstein, T. (2007): Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen. Oslo: Universitetet i Oslo. I Borg, Elin, Kristiansen, I.H, Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA.

Utdanningsforbundet (2007): Arbeidsmiljøet i barnehagen – en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø. Rapport nr 01.

Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. BFD. 8. mars 2008.

Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2011. Kunnskapsdepartementet.

Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011. Kunnskapsdepartementet.

Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 til 2008.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006)



Kunnskapsdepartementet
Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren
Rapport fra andre fase i kartleggingen

DOKUMENTINFORMASJON

Oppdragsgiver: Kunnskapsdepartementet
Rapportnavn: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren – rapport fra andre fase i kartleggingen
Utgave/dato: Mai 2010
Arkivreferanse: -

Oppdrag: –
Oppdragsbeskrivelse:
Oppdragsleder: Asplan Viak AS
Fag: Analyse
Tema: Barnehage
Leveranse:

Skrevet av: Torgeir Nyen fra Fafo, Yngve Frøyen og Tone H. Sollien fra Asplan Viak AS
Kvalitetskontroll:

Asplan Viak AS www.asplanviak.no

FORORD

Asplan Viak AS er sammen med Fafo engasjert av Kunnskapsdepartementet for å kartlegge iverksetting av Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010. Torgeir Nyen fra Fafo og Yngve Frøyen og Tone H. Sollien i Asplan Viak AS har gjennomført undersøkelsen og skrevet rapporten.

Sandvika/Oslo, 07.05.10.

Yngve Frøyen/Tone H. Sollien
Asplan Viak AS

Torgeir Nyen
Fafo

INNHOLDSFORTEGNELSE

0	Sammendrag.....	6
1	Innledning.....	9
2	Metode.....	10
2.1	Intervjuer i kommuner.....	10
2.2	Intervjuer i barnehager	11
2.3	Andre informanter.....	11
3	Bakgrunn.....	12
3.1	Kort om funn i kartleggingens første fase	12
3.2	Fylkesmennenes rapportering om kompetanseutviklingsaktiviteter i kommunene i 2008 og 2009.....	13
4	Beskrivelse av kompetanseutviklingstiltakene	14
4.1	Organisering av kapittelet.....	14
4.2	Hamar	14
4.3	Ringsaker.....	15
4.4	Kongsberg.....	17
4.5	Hole.....	18
4.6	Storfjord	18
4.7	Tromsø.....	19
4.8	Strand	20
4.9	Hjelmeland	22
5	Endringer i kompetanseutviklingen.....	24
5.1	Endringer og årsaker til endring.....	24
5.2	Rammeplanen og strategien	24
5.3	Kjennskap til strategien	25
5.4	Ingen store forandringer i de lokale prosessene for å få i stand kompetanseutviklingsaktiviteter i barnehagene	27
5.5	Omfanget av kompetanseutviklingsaktiviteter.....	28
5.6	Endringer i organisering, tema og læringsformer.....	30

5.7	Mer bevissthet om hva man gjør og hvorfor.....	36
5.8	Endringer i samarbeidsforhold.....	39
6	Forhold som virker sammen med strategiplanen	43
6.1	Kommuneorganisering	43
6.2	Eierskap og muligheter til kompetanseutvikling	44
6.3	Barnehagenes kompetansekarakteristika	45
6.4	Ledelse i barnehagen.....	48
6.5	Organisering av den praktiske hverdagen i barnehagene.....	49
7	Hvilke endringer i kompetanseutvikling skyldes strategiplanen?.....	51
7.1	Økt omfang av tiltak, skyldes det strategien?.....	51
7.2	Kommunens endrede rolle, skyldes det strategien?	52
7.3	Flere kommunale fellestiltak, skyldes det strategien?	53
7.4	Større bevissthet om egen praksis, skyldes det strategien?	53
7.5	Økt vektlegging av prioriterte temaer, skyldes det strategiplanen?	54
7.6	Økt inkludering av ansattegrupper, skyldes det strategien?.....	55
8	Sammenfattende analyse.....	56
8.1	Kommunens rolle som organisator av tiltak styrket.....	56
8.2	Mer systematisk tilnærming til kompetanseutvikling	56
8.3	Fremdeles vanlig med fellestiltak både for ledere og ansatte.....	56
8.4	Formell videreutdanning ikke vanlig kompetansetiltak	57
8.5	Tema og fag i rammeplan og strategi er prioritert	57
8.6	Økt kompetanse gir økt bevissthet i praksis.....	57
8.7	Strategimidlene er for få til å skape nye tilbud	58
8.8	Strategien betinges av andre forhold som påvirker kompetanseutvikling i barnehagene.....	58
8.9	Vanskelig å skille ut selvstendige effekter av strategien	58

0 SAMMENDRAG

Problemstillingene som har blitt drøftet i denne rapporten er:

1. Hva kjennetegner kompetansesituasjonen i barnehagene?
2. Hvilke kompetanseutviklingstiltak gjennomføres i barnehagene?
3. Kan vi observere endringer i kompetanseutviklingstiltak de siste årene?
 - a. Hvilke endringer er i tilfelle dette?
 - b. Skyldes eventuelle endringer strategiplanen for kompetanseutvikling?
4. Hvilke andre forhold virker sammen med strategiplanen for å fremme kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
5. I hvilken grad kan vi si at kompetanseutviklingstiltakene fører til endring i praksis i barnehagene?

Rapporten bygger på personlige intervjuer eller gruppeintervjuer av ledelse og ansatte i barnehagesektoren i 8 kommuner i fire fylker, og av representanter for noen universiteter og høyskoler, sentrale fagforeninger og private barnehageeiere. Ute i kommunene er det intervjuet styrere, pedagogiske ledere og assistenter i 16 barnehager, både private og kommunale, samt barnehagefaglig ansvarlige i kommunenes administrasjoner.

Kommunens rolle som organisator av tiltak styrket

Undersøkelsen indikerer at kommunens rolle som organisator av tiltak har blitt styrket de siste årene. Flere av de kommunale barnehagene og kommunene som har satset på kommunale fellestiltak opplever at det særlig er de kommunale fellestiltakene det har blitt mer av i strategiperioden.

Mer systematisk tilnærming til kompetanseutvikling

Prosessene for å bestemme kompetanseutviklingstiltak har ikke endret seg vesentlig i kommunene i utvalget, men det er en tendens til at flere beslutninger om kompetanseutvikling treffes på kommunalt nivå eller på ledelsesnivå i barnehagene. Tidligere var det ofte enkeltstående tiltak som dominerte kompetanseutviklingen. Det er imidlertid noe variasjon i vårt materiale på dette området.

Fremdeles vanlig med fellestiltak både for ledere og ansatte

Rapporten bekrefter tidligere funn (første rapport i kartleggingen) som viser at det er svært vanlig med kompetansetiltak organisert som fellestiltak i barnehagesektoren. Slike tiltak er relativt rimelige i pris, og organiseres ofte på planleggingsdager eller på ettermiddagstid. Fellestiltak oppleves som nyttig på den måten at flere i samme barnehager hører og lærer det samme. Samtidig har erfaringer fra skolesektoren, der denne type kompetansetiltak var mer benyttet tidligere, vist at slike tiltak ikke ga så stor effekt på praksis.

Formell videreutdanning ikke vanlig kompetansetiltak

Strategimidlene har i vårt utvalg særlig blitt brukt til etterutdanningstiltak og til prosjekter i enkeltbarnehager eller i grupper av barnehager. Det finnes likevel innslag av videreutdanningstiltak. Med noen unntak har barnehagene vi intervjuet god dekning med førskolelærere i stillingene som krever slik utdanning, og det har derfor ikke vært et formelt behov for å utdanne barnehageansatte til førskolelærere. Likevel er det i flere av

barnehagene vi har besøkt noen som tar desentralisert førskolelærerutdanning. Det er også i flere barnehager noen som har tatt, eller er i ferd med å ta, fagbrev og skaffe seg formell kompetanse som barne- og ungdomsarbeider. Det foregår altså en ikke ubetydelig oppkvalifisering av ansatte, men det synes ofte å være på eget initiativ og ikke som en del av en bevisst satsing på dette fra kommunens side. Noen kommunalt organiserte tiltak gir imidlertid formell kompetanse, som videreutdanning i veiledningspedagogikk og noe av lederopplæringen for styrerne.

Tema og fag i rammeplan og strategi er prioritert

I undersøkelsen finner vi stor bredde av tema som har vært berørt av ulike kompetanseutviklingstiltak. Flere tema går igjen i barnehagene. Språk og språkstimulering er det vanligste tema kommuner og barnehager har hatt kompetanseutvikling i. Sosial kompetanse, veiledning, pedagogisk dokumentasjon, barns medvirkning, minoritetsspråklige, bruk av naturen, samlingsstund, Reggio Emilia-pedagogikk, intern kommunikasjon og HMS er også gjennomgangstema.

Av strategiens fire prioriterte tema, finner vi at særlig to tema er vanlige: barns medvirkning og språkutvikling, og i noe mindre grad pedagogisk ledelse går igjen. Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er mindre dekket i vårt materiale.

Kompetanseutviklingen virker også i større grad å ha blitt knyttet til fagene og tema i rammeplanen. Særlig barnehagefaglige ansvarlige på kommunenivå er bevisst på at tema for tiltak er "hentet fra" eller "samsvarer" med planen, mens barnehagene selv i mindre grad knytter kompetansetiltakene til strategien, men i større grad knytter dem til rammeplanen.

Økt kompetanse gir økt bevissthet i praksis

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

Det er også en god del konkrete eksempler på endringer av aktiviteter som følge av kompetanseutviklingstiltak, for eksempel når kurs er ledsaget av materiell. I flere barnehager er det likevel vanskelig for personalet å beskrive om og hvordan tiltakene har påvirket praksisen overfor barna. Dette kan også skyldes at type kompetanseutviklingstiltak kan virke mer indirekte overfor barna, som for eksempel i en kommune hvor det er satset mye på teamutvikling, motivasjon og ledelse. I tillegg opplever de barnehageansatte at "*hverdagen innhenter deg når du skal følge opp*". Effekten på praksis øker dersom man er flere ansatte som deltar på det samme kompetansetiltaket og til tilegnede kompetanse følges opp i ettertid i barnehagen.

Strategimidlene er for få til å skape nye tilbud

Utdanningsinstitusjonene i utvalget i denne undersøkelsen mener de har blitt mer bevisste på barnehagenes kompetansebehov etter at rammeplanen og strategien kom. En av dem knytter det spesifikt til strategien. Institusjonene gir likevel uttrykk for at det ikke har skjedd noen klar økning i etterspørselen etter tilbud, i motsetning til hva som skjedde i skolen etter

innføringen av skolens kompetanseutviklingsstrategi. Det er derfor ikke grunn til å tro at det har skjedd en stor endring i samarbeidsforholdene mellom kommuner/barnehager og universiteter og høyskoler som følge av strategiplanen.

Strategien betinges av andre forhold som påvirker kompetanseutvikling i barnehagene

Strategien virker i en sammenheng med andre faktorer som påvirker kompetanseutvikling i sektoren. Barnehagefaglig kompetanse på kommunenivået, eiers økonomiske handlingsrom, barnehagenes utgangspunkt mht formell kompetanse og stabil arbeidskraft, ledelse i barnehagene og organiseringen av barnehagehverdagene er faktorer som virker sammen med strategien i forhold til å påvirke kommuners og barnehagers prioritering av tiltak.

Vanskelig å skille ut selvstendige effekter av strategien

Sammenfallende med strategiperioden, har det vært en utvikling i barnehagepolitikken og barnehagesektoren i retning av et større fokus på kvalitet og innhold. En av våre informanter kalte det *"en utvikling mot en større profesjonalitet i sektoren"*. Ny barnehagelov og ny rammeplan har vært viktige styringsvirkemidler. Strategien var ment å støtte opp om formål, intensjoner og tema i lov og rammeplan. Det er derfor ikke overraskende at det kan være vanskelig å observere selvstendige effekter av selve strategiplanen.

Strategiplanen skiller seg imidlertid fra de andre styringsvirkemidlene på noen viktige områder. Strategiplanen har en relativt utførlig omtale av ulike aktørers roller og ansvar i kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagesektoren. Blant annet omtales kommunenes roller og ansvar, både som barnehagemyndighet og som barnehageeier. Barnehageeieres ansvar for ansattes kompetanseutvikling omtales også. Et flertall av barnehagene i vår undersøkelse opplever et økt forventning fra kommunen sentralt om å delta på kommunale felles kompetansetiltak, også i mange tilfeller de private barnehagene. Denne økte aktiviteten kan sies å være et resultat av strategien.

Strategiplanen er også svært tydelig på at alle ansatte i barnehagene skal inkluderes i kompetanseutviklingen. I våre casekommuner ser vi en klart økt bevissthet om betydningen av å inkludere alle grupper i kompetansetiltakene, også sett i forhold til å lykkes med praksisendringer i barnehagene. Dette kan tenkes å være et resultat av strategien vektlegging av inkludering av alle ansattegrupper.

1 INNLEDNING

Asplan Viak as og Fafo utfører på oppdrag av Kunnskapsdepartementet en kartlegging av *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2011* (omtalt i det videre som strategiplanen eller strategien). Dette er den andre av til sammen fire rapporter i kartleggingen.

Datainnhenting til rapporten fra første fase i kartleggingen ble gjennomført vår/sommer 2008 og publisert høsten 2008. Hovedfunn i den rapporten er kort gjengitt i kapittel 3 Bakgrunn.

Andre del av kartleggingen foregår på et tidspunkt da kompetansestrategien har vart i om lag tre år. I denne fasen kartlegges hvordan kompetansestrategien blir iverksatt og fulgt opp av de relevante aktørene. I denne fasen intervjuer vi ute i kommunene og barnehagene for å få en større forståelse for prosesser og beslutninger rundt kompetansetiltakene i barnehagene. En slik tilnærming gir innsikt på barnehagenivå, men er ikke grunnlag for å generalisere ut fra funnene. Interessante funn i denne undersøkelsen kan følges opp med en mer representativ studie i neste fase av kartleggingen.

Den overordnede problemstillingen for kartleggingen i denne fasen er:

- Hvilke endrede kompetanseutviklingstiltak for de barnehageansatte kan vi observere våren 2010 og hvilke effekter gir tiltakene i barnehagene?

Denne problemstillingen kan deles inn i følgende delproblemstillinger:

1. Hva kjennetegner kompetansesituasjonen i barnehagene?
2. Hvilke kompetanseutviklingstiltak gjennomføres i barnehagene?
3. Kan vi observere endringer i kompetanseutviklingstiltak de siste årene?
 - a. Hvilke endringer er i tilfelle dette?
 - b. Skyldes eventuelle endringer strategiplanen for kompetanseutvikling?
4. Hvilke andre forhold virker sammen med strategiplanen for å fremme kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
5. I hvilken grad kan vi si at kompetanseutviklingstiltakene fører til endring i praksis i barnehagene?

2 METODE

I denne delen av kartleggingen har vi ønsket å oppnå en forståelse av hvordan kompetanseutviklingsstrategien påvirker kompetansesituasjonen i barnehagene. Vi søker ikke å gi et representativt bilde gjennom bruk av kvantitative data, men har innhentet informasjon gjennom personlige intervjuer.

For å kunne belyse sammenhenger mellom tiltak, individuell læring og organisasjons- og praksisendringer, benyttes det personlige intervjuer i et antall kommuner og barnehager. Både ledelse og ansatte intervjues i barnehagene. I tillegg intervjues representanter for noen universiteter og høyskoler, sentrale fagforeninger og private barnehageeiere.

2.1 Intervjuer i kommuner

Vi har intervjuet i åtte kommuner i fire fylker. Vi har intervjuet i følgende kommuner:

Figur 1 Karakteristika ved kommuner i utvalget. Kilde: Kostra, kommunenes hjemmesider og annet.

Fylke	Tildelingskriterier	Relevant uh	Geografi	Kommune	Innbyggere	Organisering	Avstand til uh	Bhgdekning	Førskole-lærere
Buskerud	Objektive	Har ikke i fylke	Midt sør	Kongsberg	25 000	Trenivå		Veldig høy	73%, litt under landsgjennom snittet (75%)
									Ligger klart under landsgjennom snittet, 57%. FM melder om konkurranse fra Akershus.
				Hole	5 800	Tonivå	Ikke i fylke	Veldig høy	
Hedmark	Skjønn	Har i fylke	Sentrale østland	Hammar	28 000	Trenivå	På stedet	Dekning over snittet	73 %, litt under landsgjennom
									85%, klart over landsgjennom
				Ringsaker	32 000	Tonivå	Kort vei	Lav dekning	snittet
Troms	Skjønn	Har i fylke	Nord						71%, dvs litt under landsgjennom
				Tromsø	67 000	Tonivå	På stedet	Høy dekning	snittet
				Storfjord	1 900	Trenivå	I fylket	Høy for 1-2, på snitt for 3-5	80%, dvs noe over landsgjennom
Rogaland	Objektive kriterier	Har i fylke	Sør-vest						snittet
				Strand	11 000	Tonivå	Kort vei	Dekning under snittet	50%, dvs. langt under landssnittet
				Hjelmeland	2 700	Tonivå	Kort vei	Dekning over snittet	57%, dvs. langt under landssnittet

Dette utvalget gir en god variasjon i kjennetegn ved fylker og kommuner der det har blitt gjennomført personlige intervjuer, både med hensyn til strukturelle kjennetegn ved fylker og kommuner og med hensyn til variable som er av direkte interesse for kompetansesarbeidet i

barnehagene. Variasjon i relevante forhold, som avstand til universitets- og høyskolemiljø, barnehagedekning og førskolelærerdeknning, gir mulighet til å få ideer om hva slike forhold betyr for kompetanseutviklingen i barnehagene.

Det er en god spredning i kommunestørrelse og en god geografisk spredning i materialet. Det er også god variasjon i avstand til universitets- og høyskolemiljøene og i forhold til barnehagedekning (fra rundt 70 % til 100 %). Det er en liten overvekt av tonivåkommuner, men de tre trenivåkommunene representerer en god spredning med hensyn til størrelse og geografisk plassering.

Utvalget omfatter både kommuner i fylker som fastsetter tildelingen til kommunene etter skjønn, og fylker som har objektive kriterier.

2.2 Intervjuer i barnehager

På kommunenivå har vi intervjuet barnehagefaglig ansvarlig i kommunen. Det er valgt ut en kommunal og en privat barnehage i hver kommune, etter forslag fra kommunen. En slik tilnærming innebærer en fare for at barnehagene som blir valgt ut ikke er representative for den gjennomsnittlige barnehagen i kommunen, men er barnehager som er mer aktive enn andre med hensyn til kompetanseutvikling. Som rapporten vil vise, er det imidlertid en variasjon mellom barnehagene med hensyn til hvor aktive og systematiske de er med hensyn til kompetanseutviklingsarbeidet.

Til sammen har vi foretatt intervjuer i seksten barnehager. I flertallet av barnehagene har vi intervjuet to grupper: styrere og avdelingsledere i én gruppe og andre ansatte i en annen gruppe. I fire barnehager har praktiske vansker ført til at vi kun har intervjuet styrer eller styrer og pedagogiske ledere.

Figur 2 Intervjuer gjennomført i kommuner og barnehager.

Gjennomførte intervjuer	Buskerud				Hedmark				Troms				Rogaland			
	Kommune 1		Kommune 2		Kommune 1		Kommune 2		Kommune 1		Kommune 2		Kommune 1		Kommune 2	
	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2	BHG 1	BHG 2
Barnehagefaglig sentralt	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Styrer/ledergruppe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ansattgruppe	X		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X

Intervjuene med barnehageansvarlige i kommunen har blitt gjennomført ved intervjuer på telefon. I intervjuene med styrer/ledergrupper og med grupper med øvrige ansatte er intervjuene foretatt som personlige intervju. Normalt har vi hatt et dagsbesøk i hver kommune. Før lunsj har vi gjort to intervjuer i den ene barnehagen, og så har vi gjort det samme i den andre barnehagen etter lunsj.

2.3 Andre informanter

Vi har intervjuet en representant for henholdsvis Utdanningsforbundet og Fagforbundet om deres syn på implementeringen av strategien samt prosesser rundt gjennomføring.

Vi har i tillegg intervjuet en høyskole og et universitet og benyttet informasjon fra intervjuer til andre høyskoler som ble gjennomført på et noe tidligere tidspunkt. Vi har intervjuet en stor privat barnehageeier og innhentet informasjon fra en annen stor privat barnehageeier.

3 BAKGRUNN

3.1 Kort om funn i kartleggingens første fase

Rapporten fra kartleggingens første fase viste at den nasjonale strategien for kompetanseutvikling i barnehagesektoren allerede i 2008 hadde fått betydning for kommunenes satsing på tiltak for de barnehageansatte. Dette på tross av at de statlige midlene som følger strategien har vært svært begrensede i hele tidsperioden.

Strategien hadde blant annet bidratt til positive effekter i form av opplevd anerkjennelse av arbeidet som utføres av de barnehageansatte. Ved at myndighetene stiller krav til innholdet i arbeidet som utføres, øker også den generelle bevisstheten om sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet. Som i skolesektoren bidrar strategien til å sette kompetanseutvikling på dagsorden. Kartleggingen kan tyde på at det i seg selv er viktig for å få kommunene til å satse på kompetanseutviklingstiltak.

Den første kartleggingsrapporten viste også at implementeringen av ny rammeplan i 2006 hadde hatt betydning i seg selv for kompetanseutviklingsarbeidet i kommunene. Mange tiltak og tilbud kom i gang som følge av rammeplanen. Denne rapporten viste også at det generelle kompetansenivået i barnehagene ble sett på som en gjennomgående utfordring. Barnehagene er arbeidsplasser med et relativt stort innslag av ufaglærte og en relativt liten andel høyskoleutdannede – både i forhold til en annen pedagogisk institusjon som skolen og i forhold til naboland som Sverige og Danmark. Utfordringen i sektoren består dermed i å øke det generelle kompetansenivået samtidig som man satser på særskilt kompetanseheving på prioriterte områder. Dette skal i tillegg gjøres med begrensede midler.

Rapporten viste videre at regionale samarbeid i form av nettverk, regionale kontorer med mer spiller en stor rolle for mange av kommunene i deres kompetanseutviklingsarbeid. Dette er blant annet en tilpasning til begrenset kapasitet og kompetanse i kommunene, men utnyttes også for å få mer ut av de kompetanseutviklingsmidlene. Mange av samarbeidsformene var etablert før ny rammeplan og strategiplan.

Begrensninger i størrelsen på midlene bidrar også til at noen fylkesmannsembeter velger å ikke dele ut de statlige midlene flatt til alle kommuner. Dette har den positive effekten at man etablerer tiltak og tilbud med større slagkraft og sannsynlig effekt. Samtidig bidrar det til at kommuner og barnehager i noen grad får ulik tilgang til de statlige kompetanseutviklingsmidlene alt etter hvor de befinner seg i landet.

Kartleggingens første fase viste også at samarbeidet med universiteter og høyskoler ble preget av at midlene som følger med strategiplanen er begrenset. Intensjonen om at kommunenes etterspørsel skal medvirke til at universiteter og høyskoler tilpasser tilbudet til behovet i barnehagene blir vanskeligere å nå når midlene er begrenset. Mindre kommuner med små midler har liten etterspørselskraft alene. Det blir også vanskelig for universiteter og høyskoler å tilby skreddersøm når midlene er begrensede.

3.2 Fylkesmennenes rapportering om kompetanseutviklingsaktiviteter i kommunene i 2008 og 2009

Fylkesmennene rapporterer om fordeling og bruk av de statlige midlene knyttet til kompetansestrategien i årsrapporteringen til Fornyings- og administrasjonsdepartementet. Det rapporteres om kompetansemidlene under resultatområde 39.

Beskrivelsen i rapporteringen er ikke underlagt noen felles mal eller skjema, derfor varierer den mye mellom fylkesmannsembetene både m.h.p. omfang, struktur og innhold. Det blir dermed vanskelig å gi en systematisk sammenlignende beskrivelse og analyse av forvaltningen, bruken og fordelingen av midlene på grunnlag av rapporteringen alene. Fylkesmannen i Vest-Agder sier følgende i rapporteringen for 2008:

"Denne form for rapportering vil på langt nær være presis og gi et sant svar. Mange kommuner driver langsiktige prosesser hvor kompetanseheving innen ulike tema skjer over flere år. Eks språkstimulering, IKT som pedagogisk verktøy, barns medvirkning, overgang og sammenheng barnehage – skole, flerkulturell forståelse m.m. Noen kommuner har avtaler med UiA hvor enkelte barnehager er med i utvikling og forskning som strekker seg over år, som "de minste barna" matematikk i barnehage o.s.v. Ved dette oppsettet ønsker vi å gi et lite bilde for å vise at det er stor aktivitet i sektoren, finansiert at både statlige og ikke minst kommunale midler."

Noen fylkesmannsembeter begrenser rapporteringen til egen aktivitet og eget bidrag til aktiviteter som settes i gang med midlene, mens andre embeter rapporterer om hva midlene har resultert i av aktiviteter og tematiske prioriteringer, og de oppgir også deltakere eller deltakergrupper i den enkelte kommune som har mottatt tilskudd. Gjennomgående gis det opplysninger om fordelingen av midler til kommunene, tema for felles konferanser som fylkesmannen arrangerer og i en viss grad hvilke kommuner og eller type barnehager (kommunale og private) som er inkludert i tiltak og prosjekter som er tildelt midler.

Uavhengig av hvor detaljert rapporteringen er, er slik aktivitetsrapportering mest sentrert omkring bruken av kompetanseutviklingsmidler som kan telles og måles, og om aktiviteter som foregår utenfor barnehagen. Tilrettelegging for uformelle og daglige læringsaktiviteter i barnehagen er ikke omtalt i rapporteringen.

Med ett unntak omtaler alle fylkesmannsembetene samarbeid med universiteter og høyskoler. Det samarbeides med universiteter og høyskoler om samlinger for kommuner, nettverk og barnehager, opprettelse av ulike tilbud fra høyskolene og felles prosjekter. I tillegg viser rapporteringene at bruk av nettverk, fellessamlinger og andre former for samarbeid om kompetanseutviklingstiltak er vanlige aktiviteter i alle fylkene. I halvparten av fylkene inngår regioner eller nettverk blant enhetene som har fått tildeling av midler.

4 BESKRIVELSE AV KOMPETANSEUTVIKLINGSTILTAKENE

I dette kapittelet dokumenteres noen av hovedtrekkene fra de intervjueriene som er gjennomført i dette prosjektets fase to, kommune for kommune. De observasjonene vi gjør ellers i rapporten, og de funnene vi kan trekke ut fra mye av intervjumaterialet, er framkommet gjennom samtaler som forutsetningsvis er fortrolige, og som følgelig ikke kan gjengis på en måte som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner eller enkeltbarnehager basert på refererte utsagn. I dette kapittelet er det imidlertid lagt hovedvekt på faktaobservasjoner som er mer nøytrale i sin karakter, og ikke vurderinger av strategi, mål eller tiltak. Av den grunn har vi valgt å referere til hvilke kommuner observasjonene er gjort i. I de etterfølgende kapitlene, der vi behandler materialet analytisk, er det derimot benyttet anonymisering og generalisering til et nivå som skal gjøre identifisering umulig, samtidig som mest mulig av utsagnenes intensjoner og sammenheng er forsøkt beholdt.

4.1 Organisering av kapittelet

Seksjonen er inndelt slik at det er laget et delkapittel for hver kommune som det er gjort intervjuer i. I første del av hvert delkapittel gjengis trekk fra intervjuene med kommunen (primært i funksjon av barnehageeier, men også delvis knyttet til myndighetsansvaret), deretter er noen deler av svarene fra barnehagene vist, men da hovedsakelig som en samlet observasjon, uten at det trekkes fram enkeltbarnehager. I noen tilfeller kan svarene gjengis i parallell dersom det gir mening å sammenholde dem.

Gjengivelsen av samtalene følger i noen grad den progresjonen som det var lagt opp til i intervjuguiden, men det er gjort forsøk på å tematisere materialet noe mer enn hva som kan leses direkte ut fra råmaterialet. Det blir i dette kapittelet lagt hovedvekt på å vise bredden i materialet, en del typiske svar, og i mindre grad gjort forsøk på analytiske sammenligninger mellom (typer av) barnehager, eller mellom fylker og kommuner. Slike sammentrekninger av materialet er gjort i de etterfølgende kapitlene.

4.2 Hamar

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
28.000	3-nivå All administrasjon og fellesoppgaver ligger sentralt.	Barnehagesjef (1 år) + 0,8 år til sektorens oppgaver + merkantil og økonomi delt med skolen	18 kommunale 11 private 10 familiebarnehager

Dette er en trenivåkommune med barnehagesjef, og relativt romslig besatt med personalressurser i barnehageadministrasjonen sentralt (1,8 årsverk + økonomiansvarlig og merkantil stilling felles med skolen). Administrasjonen forestår alminnelig saksbehandling i sektoren, tilskuddshåndtering, opptak og overordnet ansvar for kompetansearbeidet.

Kommunen inngår ikke i et formalisert interkommunalt samarbeid, men har likevel tette samarbeidsbånd i nettverk med nabokommunene Stange, Ringsaker og Løten.

Kommunen har i alt 18 kommunale barnehager, 11 ordinære private og 10 familiebarnehager. Kompetansetiltakene som iverksettes i kommunal regi tilbys også som regel gratis for de private barnehagene.

Kommunen har etter søknad fått midler fra Fylkesmannen, men har også skutt til egne. Kommunen har søkt på egne vilkår, men deler av midlene er brukt i nettverket med nabokommunene. Midlene tildelt fra Fylkesmannen er bare brukt til fellestiltak for alle barnehager og alle ansatte.

Kompetansesatsingen i barnehagesektoren ses til en viss grad i sammenheng med tilsvarende i skolesektoren. Dette gjelder to områder: barn med spesielle behov og særskilte tiltak for minoritetsspråklige.

I kommunen organiseres også lederopplæring felles for flere sektorer, og styrere inngår der. Dette er et område der kommunen har vært aktiv, og en tilbød også tidligere kurs som gav formell lederkompetanse for styrere. Kommunen hevder at man satser både på å utvikle formell kompetanse, og på kursing uten dette som formål.

Det er gjennomført kompetansekartlegging i hele kommunen (kommunalt ansatte) som følge av tariffbestemmelsene i 2008 (KS og arbeidstakerorganisasjonene), men kartleggingen gjaldt ikke de private. Det legges opp til å gjøre bruker- og medarbeiderundersøkelser for å støtte evalueringen av kompetansetiltakene.

På kommunalt nivå har en hatt en plan rundt rammeplanskoleringen, men ikke en samlet kompetanseutviklingsplan for sektoren som helhet. I de enkelte barnehagene meldes det at de har laget egne lokale planer for kompetanseutvikling. Målene er i det vesentlige formulert internt, på kommunenivået eller lavere, det samme gjelder valg av tiltak og temaområder, som i begrenset grad oppfattes som initiert utenfra.

På barnehagenivået er det flere samarbeid i gang med eksterne fagmiljø, bl.a. høgskolen.

4.3 Ringsaker

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
32.000	2-nivå Administrasjon ligger hos enhetene, fellesoppgaver, koordinering, økonomi og myndighetsoppgaver sentralt.	Rådmannens stab (1 åv) + personal, IKT og økonomi delt med utviklingsseksjonen	17 kommunale 17 private 11 familiebarnehager

Dette er en tonivåkommune med omtrent 1 årsverk i rådmannens stab knyttet til barnehagefeltet (kalt utviklingsseksjonen), og i tillegg administrative fellesressurser for personal, økonomi og IKT. Mye av administrative oppgaver er lagt ut til barnehageenhetene, men i sentraladministrasjonen ligger koordineringsoppgaver og økonomi, saksbehandling knyttet til styrkingstiltak, dertil oppgaver som tilligger barnehagemyndigheten, så som godkjenning og tilsyn. Også det samordna opptaket ligger sentralt. Overordnet ansvar for fagkompetansen i sektoren er også forankret sentralt, og stabsmedarbeideren har lang fartstid i barnehagesektoren, bl.a. som barnehagesjef før tonivåorgansieringen ble innført.

Kommunen inngår ikke i et formalisert interkommunalt samarbeid, men har likevel tette samarbeidsbånd med nabokommunene Stange, Hamar og Løten.

Kommunen har 45 barnehager, 17 er ordinære kommunale, 17 private og 11 er private familiebarnehager. Det er gjort politisk vedtak om prinsipiell likebehandling mellom offentlige og private barnehager også når det gjelder kompetanseutvikling, men det finnes noen gråsoner knyttet til kommunens ansvar som arbeidsgiver/eier og myndighetsrollen. Det er to førende prinsipper her: det primære ansvaret for kompetanseutvikling ligger hos arbeidsgiver, samtidig ønsker man at alle barn i kommunen skal ha likeverdige forhold.

Kommunen har søkt og mottatt prosjektmidler fra Fylkesmannen, men også skutt til egne midler. Tiltakene har dels vært i kommunal regi, dels brukt av det felles nettverket av nabokommuner, og dels av enkeltbarnehager som har søkt midler direkte.

Gjennom ett prosjekt initiert fra rådmannsnivået – om tidlig innsats og økt læringsutbytte – sees kompetansesatsingen i skole og barnehage i sammenheng, og barnehagesektoren nyter godt av at skolesektoren har noe mer romslig med midler til slike formål. Det har også vært felles tiltak med andre sektorer (PPT, barnevern).

Kommunen har hatt få tiltak rettet mot spesifikk lederutvikling i barnehagene de siste årene, verken lederutvikling generelt eller pedagogisk ledelse. Gjennom PBL har det likevel vært noen få tiltak særskilt rettet mot styrere. Tidligere er det registrert at styrere har fått vekttall for lederopplæring gjennom kommunens fellestiltak.

Formelt kompetansegivende tiltak er registrert ved at noen assistenter tar fagbrev gjennom barne- og ungdomsarbeiderutdanning, og at kommunen har kunnet yte støtte både gjennom å gi permisjon med lønn, og ved at det er gitt støtte til nødvendige praksisperioder. Tidligere engasjerte kommunen seg også i desentralisert førskolelærerutdanning, men på grunn av bedret dekning av førskolelærere de siste årene, ser en ikke dette som aktuelt lenger. I en barnehage som er partnerbarnehage for en høgskole har pedagogene fått tilbud om å ta 10 vekttall veiledningspedagogikk.

Det ble foretatt kompetansekartlegging for alle kommunalt ansatte etter enighet i hovedtariffoppgjøret 2008, og barnehagelederne har blitt gitt retningslinjer for oppfølging av denne, men kartleggingen gjelder ikke de private.

Kommunen har en egen kompetanseutviklingsplan som i utgangspunktet skulle gjelde de kommunale barnehagene, men der private også er tatt inn. Det varierer i hvor stor grad de private barnehagene velger å følge opp denne, og det er styrenivået i de private barnehagene som har størst innflytelse på dette.

Målsettingene for kompetansesatsingen er en kombinasjon av internt kommunale mål, og mål etablert gjennom strategien. Kommunen stiller først og fremst krav eller forventninger om at barnehagene deltar i rammeplanskoleringen, mens det for øvrig ikke meldes om andre konkrete krav ut over de som loven stiller.

En barnehage er partnerbarnehage for den nærmeste høgskolen.

4.4 Kongsberg

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
25.000	3-nivå All administrasjon og fellesoppgaver ligger sentralt.	Oppvekstsjef + ca 2 åv til sektorens oppgaver	7 kommunale 19 private 3 familiebarnehager

Kommunen er en trenivåorganisasjon, og har i alt ca 3 årsverk tilknyttet barnehagesektoren. Disse ligger til et Ressurssenter for oppvekstmiljø i kommunens sentraladministrasjon, som stab- og støttefunksjon under rådmannen, i alt på 8 årsverk. Oppvekstsjefen har ikke barnehagefaglig bakgrunn, men 2 årsverk har førskolelærerutdanning.

Kommunen inngår ikke i interkommunalt samarbeid eller nettverk når det gjelder kompetanseutvikling, men det hender at det åpnes for deltakelse fra andre kommuner.

Kommunen har 29 barnehager, 7 av dem er kommunale. Kommunen utøver et ansvar mht kompetanseutvikling for de ansatte også i de private barnehagene ut fra prinsippet om at barna skal få god kvalitet uavhengig av eierskap.

Kommunen har søkt og fått midler, men har også skutt til egne. Pengene er benyttet i noen få tilfeller i enkeltbarnehager med gode søknader, men hoveddelen går til fellestiltak, helst gjennom nettverk mellom barnehager.

Midler til kompetansesatsing i skole- og barnehagesektoren er i relativt liten grad sett i sammenheng. Det har vært gjennomført en kursrekke på tvers av flere sektorer (barnevern, barnehage, helsesøster) knyttet til mishandlingsproblematikk, LØFT-kurs m.v., men dette ligger noen år tilbake. I pågående kompetansesatsing ligger ikke slike tiltak.

Kommunen har gitt flere tilbud om lederutvikling, bl.a. prosjektlederkurs for styrere og pedagogiske ledere, samt et eget lederopplæringsprogram for styrere i kommunen, i regi av en høgskole.

Når det gjelder formelt kompetansegivende tiltak har kommunen gjennom regionen hatt et program for ledelse i form av videreutdanning som gir studiepoeng. Dette er gjennomført i regi av en høgskole. Tilskudd har vært ytt til både private og kommunale, og som eier har kommunen dekket studieavgift til videreutdanning. Det er også en del deltakere på desentraliserte studier hos Høgskolen i Telemark.

Kommunen har gjennomført kompetansekartlegging blant egne ansatte, og i tillegg en egen kartlegging knyttet til de fire prioriterte områdene i strategien.

Kommunen er i ferd med å lage en kompetanseplan for hele sektoren, og har også hatt en plan fram til i dag. Kompetanseplanen gjelder i utgangspunktet den kommunale delen, de private står fritt til å følge den. I tillegg lager flere barnehager også lokale kompetanseplaner. Målsettinger utvikles lokalt, men følger i det vesentlige strategiens fire satsingsområder.

Kommunen har på flere områder (se over) samarbeid med eksterne fagmiljøer, særlig høgskolen i fylket.

4.5 Hole

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
5.800	2-nivå All administrasjon ligger hos enhetene	Rådmannens fagstab (1 åv til sektorens fellesoppgaver)	7 kommunale 3 familiebarnehager

Hole er en tonivåkommune der administrative oppgaver utføres i barnehageenhetene, men ett årsverk i rådmannsstaben har barnehagefaglig ansvar.

Interkommunalt deltar kommunen i et lederutviklingssamarbeid med Ringerike.

Kommunen har 10 barnehager, 7 av dem er ordinære kommunale, 3 er private familiebarnehager. De private barnehagene blir invitert til å delta på alle kompetanseutviklingstiltak som organiseres i felles kommunal regi.

Hole har fått tildelt midler etter søknad, men har skutt til ca 3 ganger så mye av egne midler, mest de siste årene. Alle midlene brukes til fellestiltak, ingenting fordeles på enkeltbarnehager.

Det benyttes ingen midler på tvers av kompetansesatsingen i barnehage- og skolesektoren.

Det har vært flere tiltak for lederutdanning, relativt omfattende kurser med varighet over 2 år, i et samarbeid innen regionen. Kommunen gir også stipend til desentralisert førskolelærerutdanning, eller til annen pedagogisk utdanning for pedagogiske ledere med annen utdanningsbakgrunn. Det har også vært arrangert veiledningskurs som er formelt kompetansegivende.

Kommunen hadde en kompetansekartlegging med spørreskjema til alle ansatte for ca 3 år siden, med utgangspunkt i områdene i strategien. I etterkant av bl.a. dette har en begynt å arrangere en årlig konferanse med kompetansespredning som hovedformål.

Det er påbegynt, men aldri riktig fullført en kompetanseutviklingsplan for kommunen samlet, men tiltaksdelen av planen ble fullført og er fulgt. Kommunen har ingen vedtatte mål for kompetansen til de ansatte, men det stilles krav om deltakelse i fellestiltakene. De målene som likevel følges oppfattes ikke som absolutte krav når de formuleres utenfra (dvs Fylkesmannen), snarere som tilbud og retningsgivende. Kommunen har et betydelig samarbeid med et høgskolemiljø, som til en viss grad regnes som premissgivende i forhold til målsettinger. Kompetansetiltakene sees på som viktige tiltak både for å rekruttere og beholde personale, grunnet kommunens beliggenhet mellom store og ekspansive kommuner.

4.6 Storfjord

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
1.900	3-nivå All administrasjon og fellesoppgaver ligger sentralt.	Oppvekst- og kultursjef ca 1 åv til sektorens oppgaver	2 kommunale 1 privat

Dette er en trenivåkommune med ett årsverk i sentraladministrasjonen med koordineringsoppgaver, tilskuddshåndtering og generell administrasjon som søknadsskriving og rapporteringer. Barnehageadministrasjonen er med og legger premissene for utviklingen i sektoren.

Kommunen inngår i flere nettverk lokalt: et tilsynssamarbeid med nabokommunene Lyngen og Kåfjord, og et samarbeidsforum med tre andre Nord-Troms-kommuner der temaet er kompetanseheving og ledelse.

Kommunen har tre barnehager, to av dem er kommunale. Den private barnehagen deltar i fellestiltak i kommunal regi, men har også sine egne kurser.

Kommunen har fått tildelt midler både i 2007 og 2008, og har skutt til om lag det halve beløpet selv. Midlene benyttes både på fellestiltak og på tiltak i den enkelte barnehage. Det benyttes også midler på tvers av kompetansesatsingen i barnehage og skole.

Kommunen har ikke hatt særlig mange tiltak rettet mot lederutvikling hittil. Når det gjelder formelt kompetansegivende tiltak har kommunen hatt god førskolelærerdekning og derfor først og fremst rettet slike tiltak mot det individuelle nivået, ikke mot hele bredden i sektoren. Noen ansatte, både pedagoger og assistenter har tatt slike etterutdanninger.

Det er foretatt kartlegging av både formell kompetanse og realkompetanse i hele kommunen, men resultatene av kartleggingen er ikke brukt mye ennå.

Det er laget en kompetanseutviklingsplan på kommunalt nivå, og det skal også finnes kompetanseplaner for individuelle barnehager, men omfanget av slike er begrenset. I en barnehage har en i stedet laget et "ressurskartotek" over den enkelte ansattes kompetanse og interesser, som brukes i planleggingen.

Kommunen har i liten grad samarbeid med høyskolemiljøer, selv om de mener å ha gjort mye for å prøve å etablere slikt samarbeid.

4.7 Tromsø

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
67.000	2-nivå Det meste av administrasjon og fellesoppgaver ligger på distriktsnivå (geografisk inndeling) eller enhetsnivå.	Rådmannens fag- og utviklingsenhet, ca 2 av til sektorens oppgaver, i tillegg til personal- og økonomiressurser delt med fagstaben.	42 kommunale 40 private 15 familiebarnehager

Tromsø kommune har i utgangspunktet en tonivåorganisering, der barnehagesektoren ligger under rådmannens fag- og utviklingsenhet, og hoveddelen av administrative oppgaver ligger ute på barnehagenivået (hos lederressurs som vanligvis deles av to barnehager). I sentraladministrasjonen er det to årsverk, i tillegg til felles personal- og økonomiressurser.

Mellom sentraladministrasjonen og barnehageenhetene er det imidlertid etablert en distriktsinndeling/geografisk inndeling som består av seks distrikter i sentrumsnære områder,

hver med administrativt delansvar for barnehagene innen distriktet. Barnehager i mer perifere deler av kommunen tilligger skoleenheten i området og deler administrative ressurser med skolen.

Barnehageadministrasjonen sentralt ivaretar myndighetsansvaret, d.v.s. godkjenningstilsyns- og veiledningsoppgaver.

