

Evalueringsrapport

# Evaluering REKOM Malvik - Trondheim 2020-2022

*Forfattere:*

*Kari Lise Stensby*

*Birgitte Ljunggren*

*Jeanett Pettersen*

*Anita Gaustad*

A large, stylized version of the "rekomp" logo, where the "o" is a globe, set against a yellow background.

MALVIK  
KOMMUNE



TRONDHEIM KOMMUNE  
Tråanten tjelte



DronningMaudsMinne  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING



NORD  
universitet



## Forord

Denne rapporten er et resultat av evalueringsarbeid gjennomført av en prosjektgruppe nedsatt av kompetansenettverket i Malvik-Trondheim i august 2022. Prosjektgruppen har evaluert REKOM-tiltak som startet opp høsten 2020, våren 2021 og høsten 2021 i region Malvik-Trondheim. Evalueringen er finansiert gjennom REKOM-midler tildelt de tiltakene som evalueres i rapporten.

Prosjektgruppen har bestått av Anita Gaustad (barnehageeier), Birgitte Ljunggren (Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning), Jeanett Pettersen (Nord universitet) og Kari Lise Stensby (barnehagemyndigheten Trondheim kommune). Kari Lise Stensby har hatt prosjektlederansvar og ført pennen i rapporten. Alle deltakerne i prosjektgruppen har samarbeidet om fortolking av oppdraget, nedfelling av problemstillinger, og utvikling og testing av begge spørreskjema brukt i evalueringen. I den avsluttende analyse- og rapporteringsfasen har prosjektgruppen i fellesskap arbeidet med tolking av datamaterialet og innspill til forbedringer knyttet til REKOM-arbeidet.

Behandlingsansvaret har vært delt mellom Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning og Nord universitet. Birgitte Ljunggren (DMMH) og Jørgen Brønseth (Nord universitet) har vært prosjektansvarlig.

Takk til alle barnehageeiere, styrere, pedagogiske ledere, barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og ansatte ved universitet/høgskole som har bidratt med sine innspill i testing av spørreskjema.

Trondheim, desember 2023



---

Kari Lise Stensby

Prosjektleder



# Innhold

<b>Forord</b>	<b>3</b>
<b>Tabell-liste</b>	<b>7</b>
<b>Figurliste</b>	<b>7</b>
<b>Diagram-liste</b>	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b>	<b>11</b>
1.1 Problemstillinger	12
1.2 Rapportens oppbygging	12
1.3 Begrepsavklaringer	12
<b>2. REKOM i region Malvik-Trondheim</b>	<b>15</b>
2.1 Tiltakene i region Malvik-Trondheim	15
2.1.1 Digital praksis i det pedagogiske arbeidet	16
2.1.2 Ledelse av pedagogiske prosesser	17
2.1.3 Læringsmiljø	17
2.1.4 Vurdering og pedagogisk dokumentasjon	17
2.1.5 Språk og språklighet	17
<b>3. Data og metode</b>	<b>19</b>
3.1 Spørreundersøkelse til barnehager som deltar	19
3.2 Spørreundersøkelse til barnehager som ikke deltar	19
3.3 Datakvalitet og feilkilder	20
3.4 Om evaluering av REKOM-arbeidet i Malvik-Trondheim	21
3.4.1. Evalueringens programteori	21
3.4.2 Samskapt læring som mål	22
3.4.3 Likeverdige partnerskap som forutsetning	22
3.4.4 Ledelse av læringsprosesser som forutsetning	23
3.4.5 Evalueringens design	23
<b>4. Resultater</b>	<b>25</b>
4.1 Spørreundersøkelse til barnehager som deltar	25
4.1.1 Om respondentene	25
4.1.2 Samarbeid og samskaping mellom styrer og universitet/høgskole	26
4.1.3 Opplevelse av å lykkes med samskaping	27
4.1.4 Kapasitet til samarbeid og samskaping	28
4.1.5 Likeverdige partnerskap	29
4.1.6 Læringspartner	29
4.1.7 Barnehagenes kompetansebehov	30
4.1.8 Variasjoner mellom yrkesgruppene	32
4.1.9 Opplevelse av faglig utvikling	33
4.1.10 Videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen	34

4.1.11 Opplæring og kompetansebehov for læringspartnere	35
4.2 Spørreundersøkelse til barnehager som ikke deltar	37
4.2.1 Om respondentene	37
4.2.2 Hva skal til for at barnehager skal delta?	37
<b>5. Sammenstilling og drøfting</b>	<b>39</b>
5.1 Likeverdige partnerskap	39
5.1.1 Hvordan opplever barnehageeiere, styrer og læringspartnere fra UH partnerskapet?	40
5.1.2 Uklare rolleforventninger	40
5.1.3 Forventninger til læringspartner	41
5.1.4 Kapasitet	42
5.2 Økt kvalitet og faglig utvikling i universitet og høyskole - det doble formål	42
5.3 Økt kvalitet og faglig utvikling i barnehagen	43
5.3.1 Forankring internt og ledelse av voksnes læring	43
5.3.2 Evaluering og dokumentasjon	44
5.4 Hva skal til for at flere barnehager deltar?	45
<b>6 Konklusjoner</b>	<b>47</b>
6.1 Rapportens implikasjoner for veien videre:	47
6.2 Avslutende betraktninger	48
<b>Litteraturliste</b>	<b>51</b>
<b>Vedlegg:</b>	<b>53</b>
Vedlegg 1: Spørreskjema til barnehager som ikke deltar	
Vedlegg 2: Spørreskjema til barnehager som deltar	
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til barnehager som deltar	
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til barnehager som ikke deltar	
Vedlegg 5: Prosjektvurdering fra NSD	53

<b>Tabell-liste</b>		
Tabell 2-1:	Oppstart og varighet for de ulike kompetanseområdene	s. 16
Tabell 3-1:	Prosentvis fordeling av svar fra ulike yrkesgrupper etter kompetanseområde, sammenlignet med populasjonen i Trondheim- og Malvik kommune pr 15.12.22	s. 20
Tabell 4-1:	Fordelingen mellom yrkesgruppene som svarte på undersøkelsen	s. 26
Tabell 4-2:	Hvorfor/hvorfor ikke vi lykkes med samskaping	s. 27
Tabell 4-3:	Fordelingen mellom styrere og eiere	s. 37
<b>Figurliste</b>		
Figur 3-1:	Evalueringsens programteori	s. 23
Figur 3-2:	Faser i evalueringen av REKOM Malvik-Trondheim	s. 24
<b>Diagram-liste</b>		
Diagram 4-1:	Svar fra private og kommunale barnehager	s. 25
Diagram 4-2:	Antall barn i barnehagene	s. 25
Diagram 4-3:	Styrers opplevelse av å lykkes med samskaping	s. 26
Diagram 4-4:	UH-ansattes opplevelse av å lykkes med samskaping	s. 26
Diagram 4-5:	Forståelse for barnehagens vurderinger	s. 29
Diagram 4-6:	Forståelse for UH-ansattes faglighet	s. 29
Diagram 4-7:	“Læring i REKOM skjer helt på barnehagenes premisser”	s. 31
Diagram 4-8:	Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i min barnehage (styrer)	s. 32
Diagram 4-9:	Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i min barnehage (pedagogisk leder)	s. 32

Diagram 4-10:	Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i min barnehage (BUA og assistenter)	s. 32
Diagram 4-11:	Barnehageeiers bidrag til kompetanseutviklingen	s. 33
Diagram 4-12:	Styrers opplevelse av faglig utvikling	s. 33
Diagram 4-13:	Pedagogisk leders opplevelse av faglig utvikling	s. 33
Diagram 4-14:	BUA og assistenters opplevelse av faglig utvikling	s. 33
Diagram 4-15:	“Deltagelse i REKOM har gjort min undervisning mer praksisrelevant”	s. 35
Diagram 4-16:	Antall barnehager du er læringspartner i	s. 35
Diagram 4-17:	Opplæring til å utøve oppgaven som læringspartner	s. 36
Diagram 4-18:	Svar fra private og kommunale barnehager som ikke deltar i ordningen i dag	s. 37
Diagram 4-19:	Fortell kort hvorfor din barnehage ikke deltar	s. 37
Diagram 4-20:	Hva skal til for at din barnehage vurderer deltagelse?	s. 38







## 1. Innledning

Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi *Kompetanse for fremtidens barnehage - revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-25* har som mål å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Strategien ligger til grunn for etableringen av regionale ordninger for kompetanseutvikling (REKOM), som skal bidra til å realisere rammeplanens intensjoner og krav (Rekom Malvik-Trondheim, 2022).

Den regionale ordningen (REKOM) i Trøndelag er inndelt i ti regioner. Region Malvik-Trondheim er én av disse regionene. I regionen har det vært et mål at det faglige innholdet skal bygge på lokale behov i den enkelte barnehage, og at kompetanseutviklingen skal bidra til å styrke og forbedre kvaliteten for alle barn i barnehager i Malvik- og Trondheim kommune, både i kommunale og private barnehager (Rekom Malvik-Trondheim, 2022). Kompetansetiltakene som er utviklet i regionen skal foregå i barnehagene og ansatte fra universitets- og høyskolesektoren (UH) skal delta i barnehagene som likeverdige partnere. Det faglige innholdet i tiltakene skal skapes og utvikles underveis av alle som deltar, gjennom samarbeid og utvikling av ny kompetanse i fellesskap. Dette er omtalt som “samskaping” (Rekom Malvik-Trondheim, 2023b). Lokal universitet/høgskole i region Malvik-Trondheim er Nord universitet og Dronning Mauds Minne høgskole (DMMH). Det har også vært en målsetting at kompetansetiltakene skal styrke barnehagelærerutdanningene ved universitet/høgskole i tillegg til at barnehagene utvikler sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette er omtalt som “det doble formålet” (NOU 2022: 13). Vektleggingen av “samskapt læring” og “det doble formålet” skiller ordningen fra forståelser av kompetanseheving der kompetanseheving innebærer at universitet/høgskole “leverer” kurs og kunnskap til ansatte i barnehagene, gjerne omtalt som en “bestiller-utfører-tankegang”.

Denne rapporten skal evaluere de tiltakene som har startet opp høsten 2020, våren 2021 og høsten 2021 i vår region. Utdanningsdirektoratet skriver at den viktigste forutsetningen for god kvalitet i skole og barnehage er ansattes kompetanse og deres evne til å legge til rette for barn og unges læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Antagelsen om at ansattes kompetanse er en viktig forutsetning for god kvalitet i barnehager har ligget til grunn for evalueringens programteori, i utarbeidelsen av problemstillinger, og utvikling av spørreskjema brukt i evalueringen.

## 1.1 Problemstillinger

- a. I hvilken grad opplever de ulike ansattegruppene at deltagelse i tiltaket styrker og forbedrer kvaliteten innen kompetanseområdet de deltar i?
- b. I hvilken grad opplever de ulike ansattegruppene at deltagelse i tiltaket fører til at de får utviklet seg faglig?
- c. Hvordan bruker universitetene og høyskolene erfaringer fra samarbeidet med praksisfeltet i undervisning og utvikling av barnehagelærerutdanningen?
- d. Hvordan opplever eiere, styrer og læringspartnere fra universitet/høgskole partnerskapet?
- e. Hva peker eiere og styrere på at skal til for at barnehager som ikke deltar i dag, skal vurdere deltagelse?

## 1.2 Rapportens oppbygging

I dette kapitlet presenteres rapportens problemstillinger og begrepsavklaringer. I kapittel to presenteres REKOM-tiltakene i region Malvik-Trondheim. I kapittel tre er det redegjort for evalueringens metodiske løsninger, programteori, spørreundersøkelsen som benyttes i evalueringen, datakvalitet og feilkilder. I kapittel fire presenteres resultater fra spørreundersøkelsene. I kapittel fem drøftes funnene i lys av problemstillingene og evalueringens programteori. Tema som drøftes er: samarbeid og samskaping mellom aktørene, økt kvalitet og faglig utvikling i barnehagen, økt kvalitet og faglig utvikling i universitet og høgskole og hva som skal til for at flere barnehager deltar. I kapittel seks løftes hovedfunnene fra de enkelte delene frem, og implikasjoner for videre arbeid i regionen.

## 1.3 Begrepsavklaringer

### **REKOM og REKOM-arbeidet**

Regional ordning (REKOM) er en tilskuddsordning. Tilskuddsordningen skal støtte kollektiv kompetanseutvikling i barnehager og skoler gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Den kollektive barnehagebaserte kompetanseutviklingen innebærer læringsprosesser for hele personalet. I rapporten og spørreskjema brukes ikke begrepene *REKOM* og *REKOM-arbeidet* om tilskuddsordningen, men om kompetansetiltakene som er finansiert gjennom ordningen. Dette kan oppfattes som misvisende. Vi har likevel valgt å bruke begrepene *REKOM* og *REKOM-arbeidet* når vi viser til kompetanseutviklingstiltakene, for å skille disse tiltakene fra andre kompetanseutviklingsarbeid barnehagene eventuelt deltar i.

### **Læringspartner**

Det brukes mange ulike begreper om de ansatte fra universitets- og høyskolesektoren (UH) som har deltatt ute i barnehagene. F.eks: ansatt fra UH, læringspartner, veileder, utviklingspartner, refleksjonspartner mv. I rapporten bruker vi hovedsakelig begrepene *ansatt ved universitet/høgskole* eller begrepet *læringspartner* siden dette begrepet er brukt i regionens *Plan for regional kompetanseutvikling for barnehager i region Malvik og Trondheim 2020-2023* (Rekom Malvik-Trondheim, 2023a). Andre begreper vil bli brukt dersom det siteres eller vises til data der andre begrep er brukt, men alle peker på ansatte ved Nord universitet, Dronning Mauds Minne høgskole (DMMH) eller Stiftelsen Steinerhøgskolen som har deltatt i barnehagen som likeverdige partnere i kompetanseutviklingsarbeidet.

