



Trøndelag Forskning og Utvikling

Trøndelag R & D Institute

Følgerevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage

Delrapport 1: Implementering av strategien

Anne Sigrid Haugset
Tonje Osmundsen
Joakim Caspersen
Margrete Haugum
Birgitte Ljunggren

TFoU-rapport 2016:9

Tittel	: Følgerevaluering av strategien <i>Kompetanse for framtidens barnehage</i> Delrapport 1: Implementering av strategien
Forfattere	: Anne Sigrid Haugset, Tonje Osmundsen, Joakim Caspersen, Birgitte Ljunggren og Margrete Haugum
TFoU-rapport	: 2016:9
ISBN	: 978-82-7732-236-0
ISSN	: 0809-9642
Prosjektnummer	: 2673
Oppdragsgiver	: Utdanningsdirektoratet
Kontaktperson	: Maria Bakke Orvik
Prosjektleder	: Margrete Haugum
Medarbeidere	: Birgitte Ljunggren, Helene Lund og Ranveig Lorentzen Dronning Maud Minne Høgskolen, Joakim Caspersen og Tonje Osmundsen NTNU Samfunnsforskning, Anne Sigrid Haugset Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
Sammendrag	: Delrapport 1 i følgerevalueringen av strategien <i>Kompetanse for framtidens barnehage</i> ser på hvordan strategien er implementert i barnehagesektoren og hvordan studenter på ABLU (Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning) og TIB (Tilleggsutdanning for barnehagepedagogikk) vurdere studietilbudene de deltar på.
Emneord	: Barnehagelærer, kompetanseheving, implementering.
Dato	: Mai 2016
Antall sider	: 143
Status	: Offentlig
Utgiver	: Trøndelag Forskning og Utvikling AS Postboks 2501, 7729 STEINKJER Telefon 74 13 46 60

Forord

Strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* ble lansert i 2013 av daværende Kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Strategien strekker seg over tidsperioden 2014 til 2020 og følgeevalueres av Trøndelag Forskning og Utvikling AS i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning og Dronning Maud Minne Høgskolen. Denne første rapporten ser på implementeringen av strategien samt en undersøkelse blant deltakerne på to av kompetansehevingstiltakene; Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning og Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk.

Tonje Osmundsen og Birgitte Ljunggren har gjennomført av casestudier, Joakim Caspersen har hatt ansvar for kandidatundersøkelser og Anne Sigrid Haugset har hatt ansvaret for undersøkelsen blant barnehagestyrer og barnehagemyndighet samt arbeidet med å kartlegge policyen. Andre deltakere i prosjektteamet har bistått i arbeidet og avsluttende vurderinger er gjort i fellesskap.

En stor takk til alle i barnehagesektoren som har bidratt med innspill til oss i form av å svare på spørreskjema og stille opp til intervju. Deres stemme er helt avgjørende for at evalueringen skal bli konstruktiv.

Steinkjer, mai 2016.

Margrete Haugum
prosjektleder

Innhold

	side
Forord	i
Innhold	ii
Figurliste	v
Tabeller	vi
Sammendrag	vii
English summary	x
1. Innledning	13
1.1 Bakgrunn	13
1.2 Problemstillinger	13
1.3 Strategi underveis	13
1.4 Oppbygging av rapporten	14
2. Strategien Kompetanse for framtidens barnehage	15
2.1 Tiltakene i kompetansehevingssystemet	15
2.1.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling	17
2.1.2 Barnehagefaglig grunnkompetanse	17
2.1.3 Fagbrev	17
2.1.4 Fagskoleutdanning	17
2.1.5 Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning - ABLU	17
2.1.6 Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk - TIB	18
2.1.7 Pedagogisk utviklingsarbeid for barnehagelærere i barnehagen – PUB – Videreutdanning for pedagoger og barnehagelærere	18
2.1.8 Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere	18
2.1.9 Veiledning for nytilsatte, nyutdannede barnehagelærere	19
2.1.10 Veilederutdanning	19
2.1.11 Lederutdanning for styrere	19
2.1.12 Mastergrad og Ph.D-utdanning:	19
2.2 Ulike aktørers rolle og ansvar	19
2.2.1 Aktørene i implementeringskjeden	19
2.2.2 Kompetansetilbydere	20
2.2.3 Andre interessenter	20
3. Bakgrunn, mål og virkemidler i strategien	22
3.1 Bakgrunn for kompetansestrategien	22
3.1.1 Historikk og barnehagen som pedagogisk arena	22
3.1.2 Sentrale forløpere til strategien	25
3.2 Målformuleringer og kausalteorier	27

3.2.1	Kompetansebegrepet	27
3.2.2	Ny barnehagelærerutdanning fra 2013	28
3.2.3	Et godt barnehage tilbud	30
3.2.4	Målkonflikter	31
3.3	Virkemidler i strategien	31
3.4	Organisering og ansvarsfordeling	32
4.	Datagrunnlag og metoder	35
4.1	Innledende undersøkelser om strategien	35
4.2	Casestudier i tre kommuner	35
4.3	Spørreundersøkelse til barnehagestyrere	36
4.3.1	Frafallsanalyser	36
4.4	Spørreundersøkelse til kommunal barnehagemyndighet	37
4.4.1	Frafallsanalyser	38
4.4.2	Forholdet mellom myndighets- og eierrollen	38
4.5	Data om barnehageeierne	41
4.6	Gjennomgang av dokumenter på nettsider	42
4.7	Deltakerundersøkelse ABLU og TIB	42
4.7.1	Frafallsanalyse	43
4.8	Samlet vurdering av datakvalitet	43
5.	Implementering og samarbeid	45
5.1	Utdanningsdirektoratets rolle	45
5.2	Informasjon om strategien	46
5.3	Samarbeid og regionale nettverk	49
5.3.1	Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling	49
5.3.2	GLØD-nettverkene	51
5.3.3	Ikke-kommunale barnehager	51
5.3.4	Universiteter og høyskoler	51
5.4	Deltakelse i lokale nettverk	52
5.5	Forankring i ikke-kommunale barnehager	53
5.6	Oppsummering	56
6.	Strategien som arbeidsverktøy	59
6.1	Oppfatninger av strategien	59
6.2	Kompetanseplanlegging	60
6.3	Tildelingsbrevene og lokal tilpasning	62
6.4	Gjennomføring og rekruttering	64
6.4.1	Å få med deltakere på tiltakene	64
6.4.2	Betydningen av økonomiske betingelser og forutsigbarhet	65
6.5	Kommunale og ikke-kommunale barnehager	66
6.6	Prioriteringer i kommunene	67
6.7	Oppsummering	70
7.	Strategien i møte med barnehagen	73
7.1	Barnehagestyrenes kjennskap til strategien og tiltakene	73