Tromsø deltar i interkommunalt nettverk organisert av fylkesmannen. Dette har tidligere involvert seg direkte i kompetanseutviklingsarbeidet gjennom å arrangere større fellestiltak, men er nå mest å regne som diskusjonsforum – det er kommunen som organiserer søknadsprosess og gjennomføring, helt fra barnehagenivået.

Kommunen har 97 barnehager, 15 av dem er private familiebarnehager og 42 er ordinære kommunale barnehager. De private barnehagene inviteres til å delta i kurs som holdes i kommunal regi, og de inviteres/oppfordres til å søke kompetanseutviklingsmidler fra fylkesmannen på lik linje med kommunale barnehager.

Midlene fra Fylkesmannen blir også supplert med egne midler fra kommunen. Det aller meste blir benyttet på enkeltprosjekter i barnehagene etter søknad, i liten grad på fellestiltak.

Kompetansesatsingen i skole- og barnehagesektoren blir bare delvis sett i sammenheng, og i meget beskjeden grad blir det brukt penger på tvers mellom strategiene. Det har likevel vært et fellesprosjekt mellom noen barnehager og skoler, knyttet til overgangen fra barnehage til skole, men dette ble finansiert av andre prosjektmidler utenom strategimidlene.

Kommunen har vært opptatt av de pedagogiske ledernes rolle, og det har følgelig vært gjennomført en rekke lederutviklingstiltak rettet mot pedagogiske ledere, organisert i kommunal regi.

I kommunen drives det praktisk talt ingen tiltak for å utvikle formell kompetanse i sektoren, noe som settes i forbindelse med at midlene utelukkende styres til den enkelte barnehage etter individuell søknad.

Kommunen har ikke tidligere gjort kompetansekartlegging ute i enhetene, men er i gang med det nå.

Kompetanseutviklingsplanen for kommunen som helhet er laget med tanke på å underbygge søknader om prosjektmidler fra fylkesmannen, og den legger vekt på de nasjonalt prioriterte temaene i strategien. I tillegg lages det lokale (distriktsvise) kompetanseutviklingsplaner.

4.8 Strand

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
11.000	2-nivå Det meste av administrasjon og fellesoppgaver ligger på enhetsnivå hos styrerne.	Oppvekstsjef, i tillegg barnehagekonsulent ca 0,4 år til sektorens oppgaver (kvalitets- og kompetanseutvikling). Personal- og økonomiressurser delt med fagstaben.	3 kommunale 7 private

Kommunen er tonivå med oppvekstsjef felles for barnehage og skole, men har barnehagekonsulent i fagstaben. Barnehagekonsulenten er for tiden 0,4 årsverk, men dette er vedtatt utvidet til 1 årsverk, grunnet bl.a. i kommunens ansvar og oppgaver overfor de private barnehagene, som er klart i flertall her.

De fleste administrative oppgaver er tillagt enhetsnivået/styrerne, mens sentraladministrasjonens bidrag er knyttet til felles kvalitets- og kompetanseutvikling.

Strand inngår i et formelt nettverk av kommunene i Ryfylke (kalt "Midt 2", sammen med bl.a. Hjelmeland), etablert av fylkesmannen. Gjennom dette nettverket organiseres deler av kompetanseutviklingsarbeidet, noen av tiltakene som søker midler er felleskurser der alle (eller noen av) kommunene i nettverket er med.

Kommunen har 10 barnehager, 3 av dem er kommunale. I forhold til kompetanseutvikling praktiserer kommunen helhetlig opplegg uavhengig av om barnehagene er private eller kommunale.

Kommunen har etter søknad fått tildelt midler hvert år fra Fylkesmannen, og har skutt til et noe mindre beløp selv. Det interkommunale nettverket i Ryfylke har også mottatt midler som er brukt på fellestiltak. Det har vært bevisst satsing på at alle disse postene er midler til fellestiltak, og enkeltprosjekter direkte i barnehagene har ikke blitt gitt prioritet. Det siste året har kommunen hatt anledning til å yte en høyere andel enn tidligere på grunn av tilgang til fondsmidler.

Det har vært interne initiativer til å se skole- og barnehagesektorens kompetansesatsing i sammenheng, men kommunen har ikke lyktes i å komme dit ennå.

Kommunen har noen interne lederutviklingsaktiviteter, d.v.s. virksomhetskurs relativt beskjedne av omfang. Den private barnehagen i utvalget har obligatoriske lederkurser både for pedagogiske ledere og styrere, men disse er helt uavhengig av kommunens tiltak på området.

Formelt kompetansegivende aktiviteter er mest knyttet til muligheten for å ta fagbrev, der kommunen legger til rette. Det ytes også støtte til førskolelærerutdanning på deltid, i regi av universitetet.

Kommunen har undersøkt kompetanse i egne barnehager, men ikke i de private. Kartleggingen skjedde ved hjelp av et eget utviklet spørreskjema, og omfattet både formell kompetanse og realkompetanse.

Kommunen laget for noen år siden et "strategisk" plandokument – en idealplan for kompetanseutvikling, som senere er benyttet som utgangspunkt for år-til-år kompetanseplaner utviklet av styrenettverket i kommunen. Kommunen inngår også i kompetanseplanen som det regionale Midt-2-samarbeidet i Ryfylke har utviklet, og som brukes som utgangspunkt for søknader til Fylkesmannen.

4.9 Hjelmeland

Folketall	Komm.organisering	Administrasjonen	Barnehager
2.700	2-nivå Det meste av administrasjon og fellesoppgaver ligger på enhetsnivå hos styrerne. Noen fellesoppgaver utføres av styrerforum.	Kommunalsjef oppvekst i rådmannens stab, yter ca 0,2 år til sektorens fellesoppgaver Merkantil- og økonomiressurser delt med rådmannsstaben.	6 kommunale

Hjelmeland kommune er organisert som tonivåkommune, med kommunalsjef oppvekst i rådmannens stab. Omtrent 20% av kommunalsjefens årsverk er knyttet til barnehagefeltet, i tillegg deler sektoren økonomi/merkantil kapasitet med øvrige funksjoner i rådmannsstaben.

De fleste administrative oppgaver løses lokalt i barnehagene ved styrer, som organisasjonssammenheng er knyttet til den lokale skolen, og ligger under rektor i linja. Men i tillegg er det etablert et felles styrerforum i kommunen som har ansvaret for mange av fellesoppgavene, bl.a. det samordna opptaket. I dette sitter styrerne (og en styrerassistent) samt kommunalsjefen.

Hjelmeland deltar i interkommunalt nettverk "Midt 2" i Ryfylke, sammen med bl.a. Strand (se foregående avsnitt om dette).

Kommunen er liten og har bare 6 barnehager, alle kommunale. Den har et relativt spredt geografisk mønster, og mange av utkantkommunens kjennetegn, bl.a. relativt lav førskolelærerdekning.

Kommunen har fått midler fra Fylkesmannen hvert år, og har skutt til et tilsvarende beløp selv. En del av disse midlene blir brukt i Midt2-samarbeidet i Ryfylke, og da utelukkende på fellestiltak. Individuelle tiltak i barnehagene blir bare finansiert over kommunens egne budsjettposter.

Det har i liten grad vært brukt midler på tvers av kompetansesatsingen i skole- og barnehagesektoren.

Pedagogiske ledere har ikke hatt noen særskilte lederutviklingstiltak, bortsett fra begrensede kurs i saksbehandlingsstøtte og IT. Styrere har hatt noen flere tiltak, et lederkurs med flere fagsamlinger for 2-3 år siden, og ledelseskurs i det interkommunale nettverkets regi, konsentrert om personalledelse og styrerrollen.

Kommunen har lav førskolelærerdekning, og har derfor satset på etablering av desentralisert utdanning der det ytes støtte fra kommunen til de som tar denne. Det oppfordres også sterkt til å ta fagbrev, og det ytes økonomisk støtte også til dette.

Det er ikke gjort noen systematisk kartlegging av kompetansen i barnehagene, noe som skyldes at kommunen er liten, med få og relativt oversiktlige enheter.

Kommunens målsettinger om kompetanseutvikling er identiske med strategiens mål gitt av departementet. Plandokumentet er derimot utviklet som et fellesdokument for det regionale samarbeidet i Ryfylke.

Barnehagene hevder at de i liten grad opplever krav fra kommunen når det gjelder kompetanseutvikling, snarere forventninger. Kommunens føringer kommer i stor grad fra departementet, og fra det interkommunale Midt-2-samarbeidet.

Kommunen har hatt mye samarbeid med universitetet, og også med andre høyskolemiljøer, mest knyttet til den desentraliserte førskolelærerutdanningen.

5 ENDRINGER I KOMPETANSEUTVIKLINGEN

5.1 Endringer og årsaker til endring

I dette kapitlet er hovedspørsmålet om kompetanseutviklingen i barnehagene har endret seg i løpet av strategiperioden. Kompetanseutviklingsaktivitetene kan beskrives ut fra mange ulike dimensjoner, som omfang, tema, målgrupper, læringsform osv. Vi er også interessert i mer enn selve aktivitetene. Endringer i prosessene for hvordan aktivitetene kommer i stand, hvordan samarbeidet mellom de ulike aktørene er og hvilke effekter tiltakene har på arbeidspraksis, er alle sentrale tema i kartleggingen.

Vi vil også her berøre spørsmålet om endringene skyldes strategien eller om endringene kan skyldes andre forhold. I kapittel 7 vil vi likevel gi en mer systematisk drøfting av hva som er årsakene til noen av de viktigste endringene som vi presenterer her i kapittel 5.

Det er mange forhold som ligger utenfor selve strategien som kan tenkes å virke inn på kompetanse- og kvalitetsarbeidet i barnehagene. Dette kan være forhold som ligger i generell samfunns- og politikkutvikling og det kan være andre virkemidler i både den nasjonale og lokale barnehagepolitikken. Utviklingen i barnehagene er for eksempel ikke upåvirket av trekk i den generelle utdanningspolitikken. I utdanningspolitikken har den offentlige oppmerksomheten de ti siste årene i stor grad vært knyttet til kvalitet i utdanningen, og da særlig til svake resultater i grunnskolen. Barnehagens betydning har også blitt knyttet til denne problemstillingen, og man kan derfor tenke seg at kompetanseutviklingsarbeidet og kvaliteten i barnehagene kan ha blitt påvirket på ulike vis av dette.

Samtidig har strategien gått parallelt med en rekke andre tiltak, aktiviteter og virkemidler i barnehagepolitikken. Omtrent parallelt med strategien har man iverksatt ny rammeplan for barnehagene, man har utvidet kapasiteten i barnehagesektoren betraktelig og det har kommet en stortingsmelding om kvalitet i barnehagene (St.meld. nr. 41 2008 -2009). Slike forhold vil også kunne påvirke kommuner, barnehageeiere og barnehagers kompetansearbeid.

5.2 Rammeplanen og strategien

Innføringen av ny rammeplan er en spesielt viktig "ytre" endring å ta hensyn til når man skal vurdere effekten av kompetanseutviklingsstrategien. Funn i den første rapporten viste at implementeringen av ny rammeplan i 2006 i seg selv hadde hatt betydning for kompetanseutviklingsarbeidet i kommunene. Blant annet kom mange tiltak og tilbud i gang som følge av rammeplanen. Dette gjelder blant annet tilbud ved noen høyskoler om opplæring i forståelse av rammeplanen. Fagområdene i rammeplanen medvirket til å øke bevisstheten rundt hvilken kompetanse barnehagene besitter på de ulike områdene og dermed øke etterspørselen etter kompetanseutviklingstiltak også på ulike fagområder.

Det samme mønsteret ser vi i denne undersøkelsen. Rammeplanen er godt kjent i barnehagene, selv om det også her var variasjoner. I kommunene der det var gjennomført systematisk rammeplanskolering er kjennskapen høyest. Rammeplanen som dokument ble imidlertid nevnt av alle informantgrupper, fra styrere og pedagogiske ledere til assistenter.

Det var heller ingen merkbare forskjeller mellom informanter i kommunale og i private barnehager.

Et viktig formål med Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010 har vært *”å peke ut en kurs for hvordan (...) styrke arbeidet med rammeplanen, og (...) angitt noen tema som er særlig viktige framover”*. Informantenes henvisninger til rammeplanen er derfor også av betydning for gjennomslag for strategien. I evalueringen av rammeplanen¹ sies følgende:

”Intervjuene viser at også i kommunene har kompetansestrategien vært sentral i implementeringsarbeidet. De fire prioriterte områdene i kompetansestrategien synes å være de områdene kommunene prioriterer ved iverksettelse av egne kompetanseutviklende tiltak.”

Det er imidlertid liten grad av kobling mellom rammeplanen og strategiplanen i svarene fra informantene i vårt utvalg. I intervjuene med kommunenivået er den koblingen noe mer til stede enn på barnehagenivå. I to kommuner knytter barnehageansvarlige i kommunen midlene fra fylkesmannen direkte til *”rammeplanskoleringsmidlene”* i og med at midlene de siste årene har gått til en slik skolering. En informant sa det på følgende måte:

”Dersom det ikke hadde blitt laget en strategi, men satt av samme sum knyttet til implementering rammeplanen, tror jeg det ville hatt samme virkning. Strategien kan kanskje bare virke kompliserende og gi ekstra arbeid ute?”

Rammeplanen har i flere kommuner bidratt til å gjøre kompetanseutviklingen mer systematisk og knyttet til fagene i rammeplanen. Samtidig gjenfinner man også temaprioriteringene fra strategien i kommunenes valg. Når det gjelder den relative betydningen av strategien og rammeplanen for valget av tema for kompetanseutviklingstiltak, vises det til nærmere omtale i kapittel 5.5.5. Et hovedtrekk er at mange av de kompetanseutviklingstiltakene som har vært gjennomført *”passer godt”* tematisk med både rammeplanen og strategien. De valgene av kompetanseutviklingstiltak som er gjort, oppleves ganske ofte å være knyttet til både rammeplan og strategi, og disse oppleves igjen som en del av en større endring i retning av et sterkere fokus på innholdet i barnehagen. Det er generelt ofte vanskelig for kommunene, og i enda større grad barnehagene, å skille ut den isolerte effekten av strategien.

5.3 Kjennskap til strategien

I utgangspunktet kan man anta at kjennskap til strategien i seg selv vil føre til økt sannsynlighet for nye satsinger på kompetansetiltak, i form av initiativer til søknader til fylkesmannen om midler. Temaene for de kommunale fellestiltakene virker å ha blitt bestemt i stor grad av de barnehagefaglige ansvarlige i kommunene, som regel i dialog med styrerne. Også når det gjelder større tiltak som angår enkeltbarnehager, som for eksempel deltakelse i FoU-prosjekter, tar kommunen sentralt ofte initiativ til deltakelse, selv om også barnehagene selv i noen tilfeller tar initiativ. Beslutninger om deltakelse tas av barnehagen selv. Det varierer i hvilken grad dette er basert på en omfattende intern drøfting og i hvilken grad beslutningen er basert på barnehagens tematiske satsingsområder. Deltakelse i mer

¹ Østrem mfl. 2009.

enkeltstående kurs er mest basert på initiativ fra den enkeltes egen motivasjon, i noen tilfeller etter oppfordring fra styrer.

Våre intervjuer viste at barnehagefaglige ansvarlige i kommunen hadde en grundig kjennskap til både den nasjonale strategien og fylkesmannens forvaltning og føringer av tilskuddsmidlene. Jevnt over blir strategien oppfattet av denne gruppa som en strategi med formål om å styrke kvaliteten i barnehagene, og som en anerkjennelse av barnehagen som en viktig pedagogisk arena.

På direkte spørsmål til kommunen om strategien har endret måten å arbeide med kompetanseutvikling på, oppgir de som svarer på spørsmålet at de mener det ikke har skjedd. En kommune antyder at strategien kan ha ført til at man har blitt noe flinkere til å evaluere tiltakene, i forhold til opplevelser av kompetansetiltakene.

En annen kommune brukte strategien som utgangspunkt for å kartlegge behov for kompetanseheving innen de fire satsingsområdene. Kommunen tok innspillene og prioriterte tiltak på bakgrunn av disse. Gjennom denne prosessen fikk også styrerne i barnehagene i kommunen god kjennskap til strategien. Nå skal kommunen snart vedta en ny kommunal kompetanseutviklingsplan, og i utkastet ble det jobbet med å ta utgangspunkt i de tre målene i St.meld. 41 (2008-2009) heller enn de fire satsingsområdene i strategien.

Mens kjennskap til strategien er stor på kommunenivå, er den atskillig mindre i barnehagene. Noen av styrerne og de pedagogiske lederne kjenner enten planen eller en omtale av planen. Dette gjelder styrerne i større grad enn de pedagogiske lederne. Også for dem som svarer bekreftende på at de kjenner strategien er det vanskelig å peke på noen konkrete følger av strategien i egen barnehage. Noen peker på midler fra fylkesmannen som en konkret følge av strategien, og i en barnehage pekes det på at de felles målene i kommunen har sitt utspring i den nasjonale planen.

Ingen barnehageansatte i barnehagene vi besøkte kjente til den nasjonale kompetansestrategien. Noen antyder at de kan ha hørt planen omtalt. I en barnehage sies det at: *"Vi er ikke så flinke til å lese sånne dokumenter"*.

Hvem som har kjennskap til strategien, sammenfaller altså i vårt materiale i ganske stor grad med hvem som tar initiativ til faglige kompetansetiltak som kan karakteriseres som fellestiltak i et visst omfang. Spørsmålet er hvilke konsekvenser det har at styrere og pedagogiske ledere i så liten grad kjenner til selve kompetanseplanen, og at "vanlige" barnehageansatte ikke kjenner til den. Mange barnehageansatte er imidlertid klar over at det arrangeres kompetanseutviklingstiltak som finansieres av fylkesmannen.

I kapittel 4 viste vi at det i stor grad er styrer og pedagogiske ledere som tar initiativ i planleggingsprosesser i barnehagene. Ut fra dette kan det tenkes at det kanskje hadde vært en fordel om disse gruppene kjente bedre til strategien, i forhold til at planen skulle kunne få en effekt i barnehagene. Samtidig vet vi at de fleste kjenner godt til rammeplanen, jf. nærmere omtale under 5.2.

Det foregår imidlertid også et relativt stort omfang av kompetansetiltak som de ansatte selv tar initiativ til ut fra foreliggende tilbud og egen interesse og motivasjon. Det kunne tenkes at en bedre kjennskap til strategien ville ha medført etterspørsel etter og interesse for andre type kompetansetiltak hos den enkelte barnehageansatte.

5.4 Ingen store forandringer i de lokale prosessene for å få i stand kompetanseutviklingsaktiviteter i barnehagene

Kompetanseutviklingssatsingen "Kompetanse for utvikling" (2005-2008) i skolen inneholdt et krav til skoleeierne om å organisere brede prosesser lokalt for å involvere lærere og skoleledere i beslutningene om kompetanseutviklingstiltak. I tillegg til verdien av involvering i seg selv, var formålet å sikre at kompetanseutviklingstiltakene var rotfestet i opplevde behov fra lærernes og den enkelte skoles side. Ikke alle rektorer valgte å involvere lærerne bredt, men det kommunale tilbudet ble i hovedsak ganske godt mottatt fra lærernes side.

Strategien "Kompetanse i barnehagen" for kompetanseutvikling i barnehagesektoren (2007-2010) er i likhet med satsingen i skolen en strategi som gir stort rom for lokale prioriteringer og initiativ fra den enkelte kommune og barnehage. Det stilles krav til at kommunen som barnehagemyndighet har en plan for kompetanseutvikling for kommunale og private barnehager i kommunen. Barnehagestrategien inneholder derimot ikke et eksplisitt krav til en lokal prosess slik som i skolestrategien. I strategidokumentet sies det likevel at det er viktig at tiltakene som iverksettes bygger på en lokal vurdering og er i tråd med de faktiske kompetansebehovene i den enkelte barnehage og kommune. Det sies videre at kompetansebehovene bør være knyttet til en vurdering av hvilken kompetanse de ansatte og barnehagen som helhet har og hvilken de trenger for å drive barnehagen best mulig i tråd med lov og rammeplan.

Vi har forsøkt å kartlegge hvordan barnehagens ledelse og de ansatte involveres i beslutninger om kompetanseutvikling på kommunalt nivå. Vi har også forsøkt å kartlegge hvordan man treffer beslutninger om kompetanseutvikling i den enkelte barnehage: hvem tar initiativ og hvem involveres i beslutninger om satsinger i den enkelte barnehage og om deltakelse i enkeltkurs?

Temaene for de kommunale fellestiltakene har som oftest blitt bestemt av de barnehagefaglige ansvarlige i kommunene, som regel i dialog med barnehagestyrerne. De fleste kommuner har regelmessige ledermøter (for styrerne) hvor innholdet i de kommunale fellestiltakene har blitt diskutert. Mange barnehagefaglige ansvarlige opplever at føringer fra fylkesmannen og fra rammeplanen legger klare premisser for valget av tema for tiltak. Også prioriteringene i kompetanseutviklingsstrategien (pedagogisk ledelse, språkmiljø og språkstimulering, barns medvirkning, samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole) gjenspeiles i de kommunale fellestiltakene.

Innholdet i de kommunale tiltakene virker i liten grad til å ha blitt drøftet med de enkelte ansatte i barnehagene. Mange av kommunene har hatt kompetansekartlegginger, hvor det innhentes informasjon om kompetanse og behov fra den enkelte barnehageansatte. Noen kartlegginger har vært en del av en generell kartlegging av kommuneansattes kompetanse. Andre har vært spesifikke for barnehagesektoren, flere av disse har vært "styrte" kartlegginger hvor den enkelte at man oppgir hvilke behov man har innenfor de prioriterte områdene i strategien. En kommune som i liten grad har et kommunalt tilbud, har en prosess hvor barnehagene enkeltvis eller gruppevis søker om prosjektmidler fra fylkesmannen via kommunen, som prioriterer søknadene. Her ligger altså mye av initiativet til de enkelte barnehagene og grupper av barnehager.

Når det gjelder større tiltak som angår enkeltbarnehager, f.eks. deltakelse i ulike prosjekter hvor kompetanseutvikling er en sentral del, har det ofte kommet en forespørsel fra kommunen om barnehagen kan tenke seg å delta. Barnehagen har likevel som regel selv tatt beslutningen om de vil delta eller ikke, selv om unntak finnes. Noen ganger kommer initiativet til deltakelse helt fra barnehagen selv. Det virker som det varierer litt fra barnehage til barnehage hvilken intern diskusjon de har hatt forut for å gå inn i slike prosjekter. I en barnehage tok styrer initiativet og diskuterte det på ped.ledermøtet. Der var det litt uenighet om man skulle være med, "enda et prosjekt", men barnehagen valgte likevel å bli med. Styrers syn hadde her mye å si. I andre barnehager er det en mer omfattende forankringsprosess. Noen av barnehagene har egne satsingsområder, enten vedvarende eller over avgrensede perioder. Eksempler på dette er språkutvikling, bruk av naturen og barns medvirkning. Disse satsingsområdene har ofte blitt diskutert på møter med alle ansatte før de ble vedtatt og innarbeidet i planer og aktiviteter. Det er likevel som oftest styrer eller ped.ledere som har tatt initiativet til dem.

I tillegg til prosjekter og satsingsområder, har det i mange av casebarnehagene vært en omfattende deltakelse i mer enkeltstående kurs. Her er det betydelig variasjon mellom barnehagene. I flere av dem er det en myldrende iver etter å delta i kurs, i og utenfor arbeidstiden. I andre barnehager er det liten interesse og kultur for det. Deltakelsen i mer enkeltstående kurs er mest basert på at den enkelte selv tar initiativ og har lyst til å være med. Informasjon om aktuelle kurs får de som oftest ved at styrer på ulike måter legger ut informasjon. I noen tilfeller er styrer mer aktiv i å oppfordre ansatte i å delta på bestemte kurs. Det er med andre ord forskjell på hvilket læringstrykk som kommer fra ledelsen i den enkelte barnehage.

Det er lite direkte misnøye å spore blant de ansatte med prosessen og temaene og opplegget for kompetanseutviklingen. Unntaket er i noen barnehager og kommuner hvor erfarne assistenter føler at det blir lite tilbud for dem. Dette er i noen kommuner som i liten grad har inkludert assistenter i de kommunale fellestiltakene, ulikt mange andre kommuner.

Prosessene for å bestemme kompetanseutviklingstiltak har ikke endret seg vesentlig i våre casekommuner, men det er en tendens til at flere beslutninger om kompetanseutvikling treffes på kommunalt nivå eller på ledelsesnivå i barnehagene. Tidligere var det ofte mer enkeltstående kompetanseutviklingstiltak som dominerte kompetanseutviklingen. Det er imidlertid ikke en entydig bevegelse i en slik retning, barnehagene i én kommune opplever at det har blitt mindre kommunale tiltak, pga kommunal omorganisering, mens i en annen kommune er det ikke fellestiltak for alle som dominerer, men tiltak for ped.ledere. De interne prosessene i den enkelte barnehage for å bestemme kompetanseutviklingstiltak har vi ikke grunnlag for å si at har endret seg. Ingen av barnehagene gir uttrykk for at det har skjedd noen forandringer i dette. Den ledige tiden til å delta i enkeltstående kurs på eget initiativ kan imidlertid bli påvirket av at kommunale fellestiltak eller prosjekter kanskje tar mer tid enn før.

5.5 Omfanget av kompetanseutviklingsaktiviteter

Det statlige tilskuddet som fylkesmannen er gitt fullmakt til å fordele fra statsbudsjettets kapittel 231 post 21 i forbindelse med strategien er i 2009 på 28,9 mill.kr. Videre er det i statsbudsjettet kapittel 231 post 63 for 2009 også satt av 7,5 mill.kr. for å stimulere til

utviklingstiltak for å bedre språkforståelsen for minoritetsspråklige barn. I 2007 var tilsvarende beløp 25 mill.kr. på post 21 og 1,8 mill.kr. på post 63.

Det samlede beløpet som årlig har blitt delt ut i forbindelse med strategien har vært på mellom 25 og 40 millioner kroner.

Målt i forhold til antallet barnehageansatte utgjør midlene på kapittel 231 post 21 ca kr 340 per ansatt i barnehagene eller kr 424 per årsverk. Noen av de åtte kommunene i kartleggingen har i tillegg valgt å øke den egenfinansierte satsingen på kompetanseutvikling i barnehagene. De fleste kommunene har brukt noen egne midler på kompetanseutvikling før også, men flere sier at de har brukt mer egne midler i strategiperioden enn tidligere.

I delrapport 1 fra kartleggingen (2008) går det fram at fylkesmannsembetene har litt ulik tildelingspraksis for de statlige midlene; de fleste deler ut midlene til kommunene "flatt" etter objektive kriterier, men noen deler ut etter søknad til kommuner som har gode prosjekter. Flere av kommunene vi har valgt ut er kommuner som *har* fått tildelt midler etter søknad. De er derfor ikke nødvendigvis typiske.

Det synes å være en langsiktig utvikling i retning av at omgivelsene stiller større krav til innholdet og kvaliteten i barnehagene. Etter hvert som dekningsgraden har økt, har fokuset dreid seg mer på innholdet i tilbudet. "(Vi) *må vise i praksis at dette er en god barnehage. Fine planer holder ikke lenger.*", sier en som ble intervjuet. Dette legger et trykk på kompetanseutvikling for de ansatte, både i omfang og systematikk.

Barnehagene vi har intervjuet gir likevel et blandet bilde av om kompetanseutviklingsaktivitetene har økt eller ei. I ett av fylkene har begge kommuner satset på en omfattende skolering av alle ansatte i fagområdene i rammeplanen. I disse kommunene opplever de fleste styrere, pedagogiske ledere og ansatte i barnehagene at omfanget av kompetanseutvikling har økt. I et annet fylke opplever barnehagene i den ene kommunen av det har vært en økning. Noe av økningen skyldes tiltak for pedagogiske ledere som fylkesmannen var involvert i å få i stand. Barnehagene i den andre kommunen opplever ikke det samme, noe som har med eierskifte og andre ting i barnehagene i denne kommunen å gjøre. I det tredje fylket finner barnehagene i begge kommuner det vanskelig å si om det har vært noen klar endring. I den ene kommunen opplever de situasjonen som god, men mener de hadde gode muligheter til kompetanseutvikling også tidligere. I den andre kommunen oppleves situasjonen som dårlig, men det er forskjellige meninger om det har vært noen endring fra tidligere. I det fjerde fylket opplever en privat barnehage i én kommune at det har blitt mer systematisk kompetanseutvikling med større faglig bredde, mens det i den andre kommunen er forskjellige vurderinger mellom styrere/pedagogiske ledere og øvrige ansatte. Styrere og pedagogiske ledere opplever at det har vært en viss økning, men de andre ansatte opplever ikke det samme. I denne kommunen (og én til) er assistentene mindre inkludert i de kommunale tiltakene enn i de øvrige kommunene og er følgelig også mer misfornøyd med kompetanseutviklingsmulighetene. Alt i alt er det med andre ord en del barnehager som opplever at omfanget av tiltak har økt, men ikke alle.

5.6 Endringer i organisering, tema og læringsformer

5.6.1 Dimensjoner for å beskrive kompetanseutviklingstiltak

Kompetanseutviklingen i barnehagesektoren og i enkeltbarnehager kan beskrives langs ulike dimensjoner. I kartleggingen har vi særlig sett på følgende dimensjoner:

- hvem organiserer tiltakene/sørger for at tiltakene kommer i stand? Hvem står for selve opplæringen og veiledningen?
- hvem deltar i tiltakene/hvilke målgrupper i barnehagesektoren er tiltakene rettet mot?
- gir tiltakene formell kompetanse? Er tiltakene andre former for opplæring? Eller er tiltakene nettverk eller andre aktiviteter som ikke kan betegnes som opplæring?
- hvilke tema omfatter tiltakene?

I dette kapittelet er fokuset på hvilke endringer som har skjedd på disse områdene i casebarnehagene og kommunene i løpet av strategiperioden 2007-2010.

5.6.2 Kommunen viktigere som organisator av tiltak

Barnehageeier har ansvaret for at de ansatte i barnehagen har nødvendig kompetanse for å drive barnehagen i tråd med lover og forskrifter. Kommunen som barnehagemyndighet har også et overordnet ansvar for kvaliteten i barnehagene i kommunen. Ansvar for kvaliteten i barnehagesektoren er i så måte delt mellom barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet, men det er ikke tvil om at eier har et ansvar for kvalitet og for at de ansatte får utviklet sin kompetanse. Eier kan velge å organisere kompetanseutviklingstiltak selv eller å la den enkelte barnehage (eller grupper av barnehager) selv ta hånd om organiseringen av tiltak.

Som vist i kapittel 4, har kommunalt organiserte tiltak utgjort en stor del av kompetanseutviklingsaktivitetene for *kommunale* (og private) barnehager i casekommunene i strategiperioden. Ofte har dette vært felles kurstiltak som alle barnehager har deltatt i, men kommunen bidrar også med å få knyttet barnehager til ulike prosjekter som har omfattet én eller flere barnehager. Kurstiltak i kommunal regi har vært en viktig del av kompetanseutviklingen for barnehagene i seks av de åtte kommunene vi har intervjuet i. I en syvende kommune har en god del av midlene gått til prosjekter organisert av nettverk mellom barnehager, men hvor kommunen har spilt en rolle i å definere temaer for prosjektene. Også i flere av de andre kommunene har prosjektdeltakelse organisert av kommunen gitt viktig kompetanseutvikling for casebarnehagene.

I noen av kommunene har den kommunale barnehagen som er intervjuet også hatt ressurser til å organisere egne tiltak i tillegg til de kommunalt organiserte tiltakene. Noen ganger har dette vært prosjekter som har omfattet større grupper av ansatte, men som oftest har det dreid seg om deltakelse i enkeltkurs utenfor barnehagens lokaler. En kommune utgjør et unntak blant casekommunene. Dette er en stor kommune som opplever at de i liten grad har kapasitet på sentralt kommunenivå til å organisere tiltak. Her organiseres mye av kompetanseutviklingsaktiviteten av enheter bestående av grupper av barnehager med en

felles ledelse. Her søker den enkelte barnehage eller grupper av barnehager fylkesmannen om prosjektmidler i forbindelse med strategien. Søknaden går via kommunen som prioriterer søknadene.

Flere av de kommunale barnehagene og kommunene som har satset på kommunale fellestiltak opplever at det særlig er de kommunale fellestiltakene det har blitt mer av i strategiperioden. Kommunen har derfor fått en sterkere rolle som organisator av tiltak. Dette har blant annet sammenheng med behov for skolering i temaene i rammeplanen for barnehagene. Særlig i starten av strategiperioden har noen av kommunene organisert skolering i rammeplanen.

For *private* barnehager er det ikke bare et spørsmål om det er barnehageeier eller den enkelte barnehage som organiserer tiltakene, men også om hvilken rolle kommunen som barnehagemyndighet spiller som organisator av tiltak. Gjennomgående i våre casekommuner har private barnehager kunnet delta i det kommunale kurstilbudet, noe de i praksis også har gjort. Prosjekter i kommunal regi som omfatter noen barnehager, er det derimot stort sett de kommunale barnehagene som har deltatt i, med noen unntak, særlig i én mindre kommune. Også noen tiltak rettet mot økonomi og administrasjon har vært begrenset til kommunale barnehageledere, fordi de delvis dreier seg om interne styringssystemer og anses å gå inn i arbeidsgiveransvaret. En kommune sier at de private inviteres med "på alt", men at de er opptatt av de private likevel skal ha primæransvaret. Hovedinntrykket er at kommunen også for de private barnehagene har blitt viktigere som organisator av tiltak enn tidligere.

Det er ulike typer aktører som har stått for selve opplæringen og veiledningen i de forskjellige tiltakene. I noen prosjekter og noen kurs har det vært høyskolemiljøer inne, i andre er det etablerte private aktører, som Ringer i vann og Bro. Det forekommer også at interne krefter trekkes inn i noen typer kompetanseutvikling, f.eks. PPT, men vanligvis er det eksterne som står for opplæringen. I en kommune har det vært mye internt prosjektarbeid med samarbeid mellom barnehager.

For å ta en rolle som organisator av tiltak for barnehageansatte, må kommunen ha en viss administrativ kapasitet og faglig kompetanse på kommunenivå. Det ville være rimelig å anta at det var mindre systematikk i kompetanseutviklingen i kommuner med liten kapasitet og kompetanse. Det er imidlertid ikke noen klar slik tendens i case-materialet, hvis man ser på antall årsverk per innbygger. Heller ikke er det noen klar forskjell å se på tonivåkommuner og trenivåkommuner. En av kommunene som organiserer mange felles kompetanseutviklingstiltak og hvor de ansatte opplever at omfanget har økt, er en tonivåkommune. Selv om kommunen er en tonivåkommune, har den likevel barnehagefaglig kompetanse knyttet til rådmannens stab som ivaretar et ansvar for å organisere kompetanseutvikling for barnehagene.

5.6.3 Vanlig med fellestiltak for både pedagogiske ledere og assistenter

I barnehager løses mange av de daglige arbeidsoppgavene av de fleste ansatte, uavhengig av kompetansebakgrunn. Styrer har imidlertid særskilte ledelsesoppgaver, både økonomisk, personalmessig og pedagogisk. Også de pedagogiske lederne har et særskilt ansvar for pedagogisk ledelse og planlegging med årsplaner, ukeplaner osv. Man kan derfor i hovedsak skille mellom tre grupper ansatte: styrere, pedagogiske ledere og assistenter.

Styrere og pedagogiske ledere har som oftest en førskolelærerutdanning, selv om det forekommer noen dispensasjoner fra kravet om dette. Derimot stilles det ingen formelle krav til assistentgruppen. Det finnes fagopplæring på videregående skoles nivå som barne- og ungdomsarbeider. Dette er et nytt fag som ble opprettet i forbindelse med Reform 94, med brukbar søkning. Det har fått en viss utbredelse, både i barnehagesektoren og i annet arbeid med barn og unge. Noen få assistenter har andre typer utdanning, som f.eks. barnepleier. Flertallet av assistenter er likevel uten formell barnefaglig utdanning, men de kan ha betydelig realkompetanse opparbeidet gjennom lang erfaring, særlig i distriktene der det er mindre utskiftning av personalet i barnehagene.

Intervjuene med barnehager i åtte kommuner viser at mange av de kommunale tiltakene er fellestiltak for alle i barnehagene. Disse tiltakene organiseres gjerne på planleggingsdager eller på ettermiddagstid i flere omganger, slik at alle kan delta. I noen kommuner er en del av fellestiltakene blitt kalt "rammeplanskolering", og også i andre kommuner har sentrale tema fra rammeplanen vært tema for felleskurs for alle ansatte, blant annet språkutvikling og barns medvirkning. Barnehagestyrere og ped.ledere er i hovedsak positive til at det er lagt opp til at alle kan delta. Det oppleves som lettere å bygge videre på kurset og gjøre noe ut av det i egen barnehage etterpå når alle ansatte har vært igjennom det samme. Slike kommunale felleskurs er et dominerende innslag i barnehagenes kompetanseutvikling i tre-fire av kommunene og inngår som en del av kompetanseutviklingen i nesten alle kommunene.

Også i noen av prosjektene som barnehagene er involvert i, er det innslag av kurs og opplæring som omfatter samtlige ansatte i barnehagen. Et eksempel på et slikt prosjekt i barnehager vi har intervjuet i er kompetansetiltak for barnehageansatte i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk i regi av NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring). I disse prosjektene er det imidlertid også veiledning og annen innsats fra kompetansemiljøets side som er rettet mot bestemte grupper, som pedagogiske ledere, prosjektgrupper eller styrer. I noen av prosjektene er mye av innsatsen rettet mot slike grupper.

I en kommune har det f.eks. vært jobbet mye med prosjekter på tvers av barnehagene i kommunen, hvor representanter fra den enkelte barnehage kommer sammen i ulike grupper for å utvikle måter å jobbe på på ulike områder. Her har de pedagogiske lederne og andre deltatt, samtidig som prosjektet også inneholder elementer med kursing av alle ansatte. Først jobbet man med et prosjekt om språk, deretter mye på overgang barnehage-skole, med vekt på atferd/sosial kompetanse. Arbeidet har f.eks. resultert i en språkperm med aktiviteter for å fange opp og stimulere barns språkutvikling. Nyansatte skal også kurses.

Det finnes noen eksempler blant casekommunene og barnehagene på egne tiltak rettet særlig mot pedagogiske ledere, blant annet kursing i veiledning og i ledelse. I to kommuner ble mye av kursingen rundt rammeplanen gitt til pedagogiske ledere, som så skulle ta det videre i sine barnehager. Denne modellen ble opplevd å fungere godt i den ene kommunen, mens en av barnehagene i den andre savnet å ha med resten av personalet. Rene tiltak for assistenter forekommer også i casematerialet, men sjeldnere enn rene tiltak for pedagogiske ledere. Egne tiltak for styrere om ledelse har flere av kommunene hatt.

I tillegg til kommunale fellestiltak og prosjekter er det i de fleste barnehagene ganske gode muligheter for den enkelte ansatte til å delta i kurs på eget initiativ.

Kompetanseutviklingstiltakene i en barnehage begrenser seg derfor ikke til de større fellestiltakene og prosjektene. Flere styrere legger vekt på "å sende flere av gårde" på

samme kurs, for at flere skal bli involvert og øke muligheten for at det kommer hele barnehagen til gode etterpå. Ikke alle steder opplever de ansatte at de har gode muligheter for å delta i kurs på eget initiativ. I en kommune med lite kommunale fellestiltak opplever assistentene i de kommunale barnehagene at de får lite kompetanseutvikling: *"Veldig sjelden man får dra på kurs. Man blir kanskje litt lei. Veldig sjelden man får velge kurs selv. Det hadde vært fint med mer individuelle kurs. Har bare hatt intern kompetanseutvikling (i barnehagen) der ped.leder må lære opp (oss) andre."*, sier en erfaren assistent i denne kommunen.

Det er altså en viss variasjon mellom kommunene og barnehagene, hvor det vanlige er at ganske mye av kompetanseutviklingen er fellestiltak som også omfatter assistentene, men hvor det også forekommer at assistentene blir lite involvert og får lite tilbud. Vi har et inntrykk fra casene av at kompetanseutviklingspolitikken lokalt overfor assistenter kan ha å gjøre med hvordan assistentgruppa er sammensatt. I kommuner med en stabil assistentgruppe med erfarne medarbeidere, som kan ha jobbet i barnehage i 20 år, får assistentene i stor grad et tilbud sammen med førskolelærere. I kommuner i sentrale strøk med et større innslag av assistenter med kort ansettelsestid og lite erfaring fra barnehage, synes det å være vanligere å gi egne tilbud til ped.ledere, som så i sin tur skal kurse de andre i sin egen barnehage. I disse kommunene er det også tegn til at man er mer opptatt av folk har barne- og ungdomsarbeiderfaget. I begge typer kommuner er det noen assistenter med lang erfaring som har tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeider for å kunne dokumentere sin realkompetanse.

Det er ikke lett å fastslå om det har vært en utvikling i noen bestemt retning når det gjelder fellestiltak for alle ansatte kontra tiltak rettet mot ulike målgrupper. Det kan synes som det har vært en viss utvikling i retning av at kommunale fellestiltak har blitt en viktigere del av kompetanseutviklingen, og at det er blitt noe mindre rom for individuell deltakelse utenom de definerte satsingsområdene. En økning i kommunale fellestiltak er i tråd med tilsvarende funn fra delrapport 1 fra denne kartleggingen (Asplan Analyse/Fafo 2008), som var basert på et kvantitativt datamateriale fra kommunene. (Det må imidlertid understrekes at det har vært kommunale fellestiltak også før strategiperioden, og at det i flere av kommunene som har en del kommunale fellestiltak, ikke nødvendigvis har vært noen stor økning av dette.) En utvikling i retning av mer kommunale tiltak og mindre individuelt initierte tiltak kan man se i grunnskolen og videregående skole også (Hagen og Nyen 2009), men her er denne tendensen langt tydeligere enn i barnehagesektoren. Sammenlignet med kompetanseutviklingen i skolen er det vanligere i barnehagesektoren med brede fellestiltak for alle ansatte. I skolesektoren har det i de senere årene oftere vært en kursmeny med kurs for ulike fag og trinn. Dette er naturlig ut fra at spredningen i aldersgrupper og oppgaver er større i skolesektoren. Kurs i store grupper med flere hundre personer hadde man mer av i skolesektoren tidligere, f.eks. i Reform 94-opplæringen. Erfaringene var at dette gjerne ikke ga så stor effekt på praksis (Blichfeldt, Deichman-Sørensen og Lauvdal 1998)

5.6.4 Etterutdanning og prosjektarbeid dominerer i casebarnehagene

I beskrivelser av kompetanseutviklingstiltak er det vanlig å skille mellom a) formell videreutdanning, b) kurs og andre opplæringstiltak som ikke gir formell kompetanse, ofte kalt

etterutdanning, og c) andre tiltak som ikke kan betegnes som opplæring, men som har læring som formål, som nettverksgrupper, jobbrotasjon osv.

Strategimidlene har i våre casekommuner og –barnehager særlig blitt brukt til etterutdanningstiltak og til prosjekter i enkeltbarnehager eller grupper av barnehager.

Etterutdanningskursene har noen ganger blitt holdt av personer innenfor kommunen eller regionen og noen ganger av eksterne kompetansemiljøer, f.eks. høyskoler. Disse kursene er i en del tilfeller skreddersydd, det vil si at de eksterne kompetansemiljøene ikke bare kjører et etablert kursopplegg, men tilpasser tema og aktiviteter til behovene i den enkelte kommune.