### **Kvalitet**

Barnehagekvalitet er vanskelig å måle og definere. Barnehagefeltet er preget av mange ulike meninger om hva som er barnehagekvalitet, og hvilke faktorer som bidrar til utviklingen av barnehagekvalitet (Gotvassli, 2020). I denne rapporten har vi i hovedsak innhentet data på ansatte i barnehagene og ansatte ved universitet og høgskole sin oppfatning av kvaliteten.

REKOM-ordningen har til hensikt å heve kvaliteten på arbeidet med barna i barnehagen gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Ordningen bygger på en antagelse om at ansattes kompetanse og samskapt læring er en viktig forutsetning for god kvalitet i barnehagene. Denne antagelsen har ligget til grunn for evalueringens programteori, i utarbeidelsen av problemstillinger, og utvikling av spørreskjema brukt i evalueringen. Dette blir utdypet i avsnitt 3.4.1-3.4.4. I denne rapporten har vi ikke vurdert om kvaliteten i barnehagen har blitt forbedret, men om REKOM-ordningens innretning i vår region har ført til samskapt læring, som igjen antas å være en faktor som hever kvaliteten på arbeidet med barna i barnehagen.



## 2. REKOM i region Malvik-Trondheim

Region Malvik-Trondheim består av Malvik og Trondheim kommune. Pr. 15.12.2022 viser tall fra Utdanningsdirektoratets barnehage-statistikk-innrapporteringsløsning (BASIL) at det er 245 barnehager i regionen, med til sammen 11 284 barn og 3967 ansatte.

Det er barnehageeier som har ansvar for at personalet i barnehagen har riktig og nødvendig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022). Tiltakene som er utviklet i region Malvik-Trondheim skal støtte barnehageeiers arbeid med kompetanseutvikling. I dette kapitlet presenteres de ulike kompetansetiltakene som er igangsatt.

### 2.1 Tiltakene i region Malvik-Trondheim

REKOM-ordningen skal ta utgangspunkt i lokale behov, det vil si det den enkelte barnehage ønsker å videreutvikle. Alle barnehageeiere som deltar i tilskuddsordningen skal i en periode på to til tre år fra oppstart inngå i et forpliktende samarbeid med faste læringspartnere fra Dronning Mauds Minne høgskole eller Nord universitet. Det er barnehagene selv som skal drive sine egne utviklingsarbeid fremover. Det faglige innholdet skapes og utvikles underveis av alle som deltar gjennom samarbeid og utvikling av ny kompetanse i fellesskap. Gjennom ulike prosesser er det utviklet fire ulike kompetanseområder som barnehagene i regionen deltar på, og ulike måter å gjøre barnehagebasert kompetanseheving på:

- Digital praksis i det pedagogiske arbeidet
- Ledelse av pedagogiske prosesser
- Læringsmiljø
- Vurdering og pedagogisk dokumentasjon

Kompetanseområdene skal favne vidt. Tanken har vært at alle tema barnehagene kan tenke seg å jobbe med, innenfor rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, skal kunne passe inn i et eller flere av de fire kompetanseområdene.

Oppstart og varighet for de ulike kompetanseområdene er gjengitt i tabell 2-1. Kompetanseområdet *Ledelse av pedagogiske prosesser* startet opp med 50 barnehager høsten 2020. Denne gruppen er markert med mørk blå farge i tabellen. *Digital praksis i det pedagogiske arbeidet, læringsmiljø og vurdering og pedagogisk dokumentasjon* startet opp med tilsammen 19 barnehager våren 2021. Disse er markert med mørk grønn, mørk gul og rødt i tabellen. Alle fire kompetanseområdene startet nye grupper med tilsammen 23

barnehager høsten 2021. Disse er markert med hhv. lys blå, lys grønn, lys gul og lilla i tabellen. To av regionens tre steinerbarnehager deltar i et kompetanseutviklingstiltak i samarbeid med Stiftelsen Steinerhøyskolen, *Språk og språklighet*. Dette tiltaket startet opp våren 2022, og er markert med oransje farge i tabellen.

rekom	H 2020	V 2021	H 2021		V 2022		H 2022		V 2023		H 2023		V 2024
	Ledelse av pedagogiske prosesser (LPP) DMMH	LPP 1 50 bhg	LPP 1 50 bhg	LPP 1 50 bhg	LPP 2 8 bhg	LPP 1 50 bhg	LPP 2 8 bhg	LPP 1 50 bhg	LPP 2 8 bhg	LPP 1 50 bhg	LPP 2 8 bhg	LPP 2 8 bhg	
Læringsmiljø (LM) DMMH		LM 1 8 bhg	LM 1 8 bhg	LM 2 5 bhg	LM 1 8 bhg	LM 2 5 bhg	LM 1 8 bhg	LM 2 5 bhg	LM 1 8 bhg	LM 2 5 bhg	LM 1 8 bhg	LM 2 5 bhg	LM 2 5 bhg
Vurdering og pedagogisk dokumentasjon (VP) DMMH		VP 1 7 bhg	VP1 7 bhg	VP 2 6 bhg	VP1 7 bhg	VP 2 6 bhg	VP 1 7 bhg	VP 2 6 bhg	VP 1 7 bhg	VP 2 6 bhg	VP 1 7 bhg	VP 2 6 bhg	VP 2 6 bhg
Digital praksis (DIGI) Nord universitet		DIGI1 4 bhg	DIGI 1 4 bhg	DIGI 2 4 bhg	DIGI1 4 bhg	DIGI 2 4 bhg	DIGI 1 4 bhg	DIGI 2 5 bhg	DIGI 1 4 bhg	DIGI 2 5 bhg	DIGI 1 4 bhg	DIGI 2 5 bhg	DIGI 2 5 bhg
Språk og språklighet (SSP) Steinerhøyskolen					SS1 2 bhg		SS1 2 bhg		SS1 2 bhg		SS1 2 bhg		

Tabell 2-1 Oppstart og varighet for de ulike kompetanseområdene.

48 barnehageeiere/styrere deltok på *fagsamlinger våren 2023* med fokus på hvordan REKOM kan være en støtte i utviklingsarbeidet i barnehagen. Dette kompetansetiltaket er ikke evaluert i denne rapporten. I tillegg gjennomføres ulike tiltak i REKOM og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis som ikke blir evaluert i denne rapporten.

I *plan for regional kompetanseutvikling for barnehager i region Malvik og Trondheim* står det om målsettinger, målgrupper og hvilke arbeidsmåter som er planlagt i kompetanseområdene digital praksis i det pedagogiske arbeidet, ledelse av pedagogiske prosesser, læringsmiljø og vurdering og pedagogisk dokumentasjon.

### 2.1.1 Digital praksis i det pedagogiske arbeidet

I plan for regional kompetanseutvikling for barnehager i region Malvik og Trondheim (Rekom Malvik-Trondheim, 2023a) står det at målet for dette kompetanseområdet er at de ansatte skal utøve digital dømmekraft og få et bevisst forhold til sin egen digitale praksis. I tillegg skal ansatte bli kjent med ulike digitale verktøy som kan bidra til barnas lek, kreativitet og læringsprosesser. De ansatte utforsker og finner felles målsettinger for arbeidet med digital praksis ut fra egne forutsetninger i samskaping med læringspartnere



fra Nord universitet. Den enkelte barnehage må selv etablere og videreutvikle sin egen digitale praksis ut fra egne og felles forutsetninger. Hele personalgruppen deltar i kompetanseutviklingen, både individuelt, på gruppenivå, og i barnehagen som helhet (Rekom Malvik-Trondheim, 2023a).

### **2.1.2 Ledelse av pedagogiske prosesser**

Det faglige innholdet i dette kompetanseområdet vil variere fra barnehage til barnehage. Felles for satsingen er ledelse. Målet for kompetanseområdet er å styrke den pedagogiske ledelsen i barnehagen, både som system og å styrke seg selv som leder, med mot til å lede medarbeidere i faglige prosesser til barns beste. Lederteamet i den enkelte barnehage og læringspartner fra universitet/høgskole planlegger utviklingsarbeidet ut fra barnehagens ståsted. Målgruppen for dette kompetanseområdet er styrere, ledere og pedagoger. Underveis i arbeidet finner man områder en ønsker å videreutvikle. Erfaringer blir tatt med inn i møtene mellom barnehagen og Dronning Mauds Minne høgskole (Rekom Malvik-Trondheim, 2023a).

### **2.1.3 Læringsmiljø**

I dette kompetanseområdet skal alle ansatte i barnehagen sammen finne det området de ønsker å videreutvikle for et bedre læringsmiljø for barna. Dette gjøres i samarbeid med læringspartner fra DMMH. Målet er å utvikle kunnskap og kompetanse til et rikt og allsidig læringsmiljø for barn. Hele personalgruppa deltar i kompetanseutviklingen, både individuelt, på avdelings-, base- og gruppenivå og i hele barnehagen (Rekom Malvik-Trondheim, 2023a).

### **2.1.4 Vurdering og pedagogisk dokumentasjon**

I plan for regional kompetanseutvikling for barnehager i region Malvik og Trondheim står det at vurdering og pedagogisk dokumentasjon er sentrale begreper i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og skal legges til grunn for utvikling av en praksis som der barns ulike behov sees, forstås og tas hensyn til. I dette kompetanseområdet skal alle ansatte være med i kompetanseutviklingen og det faglige innholdet tar utgangspunkt i den enkelte barnehages ståsted og videreutvikles derfra. Målet for satsningsområdet er å utvikle de ansattes kompetanse og bevissthet om hvordan vurdering og pedagogisk dokumentasjon kan bidra til å øke kvaliteten i barnehagen (Rekom Malvik-Trondheim, 2023a).

### **2.1.5 Språk og språklighet**

Onarheim (2023) skriver at målet for kompetanseområdet er å øke kunnskap om barn og språk hos alle medarbeidere og utvikle praksis gjennom ny kunnskap og erfaringsdeling. Kompetanseutviklingen skal tilrettelegge for en god språkutvikling for alle barn i barnehagen basert på best praksis, ny metode og ny forskning. Alle medarbeidere deltar i tiltaket. Det gjennomføres samlinger fysisk og digitalt, både i barnehagen lokalt og i fellessamlinger nasjonalt. Mellom samlingene leder pedagogisk leder arbeidet i

barnehagene. Tilbakemelding og erfaring fra barnehagene kommer tilbake til fagmiljøet og nettverket gjennom samtaler og dialog på samlingene.

### 3. Data og metode

Datagrunnlaget til denne rapporten består av to spørreundersøkelser. En undersøkelse som ble sendt til alle ansatte i barnehager som deltar i ordningen, spørreundersøkelse til barnehager som deltar. Den andre undersøkelsen ble sendt til eiere og styrere i barnehager som ikke deltar i ordningen i dag, spørreundersøkelse til barnehager som ikke deltar.

#### 3.1 Spørreundersøkelse til barnehager som deltar

Spørreskjemaet hadde 57 spørsmål. Fem spørsmål kartla bakgrunnsvariabler hos respondenten (f.eks stillingstittel, alder, kjønn), fem spørsmål kartla bakgrunnsvariabler ved barnehagen (f.eks. størrelse og eierform), 47 spørsmål og påstander retter seg mot respondentens opplevelse av REKOM-ordningen (f.eks. tidsbruk, forbedret praksis, samarbeid mellom universitet/høgskole og barnehage.) Ulike svar genererte ulike spørsmål, så en person ville maksimalt få ca 35 spørsmål. Pretester ble gjennomført med representanter for alle stillingskategorier i utvalget (ansatte ved universitet/høgskole, barnehageeiere, styrere, pedagogiske ledere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter) for å kvalitetssikre skjemaet. Testene ble gjennomført i grupper eller individuelt og til sammen sju eiere/styrere, tre fra universitet/høgskole, to pedagogiske ledere og to barne- og ungdomsarbeidere og to assistenter deltok. De kunne komme med tilbakemelding på hvordan de forstod spørsmålene og om noe var uklart.

Spørreundersøkelsen til barnehager som deltar, ble sendt alle ansatte i 93 barnehager, til sammen ca 1800 ansatte. Spørreskjema som er benyttet finnes i vedlegg 2.

Spørreskjemaet er bygd opp slik at ulike yrkesgrupper og de barnehagene som deltar på ulike kompetanseområder svarer på ulike spørsmål. I alt svarte 255 ansatte på undersøkelsen.

#### 3.2 Spørreundersøkelse til barnehager som ikke deltar

Spørreskjemaet hadde sju spørsmål. Fem spørsmål kartla bakgrunnsvariabler ved barnehagen (f.eks størrelse, eierform). To spørsmål rettet seg mot hvorfor barnehagen ikke benytter seg av ordningen, og hva som skal til for at barnehagen skal benytte seg av ordningen. Pretester ble gjennomført med tre personer i målgruppen, og de kunne komme med tilbakemelding på hvordan de forstod spørsmålene og om noe var uklart.

Spørreundersøkelsen ble sendt til 129 eiere og styrere i barnehager som ikke deltar.

Spørreskjemaet som er benyttet finnes i vedlegg 1. I alt svarte 20 personer på spørreskjemaet (15,5% av de spurte).