7.1.1	Kjennskap til selve strategien	73
7.1.2	Formell utdanning for enkeltansatte	74
7.1.3	Styrking av opplæring og oppdatering på arbeidsplassen	75
7.2	Informasjonskanaler til barnehagene	76
7.3	Barnehagenes prioriteringer	77
7.4	Barnehagenes samarbeidspartnere i kompetanseutviklingen	80
7.4.1	Samarbeid med eier og barnehagemyndighet lokalt	80
7.4.2	Samarbeid med kompetansemiljøer og andre eksterne ressurser	82
7.5	Utfordringer i barnehagene	83
7.5.1	Økonomi i barnehagen	83
7.5.2	Ansattes motivasjon og betingelser	83
7.5.3	Bemanningssituasjonen	84
7.5.4	Karrieremuligheter	85
7.6	Oppsummering	85
8.	Deltakerne på ABLU og TIB	87
8.1	Kort om deltagerne	87
8.2	Forventninger	88
8.3	Vurdering av studiet – organisering og sammenheng og innhold	89
8.3.1	Innhold	89
8.3.2	Sammenheng – koherens	93
8.3.3	Praksis	96
8.4	Læringsutbytte	99
8.5	Tilrettelegging fra arbeidsgiver	100
8.6	Hva påvirker vurderingene av læringsutbytte og vurdering av studiet?	102
8.7	Oppsummering	103
9.	Oppsummering og konklusjoner	105
9.1	Hierarkisk styring og nettverkssamarbeid	106
9.2	Økonomi i kommuner og barnehager	107
9.3	Å utdanne for barnehagen eller sektoren?	108
9.4	Prioritering av kompetansehevingstiltak	109
9.5	Kollektive tiltak	109
9.6	ABLU og TIB – deltakernes vurderinger	110
	Litteraturliste	111

Vedlegg:

Vedlegg 1: Spørreskjema benyttet til barnehagestyrerne

Vedlegg 2: Spørreskjema benyttet til barnehagemyndigheten i kommunene

Vedlegg 3: Spørreskjema benyttet til deltakerne på ABLU og TIB-utdanningene

Figurliste

Figur	Side
Figur 2.1:	System for kompetanseutvikling i barnehagen 16
Figur 3.1:	Det 18-årige utdanningsløpet 23
Figur 3.2	Resultatmål og effektmål i kompetansestrategien 28
Figur 5.1:	Andel av barnehagemyndighetene som har svart at de ulike informasjonskanalene er viktig eller svært viktig. 48
Figur 6.1:	Barnehagemyndighetens rekrutteringsarbeid rettet mot ulike grupper 64
Figur 6.2:	Kommunal barnehagemyndighets prioritering av ansattgrupper for kompetanseheving 68
Figur 6.3:	Barnehagemyndighetens prioritering av ulike tiltak i kompetansestrategien 69
Figur 6.4:	Andel av barnehagemyndigheten som gir føringer om kompetansestrategiens temaområder 70
Figur 7.1:	Barnehagestyrernes vurdering av egen kjennskap til Kompetanse for framtidens barnehage 73
Figur 7.2:	Barnehagestyrernes svar på bruk og kjennskap til individrettede tiltak i kompetansestrategien 74
Figur 7.3:	Barnehagestyrernes kjennskap til og planer for barnehagefaglig grunnkompetanse, barnehagebasert kompetanseheving og veiledning av nytilsatte barnehagelærere 76
Figur 7.4:	Andelen barnehagestyrere som har prioritert de ulike ansattgruppene 78
Figur 7.5:	Barnehagestyrernes vurdering av hvor viktig de ulike tiltakene er for å heve kvaliteten 79
Figur 8.1:	Forventninger til studiet for deltakere på ABLU og TIB 88
Figur 8.2:	Opplevd vektlegging av kommunikasjonsferdigheter i studiet 90
Figur 8.3:	Opplevd vektlegging av barnehagens samfunnsmandat i studiet 91
Figur 8.4:	Opplevd vektlegging av læring for ledelse i studiet 92
Figur 8.5:	Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i studiet 94
Figur 8.6:	Opplevd organisering av studiet 95
Figur 8.7:	Opplevelse av praksis i egen barnehage 96
Figur 8.8:	Opplevelse av praksis i annen barnehage 97
Figur 8.9:	Opplevelse av for og etterarbeid til praksis 98
Figur 8.10:	Faglig utbytte av utdanningen på ulike områder 99
Figur 8.11:	Tilrettelegging for deltakelse i studiet 101
Figur 9.1:	Implementeringskjeden 105