I prosjektene ligger det ulike aktiviteter, først og fremst kurs for ansatte, men også veiledning av nøkkelpersoner, hjemmearbeid mm. Som oftest er prosjektopplegget planlagt av eksterne kompetansemiljøer, men det finnes også eksempler på at prosjektarbeidet er planlagt og gjennomført av kommunen og barnehagene selv. Prosjektene involverer som oftest alle som arbeider med barna, ikke bare førskolelærerne. Eksempler på prosjekter er "De utrolige årene" (atferd/sosial kompetanse), ulike språkutviklingsprosjekter (bl.a. "Snakkepakken" med materiell) og NAVO (minoritetsspråklige).

Selv om de fleste av kommunene primært har satset på etterutdanning/kurs og prosjekter, finnes det også et innslag av formelle videreutdanningstiltak. Med få unntak har barnehagene vi har intervjuet god dekning med førskolelærere i ped.lederstillingene. Det har derfor ikke vært et spesielt behov for å utdanne barnehageansatte til førskolelærere for å fylle formelle kompetansekrav. Likevel er det i flere av de barnehagene vi har intervjuet noen som tar desentralisert førskolelærerutdanning. Det er også i flere barnehager noen som har tatt, eller er i ferd med å ta, fagbrev og skaffe seg formell kompetanse som barne- og ungdomsarbeider. Det foregår en ikke ubetydelig formell oppkvalifisering av ansatte, men det synes ofte å være på eget initiativ og ikke som en del av en bevisst satsing på dette fra kommunens side. Noen kommunalt organiserte tiltak gir imidlertid formell kompetanse. I vårt casemateriale dreier det seg blant annet om formell videreutdanning i veiledningspedagogikk og noe av lederopplæringen for styrerne.

Tiltak for å stimulere til uformell læring må gjerne gripe inn organiseringen av hverdagen i den enkelte barnehage. Det er vanskeligere å skille ut slike tiltak som kompetanseutviklingstiltak, og det er derfor vanskeligere å måle enn ulike former for opplæring. En målbar type tiltak er imidlertid ulike former for nettverk og prosjekter hvor barnehageansatte fra flere barnehager møtes. Slike nettverk og prosjekter har en ganske stor plass i kompetanseutviklingen i to av de kommunene vi har intervjuet. I den ene kommunen skal barnehagene jobbe fram en felles måte å gripe an tema som språkutvikling og atferd/sosial kompetanse. I den andre kommunen skal deltakerne i nettverkene møtes for å utveksle erfaringer, men uten å skulle produsere noen felles dokumenter. De ansatte som har vært med, er lite opptatt av å beskrive læringseffektene av slikt arbeid, men mener på direkte spørsmål at de "nok har lært noe" av det.

Når det gjelder læringen gjennom det daglige arbeidet, har vi ikke så mange eksempler på tiltak for å stimulere til det, derimot tyder beskrivelsene de barnehageansatte gir av hverdagen at arbeidet er organisert på en måte som burde kunne gi læring. De fleste barnehager har en ganske "egalitær" rollefordeling; det er små forskjeller mellom førskolelærere og andre i hvilke oppgaver de løser i det daglige arbeidet overfor barna. Dette

stimulerer til læring for assistentene. I planleggingsprosessene for å legge årsplaner osv har ped.lederne en ledende rolle, men også de andre ansatte trekkes i stor grad med i disse prosessene. I de regelmessige møtene for hele barnehagen eller på avdelingene synes det ofte å være et visst rom for en diskusjon om hvordan de barnehageansatte best kan jobbe for å gi barna trygghet og gode utviklingsmuligheter. Også de barnehageansattes egen opplevelse er at de lærer mye gjennom det daglige arbeidet. Vårt inntrykk er at det er et godt refleksjonsnivå rundt barns utvikling, også blant mange assistenter vi har snakket med. (Vi må likevel ta forbehold for at utvalget av assistenter til intervjugruppene ikke nødvendigvis er helt representativt.)

Har det så skjedd en dreining over mot andre former for læring hvis man sammenligner årene før strategien med perioden fra 2007 og fram til i dag (2010)? De fleste av dem vi har intervjuet, både på kommunenivå og i den enkelte barnehage, har vanskelig for å peke ut klare endringer. Mange kommuner peker imidlertid på at det har blitt mer systematikk i kursvirksomheten for å dekke temaene i rammeplanen. Utdanning som gir formell kompetanse synes å ha vært relativt lavt prioritert, bl.a. pga. høy førskolelærerdekning, men det gis ikke uttrykk for at det var mer av dette før i disse kommunene. Noen mener at det har blitt større bevissthet i det daglige i barnehagene de senere årene, at det har blitt et høyere refleksjonsnivå og økt uformell læring. Dette knyttes gjerne til rammeplanen og det økte fokuset på innholdet i barnehagene. Også skolens fokus på tidlig innsats øker oppmerksomheten om hva som skjer i barnehagene. I en kommune har det vært en klar dreining i retning bort fra kommunalt organiserte kurs og over mot prosjekter i enkeltbarnehager og grupper av barnehager. Dette forklares med den administrative omorganiseringen som skjedde i kommunen for noen år tilbake.

5.6.5 Sentrale tema og områder i rammeplanen og strategien er prioritert

I de seksten barnehagene vi har intervjuet er det en enorm bredde av tema som har vært berørt av ulike typer kompetanseutviklingstiltak, alt fra førstehjelp og sikkerhet til "barnehagen som læringsarena". Likevel er det noen tema som skiller seg ut. Språk og språkstimulering er det temaet som flest kommuner og barnehager har hatt tiltak innenfor. Sosial kompetanse/atferd er et annet tema som mange barnehager har hatt kursing og annen kompetanseutvikling om. Øvrige tema som barnehager i flere enn én kommune har hatt kompetanseutvikling om er veiledning, pedagogisk dokumentasjon, barns medvirkning, minoritetsspråklige, bruk av natur, samlingsstund, Reggio-Emilia-pedagogikk, intern kommunikasjon og HMS. Tiltak for pedagogisk ledelse har flere av styrerne og ped.lederne deltatt i.

Flere kommuner har en systematisk kursing i fagområdene i rammeplanen, og også kommuner som ikke knytter tiltakene direkte til rammeplanen, har hatt kurs som dekker viktige tema i den, som barns medvirkning og språkutvikling.

Strategien har fire prioriterte tema for kompetanseutvikling: pedagogisk ledelse, språkmiljø og språkstimulering, barns medvirkning, samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Av disse temaene omfattes barns medvirkning og språkutvikling, og i litt mindre grad pedagogisk ledelse, av kompetanseutviklingen i mange barnehager. Barns medvirkning og språkutvikling dekkes også gjennom rammeplanskoleringen. Sammenheng mellom barnehage og skole forekommer det også kompetanseutvikling på. Likevel er dette temaet

mindre dekket enn de øvrige tre. Dette samsvarer med oppfatningene til en fagperson i en av arbeidstakerorganisasjonene som vi har intervjuet. I en kommune har signaler fra skolene vært viktige premisser for valget av tema for kompetanseutviklingen, i det tilfellet sosial kompetanse.

Rammeplanen virker å ha hatt betydning for kompetanseutviklingen i flere kommuner, ved at kompetanseutviklingen har blitt mer systematisk og knyttet til fagområdene i rammeplanen. Strategiens tematiske prioriteringer sammenfaller delvis med rammeplanen. Mange av de barnehagefaglige ansvarlige i kommunene sier at tema for tiltak er "hentet fra" eller "samsvarer" med strategien. Noen ser strategien som årsak til valget av tema, andre mer som et sammenfall uten direkte årsakssammenheng. *"Det er de samme tingene vi er opptatt av, vi følger jo opp, men vanskelig å si hvor det kommer fra. Språk har vi f.eks. jobbet med før. Hvor har departementet fått ideene til hva som er viktig å satse på?"* spør en barnehagefaglig ansvarlig retorisk i en munter tone. *"De er vel også påvirket av hva man snakker om i sektoren."* Barnehagene selv knytter i liten grad valget av tema til strategien, selv der de samsvarer med prioriteringene i den, men dette kan ha sammenheng med liten grad av kjennskap til den, selv på styrenivå. Ser man bort fra spørsmålet om årsak, virker det alt i alt som det har skjedd en dreining over tid i retning av tema som språkutvikling og barns medvirkning. Derimot er det vanskeligere å få et bilde av hvilke tema, om noen, det eventuelt har blitt mindre kompetanseutvikling i.

5.7 Mer bevissthet om hva man gjør og hvorfor

Kompetanse kan defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Kompetanseutviklingstiltak kan gi læringseffekter for de som deltar i tiltakene. De kan i sin tur tenkes å spre sine nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger videre, slik at også andre i barnehagen lærer av tiltakene. Læringen kan gi et høyere refleksjonsnivå og bevissthet om hvorfor og hvordan man gjør ulike aktiviteter og om barnas og ens egen handlemåte i ulike situasjoner. Kompetanseutvikling kan også påvirke motivasjonen og holdningene til det å jobbe i en barnehage. *"Noen kurs virker som motivasjon, andre virker som læring"* sier ped.leder ved en barnehage. Generelt tar man med seg *"kunnskap inn som inspirasjon i barnehverdagen"*, sier en assistent.

Læringen kan føre til at man endrer praksis. Praksisendringer kan variere fra små, nesten umerkelige, endringer av den enkelte ansattes handlemåte til gjennomgripende endringer av praksis i hele barnehagen. Vi kan skille mellom individuelle praksisendringer og praksisendringer på kollektivt nivå. Individuelle praksisendringer er store eller små endringer i den enkeltes handlemåte. Kollektive praksisendringer er endringer av praksis som omfatter barnehagen som helhet eller en større eller mindre gruppe av ansatte, og ikke bare enkeltansatte. Dette kan komme til uttrykk i endringer i rutiner, årsplaner osv. Slike kollektive praksisendringer kan være et resultat av at det er tatt en felles beslutning i fellesmøter eller avdelingsmøter, men de kan også skje ved at gode erfaringer spres mellom barnehageansatte og medfører en ny praksis.

Den klareste effekten av kompetanseutviklingstiltak som det rapporteres om i barnehagene, er at man mange steder har blitt *mer bevisst* hva som gjøres og hvorfor. Dels kan det være at man forstår aktiviteter man allerede hadde på en annen måte, dels kan det være at man

utvider repertoaret av aktiviteter. Flere barnehager synes å ha fått et økt refleksjonsnivå om barns utvikling. Økt bevissthet kan også gjøre at man kan velge andre handlemåter i ulike situasjoner, f.eks. kan en barnehage nevne konkrete situasjoner hvor man er blitt flinkere til å lytte til barna (økt medvirkning). En annen styrer sier at *"vi ser ting i hverdagen som vi har lært"* og som kursene gir dem grunnlag for å håndtere på en annen måte. Vårt inntrykk er at kompetanseutviklingen fører til en sterkere grad av bevisstgjøring enn tidligere. Det gjelder også assistentene der de trekkes med sammen med ped.lederne. *"Vi får også med oss assistentene i integreringen av fag i aktivitetene"* sier en ped.leder i en kommune som har satset mye på rammeplanskolering.

Det er en god del konkrete eksempler på endringer av aktiviteter som følge av kompetanseutviklingstiltak. Noen kurs er svært konkrete og kan være ledsaget av materiell som barnehagen senere har kjøpt inn og brukt aktivt, men også andre typer kompetanseutvikling som er mindre konkret, oppleves å ha ført til nye aktiviteter, rutiner eller andre handlemåter. Eksempler på konkrete kurs med tilhørende materiell som har endret praksis finner man blant innenfor språkutvikling ("snakkepakken") og matematikk hvor man etterpå har jobbet med en pakke med "konkreter". Blant andre eksempler på kompetanseutvikling som har påvirket praksis i barnehagen, kan nevnes innføring av portfolio/mapper i en barnehage og at en barnehage som har blitt observert og fått veiledning i hverdagen av et høyskolemiljø, bl.a. har innført en annen gruppeinndeling av barna. Rutiner har blitt endret blant annet for å øke barns medvirkning, gi økt sikkerhet og for å innføre veiledning som metode. Veiledningskurs for ped.ledere har flere av barnehagene gjennomført, og de har blitt opplevd som viktige for å endre praksis. Likeså viktig som nye aktiviteter og rutiner oppleves imidlertid ofte at man er mer bevisst det man gjør og kan velge andre handlemåter, som nevnt over.

I flere barnehager er det likevel vanskelig for personalet å beskrive om og hvordan kompetanseutviklingstiltakene har påvirket praksisen overfor barna. Barnehagene som er intervjuet har ganske forskjellige kulturer og står overfor ulike typer kommunale kurstilbud. I en kommune har man satset på mye på teamutvikling, motivasjon og ledelse. Noe av dette er blitt godt mottatt i personalet, men det er vanskelig (hittil) å se hvordan dette til syvende og sist påvirker forståelse, handlemåter og aktiviteter overfor barna. Kompetanseutviklingen går mest på ting som ikke direkte påvirker tilbudet overfor barna, kun indirekte gjennom en mulig virkningskjede som man ikke beskriver nærmere. I en annen barnehage i en annen kommune deltar de ansatte i en god del kursvirksomhet rettet mot det pedagogiske overfor barna, men de pedagogiske lederne i barnehagen kan ikke beskrive om eller hvordan denne kursvirksomheten påvirker deres handlemåte og hverdagen i barnehagen. Denne barnehagen gir inntrykk av å være lite utviklingsorientert og kanskje også å ha en mer hierarkisk struktur enn vanlig. I en tredje barnehage har de i de senere årene brukt tid på å jobbe i et nettverk med barnehager som jobber med en bestemt type pedagogikk, men ettersom barnehagen selv har lengre erfaring med denne pedagogikken enn de andre, har læringseffekten for dem selv av samarbeidet vært begrenset. I denne barnehagen framelsker kulturen individuelle initiativ, "det er lett å prøve ut ting man har lært", noe som fører til at mye positivt skjer, men den har "få regler og rutiner", både for barn og voksne, noe som kan være en hemsko i forhold til å få endringer til å sitte fast og bli en del av hverdagen for hele personalet. Hovedproblemet synes likevel å være at de, i motsetning til andre private barnehager, i liten grad har et kommunalt tilbud å forholde seg til og at mye av

kompetanseutviklingsressursene gjennom strategien har gått til nettverksarbeidet som de bare i noen grad har fått en læringseffekt av.

I andre barnehager finner man igjen den samme typen hindringer for å få til praksiseffekter som også skolesektoren opplevde i forbindelse med strategien "Kompetanse for utvikling", nemlig at *"hverdagen innhenter deg når du skal følge opp"*. For å få til større kollektive praksiseffekter, vil det være en fordel om det er satt av tid til en prosess for å innarbeide det man har lært i barnehagens aktiviteter og rutiner. Barnehagesektoren har riktig nok en større mulighet for å få til endringer gjennom de dagligdagse samtalene og den ordinære møtevirksomheten fordi de er mindre organisasjoner og fordi man i større grad enn i skolen løser arbeidsoppgavene i fellesskap. Det er grunn til å tro at individuell læring og praksis lettere kan spres og danne en ny kollektiv praksis i barnehagen enn i skolen. Likevel kan det være et hinder for å få til vellykkede endringer av praksis at det er mindre grad av bevissthet på ledernivå om ledelse av endringsprosesser i barnehagene enn det er i skolesektoren. Særlig kan det være et hinder for å få gode idéer til å bli værende og etablere seg som en felles praksis.

I ganske mange av barnehagene er det en praksis for å bruke avdelingsmøter og/eller fellesmøter til å diskutere hvordan man kan arbeide i forhold til de pedagogiske målene og ideene som barnehagen har. En assistent sier f.eks. at *"På avdelingsmøtene tar (vi) opp tema eller arbeidsmetodikk som er knyttet til fagområder. Matte f.eks (som) arbeidsmetode, (vi) teller pinner mm, bestikk i den praktiske hverdagen heller enn som tema. Gjorde det kanskje også før rammeplanskolering, men ikke så bevisst."*

Slik og lignende bruk av avdelingsmøter gir bedre forutsetninger for at kompetanseutviklingstiltak skal påvirke arbeidet i barnehagen. Mange barnehager har også en praksis for at enkeltansatte som har vært på kurs skal formidle videre på slike møter, noe som også kan virke positivt, selv om effekten av slik formidling ikke alltid er så stor. I en barnehage legger assistentene vekt på at en viktig forandring er at det nå er mer bevissthet om hva som *"skal komme etter kursingen"*.

For å få til større kollektive endringer, sier en styrer at det *"har alt å si alle har vært gjennom det samme"*. Det oppleves som viktig at hele personalet trekkes med på kompetanseutvikling hvis man sikter mot at læringen skal prege hverdagen i barnehagen etterpå og skape nye *"slik gjør vi det her"*-normer for praksis. Også mange andre styrere, ped.ledere og andre ansatte legger vekt på betydningen av at alle har deltatt i den samme kompetanseutviklingen for å til gjennomgripende endringer i barnehagen etterpå. Noe av den samme tankegangen viser seg også i tendensen til å sende av gårde to framfor én på enkeltstående kurs utenfor barnehagen. Håpet er at to lettere setter i gang en endringsprosess i barnehagen når de kommer hjem enn én. Det finnes imidlertid også eksempler på at andre modeller kan fungere. En barnehage har fått det til å fungere med en tostegsprosess hvor ped.lederne først har fått kompetanseutvikling i rammeplanens temaer gjennom kommunalt organiserte kurs og så hatt kursing videre i egen barnehage. Også de ansatte er her fornøyd.

Både delrapport 1 i vår kartlegging (Asplan Viak/Fafo 2008) og intervjuer foretatt i casekommunene tyder på at kommunale fellestiltak for store grupper (80-100 personer) forekommer i et visst omfang i barnehagesektoren. Vårt inntrykk er at slike tiltak forekommer oftere i barnehagesektoren enn i skolesektoren. I skolesektoren var slike tiltak mer vanlige før. En høyskole vi har intervjuet er skeptisk til hvilke effekter det blir på praksis av slike

"happenings" og savnet mer kontakt med den enkelte styrer og enkelte barnehage. Evalueringen av Reform 94 gir grunnlag for en skepsis til store enkeltstående tiltak (Blichfeldt, Deichman-Sørensen og Lauvdal 1998). Oppfølgingen videre i den enkelte barnehage vil i slike tilfeller være avgjørende for hva som kommer ut av slike tiltak. Uten oppfølging vil slike tiltak kunne få liten effekt på arbeidspraksis. Vårt inntrykk er likevel at en del av barnehagene har fulgt opp den sentrale kursingen på en god måte. Blant annet har man vært opptatt av å konkretisere rammeplanens innhold i årsplaner, i valget av aktiviteter og i måten man forholder seg til barna på.

5.8 Endringer i samarbeidsforhold

5.8.1 Samarbeid mellom barnehager

Samarbeid mellom barnehager kan ha læringseffekter. Det varierer sterkt fra kommune til kommune og fra barnehage til barnehage i hvilken grad barnehagene samarbeider med andre barnehager. Et gjennomgående trekk er imidlertid at samarbeidet sjelden er slik at brede ansattegrupper får se hvordan ansatte i andre barnehager jobber i praksis i hverdagen. Dette begrunnes med at det er praktisk vanskelig å få til. Som oftest er det "utsendinger" fra barnehagen som møter "utsendinger" fra andre barnehager til styremøter, nettverksmøter osv utenom den daglige aktiviteten i barnehagene. Unntak finnes imidlertid i casematerialet. I en kommune samler man i enkelte perioder barn i samme aldersgruppe fra flere barnehager til én gruppe, noe som gir ansatte fra forskjellige barnehager en mulighet til å jobbe sammen. Det forekommer også at en styrer eller en ped.leder besøker andre barnehager.

Kontakten med andre barnehager skjer likevel som oftest i ulike møtesammenhenger. Mange av kommunene i vårt casemateriale har regelmessige møter for styrerne i barnehagene, f.eks. en dag i måneden. En kommune har også faste møter for ped.leder og et par ganger i året også for de ansatte som har ansvaret for de eldre barna i hver barnehage. Flere kommuner har ulike former for nettverkssamarbeid hvor styrere, ped.ledere og/eller andre ansatte fra ulike barnehager møtes. I et par tilfeller har slike nettverkssamarbeid blitt finansiert av strategimidler. Det gjelder i et tilfelle hvor barnehagene i en kommune samarbeidet om sentrale tema som språkutvikling og sosial kompetanse og i et annet tilfelle hvor kommunale og private barnehager samarbeidet om Reggio-Emilia-pedagogikk. I begge tilfeller har samarbeidet omfattet mange eller de fleste av de ansatte i barnehagene.

Det kan være vanskeligere å lære ved å få det fortalt enn å faktisk se det i praksis. Når samarbeidet på tvers av barnehager primært skjer gjennom møter er det derfor en fare for at samarbeidet ikke påvirker praksis i særlig grad. En del av de ansatte som deltar i nettverksmøter og lignende føler at de lærer noe av å delta. Man kan f.eks. få høre hva andre gjør i ulike situasjoner og man kan plukke opp konkrete tips til aktiviteter. Slike nettverksmøter er derfor ikke uten læringseffekter, men man kan spørre om ikke læringseffektene kunne vært enda større dersom samarbeidet i større grad hadde inkludert observasjon av andres praksis og hospitering.

Strategimidler har i et par tilfeller i casematerialet blitt brukt til etablering av nye nettverk, og strategien har på den måten ført til en viss økning i samarbeidet mellom barnehager. Det er

for tidlig å si om dette samarbeidet vil bli videreført etter at strategiperioden er over. Ut fra casematerialet er det for øvrig ikke mulig å se noen klare endringer i løpet av strategiperioden i retning av mer eller mindre samarbeid mellom barnehager eller endringer i innholdet og formen på dette samarbeidet.

5.8.2 Samarbeid med kompetansemiljøene

I evalueringen av strategien for kompetanseutvikling i skolen for perioden 2005-2008 er det et sentralt funn at samarbeidet mellom skoleeiere og høyskolene har blitt styrket av strategien (Hagen og Nyen 2009). Dette har bidratt til at kompetanseutviklingstiltakene oppleves som mer praksisnære og relevante enn før. Høyskolene opplever også at dette har styrket lærerutdanningen. Styrkingen av samarbeidet har sammenheng med at midlene deles ut til skoleeierne som etterspør tilbud som er tilpasset deres behov. Dette har krevd en tettere dialog mellom skoleeierne og skolene på den ene siden og høyskolene som tilbydere på den andre.

Strategien for kompetanseutvikling i barnehagesektoren har til felles med skolestrategien at midlene deles ut til eier og ikke til høyskole/kompetansemiljøene. Det særskilte statlige tilskuddet som deles ut til kompetanseutvikling i barnehagesektoren utgjør likevel mindre enn en tiendedel av beløpet som ble delt ut til kompetanseutvikling i skolesektoren. Barnehageeierne har derfor vesentlig mindre penger å etterspørre skreddersydde kompetanseutviklingstiltak for enn skoleeierne. Det er derfor i utgangspunktet ikke sannsynlig at barnehagestrategien skulle ha like stor effekt på samarbeidsforholdet til høyskoler og andre tilbydere av kompetanseutviklingstiltak som skolestrategien.

Vurderingen av samarbeidsforholdet mellom barnehagesiden og tilbudssiden bygger på intervjuer med barnehagefaglig ansvarlige i casekommunene og på intervju med fire eksterne kompetansemiljø, hvorav to (en høyskole og ett universitet) ble intervjuet våren 2010. De to offentlige utdanningsinstitusjonene har ikke hatt en egen etter- og videreutdanningsenhet i hoveddelen av strategiperioden; én hadde tidligere og en har nylig opprettet en slik enhet, *"men henvendelsene kommer hit (til instituttet) likevel"* (universitet).

De eksterne kompetansemiljøene spiller en rolle i casekommunene både som tilbydere av opplæringstiltak og som faglig ansvarlige for ulike utviklingsprosjekter. Både høyskoler og private kompetansemiljøer er hyppig brukt i våre casekommuner og –barnehager. Det varierer hvorvidt tilbudene er tilpasset den enkelte kommune. *"Noen ganger kjøper vi ferdige kurs, mens andre ganger vil vi ha skreddersøm. Ikke alle kompetansetiltak som finnes ferdig hos nærmeste tilbydere, for eksempel. Med heterogeniteten i barnehagene trenger man å være bevisste på hva man får."* sier en barnehagefaglig ansvarlig i en kommune. Noen av kommunene i vårt casemateriale inngår i regionale samarbeid, som gjør at de har mer midler og større muligheter for å gå i dialog med tilbyderne om å tilpasse opplæringen til behovene de har. To av våre casekommuner har for eksempel gått sammen med to andre kommuner og utviklet et tilbud om rammeplanskolering i samarbeid med en høyskole. Også andre offentlige og private kompetansemiljøer har blitt trukket inn i denne opplæringen. Selve tilbudet ble gitt som forelesninger for store grupper i den enkelte kommune, noe høyskolen er noe skeptisk til praksiseffekten av. Barnehagene er imidlertid godt fornøyd med dette.

I et annet fylke inngår våre to casekommuner i et regionalt samarbeid. Her deltar også universitetet i en nærliggende by i regelmessige møter organisert av fylkesmannen hvor kommunene gir uttrykk for hvilke kompetansebehov de har i barnehagesektoren. Dette er nytt og har kommet i forbindelse med strategien, slik universitetet ser det. *"Gjennom det samarbeidet vi har med fylkesmannen, deltar vi på møtet de har med regionene 3-4 ganger i året.Gjennom dette kartlegger vi behovene kommunene har, dette er en hensiktsmessig måte å organisere dette på."* Vedkommende fortsetter: *"Det ser for meg ut som (kommunene) har blitt flinkere til å samle seg i nettverk og å følge opp signaler fra departementet. Sitter ikke så mye alene lenger og tenker ut på egen hånd. Har også sammenheng med økonomien i det - må gå sammen for å få noe ut av det."* Universitetet arrangerer også en større barnehagefaglig konferanse med flere hundre deltakere. I tillegg til den regelmessige kontakten med nettverkene/de regionale samarbeidsforaene får de også henvendelser fra nettverk eller enkeltkommuner om kompetanseutviklingstilbud, men etterspørselen er veldig variabel. Universitetet vurderer om de har ansatte som kan ta på seg oppgaven og utarbeider tilbud til nettverkene og kommunene. I likhet med skolestrategien synes det å være et problem at man er avhengig av de ansattes vilje til å ta på seg ekstraarbeid. *"De fleste ansatte har fullt opp med undervisning på institusjonen, de som er mest populære er også mest fullbooket. Vi må prioritere undervisningen her først, derfor må vi gi avslag noen ganger."* Universitetet synes ikke de er gode nok til å håndtere etter- og videreutdanningsforespørsler. En barnehagefaglig ansvarlig i en kommune i casematerialet ga uttrykk for frustrasjon over kontakten med to nærliggende utdanningsinstitusjoner: *"Vi har brukt veldig mye tid og ressurser på å finne kompetente høyskolemiljøer. Regionen har opplevd det samme. Har gitt opp xx og yy (to utdanningsinstitusjoner). Har mye sine egne firmaer. xx hadde kompetansen på språk, men kunne ikke levere det fra organisasjonen, det var enkeltpersoner som vi i tilfelle måtte forholde oss til. Gikk derfra med en dårlig smak, skjønte ikke helt hva vi har vært med på. Har sagt ja, men så sa de nei."* Den samme kommunen har bedre erfaring med en annen utdanningsinstitusjon hvor de opplever at de er lettere å få relevante tilbud.

Generelt opplever institusjonene at det i sektoren har blitt større fokus på barnehagens innhold, noe som fører til mer interesse for kompetanseutviklingstilbud. En av utdanningsinstitusjonene opplever at *"Kommuner og barnehager har blitt flinkere til å si hva de ønsker å satse på, prioriteringer. De har også blitt flinkere til å skjønne at hele organisasjonen må være med i læringsarbeidet, og at det må være forankret i ledelsen."*

I tillegg til kursforespørsler og en årlig konferanse, har universitetet også faste videreutdanningstilbud som er relevante for barnehagesektoren, som eksterne melder seg på. Alle ansatte er dessuten ute i praksisbesøk, hevder universitetet. Prosjekttrettet arbeid med FoU-prosjekter gir dessuten også mulighet for kontakt og dialog mellom barnehageansatte og universitets- og høyskoleansatte. Høyskolen sier at man *"tvinges til å holde seg oppdatert hele tiden. Våre ansatte er mye på reise, fordi vi også har desentralisert og arbeidsplassrelatert utdanning."* Alle kompetansemiljøene gir inntrykk av at det er en god del kontakt mellom dem og barnehagene, noe som har en viss betydning for deres forståelse av praksis i barnehagene. Universitetet legger særlig vekt på at de lærer av utviklingsprosjekter med barnehager som de deltar i.

Utdanningsinstitusjonene som er intervjuet sier at de har blitt mer bevisste på barnehagenes kompetansebehov etter at rammeplanen og strategien kom. En av dem knytter det spesifikt til strategien. En institusjon sier også at de er blitt mer bevisst på hvilken kompetanse egen

institusjon har. En annen institusjon legger vekt på at det systematiske samarbeidet med fylkesmannen bringer dem i tettere kontakt med regionene. Institusjonene gir likevel uttrykk for at det ikke har skjedd noen klar økning i etterspørselen etter tilbud, i motsetning til hva som skjedde i skolen etter innføringen av kompetanseutviklingsstrategien der. Dette styrker antakelsen om det ikke har skjedd en stor endring i samarbeidsforholdene eller i utdanningsinstitusjonenes læringseffekt av samarbeidet. Kommunene er ikke spurt direkte om endringer i samarbeidsforholdet med tilbudssiden, så vi kan ikke konkludere sikkert med hvordan dette ser ut fra kommunesiden, men det er lite informasjon for øvrig i kommuneintervjuene som tyder på at de opplever noen vesentlig endring i samarbeidsforholdet med universiteter, høyskoler og andre tilbydere.

6 FORHOLD SOM VIRKER SAMMEN MED STRATEGIPLANEN

Som vist i kapittel 5 er det ikke nødvendigvis enkelt å skille ut hvilke endringer i kompetanseutvikling som skyldes strategiplanen og hvilke endringer som skyldes andre forhold. Dette kapittelet ser nærmere på hvilke forhold som ser ut til å virke sammen med strategiplanen i forhold til å gi endret kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Under hvilke betingelser gir strategiplanen god effekt? Både ulike kjennetegn ved kommunen, ved barnehageeier og ved barnehagene kan tenkes å gi ulike betingelser for strategiplanens bidrag til kompetanseutvikling for de ansatte i barnehagene.

6.1 Kommuneorganisering

Selv om intervjuene viser at barnehageansvarlige på kommunenivå gjennomgående har en god kjennskap til strategiplanen og fylkesmannens føringer, betyr ikke dette nødvendigvis at den samme kunnskapen videreformidles like godt til styrer- og barnehagenivået. I en privat barnehage sa styrer at *"Vi hører aldri om muligheten til å søke midler gjennom fylkesmannen"*. I en annen kommune hadde derimot barnehageansvarlige i kommunen hatt en prosess med styrerne når strategiplanen kom i forhold til å dokumentere de tilhørende kompetansebehovene. I vårt datamateriale, som ikke er representativt, er det ikke sammenheng mellom slike utsagn og type organisering av den barnehagefaglige kompetansen i kommunen. I materialet finner vi imidlertid en sammenheng mellom barnehagefaglig kompetanse på kommunenivå og kommunikasjon og støtte til barnehagene. Det vil si at det er viktig for barnehagemyndigheten at det er tilstrekkelig og god barnehagefaglig kompetanse på kommunenivå, men at vi ikke kan finne at det er en sammenheng mellom dette og hvordan kommunen har organisert denne kompetansen.

Kommunene i vårt utvalg varierer ikke bare med hensyn til tonivå og trenivåorganisering. I trenivåkommunene varierer det hvorvidt man har en felles oppvekstsjef, ofte med skolefaglig bakgrunn, eller en barnehagesjef. I en av våre kommuner var det en "oppvekst- og kultursjef". Uavhengig av organisasjonsform varierer det også hvor mange årsverk som har førskolelærerkompetanse. Noe av denne variasjonen har sammenheng med kommunestørrelse, men ikke all variasjon.

Kompetanse og kapasitet på kommunenivå har ikke minst betydning for de private barnehagene. Lite kommunale fellestilbud åpne for alle kombinert med eiere med lite tilbud om kompetanseutvikling for de ansatte, vil gi andre kompetanseutviklingsmuligheter for ledere og ansatte i slike barnehager. Eierskap varierer sterkt mellom private barnehager, jf. også 6.2, og for mange private barnehager vil kommunens rolle i å arrangere felles kompetansetiltak kunne bety mye for tilbudet. Mange private barnehager er enten foreldreeid eller har andre små eiere som i praksis ikke har samme mulighet som større aktører til å drive kompetanseutvikling i form av kursing for de ansatte. Andre store private eiere, som Kanvas og Espira, har på den andre siden egen kursvirksomhet som enkeltbarnehager kan benytte seg av.

En høyskole påpekte en interessant forskjell i samarbeidet med henholdsvis tonivå- og trenivåkommuner. Høyskolen opplevde at kommunen sentralt i tonivåkommuner uttalte at de ikke kunne pålegge barnehagene, heller ikke de kommunale, å delta i samarbeidet med

høyskolen. Dette fordi ansvaret for budsjett er overdratt barnehageledelsen i disse kommunene. Slik sett oppleves det som enklere for høyskolen å samarbeide med trenivåkommuner. De praktiske konsekvensene viste seg imidlertid ikke å være store, alle barnehagene, også i tonivåkommunene, ønsket å delta i samarbeidet med høyskolen.

En av de kommunale barnehagene i utvalget mente at omorganiseringen i kommunen fra trenivå til tonivå hadde bidratt til at barnehagen hadde fått større rammer til kompetanseutvikling. Resonnementet var at styrer nå hadde fått delegert ansvaret for en økonomisk ramme det skulle styres etter, og som skulle dekke alle kostnader i barnehagedriften. Der den økonomiske styringen var god, slik den var i denne barnehagen, medførte det at barnehagen hadde fått mer midler som kunne benyttes til kompetanseutviklingstiltak. *"Nå slipper vi å betale prisen for at de driver med underskudd i barnehage NN"*, var en uttalelse i denne barnehagen. I denne kommunen har de beholdt ressursperson på kommunenivået, selv om organiseringen er endret. I forlengelsen av resonnementet kan man da kanskje også anta at det blir tilsvarende mindre midler til kompetanseutvikling i barnehager med dårligere økonomisk styring, og at variasjonen i kompetanseutviklingsmuligheter kan variere mer mellom kommunale barnehager i tonivåkommuner.

I en annen kommune var den barnehagefaglige kompetansen påtakelig redusert etter en omorganisering fra trenivåorganisering til tonivåorganisering. I denne kommunen opplevde også informanter i barnehagene at kommunen "var helt fraværende" i kompetanseutviklingsarbeidet. I denne kommunen opplevde de at de mistet mange ressurser på kommunenivået som ble lagt ut til barnehagene.

6.2 Eierskap og muligheter til kompetanseutvikling

Det er vanskelig å se noe konsistent mønster knyttet til eierskap og kompetanseutvikling i vårt materiale. Vårt utvalg i denne undersøkelsen er også for lite og ikke representativt. Informantene har imidlertid i noen tilfeller knyttet noen kommentarer til eierskap når de har blitt spurt om mulighetene for kompetanseutvikling.

En av de private barnehagene i vårt materiale har gått fra å være bedriftsbarnehage for en stor internasjonal bedrift til å være eid av tre i ledelsen i barnehagen. I denne barnehagen trakk de ansatte, og særlig assistentene, fram at det var mye romsligere økonomiske rammer til kompetanseutvikling under tidligere eier. En del av tiltakene som ble trukket fram i intervjuene hadde i noen grad mer preg av personaltiltak enn kompetansetiltak, som for eksempel årlige personalturer til utlandet, men det ble understreket fra de ansatte at dette skapte et samhold og mulighet til felles drøftinger av faglige problemstillinger som det ikke er rom for i barnehagehverdagen.

To andre private barnehager, som ligger i samme kommune og som er foreldredrevne (BA), har god økonomi og et styre som prioriterer kompetanseutviklingstiltak for de ansatte. I disse barnehagene var det en opplevelse av at det var de praktiske rammene i barnehagehverdagen som satte rammer for muligheten til å delta i kompetanseutviklingstiltak, heller enn de økonomiske rammene for barnehagene. På spørsmål til ledelsen om det hender at de må si nei til ønsker om kompetanseutviklingstiltak, var svaret: *"Nei, har aldri sagt nei om det lar seg gjennomføre praktisk i barnehagehverdagen."* Tilsvarende svar fikk vi fra de ansatte. Dette var også svaret ledelsen

ga i en privat barnehage i en annen kommune. Denne siste barnehagen var en barnehage som driver etter prinsippene i Reggio-Emilia pedagogikken.

En annen av de private barnehagene i utvalget tilhører Espira. Espira-gruppen driver 70 barnehager og har etablert Espira Akademiet som har en rekke tilbud til ansatte i disse barnehagene. I Espira-barnehagen i vårt utvalg ble kompetanseutviklingstiltak i stor grad sett på som det samme som deltakelse på eksterne kurs eller foredrag, og det ble særlig vist til kursene i regi av Espira Akademiet:

”Styrer legger fram katalogen og lapper med kursinvitasjoner, så kan folk melde seg på det de har lyst til å reise på. Styrer bestemmer hvem som kan reise, og tar initiativene, men vi kan også ta initiativ selv og foreslå.”

De barnehageansatte i denne barnehagen har imidlertid også vært på kurs i kommunenes regi som var åpne for alle.

Kanvas er en annen stor privat eier som har egen kursvirksomhet og kompetanseutvikling for de ansatte. Denne barnehageeieren har en omfattende kurskatalog og legger stor vekt på kompetanseutvikling for de ansatte.

En tentativ konklusjon kan være at eiers størrelse og dermed faglige kapasitet har noe betydning for de private barnehagenes tilgang på eksterne kompetanseutviklingstiltak, dvs. tiltak i form av kurs utenfor barnehagen. Eiers evne til å tilby kompetanseutvikling kan særlig være viktig der de private barnehagene ikke har tilgang til kommunale tilbud. Dette innebærer imidlertid ikke at barnehagen må være tilknyttet en kjede for å tilby gode rammer for kompetanseutvikling, de to foreldredrevne private barnehagene i vårt utvalg opplevde også gode rammer for kompetanseutvikling.

Generelt er det ikke overraskende slik at god økonomi hos eier og/eller i barnehagen selv, som i tilfelle med den tidligere bedriftsbarnehagen, de to foreldredrevne barnehagene og den ene av de kommunale barnehagene, også gir bedre muligheter til eksterne kompetansetiltak, uavhengig av eierskap til barnehagen. Det er ikke mulig å se at de samme forholdene har noe betydning for kompetanseutvikling i form av ”læring og refleksjon på arbeidsplassen”.

6.3 Barnehagenes kompetansekarakteristika

Selv om det er noen gjennomgående trekk med hensyn til kompetanse i barnehagene, varierer det også relativt mye mellom de enkelte barnehagene i hvilken grad man har formell kompetanse i form av førskolelærere eller fagarbeidere og hvor erfarne personalet er. Barnehagenes utgangspunkt med hensyn til kompetansenivå, har betydning for hvilke kompetanseutviklingsaktiviteter man prioriterer. En oppvekstsjef i vårt utvalg uttrykker det på denne måten:

”Kjenner den (kompetansestrategien), har gått gjennom den men en tid tilbake. Problemet vårt er mangel på førskolelærere, det er ofte meningsløst å drive kompetanseutvikling på flere områder når vi mangler basiskompetansen. Har i stedet arbeidet med å tilby formaliserte kompetansetiltak, og få assistenter til å ta desentralisert førskolelærerutdanning. 8 assistenter går på den for tida, de har ett år igjen til sommeren. Dette ble startet opp for ca 5 år siden, oppstarten var forut for strategien, men det var egentlig strategien som gjorde at vi fikk så mange med (...)”

Våre barnehager ligger i kommuner som varierer med hensyn til blant annet førskolelærerdekning, jf. også omtale i metodekapittelet². Variasjonen spenner fra 50 prosent Strand og 57 prosent førskolelærerdekning i Hjelmeland og Hole, til 80 prosent i Storfjord kommune 85 prosent dekning i Ringsaker.

Når det gjelder andel fagarbeidere i stillinger som assistenter, bruker vi Kostra-indikatoren *Andel assistenter med førskolelærerutd, fagutd, eller annen pedagogisk utdanning*, dvs. at vi ikke måler andel fagutdannede assistenter alene.

Figur 3 Andel assistenter med førskolelærerutdanning, fagutdanning eller annen pedagogisk utdanning 2009, fordelt på kommunene i utvalget. Kilde: KOSTRA.

	Hamar	Ringsaker	Kongsberg	Hole	Strand	Hjelmeland	Tromsø	Storfjord	Gj.snitt kommuner
Andel assistenter med førskolelærerutdanning, fagutd eller annen pedagogisk utdanning 2009	21.3	19	17.4	20	9.3	20.9	28.6	18.8	24.2

Tabellen viser at de fleste av kommunene i dette utvalget har en andel assistenter som ligger under landsgjennomsnittet. Tromsø ligger over landsgjennomsnittet med nesten 29 prosent assistenter med enten fagutdanning eller førskolelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning. Deretter ligger storparten av kommunene i dette utvalget i en kategori med 17 til 21 prosent assistenter med en slik type formell kompetanse. Strand skiller seg ut med kun 9,3 prosent oppgitte assistenter i denne kategorien.

Med unntak av en kommune med både lav førskolelærerandel og lav andel fagutdannede eller med annen høyskoleutdanning, er det relativt lite samsvar mellom kommuner med høy/lav førskolelærerandel og høy/lav andel i kategorien assistenter med fagarbeiderutdanning, førskolelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning.

En annen viktig dimensjon ved kompetansesituasjonen er de ansattes realkompetanse. Denne kan måles både ved hvor lenge de ansatte har arbeidet i barnehage og hvor lenge de har arbeidet i den aktuelle barnehagen. Stabilitet i personale er blant annet avhengig av det lokale arbeidsmarkedet. I sentrale strøk vil innslaget av unge assistenter " på vei" til annen utdanning kunne være større enn i mindre sentrale strøk.

Når det gjelder betydningen av erfarne assistenter for barnehagens kompetansesatsing, er det noe variasjon i vårt materiale, men i langt de fleste opplever erfarne assistenter å bli inkludert i kompetanseaktivitetene, som vist i kapittel 5. I fire barnehager i til sammen to kommuner er det ganske klart at assistentene, som er voksne kvinner med svært lang erfaring fra samme barnehage, blir vurdert å ha en verdifull realkompetanse. I disse to kommunene har det vært systematiske kompetanseutviklingstiltak de tre siste årene som har omfattet alle i barnehagene, og ledelsen ser dette både som viktig og naturlig. Dette gjelder også i mange andre barnehager i vårt utvalg, både private og kommunale. Vi har imidlertid et noe skjevt utvalg barnehager med hensyn til assistentgruppa, i og med at de fleste barnehagene i dette utvalget har erfarne assistenter.

² Kostra 2008.

I en barnehage med tilsvarende assistentgruppe, det vil si erfarne assistenter, opplevde assistentgruppa derimot ikke å bli inkludert på samme måte som tidligere. Det ble uttrykt en relativt stor misnøye med dette. Forklaringen finnes i stor grad i en endret økonomisk situasjon i barnehagen. I en annen kommune, i en kommunal barnehage, var også assistentgruppa opptatt av at assistentene ikke blir inkludert i kompetanseutviklingstiltakene. Assistentene i denne barnehagen var i stor grad fagarbeidere, eller i ferd med å bli fagarbeidere. Dette er en kommune der de opplever en stor mangel på førskolelærere, og der barnehagefaglig ansvarlig på kommunenivå uttalte at kommunen først og fremst arbeider med å sikre tilstrekkelig førskolelærerkompetanse.