### 3.3 Datakvalitet og feilkilder

Spørreundersøkelsen til ansatte ble sendt til alle 37 eiere som deltar i ordningen, i alt svarte 5 eiere (13,5% av de spurte).

Til deltagere i kompetanseområdet ledelse av pedagogiske prosesser ble undersøkelsen sendt til 58 barnehager med til sammen ca 1180 ansatte, i alt svarte 79 ansatte fra barnehagene som deltar i dette kompetanseområdet og en barnehageeier (6,76 % av de spurte). Svarene viser at det er stor overvekt av pedagogiske ledere/ barnehagelærere og styrere som har svar innen dette kompetanseområdet sammenlignet med hvor mange som er ansatt i hver stillingsgruppe i Malvik- og Trondheim kommune jf. innrapportering i BASIL pr. 15.12.2022. 18 styrere/avdelingsledere og 51 pedagogiske ledere/barnehagelærere har svart, mens 10 barne- og ungdomsarbeidere/assistenter har svar innen dette kompetanseområdet.

For kompetanseområdene digital praksis, læringsmiljø, vurdering og pedagogisk dokumentasjon og språk og språklighet er ikke utvalgsskjevheten like markant. Utvalgsskjevhet pr. kompetanseområde, sammenlignet med populasjonen i Malvik- og Trondheim kommune pr 15.12.22, er presentert i tabell 3-1.

Kompetanse område→ Yrkesgruppe ↓	Digital praksis	Læringsmiljø	Vurdering og ped.dokumentasjon	Språk og språklighet	Ledelse av pedagogiske prosesser	Prosentvis fordeling i populasjonen
Styrere	7,7%	6,5%	7,5%	18%	22,8%	7,8%
Ped. ledere	44,7%	40%	43,5%	18%	64,6%	41,4%
Annen grunnbemanning	47,4%	53,5%	49%	64%	12,6%	50,8%

Tabell 3-1: Prosentvis fordeling av svar fra ulike yrkesgrupper etter kompetanseområde, sammenlignet med populasjonen i Trondheim- og Malvik kommune pr 15.12.22.

Når ansatte har krysset av for hvilket kompetanseområde de deltok i, må det tas høyde for at noen har krysset av for et annet kompetanseområde enn de faktisk deltar i. Dataene viser også at 31 av de spurte har krysset av for at de deltar på to eller flere kompetanseområder.

Feilkildene i materialet fører til at dataene ikke er egnet til å analysere forskjeller og likheter mellom yrkesgrupper innad i et kompetanseområde eller sammenligninger mellom kompetanseområder. Datamaterialet kan likevel brukes til å se på noen tendenser i svarene, dersom det tas høyde for at respondenter kan ha svart på et annet kompetanseområde enn de faktisk deltar i.

### **3.4 Om evaluering av REKOM-arbeidet i Malvik-Trondheim**

Evaluering er en undersøkelsesprosess som settes i gang for å samle inn data om et fenomen med den hensikt å kunne konkludere om status, verdi, nytte, betydning eller kvalitet på et program og en plan. En evaluering består derfor av både en datainnsamlingsdel og en vurderingsdel, og det er vurderingsdelen som skiller evalueringen fra annen type forskning (Fournier 2005: 139-140, i Mertens og Wilson, 2012).

I dette prosjektet har prosjektgruppen samlet inn data om hvordan ulike deltakere har opplevd egen deltakelse, og utbytte av deltakelsen i REKOM i region Malvik-Trondheim. Prosjektet skiller seg fra tidligere vurderinger i regionen, ved at alle ansatte som har deltatt i ordningen ble invitert til å svare på undersøkelsen. REKOM-ordningen har til hensikt å heve kvaliteten på arbeidet med barna i barnehagen. Hensikten med evalueringen har vært å vurdere nytten og innvirkningen på REKOM-arbeidet i regionen ut fra deltakernes selvrapportering gjennom et egenutviklet og testet spørreskjema. Evaluanden er regionens REKOM-arbeid og evaluator er i denne sammenheng en intern arbeidsgruppe bestående av barnehagemyndighet og representanter fra universitet/høgskole, samt sektoren.

Resultatet av evalueringen er tenkt brukt som grunnlag i videre arbeid og justering av innhold og arbeidsform, ut fra en vurdering av de resultatene deltakerne til nå rapporterer på. Evalueringen kan derfor sies å ha trekk av summativ evaluering som retter seg mot å vurdere måloppnåelse, men at dette samtidig skal være del av et vurderingsgrunnlag for videre arbeid, altså en formativ evaluering (Sverdrup, 2009). REKOM-arbeid i regionen vil etter alle solemerker være det rådende kompetansehevingstiltaket i lang tid fremover. En lokalt forankret evaluering av arbeidet som kan bidra til å forbedre tiltaket, er hensiktsmessig gitt de ressurser som brukes på ordningen, både i form av tid og penger fra aktørene.

#### **3.4.1. Evalueringens programteori**

I evalueringsforskning er det vanlig å operere med evalueringens programteori. Programteorien synliggjør de antatte årsakssammenhengene i evalueringen. Å redegjøre for denne sikrer innblikk i evaluators antakelser om hvilke mekanismer som har betydning for utfallet av REKOM i regionen.

Programteorien har informert evaluator i arbeidet med problemstilling og utarbeidelse av spørreskjema. I tillegg har prosjektgruppen i arbeidet med utforming av spørreskjemaet tatt utgangspunkt i teori og tidligere forskning, blant annet teori om samskapt læring, partnerskap og ledelse av læringsprosesser i organisasjoner. I evalueringen har vi tatt utgangspunkt i antakelsen om at kompetanse i ansattgruppen er en forutsetning for kvalitet i barnehagen. Vi har ikke målt kvalitet i barnehagen, men rettet blikket mot kompetansehevingsarbeidet. I denne sammenheng er dette forstått som samskapt læring (Klev og Levin, 2021). Å lykkes med samskapt læring blir derfor et viktig mål i

programteorien. Vi har også vært opptatt av forutsetningen for å lykkes med samskapt læring. Disse sammenhengene gjør vi kort rede for i avsnittene under før en modell av denne evalueringens programteorien presenteres i figur 3-1, side 23.

### **3.4.2 Samskapt læring som mål**

Samskapt læring er et nyttig begrep i evalueringer av barnehagebasert kompetanseheving i REKOM. Ved samskapt læring sitter begge partene med kunnskap som ligger som grunnlag for felles læringsprosess. Den interne kunnskapen barnehagene sitter med om egne lokale forhold er en viktig del av læringen og samskapsprosessen (Klev og Levin, 2021). Dette er kunnskap som må formidles til universitet/høgskole. Videre vil kunnskapen som universitet/høgskole sitter med kunne settes i sammenheng og videreutvikles gjennom læring med bakgrunn i det lokale. Det er denne gjensidigheten som er en forutsetning for organisasjonsutviklingen (Klev og Levin, 2021). Til slutt må de eksterne kunne gjøre deg selv overflødig, gjennom å sikre at kunnskapen er gjort tilgjengelig for hele barnehagen gjennom samskapt læring (Klev og Levin, 2021).

### **3.4.3 Likeverdige partnerskap som forutsetning**

Et av kjennetegnene for måloppnåelse i REKOM er at tiltakene er planlagt og gjennomført i partnerskap mellom barnehageeiere og universitet eller høgskole (Kunnskapsdepartementet, 2021). Overordnet kan et partnerskap defineres som en avtale mellom to eller flere aktører (Kirchhoff & Ljunggren, 2016). I tilknytning til lærerutdanningen kan partnerskap forstås som en samlebetegnelse for ulike måter å organisere samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og de involverte praksisstedene (Lillejord & Børte, 2014). Videre har det vært en målsetting at i tillegg til at barnehagene utvikler sin kompetanse, skal kompetansetiltakene også styrke barnehagelærerutdanningene ved universitet/høgskole (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette er omtalt som “det doble formålet” (NOU 2022: 13).

For å belyse likeverdighet i partnerskapet har vi sett til “learning and expertise equality” LEE-dimensjonen (Kirchhoff & Ljunggren, 2016) i utformingen av spørsmål for å belyse likeverdigheten. LEE-dimensjonen skal undersøke om deltakerne har gjensidig forståelse av læring og kunnskapsdeling. Påstandene vi utformet for å belyse denne dimensjonen var:

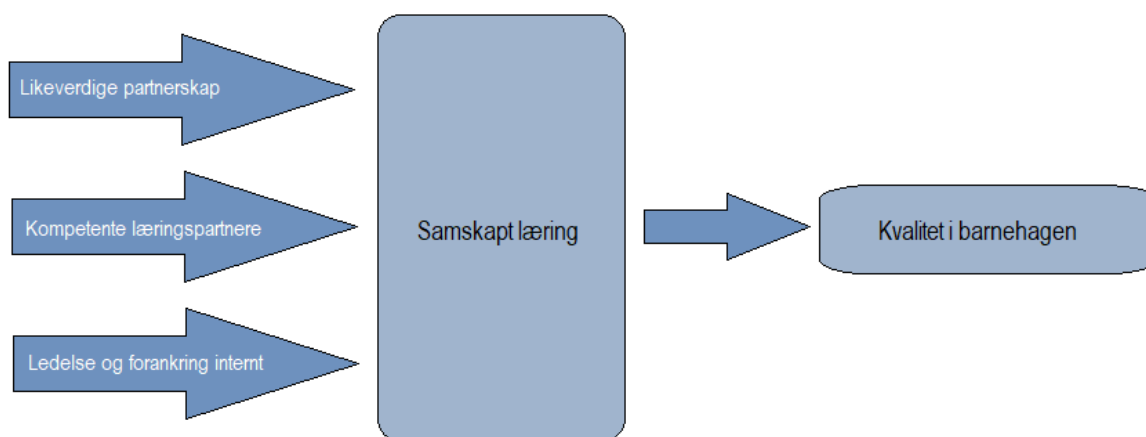
Påstand 30 : Ansatte på universitet og høgskole har fått bedre forståelse for faglige vurderinger barnehagepersonalet gjør i praktisk barnehagearbeid.

Påstand 31: Ansatte i barnehagen har fått en bedre forståelse for fagligheten til ansatte i universitet/høgskoler.

### 3.4.4 Ledelse av læringsprosesser som forutsetning

I ordningen har de ulike aktørene ulike roller. Ledere i barnehager har ansvar for planlegging, involvering og gjennomføring av kompetansetiltak blant de ansatte, med støtte fra barnehageeiere og universitet eller høyskole. Ledere har en viktig rolle i å sikre at de ansatte er involvert i vurdering av kompetansebehov. Kollektive prosesser i den enkelte barnehage om styrker, utfordringer og kompetansebehov skal bidra til utvikling av gode og treffsikre kompetansetiltak. Ledere har også et viktig ansvar for å bidra til et godt partnerskap med universitet eller høyskole, gjennom å invitere dem inn i de lokale prosessene og vurderingene (Utdanningsdirektoratet, 2023).

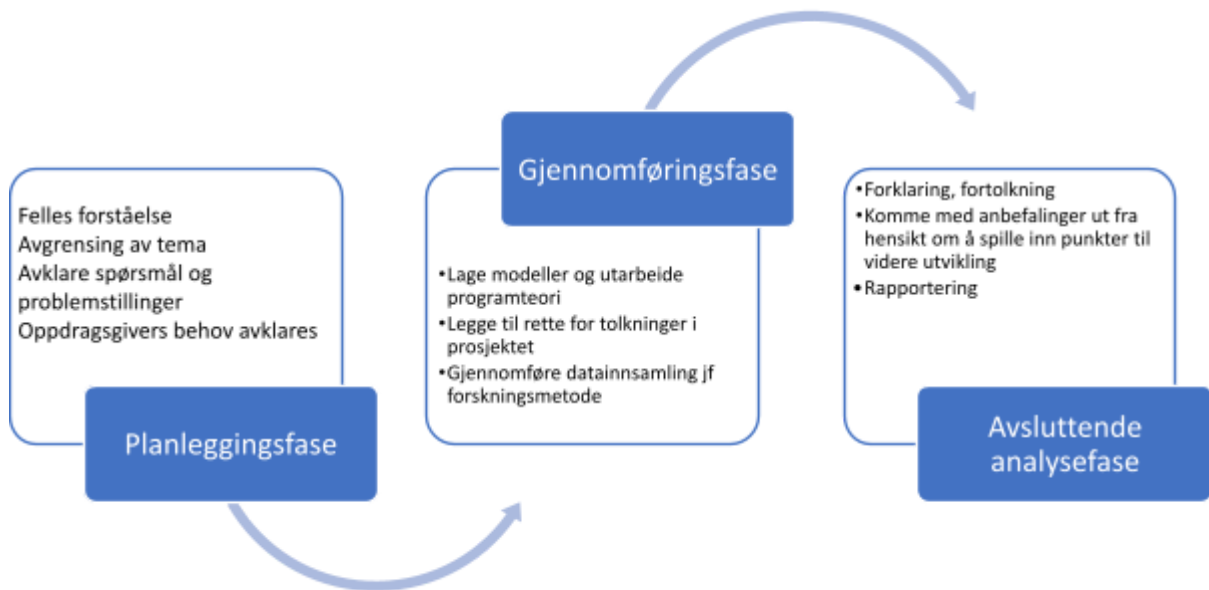
Disse forutsetningene, som vi har lagt til grunn for å lykkes med samskapt læring, har vi oppsummert i figur 3-1 evalueringens programteori.



Figur 3-1 Evalueringens programteori.