Tabeller

Tabell		Side
Tabell 4.1:	Svarfordeling etter antall ansatte i barnehagen	37
Tabell 4.2:	Om barnehagemyndigheten også ivaretar kommunens eieransvar	39
Tabell 5.1:	Barnehagemyndighetens svar på hvem som er deltakere i nettverk som arbeider med Kompetanse for framtidens barnehage	53
Tabell 8.1:	Lineær regresjonsanalyse av ulike påvirkninger på selvrapportert læringsutbytte	103

Sammendrag

Denne rapporten er den første rapporten fra følgeevaluering av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Rapporten tar for seg evalueringen implementeringen av *Kompetanse for framtidens barnehage* og belyser følgende problemstillinger:

- I hvilken grad kjenner de ulike aktørene til strategiene og egen rolle?
- Hvilke informasjonskanaler bruker aktørene (styrer og eier, kommunal myndighet) for å gjøre strategien kjent?
- Hvordan jobber aktørene for å implementere kompetansestrategien?
- Hvordan fungerer samarbeidet mellom aktørene?
- Bidrar strategien til langsiktig planlegging av kompetanseutvikling hos hhv. barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet?
- Deltakernes forventninger, vurdering, læringsutbytte og opplevelse av tilrettelegging fra arbeidsgiver

Datamaterialet er dokumentanalyser, casestudier i tre kommuner i tre ulike fylker, spørreundersøkelser til tilfeldig trukne utvalg av barnehager (styrere) og kommunal barnehagemyndighet, deltakerundersøkelser til samtlige deltakere på Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) kull 2013 og Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB) kull 2014 og intervjuer med eiere av private barnehager. Spørreundersøkelsene har svarrater på 36–56 prosent og frafallsanalyser viser at undersøkelsen til barnehagestyrere underrepresenterer private barnehager og svært små barnehager noe, mens kommuner med under 2000 innbyggere er underrepresentert i undersøkelsen til barnehagemyndigheten.

Informasjonskanaler og kjennskap til strategien

Følgeevalueringen viser at strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* er relativt godt kjent blant aktørene i barnehagesektoren, også ute i barnehagene. Nesten halvparten av barnehagestyrerne oppgir at de kjenner strategien godt. Barnehager med kommunale og ikke-kommunale eiere har like god kjennskap til strategien i følge barnehagestyrerne.

Informasjon om kompetansestrategien er gitt på flere måter og har nådd fram til både barnehager og kommunal barnehagemyndighet. Utdanningsdirektoratets materiell om strategien på nettsidene (herunder Barnehemagasinets Udir) har vært sentral for både barnehager og kommunal barnehagemyndighet. Kommunen som barnehagemyndighet er en viktig node i informasjonsflyten til barnehagene. Private barnehagers landsforbund har vært en svært viktig kanal for å nå de private barnehagene, mens kommunen som barnehageeier har vært tilsvarende viktig for kommunale barnehager.

Implementering og samarbeid

Når strategien er gitt fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har Fylkesmannen en sentral rolle i å spre informasjonen gjennom å invitere til og legge til rette for regionale nettverk. Mange av nettverkene som benyttes eksisterer fra før, og

består av mennesker som har kjent hverandre lenge og kjenner barnehagesektoren godt fra ulike posisjoner. Det finnes flere ulike nettverk både lokalt i kommunene og regionalt, og nettverkssamarbeidet ser ut til å utfylle den hierarkiske styringen. Nettverkene fanger også opp relevante aktører som ikke er en del av implementeringskjeden. I ikke-kommunale barnehager er det vanlig at barnehagestyrer møter på vegne av eier i nettverkene.

Selve kompetansestrategien oppleves som romslig, langsiktig og helhetlig, og i tråd med tidligere føringer. De økonomiske ressursene som følger med strategien støtter opp under behovet og arbeidet i sektoren, men oppfattes å være for små. Spesielt er det utfordrende at det ikke er gitt midler til vikar, og at det delvis har vært lite forutsigbarhet i økonomiske ressurser og korte frister for å søke på utdanningsstipender. Fylkesmannen opplever at tildelingsbrevene fra Utdanningsdirektoratet har gitt en tydelig styring gjennom hvilke områder/tiltak man kan søke midler til.

Kompetanseplanlegging og rekruttering

Strategien ført til at det ble gjennomført ny kompetansekartlegging i rundt en av tre kommuner. Noen fylkesmenn hadde allerede ferdige kompetanseplaner da *Kompetanse for framtidens barnehage* kom, og opplevde at fylkets allerede igangsatte arbeid lett kunne tilpasses strategien. Kommunene opplevde også at strategien var lett å tilpasse til det kompetanseplanleggings- og -utviklingsarbeidet allerede gjøres.

Fylkesmannen og kommunal barnehagemyndighet opplever at de er nødt til å jobbe aktivt for å rekruttere til tiltakene i strategien, noe de også gjør. Rekrutteringsinnsatsen rettes i første rekke mot styrer og ansatte i barnehagene. Samme rekrutteringsstrategi benyttes overfor private og kommunale barnehager. Kommunene prioriterer kompetanseheving for barnehagelærerne høgest, deretter styrerne. Barnehagestyrerne ønsker også å prioritere barnehagelærerne, men i tillegg legger de større vekt på kompetanseheving for assistentene enn hva kommunal barnehagemyndighet gjør.

Igangsetting og prioritering av tema og tiltak

Mest utbredt er Barnehagebasert fagbrev hvor 60 prosent av barnehagene har eller planlegger å ha minst en ansatt med på tiltaket. Veiledning av nytilsatte barnehagelærere og barnehagebasert utviklingsprosjekt er omtrent like utbredt som fagbrevet. Videre er både veilederutdanning, lederutdanning for styrer, Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og kompetansehevingsstudier for assistenter igangsatt eller planlagt i rundt 40 prosent av barnehagene. Alle disse tiltakene er godt kjent i barnehagene.