I de fleste barnehagene vi intervjuet var det en eller flere som var under utdanning til fagarbeider, eller eventuelt førskolelærer. Samtidig var etterspørselen etter formell kompetanseheving mindre enn vi forventet i utgangspunktet. Dette kan skyldes flere forhold. Flere informanter nevnte at den "nye" barne- og ungdomsarbeiderutdanningens krav om praksis andre steder enn i barnehagen, ikke alltid gjorde det enkelt verken for arbeidsgiver eller arbeidstaker. Arbeidsgiver kan oppleve det som problematisk "å miste" arbeidstaker for en lengre periode, og arbeidstaker kan i noen tilfeller oppleve at kommunen ikke legger godt nok til rette for gjennomføring av praksisperioden for voksne arbeidstakere i jobb. Samtidig mener mange godt voksne assistenter at det ikke vil utgjøre noen praktisk forskjell i forhold til jobben å ta fagbrevet, særlig fordi det de gjerne mangler er praksis fra arbeid med eldre barn og ungdom. Alt i alt vil et slikt formelt opplæringsløp derfor i mange tilfeller ikke oppleves som verdt innsatsen.

Når det gjelder videreutdanning til førskolelærere, er det et satsingsområde i noen kommuner. Tre barnehager i vårt utvalg nevner dette spesielt, og i en privat barnehage ble det sagt følgende om dette:

"To stykker går på førskolelærerutdanninga. Nettbasert og samlinger. Helt supert å jobbe inne imellom studiene. Fire år. Permisjon uten lønn. Taper en 100 000 kroner i året på dette. Går på jobb samtidig med skole, men dette er "luksus" i forhold til hva man får igjen av praksisbasert refleksjon. Men høy terskel for å gjøre dette pga. ikke en krone i støtte."

Det henvises ikke til strategi for kompetanseutvikling når våre informanter omtaler videreutdanning, verken videreutdanning til barne- og ungdomsarbeider eller til førskolelærere. Dette er heller ikke overraskende da dette i større grad omtales i *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagene 2007-2011*, og da i forhold til førskolelærere og ikke barne- og ungdomsarbeidere. Midlene fra fylkesmannen er heller ikke av et slikt omfang at de kan benyttes til systematisk støtte til videreutdanning, og man kunne derfor heller ikke forvente at dette skulle kobles sammen hos informantene.

Tre av våre kommuner ligger svært lavt med hensyn til førskolelærerdekning, og kravene i loven kan slikt sett være en begrunnelse for kommunen til å støtte desentralisert utdanning til førskolelærerutdanning. Når det gjelder fagarbeidere, er det imidlertid ingen krav om slik utdanning. Uten formelle krav eller uttalte forventninger til slik utdanning hos assistentene, er det ikke rimelig å forvente at det vil være en systematisk satsing på barne- og ungdomsarbeideropplæring for de voksne ufaglærte assistentene, verken fra kommunens side eller fra barnehageeier. Dette vil særlig kunne være tilfelle der kommune og barnehageledelse opplever assistentgruppa som stabil og med verdifull realkompetanse. Etterspørselen fra den enkelte ufaglærte assistent vil være avhengig av om man får

anerkjent sin realkompetanse der man jobber, bl.a. i form av lønn og ansvar. Fagbrevet kan også ha en verdi for å stå sterkere i arbeidsmarkedet ved eventuelt skifte av jobb. I tillegg kan det å ta fagbrev ha en personlig verdi for den enkelte. Med utvikling mot et generelt høyere utdanningsnivå i ungdomsgruppa, vil man likevel på sikt kunne forvente økt formelt utdanningsnivå også i assistentgruppa.

6.4 Ledelse i barnehagen

Kompetanseutvikling og læring er i stor grad knyttet til fellesskap og samhandling. For enkeltmennesker kan det å tilegne seg ny kunnskap og være med i spennende læringsprosesser være et individuelt gode som har verdi i seg selv. For en virksomhet er kompetanseutvikling og individuelle kunnskaper først og fremst interessant i den grad de bidrar til at organisasjonen løser sine oppgaver på en god måte. Det en virksomhet totalt sett får til kan være langt mer, eller langt mindre, enn summen av enkeltpersonenes kunnskaper og ferdigheter. En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig.

Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom barnehager vil være av avgjørende betydning.

Dette er et spesielt viktig perspektiv i barnehager, der barnehagens totale kvalitet ikke bare avhenger av det pedagogiske personalets kompetanse, men også av kvaliteter og kompetanse hos det øvrige personalet. Det vil være sentralt med godt utdannede førskolelærere, men det er også viktig at de andre medarbeiderne i barnehagen har en kompetanse som sikrer at de opptre reflektert, omsorgsfullt og kompetent i sin samhandling med barna, foreldre og kollegaer. Det blir derfor viktig å vurdere helheten i kompetansen i hele barnehagen i alle tre faser av kartleggingen, og i tillegg vurdere om det arbeides med å få helheten til å bli noe mer enn summen av enkeltmedarbeidernes individuelle kompetanse.

I tillegg til tilrettelegging for læring i fellesskap, har ledelse også betydning for prioritering, planlegging og systematisk kobling av kompetanseutviklingsaktivitetene til de sentrale målene for barnehagevirksomhetene. I en barnehage vi besøkte hadde det vært et omfattende kompetanseutviklingstilbud de siste årene, og halvt humoristisk ble det bemerket følgende:

"Det kan bli for mye av det gode! Nå må vi stoppe og tenke oss litt om i forhold til hva vi skal involvere oss i"

I en barnehage ble det sagt følgende på spørsmål om det stilles noen krav/forventninger fra ledelsen til de ansatte om kompetanseutvikling:

"Dette er et lederproblem her hos oss - det skjer alt for lite og for sjelden - det er lite krav og forventninger. Burde vært mer - vi kjenner oss mer verdifulle på den måten."

Teorien om lærende organisasjoner er opptatt av hvordan individuell læring kan føre til praksisendringer i organisasjoner. Ledelse spiller en viktig rolle både i forhold til å få inkludert

alle i kompetanseutvikling og i å få summen av enkeltindividers kompetanse til å påvirke praksis i barnehagehverdagen.

”Felleskurs der vi møter ansatte fra andre barnehager, og der vi får tips om arbeidsmåter i hverdagen, gjør at vi utvikler oss. Det er de beste kursene. I hvert fall for oss som er assistenter. Savner mer oppfølging fra styrer og pedagogisk leder etter kurs.”

Ledelse er viktig for å få til systematisk refleksjon og utvikling av alle, uavhengig av utgangspunkt:

”savner leder, og savner mer veiledning og oppfølging fra styrer og pedagogisk leder”.

Ledelsen spiller også en viktig rolle i å få alle med i en systematisk kompetanseutvikling i forhold til barnehagens mål og virksomhet. Vårt inntrykk er at våre observerte forskjeller i ledelse mellom barnehagene mer er forankret i personlige lederegenskaper og relasjoner til de ansatte enn i ulik bruk av kompetanseplaner, andre ledelsesverktøy eller andre måter å drive virksomheten på. Det er i liten grad utarbeidet egne kompetanseplaner i den enkelte barnehage, kompetanseplanene som brukes i barnehagene er i stor grad kommunale. De viktigste styringsdokumentene i barnehagen er årshjul, månedsplaner, ukeplaner og lignende, og det blir i noen grad henvist til disse når det blir spurt etter kompetanseplan for barnehagen.

Selv om kompetanseutvikling ofte er et tema i medarbeidersamtaler, er det noe mindre vanlig at de ansatte opplever at ledelsen setter særskilte krav til systematisk kompetanseutvikling hos de ansatte. I den grad de ansatte opplever en større forventning til deltakelse i kompetanseutviklingstiltak nå enn tidligere, har det i større grad sammenheng med en mer systematisk og aktiv tilnærming fra kommunens side.

6.5 Organisering av den praktiske hverdagen i barnehagene

Som kapittel 5 viste, legger den praktiske hverdagen i barnehagen føringer på omfang og type kompetanseaktiviteter. For det første brukes det meste av tiden til de ansatte sammen med barna. Det betyr at det kreves vikar om de ansatte skal på kurs. Det betyr også at mye av den kollegiale fellesrefleksjonen må tas i ukentlige eller andre møter der det er også er andre forhold enn faglige problemstillinger som skal drøftes og løses.

Samtidig betyr organiseringen i barnehagen, der førskolelærere og ufaglærte og faglærte assistenter arbeider side og om side og med relativt stor opplevelse av likeverd i jobbutførelsen, at den daglige oppgaveløsningen i jobben i stor grad skjer i fellesskap. Sammenlignet med skolen er det mindre individuell oppgaveløsning i barnehagen. I skolen, der tradisjonen har vært at den enkelte lærer har lagt opp undervisningen i sin klasse alene, har en satsing på ledelse vært enda viktigere for å få til felles praksisendringer i skoleorganisasjonen. Praksisendring i barnehagen skjer kontinuerlig i fellesskap, og eksplisitt ledelse er ikke like nødvendig for å fremme felles praksisløsninger. Det betyr imidlertid ikke at ledelse er uten betydning, jf. omtale under 6.4. Den eksplisitte og systematiske refleksjonen rundt daglig praksis, skjermet fra barna, er imidlertid mer krevende å få til. Det er imidlertid liten variasjon mellom barnehager når det kommer til organiseringen av den daglige virksomheten.

7 HVILKE ENDRINGER I KOMPETANSEUTVIKLING SKYLDES STRATEGIPLANEN?

Kapittel 6 viste at flere forhold utenfor selve strategiplanen virker sammen med planen og gir ulike betingelser for virkning i ulike kommuner og barnehager. Dette bidrar til å gjøre det krevende å peke på hvilke endringer som skyldes strategiplanen alene, dvs. hvilke effekter vi ikke ville ha observert uten strategiplanen dersom de andre forholdene likevel var til stede. Dette kapittelet foretar en drøfting av betydningen av strategiplanen versus betydningen av andre forhold i forhold til de observerte endringene i kompetanseutvikling i barnehagesektoren.

7.1 Økt omfang av tiltak, skyldes det strategien?

Som kapittel 5 viste, gir barnehagene vi intervjuet et blandet bilde av hvorvidt kompetanseutviklingsaktivitetene har økt. I noen barnehager er det en opplevelse av at omfanget av kompetanseutviklingsaktiviteter har økt. Det er imidlertid usikkert hvorvidt dette skyldes strategien.

Vi har også intervjuet universiteter og høyskoler om etterspørselen etter deres tilbud, både ordinære kurs og tilbud som lages etter skreddersøm. Etterspørselen er blant annet avhengig av kjøpekraften til kommuner og enkeltbarnehager. En informant ved et universitet sier:

”Veldig variabelt med etterspørsel her. Koster mye, da har regioner og nettverk i tilfelle gått sammen. Har hatt realfag, barns medvirkning, språk minoritetsbarn. Friluftsliv og naturaktiviteter.”

En annen høyskole støtter også at det ikke har skjedd noe i løpet av strategiperioden:

”Synes ikke etterspørselen har blitt større. Tror vi er for dyre og at barnehagene velger andre enn høyskolene til kompetanseutviklingstiltak. Tror vi må tenke andre samarbeidsformer, FoU, følgeforskning etc. Det som er positivt er økningen i veiledningstiltakene, har med partnerbarnehagene å gjøre. Innførte denne modellen for å sikre nok praksisplasser for studenter og at kompetansen ute var god nok i forhold til å følge opp studentene.”

Dette støtter opp under funn fra rapporten utarbeidet i strategiperiodens første fase³. Midlene knyttet til strategien er så beskjedne at etterspørselen etter høyskoletilbud fra enkeltkommuner ikke øker. Derimot kan nettverk og regioner av kommuner i noen grad gå sammen og etterspørre slike tilbud. Det er imidlertid vanskelig å observere en signifikant økning i etterspørsel av universitets- og høyskoletilbud som følge av strategiplanen og tilhørende midler.

7.1.1 Tilbud ved universiteter og høyskoler

Etterspørselen etter kompetansetiltak er avhengig av flere forhold, blant annet at det finnes tilbud som oppleves som relevante og tilgjengelige. Et universitet gir uttrykk for at fylkesmannens forvaltning og organisering av midlene knyttet til kompetanseutvikling har gitt

³ Referanse

universitetet en arena for å fange opp hva som etterspørres av kommuner og barnehager. I dette fylket organiserer fylkesmannen regionale samlinger der også universitet og høyskole inviteres til å delta. Representanten for universitetet noterer seg hva som etterspørres, og forsøker deretter å få dette etablert som tilbud ved universitetet. Det som er utfordrende for universitetet er imidlertid å innpasse dette i forhold til planleggingen av det ordinære studieopplegget til studentene. De vitenskapelig ansatte har ofte belagt tid langt framover, og ikke sjelden er det de som er mest etterspurte og aktuelle "å selge ut" som også er mest opptatte. Dette gjør det noen ganger ikke mulig å tilpasse seg etterspørselen:

"Vi må prioritere undervisningen her først, derfor må vi gi avslag noen ganger. (...) Det vanskeligste å få til er når barnehagenettverk ringer og spør om kurs i neste måned. Langtidsplanlegging er det beste."

Fylkesmannen i dette fylket har også brukt strategimidler til å gi oppdrag direkte til universitetet. Universitetet har på denne bakgrunnen utviklet et tilbud til regionene og deretter reist rundt og holdt kursene, som blant annet har hentet tema fra ulike stortingsmeldinger. Barnehagene har brukt planleggingsdager til dette.

En høyskole uttrykker at strategien virket veldig bevisstgjørende på institusjonen da den kom:

"Oj, er det noe vi ikke har fått med oss? Vi var nok ikke gode nok når denne kom. Den har gjort oss mer bevisste."

Institusjonene ble også spurt om de hadde foretatt en vurdering/evaluering av høyskolens arbeid med kompetanseutviklingstiltak overfor skoleverket, i forhold til institusjonens arbeid med kompetanseutviklingstiltak overfor barnehagesektoren. En høyskole var tydelig på at det var en forskjell, og at forskjellen skyldes at skolesektoren har mer midler til å kjøpe tjenester fra høyskolen:

"Ja, mye flinkere enn på barnehagesiden. Kan være fordi vi har langsiktige prosjekter på skolesiden, blir et mer forpliktende samarbeid. Vi har ikke vært flinke nok til dette på barnehagesiden. Høgskolen har oftere vært flinkere til å tilby samarbeid med utviklingsland enn med nabokommuner!"

7.2 Kommunens endrede rolle, skyldes det strategien?

Vi finner at kommunens rolle i kompetanseutviklingsarbeidet har blitt tydeligere de siste årene. Det har også blitt noe mer systematikk i kompetanseutviklingsarbeidet, jf. kapittel 5.

Det er noe motstridende signaler med hensyn til strategiens betydning for en mer tydelig kommunerolle i kompetanseutviklingsarbeidet. En kommune gir uttrykk for å være svært fornøyd med at strategien stiller klare krav til de ulike aktørene i barnehagesektoren. Dette oppleves som nyttig både i forhold til styring av egne barnehager og veiledning av private barnehager: *"Barnehagefolk er vant til det konkrete"*. Konkretiseringen av ulike aktørers ansvar oppleves også som nyttig i tilsynssammenheng. En annen kommune gir imidlertid uttrykk for et motsatt syn. Kompetansestrategien oppleves som lite konkret i motsetning til skolens nasjonale kompetansestrategi, og dermed lite styrende i forhold til kompetansesatsingene. Skolens kompetansestrategi ble opplevd som mer av et oppslagsverk. Dette ble imidlertid kun nevnt av en informant.

Et par av kommunene gir uttrykk for at strategien har ført til en enda tydeligere bevisstgjøring av de ulike rollene som henholdsvis barnehagemyndighet og barnehageeier. Begge kommunene peker på at det er en vanskelig grenseoppgang mellom disse rollene.

I en større kommune ble det uttalt av den private barnehagen at kommunen var helt fraværende når det gjelder kompetanseheving. Den kommunale barnehagen i samme kommune mener også kommunens rolle har endret seg i negativ retning og at kommunen har blitt mer fraværende:

”Før var det temasamlinger i kommunal regi. Var veldig populære. Savner dem. Kostet oss ikke noe heller.”

Et flertall av barnehagene opplever imidlertid en økt forventning fra kommunen sentralt om at de stiller opp på de kommunale fellestiltakene. Slik sett kan man si at der det er en økt aktivitet fra kommunens side på grunn av midlene som følger med strategien, spiller strategien inn i forhold til at kommunen får en mer aktiv rolle som tilrettelegger for kompetanseutviklingstiltak.

7.3 Flere kommunale fellestiltak, skyldes det strategien?

Som vist i kapittel 6, er det vanskelig å fastslå med sikkerhet om det har blitt flere kommunale fellestiltak de siste årene. Det er imidlertid forhold som kan tyde på at dette er tilfelle i noen kommuner. Dette kan skyldes de statlige midlene som følger strategiplanen for kompetanse. Det er vanligere med brede fellestiltak i barnehagen enn i skolen, og en viktig årsak til dette er økonomi. Begrensede midler gjør det nødvendig å tenke kostnadseffektive tiltak, og sett isolert er det mer kostnadseffektivt med felles samlinger, selv om barnehagene må holde stengt eller eventuelt leie inn vikarer. I kommuner som de siste årene har inntatt en mer aktiv rolle som arrangør og tilrettelegger av kompetansetiltak og der kompetansetiltakene i større grad har hatt karakter av kommunale fellestiltak på initiativ av kommunen, kan man derfor si at føringer i strategiplanen har gitt effekter i kompetanseutviklingsarbeidet. Som kapittel 5 viste, var det imidlertid også relativt vanlig med slike fellestiltak før strategiplanen ble iverksatt. Dette kan skyldes at midlene til kompetanseutvikling historisk har vært begrenset i barnehagesektoren, og at de begrensede midlene som har vært knyttet til strategien i hovedsak ikke har endret de økonomiske rammene for kompetanseutvikling i sektoren.

7.4 Større bevissthet om egen praksis, skyldes det strategien?

Et funn i rapporten fra første fase var at strategien hadde bidratt til positive effekter i form av opplevd anerkjennelse av arbeidet til de barnehageansatte. Ved at myndighetene stiller krav til innholdet i arbeidet som utføres, øker også den generelle bevisstheten om sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet. Som i skolesektoren bidrar strategien til å sette kompetanseutvikling på dagsorden. Kartleggingen fra første fase i strategiperioden kan tyde på at dette i seg selv er viktig for å få kommunene til å satse på kompetanseutviklingstiltak.

Kapittel 4 viste at en del informanter pekte på at mange av kompetanseutviklingstiltakene de siste årene har medført en større bevissthet knyttet til hva man gjør og hvorfor. Den større bevisstheten knyttet til dette kommer som følge av faglig skoling som gir en bevissthet rundt egen praksis.

”Vanskelig å peke på at man gjør ting veldig annerledes i dag, men bevisstgjøringen har vært viktig. Føler at vi har utviklet oss. Hvorfor vi gjør ting som vi gjør dem.”

I den grad strategien og dertil hørende midler har medført flere kompetanseutviklingstiltak av faglig karakter, kan man si at den økte bevisstheten skyldes strategien, særlig knyttet til ansattegrupper med mindre formell faglig skoling. Mange av kompetanseutviklingstiltakene som ble trukket fram i intervjuer var imidlertid enten finansiert ved andre midler enn de statlige midlene knyttet til strategiplanen eller var ikke nødvendigvis kompetanseutviklingstiltak av barnehagefaglig karakter (HMS, brannvern med mer). De fleste av kompetanseutviklingstiltakene ble også begrunnet i andre forhold enn i strategiplanen av informantene i barnehagen, noe som også er naturlig når kjennskapen til strategiplanen er relativt liten. I fire barnehager i to kommuner var opplæringen de tre siste årene systematisk knyttet til rammeplanskoling. I disse barnehagene var alle ansatte svært tydelige på at denne opplæringen ikke nødvendigvis ga helt ny kunnskap, men en bevissthet rundt hvorfor man gjør som man gjør i egen praksis. Kommunene tok imidlertid initiativ til rammeplanskoling da rammeplanen ble initiert, det vil si før strategiplanen ble iverksatt. Midlene brukt til rammeplanskoling var imidlertid knyttet til strategiplanen.

7.5 Økt vektlegging av prioriterte temaer, skyldes det strategiplanen?

Som kapittel 5 viste, finner vi igjen de tematiske satsingene i strategiplanen i kompetanseutviklingsaktivitetene i barnehagene. De kommunene som svarer bekreftende på at strategien har hatt effekt for tiltakene i barnehagene, peker på at de tematiske prioriteringene i strategien har vært styrende for tiltakene. En kommune peker på at det er vanskelig å si noe om effekten av strategien alene, på grunn av mange mulige feilkilder, blant annet økt bevissthet om kvalitet i barnehagen fra brukerne.

Det er en stor enighet i sektoren, på alle nivåer, om betydningen av strategiens prioriterte områder. Som vist i både rapporten fra fase 1 og kapittel 6 i denne rapporten, er departementets prioriteringer av de fire satsingsområdene ikke valgt ut tilfeldig. Dette var temaer som sektoren allerede var opptatt av. Dermed kan sammenfallende funn i strategi og satsinger i barnehagen forklares med at det allerede var bevissthet om opplæringsbehov på disse områdene. Det er imidlertid et område som skiller seg noe ut i forhold til de andre prioriterte satsingsområdene, og det er temaet samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Dette temaet blir ikke i samme grad nevnt som tema for kompetanseutviklingstiltak av våre informanter i barnehagene. I rapporten fra første fase ble dette temaområdet også nevnt av langt færre informanter i surveyen enn de andre prioriterte områdene. En mulig forklaring på dette kan være at dette temaet i større grad ble initiert på selvstendig grunnlag av nasjonale myndigheter, mens de andre temaene var temaer sektoren allerede var opptatt av og opplevde som interessante.

Selv om man kan stille spørsmål av hva som har påvirket de tematiske satsingene i kompetanseutviklingen, var det nytt med strategien at det ble knyttet midler til satsingene.

Midlene har vært begrenset, men det har likevel vært mer midler enn tidligere knyttet til kompetanseutvikling. Det er derfor vanskelig å tro at det ikke har hatt en viss betydning for kompetanseutviklingsaktiviteten, om enn som en symbolsk stimulans.

7.6 Økt inkludering av ansattegrupper, skyldes det strategien?

Strategien vektlegger barnehagen som lærende organisasjon og inkludering av alle ansattegrupper i kompetanseutviklingen i barnehagene:

"Når det gjelder de andre satsningsområdene, barns medvirkning, språk og språkmiljø og språkstimulering og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, har hele personalet et ansvar. Det må derfor iverksettes tiltak som retter seg mot alle grupper av ansatte i barnehagen. Noe av kompetansen kan erverves felles, og noe kan spisses inn mot den enkelte yrkesgruppe".⁴

For mange forhold som går på innholdet i kompetanseutviklingen er det overlapp mellom hva som omtales i rammeplanen og hva som omtales i strategiplanen. Denne omtalen av inkludering av alle ansattegrupper er imidlertid unik for strategiplanen. I våre casekommuner ser vi en klart økt bevissthet knyttet til betydningen av at alle, eller i hvert fall at flere inkluderes i kompetansetiltakene, i forhold til å få til faktiske praksisendringer i barnehagene. Dette kan tenkes å være et resultat av strategiplanens vektlegging.

Selv om alle ansatte får lov til å delta i kompetansetiltak, er det imidlertid fremdeles også mange kompetanseutviklingsaktiviteter som er individuelle og som ikke blir tatt inn i barnehagehverdagen etterpå:

"Ja, de gode kursene løfter oss. Men vet ikke om lederne ser dette. Det er vanskelig å finne tid til å prioritere endringer i de daglige aktivitetene i hverdagen, selv om vi kommer oppglødd tilbake fra et kurs."

⁴ Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010, sidene 11-12-

8 SAMMENFATTENDE ANALYSE

I dette kapittelet oppsummeres de viktigste funnene i denne fasen av kartleggingen. Problemstillingene som har blitt drøftet i denne rapporten er:

1. Hva kjennetegner kompetansesituasjonen i barnehagene?
2. Hvilke kompetanseutviklingstiltak gjennomføres i barnehagene?
3. Kan vi observere endringer i kompetanseutviklingstiltak de siste årene?
 - a. Hvilke endringer er i tilfelle dette?
 - b. Skyldes eventuelle endringer strategiplanen for kompetanseutvikling?
4. Hvilke andre forhold virker sammen med strategiplanen for å fremme kompetanseutvikling i barnehagesektoren?
5. I hvilken grad kan vi si at kompetanseutviklingstiltakene fører til endring i praksis i barnehagene?

Nedenfor presenterer vi hovedfunnene i denne rapporten.

8.1 Kommunens rolle som organisator av tiltak styrket

Intervjuene i denne undersøkelsen indikerer at kommunens rolle som organisator av tiltak har blitt styrket de siste årene. Flere av de kommunale barnehagene og kommunene som har satset på kommunale fellestiltak opplever at det særlig er de kommunale fellestiltakene det har blitt mer av i strategiperioden.

8.2 Mer systematisk tilnærming til kompetanseutvikling

Selv om prosessene for å bestemme kompetanseutviklingstiltak ikke har endret seg vesentlig i de kommunene vi besøkte, er det en tendens til at flere beslutninger om kompetanseutvikling treffes på kommunalt nivå eller på ledelsesnivå i barnehagene. Tidligere var det ofte mer enkeltstående kompetanseutviklingstiltak som dominerte kompetanseutviklingen. Det er imidlertid noe variasjon i vårt materiale på dette område. Ingen av våre informanter i barnehagene gir inntrykk av at det har skjedd noen endringer i de interne prosessene i den enkelte barnehage for å bestemme kompetansetiltak.

8.3 Fremdeles vanlig med fellestiltak både for ledere og ansatte

Intervjuene i denne undersøkelsen bekrefter tidligere funn (første rapport i kartleggingen) som viser at det er svært vanlig med kompetansetiltak organisert som fellestiltak i barnehagesektoren. Dette gjelder både ledere og ansatte. Slike kompetanseutviklingstiltak er relativt sett rimelige i pris. Disse tiltakene organiseres ofte på planleggingsdager eller på ettermiddagstid i flere omganger. Fellestiltak oppleves som nyttig på den måten at flere i samme barnehager hører og lærer det samme. Samtidig har erfaringer fra skolesektoren, der denne type kompetansetiltak var mer benyttet tidligere, vist at slike tiltak ikke ga så stor effekt på praksis.

8.4 Formell videreutdanning ikke vanlig kompetansetiltak

Strategimidlene har i våre case-kommuner og barnehager særlig blitt brukt til etterutdanningstiltak og til prosjekter i enkeltbarnehager eller i grupper av barnehager. Det finnes likevel innslag av videreutdanningstiltak. Med noen unntak har barnehagene vi intervjuet god dekning med førskolelærere i stillingene som krever slik utdanning, og det har derfor ikke vært et formelt behov for å utdanne barnehageansatte til førskolelærere. Likevel er det i flere av barnehagene vi har besøkt noen som tar desentralisert førskolelærerutdanning. Det er også i flere barnehager noen som har tatt, eller er i ferd med å ta, fagbrev og skaffe seg formell kompetanse som barne- og ungdomsarbeider. Det foregår altså en ikke ubetydelig oppkvalifisering av ansatte, men det synes ofte å være på eget initiativ og ikke som en del av en bevisst satsing på dette fra kommunens side. Noen kommunalt organiserte tiltak gir imidlertid formell kompetanse, som videreutdanning i veiledningspedagogikk og noe av lederopplæringen for styrerne.

8.5 Tema og fag i rammeplan og strategi er prioritert

I de seksten barnehagene som inngår i denne undersøkelsen er det en enorm bredde av tema som har vært berørt av ulike kompetanseutviklingstiltak. Flere tema går igjen i barnehagene. Språk og språkstimulering er det vanligste tema kommuner og barnehager har hatt kompetanseutvikling i. Sosial kompetanse, veiledning, pedagogisk dokumentasjon, barns medvirkning, minoritetsspråklige, bruk av naturen, samlingsstund, Reggio Emilia-pedagogikk, intern kommunikasjon og HMS er også gjennomgangstema.

Av strategiens fire prioriterte tema, er særlig to tema vanlige i kompetanseutviklingen i barnehager og kommuner vi besøkte. Temaene barns medvirkning og språkutvikling, og i noe mindre grad pedagogisk ledelse går igjen. Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er mindre dekket i vårt materiale. Kompetanseutviklingen virker også i større grad å ha blitt knyttet til fagene og tema i rammeplanen. Særlig barnehagefaglige ansvarlige på kommunenivå er bevisst på at tema for tiltak er "hentet fra" eller "samsvarer" med planen, mens barnehagene selv i mindre grad knytter kompetansetiltakene til strategien, men i større grad knytter dem til rammeplanen.

8.6 Økt kompetanse gir økt bevissthet i praksis

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

Det er også en god del konkrete eksempler på endringer av aktiviteter som følge av kompetanseutviklingstiltak, for eksempel når kurs er ledesaget av materiell. I flere barnehager er det likevel vanskelig for personalet å beskrive om og hvordan kompetanseutviklingstiltakene har påvirket praksisen overfor barna. Dette kan også skyldes

at type kompetanseutviklingstiltak kan virke mer indirekte overfor barna, som for eksempel i en kommune hvor det er satset mye på teamutvikling, motivasjon og ledelse. I tillegg opplever de barnehageansatte at *"hverdagen innhenter deg når du skal følge opp"*. Effekten på praksis øker dersom man er flere ansatte som deltar på det samme kompetansetiltaket og til tilegnede kompetanse følges opp i ettertid i barnehagen.

8.7 Strategimidlene er for få til å skape nye tilbud

Utdanningsinstitusjonene i utvalget i denne undersøkelsen mener de har blitt mer bevisste på barnehagenes kompetansebehov etter at rammeplanen og strategien kom. En av dem knytter det spesifikt til strategien. Institusjonene gir likevel uttrykk for at det ikke har skjedd noen klar økning i etterspørselen etter tilbud, i motsetning til hva som skjedde i skolen etter innføringen av skolens kompetanseutviklingsstrategi. Det er derfor ikke grunn til å tro at det har skjedd en stor endring i samarbeidsforholdene mellom kommuner/barnehager og universiteter og høyskoler som følge av strategiplanen.

8.8 Strategien betinges av andre forhold som påvirker kompetanseutvikling i barnehagene

Strategien virker i en sammenheng med andre faktorer som påvirker kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Barnehagefaglig kompetanse på kommunenivået, eiers økonomiske handlingsrom, barnehagenes utgangspunkt mht formell kompetanse og stabil arbeidskraft, ledelse i barnehagene og organiseringen av barnehagehverdagene er faktorer som virker sammen med strategien i forhold til å påvirke kommuners og barnehagers prioritering av ulike kompetansetiltak.

8.9 Vanskelig å skille ut selvstendige effekter av strategien

Sammenfallende med strategiperioden, har det vært en utvikling i barnehagepolitikken og barnehagesektoren i retning av et større fokus på kvalitet og innhold. En av våre informanter kalte det *"en utvikling mot en større profesjonalitet i sektoren"*. Ny barnehagelov og ny rammeplan har vært viktige styringsvirkemidler. Strategien var ment å støtte opp om formål, intensjoner og tema i lov og rammeplan. Det er derfor ikke overraskende at det kan være vanskelig å observere selvstendige effekter av selve strategiplanen.

Strategiplanen skiller seg imidlertid fra de andre styringsvirkemidlene på noen viktige områder. Strategiplanen har en relativt utførlig omtale av ulike aktørers roller og ansvar i kompetanseutviklingsarbeidet i barnehagesektoren. Blant annet omtales kommunenes roller og ansvar, både som barnehagemyndighet og som barnehageeier. Barnehageeieres ansvar for ansattes kompetanseutvikling omtales også. Et flertall av barnehagene i vår undersøkelse opplever et økt forventning fra kommunen sentralt om å delta på kommunale felles kompetansetiltak, også i mange tilfeller de private barnehagene. Denne økte aktiviteten kan sies å være et resultat av strategien.

Strategiplanen er også svært tydelig på at alle ansatte i barnehagene skal inkluderes i kompetanseutviklingen. I våre casekommuner ser vi en klart økt bevissthet om betydningen av å inkludere alle grupper i kompetansetiltakene, også sett i forhold til å lykkes med praksisendringer i barnehagene. Dette kan tenkes å være et resultat av strategien vektlegging av inkludering av alle ansattegrupper.

REFERANSELISTE

Frøyen, Y., Nyen, T., og Sollien, T.H (2008): *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra første fase.* Asplan Viak AS.

Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010. Kunnskapsdepartementet, 2007.

St.meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen.*

Østrem, S. m. fl. (2009): *Alle teller mer. En En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* Rapport 1/2009. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.



Kunnskapsdepartementet
Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren
Rapport fra tredje fase i kartleggingen

DOKUMENTINFORMASJON

Oppdragsgiver: Kunnskapsdepartementet
Rapportnavn: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren Rapport fra tredje fase i kartleggingen
Utgave/dato: [Revisjon] / [Revisjonsdato]
Arkivreferanse: -

Oppdrag: 517 903 – Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren
Oppdragsbeskrivelse:
Oppdragsleder: Yngve K. Frøyen
Fag: Analyse
Tema: Barnehage
Leveranse:

Skrevet av: Torgeir Nyen (FAFO), Tone H. Sollien og Yngve K. Frøyen (Asplan Viak)
Kvalitetskontroll:

Asplan Viak AS www.asplanviak.no

FORORD

Asplan Viak AS er sammen med Fafo engasjert av Kunnskapsdepartementet for å kartlegge iverksetting av Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010. Fra Asplan Viak har Yngve K. Frøyen og Tone Sollien (nå Saga Corporate Advisors) arbeidet med kartleggingen. Fra Fafo har Torgeir Nyen deltatt i arbeidet. Foreliggende rapport er et fellesprodukt, og er den tredje delrapporten i prosjektet.

Sandvika/Oslo, 15.08.2011.

Yngve K. Frøyen/Tone H. Sollien
Asplan Viak AS

Torgeir Nyen
Fafo

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning	6
1.1	Om strategien og evalueringen	6
1.2	Datagrunnlag.....	7
2	Kommunenes arbeid med strategien og vurdering av effekter - resultater fra survey.....	11
2.1	Organisering og administrativ kapasitet.....	11
2.2	Samarbeid mellom kommuner.....	11
2.3	Midler til kompetanseutvikling for barnehageansatte	12
2.4	Fellestiltak fremdeles svært vanlig.....	13
2.5	Type kompetanseutviklingstiltak	14
2.6	Halvparten bruker mer midler i 2010 enn i 2008	18
2.7	Kompetanseutviklingsplaner.....	19
2.8	Samarbeid med kompetansemiljø	20
2.9	Kommunenes oppfølging av resultater	21
2.10	Omfanget av kompetanseutviklingstiltak framover.....	22
3	Kompetanseutviklingstiltakene	24
3.1	Typer av tiltak.....	24
3.2	Andel som har deltatt i ulike tiltak	24
3.3	Videreutdanning	27
3.4	Kurs og annen opplæring	30
3.5	Uformell læring.....	34
3.6	Ønsket læringsmåte	35
4	Effekter av KOMPETANSEUTVIKLINGStiltak	37
4.1	Forståelse av barn og barns utvikling	38
4.2	Samarbeidet mellom de barnehageansatte	40
4.3	Organiseringen av barnehagedagen og barnehagevirksomheten.....	42
4.4	Individuelle effekter i arbeidsmarkedet	44
5	Opplevde endringer i strategiperioden.....	46
6	Oppsummering.....	48

1 INNLEDNING

1.1 Om strategien og evalueringen

Kunnskapsdepartementet utarbeidet for perioden 2007-2010 en kompetansestrategi for barnehagesektoren kalt *"Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010"*. Strategien kom i kjølvannet av ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Strategien hadde som overordnet mål å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. Målene for strategien har vært å:

- a) styrke de ansattes kompetanse innenfor strategiens prioriterte områder og innenfor det mandatet lov og rammeplan gir
- b) å styrke barnehageeiers og kommunen som barnehagemyndighet sin rolle i kompetanseutvikling
- c) å utvikle praksisbasert og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehagen og relevante forskningsmiljø.

Gjennom strategiperioden har det blitt bevilget til sammen 108,8 mill.kr. i ekstra statlige midler. Disse midlene har vært kanalisert gjennom fylkesmannsembetene.

Asplan Viak og Fafo har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utført en flerårig kartlegging av strategien. Dette er den tredje delrapporten i kartleggingen. Delrapport 1 kom i 2008. Den handlet om kommunenes arbeid med strategien og om hvilke typer kompetansetiltak som ble satt i verk. Delrapport 2 kom våren 2010. Den dekket et bredt felt av problemstillinger, bl.a. hvilke effekter kompetanseutviklingstiltakene har hatt på de ansattes kompetanse og arbeidspraksis og hvilken betydning strategien har hatt for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapporten baserte seg hovedsakelig på personlige intervjuer med styrere og ansatte i noen case- barnehager, samt med barnehagefaglig ansvarlige på kommunenivå.

I delrapport 3 kartlegger vi mange av de samme problemstillingene som i delrapport 2, men denne gangen med bruk av surveydata, som i større grad gir grunnlag for å trekke konklusjoner om hvor gyldige ulike funn er for barnehagesektoren som helhet. De sentrale problemstillingene for denne delrapport 3 er:

- Hvilke typer kompetanseutviklingstiltak har blitt gjennomført i strategiperioden?
- Hvilke effekter har tiltakene hatt på de ansatte kompetanse og praksis?
- I hvilken grad har strategien påvirket kompetanseutviklingen?

Det er også gjennomført en spørreundersøkelse til alle kommunene for å undersøke kommunenes arbeid med strategien i 2010/2011 og videre planer for årene framover.

I en egen oppsummerende sluttrapport som er utarbeidet parallelt med denne delrapporten, settes funn fra alle de tre delrapportene i sammenheng.

1.2 Datagrunnlag

Datagrunnlaget for denne delrapporten er elektroniske spørreskjemaundersøkelser blant barnehageansatte og blant barnehagefaglige ansvarlige i kommunene. I tillegg har vi brukt data fra Lærevilkårsmonitoren.

1.2.1 Ansatteundersøkelsen

Ansatteundersøkelsen ble gjennomført i mars 2011. Utvalget for undersøkelsen er trukket fra medlemsregistrene til Fagforbundet og Utdanningsforbundet. I barnehagene organiserer Fagforbundet både assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og førskolelærere og andre med høyere utdanning, men med hovedtyngden i assistent- og barne- og ungdomsarbeidergruppa. Utdanningsforbundet organiserer det store flertallet av førskolelærerne og også andre med høyere utdanning i barnehagene. Det ble trukket et bruttoutvalg på 1500 medlemmer i Fagforbundet og 1000 medlemmer i Utdanningsforbundet. De som ble trukket ut fikk en invitasjon per e-post om å delta i undersøkelsen.

Resultatene fra undersøkelsen som presenteres i denne rapporten, er basert på svar fra 260 medlemmer i Fagforbundet og 299 medlemmer i Utdanningsforbundet. Det gir en svarprosent på 17 prosent i Fagforbundet og 30 prosent i Utdanningsforbundet. En del personer i bruttoutvalget hadde feil e-postadresser eller hadde ikke jobbet i barnehage de seneste årene. Hadde det vært korrigert for disse, ville svarprosenten vært noe høyere.

Uvalgene kan ikke sies å være representative for barnehageansatte som helhet. Det skyldes dels at ansatte som er uorganiserte, ikke nås når utvalget trekkes fra arbeidstakerorganisasjonenes medlemslister. Dette kan bl.a. innebære at ansatte som har en mer kortvarig arbeidstilknytning til barnehage er underrepresentert i utvalget. Svarprosentene blant fagorganiserte er også nokså lave. Det kan derfor være en fare for barnehageansatte med stor interesse for kompetanseutvikling er overrepresentert i undersøkelsen. Denne skjevrepresentasjonen kan være en kilde til feil utover de vanlige statistiske feilmarginene, særlig når det gjelder spørsmål om deltakelse i kompetanseutviklingstiltak og interesse for videre deltakelse.

Sammenligner man data fra undersøkelsen med data fra Lærevilkårsmonitoren, se pkt 1.2.3. viser dataene fra undersøkelsen noe høyere deltakelsesandeler for førskolelærere. Det tyder på en viss interessebasert skjevrepresentasjon, slik som ventet, men forskjellene er moderate og tyder ikke på en veldig sterk skjevhet. Når det gjelder assistent- og barne- og ungdomsarbeidergruppa, mangler vi referansepunkt fra monitoren.

Svarene i undersøkelsen gir likevel en pekepinn på hva slags kompetanseutviklingstiltak som har blitt gjennomført i strategiperioden, hvilke effekter de har hatt og hvilken betydning strategien har hatt. Svarene i undersøkelsen blir også sett i sammenheng med andre data fra kartleggingen. Ser man disse i sammenheng, er det et godt sammenfall av funn.

Tabellen nedenfor viser sammensetningen av de to utvalgene med ansatte etter stillingstype og utdanningsbakgrunn.

Tabell 1.1: Stillingstype og utdanningsbakgrunn, andel i prosent innenfor hvert utvalg.

	Fagforbundet	Utdanningsforbundet
<i>Utdanningsbakgrunn</i>		
Førskolelærer	5	86
Annen høyere pedagogisk utdanning	5	11
Annen høyere utdanning	4	0
Barne- og ungdomsarbeider	25	0
Annen utdanning på videregående nivå	30	0
Grunnskole	12	0
Annen utdanningsbakgrunn	19	2
<i>Stillingstype</i>		
Styrer	1	17
Avdelingsleder/pedagogisk leder	6	67
Barne- og ungdomsarbeider	22	
Annen pedagogisk stilling		8
Assistent	55	
Annet	5	8

I utvalget fra Utdanningsforbundet er det 96 prosent kvinner og 4 prosent menn. 69 prosent jobber i kommunal barnehage, 30 prosent i privat barnehage og 1 prosent i andre barnehager. 3 prosent er under 25 år, 34 prosent 26-35 år, 39 prosent 36-45 år, 17 prosent 46-55 år og 7 prosent over 55 år. Når det gjelder erfaring, så har 19 prosent jobbet i barnehage i 0-5 år, 35 prosent har jobbet i 6-10 år og 46 prosent i mer enn 10 år.

I utvalget fra Fagforbundet er det 94 prosent kvinner og 6 prosent menn. 68 prosent jobber i kommunal barnehage, 31 prosent i privat barnehage og 1 prosent i andre barnehager. 7 prosent er under 25 år, 27 prosent 26-35 år, 38 prosent 36-45 år, 22 prosent 46-55 år og 6 prosent over 55 år. Når det gjelder erfaring, så har 37 prosent jobbet i barnehage i 0-5 år, 29 prosent har jobbet i 6-10 år og 34 prosent i mer enn 10 år.

Den vesentligste forskjellen mellom de to utvalgene er at det er vesentlig flere som har jobbet kort tid i barnehage i utvalget fra Fagforbundet. Det gjenspeiler at det er flere som har kort tid i barnehage blant assistenter og barne- og ungdomsarbeidere enn blant pedagogiske ledere og styrere.

1.2.2 Undersøkelsen blant barnehagefaglig ansvarlige i kommunene

Undersøkelsen blant barnehagefaglig ansvarlige i kommunene ble gjennomført i april 2011.