### 3.4.5 Evalueringens design

Evalueringen har foregått i tre faser: en planleggingsfase, en gjennomføringsfase og en avsluttende analyse og rapporteringsfase. Barnehagemyndigheten i Trondheim kommune har hatt prosjektlederansvar. Som vi ser av figur 3-2 har planleggingsfasen bestått av møter hvor gruppen avklarte fortolkning av oppdraget og nedfelling av problemstillinger for oppdraget. En stor del av gjennomføringsfasen har bestått av utvikling og testing av et spørreskjema som har spilt en sentral rolle i evalueringens design. I gjennomføringsfasen har oppmerksomheten vært rettet mot selve datainnsamlingen. I den avsluttende analyse- og rapporteringsfasen har arbeidsgruppen arbeidet med tolking av datamaterialet og innspill til forbedringer knyttet til REKOM-arbeidet.



Figur 3-2: Faser i evalueringen av REKOM Malvik-Trondheim.

I neste kapittel presenteres funn fra spørreundersøkelsene. Spørreundersøkelsene har gitt et stort datamateriale, og alle funn vil ikke presenteres i rapporten. I utvelgelsen av data som presenteres har vi vært særlig opptatt av funn som belyser våre antatte årsakssammenhenger, evalueringens programteori og funn som belyser rapportens problemstillinger.



## 4. Resultater

Kapittelet beskriver data som er samlet inn via to spørreundersøkelser:

- 1) Spørreundersøkelse til barnehager som deltar  
Funn fra denne undersøkelsen presenteres i avsnitt 4.1.
- 2) Spørreundersøkelse til barnehager som ikke deltar  
Funn fra denne undersøkelsen presenteres i avsnitt 4.2.

### 4.1 Spørreundersøkelse til barnehager som deltar

#### 4.1.1 Om respondentene

Spørreundersøkelsen til barnehager som deltar ble sendt til alle barnehager og barnehageeiere som deltar i ordningen. Barnehageeier/styrer ble bedt om å videresende undersøkelsen til alle ansatte, til sammen ca 1800 ansatte. Diagram 4-1 viser fordelingen mellom ansatte fra kommunale og private barnehager som svarte på undersøkelsen, og diagram 4-2 viser størrelsen på barnehagene etter antall barn i barnehagen.

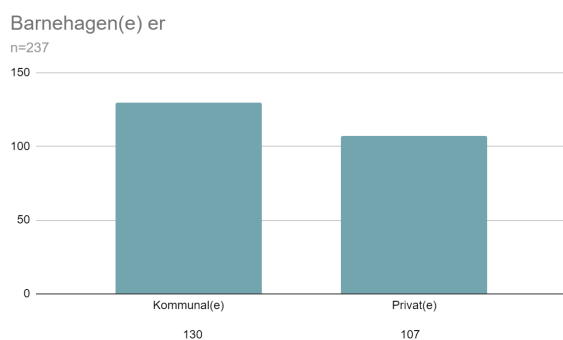


Diagram 4-1: Svar fra private og kommunale barnehager.

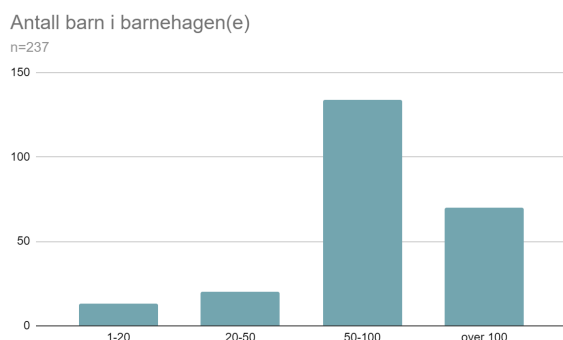


Diagram 4-2: Antall barn i barnehagene.

Tabell 4-1 viser fordelingen mellom yrkesgruppene som svarte på undersøkelsen. Det er nærmere redegjort for utvalgsskjevhet i avsnitt 3.3.

Jeg svarer som	
Assistent	21
Barne- og ungdomsarbeider	55
Pedagogisk leder/barnehagelærer	112
Styrer	26
Barnehageeier	5
Ansatt ved universitet eller høyskole	18
Annet*	18
n=255	
*stillingstittel for de som har svart "annet": barnevernspedagog, spesialpedagog, lærling, avdelingsleder, kjøkkenassistent, miljøarbeider, ergoterapeut, konsulent	

Tabell 4-1: Fordelingen mellom yrkesgruppene som svarte på undersøkelsen.

#### 4.1.2 Samarbeid og samskaping mellom styrer og universitet/høyskole

På spørsmål til styrere og ansatte ved universitet/høyskole om de opplever å lykkes med samskaping, er det stor spredning i svarene. Variasjonsbredden strekker seg fra de som opplever at de lykkes i stor grad (10) til de som opplever at de lykkes i mindre grad (3). Diagram 4-3 viser variasjonsbredden i svarene fra styrerne, og diagram 4-4 viser variasjonsbredden i svarene fra ansatte ved universitet/høyskole.

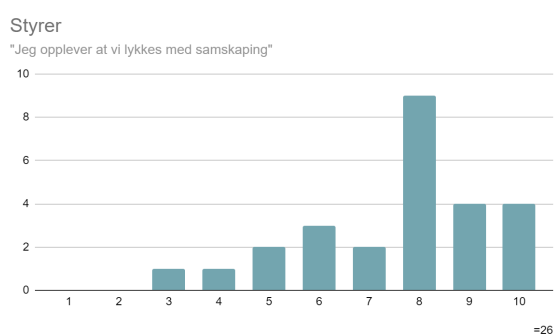


Diagram 4-3: Styrers opplevelse av å lykkes med samskaping.

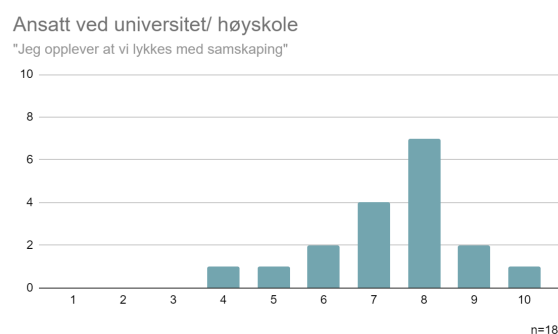


Diagram 4-4: UH-ansattes opplevelse av å lykkes med samskaping.

For å undersøke dette nærmere ba vi i neste spørsmål respondentene om å utdype hvorfor de lykkes eller ikke lykkes med samskaping. Spørsmålet kunne besvares med tekstsvaer. I tekstsvarene var det flere lignende momenter som ble nevnt både som faktorer for at de lykkes og hvorfor de ikke lykkes. Dette er fremstilt i tabell 4-2.

"Jeg opplever at vi lykkes med samskaping"	
Utdyp hvorfor	Utdyp hvorfor ikke
Barnehagene må ha kapasitet til både å delta i samskapingen og å følge opp det som settes i gang. -Tid til å bearbeide og reflektere sammen omkring faglige satsinger. -Arenaer for å drive prosessene fremover mellom læringsmøter.	Barnehagene mangler kapasitet til både å delta i samskapingen og å følge opp det som settes i gang. Prioriteringer, endringskapasitet. -Tid til å bearbeide og reflektere sammen omkring faglige satsinger. -Arenaer for å drive prosessene fremover mellom læringsmøter.
At alle ansatte er involvert i hele prosessen har vært en suksessfaktor! Felles fokus.	Utfordringen foreløpig er å få alle med. Utfordrende å få det til å bli en måte å jobbe på, holde trykket over tid.
Ledelse av kompetanseutviklingen og forståelse for felles ansvar.	Styreren er ikke nok "på" i forhold til egen ledelse. Uklare forventninger, ulik forståelse av hva samskaping innebærer.
Veileder tett på barnehagene. Blir kjent med, og får en viss relasjon med de ansatte, slik at de tør å dele fra virkeligheten sin.	Samskaping krever tettere, dypere og mer forpliktende prosesser. For få møtepunkt mellom høgskole og barnehage.
Åpenhet for læring og endring i barnehagekulturen. Erfaring med lignende prosesser.	Tungt å få satt i gang refleksjonsprosesser for å skape faglig utvikling.

Tabell 4-2: Hvorfor/hvorfor ikke vi lykkes med samskaping.

### 4.1.3 Opplevelse av å lykkes med samskaping

På spørsmål om å utdype hvorfor de lykkes eller hvorfor de ikke lykkes med samskaping skrev flere ansatte ved universitet/høgskole at dette varierer mye fra barnehage til barnehage. Eksempler på momenter som respondentene skriver hindrer samskaping er uklare forventninger, ulik forståelse av hva samskaping innebærer og ulike behov/ønsker i de forskjellige barnehagene.

En universitet/høgskole-ansatt skriver: "I barnehagene som har godt innarbeidet å drive utviklingsprosjekter, opplever jeg stor grad av samskaping. I de barnehagene som ikke har like stor erfaring med lignende prosesser og forståelse for felles ansvar og de ulikes roller, opplever jeg i mindre grad at vi driver med samskaping". En styrer skriver: "dette

*[samskaping] var noe utydelig i starten*”. En annen universitet/høgskole-ansatt skriver: “Vi lykkes ganske bra med gode prosesser sammen, men det er rammene rundt som gjør at vi ikke lykkes helt - tydeligere kommunikasjon i oppstarten om intensjonene ved ordningen og avklaring av ansvar er sentralt i denne sammenhengen”.



*“Det er heller ikke bare lett å "avvenne" bestiller - utfører-tanken.”*

Ansatt ved universitet eller høgskole

Flere av styrerne og ansatte fra universitet/høgskole løfter frem betydningen av godt samarbeid, god kommunikasjon og god dialog for å lykkes med samskaping. Hva de legger i dette utdypes ikke direkte, men flere skriver at møter og innhold må planlegges i fellesskap og at alle parter må ta ansvar for at samskapingen skal skje. En styrer skriver: “Alle parter må være åpen for at læringen skal skje begge veier og bringe kunnskapen til bordet der vi møtes”. En annen styrer skriver: “Vi har hatt mot til å la prosessen bli til mens vi går, at resultater ikke har vært bestemt på forhånd”.

#### **4.1.4 Kapasitet til samarbeid og samskaping**

Flere universitets-/høgskole ansatte peker på at barnehagene har for lite kapasitet og ressurser til å delta i samskapingen. En universitet/høgskole-ansatt skriver: “For å lykkes helt med samskaping omkring barnehagebasert kompetanseutvikling er barnehagene avhengig av å ha kapasitet til både å delta i samskapingen og å følge opp det som settes i gang. Barnehageansatte har altfor lite tid til rådighet for å bearbeide og å reflektere sammen omkring sine faglige satsinger. De ansatte mangler arenaer for å drive prosessene fremover i mellom læringsmøtene med læringspartner. Dette hindrer maksimal utnyttelse av ordningen”. En annen ansatt fra universitet/høgskole skriver: “Jeg erfarer at barnehager har for mange jern i ilden, som konkurrerer om oppmerksomhet, tid og kapasitet”. Styrerne peker også på rammefaktorer som behov for å legge inn ekstra møtetid for å lykkes med samskaping.

En annen faktor som nevnes er hvor hyppig læringspartner er ute i barnehagene. En styrer skriver: “Vi har ikke blitt fulgt tett nok av samarbeidspartner”. En ansatt fra universitet/høgskole skriver: “Å være læringspartner/veileder som kommer til barnehagen to ganger pr. halvår gir for lite gjensidighet og kjennskap til hverandre. Her tror jeg samskaping krever tettere, dypere og mer forpliktende prosesser”.

#### 4.1.5 Likeverdige partnerskap



*“Vi lærer av hverandre, likevel kan det mangle noe på det å skape kunnskap sammen”*

Ansatt ved universitet eller høyskole

På spørsmål om *“ansatte i universitet/høgskole har fått bedre forståelse for faglige vurderinger barnehagepersonalet gjør i praktisk barnehage arbeid”* og *“ansatte i barnehagen har fått en bedre forståelse for fagligheten til ansatte i universitet/høgskole”*, var det svaralternativet *“vet ikke”* som forekom hyppigst på begge spørsmål, se diagram 4-5 og diagram 4-6. En respondent skrev i merknadene til spørreskjema at det var vanskelig å svare på om hun/han hadde forstått ting bedre enn andre, og at det var vanskelig å svare på egen forståelse av kompetansen til ansatte ved høyskolen.

Ansatte i UH\* har fått bedre forståelse for faglige vurderinger barnehagepersonalet gjør i praktisk barnehagearbeid  
\*Universitet/ høyskole

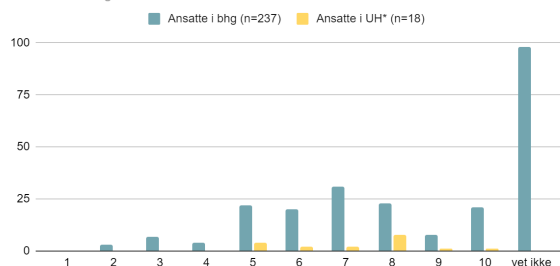


Diagram 4-5: Forståelse for barnehagens vurderinger.