Barnehagebasert kompetanseutvikling er det tiltaket i strategien som blir prioritert høgest av kommunene som barnehagemyndighet, fulgt av lederutdanning for styrer og veiledning av nytilsatte barnehagelærere. I likhet med barnehagemyndigheten har barnehagestyrerne mest tro på utviklingsprosjekter for hele personalet og veiledning av nytilsatte barnehagelærere.

Barnehagemyndighetene ønsker at barnehagene vektlegger temaområder som *pedagogisk ledelse, barnehagen som lærende organisasjon og et godt språkmiljø for alle barn. Danning og kulturelt miljø* prioriteres derimot av få.

Samarbeidsparter og utfordringer i barnehagene

Barnehagestyrerne ser på universiteter og høyskoler, barnehageeier og kommunal barnehagemyndighet som de viktigste samarbeidspartnere sine i arbeidet med kompetanseheving i barnehagen. Majoriteten av barnehagestyrerne er godt fornøyd med oppfølgingen de får fra eier og myndighet når det gjelder kompetanseheving.

De viktigste utfordringene barnehagene ser for å heve kompetansen hos sine ansatte dreier seg om

- Barnehagens økonomiske situasjon
- Ansattes egen (manglende) motivasjon, gitt de betingelsene ansatte som vil ta etter- og videreutdanning tilbys
- Bemanningssituasjonen i barnehagen – det er krevende å få tak i vikarer og stor vikarbruk gir mindre stabilitet for barna
- Mulighetene ansatte har for høyere lønn/ny stilling etter kompetansehevingen.

Studenter på ABLU og TIBs betingelser, forventninger og læringsutbytte

Deltakerundersøkelsen til deltakere på Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB) viser at barnehagens ledelse i stor grad oppfordrer til studier, men at dette i liten grad følges opp med praktisk og økonomisk tilrettelegging: Et fåtall får dekket semesteravgift, reiseutgifter, kost og losji under samlinger eller får ekstra disponibel tid til å jobbe med studiene i arbeidstida. Under halvparten av studentene får fri med lønn på studiesamlingene.

Deltakerne på ABLU og TIB er voksne mennesker med erfaring fra arbeid i barnehage. ABLU-studentene er eldre enn TIB-studentene, og har dermed også lengre arbeidserfaring, mens TIB-deltakerne har mer utdanning fra før. Studentene på ABLU og TIB har høye forventninger til utdanningene de tar, men får i noe mindre grad innfridd disse forventningene enn studenter på ordinære barnehagelærerutdanninger.

ABLU-deltakerne opplever at det er mindre grad av undervisningskoherens og praksiskoherens i studiet, og de opplever at arbeidsplassen er mindre tilrettelagt som en læringsarena enn TIB-deltakerne, og at undervisningsorganiseringen er dårligere. ABLU-studentene opplever også lavere faglig utbytte enn studentene på TIB, og analysene viser at det er særlig opplevd undervisningsorganisering og undervisningskoherens som henger sammen med opplevd utbytte. Dette peker mot at det kan være noen særskilte utfordringer knyttet til organisering og gjennomføring av ABLU-utdanningen.

English summary

This is the first report from the evaluation of the strategy *Competence for the future kindergarten*, on behalf of The Norwegian directorate of education and training. The report focuses on the implementation of the strategy and investigates the following questions:

- To what degree do the different actors know the strategy and their role?
- Which information channels are used to publish the strategy?
- How do the actors work to implement the competence strategy?
- How organizes the collaboration between actors?
- Does the strategy contribute to long term planning of competence development in the local community of kindergartens owners?
- What are the participants' expectations, assessments, learning outcomes and experience of facilitation by the employer?

The data consists of document analysis, case studies in three local communities in three different counties, surveys of kindergarten supervisors and the kindergarten authority in the municipality, further surveys of participants at the workplace-based kindergarten teacher education (started in 2013) and Additional education in kindergarten pedagogy (started in 2014), as well as interviews with owners of private kindergartens. The response rate in the surveys varied from 36–56% and drop out analysis shows that private kindergartens and very small kindergartens are underrepresented in the survey of kindergarten supervisors, while municipalities with less than 2,000 inhabitants are underrepresented in the survey of the kindergarten authority in the municipality.

Information channels and knowledge of the strategy

The evaluation finds that the strategy is relatively well known among the actors in the kindergarten sector, including the kindergartens. Almost half of the kindergarten supervisors knows the strategy well. Kindergartens with municipality ownership and private owned kindergartens know the strategy equally well according to the kindergarten supervisors.

Information about the strategy had reached both kindergartens and the kindergarten authority in municipalities and arrived by various channels. The Norwegian directorate of education and training inform about the strategy on their web-sites, through their Kindergarten magazine. The kindergarten authority has a central role in informing the kindergarten. The organization of private owners of kindergartens (PBL) was an important information channel for private kindergartens, while the municipality owned kindergartens mostly received information from the kindergarten authority in their municipality.

Implementation and collaboration

The Ministry of Education and Research provides the strategy and the directorate is the executive agency. Furthermore, the county has to inform the region by building and

facilitation regional networks. Many networks were established earlier and consists of people who have known each other for a while and know the kindergarten sector well. There are many different local and regional networks and collaboration in networks seems to complement the hierarchal governing from the national authorities. The networks also includes other related actors who are not a part of the chain of implementation. In private kindergartens, the kindergarten supervisor represents the private owner in the networks.