Spørreskjemaet ble distribuert til alle kommuner (429), samt til bydelsadministrasjonene i Oslo (15), totalt 444 skjema. Distribusjonsadresser ble hentet fra registeret som ble benyttet i Kunnskapsdepartementets årlige innsamling av data om barnehageutbygging, ventelister og dekningsgrader i kommunene ("20-september-undersøkelsen") høsten 2010. For flertallet av kommunene var dette formålstjenlig adressat, men i noen tilfeller har vi måttet videresende skjemaet i administrasjonen, eller benytte kommunens generelle epostkasse. Ved avslutningen av surveyet var alle adressater registrert som nådd. Til sammen foreligger det svar fra 305 kommuner eller bydeler, altså en svarandel på ca 69 %. Dette er noe færre enn ved den tilsvarende undersøkelsen i 2008, da svarandelen var 85 % (378 svar), men fortsatt kan utvalget betraktes som akseptabelt for formålet. Representasjonen er noe ujevn mellom fylkene, den varierer fra 47 % (Finnmark) til 93 % (Vestfold) – men med unntak av Finnmark er responsen over 50 % i alle fylker.

De 305 kommunene/bydelene som har svart på spørreskjemaet omfatter i alt 219574 barn i barnehage pr 20.september 2010, altså vel 81 % av alle barn i barnehage. Det betyr at utvalget har klart høyere representasjon i store kommuner enn i mindre.

Undersøkelsen blir i rapporten sammenlignet med data fra en tilsvarende undersøkelse blant barnehagefaglig ansvarlige i kommunene som ble gjennomført i 2008 i forbindelse med fase 1 i kartleggingen. For nærmere informasjon om denne, se pkt 1.3 i rapporten fra første fase (Asplan Viak og Fafo 2008).

1.2.3 Lærevilkårsmonitoren

For å kunne måle utvikling over tid har vi for deltakelsesvariablene sammenlignet data fra Lærevilkårsmonitoren for 2005 og for 2009 (Nyen 2005, Dæhlen og Nyen 2009). Lærevilkårsmonitoren er en årlig kartlegging av vilkårene for kompetanseutvikling blant voksne, der det er lagt særlig vekt på læring i arbeidslivet. Fafo tok initiativet til opprettelsen av monitoren, og den har vært gjennomført siden 2003. Data innhentes gjennom Statistisk sentralbyrås arbeidskraftsundersøkelser fra et representativt utvalg i befolkningen i alderen 16-74 år. Dataene brukes som grunnlag for offentlig statistikk på området livslang læring.

For å framskaffe referansedataene fra Lærevilkårsmonitoren, har vi foretatt egne kjøringar av data basert på yrkeskoder. Yrkeskodene som ble valgt ut var kode 3320 Førskolelærer og kode 5131 Barne- og ungdomsarbeider o.l fra standarden for yrkesklassifisering (SSB 1998). Den førstnevnte koden omfatter kun barnehageansatte. Den sistnevnte koden omfatter både assistenter og barne- og ungdomsarbeidere i barnehagene, men dessverre omfatter koden også andre uten høyere utdanning som jobber med barn og unge, bl.a. ansatte i SFO og i ungdomsarbeid. Vi har derfor valgt å presentere monitordata kun for yrkeskode 3320 Førskolelærere. Resultatene for 2005 er basert på data fra 131 førskolelærere, mens resultatene for 2009 er basert på data fra 137 førskolelærere.

For 2010 har ikke Fafo hatt ansvaret for å analysere monitordataene. NIFU har gjort kjøringar av Lærevilkårsmonitoren på data for 2010 for Kunnskapsdepartementet. Disse dataene er brukt i rapporten. Vi må ta forbehold om at det kan være mindre forskjeller i

definisjoner som kan gjøre at dataene for 2010 ikke er fullt ut sammenlignbare med data for 2009 og 2005.

2 KOMMUNENES ARBEID MED STRATEGIEN OG VURDERING AV EFFEKTER - RESULTATER FRA SURVEY

I dette kapittelet presenterer vi resultater fra undersøkelsen blant barnehagefaglig ansvarlige i kommunene. Det ble gjennomført en tilsvarende undersøkelse i 2008.

2.1 Organisering og administrativ kapasitet

Utvalget i 2010 skiller seg ikke særlig ut fra utvalget respondenter i 2008 med hensyn til organisering av kommuneadministrasjonen. Om lag 44 prosent av kommunene i 2010-utvalget har organisert administrasjonen i kommunen i tre nivåer, med rådmannsnivå, kommunalsjefnivå og virksomhetsledernivå. I 2008 var andelen trenivåkommuner i utvalget på 42 prosent. Om lag 46 prosent av kommunene i 2010-utvalget har organisert administrasjonen i to nivåer, mens 49 prosent oppga det samme i 2008. Omtrent 3 prosent av utvalget er organisert i bydeler, det vil si de 10 av Oslos bydeler som har besvart undersøkelsen. 8 prosent oppgir "annen organisering", f.eks. at de har en hybrid modell med trenivåorganisering akkurat på barnehageområdet selv om de har en tonivåmodell for øvrig.

Det har heller ikke skjedd vesentlige endringer i antall årsverk brukt på oppgaver knyttet til rollen som barnehagemyndighet. 53 (58) prosent av respondentene opplyser at de benytter under 1 årsverk på å ivareta rollen som barnehagemyndighet. 30 (29) prosent oppgir å bruke 1-2 årsverk, mens henholdsvis 8 (7) og 4 (3) prosent oppgir å bruke 2-3 og 3-4 årsverk på denne oppgaven. Ca 5 (2) prosent av respondentene bruker flere årsverk. Tallene i parentes viser situasjonen i 2008 – endringene er med andre ord ikke store i løpet av perioden, en tilsynelatende svak tendens til større ressursinnsats i myndighetsutøvelsen er ikke signifikant.

2.2 Samarbeid mellom kommuner

En høy andel av kommunene i dette utvalget, om lag 73 prosent, oppgir at kommunen inngår i et interkommunalt samarbeid om kompetanseutvikling. Tilsvarende har 71 prosent deltatt i felles søknad til fylkesmannen om statlige kompetansemidler. Av svarene til kommunene framgår det at samarbeidene kan ta noe ulik form. I noen tilfeller er samarbeidet institusjonalisert og formalisert i såkalte RKK ("regionale kompetansekontor) og gjelder flere kommunale områder enn barnehagesektoren. Denne samarbeidsformen har vært etablert i mange år i Nord-Norge og på deler av Vestlandet. Mindre kommuner har sammen opprettet et kompetansekontor finansiert med felles ressurser. Dette sikrer små kommuner kompetanse og kapasitet til å drive kompetanseutvikling for egne ansatte.

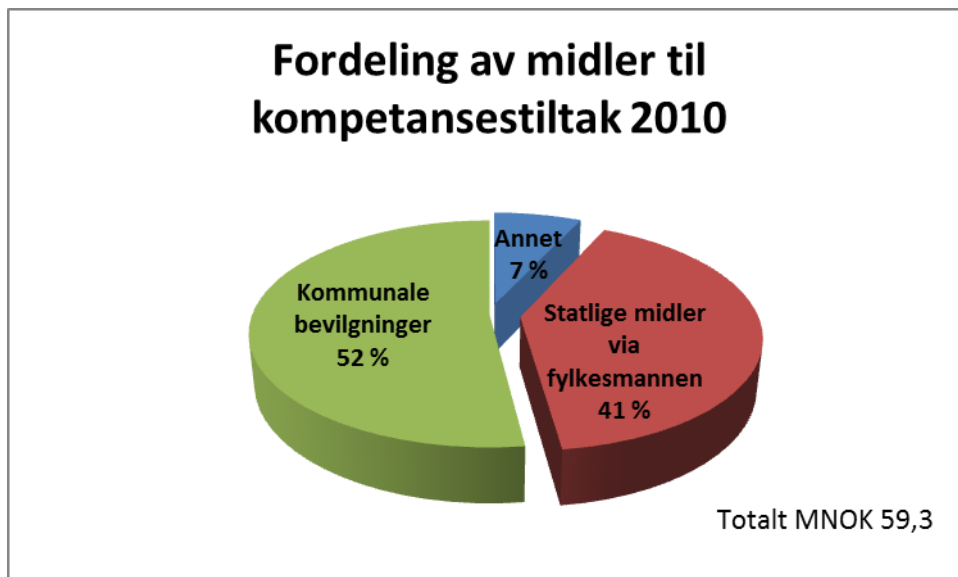
Andre kommuner søker midler hver for seg, men samarbeider om kompetansetiltak. Noen større kommuner inviterer mindre kommuner i eget omland til å delta på deler av kompetanseutviklingstiltak i kommunen. Noen samarbeider på særskilte områder, som for eksempel kompetanse knyttet til minoritetsspråklige barn. Andre igjen samarbeider fast om visse kompetanseutviklingstiltak, slik som planleggingsdager.

2.3 Midler til kompetanseutvikling for barnehageansatte

239 av 305 kommuner har oppgitt hvor mye som samlet ble brukt til kompetanseutvikling i 2010, og hvordan disse midlene fordelte seg på kommunale, statlige og andre kilder.

De 239 som besvarte denne delen av skjemaet representerte omtrent 54 % av alle kommuner/bydeler i landet, men de omfattet 188188 av alle barn i barnehage pr 20. september 2010, altså ca 70 %. Spørsmålet om representativitet handler i denne sammenhengen ikke bare om hvor stor del av sektoren som er dekket i dette materialet. Årsaken til at noen ikke har besvart spørsmålet kan være at de faktisk ikke har brukt midler til kompetanseutvikling lokalt.

Til sammen rapporterer de 239 kommunene at det brukes 59,3 millioner til kompetanseutvikling i 2010. Disse fordeler seg med 31,1 millioner (52 %) av kommunale bevilgninger, 24,3 millioner (41 %) fra staten via fylkesmannen, og ca 4 millioner (7 %) andre midler. Noen få respondenter beskriver hva som her ligger i "andre midler", her oppgis KS, NAV, uspesifiserte prosjektmidler, og Utdanningsforbundet/Fagforbundet, men materialet er ikke tilstrekkelig spesifisert til at det er hensiktsmessig å fordele disse midlene på kilder.



Figur 2.1: Fordeling av midler til kompetansetiltak i 2010 etter kilde. Mill. kr

Kompetansemidlene i dette materialet utgjør 315 kroner pr barn i barnehage, men variasjonene er store: fra 4800 til 63 kr pr barn. Kommunene som bruker mest er med få unntak små kommuner, der tilfeldige variasjoner vil kunne få relativt store utslag.

Datamaterialet viser hvor store midler til kompetanseutvikling som går over kommunale budsjetter, finansiert enten av statlige midler, kommunen selv eller andre midler. Disse midlene går til tilbud som i noen tilfeller også ansatte i private barnehager vil kunne delta i, samt tilskudd til kompetanseutvikling i private barnehager. Derimot inkluderer tallene ikke egne midler som private barnehager og barnehageeiere bruker på kompetanseutvikling.

2.4 Fellestiltak fremdeles svært vanlig

Over 66 prosent av kommunene svarer at de i sin helhet har brukt kompetanseutviklingsmidlene på fellestiltak for de barnehageansatte. 30 prosent svarer at midlene ble helt eller delvis fordelt ut til enkeltbarnehager, men bare i noen ganske få kommuner er det slik at alt fordeles ut til barnehagene. To kommuner gjør dette fordi man bare har en barnehage i kommunen. Flere av respondentene opplyser også at barnehagene har egne kursmidler som forutsettes brukt etter den enkelte barnehages eller ansattes behov.

Svarene kan tenkes å være preget av at respondentene deltar i en spørreundersøkelse om den nasjonale strategien og kun tenker på hvordan de nasjonale midlene fordeles. Mange svar i undersøkelsen tyder på at kommunene skiller ganske tydelig mellom egne midler og midlene som kommer fra fylkesmannen. Når det gjelder statlige midler via fylkesmannen, oppfatter kommunene seg som barnehagemyndighet med en klar forpliktelse til å inkludere barnehageansatte i alle barnehager i kommunen. Da vil fellestiltak være et hensiktsmessig virkemiddel. Som svarene under viser, brukes det også andre midler både hos eier og i den enkelte barnehage til kompetanseutvikling. Når det gjelder egne midler, oppfatter kommunene seg ofte mer som eier, uten den samme forpliktelsen til å inkludere private barnehager.

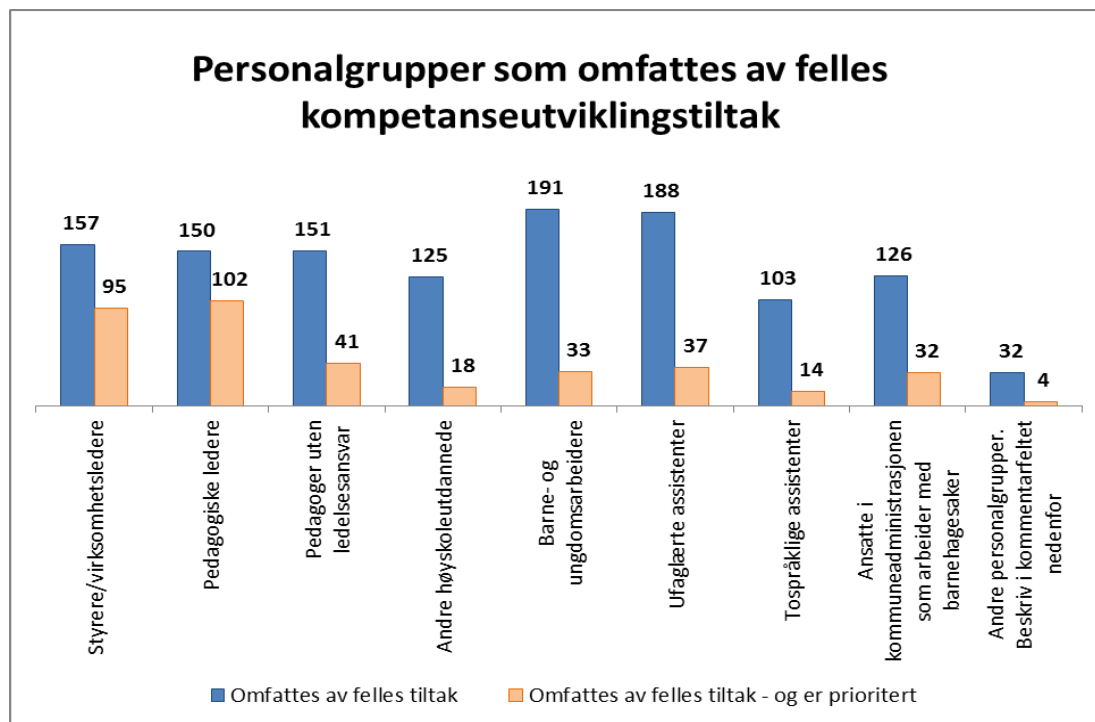
I de tilfellene midlene helt eller delvis tildeles barnehager, oppgir om lag 70 prosent av kommunene at ved fordeling til enkeltbarnehager tilgodeses både private og kommunale barnehager. Om lag 30 prosent svarer at slike midler ikke blir fordelt til private barnehager, men av disse igjen er det nær $\frac{1}{4}$ som ikke har private barnehager, slik at det reelle tallet er 24 %. Dette er en noe lavere andel enn i 2008, da det var 34 % som ikke tildelte slike midler til private barnehager. Der det er noen, men få private barnehager, oppgis det også at man bruker lite på private barnehager.

Statlige midler vurderes altså i hovedsak som midler som skal gå til både kommunale og private barnehager, og da ofte i form av fellestiltak.

70 prosent av kommunene i dette utvalget opplyser at fellestiltak er obligatorisk for kommunale barnehager, mens bare om lag 14 prosent opplyser at det er "obligatorisk" deltakelse for de private barnehagene. Langt de fleste, 64 prosent, opplyser at de private barnehagene får tilbud om å delta, mens 21 prosent ikke har private barnehager. Kun 0,8 prosent (1 kommune) opplyser at private barnehager ikke får tilbud om å delta i fellestiltak. Svarene indikerer at kommunene mener de statlige midlene forplikter kommunene på en annen måte enn kommunale kompetansemidler:

"Kompetanseutvikling er eiers ansvar. Myndigheten forvalter midlene fra Fylkesmannen og forplikter å gi alle et tilbud".

254 av kommunene har besvart spørsmålene om hvilke personalgrupper som omfattes av felles kompetanseutviklingstiltak. Svarfordelingen er vist i figuren nedenfor:



Figur 2.2: Personalgrupper som omfattes av felles kompetanseutviklingstiltak. Antall kommuner. N=254

I praktisk talt alle disse kommunene nevnes styrere/virksomhetsledere og pedagogiske ledere som grupper som er omfattet av fellestiltak. Ofte er de også prioriterte grupper for tiltak. Henholdsvis 37 og 39 prosent svarer at disse gruppene er prioriterte. Barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter er også i stor grad inkludert. 82 prosent av respondentene svarer at disse gruppene omfattes av tiltakene, mens de er i mye mindre utstrekning prioriterte: om lag 14 og 15 prosent svarer at de er prioriterte i forhold til kompetanseutviklingstiltakene. Ellers er det få grupper som ikke omfattes av fellestiltakene.

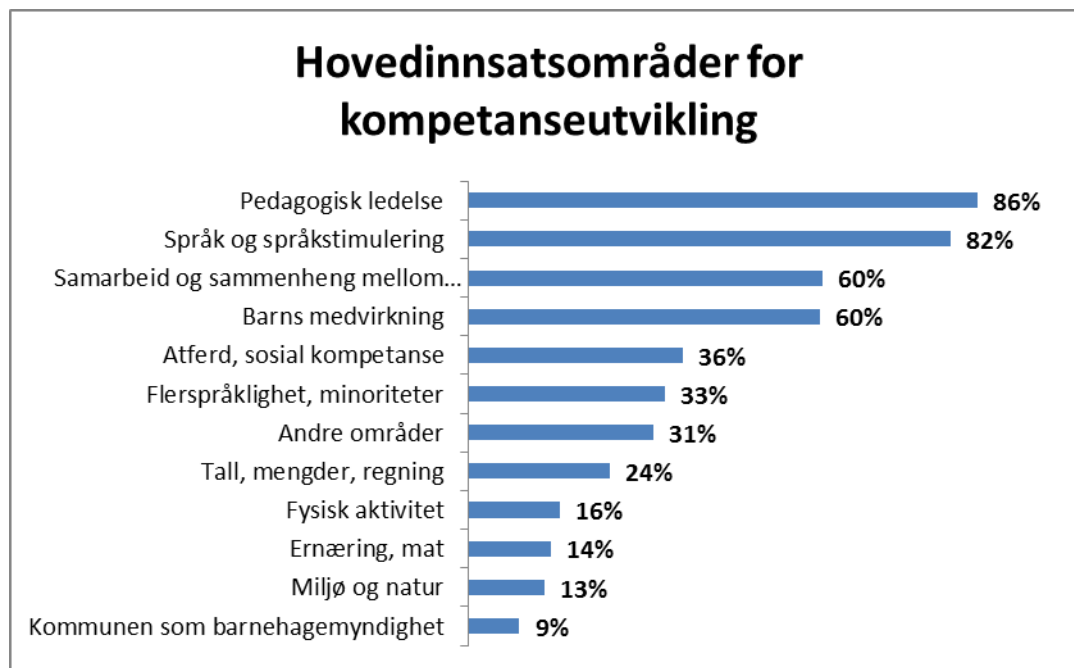
Noen ansattegrupper er til stede i kommunene i ulik grad. Dette gjelder tospråklige assistenter, pedagoger uten lederansvar og andre høyskoleutdannede enn førskolelærere. Flere kommuner nevner at de skal gjennomføre kompetanseutviklingstiltak som også inkluderer ansatte som ikke arbeider i barnehagene, slik som SFO-ansatte, spesialpedagoger, helsesøstre, barnevernstjenesten etc.

Det er små eller ingen forskjeller mellom undersøkelsene i 2008 og 2011 i hvilke grupper som omfattes av de kommunale fellestiltakene.

2.5 Type kompetanseutviklingstiltak

Undersøkelsen i 2008 viste at alle de fire prioriterte områdene i strategien også prioriteres av kommunene, men at området sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole var det området som ble prioritert i minst grad.

I 2011 har 258 av respondentene besvart denne delen av skjemaet. Disse fordeler seg på hovedinnsatsområder slik:



Figur 2.3 Hovedinnsatsområder for kompetanseutvikling. Andel kommuner. N=258

Svarene i denne undersøkelsen viser at pedagogisk ledelse og språk og språkstimulering fortsatt prioriteres av flest kommuner. Henholdsvis 87 og 82 prosent svarer at disse temaene er et hovedinnsatsområde for kompetanseutvikling. Deretter følger temaene barns medvirkning og samarbeid og sammenheng barnehage skole (om lag 60 prosent). Atferd og sosial kompetanse og flerspråklighet og minoriteter blir sagt å være et hovedinnsatsområde av henholdsvis 36 og 33 prosent, mens tall, mengder og regning nevnes av 24 prosent.

Tekstsvarene viser ellers et svært stort mangfold i tema for kompetanseutvikling i kommunene:

- IKT og teknologi
- Pedagogisk dokumentasjon
- Voksenrollen
- Fagområdene i rammeplanen
- Barn med særskilte tiltak
- Kunst, kultur og kreativitet
- Tidlig innsats og tidlig intervensjon
- Digital kommunikasjon
- Dannelse
- Praksisfortellinger
- Coaching
- Likestilling
- Jus i barnehagen
- Samarbeid barnehage-barnevern
- ICDP Foreldreveiledningsprogram
- Veiledningskompetanse

- Flerkulturelle studier
- Filosofi og filosofiske samtaler
- De minste barna i barnehagen
- Læringsmiljø
- Tverrfaglig samarbeid
- Lederopplæring
- Refleksjon over egen praksis
- Legemiddelhåndtering
- Barn utsatt for omsorgssvikt
- Menn i barnehagene
- Mobbing
- Barnehagens rom
- Barnehagens planarbeid
- Omdømmebygging
- Fysisk miljø
- Friluftsliv
- Barnehagevurdering

Det er interessant å sammenligne svarene fra kommunene med svarene i ansatteundersøkelsen, jf kapittel 3.4. I begge undersøkelser framgår det at ledelse og språk og språk og språkstimulering har vært viktige områder for kompetanseutvikling, men for øvrig er det et ganske stort sprik mellom svarene fra de to undersøkelsene. Langt flere ansatte nevner atferd og sosial kompetanse som tema for kurs og opplæring, noen færre nevner barns medvirkning og kun et lite mindretall av de ansatte nevner overgang barnehage til skole (11 og 3 prosent i ulike grupper, kontra 60 prosent av kommunene). Tiltak som organiseres av kommunen er en viktig del av kompetanseutviklingen i barnehagene, men det skjer også kompetanseutvikling i tillegg til dette. Kanskje sosial kompetanse i større grad er tema som det jobbes med ute i den enkelte barnehage. Ulike respondentgrupper vil dessuten ha ulike referanserammer. Ansvarlige på kommunenivå vil trolig ha strategien og dens prioriterte områder lengre framme i bevisstheten når de svarer enn de ansatte. Ulik tidsreferanse kan også spille inn. Mens det i kommuneundersøkelsen spørres om hva som er kommunens hovedinnsatsområder (noe som kan omfatte en lengre planperiode enn ett år), er ansatte spurt om tema for kurs og opplæring det siste året.

Kommunene er også bedt om å karakterisere kompetanseutviklingstiltakene i noen hovedkategorier, knyttet til i hvilken grad dette er formelt kompetansegivende tiltak.

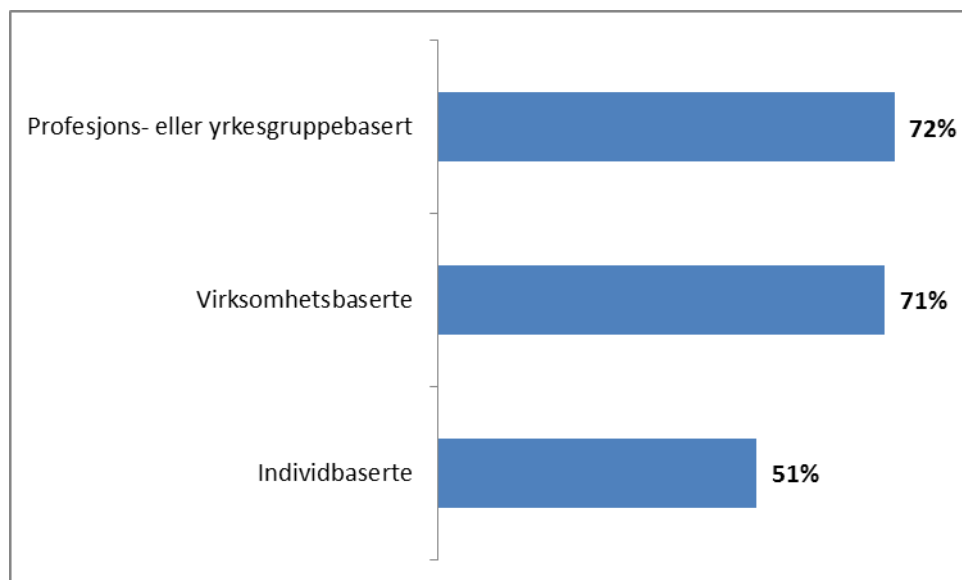
259 (85 %) har respondert på dette spørsmålet, med følgende svarfordeling:



Figur 2.4: Kompetansetiltakene etter hovedkategori tiltak. Andel kommuner. N=259

Det er altså mest utbredt med ulike typer etterutdanningstiltak uten formelt kompetansegivende status. Om lag 88 prosent opplyser at kommunen har organisert eller støttet denne type tiltak i 2010. Uformell læring gjennom hospitering, nettverk, studieturer, kollegabasert veiledning og læring gjennom praksis er en del av kompetanseutviklingstiltakene i om lag 67 prosent av kommunene, mens videreutdanning er en del av tiltakene i 50 prosent av kommunene. Svarmønsteret er mye det samme som i forrige undersøkelse. I 2008 var tilsvarende resultater 91 prosent for etterutdanning, 75 prosent for uformell læring og 58 prosent for videreutdanning.

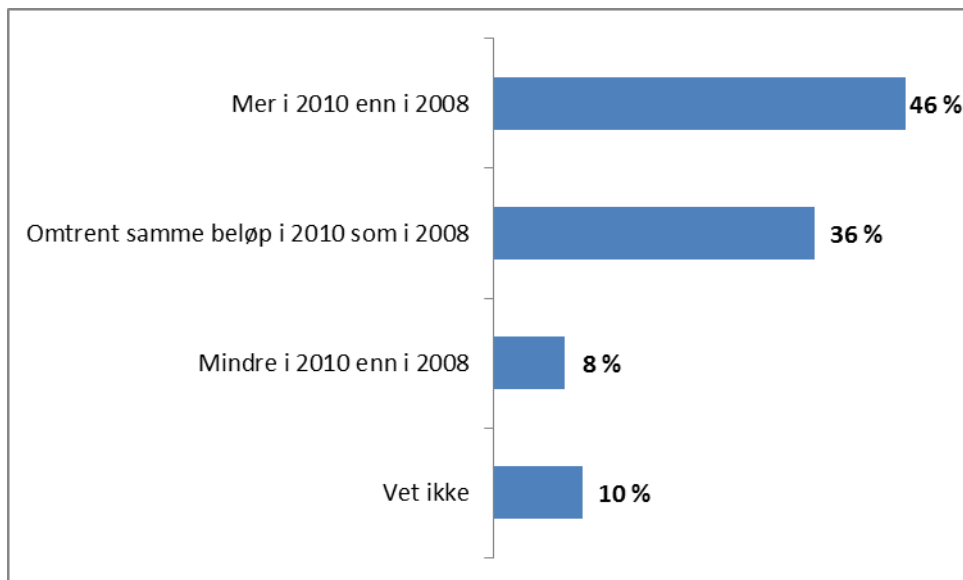
257 (84 %) har respondert på spørsmålet om tiltakene er individ- eller profesjonsbaserte, med følgende svarfordeling:



Figur 2.5: Individ-, virksomhet- eller profesjonsbaserte tiltak. Andel kommuner. N=257

Tiltakene er i noe større grad profesjons- og yrkesbaserte (72 prosent) og virksomhetsbaserte (71 prosent) enn individbaserte (51 prosent), men hovedinntrykket er at det her skjer en stor grad av blanding av individbaserte, profesjons- eller yrkesbaserte og virksomhetsbaserte kompetansetiltak i et flertall av kommunene.

2.6 Halvparten bruker mer midler i 2010 enn i 2008



Figur 2.6: Ressursbruk til kompetansetiltak i 2010 sammenlignet med 2008. Andel kommuner. N=265

Om lag 46 prosent av kommunene i utvalget opplyser at de brukte mer midler på kompetanseutvikling for barnehagesektoren i 2010 enn i 2008. 36 prosent svarer at de bruker omtrent det samme i 2010 som i 2008. I 2008 svarte 74 prosent at de brukte mer midler på kompetanseutviklingstiltak i 2008 enn de gjorde i 2006. 23 prosent svarte at de brukte omtrent samme beløp i 2008 som i 2006. Tallene kan tyde på at innføringen av kompetanseutviklingsmidlene medførte at svært mange kommuner brukte mer på kompetanseutviklingsmidler. Denne utviklingen har fortsatt i perioden 2008 til 2010, men i mindre grad. Også en god del av de ansatte, jf kap 5, opplever at de deltar mer på kompetanseutvikling enn de gjorde før strategiperioden.

Kommunene ble bedt om å kommentere eventuelle økninger eller reduksjonen i bruk av midler. Dette har i overkant av 50 kommuner gjort. Det peker seg ut noen gjennomgående forklaringer på økte midler til kompetanseutvikling:

- Det statlige tilskuddet har blitt høyere.
- Det har blitt et større fokus på kvalitet i barnehagene og dermed på kompetanseutvikling
- Oppvekstsektoren ses i sammenheng, slik at kompetanseutvikling i barnehagene ses i forhold til tiltak i skolen.

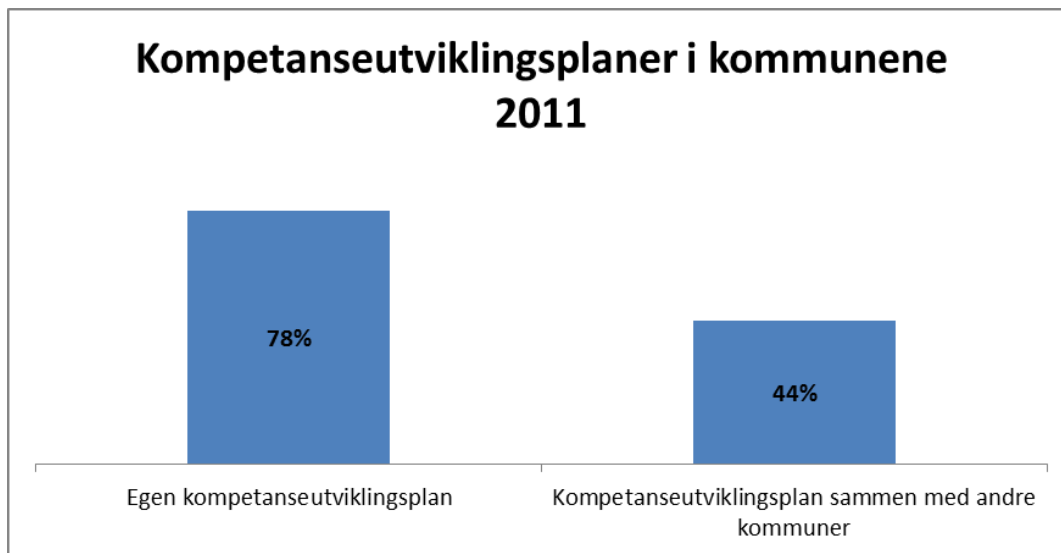
Begrunnelsen i kulepunkt 1 blir hyppigst anført av begrunnelsene over.

Når det gjelder kommuner som oppgir at de bruker mindre ressurser i 2010 enn i 2008, pekes det på reduserte kommunale budsjetter generelt.

2.7 Kompetanseutviklingsplaner

Allerede i 2008 hadde en stor andel kommuner utarbeidet kompetanseutviklingsplaner. 75 prosent av kommunene hadde utarbeidet en kompetanseutviklingsplan i 2007/2008, og ytterligere 12 prosent hadde gjort det på et tidligere tidspunkt.

I 2011 ble kommunene også spurt om de har en egen kompetanseutviklingsplan, eventuelt sammen med andre kommuner. 268 har besvart dette spørsmålet (88 %). Disse fordeler seg slik:



Figur 2.7: Kompetanseutviklingsplaner i kommunene 2010. Andel kommuner. N=268

Samlet har 84 % av alle kommunene en slik plan, altså om lag samme andel som i 2008. De fleste av disse har en egen plan (78 %), mens 44 % inngår også i en plan sammen med andre kommuner (altså en betydelig overlapping). Det framgår ikke i hvilken grad dette er ett og samme dokument, eller om det er snakk om separate, integrerte eller samordnede dokumenter.

Det er indikasjoner på at det har skjedd en økning i andelen av kommunene som har en kompetanseutviklingsplan hvis man sammenligner med tiden før strategiperioden. En undersøkelse fra Høgskolen i Vestfold (Aanderaa et al 2006) fra 2006 viser at 50 prosent av kommunene den gang hadde en kompetanseutviklingsplan. (Undersøkelsen har imidlertid et relativt lavt antall respondenter (54), som heller ikke er helt tilfeldig trukket. Estimert på 50 prosent er derfor usikkert.)

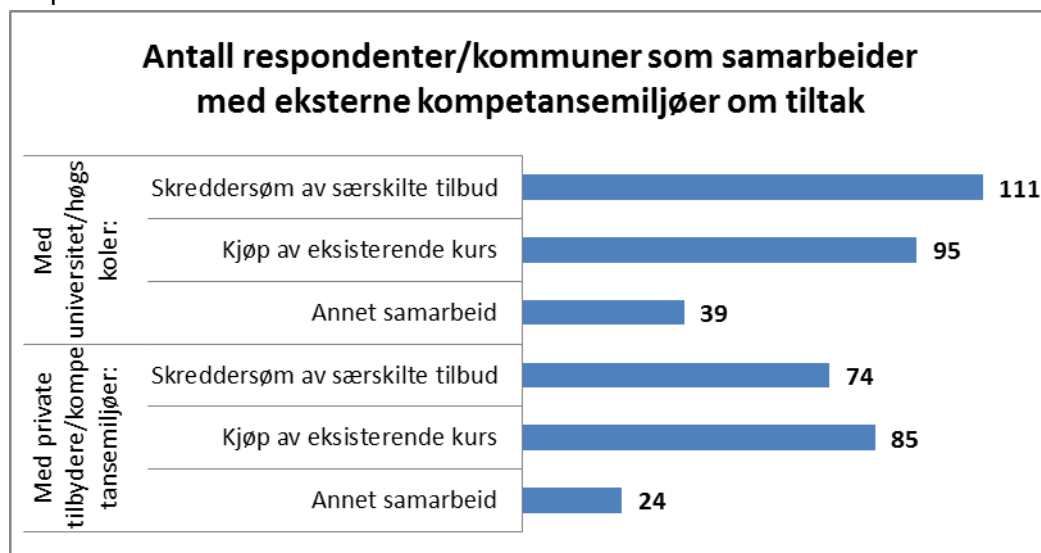
Vår undersøkelse tyder på at kommunene vil fortsette å ha kompetanseplaner også etter strategiperioden. Kommunene ble også spurt om de har kompetanseutviklingsplaner som dekker perioden etter at strategiperioden for de statlige midlene er utløpt. 44 prosent av kommunene i dette utvalget svarer bekreftende på dette. Om lag 49 prosent svarer at de kommer til å utarbeide eller omarbeide kompetanseplaner, mens drøye 7 prosent svarer at de ikke har slike planer. Planene kan ta ulik form, enten som en egen kompetanseutviklingsplan for barnehagene, en felles plan for oppvekstsektoren, som del av en felles kompetanseplan i kommunen eller en felles plan for flere kommuner.

Når så mange kommuner fortsetter å ha kompetanseutviklingsplaner også etter utløpet av strategiperioden, er det mulig å tolke det som at det er mer systematikk i arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren. En plan i seg selv skaper ikke kompetanseutvikling, men kan tolkes som at kompetanseutvikling står mer sentralt som tema. Hvorvidt denne utviklingen skyldes strategien eller en mer generell økt oppmerksomhet om kompetanseutvikling i kommunesektoren, er ikke lett å fastslå. I strategiperioden har det vært et generelt økende fokus på kompetansearbeid i kommunesektoren. I Hovedtariffavtalen 2008 til 2010 kapittel 3.3 for kommunesektoren (Hovedtariffavtalen (HTA) 1/5 2008 – 31/4 2010) stod det blant annet følgende: *“Arbeidsgiver har ansvar for å kartlegge og analysere kommunens/fylkeskommunens kompetansebehov. På bakgrunn av kartleggingen skal det utarbeides en plan for gjennomføring av kompetansehevedende tiltak.”* Svært mange kommuner enten har, eller er i ferd med å utarbeide, et planverk som omfatter både overordnede kompetanseplaner og sektorkompetanseplaner.

2.8 Samarbeid med kompetansemiljø

Kommunene samarbeider både med universiteter og høyskoler og private kompetansemiljø. Private kompetansemiljø kan være alt fra private stiftelser og lignende (Reggio Emilia etc), enkeltpersoner som har etablert eget foretak eller mindre konsulentmiljø. KS' konsultentselskap KS konsulenter er også nevnt.

Litt over 75 % av respondentene rapporterer at de samarbeider med eksterne kompetansemiljøer i en eller annen form, men ofte handler dette om kjøp av ferdige kurs eller kurspakker. Det er likevel en betydelig andel av respondentene som også hevder at de samarbeider om skreddersøm av kurstilbud. Slik fordeler dette samarbeidet seg blant respondentene:



Figur 2.8: Antall respondenter/kommuner som samarbeider med eksterne kompetansemiljøer om tiltak. N=305

Til sammen oppgir 230 av 305 respondenter at de har en eller annen form for slikt samarbeid, enten med universiteter/høyskoler eller med private tilbydere/kompetansemiljøer.

Det er flere kommuner som samarbeider med universiteter og høyskoler enn som samarbeider med private tilbydere og kompetansemiljøer. Samarbeidet med universitets- og høyskolesektoren er også tettere i den forstand at tilbudene fra universitetene og høyskolene oftere synes å være skreddersydd til behovene lokalt, mens tilbudene fra private tilbydere og kompetansemiljøer oftere synes å være allerede etablerte kurs.

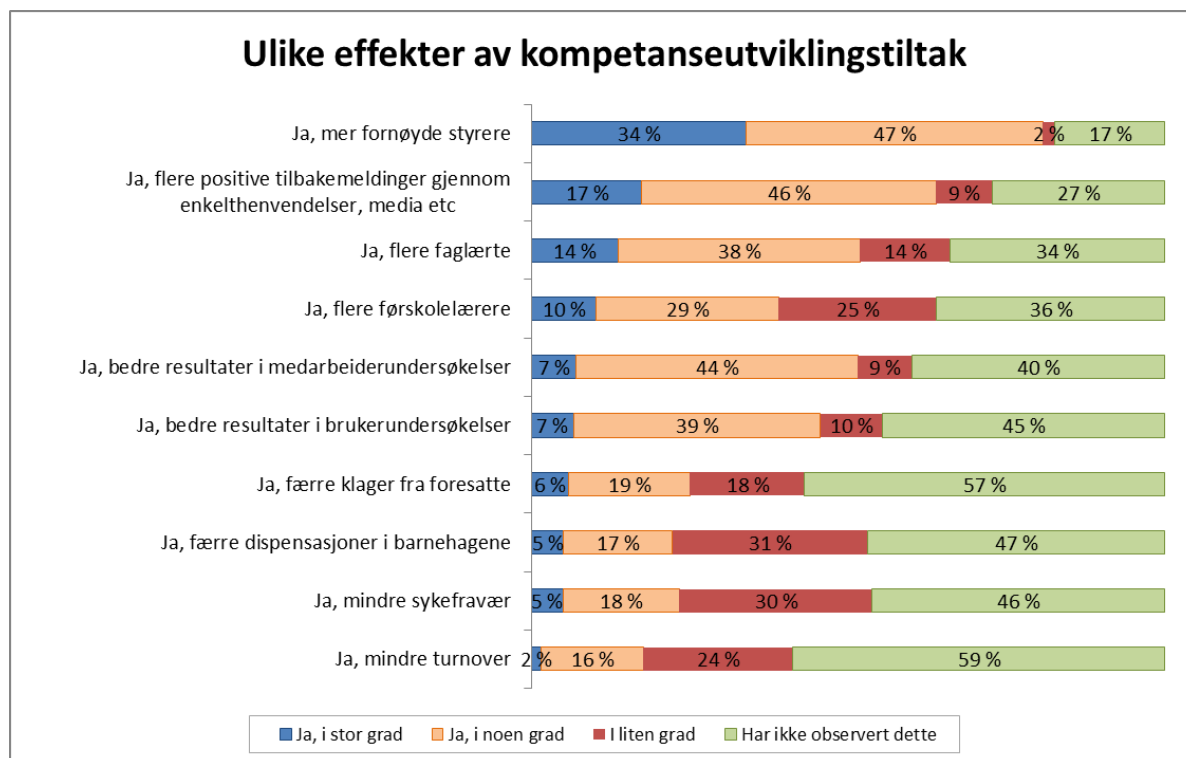
2.9 Kommunenes oppfølging av resultater

Kommunene ble spurt om de evaluerer gjennomførte kompetansetiltak.

Kun 6 prosent svarte nei på dette spørsmålet. Om lag 66 prosent svarer at enkelte kompetansetiltak blir evaluert, mens 24 prosent svarer at de evaluerer kompetansetiltakene gjennom systematisk bruk av medarbeiderundersøkelser. Om lag 20 prosent svarer at de evaluerer ved systematisk bruk av evalueringsskjema til deltakerne, mens 15 prosent gjør det ved hjelp av systematisk gjennomføring av brukerundersøkelser.

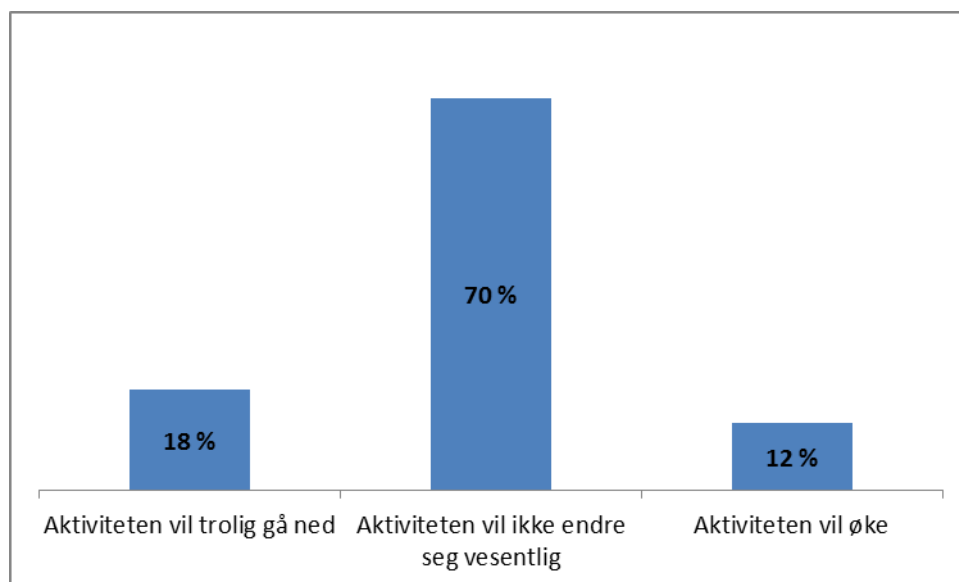
Noen oppgir at de evaluerer kompetanseplanen årlig. Flere oppgir at de har en styrergruppe som vurderer og evaluerer organisering og innhold i gjennomførte kompetansetiltak med tanke på planlegging av neste tiltak. Andre kommuner oppgir at de har en egen kompetansegruppe eller opplæringssteam som innhenter erfaringer fra barnehagene.