Ansatte i barnehagen har fått en bedre forståelse for fagligheten til ansatte i UH\*

\*Universitet/ høyskole

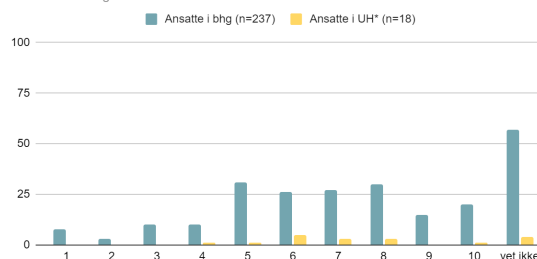


Diagram 4-6: Forståelse for UH-ansattes faglighet.

#### 4.1.6 Læringspartner

I data fra spørreskjema peker styrerne på betydningen av å møte noen med faglig kompetanse, erfaring fra praksisfeltet, og at læringspartner er åpen for hva som er viktig for barnehagens medarbeidere. På den annen side trekkes også læringspartneren fram som et moment i å ikke lykkes med samskapingen. En styrer skriver *“Savner mer utbytte faglig, samt utfordringer basert på nyere forskning/ kunnskap på feltet, som kan bidra til at våre refleksjoner rundt egen praksis utfordres”*. En pedagogisk leder pekte på at bytte av læringspartner var positivt: *“etter at ny veileder kom på plass, har jeg fått mer ut av REKOM”*. En styrer skriver: *“Bytte av veileder opplevdes som positivt for oss - hadde mer aktive innspill og større forståelse for “nå-situasjonen” i våre barnehager”*. En annen styrer

skriver: “Skulle ønsket meg en litt tydeligere veileder som kunne bidratt med flere konkrete prosesser barnehagen kunne jobbe med”.

En ansatt fra universitet/høgskole peker på at forventningene til læringspartner er ulike i ulike barnehager og at rolleforståelsen også er uklar mellom ansatte i universitet/høgskole:



“Begrepet ”læringspartner” er noe uklart. Jeg har behov for å klargjøre rolleforståelsen sammen med kolleger og barnehageansatte. Forventningene til meg er ulik i ulike barnehager, og jeg tror også at rolleforståelsen er uklar mellom UH-ansatte.”

Ansatt ved universitet eller høgskole

En ordning der to ansatte fra universitet/høgskole samarbeider om å være læringspartner, er benyttet i enkelte av barnehagene. I spørreskjemaet ble ansatte fra universitet/høgskole spurt hvordan de vurderer ordninger der to læringspartnere kommer ut i barnehagen sammen. Spørsmålet kunne besvares med tekstsvar. Både de som har erfaring med den måten å jobbe på, og de som ikke hadde det, uttrykte at de var svært positive til en slik ordning. Respondentene skrev at det var flere fordeler med en slik ordning: to læringspartnere kan utfylle hverandres kompetanse, det beriker refleksjonsprosessene, bidrar til tverrfaglighet og sikrer kontinuitet, faglighet og fremdrift. Videre ble det pekt på at en slik ordning også kan bidra til en intern innføring til faglærere som ikke har mye erfaring med barnehagen. Ulempene respondentene nevnte var at det vil være mer ressurskrevende, med tanke på koordinering og finne felles tidspunkter/møtetider.

#### **4.1.7 Barnehagenes kompetansebehov**

Svarene på påstanden “Læring i REKOM skjer helt på barehagenes premisser” viser stor variasjonsbredde, fra de som er helt enig (10) til en som er nesten helt uenige (2). Diagram 4-7 viser variasjonsbredden i svarene fra ansatte i barnehagene og i svarene fra ansatte ved universitet/høgskole. På denne påstanden svarer også en høy andel av respondentene (22 stk) svaralternativet “vet ikke”.

Læring i REKOM skjer helt på barnehagens premisser

\*Universitet/ høgskole

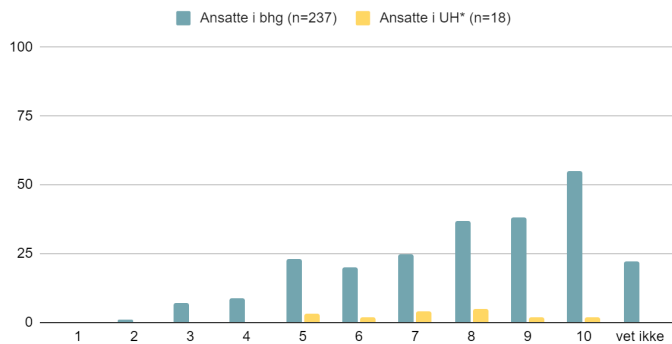


Diagram 4-7: "Læring i REKOM skjer helt på barnehagens premisser".

I tekstsvarene i våre data løfter både styrere og ansatte fra universitet/høgskole frem betydningen av at kompetanseutviklingen tar utgangspunkt i barnehagens ståsted og kompetansebehov.

En styrer skriver: *"Vi får jobbe med det vi allerede gjør. Knytter REKOM inn i det vi allerede jobber med. Knytter mål og tiltak som er satt sammen med arbeid med REKOM. Ikke fått noe pålagt er dradd over oss fra UH, har fått fulgt den veien vi selv går mot vår satsning."* Flere styrere skriver at felles forståelse og bred involvering der alle deltar i prosessen er viktig for å lykkes med samskaping internt i barnehagen.



*"Har opplevd arbeidet med REKOM som svært givende for vår organisasjon. Her har vi lagt vekt på bred involvering der alle deltar i prosessen. Med ny kunnskap ser vi nå på læringsmiljøet som et verktøy i vårt pedagogiske arbeid. Som vi kan forme og tilrettelegge ut fra barnegruppas behov og signaler."*

Styrer

På den annen side løftes mangelfull forankring i personalgruppen som en faktor når man ikke lykkes med samskaping. Flere peker på at det er en utfordring *"å få med alle i personalet"*. En styrer skriver: *"samskaping har kanskje vært for lite forankret i personalgruppa"*. Dette belyses også i spørsmålet *"Andre forhold jeg ønsker å belyse ved REKOM"*. En barne- og ungdomsarbeider skriver: *"Lært lite i forhold til hvor mye tid det har tatt. Å forlengelse av tiden. Trekker ut i tid"*. En annen skriver: *"Unødvendig mye styr"*.



### 4.1.8 Variasjoner mellom yrkesgruppene

I spørreskjemaet ble alle ansatte i barnehagene bedt om å svare på hvor enige de var i påstanden ”Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i mine(e) barnehage(r)”. 10 var helt enig og 1 var helt uenig.

Styrerne svarer at de opplever at de er godt kjent med REKOM-arbeidet, se diagram 4-8. Blant de pedagogiske lederne svarer også de fleste at de er godt kjent med ordningen, se diagram 4-9. Den pedagogiske lederen som har svart “helt uenig” oppgir å være nytilsatt i barnehagen i merknadene til undersøkelsen. Assistentene og barne- og ungdomsarbeidere er yrkesgruppen som er minst enig i påstanden. To barne- og ungdomsarbeidere svarer “vet ikke” på denne påstanden, se diagram 4-10.

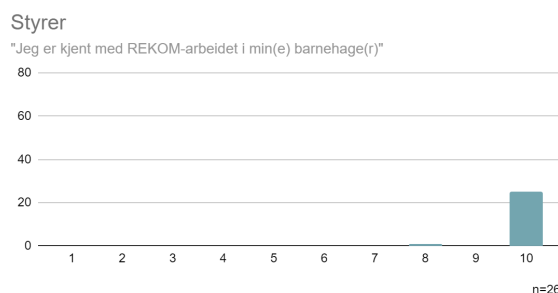


Diagram 4-8: Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i min barnehage (styrer).

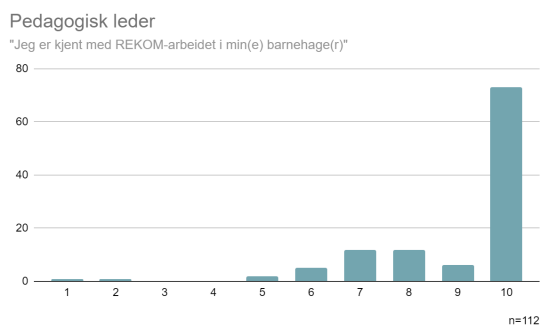


Diagram 4-9: Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i min barnehage (pedagogisk leder).

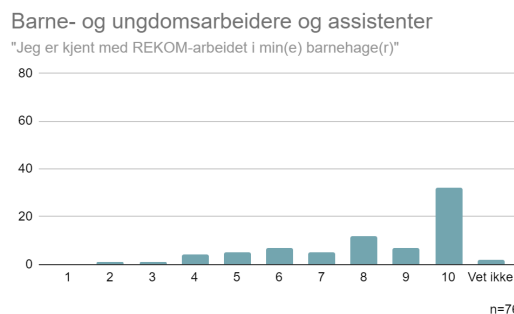


Diagram 4-10: Jeg er kjent med REKOM-arbeidet i min barnehage (BUA og assistenter).



Den samme tendensen fremkommer i svarene på påstanden “REKOM-arbeidet tar utgangspunkt i kompetansebehov i min(e) barnehage(r)” og påstanden “Tema for REKOM-arbeidet i min(e) barnehage(r) er tilpasset mitt kompetansebehov”. Styrere og eiere er mest enige i påstandene, mens yrkesgruppen barne- og ungdomsarbeider er minst enig i påstandene.

Styrene fikk også spørsmål om å gradere hvor enige de var i påstanden: “I hvilken grad bidrar barnehageeier aktivt til kompetanseutviklingen i din barnehage?”

Dataene viser stor variasjonsbredde i svarene, fra 2 (nesten helt uenig) til 10 (helt enig). To har også svart “vet ikke”. Se diagram 4-11.

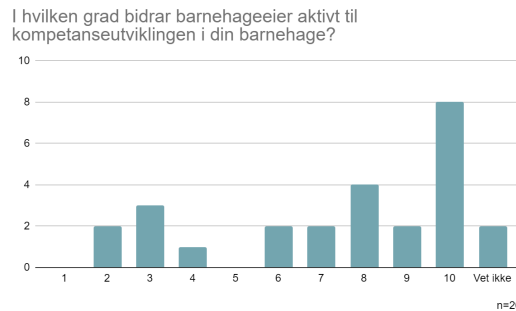


Diagram 4-11: Barnehageeiers bidrag til kompetanseutviklingen.

#### 4.1.9 Opplevelse av faglig utvikling

Respondentene ble bedt om å gradere påstanden “Deltagelse i REKOM bidrar til at jeg får utviklet meg faglig”. 10 var helt enig og 1 var helt uenig. Her ser vi samme tendens. Styrere opplever i størst grad at de får utviklet seg faglig, se diagram 4-12. Variasjonsbredden er større blant pedagogiske ledere, se diagram 4-13 og størst blant barne- og ungdomsarbeidere og assistenter, se diagram 4-14.

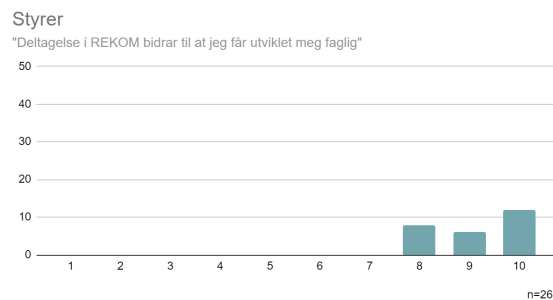


Diagram 4-12: Styrers opplevelse av faglig utvikling.

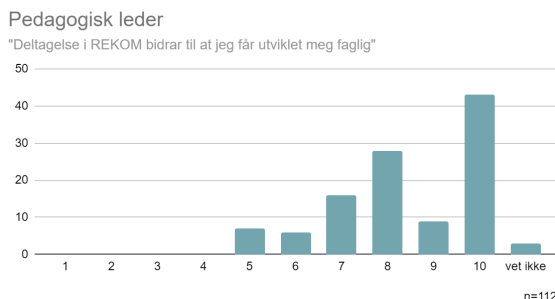


Diagram 4-13: Pedagogisk leders opplevelse av faglig utvikling.

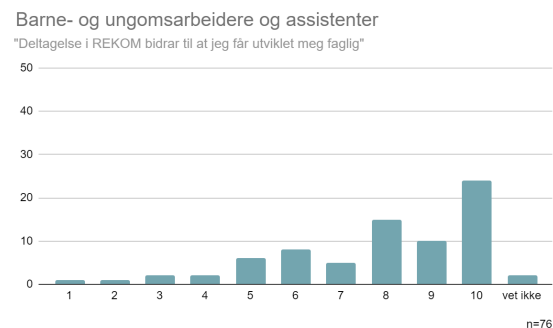


Diagram 4-14: BUA og assistenters opplevelse av faglig utvikling.

#### **4.1.10 Videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen**

I spørreskjemaet ble ansatte ved universitet/ høgskole spurt om hvilke interne strukturer de har for å bruke erfaringer fra REKOM til å videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen. Interne møter og fagsamlinger for erfaringsdeling mellom kollegaer ble nevnt flere ganger. Andre møter (emnemøter, forskergrupper, fagsamlinger, faglige frokostmøter) der også ansatte som ikke deltar i ordningen kunne delta ble nevnt. Èn respondent pekte på at det er muligheter for høgskolelektorer å søke på stipendmidler for videre FoU-arbeid, eller å bruke frie FoU-midler, og èn skrev at de evaluerer og videreutvikler studieplaner.