The competence strategy is viewed as spacious, long term and comprehensive, following earlier policy. The available economic resources support the efforts for competence development, but these are generally consider inadequate (too little funding). An absence of economic compensation to substitute employees, unpredictable economic support and short deadlines to apply for scholarships create challenges. The award letters from the directorate govern the counties' implementation of the competence strategy.

Competence planning and recruitment

The strategy lead to new competence assessment in one of three municipalities. Some counties had already finished their competence plans when the strategies were introduced, and experienced that it was easy to adjust the plan to be in line with the strategy. The municipalities also experienced that the strategy was easy to adjust to their existing work on competence planning and development.

The county and the kindergarten authority in the municipality found that they have to work actively to recruit participants to the competence actions. Recruitment is targeted to private and public kindergarten supervisors and employees in the kindergartens. Both private owners and municipality owned kindergartens are treated equally. The kindergarten authority prioritize kindergarten teachers, followed by kindergarten supervisors. Kindergarten supervisors want to prioritize kindergarten teachers, but also to invest greater efforts on competence development for assistants.

Start up and prioritizing of actions and theme

Kindergarten based certificate of apprenticeships have begun or plan to start soon in 60% of cases. Supervising of newly appointed kindergarten teachers and kindergarten based development projects are equally popular. Other actions, such as supervisor education, management training for supervisors, workplace based kindergarten education and competence development studies for assistants had been started or planned in about 40% of the kindergartens. All these actions are well known in the kindergartens.

The action Kindergarten based competence development is prioritized by the kindergarten authority in the municipality, followed by management training for supervisors and supervising of newly appointed kindergarten teachers. Both the kindergarten authority and the supervisors believe in development project for all employees and supervising of newly appointed kindergarten teachers.

The kindergarten authority wanted the kindergartens to prioritize themes as pedagogy management, kindergarten as a learning organization and good language support for all children. Few prioritize formation and cultural milieu.

Collaborating actors and challenges

Universities and university colleges, kindergarten owners and kindergarten authority are the most important collaborating actors for the kindergarten supervisors' efforts in competence development. The majority of the supervisors are satisfied with the support from both owners and kindergarten authorities when it comes to competence development.

The most important challenges for competence development for employees in kindergartens are:

- The economic situation in the kindergarten
- Employees own (missing) motivation, given the conditions
- Staffing situation in kindergarten – problems related to substitute employee
- Possibilities for employees to increase wages/make a career

Investigation of participant at ABLU and TIB education

The investigation of participant at the workplace based kindergarten teacher education (ABLU) and additional education in kindergarten pedagogy (TIB), shows that the supervisors urge their employees to take part, but that there are few practical and economic incentives to take part. Few experience that the study fee and travel expenses are covered or that they can use some of their working hours to study. Half of the students received payment during the periods when they have to be present at the lessons.

The participants are grown up people with working experience from kindergartens. ABLU-students are older than TIB-students and have longer working experience, while the TIB-students have more former education. Students at ABLU and TIB have high expectations of the education, but experience that they are unfulfilled to a larger degree than ordinary kindergarten students.

ABLU-participants experience lower teaching coherence and practice coherence in their study, and experience that their working place is less organized as a learning arena, than TIB-students. ABLU-students also have a poorer opinion of the organizing of the teaching. ABLU-students also experience lower academic benefit than TIB-students and analysis shows that this is related to their experience of teaching organization and teaching coherence, which are related to the experienced benefit. These findings highlight some special challenges related to organizing and implementation of the ABLU education.

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Kompetanse for framtidens barnehage er en strategi for kompetanse og rekruttering for perioden 2014–2020. Strategiens mål er å:

- Rekruttere og beholde flere barnehagelærere og ansatte med relevant kompetanse for arbeid i barnehagen
- Heve kompetansen for alle ansatte som jobber i barnehagen
- Øke statusen for arbeid i barnehage

Hovedtiltaket i strategien er et system for kompetanseutvikling i barnehagen og retter seg mot alle ansatte i barnehagen. Målgruppen omfatter derfor styrere, pedagogiske ledere og andre barnehagelærere, andre pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Kompetanseutviklingstiltakene i strategien er tilpasset de ulike behovene i målgruppene.

Strategien følgeevalueres og denne rapport omhandler implementeringsfasen av strategien samt deltakerundersøkelse blant studenter på Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og studenter på Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB). Del to i evalueringen er evaluering av kompetansehevingstiltakene som rapporteres i årlige rapporter i 2017, 2018, 2019 og i en sluttrapport i 2020. Del tre om måloppnåelsen for strategien vil ligge til grunn for evalueringen, men med hovedrapportering i sluttrapporten i 2020.

1.2 Problemstillinger

Denne rapporteringen fra implementeringsfasen omhandler følgende problemstillinger:

- Hvordan jobber aktørene for å implementere kompetansestrategien?
- Hvordan fungerer samarbeidet mellom aktørene?
- Bidrar strategien til langsiktig planlegging av kompetanseutvikling hos hhv. barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet?
- I hvilken grad kjenner de ulike aktørene til strategiene og egen rolle?
- Hvilke informasjonskanaler bruker aktørene (styrer og eier, kommunal myndighet) for å gjøre strategien kjent?
- Deltakernes forventninger, vurdering, læringsutbytte og opplevelse av tilrettelegging fra arbeidsgiver

1.3 Strategi underveis

Strategien er på ingen måte statisk. Den vil bli påvirket av ulike faktorer og det er i følgeevalueringen sin natur og bidra med innspill. Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* er et førende dokument. Det samme kan vi

forvente at utvikling av nye rammeplaner vil være. Stortingsmeldingen gir følgende føringer om Kompetansestrategien:

... vil regjeringen videreføre og styrke flere av tiltakene i kompetansestrategien. Regjeringen vil prioritere en større andel av kompetansemidlene til videreutdanning og utvikling av spisskompetanse for barnehagelærere. Regjeringen vil videreføre lederutdanningen for styrere og styrerassistenter og vil fortsatt støtte tiltak som gjør at flere barnehageansatte får barnehagelærerutdanning. Regjeringen vil videreføre tilretteleggingen for at ansatte kan ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget slik at flere assistenter får en formell barnehagefaglig kompetanse. Dette er en del av praksiskandidatordningen der erfarne assistenter gis mulighet til å gå opp til fagprøven. I tillegg vil utbyggingen av fagskoletilbudet bli styrket. (Meld. St. 19 (2015–2016):74)

I tillegg ønsker regjeringen å videreføre en ordning med økonomisk tilrettelegging for deltakelse på studier for barnehageansatte. Videre framgår det at regjeringen vil legge fram en revidert kompetansestrategi i 2017, som tar opp i seg prioriteringene i Stortingsmeldingen og de kommende endringene i rammenplanen.

1.4 Oppbygging av rapporten

I det neste kapitlet beskrives strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, mens kapittel tre gir et innblikk i bakgrunn, mål og virkemidler i strategien. I kapittel fire redegjøres det for datagrunnlaget og bruk av metoder som denne implementeringsrapporten bygger på. Kapitlene fem til sju ser nærmere på ulike sider ved selve implementeringsprosessen, henholdsvis arbeidsformer og samarbeid, strategien som et arbeidsverktøy og strategien i møte med barnehagene. Kapittel åtte er en presentasjon av funn fra deltakerundersøkelsene på Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB). Det niende og avsluttende kapitlet er oppsummering og konklusjoner.

2. STRATEGIEN KOMPETANSE FOR FRAMTIDENS BARNEHAGE

«Et godt barnehage tilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, jf. §§1,2 og 3 i Barnehageloven. Regjeringens mål er å oppfylle dagens pedagognorm og å øke andelen ansatte med relevant utdanning. Pedagognormen angir minimum bemanning av pedagogisk personale. Dette er nærmere omtalt i stortingsmeldingen om framtidens barnehage (Meld. St. 24, 2012–2013). Kompetansestrategien skal gjelde for perioden 2014 til 2020. I løpet av strategiperioden skal alle ansatte ha fått muligheten til å øke sin kompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2013:8).

På denne måten presenteres strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*. Målet med strategien er å:

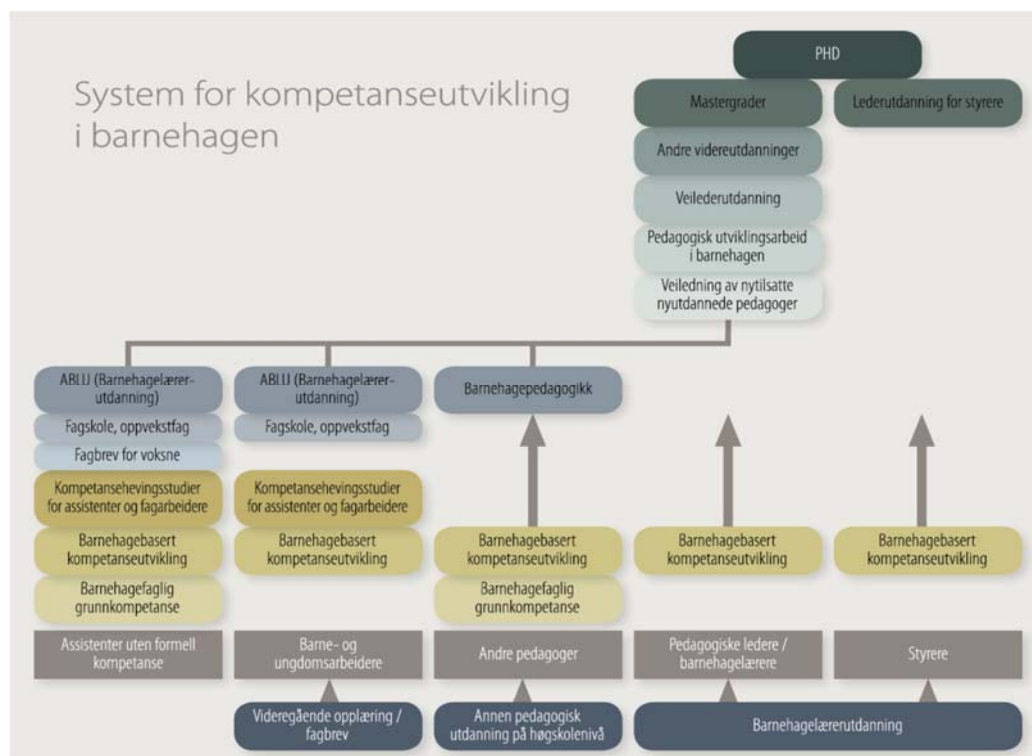
- Rekruttere og beholde flere barnehagelærere og ansatte med relevant kompetanse for arbeid i barnehagen
- Heve kompetansen for alle ansatte som jobber i barnehagen
- Øke statusen for arbeid i barnehagen

Ansvar ligger hos barnehageeier, men samtidig er det en forutsetning at alle aktører i sektoren samarbeider. Målgruppen for strategien er ulike grupper ansatte i barnehagen. Hovedtiltaket er det nye systemet for kompetanseutvikling for ansatte i barnehagen. Kompetansestrategien er en oppfølging av rekrutteringskampanjen Verdens fineste stilling ledig (www.vfsl.no) som ble avsluttet i 2014. Lokale GLØD-nettverk skal også støtte opp under rekrutteringsarbeidet lokalt.