Kommunene fikk også spørsmål om de hadde kunnet observere resultater av iverksatte kompetanseutviklingstiltak. Svarene viser at kommunene særlig har observert mer fornøyde styrere som følge av kompetanseutviklingstiltakene. De har også observert flere positive tilbakemeldinger gjennom enkelthenvendelser, media etc. og bedre resultater i medarbeiderundersøkelser. En noe mindre andel har fått flere førskolelærere og bedre resultater i brukerundersøkelsene. Langt færre svarer at de har kunnet observere mindre turnover, mindre sykefravær eller færre dispensasjoner i barnehagene som følge av de gjennomførte kompetansetiltakene. Ellers er det flere som påpeker at det er krevende å evaluere effekten av kompetanseutviklingstiltak.



Figur 2.9: Andel kommuner som kan observere ulike effekter av kompetanseutviklingstiltak. N=251

2.10 Omfanget av kompetanseutviklingstiltak framover



Figur 2.10: Tror du at omfanget av kompetanseutviklingstiltak i kommunen vil endre seg nå etter at strategiperioden 2007-2010 har utløpt? (N=257)

Et stort flertall, drøye 70 prosent av kommunene, svarer at de på nåværende tidspunkt ikke tror aktiviteten vil endre seg vesentlig, i form av omfang av kompetanseutviklingstiltak i kommunen, etter at strategiperioden er utløpt. Om lag 18 prosent svarer at aktiviteten trolig vil gå ned etter strategiperioden. Nesten 12 prosent svarer at aktiviteten vil øke.

Når vi sammenstiller forventet aktivitetsendring med kommunens organisering, finner vi en svak tendens til at kommunene med tonivå-organisering har lavere forventninger til aktivitetsnivået enn de som har en trenivåmodell (med barnehage- eller oppvekstsjef). Ca 19 % av tonivåkommunene regner med at aktiviteten vil gå ned etter utløpet av strategiperioden, mens ca 10 % av trenivåkommunene tror det samme. Andelen som tror på økt framtidig aktivitet er imidlertid den samme (hhv 13 % og 12 %). Det er bare 6 av Oslos bydeler som har besvart dette spørsmålet, men her forventer hele 4 av disse en reduksjon i aktiviteten.

Det ser ut til å være en viss sammenheng mellom kommunenes framtidsutsikter med hensyn på kompetansetiltak, og faktorer som kommunestørrelse og kapasitet i administrasjonen. I kommunene som tror at aktiviteten kommer til å gå ned er det omtrent 2,0 årsverk pr 1000 barn i barnehage, mens det i kommunene som tror på uendret eller økende aktivitet er henholdsvis 3,9 og 2,8 årsverk pr 1000 barn.

Om lag 17 prosent av respondentene svarer at videreføringen er betinget av at de statlige midlene videreføres på samme nivå også etter strategiperioden. Nedenfor siterer vi noen svar som kan sies å være typiske for denne respondentgruppa:

“Barnehagemyndigheten har ikke midler til felles tiltak for barnehagene utenom statlige tilskudd.”

“Dersom kommunene får midlar frå staten vil dette halde fram. Vert midlane auka, vil aktiviteten også auke. Vert dei minka eller tatt vekk, blir det lite til kompetanseheving.”

De kommunene som sier at de vil være avhengige av statlige bevilgninger/øremerkede tilskudd for å videreføre arbeidet med kompetanseutvikling på samme nivå som tidligere, er mye mer pessimistiske på kompetanseutviklingens vegne enn de som ikke nevner dette som en betingelse: 50 % av dem tror aktiviteten kommer til å gå ned etter strategiperioden (mot 18 % i materialet samlet). Disse kommunene er gjennomgående større enn de som ikke nevner statlige midler som en nødvendig forutsetning: i gjennomsnitt hadde de ca. 1840 barn i barnehagen høsten 2010, mot ca. 600 i de kommunene der denne betingelsen ikke ble nevnt. De har også jevnt over en høyere andel av denne innsatsen dekket av staten: 54 %, mot 38 % for de kommunene som ikke oppgir en slik betingelse.

Materialet gir i seg selv ikke grunnlag for å konkludere om hvorvidt statlige øremerkede tilskudd er nødvendige for å opprettholde nivået på kompetanseutviklingen, men når såpass få hevder at de er absolutt avhengige av at tilskuddene videreføres eller økes, kan det være et utslag av at dette er virksomhet som utgjør en nokså beskjeden andel av totalaktiviteten i sektoren; de statlige kompetanseutviklingsmidlene er i størrelsesorden en promille av samlet statlig driftstilskudd til barnehager, og i gjennomsnitt disponerer kompetanseutviklingspostene mellom 1 og 2 promille av samlet driftsbudsjett i barnehagene. Det kan bety at for flertallet av kommuner vil det være tale om små omdisponeringer for å opprettholde nivået.

3 KOMPETANSEUTVIKLINGSTILTAKENE

3.1 Typer av tiltak

Vi kan skille mellom fire nivåer av kompetanseutviklingstiltak. Skillet mellom dem går på hvorvidt de gir formell kompetanse, hvorvidt tiltaket er et opplæringstiltak og på hvorvidt aktiviteten også har andre formål enn læring.

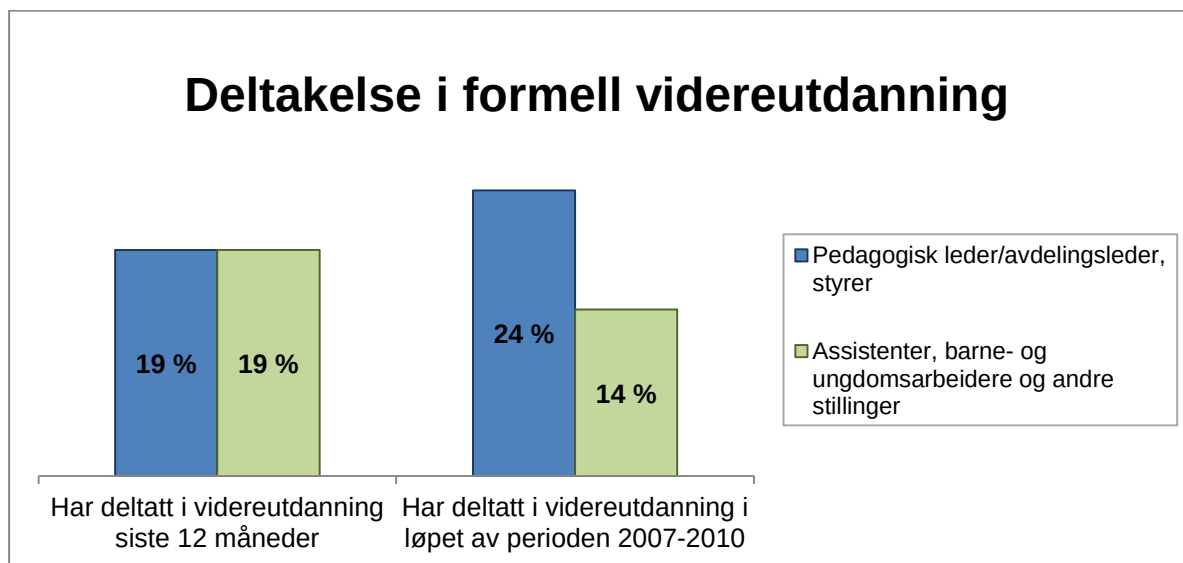
Videreutdanning er alle former for utdanning og opplæring som gir formell kompetanse, f.eks. studiepoeng eller kompetanse på videregående skoles nivå. "Kurs og annen opplæring" inkluderer alle former for opplæringstiltak som *ikke* gir formell kompetanse. "Andre læringsaktiviteter" omfatter alle tiltak som har læring som formål, men som ikke er opplæring. Til slutt kan man også gjennom tiltak bevisst legge til rette for uformell læring, det vil si læring som skjer gjennom aktiviteter som ikke primært har læring som formål. Et eksempel på et slikt tiltak er hospiteringsordninger, hvor læringen skjer ved å være med på de daglige aktivitetene i en annen barnehage.

Kildene for de dataene vi presenterer i kapittel 3, 4 og 5 er undersøkelser blant ansatte i barnehagene.

3.2 Andel som har deltatt i ulike tiltak

19 prosent av de pedagogiske lederne og styrerne har deltatt i *formell videreutdanning* de siste 12 månedene. Også 19 prosent av assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne og andre stillinger har deltatt i formell videreutdanning de seneste 12 månedene.

Sett over hele perioden 2007-2011, har 43 prosent av pedagogiske ledere og styrere og 32 prosent av assistenter og barne- og ungdomsarbeidere og andre stillinger deltatt i videreutdanning.



Figur 3.1: Deltakelse i formell videreutdanning, etter stillingstype. N=558.

Det er de med annen høyere utdanning enn førskolelærerutdanning, som har høyest deltakelse i videreutdanning. I denne gruppen har en av tre deltatt i videreutdanning de siste 12 månedene. Dette har sammenheng med at de tar tilleggsutdanning for å kvalifisere for arbeid i barnehage.

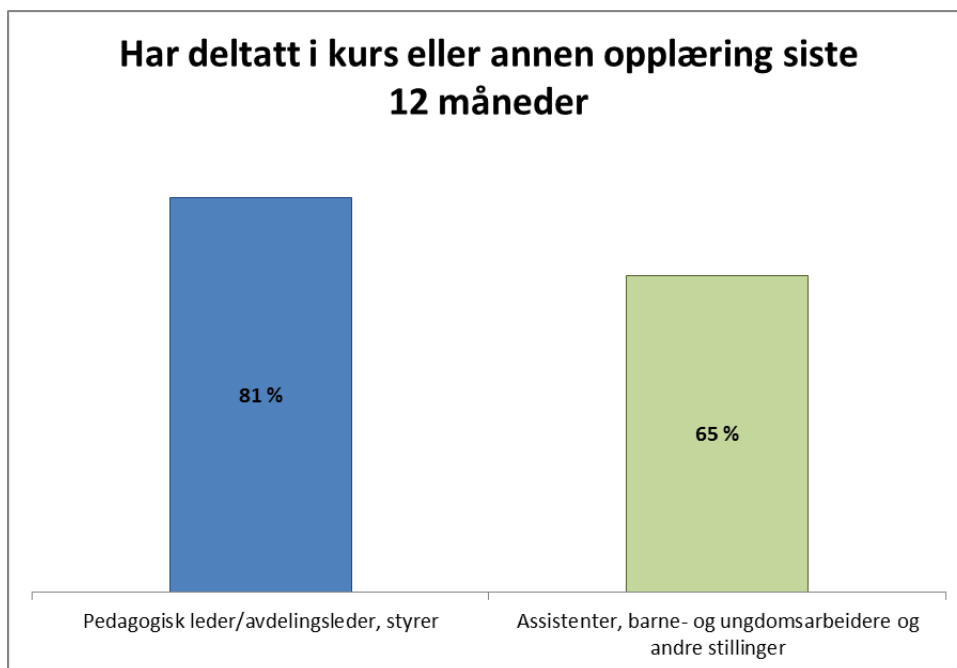
Det kan tenkes at vi generelt måler for høye deltakelsesandeler i undersøkelsen. Grunnen til dette er at frafallet i utvalgene er høyt og at det er sannsynlig at de som er mest interessert i kompetanseutvikling i større grad enn andre har svart.

Lærevilkårsmonitordata tyder på at det har skjedd en økning i videreutdanningsdeltakelsen i strategiperioden. Data fra Lærevilkårsmonitoren viser at andelen førskolelærere som hadde deltatt i formell videreutdanning i 2005 var på 9,6 prosent. I 2009 hadde andelen økt til 15,5 prosent. I henhold til kjøring fra NIFU gjort for Kunnskapsdepartementet, hadde andelen for 2010 gått noe ned til 12,8 prosent.

På grunn av ulike utvalgsopplegg kan ikke monitordataene sammenlignes direkte med data fra kartleggingsundersøkelsen i 2011. Differansen mellom tallene fra Lærevilkårsmonitoren og den separate undersøkelsen har mest sannsynlig sammenheng med en viss skjevhet i utvalget i den separate undersøkelsen.

Flere førskolelærere deltar i videreutdanning i 2009 enn gjennomsnittet for arbeidslivet som helhet (16 kontra 8 prosent). Sammenligner man med andre med høyere utdanning inntil fire år, ligger deltakelsesandelen også høyere blant førskolelærere (16 kontra 12 prosent blant sysselsatte 22-66 år).

Deltakelsen i *kurs og annen opplæring* som ikke gir formell kompetanse, er høy både i assistent/fagarbeidergruppa og blant pedagogiske ledere og styrere. Høyest deltakelse i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse finner man blant pedagogiske ledere og styrere. Assistent- og fagarbeidergruppa har imidlertid også en deltakelse som ligger høyt.



Figur 3.2: Deltakelse i kurs og annen opplæring, etter stillingstype. N=558

I begge grupper ligger deltakelsen både i formell videreutdanning og i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse høyere enn i arbeidslivet som helhet (Dæhlen og Nyen 2009, Wiborg og Skule 2011).

Også når det gjelder kurs- og opplæringsdeltakelse må man ta forbehold for at funnene i utvalgene ikke nødvendigvis er representative for barnehageansatte som helhet.

Flere deltar i kurs og opplæring i strategiperioden enn tidligere. Data fra Lærevilkårsmonitoren viser at andelen førskolelærere som deltok i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, økte fra 66,2 prosent i 2005 til 74,1 prosent i 2009. I henhold til kjøringer fra NIFU gjort for Kunnskapsdepartementet, hadde andelen for 2010 falt til 70,5 prosent.

Avviket mellom monitorresultatene og surveyresultatene har trolig sammenheng med en viss skjevhet i utvalget i den separate surveyen.

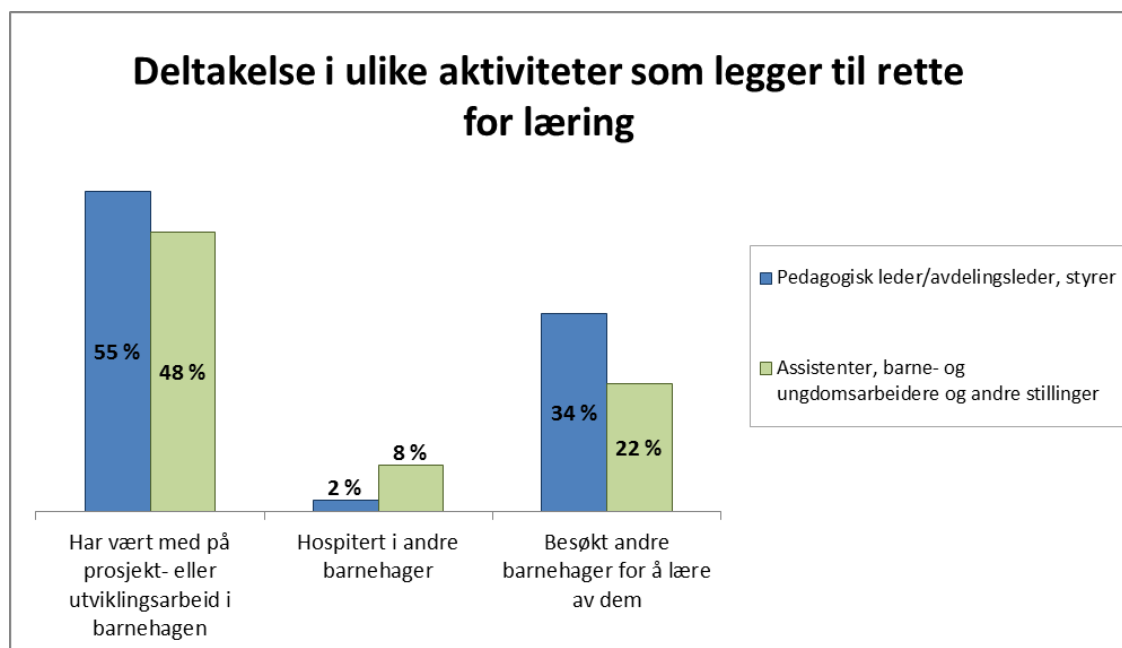
Førskolelærere har en høyere kursdeltakelse (74 prosent) enn både arbeidslivet som helhet (51 prosent) og andre med kort høyere utdanning (63 prosent).

I undersøkelsen har vi også målt forekomsten av *aktiviteter og ordninger hvor man bevisst prøver å legge til rette for uformell læring*, det vil si på andre måter enn gjennom opplæring, blant annet gjennom hospiteringsordninger som gir mulighet for å jobbe i andre barnehager, jf figur 3.3.

Om lag halvparten av de barnehageansatte har deltatt i prosjekt- eller utviklingsarbeid i løpet av det siste året. Slikt arbeid omfatter brede grupper av de ansatte, ikke bare styrere og pedagogiske ledere, men også i stor grad barne- og ungdomsarbeidere og assistentgruppa.

En av tre pedagogiske ledere/styrere og en av fem assistenter/barne- og ungdomsarbeidere har besøkt andre barnehager for å lære av dem, noe som er et relativt høyt tall. Derimot er

hospiteringsordninger lite utbredt i sektoren. Deltakelse i slike ordninger er noe høyere i assistentgruppen enn i gruppen av pedagogiske ledere og styreere.



Figur 3.3: Andel som har deltatt i ulike aktiviteter som legger til rette for læring, etter stillingstype. N=474-494

En annen faktor som kan bidra til læring, er at man har anledning til å diskutere sine behov for nye kunnskaper og ferdigheter med ledelse/overordnede. 66 prosent av pedagogiske lederne/styrerne og 55 prosent i assistent/barne- og ungdomsarbeidergruppen har i løpet av det siste året diskutert sine behov for nye kunnskaper og ferdigheter med overordnede.

I Lærevilkårsmonitoren finnes det et etablert mål for "læringsintensivt arbeid". Et læringsintensivt arbeid er et arbeid som gir gode vilkår for uformell læring, og kjennetegnes ved at det både stilles høye krav til læring i jobben og at det finnes gode muligheter for å lære seg det man trenger å lære. Andelen med et slikt læringsintensivt arbeid blant førskolelærerne har økt fra 61,2 til 65,4 prosent fra 2005 til 2009. Endringen er såpass liten at den ikke er statistisk pålitelig. I henhold til kjøringer fra NIFU gjort for Kunnskapsdepartementet, er tilsvarende andel for 2010 på 74,0 prosent. Vi må forbehold for muligheten for at monitordataene fra 2010 ikke er fullt sammenlignbare med data for 2009 og 2005.

Andelen med et læringsintensivt arbeid blant førskolelærere (65 prosent) er omtrent på linje med arbeidslivet som helhet (63 prosent) og noe lavere enn blant andre med kort høyere utdanning (71 prosent).

3.3 Videreutdanning

Barnehagesektoren er et eksempel på et yrkesbasert arbeidsmarked, der visse typer formell utdanning er den vanlige kvalifiseringsveien inn til et gitt arbeid (Marsden 1986). I barnehagesektoren er det lovbestemt krav om pedagogisk kompetanse på høyere

utdanningsnivå for å inneha pedagogiske lederstillinger. Selv om dispensasjon kan gis, er førskolelærerutdanning dermed den naturlige kvalifiseringsveien inn til pedagogiske lederstillinger. Samtidig er det i barnehagene et betydelig innslag av et ufaglært åpent arbeidsmarked gjennom en stor gruppe assistentstillinger, som det ikke kreves formell pedagogisk kompetanse for. Med Reform 94 ble faget "barne- og ungdomsarbeider" innført som en fagopplæring på videregående nivå rettet mot arbeid med barn og unge. Barne- og ungdomsarbeiderfaget har etablert seg som en relevant utdanning for arbeid i barnehagene og representerer et forsøk på å skape en fagarbeiderkategori i sektoren. I motsetning til førskolelærerutdanningen er det imidlertid ingen krav i lov, forskrift eller sentral tariffavtale om at man har faget for å få ansettelse i bestemte stillinger.

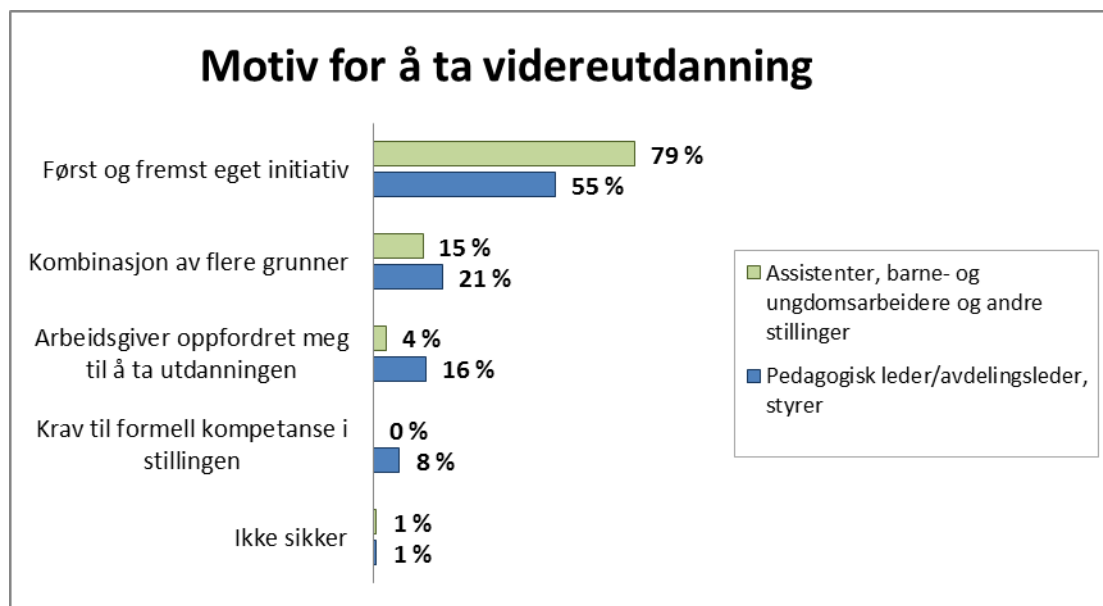
Ansatte som har en førskolelærerutdanning eller annen høyere pedagogisk utdanning i bunn, har muligheter for å ta formell videreutdanning innenfor ulike områder og rettet mot ulike funksjoner. Hele 8 prosent i denne gruppen har tatt formell videreutdanning innen veiledning de seneste fire årene. Spesialpedagogikk (5 prosent) er et annet viktig område for videreutdanning i denne ansattegruppen. De som med annen høyere utdanning i bunn, har tatt småbarnspedagogikk som videreutdanning (5 prosent) for å kvalifisere seg til førskolelærerarbeid i barnehage, utgjør også en viktig del av videreutdanningen i gruppen med høyere utdanning. Andre områder som det er et viss innslag av videreutdanning innenfor er ledelse, utviklingsarbeid og IKT.

Høgskolen i Vestfold skrev i 2006 en serie delrapporter om etter- og videreutdanning i barnehagesektoren (Moser et al 2006). En undersøkelse som da ble gjort blant styrere, viser at veiledning, spesialpedagogikk og ledelse var de temaene som noen tok videreutdanning innenfor i flest barnehager. Sammenlignet med den undersøkelsen, synes småbarnspedagogikk å ha en relativt større plass nå, men det må tas forbehold om at analyseenheterne i HiVe-undersøkelsen og i vår undersøkelse er ulike (barnehager kontra ansatte).

Assistenter uten pedagogisk utdanning og barne- og ungdomsarbeidere må vende tilbake til det formelle utdanningssystemet dersom de skal oppkvalifisere seg til pedagogiske lederstillinger (uten å være tilsatt på dispensasjon). Det er likevel lite av videreutdanningen i barnehagesektoren som skyldes at assistenter/barne- og ungdomsarbeidere tar førskolelærerutdanning. I assistent/barne- og ungdomsarbeidergruppa er det ca 4 prosent som har deltatt i slik videreutdanning de seneste fire årene, mens bare noen få som er registrert som førskolelærere på undersøkelsestidspunktet hadde kvalifisert seg som førskolelærere gjennom slik videreutdanning de seneste fire årene. (Det kan imidlertid tenkes at noen som tar førskolelærerutdanning har hatt arbeidserfaring i barnehage fra før, men uten å tenke på førskolelærerutdanningen som videreutdanning.)

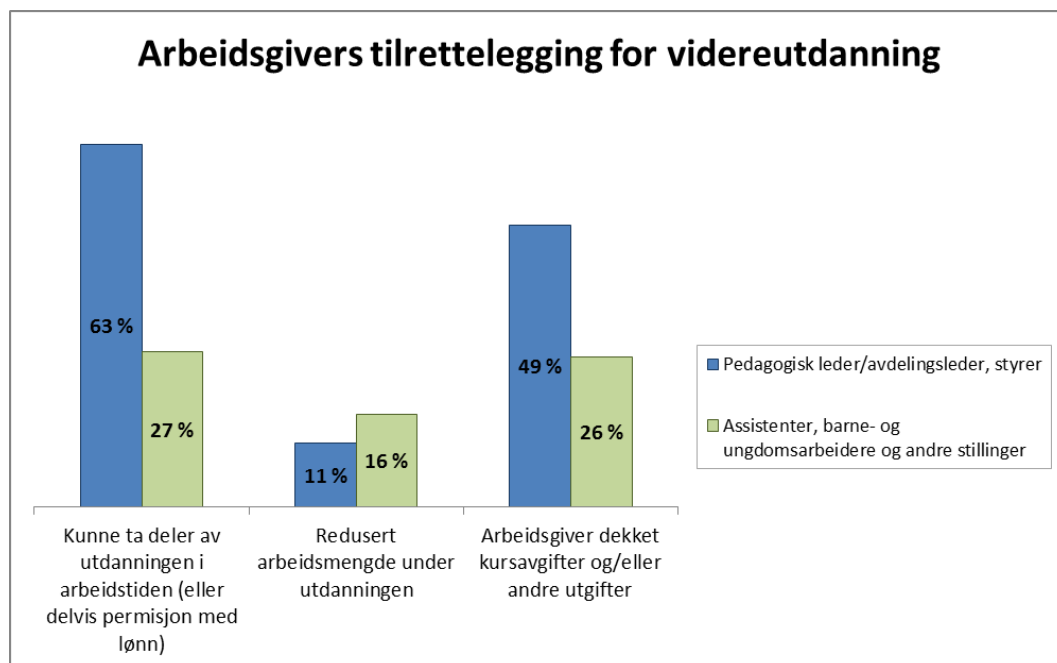
Derimot er det et ganske betydelig innslag i utvalget av assistenter som tar formell videreutdanning som barne- og ungdomsarbeider, selv om dette som regel ikke gir adgang til annen type arbeid i barnehagen enn de allerede har. Hele 15 prosent av assistent- og barne- og ungdomsarbeidergruppa har tatt videreutdanning som barne- og ungdomsarbeider de seneste fire årene. Dette er sannsynligvis ikke et helt representativt tall for denne gruppen barnehageansatte pga utvalgsskjevhet, men indikerer at slik videreutdanning har et visst omfang.

Motivet for å ta videreutdanning er i svært stor grad eget initiativ og interesse. Formelle krav til kompetanse og oppfordringer fra arbeidsgiver har litt større betydning for pedagogiske leder- og styrergruppa enn for barne- og ungdomsarbeidere/assistenter.



Figur 3.4: Motiv for å ta videreutdanning, etter stillingstype. Andel i prosent blant barnehageansatte som har deltatt i videreutdanning i perioden 2007-2011. N=174

Selv om deltakelsen i videreutdanning som oftest stammer fra et individuelt initiativ, legger arbeidsgiver i ganske stor grad til rette for at pedagogiske ledere/styrere kan delta. Derimot legger arbeidsgiverne i mindre grad til rette for at assistenter/barne- og ungdomsarbeidere kan delta i videreutdanning. Uansett om man ser på stillingstype eller på utdanningsbakgrunn, er det en klar forskjell mellom førskolelærergruppa på den ene siden og assistent/fagarbeidergruppa på den andre. Kommunene og andre barnehageeiere synes derfor å ha en politikk for å videreutdanne førskolelærere og å kvalifisere andre med høyere utdanning, men i mindre grad en bevisst politikk for å oppkvalifisere assistenter til å bli barne- og ungdomsarbeidere eller drive annen videreutdanning av assistenter.



Figur 3.5: Deltakere i videreutdanning som har fått ulike typer tilrettelegging fra arbeidsgiver, etter stillingstype. Andel i prosent blant barnehageansatte som har deltatt i videreutdanning i perioden 2007-2011. N=174

Forskjellen mellom ansattegruppene er størst når det gjelder mulighetene for å kunne ta deler av utdanningen i arbeidstiden, men også når det gjelder dekning av kursavgifter er det klare forskjeller. 40 prosent av de pedagogiske lederne/styrerne som har deltatt i videreutdanning fikk både dekket kursavgifter e.l. og kunne ta deler av utdanningen i arbeidstiden. Tilsvarende andel blant assistenter og barne- og ungdomsarbeidere er 12 prosent.

Tilbudene er i ulik grad tilrettelagt for ulike grupper. Mens 50 prosent av de pedagogiske lederne og styrerne som har tatt videreutdanning, har deltatt i tilbud som er tilrettelagt for barnehageansatte, er det kun 23 prosent av assistentene/barne- og ungdomsarbeiderne som har gjort det samme. Assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne deltar i langt større grad i ordinære tilbud som også andre enn barnehageansatte kan delta i. I begge grupper har de fleste som har deltatt i barnehagetilpassede tilbud, deltatt i tilbud som er tilpasset barnehageansatte generelt, mens en liten andel har deltatt i tilbud som er skreddersydd til barnehageansatte i den kommunen de jobber i.

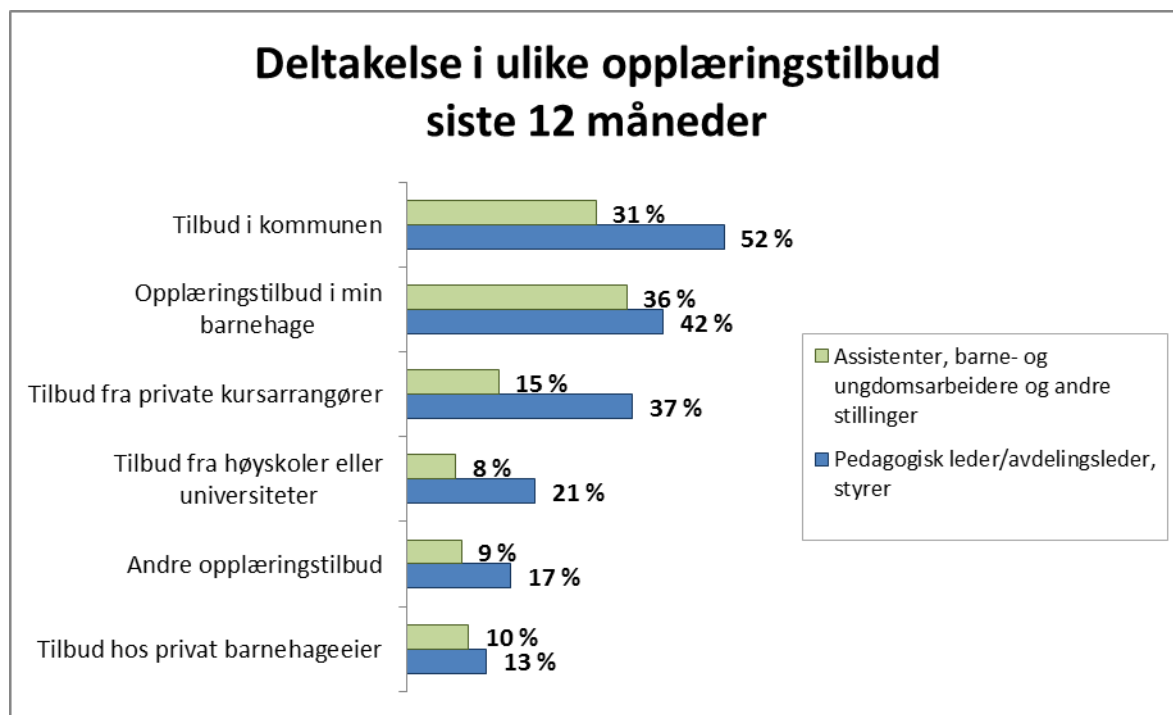
3.4 Kurs og annen opplæring

Kurs og andre opplæringsaktiviteter som vi omtaler i dette avsnittet, gir ikke formell kompetanse som er anerkjent av utdanningssystemet, i motsetning til videreutdanningstilbudene vi omtalte i avsnitt 3.3, som f.eks. gir studiepoeng eller kompetanse på videregående nivå.

I alt 81 prosent av pedagogiske ledere og styrere har deltatt i kurs og opplæring som ikke gir formell kompetanse de seneste 12 månedene. Blant assistenter og barneungdomsarbeidere

og andre stillinger har 65 prosent deltatt i minst ett slikt opplæringstiltak de seneste 12 månedene.

Barnehageansatte deltar i mange ulike typer kurs- og opplæringstilbud. Opplæringstilbud i barnehagen selv og tilbud i kommunen når flest. Blant pedagogiske ledere/styrere er det også mange som har deltatt i tilbud arrangert av private kursleverandører. De som arbeider i private barnehager har også ofte deltatt i tilbud i regi av den private barnehageeieren. Det gjelder 40 prosent av de pedagogiske lederne og styrerne som jobber i private barnehager og 31 prosent av assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og andre stillinger.



Figur 3.6: Andel som har deltatt i ulike opplæringstilbud de seneste 12 månedene, etter stillingstype. N=518

Kategoriseringen av tiltak i figuren er primært basert på hvor opplæringen skjer og sekundært på hvem som står for den. Både høyskoler, universiteter og private kursarrangører kan tenkes å være inne som tilbydere på tiltak som finner sted i den enkelte barnehage eller på kommunenivå eller hos private barnehageeiere. Med "tilbud arrangert av høyskoler eller universiteter" og "tilbud arrangert av private kursarrangører" måler vi deltakelse hvor en eller flere ansatte reiser ut til høyskolen eller kursarrangøren for å delta.

Assisterende og barne- og ungdomsarbeidere deltar i nesten like stor grad som pedagogiske ledere/styrere i opplæringstilbud i selve barnehagen. Det er større forskjell mellom disse gruppene i hvor mange som deltar i kurs og opplæring på kommunalt nivå og i hvor mange som drar ut for å delta i tilbud i regi av private kursleverandører og av høyskoler og universiteter. Klart færre i assistent- og barne- og ungdomsarbeidergruppa deltar i slike tilbud, sammenlignet med pedagogiske ledere og styrere.

Færre ansatte i private barnehager deltar i kommunale tilbud, mens flere deltar i tilbud arrangert av private kursarrangører og av private barnehageeiere, jf. tabell 3.1.

Tabell 3.1: Deltakelse i kurs og annen opplæring siste 12 måneder. Andel som har deltatt, etter stillingstype og eier. N=338.

	Pedagogisk leder/avdelingsleder, styrer		Assistent, barne- og ungdomsarbeidere og andre stillinger	
	Kommunal	Privat	Kommunal	Privat
Opplæringstilbud i min barnehage	44	41	38	31
Tilbud i kommunen	60	35	38	17
Tilbud hos privat barnehageeier	0	40	1	31
Tilbud arrangert av høyskoler eller universiteter	24	15	10	8
Tilbud arrangert av private kursarrangører	28	50	11	20
Andre opplæringstilbud	20	12	6	11

I strategidokumentet som beskriver kompetanseutviklingsstrategien trekkes det fram fire tema som man ønsket prioritert i perioden 2007-2010:

- pedagogisk ledelse
- barns medvirkning
- språkmiljø og språkstimulering
- samarbeid og sammenheng mellom barnehage til skole

Med et delvis unntak for det sistnevnte temaet, har disse temaene også vært viktige satsingsområder i praksis, målt ut fra andelen barnehageansatte som har deltatt i kompetanseutvikling i disse temaene.

Samtidig har også andre tema enn de som er prioritert i strategien, vært sentrale tema for kompetanseutvikling. Det gjelder først og fremst sosial kompetanse.

Blant pedagogiske ledere og styrere skiller temaene språkutvikling, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse seg ut med deltakelsesandeler på 35-40 prosent. Om lag en av fire har deltatt i kurs om barns medvirkning det siste året.

Blant assistentene er det språkutvikling, sosial kompetanse og barns medvirkning som er temaene som klart flest har deltatt i kurs om (27-30 prosent).

Relativt sett har mer av opplæringen for assistenter og barne- og ungdomsarbeidere hatt barns medvirkning som tema enn opplæringen for pedagogiske ledere/avdelingsledere, hvor språkutvikling, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i større grad dominerer.

Tabell 3.22: Tema for kurs og annen opplæring siste 12 måneder. Andel som har deltatt, etter stillingstype. N=520.

	Pedagogisk leder/avdelingsleder, styrer	Assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og andre stillinger
Språk og språkstimulering	40	30
Pedagogisk ledelse	38	4
Atferd og sosial kompetanse	35	27
Barns medvirkning	24	27
Tall, mengder, regning	13	11
Flerspråklighet, minoriteter	13	9
Overgang fra barnehage til skole	11	3
Fysisk aktivitet	7	8
Ernæring, mat	6	8
Miljø og natur	6	4
Andre tema	38	19

Undersøkelsen blant styrere som er omtalt i en rapport av Høgskolen i Vestfold (Moser et al 2006) viser at mange barnehager (rundt halvparten) i stor grad satset på opplæring innen språk og språkstimulering og sosial kompetanse. Derimot var det færre barnehager som i stor grad satset på opplæring i pedagogisk ledelse (rundt en fjerdedel). Rundt en tredjedel av barnehagene satset i stor grad på opplæring i barns medvirkning. Det er derfor en betydelig grad av stabilitet i hvilke opplæringstema som er mest utbredt.

Opplæringen som skjer *i selve barnehagen*, enten den er gitt av egne ansatte eller kursholdere utenfra, omfatter i de fleste tilfellene (syv av ti) alle ansatte som jobber med barn i barnehagen, uansett stilling og utdanningsbakgrunn. Om lag to av ti pedagogiske ledere/styrere har deltatt i egne tiltak for førskolelærere, mens en av ti assistenter/barne- og ungdomsarbeidere har deltatt i egne tiltak for assistentgruppen.

Opplæringstilbud som gis *i kommunen* blir i om lag fem av ti tilfeller gitt felles for både førskolelærere og assistenter. En av fire i pedagogiske leder/styrergruppen deltok i egne tilbud for førskolelærergruppen, og en tilsvarende andel blant assistenter/barne- og ungdomsarbeidere deltok i egne tiltak for assistentgruppen.

Opplæring som gis av *private barnehageeiere* fordeler seg grovt sett med to tredjedeler fellestiltak for begge ansattegrupper og en tredjedel separate tiltak for henholdsvis

pedagogiske ledere/styrere og assistenter/barne- og ungdomsarbeidere. Antallet personer tallene baserer seg på er lavt, så anslaget er usikkert.

I de aller fleste tilfellene (ni av ti) deltar man sammen med andre fra sin barnehage når man deltar på tiltak på kommune- eller eiernivå. Ofte er det mange fra barnehagen som deltar.

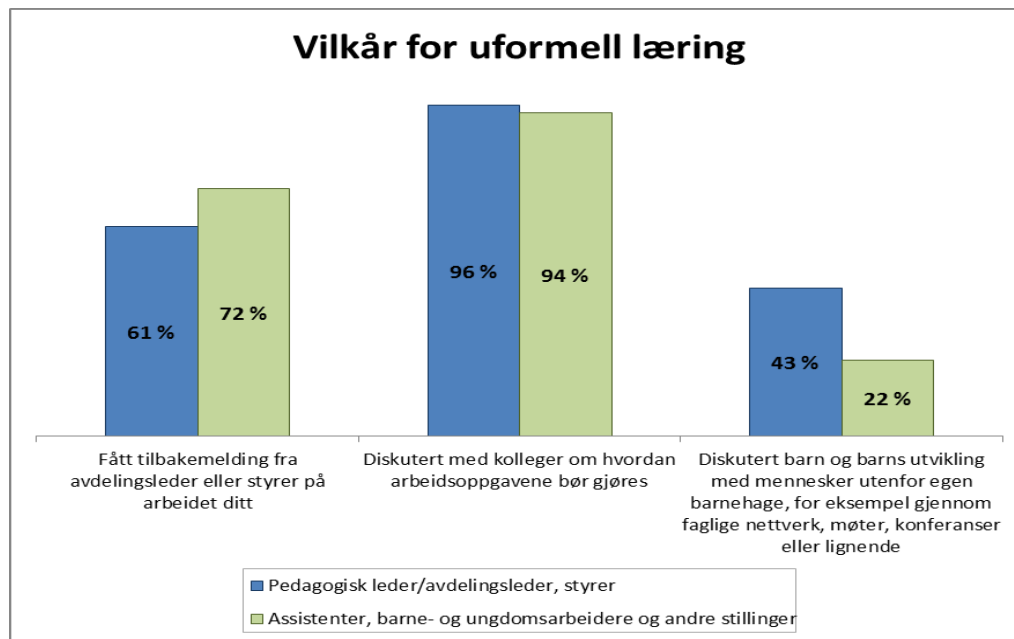
Opplæringstilbudene barnehageansatte har deltatt i på *høyskoler, universiteter eller hos private kursarrangører* er som oftest (åtte av ti) tilrettelagt for barnehageansatte, og er bare mer unntaksvis ordinære utdanningstilbud. Også i disse tilbudene deltar man gjerne sammen med noen andre fra sin barnehage, enten mange eller en eller to til.

3.5 Uformell læring

Den uformelle læringen som skjer gjennom utføring av arbeidet, kan ha stor betydning for kvaliteten i arbeidet som gjøres i barnehagene. Organiseringen av arbeidet i en organisasjon har stor betydning for hvor gode vilkår arbeidet gir for læring for den enkelte. I utgangspunktet har barnehager et fortrinn framfor mange andre organisasjoner ved at man er sammen om løsningen av mange sentrale daglige arbeidsoppgaver og dermed har muligheter for å lære av hverandre, i motsetning til f.eks. lærere i skolen som oftere er alene i arbeidssituasjonen.

Barnehagene har ulik sammensetning av personale. Det er verdt å understreke at det er stor variasjon mellom barnehager i hva slags type ansatte assistentgruppa består av. Noen steder er det en stor utskiftning av personale, særlig i sentrale strøk, mens det er en stor stabilitet andre steder. Det siste gir grunnlag for oppbygging av en realkompetanse gjennom uformell læring og gjennom ikke-formelle opplæringstiltak, som kan ha stor betydning for kvaliteten på arbeidet. Også for de pedagogiske lederne vil erfaring ha betydning for arbeidsutførelsen. For disse og for styrerne vil også de organisatoriske omgivelsene kunne ha stor betydning for hvor gode vilkår de har for læring i arbeidet.

I undersøkelsen blant barnehageansatte har vi målt hyppigheten av noen forhold som kan gi grunnlag for uformell læring i arbeidet: tilbakemelding fra overordnede, diskusjon med kolleger, kontakt med eksterne. Vilkårene for uformell læring i barnehagen, målt på denne måten, er generelt gode.