Over halvparten av respondentene kommenterte at de har en del å gå på når det gjelder å bruke erfaringer fra REKOM til å videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen. Kommentarene er gjengitt under:

Respondent 1: *"Usikker på fast struktur(..)"*

Respondent 2: *"(..) ganske individuelt, og at det er opp til hver enkelt."*

Respondent 3: *"Slik jeg opplever det, er det mye opp til den enkelte hvordan man bruker erfaringer fra Rekom til å videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen. (..)"*

Respondent 4: *"Litt tilfeldig?(..)"*

Respondent 5: *"(..) Her har vi en del å gå på."*

Respondent 6: *"Vet ikke noe utover det en tar tak i selv (..)"*

Respondent 7: *"(..) ut over dette vet jeg ikke hvilke interne strukturer som finnes."*

Respondent 8: *"Er ikke gjort kjent med slike strategidokumenter!"*

Respondent 9: *"Interne strukturer er etterspurt, noen spede forsøk med møteplasser og formidling."*

Respondent 10: *"Har ikke sett slike dokumenter.."*

Respondent 11: *"(..) Vi jobber også for å få evaluering og erfaringsdeling satt mer i system, slik at vi kan bli en enda mer lærende organisasjon."*

Ansatte fra universitet/ høgskole ble spurt om å gradere hvor enige de var i påstanden “Deltagelse i REKOM har gjort min undervisning mer praksisrelevant”. 10 var helt enig og 1 var helt uenig.

Svarene er gjengitt i diagram 4-15.

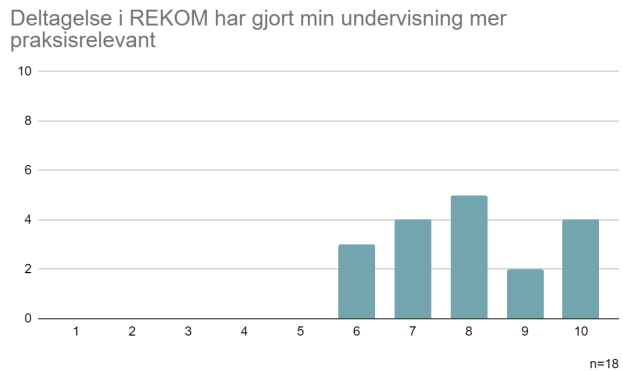


Diagram 4-15: “Deltagelse i REKOM har gjort min undervisning mer praksisrelevant”.

Ansatte fra universitet/ høgskole ble også spurt om hvordan de bruker erfaringer fra REKOM inn i undervisningen. Spørsmålet kunne besvares med tekstsvar. Mange av respondentene skrev at de bruker praksiseksempler og dagsaktuelle problemstillinger som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon i undervisningen. Flere viser til eksempler på at de underviser på en annen måte:

“Mer studentaktive læringsprosesser”, skriver en ansatt ved universitet/høgskole. En annen skriver: “Jeg fokuserer ekstra på elementer jeg opplever at barnehagelærere sliter med i praksis”. En tredje skriver: “Jeg setter mer fokus på samfunnsmandatet, og ansvaret for å lede medarbeiderne slik at avdelingen/basen drives i tråd med samfunnsmandatet”.

#### 4.1.11 Opplæring og kompetansebehov for læringspartnere

De fleste ansatte ved universitet/høgskole oppgir at de er læringspartner i 1-5 barnehager. Tre respondenter oppgir at de er læringspartner i mellom 5-10 barnehager, og fire respondenter oppgir at de er ute i over 15 forskjellige barnehager, se diagram 4-16.

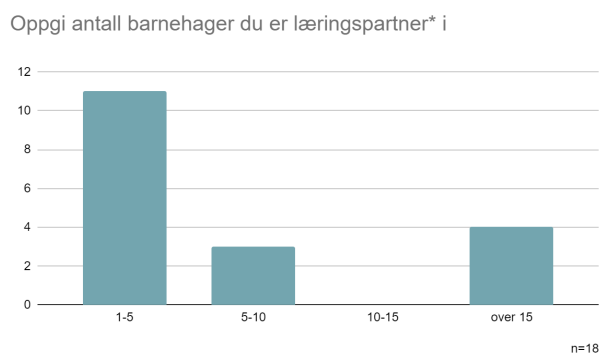


Diagram 4-16: Antall barnehager du er læringspartner i.

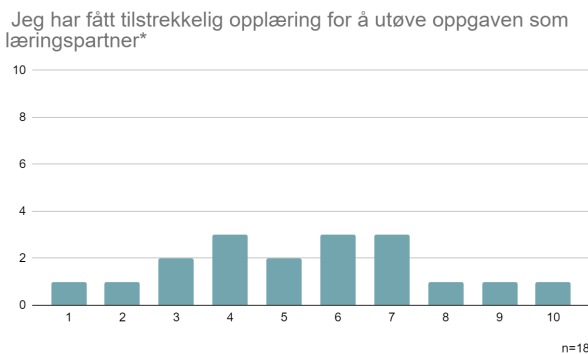


Diagram 4-17: Opplæring til å utøve oppgaven som læringspartner.

På spørsmål til ansatte ved universitet/høgskole, der de skal gradere hvor enige de er i påstanden “*Jeg har fått tilstrekkelig opplæring for å utøve oppgaven som læringspartner*”, ser vi det er stor spredning i svarene. Variasjonsbredden strekker seg fra 1 (helt uenig) til 10 (helt enig), se diagram 4-17.

I spørreskjemaet ble ansatte ved universitet/høgskole bedt om å utdype eget kompetansebehov: “*Dersom du har kompetansebehov som læringspartner, beskriv hvilket*”. 11 av 18 respondenter svarte på spørsmålet. Kompetansebehov som kom opp var:

- Veiledning, veiledning av ledere, prosessveiledningsmetodikk.
- Ledelse av utviklingsarbeid, prosessledelse, prosjektledelse.
- Pedagogisk ledelse i barnehagen, pedagogiske kunnskap, - hvordan legge til rette for "den gode barnehagen", utvide forståelsen av læring, lek og omsorg, demokrati, deltakelse og danning, nyere kunnskap om barnets utvikling og modning, for eksempel nevrobiologi.
- Kartlegging.
- Mer kunnskap om barnehagemydighetens arbeid og styreres ulike arbeidsoppgaver.

## 4.2 Spørreundersøkelse til barnehager som ikke deltar

### 4.2.1 Om respondentene

Spørreundersøkelsen til barnehager som ikke deltar ble sendt til 129 eiere og styrere i barnehager som ikke deltar i ordningen. I alt svarte 20 personer på spørreskjemaet. Diagram 4-18 viser fordelingen mellom kommunale og private barnehager som svarte på undersøkelsen, og tabell 4-3 viser fordelingen mellom styrere og eiere.

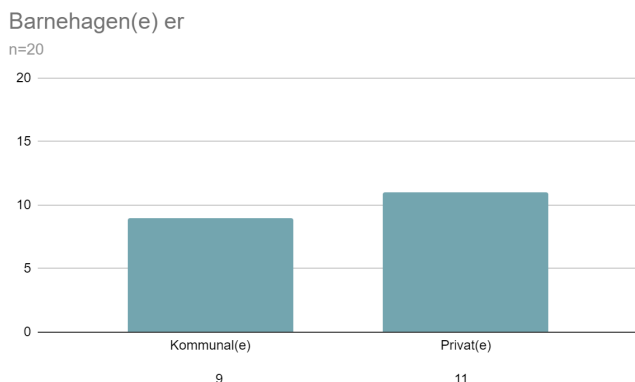


Diagram 4-18: Svar fra private og kommunale barnehager som ikke deltar i ordningen i dag.

Jeg svarer som	
Styrer	16
Barnehageeier	3
Barnehageeier og styrer	1
n=20	

Tabell 4-3: Fordelingen mellom styrere og eiere.

### 4.2.2 Hva skal til for at barnehager skal delta?

Barnehageeiere og styrere i barnehager som ikke deltar i ordningen fikk spørsmål hvorfor barnehagen ikke benytter seg av ordningen, og hva som skal til for at barnehagen skal benytte seg av ordningen. Svarene er vist i diagram 4-19 og 4-20.

Flest svarer at de ikke deltar fordi barnehagen driver annen kompetanseutvikling, noen oppgir også praktiske årsaker som økonomi, sykefravær, travel hverdag, pandemi, streik og behov for møter på kveldstid. To har svart at de ville delta høsten 2022, men at det da ikke startet opp nye grupper. Tre skriver at de ikke kjenner

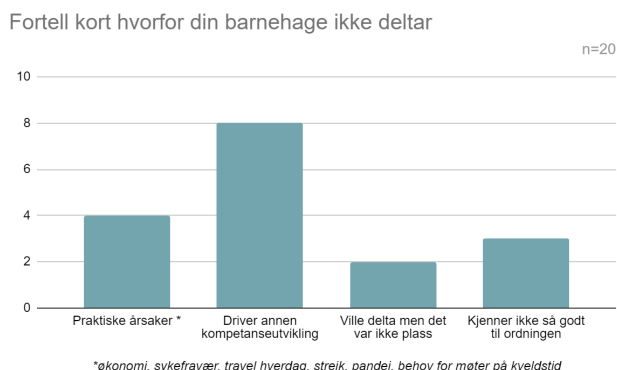


Diagram 4-19: Fortell kort hvorfor din barnehage ikke deltar.

ordningen så godt.

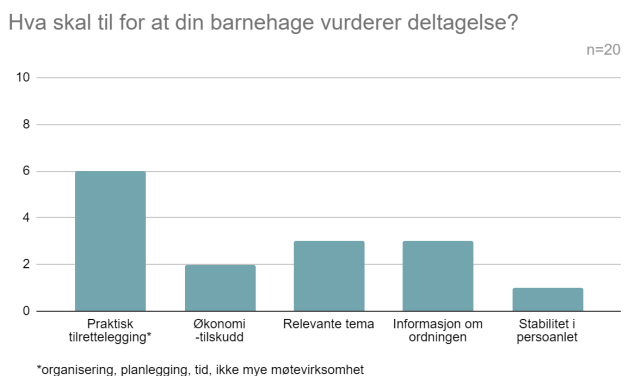


Diagram 4-20: Hva skal til for at din barnehage vurderer deltagelse?

Flere peker på at praktisk tilrettelegging er viktig for at de skal vurdere deltagelse, at det er “gjennomførbart”, “godt planlagt” og at de er kjent med “*hvor mye tid som må settes av*”. Videre nevnes behov for “*økonomisk tilskudd*”, “*stabilitet i personalet*”, at “*tema for kompetanseutviklingen er relevant*” og “*informasjon om ordningen*”.

Over halvparten av de spurte (12 stk) svarer at de ønsker å delta i 2023, eller i fremtiden.

## 5. Sammenstilling og drøfting

REKOM-ordningen har til hensikt å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2022). I denne evalueringen har vi ikke vurdert om kvaliteten i barnehagen har blitt forbedret, men lagt tre årsakssammenhenger til grunn for å belyse om deltakerne opplever at tiltakene hever kvaliteten i barnehagen.

- Årsakssammenheng 1) Likeverdige partnerskap fører til samskapt læring, som igjen fører til kvalitet i barnehagen.
- Årsakssammenheng 2) Kompetente læringspartnere fører til samskapt læring, som igjen fører til kvalitet i barnehagen.
- Årsakssammenheng 3) Ledelse og forankring internt fører til samskapt læring, som igjen fører til kvalitet i barnehagen.

Majoriteten av respondentene i spørreundersøkelsen til barnehager som deltar i ordningen har svart at de er godt fornøyd med ordningen. Eksempler på tilbakemeldinger i spørreundersøkelsens tekstsvaer er: *“En god måte å jobbe på der alle ansatte er inkludert og vi jobber sammen”*, *“Fint å få en refleksjonspartner utenifra, som ser ting med et nytt blikk.”* *“Takk til samarbeidspartnere fra universitet/høgskole, som har inspirert og utfordret oss!”*. I dette kapitlet belyser vi likevel flere momenter som løftes frem fra deltakerne som ikke opplever at ordningen fungerer like godt. Vårt mål er at våre funn og refleksjoner kan brukes som grunnlag for videre arbeid på ordningens ulike nivåer i region Malvik-Trondheim. Våre konklusjoner er ikke lagt frem som fasit-svar, men som et kunnskapsgrunnlag og utgangspunkt for refleksjon når ulike aktører i regionen utarbeider planer for videre arbeid. Hvert avsnitt avsluttes med et eller flere refleksjonsspørsmål som kan brukes i videre arbeid.

### 5.1 Likeverdige partnerskap

Første årsakssammenheng vi har lagt til grunn i evalueringens programteori er at likeverdige partnerskap fører til samskapt læring, som igjen fører til kvalitet i barnehagen. Samarbeid og samskaping skjer på ulike nivåer i ordningen, f.eks. fylkesnivået i samarbeidsforum<sup>1</sup>, regionnivået i kompetansenettverket<sup>2</sup> og mellom den enkelte

<sup>1</sup> Samarbeidsforum består av nettverksleder/koordinator i hvert av fylkets ti regioner, representant for privat barnehageeier, DMMH, Nord universitet, Fagforbundet, Utdanningsforbundet KS, PBL, PPT, Sametinget, Statped og Statsforvalteren i Trøndelag. Samarbeidsforum har primært to oppgaver; bli enig om en felles årlig innstilling om bruk av midler, samt synliggjøre innretningen for Rekom i Trøndelag i en langsiktig plan.

<sup>2</sup> Kompetansenettverket Malvik/Trondheim består av representanter fra barnehagemyndighet, styrere i kommunale og private barnehager, PPT, DMMH, Nord universitet, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Statped og helsestasjon. Kompetansenettverket skal: Analysere og definere kompetansebehov i barnehagene i regionen. Legge langsiktig plan for

---

barnehageeier og universitet/høgskole.