I dette kapitlet presenteres de ulike kompetanseutviklingstiltakene som er rettet mot ulike grupper. I strategien legges det vekt på et samarbeid mellom ulike aktører i sektoren og det gis også en kort presentasjon av dem.

2.1 Tiltakene i kompetansehevingssystemet

Hovedtiltaket i strategien er kompetansehevingssystemet som er gjengitt i figur 2.1. I denne figuren inngår de ulike kompetansehevingstiltakene satt i system i forhold til de ulike gruppene av ansatte i barnehagen. Kompetansehevingstiltakene barnehagefaglig kompetanse, barnehagebasert kompetanseutvikling og veiledning av nytilsatte, nyutdannede pedagoger gir ikke formell kompetanse til enkeltansatte på samme måte som de øvrige tiltakene gjør, men kan ses som en støtte til/styrking av barnehagens arbeid med opplæring av egne ansatte.



Kilde: Kunnskapsdepartementet (2013)

Figur 2.1: System for kompetanseutvikling i barnehagen

Overordnet de ulike kompetansehevingstiltakene er det også definert tematiske satsingsområder. Temaene som er valgt er:

- Pedagogisk ledelse/lærende organisasjon
- Danning og kulturelt mangfold
- Språkmiljø
- Barn med særskilte behov

I tillegg skal arbeid med barn under tre år være gjennomgående i alle temaene. Det vil si at en skal arbeide med hvordan unge barn best kan tilegne seg, ha utbytte av og ta del i temaet gitt sine forutsetninger. I tildelingsbrev av 15.03.2016 ligger de fire tematiske satsingsområdene fast og i tillegg løftes det fram tre nasjonalt prioriterte områder som er viktige føringer for bruk av midler til kompetanseutvikling. Disse er:

- Barnehagens språk og språkmiljø
- Realfag i barnehagen
- Barnehagens læringsmiljø

Strategien legger dermed ikke bare føringer for hvordan heving av generell barnehagefaglig kompetanse hos ansatte skal skje, men angir også noen spesielle tema som skal prioriteres. Alle temaene er sentral i barnehagens rammeplan, men det er gjort et utvalg blant flere mulige tema som rammeplanen legger vekt på. Tanken er at temaområdene skal integreres i kompetansehevingstiltakene.

Strategien ble framlagt i 2013 og vil endre seg med tiden. Vi ser allerede at kompetansehevingstiltak har endret navn og det kommer ulike presiseringer gjennom for eksempel tildelingsbrev. Så langt som mulig vil vesentlige endringer bli omtalt.

I fortsettelsen omtales de ulike kompetansehevingstilbudene kort. Først presenteres kompetansehevingstilbud som omfattes av følgeevalueringen, mens de fem siste som inngår i den helhetlige strategien omfattes. Det er åpent for at evalueringen kan omfatte eventuelle nye studietilbud som igangsettes i strategiperioden.

2.1.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling

Barnehagebasert kompetanseutvikling har skjedd i barnehagene i lang tid, men er i kompetansestrategien definert som et eget kompetansehevingstiltak hvor hele personalet deltar i et utviklingsarbeid som defineres i den enkelte barnehagen, og som også designes slik at personalet lærer og utvikler seg sammen undervegs. Det er frivillig om barnehagen ønsker å knytte til seg et kompetansemiljø, andre barnehager eller kommunen i prosjektet. I Tildelingsbrevet av 15. 03. 2016 går det fram at barnehagen skal knytte til seg et fagmiljø. Barnehagen må søke om midler til gjennomføringen av tiltaket fra kompetansemidlene via kommunen til fylkesmannen. Helst skal temaområdene i strategien prioriteres i dette arbeidet.

2.1.2 Barnehagefaglig grunnkompetanse

Barnehagefaglig grunnkompetanse er et kompetansehevingstiltak som først og fremst er en innføring i barnehagens samfunnsmandat, ansvar og innhold slik det beskrives i rammeplan og lovverk. Innføringskursene skal utvikles lokalt og følges opp av ledelsen i barnehagen i samarbeid med et relevant kompetansemiljø. Barnehagefaglig grunnkompetanse er rettet mot assistenter og andre pedagoger som ikke har den barnehagefaglige bakgrunnen.

2.1.3 Fagbrev

Dette er fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag etter praksiskandidatordningen, i et opplegg tilrettelagt på arbeidsplassen. Tiltaket ble først prøvd ut i fem fylker uavhengig av strategien og i 2015 har alle fylkesmannsembetene iverksatt fagbrev etter praksiskandidatordningen. Med fagbrev blir kandidatene fagarbeidere og får uttelling i lønn.

2.1.4 Fagskoleutdanning

Dette er en 2-årig, deltids fagskoleopplæring som tas i tillegg til jobb. Utdanningen er ikke barnehagebasert, men tas i tilknytning til arbeidsplassen. Utdanningsdirektoratet finansierer fire fagskoletilbud med fordypning barn med særskilte behov.

2.1.5 Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning - ABLU

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er en variant av barnehagelærerutdanning (3-årig høgskolestudium/180 stp) på deltid over fire år mens kandidaten er i jobb. Tiltaket er ment for assistenter og fagarbeidere med studiekompetanse. Å kunne

ta barnehagelærerutdanning mens en er i jobb senker terskelen for å studere, samt sikrer en svært relevant utdanning ved å bruke studentenes egne barnehager som læringsarena. I utgangspunktet skal studiet følge samme fagplan som ordinær barnehagelærerutdanning. Da førskolelærerutdanningen ble til barnehagelærerutdanning i 2013 ble det i fagplanen vektlagt tverrfaglighet, anvendt kompetanse og sammenveving/samarbeid med arbeidslivet/barnehagen. Det er organiseringen som skal tilpasses, ved at barnehageeier inngår en avtale om å stille barnehagen til disposisjon for studenten til utprøving av pedagogiske opplegg etc. underveis i studiet. Eier skal legge til rette for at hele personalet kan delta i pedagogiske prosjekter rundt ABLU-studenten, slik at det også får en kollektiv læringseffekt. I tillegg forventes det at utdanningsinstitusjonen tilpasser det pedagogiske opplegget til at en her møter en studentgruppe med mye praktisk erfaring fra barnehagehverdagen, og tar ut effekter av studentenes tidligere erfaringer i læringsprosessen.