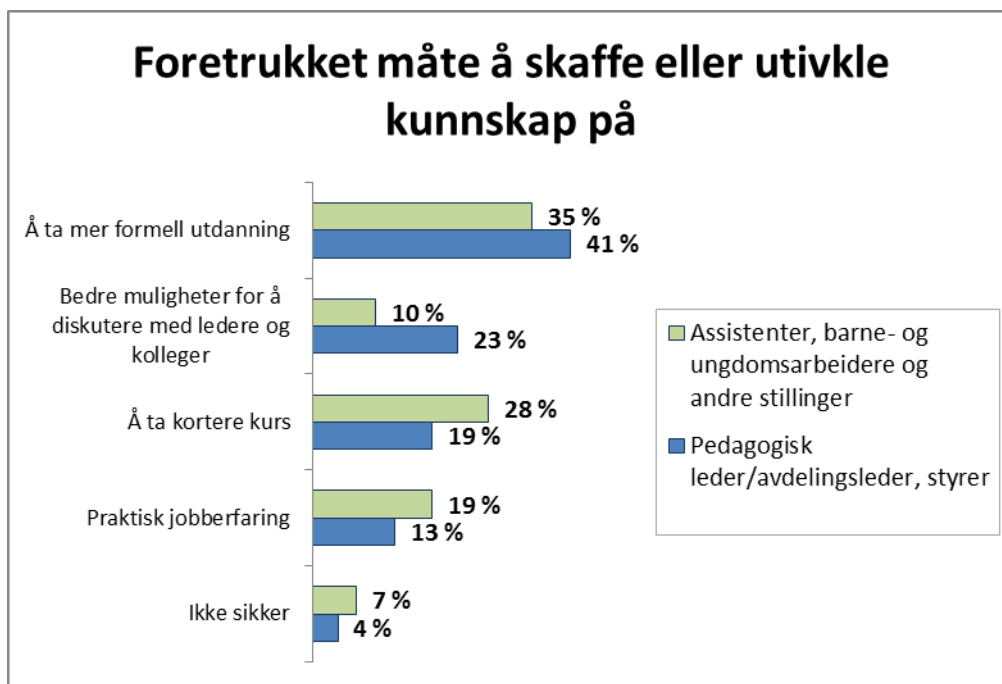
Figur 3.7: Andel som i løpet av det seneste året minst en gang i måneden har vært i ulike situasjoner med potensial for læring. Etter stillingstype. N=500

Nesten alle diskuterer med kolleger hvordan arbeidsoppgavene bør gjøres i løpet av en måned, og åtte av ti gjør dette så ofte som ukentlig. Ledelsen i barnehagene gir i større grad tilbakemelding til de ansatte om arbeidet enn hva som er tilfelle i skole. 61-72 prosent av de barnehageansatte har fått slik tilbakemelding minst en gang i *måneden*. I ungdomsskolen har litt over halvparten av lærerne fått vurdering og/eller tilbakemelding fra rektor på arbeidet sitt i løpet av et år (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Tilbakemelding fra overordnede har derfor større muligheter for å bidra til læring i barnehagene. En god del pedagogiske ledere og styrere har muligheter for å diskutere barn og barns utvikling også med noen utenfor egen barnehage, f.eks. gjennom nettverk, konferanser o.l. Fire av ti pedagogiske ledere/styrere og to av ti assistenter/barne- og ungdomsarbeidere rapporterer om at de gjør dette minst så ofte som en gang i måneden. I løpet av et år har nesten ni av ti pedagogiske ledere/styrere og fem av ti assistenter/barne- og ungdomsarbeidere slik kontakt (ikke vist i figuren).

3.6 Ønsket læringsmåte

I arbeidslivet som helhet er det mange som foretrekker å lære gjennom praktisk jobberfaring og opplæring på jobben (36 prosent) eller gjennom korte kurs (35 prosent) (Nyen 2004). Kun et mindretall foretrekker å lære gjennom mer formell utdanning, men denne andelen er høyest i kommunesektoren (18 prosent).

Barnehageansatte som inngår i vårt utvalg, er mye mer orientert mot formell videreutdanning som måte å lære på, og mindre mot praktisk jobberfaring og korte kurs, enn i arbeidslivet som helhet. Dette skyldes nok i en viss grad skjevheter i vårt utvalg, ved at de som er mest interesserte i utdanning i større grad enn andre har svart, men det kan også skyldes en reelt sterkere vektlegging av formell videreutdanning blant ansatte i barnehagesektoren.



Figur 3.8: Andel som foretrekker ulike måter å skaffe eller utvikle de kunnskapene og ferdighetene de har størst behov for, etter stillingstype. N=470

4 EFFEKTER AV KOMPETANSEUTVIKLINGSTILTAK

Et sentralt spørsmål i evalueringen er om tiltakene har hatt effekter på de ansattes kompetanse og praksis og hvordan dette påvirker barnehagen som helhet. Effekter på måten *den enkelte* arbeider på kan dreie seg om hvilke aktiviteter og arbeidsmåter hun/han velger, men kan også komme til uttrykk gjennom forbedringer av hvordan man forholder seg barna i ulike situasjoner. På samme måte kan kompetanseutviklingstiltak også påvirke *barnehagen som helhet* ved konkrete synlige endringer, f.eks. ved at man velger å prioritere andre aktiviteter, at man organiserer barnehagedagen på en annen måte osv, men det kan også skje ved at det setter seg nye normer for hvordan man skal forholde seg til barna.

Ikke alle endringer behøver å skje igjennom bevisste beslutninger på kollektivt nivå, noen kan også spre seg "nedenfra" ved at man plukker opp gode måter å jobbe på fra kolleger. Hvis kompetanseutviklingstiltak fører til at det skjer endringer i de regler, rutiner eller normer for hvordan man arbeider i barnehagen ("slik gjør vi det her"), kan man si at tiltaket har ført til en endring av, ikke bare individuell, men også kollektiv praksis.

Høgskolen i Vestfolds rapport (Moser et al 2006) inneholder data om styreres oppfatninger om effektene av etter- og videreutdanningstiltak. 41 prosent av styrerne mener at de ansattes deltakelse i etter- og videreutdanningstiltak i meget stor grad (7 prosent) eller stor grad (34 prosent) har hatt betydning for *barnehagens* pedagogiske praksis, altså endringer på et kollektivt nivå. Ytterligere 49 prosent mener at etter- og videreutdanningen har hatt noe effekt. I undersøkelsen er det også spurt om betydningen av ulike konkrete videreutdanningstilbud. Mange ulike tilbud har hatt betydning for barnehagens pedagogiske praksis, slik styrerne ser det. Hvis man ser bort fra tilbud som svært få har deltatt i, er det imidlertid særlig videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid som skiller seg ut med å ha stor betydning for barnehagens pedagogiske praksis. Dette kan tyde på at også barnehager kan tjene på å lære seg måter å arbeide med utvikling på og at endringsprosesser ikke skjer av seg selv, selv i en organisasjon som barnehagene, med små avstander mellom de hierarkiske nivåene og normalt åpne kommunikasjonsmønstre.

I den kvantitative kartleggingen vi har foretatt blant barnehageansatte i 2011 er det kartlagt både hvorvidt kompetanseutviklingstiltak har ført til endringer i den enkeltes arbeidspraksis og om det har ført til endringer av kollektiv praksis, slik den enkelte selv opplever det. Ideelt sett burde man knytte slike spørsmål til bestemte kompetanseutviklingstiltak. For å kunne dekke en bredere tidsperiode enn kun den senere tid, har vi imidlertid spurt om den samlede effekten av kompetanseutviklingstiltakene gjennom hele den perioden som kompetanseutviklingsstrategien omfatter.

Det er spurt om tiltakene har bidratt til å forbedre følgende områder:

a) Egen forståelse av barn og barns utvikling i form av

1. Hvordan den enkelte snakker til barna og hva han/hun signaliserer i møte med barna i ulike situasjoner (fra stellesituasjon for små barn, i møte med sinte barn, i samlingsstund osv.)
2. Hvordan den enkelte tolker barnas atferd og språklige uttrykk
3. Hvordan den enkelte samhandler og kommuniserer med barnas foreldre/foresatte

b) Samarbeidet mellom de barnehageansatte i form av

1. Hvordan de ansatte snakker om barna med kollegaer i det daglige
2. Hvordan de ansatte diskuterer aktiviteter og opplegg på interne møter på avdelingen/i barnehagen

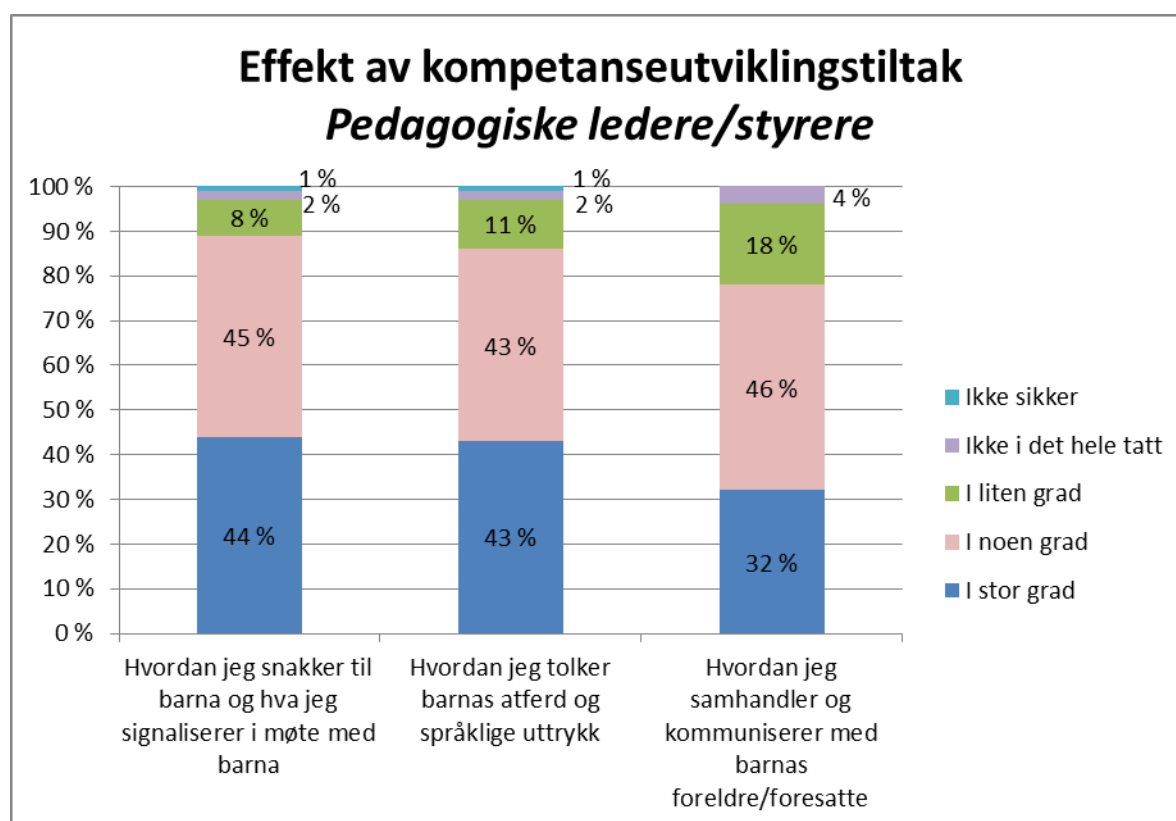
c) Organiseringen av barnehagedagen og barnehagevirksomheten i form av

1. Hvordan man utarbeider mål og planer for barnehagen
2. Hvordan man organiserer barnehagedagen
3. Hvordan man organiserer barnegruppene
4. Hvilke aktiviteter man har i barnehagen
5. Hvordan man bruker ulike typer materiell og læremidler

Generelt opplever en høy andel av de ansatte at kompetanseutviklingstiltakene i stor grad har ført til økt forståelse og forbedringer i måten man selv arbeider på. Færre, men fremdeles mange, rapporterer også om at det har skjedd forbedringer i måten man samarbeider på og i hvordan man organiserer og planlegger arbeidet.

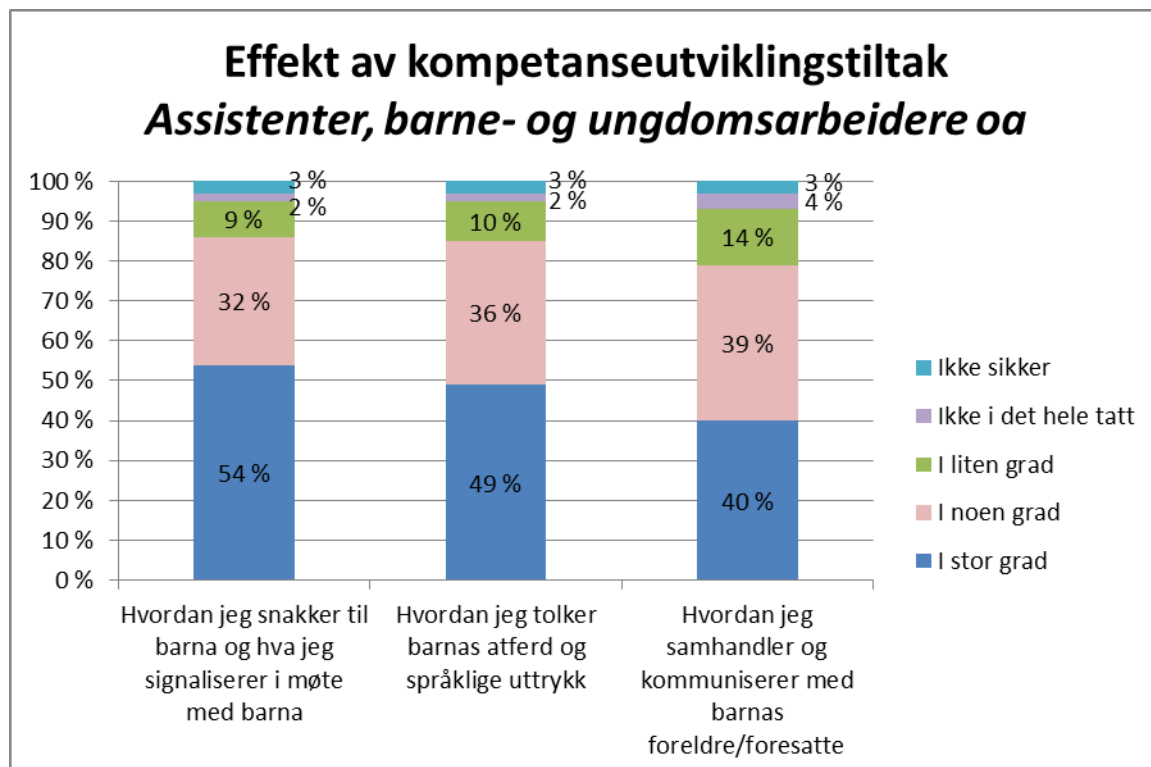
4.1 Forståelse av barn og barns utvikling

Ganske mange pedagogiske ledere og styrere opplever i stor grad at kompetanseutviklingstiltakene de har deltatt i de seneste fire årene har bidratt til å forbedre deres måte å samhandle med barna og deres foreldre på. 30-45 prosent opplever at tiltakene i stor grad har forbedret deres arbeidspraksis på de nevnte områdene. Legger man til de som mener at tiltakene har forbedret deres arbeidspraksis i noen grad, er man oppe i ca 80-90 prosent av pedagogiske leder/styrergruppen.



Figur 4.1: Andel av pedagogiske ledere og styrere som mener at kompetanseutviklingstiltak de har vært med på de seneste fire årene har bidratt til å forbedre ulike sider ved deres individuelle arbeidspraksis.

Barne- og ungdomsarbeidere og assistenter opplever i minst like stor grad som pedagogiske ledere og styrere at kompetanseutviklingstiltakene har forbedret deres måte å forholde seg til barna på. 40-55 prosent opplever at tiltakene i stor grad har forbedret deres arbeidspraksis på de aktuelle områdene. Også i denne gruppen er man oppe i 80-90 prosent hvis man legger til de som svarer at tiltakene ”i noen grad” har forbedret deres arbeidspraksis på disse områdene.



Figur 4.2: Andel av barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som mener at kompetanseutviklingstiltak de har vært med på de seneste fire årene har bidratt til å forbedre ulike sider ved deres individuelle arbeidspraksis.

Man kan ikke utelukke at skjevheter i utvalget og det at man spør om all kompetanseutvikling over en fireårsperiode under ett, kan bidra til å trekke opp andelen positive svar, men datamaterialet tyder på at kompetanseutviklingstiltakene i strategiperioden har hatt en positiv innvirkning på hvordan de ansatte selv opplever at de forholder seg til barna i det daglige. Dette gjelder i like så stor grad assistenter og barne- og ungdomsarbeidere som pedagogiske ledere og styrere.

Det er ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom ulike grupper av barnehageansatte, målt etter forhold som stillingstype, utdanningsnivå og ansiennitet. Det er heller ikke mulig å måle forskjeller etter hvorvidt man har/har ikke deltatt i tilbud i f.eks. barnehagen, på kommunalt nivå eller hos universiteter og høyskoler.

Blant de som har deltatt i formell videreutdanning siste år, rapporterer mange førskolelærere om effekter i stor grad på hvordan/hva de snakker/signaliserer til barna (65 prosent) og hvordan de tolker barna (63 prosent). Blant de som ikke har deltatt, er det bare 39 prosent på

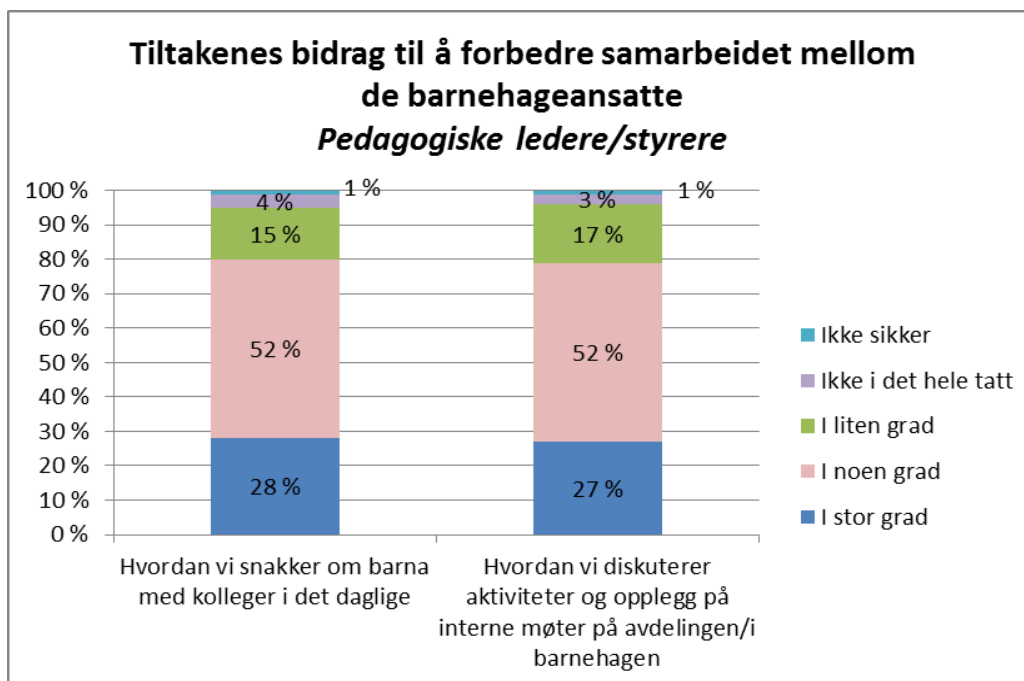
begge spørsmål som svarer i stor grad. Også for samhandling med foreldre er det flere som rapporterer om effekter i stor grad blant de som har deltatt i videreutdanning (55 prosent) enn blant de som ikke har gjort det (26 prosent). Også blant barne- og ungdomsarbeider/assistentgruppa rapporterer flere av de som har deltatt i formell videreutdanning om slike effekter i stor grad (60 kontra 53 prosent for å snakke/signalisere, 65 kontra 46 prosent for å tolke, 52 kontra 37 prosent for å samhandle med foreldre), men disse forskjellene er enten ikke statistisk signifikante eller mindre. For denne gruppa synes derfor også andre former for kompetanseutvikling å være viktige for svarene på disse spørsmålene. For begge grupper er forskjellene mellom de som har deltatt og ikke deltatt i ikke-formelle opplæringstilbud langt mindre enn forskjellene mellom de som har deltatt og ikke deltatt i videreutdanningstilbud.

Det er noen effekter som man kunne forvente avhengig av temaet for kompetanseutviklingen. De som har deltatt i opplæring om atferd/sosial kompetanse opplever i høyere grad enn andre at det har skjedd forbedringer på de tre områdene vi måler her: kommunikasjon med barna, tolkning av atferd og språklige uttrykk og kommunikasjon med foreldre. Dette gjelder for både pedagogiske ledere/styrere og assistenter/barne- og ungdomsarbeidere, med unntak for kommunikasjon med foreldre for assistentgruppen. De som har deltatt i opplæring om flerspråklighet og minoriteter opplever i klart høyere grad enn andre forbedringer av deres tolkning av atferd og språklige uttrykk. Dette gjelder for både pedagogiske ledere/styrere og assistenter/barne- og ungdomsarbeidere. Det er også noen statistisk pålitelige effekter hvor sammenhengen mellom temaet for tiltaket og forbedringsområdet ikke er like tett som i funnene over: pedagogiske ledere/styrere som har hatt opplæring i pedagogisk ledelse opplever oftere en forbedring av kommunikasjonen med foreldre, mens assistenter/barne- og ungdomsarbeidere som har hatt opplæring om barns medvirkning også oftere opplever en forbedring av kommunikasjonen med foreldre. Vi må understreke at dette er et funn fra trivariate analyser hvor det ikke er kontrollert for samvirkning med andre variable.

I målene over har vi målt respondentens vurdering av om kompetanseutviklingen har ført til at man forbedrer sin egen måte å jobbe på. Man kan også tenke seg at det skjer en endring av hvordan de enkelte ansatte forholder seg til barna blant mange/alle ansatte i samme barnehage. Forventningene i barnehagen til hvordan man forholder seg til barna i det daglige kan endre seg. Dette kan i ulik grad kan være nedfelt i de mer formelle rutinene i barnehagen. Slike forhold er det imidlertid vanskeligere å spørre om og måle i en begrenset kartlegging, og vi har derfor ikke noe mål for dette.

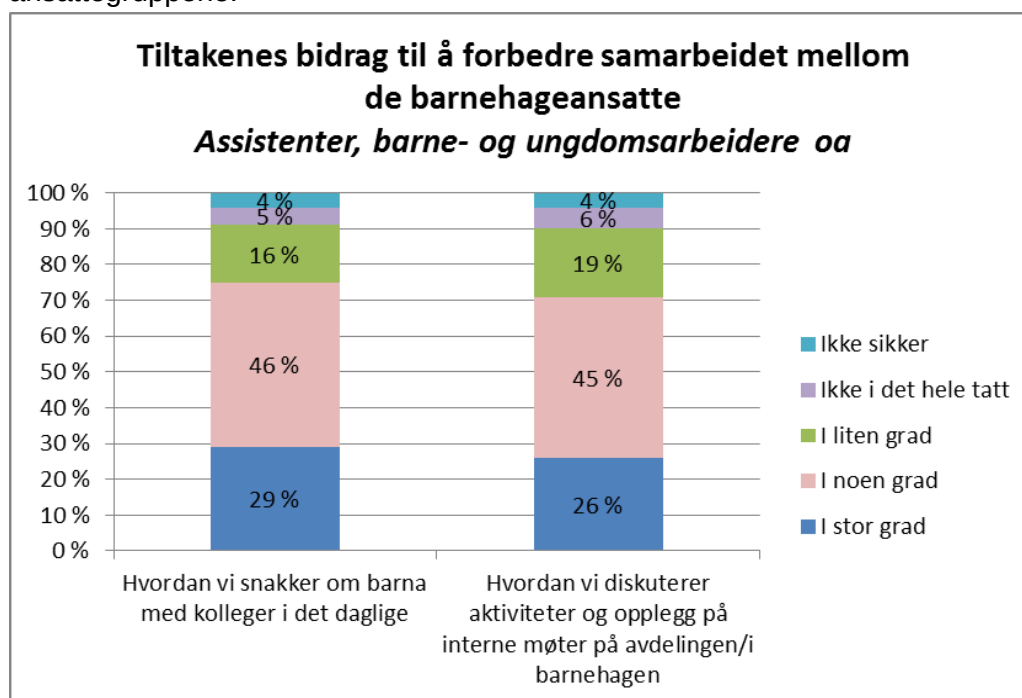
4.2 Samarbeidet mellom de barnehageansatte

Relativt få kompetanseutviklingstiltak sikter direkte inn mot å forbedre samarbeidsforholdet mellom ansatte, men dette kan likevel være en indirekte effekt av ulike tiltak ved at det etableres nye og åpnere måter å kommunisere på og bedre rutiner for diskusjon og beslutninger.



Figur 4.3: Andel av pedagogiske ledere og styrere som mener at kompetanseutviklingstiltak de har vært med på de seneste fire årene på ulike måter har bidratt til å forbedre samarbeidet mellom de barnehageansatte.

Kompetanseutviklingstiltakene har i noen grad forbedret diskusjonen og refleksjonen om aktiviteten i det daglige og på interne møter, men i de fleste tilfellene ikke i stor grad. Et mindretall på rundt 30 prosent opplever imidlertid at dette i stor grad har blitt forbedret. Både pedagogiske ledere og styrere og barne- og ungdomsarbeidere og assistenter opplever i like stor grad forbedringer på dette området – det er ikke her vesentlige forskjeller mellom de to ansattegruppene.



Figur 4.4: Andel av barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som mener at kompetanseutviklingstiltak de har vært med på de seneste fire årene på ulike måter har bidratt til å forbedre samarbeidet mellom de barnehageansatte.

Opplæring i egen barnehage gis ofte for hele personalet. Assistenter og barne- og ungdomsarbeiderne som har deltatt i opplæring i egen barnehage, opplever oftere enn andre assistenter/barne- og ungdomsarbeidere at opplæringen har forbedret måten man snakker om barna med kolleger i det daglige og hvordan man diskuterer aktiviteter og opplegg på interne møter. Pedagogiske ledere/styrere opplever også ofte forbedringer på dette området, men i denne gruppen ser det ut til å spille mindre rolle om man har deltatt i opplæring i egen barnehage eller ei.

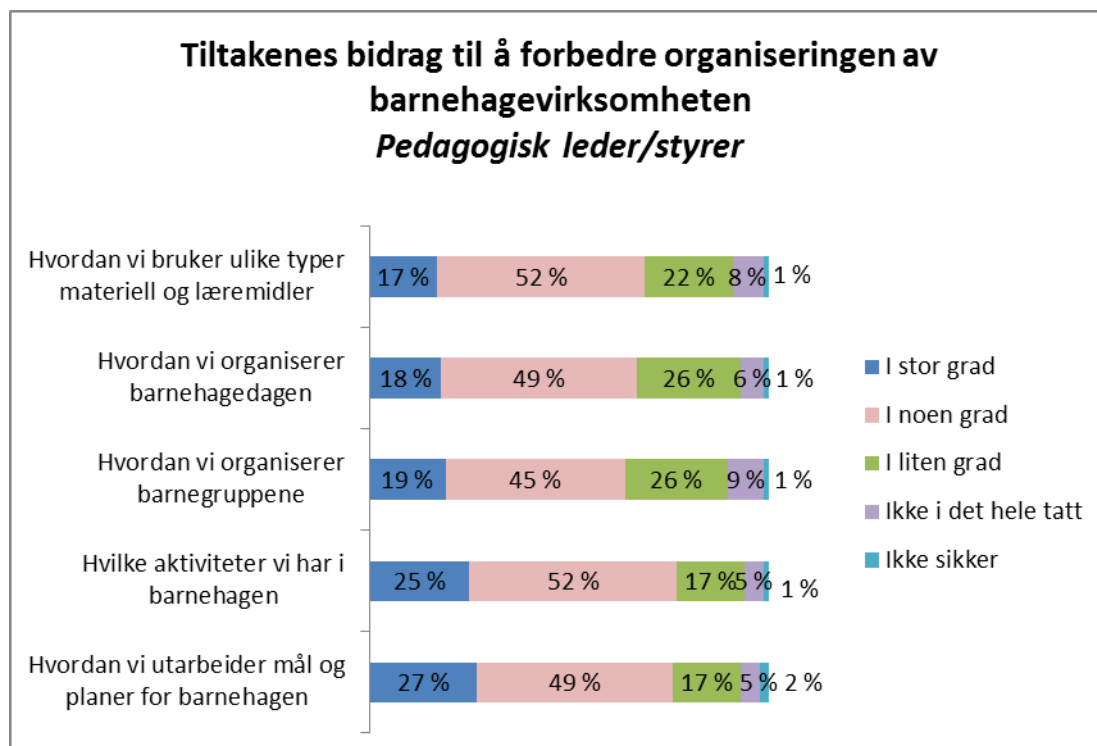
Vi finner klart mer effekt av kompetanseutvikling på samarbeidet med kolleger, både i det daglige og på møter, blant de pedagogiske lederne og styrerne som har jobbet over fem år i barnehage. Blant de med kortere tid i barnehage er effekten langt mindre. I assistentgruppen finner man ingen slik forskjell. Pedagogiske ledere/styrere i kommunale barnehager rapporterer også oftere om en forbedring av samarbeidet i det daglige enn deres kolleger i private barnehager. Blant assistenter og barne- og ungdomsarbeidere har de som har deltatt i opplæring om barns medvirkning oftere en opplevelse av at kompetanseutviklingen har ført til en forbedring av samtalene med kolleger, både i det daglige og på møter. Også de assistentene/barne- og ungdomsarbeiderne som har deltatt i opplæring om atferd/sosial kompetanse rapporterer oftere om forbedringer av diskusjonene i møtene. Det samme gjelder pedagogiske ledere og styrere som har deltatt i opplæring i pedagogisk ledelse.

Pedagogiske ledere/styrere som har deltatt i videreutdanning det siste året opplever oftere (45 prosent) enn andre (23 prosent) at kompetanseutviklingen de har deltatt i de seneste årene i stor grad har gitt effekter på hvordan de snakker om barna med kolleger. For øvrig er det ikke signifikante forskjeller mellom de som har deltatt og ikke deltatt i videreutdanning på disse to spørsmålene. Det er heller ikke signifikante forskjeller mellom de som har deltatt i ikke-formell opplæring siste år og andre når det gjelder opplevelse av at kompetanseutviklingen i stor grad har gitt effekter på samarbeidet med kolleger. Dette gjelder begge ansattegrupper.

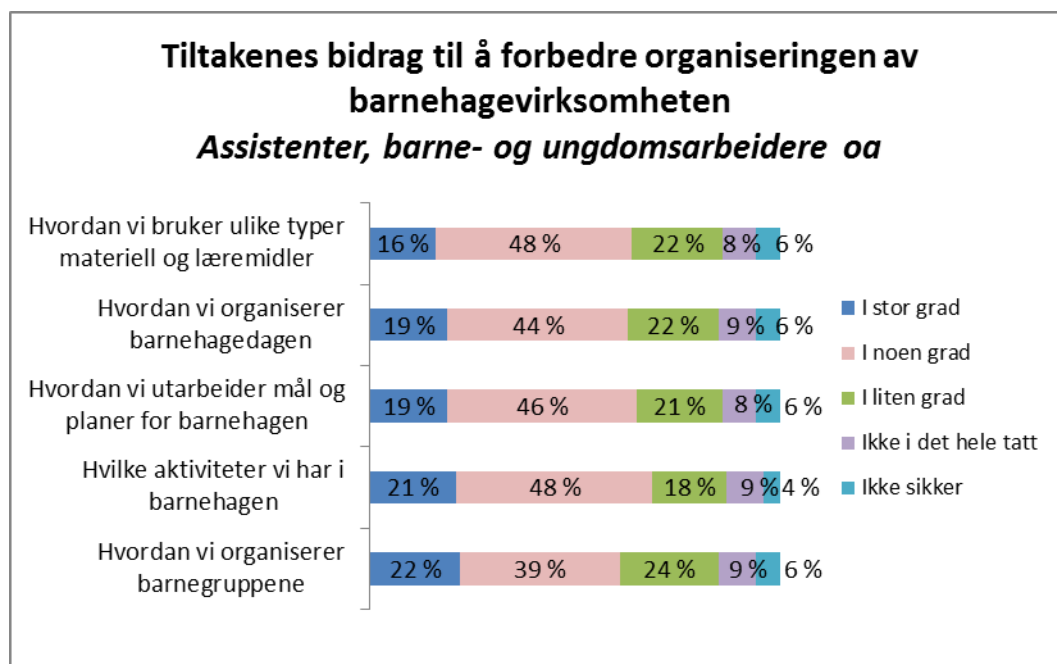
4.3 Organiseringen av barnehagedagen og barnehagevirksomheten

Blant de lettest observerbare uttrykkene for at det skjer kollektive endringer i arbeidspraksis i en barnehage, er at det skjer endringer i hvordan aktiviteter, barnehagedagen og barnegruppene er organisert. Det behøver ikke nødvendigvis være endringer i disse faktorene som har størst betydning for hvor godt barna har det i barnehagen og hvordan de utvikler seg der. Likevel er det interessant å måle hvorvidt kompetanseutviklingstiltakene har bidratt til å forbedre organiseringen av barnehagevirksomheten fordi dette naturligvis også påvirker barnehagens evne til å leve opp til målene for barnehagen, slik de er uttrykt i lov og rammeplan.

Sammenlignet med de andre endringene av arbeidspraksis og samarbeid vi har beskrevet ovenfor, er det færre barnehageansatte som opplever at kompetanseutviklingstiltakene har hatt store effekter på organiseringen av barnehagevirksomheten, jf figur 4.5 og figur 4.6. Kompetanseutvikling har med andre ord hatt større effekt på hvordan den enkelte ansatte forholder seg til barna og på samarbeid/diskusjon mellom kolleger enn på disse forholdene.



Figur 4.5: Andel av pedagogiske ledere og styrere som mener at kompetanseutviklingstiltak de har vært med på de seneste fire årene har bidratt til å forbedre organiseringen av barnehagevirksomheten.



Figur 4.6: Andel av barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som mener at kompetanseutviklingstiltak de har vært med på de seneste fire årene på ulike måter har bidratt til å forbedre organiseringen av barnehagevirksomheten.

Det er ca. 20 prosent på alle disse forholdene som opplever at kompetanseutviklingen i stor grad har forbedret organiseringen av barnehagevirksomheten. Dette gjelder i begge ansattegrupper. Det er liten forskjell mellom svarene på de ulike delspørsmålene innenfor dette temaet. En forklaring kan være at endringer på ett område ofte ledsages av endringer

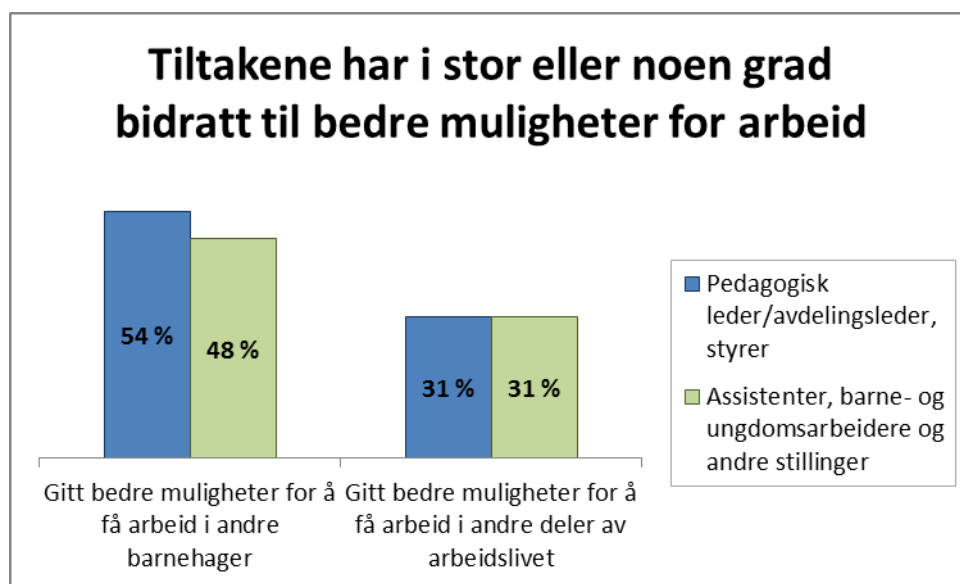
på de andre områdene. Vi kan heller ikke utelukke at en rent metodisk forklaring som svartretthet også kan spille inn.

Pedagogiske ledere som har jobbet relativt kort tid i barnehage (fem år eller mindre), skiller seg ut fra andre pedagogiske ledere/styrere med å rapportere at opplæring sjeldnere har forbedret organiseringen av barnehagevirksomheten på de områdene som er omtalt i dette avsnittet. For øvrig er det nokså få statistisk pålitelige forskjeller mellom ulike grupper, men i assistent- og barne- og ungdomsarbeidergruppen er det de som har deltatt i opplæring i egen barnehage, som i størst grad opplever at opplæring har påvirket arbeidet med planer/mål og organiseringen av barnehagedagen. I assistent- og barne- og ungdomsarbeidergruppen er de som har deltatt i opplæring i temaer som barns medvirkning og atferd/sosial kompetanse, også mest tilbøyelige til å svare at det har skjedd forbedringer av organiseringen av barnehagedagen og forbedringer i arbeidet med mål/planer og i aktivitetene.

Pedagogiske ledere/styrere som har deltatt i videreutdanning siste år svarer oftere i stor grad på spørsmål om effekt av kompetanseutvikling på organiseringen av barnegruppene enn de som ikke har deltatt. For øvrig er det ikke signifikante forskjeller mellom de som har deltatt/ikke deltatt i henholdsvis videreutdanning eller ikke-formell opplæring. Dette gjelder begge ansattegrupper.

4.4 Individuelle effekter i arbeidsmarkedet

Kompetanseutviklingstiltak kan også ha betydning for den enkeltes videre muligheter i arbeidslivet, både internt der man jobber og i form av økte muligheter for ansettelse i andre virksomheter.



Figur 4.7: Andel som i stor eller noen grad opplever at kompetanseutviklingstiltakene de har deltatt i de seneste fire årene har gitt bedre muligheter for arbeid, etter stillingstype. N=463

Om lag halvparten av de barnehageansatte opplever at de har fått bedre muligheter for arbeid i andre barnehager, mens om lag en av tre mener at de også har fått bedre muligheter for arbeid i andre deler av arbeidslivet. Det er relativt få som opplever at kompetanseutviklingen i stor grad har gitt dem bedre muligheter for arbeid i andre

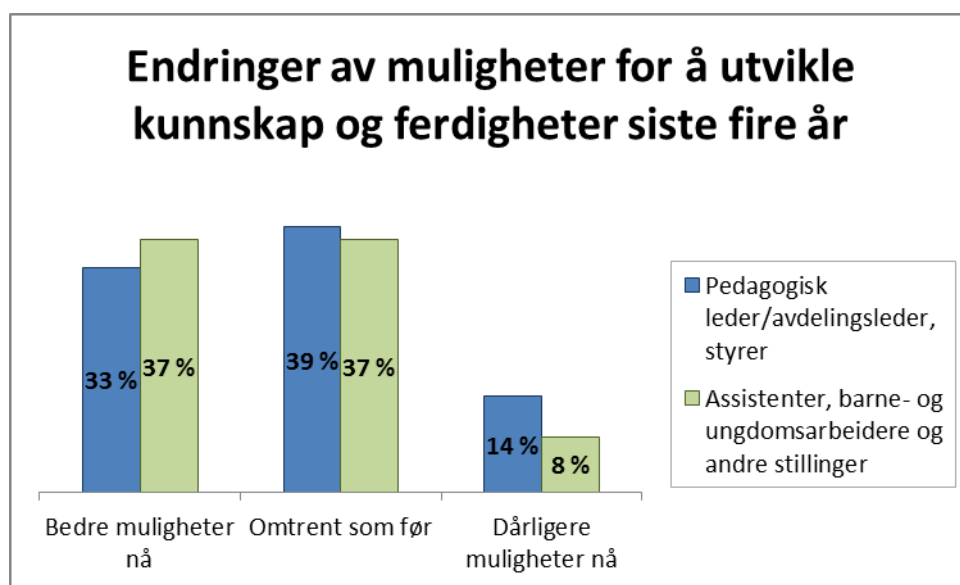
barnehager eller i andre deler av arbeidslivet, henholdsvis 23 prosent og 19 prosent når det gjelder muligheter for arbeid i andre barnehager og 10 prosent i begge grupper når det gjelder muligheter for arbeid i andre deler av arbeidslivet.

Pedagogiske ledere/styrere som har deltatt i videreutdanning det seneste året, opplever oftere (42 prosent) enn andre i samme gruppe (18 prosent) i stor grad at kompetanseutviklingen de har vært med på har gitt dem bedre muligheter for å få arbeid i andre barnehager. For øvrig er det ikke signifikante forskjeller.

5 OPPLEVDE ENDRINGER I STRATEGIPERIODEN

Evalueringen av strategien "Kompetanse for utvikling" i skolesektoren viste at selv store satsinger beløpsmessig på kompetanseutviklingsstrategier ikke nødvendigvis fører til noen vesentlig økning i andelen av yrkesutøverne i sektoren som deltar i formell videreutdanning eller kurs og annen opplæring (Hagen og Nyen 2009). Dette til tross for at skolestrategien som var virksom på slutten av 2000-tallet, var en ekstensiv strategi som fordelte litt til mange, i stedet for mye til noen få. I barnehagesektoren har satsingen beløpsmessig til kompetanseutvikling vært langt mindre enn i skolesektoren, kun en tiendedel av beløpet. Det er derfor ikke gitt at strategimidlene alene skal få barnehageansatte til å oppleve at det har skjedd en forbedring i mulighetene for kompetanseutvikling i strategiperioden.

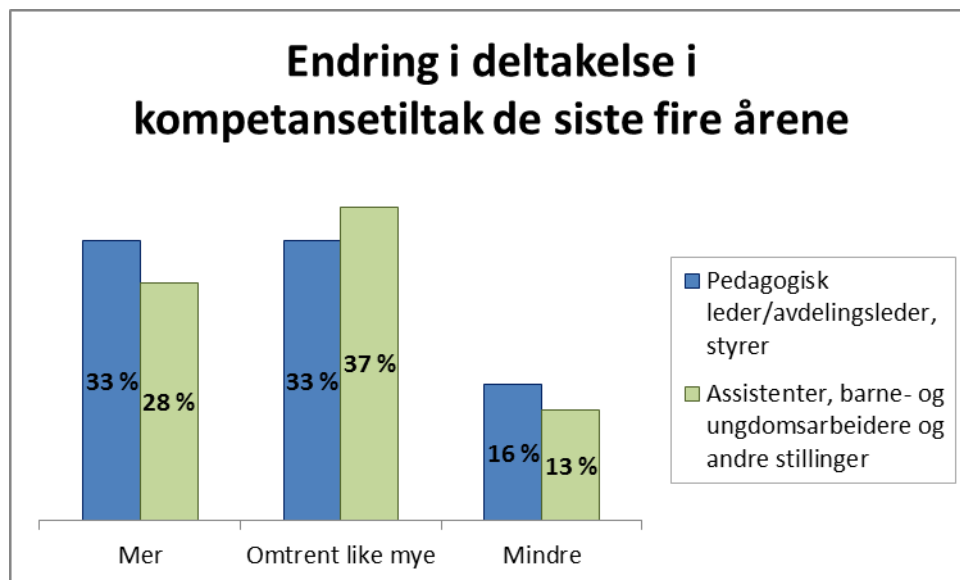
Kartleggingen viser at om lag en av tre barnehageansatte opplever at mulighetene for å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter har blitt *bedre* de seneste fire årene. Dette gjelder både blant pedagogiske ledere og styrere og blant assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Om lag like mange mener mulighetene er omtrent som før. 13 prosent av de pedagogiske lederne og styrerne og 7 prosent av assistentene/barne- og ungdomsarbeiderne mener mulighetene har blitt *dårligere*. Mindretallet som mener at mulighetene har blitt dårligere, er størst i pedagogisk leder-/styrergruppen. Med det høye sammenfallet som er mellom stillingstype og utdanningsbakgrunn, innebærer det også at det er flere med førskolelærerutdanning eller annen høyere utdanning (14 prosent) som mener at mulighetene for kompetanseutvikling er blitt dårligere. Andelen som mener dette blant de med utdanning på videregående skoles nivå eller lavere er kun 5 prosent. Det er ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom ansatte i kommunale og private barnehager.