### **5.1.1 Hvordan opplever barnehageeiere, styrer og læringspartnere fra UH partnerskapet?**

Børhaug (2021) peker på at barnehagesektoren er sammensatt av mange ulike eiertyper, som har ulike ressursgrunnlag til å utøve et aktivt lederskap. Historisk sett har eierleddet i en del barnehager vært *“så svakt at det knapt har vært synlig”* (Børhaug, 2021). I de senere årene har forventninger til barnehageeiere og eiers ansvar blitt tydeliggjort i nasjonale føringer. Eiers ansvar er tydeliggjort i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), i endringer i barnehageloven §7 (barnehageloven, 2006) og i nasjonale strategidokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2022). Våre data viser samtidig at det er store forskjeller på hvor aktivt barnehageeier bidrar til kompetanseutvikling i barnehagene. De fleste styrerne svarer at de er helt enig, eller ganske enig i at barnehageeier deltar aktivt i kompetanseutviklingen. Samtidig svarer nesten 1/3 av styrerne at barnehageeier i mindre grad bidrar aktivt til kompetanseutvikling i egen barnehage, eller at de ikke vet. Spørreundersøkelsen ble sendt til 37 barnehageeier som deltar i ordningen, det var fem barnehageeiere som svarte. Dette er også et funn som vi tolker som en indikasjon på at noen barnehageeiere har en mer passiv rolle i barnehagens kompetanseutvikling. Holst (2019) peker på at føringer og støtte (styringsressurser) fra eier til styrer varierer i omfang, og at denne variasjonen får betydning for hvordan styrer utøver sin ledelse og hvordan styrer opplever sin rolle. Vi har ikke undersøkt hvilke oppgaver som er delegert videre til styrer, eller hvilken betydning passive eiere har for ordningen, men få eier-respondenter fører til at rapporten belyser i hovedsak hvordan partnerskapet oppleves for styrere og læringspartnere fra universitet/høgskole.

- Hvilken betydning har passive eiere for ordningen?
- Hvordan få flere eiere aktivt inn i ordningen?

### **5.1.2 Uklare rolleforventninger**

Ved samskapt læring sitter begge partene med kunnskap som ligger som grunnlag for felles læringsprosess. Denne gjensidigheten er en forutsetning for organisasjonsutviklingen (Klev og Levin, 2021). I spørreskjemaet har vi innhentet data som kan belyse hvordan aktørene opplever samarbeidet og samskapingen mellom styrer og universitet/høgskole. Dataene viser at det er store variasjoner mellom barnehagene. Noen opplever å lykkes svært godt, og noen opplever å ikke lykkes med samskaping. Torfing (i Sivertsen, H. m.fl., 2020) peker på at den største utfordringen for samskaping i partnerskapet er at aktørene feiler å forstå sin rolle. Dette samsvarer med funn i våre data

---

kompetanseutvikling og bruk av kompetansemidler. Koordinere og være en pådriver for gjennomføring av kompetanseutvikling. Bidra til innspill om lokale prioriteringer for etter- og videreutdanning. Spre kunnskap og erfaringer.



der uklare forventninger, ulik forståelse av hva samskaping innebærer og ulike behov/ønsker i de forskjellige barnehagene nevnes som faktorer som hindrer samskaping. Torfing, Sørensen og Røiseland (2019) peker på at samskaping som begrep er relativt nytt. Dette kan forklare noe av grunnen til at respondenter skriver at dette med “samskaping” har vært “*utydelig*”. Samtidig ligger det i samskapingens natur at den ikke gir en fast retning. Det kan oppstå nye roller og rollene kan endre seg over tid. Dette kan også være en medvirkende årsak til at uklare rolleforventninger og at rollene oppleves som utydelige.

- Å skape kunnskap sammen- hva er forutsetningene for å få til det?

### **5.1.3 Forventninger til læringspartner**

Andre årsakssammenheng vi har lagt til grunn i evalueringens programteori er at kompetente læringspartnere fører til samskapt læring, som igjen fører til kvalitet i barnehagen. Dataene viser at barnehagene har flere forventninger til læringspartnerne fra universitet/høgskole. De skal ha “*faglig kompetanse*”, “*erfaring fra praksisfeltet*” og “*være åpen for hva som er viktig for barnehagens medarbeidere*”. Ansatte fra universitet/høgskole peker på at forventningene til læringspartner er ulike i ulike barnehager og at rolleforståelsen også er uklar mellom universitet/høgskoleansatte.

Vår tolkning er at forventningene til læringspartnerene som kommer ut i barnehagene kan minne om en bestiller-utfører-forventning, der barnehagene bestiller en kompetanse. Dette kan føre til et press på den enkelte læringspartner til å “*levere på bestillingen*”, i stedet for at kunnskap samskapes. I spørreskjemaet ble ansatte ved universitet/høgskole bedt om å gradere hvor enige de var i påstanden “*Jeg har fått tilstrekkelig opplæring for å utøve oppgaven som læringspartner*”. Våre data viser stor spredning i svarene, der variasjonsbredden strekker seg fra 1 (helt uenig) til 10 (helt enig). Videre viser dataene flere konkrete eksempler på kompetansebehov blant ansatte ved universitet/ høgskole, f.eks veiledning, prosessveiledningsmetodikk, ledelse av utviklingsarbeid og prosessledelse.

I spørreskjemaet ble ansatte fra universitet/ høgskole spurt om å vurdere ordninger der to læringspartnere kommer ut i barnehagen. Både de som hadde erfaring med den måten å jobbe på, og de som ikke hadde det, uttrykte at de var svært positive til en slik ordning. Respondentene skrev at det var flere fordeler med to læringspartnere, f.eks at det kan bidra til en intern innføring til faglærere som ikke har mye erfaring med barnehagen. Ulempene respondentene nevnte var at det vil være mer ressurskrevende, med tanke på koordinering og finne felles tidspunkter/møtetider. Spørsmålet ble ikke stilt til ansatte i barnehagene. I videre arbeid kunne vært interessant å få innblikk i barnehage-ansattes vurdering av en ordning der to læringspartnere kommer ut i barnehagen.

- Hvilke kompetansebehov har ansatte i universitet og høgskole?
- Hvordan vurderer ansatte i barnehagene ordninger der to læringspartnere kommer ut i barnehagen?

#### 5.1.4 Kapasitet

Torfing, Røiseland og Sørensen (2016) skriver at *samskaping* ofte vil kreve en ekstra innsats utover det man er vant til fra før, fordi samskaping forutsetter at aktørene er villige til å bruke tid og krefter på samskapingsprosesser framfor å bestemme selv. I våre data kommer det tydelig frem fra respondentene i barnehagene og ved universitet/ høgskole at samskapingen krever tid og møteplasser. Respondentene skriver at det trengs tid til å bearbeide og reflektere sammen omkring faglige satsinger, og at det er behov for arenaer for å drive prosessene fremover. Det pekes på at det er for få møtepunkt mellom høgskole og barnehage, samtidig pekes det på at barnehagene allerede har for liten kapasitet til å delta i samskapingen og å følge opp det som settes i gang. Vi forstår dette som et paradoks, der aktørene ønsker tettere møtepunkt ute i barnehagene og barnehagene på samme tid ikke har kapasitet (tid og møtearenaer) til de aktiviteter som allerede planlegges i ordningen.

- Hvilket handlingsrom har barnehagene for å kunne jobbe med kompetanseutvikling?

#### 5.2 Økt kvalitet og faglig utvikling i universitet og høgskole - det doble formål

Et av målene for tilskuddsordningen er at partnerskap mellom universitet/høgskole og praksisfeltet skal bidra til å styrke lærerutdanningene. Så hvordan bruker universitetene og høgskolene erfaringer fra samarbeidet med praksisfeltet i undervisning og utvikling av barnehagelærerutdanningen? I spørreskjemaet ble ansatte ved universitet/ høgskole spurt om hvilke interne strukturer de har for å bruke erfaringer fra REKOM til å videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen. Interne møter og fagsamlinger for erfaringsdeling mellom kollegaer ble nevnt flere ganger. Andre møter, der også ansatte som ikke deltar i ordningen kunne delta, ble nevnt, for eksempel emnemøter, forskergrupper, fagsamlinger og faglige frokostmøter. Over halvparten av respondentene kommenterte at de har en del å gå på når det gjelder å bruke erfaringer fra REKOM til å videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen, mens mange av respondentene skrev at de bruker erfaringer fra REKOM som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon i egen undervisning.

Slik vi tolker dataene bruker læringspartnerene i høy grad erfaringer fra REKOM-arbeidet i egen undervisning ved at de bruker flere praksiseksempler, relevante problemstillinger, og at erfaringene brukes til å vurdere hva de vektlegger i sin undervisning. Videre fremkommer det at det er flere møtearenaer der ansatte kan dele erfaringer. Dette kan tyde på at undervisningen blir praksisnær for enkeltpersoner, men hvordan og i hvilken grad dette skjer fremstår som litt tilfeldig. Når det gjelder tilbakeføring av kunnskap fra praksisfeltet som bidrag til å videreutvikle lærerutdanningene, tyder dataene på at det er opprettet noen møtearenaer for erfaringsdeling, men at tilbakeføringen av kunnskap fra

praksisfeltet til universitet/høgskole ikke er satt tilstrekkelig i system.

- Hvordan kan REKOM videreutvikle og styrke barnehagelærerutdanningen?

## 5.3 Økt kvalitet og faglig utvikling i barnehagen

### 5.3.1 Forankring internt og ledelse av voksnes læring

Tredje årsakssammenheng vi har lagt til grunn i evalueringens programteori er at ledelse og forankring internt fører til samskapt læring, som igjen fører til kvalitet i barnehagen. I retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021) er et av kjennetegnene på måloppnåelse at *“tiltakene er forankret i barnehagenes og skolenes behov, identifisert gjennom lokale prosesser som involverer ansatte i virksomhetene”*. I vårt datagrunnlag løfter både styрere og ansatte fra universitet/høgskole frem betydningen av at kompetanseutviklingen tar utgangspunkt i barnehagens ståsted og kompetansebehov.

Vi har ikke undersøkt i hvilken grad kompetanseutviklingen tar utgangspunkt i barnehagenes kompetansebehov, men vi har spurt om deltakernes opplevelse av dette. På spørsmål om å gradere påstanden *“REKOM-arbeidet tar utgangspunkt i kompetansebehov i min(e) barnehage(r)”* viser dataene at eiere er svært enig i påstanden. Alle eiere svarer 9 eller 10 (helt enig). Styрerne varer fra 7 til 10 (helt enig), pedagogiske ledere svarer fra 5 til 10 (helt enig) og en svarer *“vet ikke”*, mens barne- og ungdomsarbeidere og assistenter svarer fra 3 (nesten helt uenig) til 10 (helt enig). Bland barne- og ungdomsarbeidere og assistenter er det også flere som svarer *“vet ikke”*. Vår tolkning er at kompetansetiltakene er svakt forankret blant personalet i barnehager der flere ansatte svarer at de er delvis uenige (3 eller 4) eller at de *“vet ikke”*.

Gotvassli (2020) skriver at for å innfri rammeplanens intensjoner må alle ansatte være med i kvalitetsutviklingen av pedagogiske arbeid, samtidig peker han på at dette kan være en utfordrende oppgave da det er relativt stor spredning i kompetansenivået i barnehagen som organisasjon. I vårt datamateriale var det en gjennomgående tendens at eiere og styрere i størst grad opplevde at *“tiltakene hadde effekt”* og at *“deltagelse i tiltaket førte til at de fikk utviklet seg faglig”*. Ansattgruppen pedagogiske ledere svarte at de opplevde dette i stor grad, men i litt mindre grad enn styрere og eiere. Ansattgruppene assistenter og barne- og ungdomsarbeidere opplevde dette i minst grad.

Hva kan dette handle om? Kan det ha sammenheng med hvem læringspartnerene møter når de kommer ut i barnehagene? I kompetanseområdet ledelse av pedagogiske prosesser har møtene mellom universitet/ høgskole i stor grad mellom læringspartner og styрer, eller læringspartner og pedagogiske ledere. I tekst-kommentarene til spørreskjema uttrykker noen av de ansatte som deltok i dette kompetanseområdet at de opplevde at kompetansehevingen var *“forbeholdt ledergruppa”*. En barnehagelærer skrev: *“Håper på et*

nytt tema, der ALLE blir med”. Samtidig viser dataene den samme tendensen i de andre kompetanseområdene<sup>3</sup>, der læringspartnere i hovedsak møter hele personalgruppa når de er ute i barnehagene [samtidig må det tas stor høyde for feil i datagrunnlaget ved sammenligninger mellom kompetanseområdet, jf. avsnitt 3.3]. Dataene er uansett klare på at enkelte ansatte i barnehager som deltar i ordningen, har en opplevelse av å ikke selv delta. Hvis vi går ut fra at kvaliteten øker dersom kompetansen øker, har man da lyktes dersom ikke alle deltar i kompetanseutviklingen?

Spørreskjemaet inneholdt ikke spørsmål om ledelse av kompetanseutvikling i den enkelte barnehage, men betydningen av “god ledelse” ble likevel løftet frem i spørreundersøkelsens tekstsvaer. På den annen side ble også “mangelfull ledelse” trekt frem som eksempel på hvorfor man ikke lykkes med samskaping.

I datamaterialet kommer også “endringsvilje” og “åpenhet for læring” opp som faktorer som påvirker om man lykkes med kompetanseutviklingen. Gotvassli (2020) skriver at god endringsledelse innebærer en å ha en klar visjon, strategi og målsetting. I arbeidet med evalueringen har vi blitt nysgjerrige på hva som ligger til grunn for de strategier som velges.