Figur 5.1: Andel som opplever endring av sine muligheter for å utvikle egne kunnskaper og ferdigheter de seneste fire årene sammenlignet med tidligere (N = 469)

Mulighetene for å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter er et bredt spørsmål som favner om både mulighetene for å delta i utdanning og opplæring og mulighetene for å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter på andre måter, f.eks. gjennom det daglige arbeidet. Ser man mer spesifikt på deltakelsen i kompetanseutviklingstiltak som opplæring og utdanning, får man i

hovedsak det samme generelle bildet. En av tre opplever at de deltar mer enn før, omtrent like mange at de deltar omtrent like mye som før, mens 10-15 prosent opplever at de deltar mindre nå enn tidligere.



Figur 5.2: Andel som opplever endring i deltakelse i kompetanseutviklingstiltak de seneste fire årene sammenlignet med tidligere (N = 469)

På dette spørsmålet er det ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom ansatte i ulike typer stillinger, men ansatte med høyere utdanning mener noe oftere at de har deltatt mindre de seneste fire årene enn hva ansatte med videregående eller annen utdanning gjør. Heller ikke for dette spørsmålet er det forskjeller mellom ansatte i kommunale og private barnehager.

6 OPPSUMMERING

De kvantitative kartleggingene vi har foretatt rett etter at strategiperioden har utløpt, samt data fra Lærevilkårsmonitoren, viser at:

- Mange barnehageansatte har deltatt i videreutdanning som gir formell kompetanse i løpet av fireårsperioden strategien har vart. Om lag 15 prosent av pedagogiske ledere og styrere deltok i løpet av 2009.
- Et klart flertall av de ansatte har deltatt i kurs og annen opplæring i løpet av det seneste året. 74 prosent av pedagogiske ledere og styrere deltok i løpet av 2009
- Vi har ikke sikre data for deltakelse blant barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Data fra kommuneundersøkelsene og fra kvalitative intervju tyder likevel på at d kompetanseutviklingen har omfattet både førskolelærere/pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter, selv om deltakelsesandelene synes å være høyest blant de med høyere utdanning.
- Flere har deltatt i kompetanseutviklingstiltak i strategiperioden enn før. Data fra Lærevilkårsmonitoren viser at andelen førskolelærere som har deltatt i videreutdanning har økt fra 10 til 15 prosent fra 2005 til 2009. (Data for 2010 indikerer en nedgang til 13 prosent.) Andelen som har deltatt i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse har økt fra 66 til 74 prosent fra 2005 til 2009. (Data for 2010 indikerer en nedgang til 71 prosent.)
- Målt ut fra de ansattes subjektive opplevelse, er omfanget av kompetanseutvikling også økende. Om lag en av tre barnehageansatte mener at de har deltatt mer i løpet av strategiperioden og at mulighetene for kompetanseutvikling har blitt bedre. Dette gjelder både førskolelærere og barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Et mindretall opplever imidlertid at de deltar mindre og har fått dårligere muligheter.
- De temaene som har dominert opplæringen sammenfaller delvis med de tematiske prioriteringene i strategien. Både språkmiljø og språkstimulering og pedagogisk ledelse har vært blant de temaene det har skjedd aller mest opplæring innenfor i strategiperioden. Også barns medvirkning har det vært betydelig kompetanseutvikling innenfor, mens samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole (overgang barnehage – skole) ikke skiller seg vesentlig ut fra mange andre tema. Ett opplæringsområde som skiller seg ut ved at svært mange har deltatt i opplæring innenfor det, selv om det *ikke* har vært et prioritert område, er sosial kompetanse.
- Mange barnehageansatte (40-50 prosent) opplever at kompetanseutviklingstiltakene de har vært med på i stor grad har forbedret deres egen forståelse og samhandling med barna. Noen opplever også i stor grad at tiltakene har påvirket samarbeidet og kommunikasjonen mellom de ansatte (ca 30 prosent), og noen mener at tiltakene i stor grad har påvirket organiseringen av barnehagevirksomheten som hvilke aktiviteter man har, hvordan barnehagedagen organiseres osv (ca 20 prosent).

Skyldes disse endringene strategien? Før vi drøfter dette spørsmålet, må vi understreke at prosjektet har vært en kartlegging av kompetanseutviklingssituasjonen i barnehagene og ikke en full evaluering av strategien. Selv i en full evaluering ville det være krevende å dokumentere årsakssammenhenger mellom strategien og de forhold som framkommer

gjennom kartleggingen. En grunn til dette er at også andre forhold enn strategien påvirker interessen for å satse på kompetanseutvikling fra barnehageeiere, barnehager og de enkelte ansatte. Ny barnehagelov ble iverksatt fra 1.januar 2006, og ny rammeplan innført 1.august 2006. Loven og rammeplanen kombinert med full barnehagedekning har ført til at fokus har skiftet fra kvantitet til kvalitet og dermed til en sterkere vektlegging av innholdet i barnehagen. Det finnes belegg for at dette har stimulert til økt kompetanseutvikling i en del barnehager, jf delrapport 2 i kartleggingen. Vi finner at det har skjedd en økning i deltakelsen i både formell videreutdanning og i kurs og annen opplæring fra 2005 til 2009, dvs fra før strategiperioden til slutten av den. Det er imidlertid vanskelig å skille ut effekten av strategien fra effekten av rammeplanen – begge deler inngår i et hele som trekker i samme retning.

Et annet funn som kan tolkes som en effekt av strategien er den relativt høye graden av samsvar mellom strategiens tematiske prioriteringer og hvilke tema som det faktisk har vært drevet opplæring innenfor. Selv om det kan virke sannsynlig at temavalget er påvirket av strategien, kan vi ikke dokumentere at barnehageeierne ikke ville ha gjort disse prioriteringene også på egenhånd. I intervjuene som ble gjort i forbindelse med delrapport 2, ble det nevnt fra flere barnehageeiere at de uansett ville ha prioritert disse temaene, uavhengig av strategien. En undersøkelse fra Høgskolen i Vestfold (Moser et al 2006) viser dessuten at språkstimulering og barns medvirkning også den gang var blant de områdene som det ble drevet mest kompetanseutvikling i, mens færre barnehager i stor grad satset på opplæring i pedagogisk ledelse. Samarbeid og sammenheng barnehage og skole var både den gang og nå et tema som lokalt ble lavere prioritert og mer på linje med en rekke andre temaer.

Mange barnehageansatte opplever at kompetansetiltak i strategiperioden har forbedret deres egen måte å arbeide på, og en del mener også at tiltakene har påvirket trekk ved barnehagen som helhet. Vi har imidlertid ikke holdepunkter for å si om praksiseffekten av tiltak er økende, ettersom vi ikke har sammenlignbare undersøkelser å jamføre med. Også tidligere undersøkelser i barnehager tyder på at tiltakene har hatt effekt på praksis (Moser et al 2006).

Referanser

Aanderaa, B, Moser T, Dudas B, Jansen T.T og Pettersvold, M (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Delrapport 3: Vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning blant kommunale barnehageansvarlige*, Rapport 2006/5, Høgskolen i Vestfold.

Asplan Viak og Fafo (2008): *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra første fase*, Asplan Viak.

Asplan Viak og Fafo (2010): *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra andre fase i kartleggingen*, Asplan Viak.

Bråthen, Ketil, Moland, L.E. og Sollien, T.H. (2010): *Strategisk kompetanseutvikling i kommunene*. Asplan Viak as.

Dæhlen, M og Nyen, T (2009): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2009*, Fafo-notat 2009:22.

Hagen, A og Nyen T (2009): *Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*, Fafo-rapport 2009:21.

Marsden, D (1986): *The End of Economic Man*, Wheatsheaf.

Moser, T, Dudas B, Jansen T. T, og Pettersvold, M (2006): *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel. Delrapport 2: Styreres (daglige lederes) vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning*, Rapport 2006/4, Høgskolen i Vestfold.

Nyen, T (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*, Fafo-rapport 435.

Nyen, T (2005): *Livslang læring i norsk arbeidsliv II. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2005*, Fafo-rapport 501.

SSB (1998): *Standard for yrkesklassifisering*, NOS C521.

Vibe, N, Aamodt, P.O. , Carlsten, T.C (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*, NIFU-rapport 23/2009.

SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE I BARNEHAGENE - UTDANNINGSFORBUNDETS MEDLEMMER

Spørreskjemaet dreier seg om kompetanseutvikling for ansatte i barnehager. Slik kompetanseutvikling kan skje gjennom formell videreutdanning, gjennom ulike former for opplæring, gjennom andre læringsaktiviteter og gjennom uformell læring i det daglige arbeidet. Med kompetanseutviklingstiltak mener vi all utdanning, opplæring og andre aktiviteter som har læring som formål.

1. Har du i løpet av de siste 12 månedene deltatt i videreutdanning som gir formell kompetanse (studiepoeng)?

1: Ja

2: Nei

HVIS SVAR 2 (NEI) PÅ SPM OVER

2. Hvis du tenker på hele perioden 2007-2011, og ikke bare det siste året, har du i denne perioden deltatt i noen form for videreutdanning som gir formell kompetanse (studiepoeng)?

1: Ja

2: Nei GÅ TIL SPM 8

3: Ikke sikker GÅ TIL SPM 8

I de følgende spørsmålene ber vi om at du tenker på den siste videreutdanningen du deltok i.

3. Kan du kort beskrive hva som var tema eller fagområde for denne videreutdanningen?
NOTER TEMA/FAGOMRÅDE

4. Var utdanningen et ordinært utdanningstilbud, eller var den tilrettelagt spesielt for barnehageansatte/pedagogisk ansatte?

1: Ordinært utdanningstilbud (som andre enn barnehageansatte kunne delta i)

2: Tilrettelagt spesielt for barnehageansatte/pedagogisk ansatte

3: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 PÅ SPM 4 (TILRETTELAGT FOR BARNEHAGEANSATTE/PEDAGOGISK ANSATTE)

5. Var utdanningen tilrettelagt for barnehageansatte/pedagogisk ansatte generelt, eller var den utformet spesielt for ansatte i din kommune, i din barnehage, eller eventuelt i din gruppe av private barnehager?

1: Tilrettelagt for barnehageansatte/pedagogisk ansatte generelt

2: Utformet spesielt for ansatte i min kommune

3: Utformet spesielt for min gruppe av private barnehager

3: Ikke sikker

6. Var det krav til formell kompetanse i din stilling som førte til at du tok utdanningen, var det arbeidsgiver som oppfordret deg til å ta utdanningen, eller tok du utdanningen først og fremst på eget initiativ?

1: Krav til formell kompetanse i stillingen

2: Arbeidsgiver oppfordret meg til å ta utdanningen

3: Først og fremst eget initiativ

4: Kombinasjon av flere grunner

5: Ikke sikker

7. La arbeidsgiver til rette for at du kunne ta denne utdanningen på noen av de følgende måter?

a) Jeg kunne ta deler av utdanningen i arbeidstiden (eller fikk delvis permisjon med lønn)

b) Jeg fikk redusert arbeidsmengde mens jeg tok utdanningen

c) Arbeidsgiver dekket kursavgifter og/eller andre utgifter

1: Ja

2: Nei

3: Ikke sikker

8. Har du planer om å ta mer formell utdanning i løpet av de nærmeste to årene?

1: Ja....NOTER HVA SLAGS

2: Nei

3: Ikke sikker

9. Har du i løpet av de siste 12 månedene deltatt i noen andre former for opplæring enn videreutdanning? Vi tenker her på alle typer opplæring som ikke gir studiepoeng, f.eks. kurs?

1: Ja

2: Nei GÅ TIL SPM 18

10. Har du i løpet av de siste 12 månedene deltatt i noen av de følgende typer opplæring/kurs...? Du kan sette flere kryss, men tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir studiepoeng/formell kompetanse.

1: Opplæringstilbud for din barnehage

2: Tilbud i kommunen

3: Tilbud hos privat barnehageeier

4: Tilbud arrangert av høyskoler eller universiteter

5: Tilbud arrangert av private kursarrangører

6: Andre opplæringstilbud

11. Hva har vært temaet/fagfeltet for det/de opplæringstiltakene du har deltatt i de siste 12 månedene? Du kan krysse av for flere tema. Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir studiepoeng/formell kompetanse.

- 1: Språk og språkstimulering
- 2: Tall, mengder, regning
- 3: Atferd, sosial kompetanse
- 4: Pedagogisk ledelse
- 5: Barns medvirkning
- 6: Overgang fra barnehage til skole
- 7: Flerspråklighet, minoriteter
- 8: Ernæring, mat
- 9: Fysisk aktivitet
- 10: Miljø og natur
- 11: Andre tema.....NOTER KORT HVILKE

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 10

12. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var organisert for din barnehage, hvem var denne opplæringen for?

- 1: Alle ansatte i min barnehage
- 2: Førskolelærere i min barnehage
- 3: Ansatte ved en avdeling eller andre mindre grupper
- 4: Annet
- 5: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 PÅ SPM 10

13. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var gitt i kommunen, hvem var denne opplæringen for? Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir studiepoeng/formell kompetanse.

- 1: Både førskolelærere og assistenter
- 2: Kun førskolelærere

3: Både barnehageansatte og andre ansatte i kommunen

4: Annet.....NOTER KORT FOR HVEM

5: Ikke sikker

HVIS SVAR 3 PÅ SPM 10

14. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var gitt i regi av en privat barnehageeier, hvem var denne opplæringen for? Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir studiepoeng/formell kompetanse.

1: Både førskolelærere og assistenter

2: Kun førskolelærere

3: Annet.....NOTER KORT FOR HVEM

4: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 ELLER 3 PÅ SPM 10

15. Deltok du sammen med andre fra din barnehage?

1: Ja, mange

2: Ja, en eller to til

3: Nei, var alene

4: Ikke sikker

HVIS SVAR 4 ELLER 5 PÅ SPM 10

16. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var arrangert av en høyskole, universitet eller privat kursarrangør, var denne opplæringen et ordinært opplæringstilbud eller var den tilrettelagt spesielt for barnehageansatte? Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir studiepoeng/formell kompetanse.

1: Ordinært opplæringstilbud

2: Tilrettelagt for barnehageansatte

3: Ikke sikker

HVIS SVAR 4 ELLER 5 PÅ SPM 10

17. Deltok du sammen med andre fra din barnehage?

- 1: Ja, mange
- 2: Ja, en eller to til
- 3: Nei, var alene
- 4: Ikke sikker

18. Læring skjer ikke bare gjennom utdanning og opplæring, men kan også skje gjennom det daglige arbeidet.

Hvor ofte har du det siste året...?

a) fått tilbakemelding fra avdelingsleder eller styrer på arbeidet ditt

- 1: Daglig
- 2: Stort sett hver uke
- 3: En gang eller to i måneden
- 4: En eller noen få ganger i året
- 5: Ikke i det hele tatt
- 6: Ikke sikker
- 7: Ikke relevant, er styrer selv

b) diskutert med kolleger om barns utvikling og hvordan arbeidsoppgavene bør gjøres

- 1: Daglig
- 2: Stort sett hver uke

- 3: En gang eller to i måneden
- 4: En eller noen få ganger i året
- 5: Ikke i det hele tatt
- 6: Ikke sikker

c) diskutert barn og barns utvikling med mennesker utenfor egen barnehage, for eksempel gjennom faglige nettverk, møter, konferanser eller lignende

- 1: Daglig
- 2: Stort sett hver uke
- 3: En gang eller to i måneden
- 4: En eller noen få ganger i året
- 5: Ikke i det hele tatt
- 6: Ikke sikker

19. Har du i løpet av det siste året...?

- a) vært med på prosjekt- eller utviklingsarbeid som din barnehage holder på med
- b) hospitert i kortere eller lengre perioder i andre barnehager enn der du jobber til vanlig
- c) besøkt andre barnehager for å lære av dem
- d) diskutert dine behov for nye kunnskaper og ferdigheter med overordnede?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

20. Nå noen spørsmål om utbyttet av kompetanseutviklingstiltak, både videreutdanning, opplæring som ikke gir formell kompetanse og andre aktiviteter med læring som formål.

I hvilken grad har de kompetanseutviklingstiltakene du har vært med på i løpet av de seneste fire årene bidratt til å forbedre....?

Min forståelse av barn og barns utvikling i form av

4. Hvordan jeg snakker til barna og hva jeg signaliserer i møte med barna i ulike situasjoner (fra stellesituasjon for små barn, i møte med sinte barn, i samlingsstund osv.)
5. Hvordan jeg tolker barnas atferd og språklige uttrykk
6. Hvordan jeg samhandler og kommuniserer med barnas foreldre/foresatte

Samarbeidet mellom de barnehageansatte i form av

3. Hvordan vi snakker om barna med kollegaer i det daglige
4. Hvordan vi diskuterer aktiviteter og opplegg på interne møter på avdelingen/i barnehagen

Organiseringen av barnehagedagen og barnehagevirksomheten i form av

6. Hvordan vi utarbeider mål og planer for barnehagen
7. Hvordan vi organiserer barnehagedagen
8. Hvordan vi organiserer barnegruppene
9. Hvilke aktiviteter vi har i barnehagen
10. Hvordan vi bruker ulike typer materiell og læremidler

1: I stor grad

2: I noen grad

3: I liten grad

4: Ikke i det hele tatt

5: Ikke sikker

21. Hva slags type kompetanseutviklingstiltak har hatt størst betydning for din egen utvikling og måte å arbeide på? NOTER KORT

22. Hva slags type kompetanseutviklingstiltak har hatt størst betydning for arbeidet i barnehagen som helhet? NOTER KORT

23. I hvilken grad opplever du at de kompetanseutviklingstiltakene du har deltatt i de seneste fire årene alt i alt har....?

- a) Bidratt til at du har fått nye arbeidsoppgaver?
- b) Gitt bedre muligheter for å få arbeid i andre barnehager?
- c) Gitt bedre muligheter for å få arbeid i andre deler av arbeidslivet?

- 1: I stor grad
- 2: I noen grad
- 3: I liten grad
- 4: Ikke i det hele tatt
- 5: Ikke sikker

24. Hva vil være den beste måten for deg å skaffe eller utvikle de kunnskapene og ferdighetene du har størst behov for? Vil det være....?

- 1: Praktisk jobberfaring
- 2: Bedre muligheter for å diskutere med ledere og kolleger
- 3: Å ta kortere kurs
- 4: Å ta mer formell utdanning
- 5: ikke sikker

25. Har mulighetene for å utvikle dine kunnskaper og ferdigheter blitt bedre de seneste fire årene sammenlignet med tidligere, har de blitt dårligere, eller er de omtrent like gode/dårlige som før?

- 1: Bedre muligheter nå
- 2: Dårligere muligheter nå
- 3: Omtrent som før
- 4: Ikke sikker

5: Har ikke jobbet så lenge i barnehagen

26. Har du deltatt mer i kompetanseutviklingstiltak de seneste fire årene sammenlignet med tidligere, har du deltatt mindre, eller har du deltatt omtrent like mye/lite?

1: Mer

2: Mindre

3: Omtrent like mye/lite

4: Ikke sikker

5: Har ikke jobbet så lenge i barnehagen

Bakgrunnsspørsmål

27. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?

1: Førskolelærerutdanning

2: Annen høyere pedagogisk utdanning.....NOTER HVA SLAGS

3: Annen høyere utdanning

4: Barne- og ungdomsarbeider (fagbrev)

5: Annen utdanning på videregående skoles nivå

6: Grunnskole

7: Annen utdanningsbakgrunn

28. Hvilken type stilling har du i barnehagen?

1: Styrer

2: Avdelingsleder/pedagogisk leder

3: Annen pedagogisk stilling

4: Annet

29. Jobber du full stilling eller deltid?

1: Full stilling

2: Deltid, 70-100 %

3: Deltid, 40-69 %

4: Deltid, mindre enn 40 %

30. Jobber du i en kommunal eller privat barnehage?

1: Kommunal

2: Privat

3: Annet

4: Ikke sikker

31. I hvor mange år har du arbeidet i barnehage? Regn også med den tiden du eventuelt har jobbet i andre barnehager enn der du jobber nå

NOTER ANTALL ÅR

32. Alder

1: Under 25 år

2: 26-35 år

3: 36- 45 år

4: 46-55 år

5: Over 55 år

33. Kjønn

1: Kvinne

2: Mann

Det var siste spørsmål. Tusen takk for at du deltok i undersøkelsen!

SPØRRESKJEMA TIL ANSATTE I BARNEHAGENE - FAGFORBUNDETS MEDLEMMER

Spørreskjemaet dreier seg om kompetanseutvikling for ansatte i barnehager. Slik kompetanseutvikling kan skje gjennom formell videreutdanning, gjennom ulike former for opplæring, gjennom andre læringsaktiviteter og gjennom uformell læring i det daglige arbeidet. Med kompetanseutviklingstiltak mener vi all utdanning, opplæring og andre aktiviteter som har læring som formål.

1. Har du i løpet av de siste 12 månedene deltatt i videreutdanning som gir formell kompetanse, f.eks. studiepoeng eller fagbrev? Vi tenker her kun på utdanning som kan gi formell kompetanse. Det kommer spørsmål om kurs og annen opplæring etterpå.

1: Ja

2: Nei

HVIS SVAR 2 (NEI) PÅ SPM OVER

2. Hvis du tenker på hele perioden 2007-2011, og ikke bare det siste året, har du i denne perioden deltatt i noen form for videreutdanning som gir formell kompetanse, f.eks. studiepoeng eller fagbrev?

1: Ja

2: Nei GÅ TIL SPM 8

3: Ikke sikker GÅ TIL SPM 8

I de følgende spørsmålene ber vi om at du tenker på den siste videreutdanningen du deltok i.

3. Kan du kort beskrive hva som var tema eller fagområde for denne videreutdanningen?
NOTER TEMA/FAGOMRÅDE

4. Var utdanningen et ordinært utdanningstilbud, eller var den tilrettelagt spesielt for barnehageansatte?

- 1: Ordinært utdanningstilbud (som andre enn barnehageansatte kunne delta i)
- 2: Tilrettelagt spesielt for barnehageansatte
- 3: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 PÅ SPM 4 (TILRETTELAGT FOR BARNEHAGEANSATTE/PEDAGOGISK ANSATTE)

5. Var utdanningen tilrettelagt for barnehageansatte generelt, eller var den utformet spesielt for ansatte i din kommune, i din barnehage, eller eventuelt i din gruppe av private barnehager?

- 1: Tilrettelagt for barnehageansatte generelt
- 2: Utformet spesielt for barnehageansatte i min kommune
- 3: Utformet spesielt for min gruppe av private barnehager
- 4: Ikke sikker

6. Var det krav til formell kompetanse i din stilling som førte til at du tok utdanningen, var det arbeidsgiver som oppfordret deg til å ta utdanningen, eller tok du utdanningen først og fremst på eget initiativ?

- 1: Krav til formell kompetanse i stillingen
- 2: Arbeidsgiver oppfordret meg til å ta utdanningen
- 3: Først og fremst eget initiativ
- 4: Kombinasjon av flere grunner
- 5: Ikke sikker

7. La arbeidsgiver til rette for at du kunne ta denne utdanningen?

- a) Jeg kunne ta deler av utdanningen i arbeidstiden (eller fikk delvis permisjon med lønn)
- b) Jeg fikk redusert arbeidsmengde mens jeg tok utdanningen
- c) Arbeidsgiver dekket kursavgifter og/eller andre utgifter

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

8. Har du planer om å ta mer formell utdanning i løpet av de nærmeste to årene?

- 1: Ja....NOTER HVA SLAGS
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

9. Har du i løpet av de siste 12 månedene deltatt i noen andre former for opplæring enn videreutdanning? Vi tenker her på alle typer opplæring som *ikke* gir studiepoeng, fagbrev eller annen formell kompetanse, f.eks. kurs?

- 1: Ja
- 2: Nei GÅ TIL SPM 18

10. Har du i løpet av de siste 12 månedene deltatt i noen av de følgende typer opplæring/kurs...? Du kan sette flere kryss, men tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir formell kompetanse.

- 1: Opplæringstilbud for din barnehage
- 2: Tilbud i kommunen
- 3: Tilbud hos privat barnehageeier
- 4: Tilbud arrangert av høyskoler eller universiteter
- 5: Tilbud arrangert av private kursarrangører

6: Tilbud arrangert av fagforening, forbund

7: Andre opplæringstilbud

11. Hva har vært temaet/fagfeltet for det/de opplæringstiltakene du har deltatt i de siste 12 månedene? Du kan krysse av for flere tema. Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir formell kompetanse.

1: Språk og språkstimulering

2: Tall, mengder, regning

3: Atferd, sosial kompetanse

4: Pedagogisk ledelse

5: Barns medvirkning

6: Overgang fra barnehage til skole

7: Flerspråklighet, minoriteter

8: Ernæring, mat

9: Fysisk aktivitet

10: Miljø og natur

11: Andre tema.....NOTER HVILKE

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 10

12. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var organisert for din barnehage, hvem var denne opplæringen for?

1: Alle ansatte i min barnehage

2: Førskolelærere i min barnehage

3: Assistenter i min barnehage

4: Barne- og ungdomsarbeidere i min barnehage

5: Ansatte ved en avdeling eller andre mindre grupper

6: Annet

7: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 PÅ SPM 10

13. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var gitt i kommunen, hvem var denne opplæringen for? Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir formell kompetanse.

- 1: Både førskolelærere og assistenter
- 2: Kun førskolelærere
- 3: Kun assistenter
- 4: Kun barne- og ungdomsarbeidere
- 5: Både barnehageansatte og andre ansatte i kommunen
- 6: Annet.....NOTER KORT FOR HVEM
- 7: Ikke sikker

HVIS SVAR 3 PÅ SPM 10

14. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var gitt i regi av en privat barnehageeier, hvem var denne opplæringen for? Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir formell kompetanse.

- 1: Både førskolelærere og assistenter
- 2: Kun førskolelærere
- 3: Kun assistenter
- 5: Kun barne- og ungdomsarbeidere
- 6: Annet.....NOTER KORT FOR HVEM
- 7: Ikke sikker

HVIS SVAR 2 ELLER 3 PÅ SPM 10

15. Deltok du sammen med andre fra din barnehage?

- 1: Ja, mange
- 2: Ja, en eller to til

3: Nei, var alene

4: Ikke sikker

HVIS SVAR 4 ELLER 5 PÅ SPM 10

16. Hvis du tenker på den siste opplæringen du deltok i, som var arrangert av en høyskole, universitet eller privat kursarrangør, var denne opplæringen et ordinært opplæringstilbud eller var den tilrettelagt spesielt for barnehageansatte? Tenk fortsatt bare på opplæring som *ikke* gir formell kompetanse.

1: Ordinært opplæringstilbud

2: Tilrettelagt for barnehageansatte

3: Ikke sikker

HVIS SVAR 4 ELLER 5 PÅ SPM 10

17. Deltok du sammen med andre fra din barnehage?

1: Ja, mange

2: Ja, en eller to til

3: Nei, var alene

4: Ikke sikker

18. Læring skjer ikke bare gjennom utdanning og opplæring, men kan også skje gjennom det daglige arbeidet.

Hvor ofte har du det siste året...?

a) fått tilbakemelding fra avdelingsleder eller styrer på arbeidet ditt

1: Daglig

2: Stort sett hver uke

- 3: En gang eller to i måneden
- 4: En eller noen få ganger i året
- 5: Ikke i det hele tatt
- 6: Ikke sikker
- 7: Ikke relevant, er styrer selv

b) diskutert med kolleger om barns utvikling og/eller hvordan arbeidsoppgavene bør gjøres

- 1: Daglig
- 2: Stort sett hver uke
- 3: En gang eller to i måneden
- 4: En eller noen få ganger i året
- 5: Ikke i det hele tatt
- 6: Ikke sikker

c) diskutert barn og barns utvikling med mennesker utenfor egen barnehage, for eksempel gjennom faglige nettverk, møter, konferanser eller lignende

- 1: Daglig
- 2: Stort sett hver uke
- 3: En gang eller to i måneden
- 4: En eller noen få ganger i året
- 5: Ikke i det hele tatt
- 6: Ikke sikker

19. Har du i løpet av det siste året...?

a) vært med på prosjekt- eller utviklingsarbeid som din barnehage holder på med

b) hospitert i kortere eller lengre perioder i andre barnehager enn der du jobber til vanlig

- c) besøkt andre barnehager for å lære av dem
- d) diskutert dine behov for nye kunnskaper og ferdigheter med overordnede?

- 1: Ja
- 2: Nei
- 3: Ikke sikker

20. Nå noen spørsmål om utbyttet av kompetanseutviklingstiltak, både videreutdanning, kurs /opplæring som ikke gir formell kompetanse og andre aktiviteter med læring som formål.

I hvilken grad har de kompetanseutviklingstiltakene du har vært med på i løpet av de seneste fire årene bidratt til å forbedre....?

Min forståelse av barn og barns utvikling i form av

- 7. Hvordan jeg snakker til barna og hva jeg signaliserer i møte med barna i ulike situasjoner (fra stellesituasjon for små barn, i møte med sinte barn, i samlingsstund osv.)
- 8. Hvordan jeg tolker barnas atferd og språklige uttrykk
- 9. Hvordan jeg samhandler og kommuniserer med barnas foreldre/foresatte

Samarbeidet mellom de barnehageansatte i form av

- 5. Hvordan vi snakker om barna med kollegaer i det daglige
- 6. Hvordan vi diskuterer aktiviteter og opplegg på interne møter på avdelingen/i barnehagen

Organiseringen av barnehagedagen og barnehagevirksomheten i form av

- 11. Hvordan vi utarbeider mål og planer for barnehagen
- 12. Hvordan vi organiserer barnehagedagen
- 13. Hvordan vi organiserer barnegruppene
- 14. Hvilke aktiviteter vi har i barnehagen
- 15. Hvordan vi bruker ulike typer materiell og læremidler

- 1: I stor grad
- 2: I noen grad
- 3: I liten grad
- 4: Ikke i det hele tatt

5: Ikke sikker

21. Hva slags type kompetanseutviklingstiltak har hatt størst betydning for din egen utvikling og måte å arbeide på? NOTER KORT

22. Hva slags type kompetanseutviklingstiltak har hatt størst betydning for arbeidet i barnehagen som helhet? NOTER KORT

23. I hvilken grad opplever du at de kompetanseutviklingstiltakene du har deltatt i de seneste fire årene alt i alt har....?

- a) Bidratt til at du har fått nye arbeidsoppgaver?
- b) Gitt bedre muligheter for å få arbeid i andre barnehager?
- c) Gitt bedre muligheter for å få arbeid i andre deler av arbeidslivet?

1: I stor grad

2: I noen grad

3: I liten grad

4: Ikke i det hele tatt

5: Ikke sikker

24. Hva vil være den beste måten for deg å skaffe eller utvikle de kunnskapene og ferdighetene du har størst behov for? Vil det være....?

1: Praktisk jobberfaring

2: Bedre muligheter for å diskutere med ledere og kolleger

3: Å ta kortere kurs

4: Å ta mer formell utdanning

5: ikke sikker

25. Har mulighetene for å utvikle dine kunnskaper og ferdigheter blitt bedre de seneste fire årene sammenlignet med tidligere, har de blitt dårligere, eller er de omtrent like gode/dårlige som før?

- 1: Bedre muligheter nå
- 2: Dårligere muligheter nå
- 3: Omtrent som før
- 4: Ikke sikker
- 5: Har ikke jobbet så lenge i barnehagen

26. Har du deltatt mer i kompetanseutviklingstiltak de seneste fire årene sammenlignet med tidligere, har du deltatt mindre, eller har du deltatt omtrent like mye/lite?

- 1: Mer
- 2: Mindre
- 3: Omtrent like mye/lite
- 4: Ikke sikker
- 5: Har ikke jobbet så lenge i barnehagen

Bakgrunnsspørsmål

27. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?

- 1: Førskolelærerutdanning
- 2: Annen høyere pedagogisk utdanning.....NOTER HVA SLAGS
- 3: Annen høyere utdanning
- 4: Barne- og ungdomsarbeider (fagbrev)
- 5: Annen utdanning på videregående skoles nivå
- 6: Grunnskole

7: Annen utdanningsbakgrunn

28. Hvilken type stilling har du i barnehagen?

- 1: Styrer
- 2: Avdelingsleder/pedagogisk leder
- 3: Barne- og ungdomsarbeider
- 4: Assistent
- 5: Annet

29. Jobber du full stilling eller deltid?

- 1: Full stilling
- 2: Deltid, 70-100 %
- 3: Deltid, 40-69 %
- 4: Deltid, mindre enn 40 %

30. Jobber du i en kommunal eller privat barnehage?

- 1: Kommunal
- 2: Privat
- 3: Annet
- 4: Ikke sikker

31. I hvor mange år har du arbeidet i barnehage? Regn også med den tiden du eventuelt har jobbet i andre barnehager enn der du jobber nå

NOTER ANTALL ÅR

32. Alder

1: Under 25 år

2: 26-35 år

3: 36- 45 år

4: 46-55 år

5: Over 55 år

33. Kjønn

1: Kvinne

2: Mann

Det var siste spørsmål. Tusen takk for at du deltok i undersøkelsen!

SPØRREUNDERSØKELSE TIL KOMMUNENE

Innledende del

Kommunetilhørighet

Del 1: Organisering av barnehagefaglige spørsmål i kommunen

Hvordan er kommunens administrasjon organisert?

- ☐ I en trenivåmodell, med egen barnehage- eller oppvekstsjef og saksbehandler(e) med barnehagefaglig kompetanse
- ☐ I en tonivåmodell, med bare to beslutningsnivå (rådmannen og styre/virksomhetsledere)
- ☐ Bydelsorganisering, med barnehagefaglige oppgaver delegert til bydelsnivå
- ☐ Annen organisering, beskriv i kommentarfelt nedenfor

Omtrent hvor mange årsverk bruker kommunen/bydelen på barnehagefaglige oppgaver knyttet til kommunen som barnehagemyndighet?

Noter omtrent antall årsverk. Om du ikke er sikker, skriv "USIKKER"

Er kommunen med i et interkommunalt samarbeid om kompetanseutvikling på

barnehagefeltet

	Ja	Nei	Vet ikke
Kommunen inngår i et interkommunalt samarbeid om kompetanseutvikling	q	q	q
Kommunen har deltatt i felles søknad til fylkesmannen om statlige kompetansemidler	q	q	q

Evt. hvilke andre kommuner inngår i samarbeidet?

Del 2: Midler til kompetanseutvikling i barnehagesektoren**Ble det brukt midler på å heve kompetansen for de barnehageansatte i 2010?**

Angi etter beste skjønn hvor mye som ble brukt. Tallet i første linje bør samsvare med summen av de tre neste linjene.

Det ble samlet brukt til kompetanseutvikling i 2010

Av dette var kommunale midler:

Av dette statlige midler fra fylkesmannen:

Av dette var andre midler (beskriv under hva slags):

- Hva slags andre midler?

Ble kompetanseutviklingsmidlene i 2010 fordelt ut til enkeltbarnehager, eller ble de brukt til samlede fellestiltak?

Angi i tilfelle hvor stor andel (ca) av midlene i 2010 som ble fordelt til enkeltbarnehager (i prosent)

☐ Midlene ble i sin helhet benyttet til fellestiltak

☐ Midlene ble helt eller delvis fordelt ut til enkeltbarnehager. (Angi andel):

☐ Vet ikke

Utdyp om nødvendig:

Blir kompetanseutviklingsmidlene fordelt også til private (ikke-kommunale) barnehager? Angi i tilfelle omtrent hvor stor andel i 2010 (i prosent).

Om kommunen ikke brukte midler til kompetanseutvikling i 2010, eller om det ikke er private barnehager i kommunen, la spørsmålet stå blankt.

☐ Midlene blir ikke fordelt til private barnehager

☐ Midlene blir også fordelt til private. Anslå omtrent hvor stor andel: _____

Utdyp om nødvendig:

Bruker kommunen mer midler på kompetanseutvikling for barnehagesektoren i 2010 enn i 2008, mindre enn i 2008, eller omtrent like mye?

- ☐ Mer i 2010 enn i 2008
- ☐ Mindre i 2010 enn i 2008
- ☐ Omtrent samme beløp i 2010 som i 2008
- ☐ Vet ikke

Angi årsaker til økt eller redusert ressursbruk

Del 3: Kommunens arbeid med kompetanseutvikling i barnehagesektoren

Har kommunen utarbeidet en kompetanseutviklingsplan for barnehagesektoren, enten alene eller sammen med andre kommuner?

	Ja	Nei	Vet ikke
Egen kompetanseutviklingsplan	q	q	q
Kompetanseutviklingsplan sammen med andre kommuner	q	q	q

Utdyp om nødvendig:

Dersom kommunen bruker kompetanseutviklingsmidler på fellestiltak, deltar både kommunale og private barnehager?

Dersom kommunen ikke benytter fellestiltak, la spørsmålet stå blankt.

	Obligatorisk deltakelse	Har tilbud om å delta, men ikke obligatorisk	Har ikke tilbud om å delta	Kommunen har ikke slike barnehager
Kommunale barnehager	q	q	q	q
Private barnehager	q	q	q	q

Utdyp om nødvendig:

Hvilke personalgrupper omfattes av kommunens felles kompetanseutviklingstiltak, og hvilke prioriteres?

Flere kryss er mulig

Spørsmålet gjelder de fellestiltakene som kommunen iverksatte i 2010 (altså ikke de prioriteringene som skjer ute på barnehagenivået). Om kommunen ikke har kompetanseutviklingstiltak for barnehageansatte, la spørsmålet stå blankt.

	Omfattes av felles tiltak	Omfattes av felles tiltak - og er prioritert	Omfattes ikke av felles tiltak	Vet ikke
Styrere/virksomhetsledere	☐	☐	☐	☐
Pedagogiske ledere	☐	☐	☐	☐
Pedagoger uten ledelsesansvar	☐	☐	☐	☐
Andre høyskoleutdannede	☐	☐	☐	☐
Barne- og ungdomsarbeidere	☐	☐	☐	☐
Ufaglærte assistenter	☐	☐	☐	☐
Tospråklige assistenter	☐	☐	☐	☐
Ansatte i kommuneadministrasjonen som arbeider med barnehagesaker	☐	☐	☐	☐
Andre personalgrupper. Beskriv i kommentarfeltet nedenfor	☐	☐	☐	☐

Hva er hovedinnsatsområdene i kommunens arbeid med kompetanseutvikling for de barnehageansatte?

Flere kryss er mulig

- ☐ Pedagogisk ledelse
- ☐ Barns medvirkning
- ☐ Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole
- ☐ Kommunen som barnehagemyndighet
- ☐ Språk og språkstimulering
- ☐ Tall, mengder, regning
- ☐ Atferd, sosial kompetanse
- ☐ Flerspråklighet, minoriteter
- ☐ Ernæring, mat
- ☐ Fysisk aktivitet
- ☐ Miljø og natur
- ☐ Andre områder. Beskriv evt. i kommentarfeltet nedenfor
- ☐ Kommunen har ikke kompetanseutviklingstiltak for de barnehageansatte

Utdyp om nødvendig:

Hvilke type kompetanseutviklingstiltak har kommunen organisert eller støttet i 2010?

Flere kryss er mulig

- ☐ Videreutdanning, dvs. utdanning/opplæring som gir formell kompetanse
- ☐ Etterutdanning, dvs opplæring som ikke gir formell kompetanse (kurs, seminarer, faglig veiledning med opplæring som mål, lokalt utviklingsarbeid)
- ☐ Uformell læring gjennom nettverk, hospitering, studieturer, kollegabasert veiledning,

læring gjennom praksis

q Annet. Beskriv i kommentarfeltet under.

q Kommunen har ikke kompetanseutviklingstiltak for de barnehageansatte

Hvordan vil du karakterisere kompetanseutviklingstiltakene kommunen har gitt midler til og/eller iverksatt?

Flere kryss er mulig

- q Tiltakene er individbasert, dvs. midlene går til opplæring/utdanning/kursing av enkeltmedarbeidere
- q Tiltakene er profesjons- eller yrkesgruppebasert, dvs. midlene går til tiltak rettet mot førskolelærere som gruppe, assistenter som gruppe etc
- q Tiltakene er virksomhetsbasert, dvs. midlene går til tiltak for alle ansatte i enkelte barnehager eller grupper av barnehager
- q Kommunen har ikke kompetanseutviklingstiltak for de barnehageansatte

Eventuelle kommentarer

Har kommunen samarbeid med universiteter, høyskoler eller andre kompetansemiljø om kompetansetiltak for de barnehageansatte? I tilfelle, hva

slags samarbeid - og med hvilke kompetansemiljøer?**Flere kryss er mulig**

	Samarbeid om "skreddersøm" - utforming av særskilte tilbud	Kjøp av kurs som allerede finnes	Annet samarbeid (beskriv gjerne i kommentarfeltet under)
Med universitets- eller høgskolemiljøer	☐	☐	☐
Med private kompetansemiljøer	☐	☐	☐

Eventuelt med hvilke miljøer, og hva slags samarbeid?

Evaluerer kommunen gjennomførte kompetansetiltak? Flere kryss er mulig.

- ☐ Nei
- ☐ Ja, ved systematisk bruk av evalueringsskjema til deltakerne
- ☐ Ja, ved systematisk bruk av medarbeiderundersøkelser
- ☐ Ja, ved systematisk bruk av brukerundersøkelser
- ☐ Ja, enkelte kompetansetiltak blir evaluert
- ☐ Vet ikke

Utdyp om nødvendig:

Har kommunen kunnet observere resultater av iverksatte kompetanseutviklingsiltak?

	Ja, i stor grad	Ja, i noen grad	I liten grad	Har ikke observert dette
Ja, flere faglærte	q		q	q
Ja, flere førskolelærere	q	q	q	q
Ja, færre dispensasjoner i barnehagene	q	q	q	q
Ja, mindre turnover	q	q	q	q
Ja, mindre sykefravær	q	q	q	q
Ja, bedre resultater i medarbeiderundersøkelser	q	q	q	q
Ja, bedre resultater i brukerundersøkelser	q	q	q	q
Ja, mer fornøyde styrere	q	q	q	q
Ja, færre klager fra foresatte	q	q	q	q
Ja, flere positive tilbakemeldinger gjennom enkelthenvendelser, media etc	q	q	q	q

Utdyp om nødvendig:

Del 4: Om kompetanseutviklingsarbeidet i kommunen framover

Disse spørsmålene gjelder hvordan kommunen planlegger å arbeide videre med kompetanseutvikling i barnehagesektoren etter at departementets pågående "Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010" er utløpt.

Tror du at omfanget av kompetanseutviklingstiltak i kommunen vil endre seg nå etter at strategiperioden 2007-2010 har utløpt?

- ☐ Aktiviteten vil trolig gå ned
- ☐ Aktiviteten vil ikke endre seg vesentlig
- ☐ Aktiviteten vil øke

Utdyp om nødvendig:

Har kommunen kompetanseutviklingsplaner som dekker perioden etter at strategiperioden 2007-10 er utløpt?

- ☐ Ja, vi har gjeldende planer som dekker tiden etter strategiperioden
- ☐ Vi kommer til å utarbeide eller omarbeide kompetanseplaner slik at situasjonen blir dekket
- ☐ Vi har ingen slike planer