- Hvilke arbeidsformer er brukt i de ulike tiltakene?
- Hvilke aktiviteter skjer i barnehagen, hva ligger til grunn for valg av nettopp disse prosessene og metodene?
- Er det noen som ser ut til å fungere bedre enn andre?

### 5.3.2 Evaluering og dokumentasjon

Spørreundersøkelsen hadde ikke spørsmål om hvordan barnehagepersonalet evaluerer og dokumenterer utviklingsarbeidet i egen barnehage. Evaluering og dokumentasjon ble likevel nevnt i datamaterialets åpne tekstsvaer. En ansatt fra universitet/høgskole skriver: “Jeg etterlyser noen tanker om hvordan arbeidet gjennom REKOM-samarbeidet dokumenteres. Dette er utviklingsarbeid- mye kunnskap og læring kunne vært dokumentert og bidratt til økt kunnskap”. En annen skriver: “Ordningen burde evalueres i større grad”. En tredje skriver: “Jeg tenker at barnehagene som deltar burde bli pålagt å skrive en evalueringsrapport til slutt. Det kan bidra til å bedre dokumentasjonen av prosjektet underveis også.”

Ingen barnehageansatte nevnte behovet for å i større grad evaluere. Hvordan tiltaket vurderes, og hvordan arbeidet dokumenteres i den enkelte barnehage, har vi ikke innhentet data om. Dette er sannsynligvis litt ulikt fra barnehage til barnehage. Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021) fastsetter at barnehageeierne og

<sup>3</sup> De andre kompetanseområdene er: læringsmiljø, digital praksis, vurdering og pedagogisk dokumentasjon og språk og språklighet, se kapittel 2 .

universiteter/høgskoler som inngår i partnerskap skal samarbeide om å evaluere kompetansetiltakene og vurdere måloppnåelse. Her kan det være et potensial for kompetansenettverket med tanke på å vedlikeholde og videreutvikle ordningen.

- Hvilke aktiviteter skjer i barnehagen?
- Er det noen som ser ut til å fungere bedre enn andre?
- Endres praksis? Får barna en bedre dag?
- Kan sammenhengen mellom økt kompetanse og endret praksis dokumenteres?
- Hva sier de som opplever å lykkes?

#### 5.4 Hva skal til for at flere barnehager deltar?

Den andre spørreundersøkelsen ble sendt til barnehageeiere og styrere i de barnehagene som ikke deltar i ordningen i dag. Vi ønsket å få mer kunnskap om hva som skal til for at flere barnehager benytter seg av ordningen. I datamaterialet svarer flere at de ikke deltar fordi barnehagen driver annen kompetanseutvikling, noen oppgir også praktiske årsaker som økonomi, sykefravær, travel hverdag, pandemi, streik og behov for møter på kveldstid, tre skriver at de ikke kjenner ordningen så godt. Flere peker på at praktisk tilrettelegging er viktig for at de skal vurdere deltagelse, at det er *“gjennomførbart”*, *“god planlagt”* og at de er kjent med *“hvor mye tid som må settes av”*. Videre nevnes behov for *“økonomisk tilskudd”*, *“stabilitet i personalet”*, at *“tema for kompetanseutviklingen er relevant”* og *“informasjon om ordningen”*. 12 av 20 respondenter skriver at de ønsker å delta i 2023, eller i fremtiden.



*“Vi er mer enn gjerne med!*

*Vi må bare gjøre oss ferdig med egne prosjekter.”*

Styrer i barnehage som ikke deltar i ordningen i dag

At flere skriver at de deltar i annen kompetanseutvikling og at tema må være relevante, kan også handle om et behov for mer informasjon om hva REKOM-ordningen er, og at den skal gi støtte til de kompetanseutvikling tiltakene barnehagene allerede er i gang med.

- Hva er REKOM og hva kan det være for “min” barnehage?
- Hvordan kan REKOM støtte pågående kompetanseutvikling i barnehagen?
- Hvilket handlingsrom har barnehageeier/-styrer

## 6 Konklusjoner

Majoriteten av respondentene i undersøkelsen til barnehager som deltar i ordningen, har svart at de er godt fornøyd med REKOM-ordningen. Dataene viser en tydelig tendens til at tiltakene er best forankret hos styrer, godt forankret blant pedagogiske ledere/barnehagelærere, og minst forankret i yrkesgruppene assistenter og fagarbeidere. Barnehageeierne har det juridiske ansvaret for riktig kompetanse i egen barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dataene viser at 1/3 av barnehageeierne har en passiv rolle i kompetanseutviklingen i egen barnehage, og at samskapingen i hovedsak skjer mellom universitet/høgskole og styrer i den enkelte barnehage.

Det har vært et mål for innretningen av ordningen i Malvik og Trondheim å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet (Rekom Malvik/Trondheim, 2023a), og at kompetanseutviklingen skal bidra til å styrke og forbedre kvaliteten for alle barn i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere av våre funn (se avsnitt 5.1.2, 4.1.2, 4.1.3) gir noen indikasjoner på at tiltakene kan føre til at enkelte barnehager blir enda bedre, mens de barnehagene som ikke har like stor erfaring med å jobbe med utviklingsprosjekter vil få mindre utbytte av ordningen slik den er innrettet. For å nå målet om at kompetanseutviklingen skal bidra til å styrke og forbedre kvaliteten for alle barn i barnehager, bør man se om det er måter å organisere ordningen på, som kan bidra til at de barnehagene som ikke har like stor erfaring med å jobbe med utviklingsprosjekter vil få større utbytte av ordningen.

Hovedmomenter som løftes frem fra de som deltar i ordningen som hindrer samskaping er: uklare rolleforventninger, kapasitet, mangelfull ledelse av kompetanseutvikling. Barnehagenes kapasitet for å håndtere krav knyttet til kompetanseutvikling er problematisert i flere forskningsrapporter (Haugset et al. 2019, Ljunggren et al, 2017, Østrem et al., 2009 i Sivertsen m.fl. 2021).

Momenter som løftes frem fra de som deltar i ordningen som fremmer samskaping er: forståelse av felles ansvar og egen rolle, ledelse av kompetanseutviklingen, endringskapasitet og intern forankring.

### 6.1 Rapportens implikasjoner for veien videre:

#### 1) Øke barnehagenes kapasitet til kollektiv kompetanseutvikling i barnehagene

Funn i rapporten tyder på at mange barnehager lykkes med kompetanseutvikling innenfor de strukturer og rammer som ligger til barnehagene i dag. Videre viser rapporten at oppstarten av samarbeidet mellom barnehagen og universitet/høgskole er et sårbart punkt i ordningens innretning. Forventninger og roller skal avklares, og samskaping vil ofte kreve ekstra innsats utover det man er vant til fra før. Barnehageeiere og universitet/høgskole bør sammen se nærmere på den enkelte barnehages behov i oppstartsfasen.

Kompetansenettverket bør prioritere behov meldt fra eier i denne fasen, f.eks. behov for tettere møtepunkt med universitet/høgskole, støtte til ledelse av endringsprosesser, eller økt støtte til å komme i gang i form av kompetansemidler mv.

## **2) Evaluering av kompetansetiltakene og vurdering av måloppnåelse**

Barnehageeierne og universiteter/høgskoler som inngår i partnerskap skal samarbeide om å evaluere kompetansetiltakene og vurdere måloppnåelse, jf. retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her er det et potensial for kompetansenettverket å få mer systematisk innsikt i hvilke aksjoner og læringsaktiviteter som brukes i barnehagene, og barnehagenes vurderinger. Hvilke læringsaktiviteter fører til økt kompetanse? Kan sammenhengen mellom økt kompetanse og endret praksis dokumenteres?

## **3) Etablere strukturer for å videreutvikle lærerutdanningen**

Et av målene for tilskuddsordningen er at partnerskap mellom universitet/høgskole og praksisfeltet skal bidra til å styrke lærerutdanningene. Dette omtales som “*det doble formålet*”. Funn i vår rapport tyder på at læringspartnerene i høy grad bruker erfaringer fra REKOM-arbeidet i egen undervisning. Når det gjelder tilbakeføring av kunnskap fra praksisfeltet som bidrag til å videreutvikle lærerutdanningene, tyder dataene på at det er opprettet noen møtearenaer for erfaringsdeling, men at tilbakeføringen av kunnskap fra praksisfeltet til universitet/høgskole ikke er satt i system.

## **4) Spre informasjon om ordningen**

REKOM-ordningen er bygd opp som et komplisert byråkratisk system, med mange aktører, prosedyrer og forvaltningsnivå. Budskapet om at ordningen rett og slett er en støtte til barnehagens kompetanseutvikling og ikke noe som kommer «i tillegg», må ikke overdøves av informasjon om kompliserte behovs- og beslutningsprosesser. Det bør samtidig være lett å finne informasjon om ordningen, og hvordan barnehageeiere kan melde fra om barnehagens kompetansebehov.

## **6.2 Avslutende betraktninger**

REKOM-ordningen har også en bredere målgruppe enn den som er presentert i denne rapporten. REKOM og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis innebærer at målgruppen for ordningen omfatter flere aktører. I tillegg til barnehage- og skoleeiere, er målgruppen ansatte i PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i kommunene og fylkeskommunene som inngår i laget rundt barnet og eleven. Dette må tas høyde for når rapportens implikasjoner for veien videre drøftes videre på ordningens ulike nivåer i region Malvik-Trondheim.

Alle signaler tyder på at REKOM-ordningen vil være den tilskuddsordningen som skal bidra til å øke kompetansen i barnehager også i årene som kommer. I NOU 2022:13 Med videre betydning foreslår utvalget å slå sammen dagens fire ordninger for lokal



kompetanseutvikling til én felles tilskuddsordning for barnehage- og skoleutvikling (NOU 2022:13). Om, og i så fall når, denne endringen kommer er mer usikkert.

Kunnskap om hvordan ordningen kan innrettes på en hensiktsmessig måte for barnehagene og laget rundt barna til det beste for barna, vil være viktig. Både om ordningene slås sammen, eller om de består som fire ulike ordninger.



## Litteraturliste

Barnehageloven (2006). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Børhaug, K. (2021). Barnehageeigarar mellom stat, marknad og sivilsamfunn. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K. A. (2020). Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis. Oslo: Universitetsforlaget.

Holst, V. (2019). Eiers styringsressurser som rammebetingelse for styrers ledelse i barnehagen [masteroppgave i barnehageledelse] Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Kirchhoff, R., and Ljunggren, B., (2016). Aspects of Equality in Mandatory Partnerships – From the Perspective of Municipal Care in Norway. International Journal of Integrated Care, 16(2): 6, pp. 1–8, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5015551/>

Klev, R., & Levin, M. (2021). Forandring som praksis : endring og utvikling som samskapt læring (3. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kunnskapsdepartementet (2021). Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-12-22-3201>

Kunnskapsdepartementet (2022). Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>

Lillejord, S. & Børte, K. (2014) Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning, <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>

Mertens, D. og Wilson, A.T. (2012). Program Evaluation Theory and Practice. A comprehensive guide. The Guildford press.

NOU 2022: 13. (2022). Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>

Onarheim, N. (2023). E-post fra Ninon Onarheim, koordinator fra det nasjonale nettverket av Steinerbarnehager datert 12.06.23.

Rekom Malvik-Trondheim (2022). Om Rekom-ordningen. Hentet 29.12.22, fra <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/rekom-trondheim-malvik/om-rekom-or>

[dningen?authuser=0](#)

Rekom Malvik-Trondheim (2023 a). Plan for regional kompetanseutvikling for barnehager i region Malvik og Trondheim 2020-2023. Hentet, 12.10.23, fra <https://docs.google.com/document/d/1blyyH6m6l-KrXII4sHRvrhAKe8HhP-tLas-SHFEdXUk/edit?usp=sharing>

Rekom Malvik-Trondheim (2023 b). Samskaping og likeverd. Hentet, 12.10.23, fra <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/rekom-trondheim-malvik/start?authuser=0>

Sivertsen, H., Ljunggren, B., Janninger, L. og Lorentzen, R. (2020). Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 5. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.

Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. og Lorentzen, R. (2021). Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.

Sverdrup, S. (2009). Evaluering. Faser, design og gjennomføring. Bergen: Fagbokforlaget.

Torfig, J., Røiseland, A. & Sørensen, E., (2016). Samskapelse er bedre og billigere. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN0809-750X-2016-01-05>

Torfig, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2019). Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, drivers, benefits and ways forward. *administration & Society*, 51(5), 795-825. <https://doi.org/10.1177/0095399716680057>

Utdanningsdirektoratet (2020a). Kompetanse som grunnlag for kvalitet. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanse-og-kvalitetsutvikling/#a156786>

Utdanningsdirektoratet (2020b). Eiers ansvar for kompetanseutvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/eiers-ansvar-for-kvalitet-og-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet (2023). Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordning-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/#a183011>

## Vedlegg:

Vedlegg 1: [Spørreskjema til barnehager som ikke deltar](#)

Vedlegg 2: [Spørreskjema til barnehager som deltar](#)

Vedlegg 3: [Informasjonsskriv til barnehager som deltar](#)

Vedlegg 4: [Informasjonsskriv til barnehager som ikke deltar](#)

Vedlegg 5: [Prosjektvurdering fra NSD](#)

**ISBN-nummer: 978-82-7332-099-5**

**Utgivelsesår: 2023**

**© Kompetansenettverket Malvik - Trondheim**