I dette kompetansehevingstiltaket får studentene en tittel og utdanningen gir utslag i lønn.

2.1.6 Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk - TIB

Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk er et studiepoenggivende studium på 60 studiepoeng rettet mot personer med annen grunnutdanning i pedagogikk enn barnehagelærer, og som ønsker å kvalifisere seg til arbeid som pedagogisk leder i barnehage. Tiltaket kan også være aktuelt som videreutdanning for barnehagelærere. Utdanningen inneholder barnehagepedagogikk og småbarnspedagogikk.

2.1.7 Pedagogisk utviklingsarbeid for barnehagelærere i barnehagen – PUB – Videreutdanning for pedagoger og barnehagelærere

Pedagogisk utviklingsarbeid for barnehagelærere i barnehagen er en videreutdanning for barnehagelærere på 30 studiepoeng som gjennomføres på deltid. Mange nyutdannede barnehagelærere går direkte ut i arbeid som pedagogisk leder fordi det ofte er dette som er stillingene for pedagoger i barnehagen, og dette kan oppleves skremmende for enkelte unge pedagoger. Dette tiltaket er ment å gi dem ekstra faglig ballast. Tilbudet består av en teoridel og et pedagogisk utviklingsarbeid i egen barnehage helst med flere deltakere fra hver barnehage. Tilbudet skal balansere nasjonale føringer og lokale behov.

Fra og med 2016 har pedagogisk utviklingsarbeid for barnehagelærere i barnehagen endret navn til Videreutdanning for pedagoger og barnehagelærere.

2.1.8 Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere

Dette kompetansehevingstiltaket er studiepoenggivende tilbud rettet mot assistenter og fagarbeidere med studiekompetanse. Tilbudet gis av universitet eller høyskole i samarbeid med fylkesmannen. Tilbudet skal gi innsikt i barnehagetradisjon og yrkesetikk for ansatte i barnehagen, og erfaring med pedagogisk refleksjon.

For ufaglærte assistenter blir dette trinn to av barnehagefaglig grunnkompetanse (tradisjon som en videreutvikling av samfunnsansvar, yrkesetikk /ansvar og pedagogisk refleksjon/innhold). Dette tilbudet blir i noen fylker omtalt som KompAss.

2.1.9 Veiledning for nytilsatte, nyutdannede barnehagelærere

Dette er et veiledningstilbud for nyansatte og nyutdannede barnehagelærere for å utvikle yrkesidentitet, øke tryggheten i barnehagelærerrollen og bidra til å beholde barnehagelærere i barnehagen. Dette kompetanseutviklingstiltaket inngår ikke i denne evalueringen, men har en egen evaluering som avsluttes høsten 2016.

2.1.10 Veilederutdanning

Veilederutdanning er en deltidsutdanning på 15 studiepoeng på bachelornivå, en rettet mot veiledning av barnehagelærerstudenter og en rettet mot nyutdannede barnehagelærere og kollegaveiledning. På masternivå tilbys 30 studiepoeng i veiledningspedagogikk. Veilederutdanningen har en egen evaluering som pågår.

2.1.11 Lederutdanning for styrere

Lederutdanning for styrere er et videreutdanningstilbud på masternivå for barnehagestyrere på 30 studiepoeng som gjennomføres på deltid. Studiet skal bidra til kvalitetsutvikling i barnehagen gjennom en styrking av den pedagogiske og administrative lederkompetansen. Dette tiltaket inngår ikke i denne evalueringen og er evaluert tidligere av Oxford Research i 2014 (Stiberg-Jamt et al., 2014).

2.1.12 Mastergrad og Ph.D-utdanning:

Masterstudium på 120 studiepoeng og Ph.d-utdanning tilbys innenfor barnehagesektoren og inngår i det helhetlige kompetansesystemet, men ikke i denne evalueringen.

2.2 Ulike aktørers rolle og ansvar

Barnehagesektoren omfatter ulike aktører som gis en rolle og et ansvar i strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*. Sentralt er barnehagen med styrer og ansatte som er målgruppe for kompetansehevingstiltakene i strategien. Barnehagene omgis av ulike interessenter som har ulike roller og ulikt ansvar. En sentral gruppe interessenter er de som tilhører politikkipplementeringskjeden fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet til fylkesmannen til kommunen som barnehagemyndighet og til barnehageeier. En annen gruppering er kompetansetilbydere slik som universiteter, høyskoler, fylkeskommuner og fagskoler. I tillegg angir Strategidokumentet andre aktører i barnehagesektoren som kort presenteres her.

2.2.1 Aktørene i implementeringskjeden

Kunnskapsdepartementet og **Utdanningsdirektoratet** er de nasjonale utdanningsmyndigheter som har det overordnede ansvaret for kompetansestrategi og har hatt

ansvaret for utvikling av strategien. Utdanningsdirektoratet har en operativ rolle, mens Kunnskapsdepartementet har ansvaret å omsette politikken i form av planer og strategier. De nasjonale myndighetene har også en sentral rolle i finansieringen av tiltak.

Fylkesmannsembetene er statens forlengede arm i fylkene og har et arbeidsområde som heter barnehage og opplæring. **Fylkesmannens** rolle er å iverksette og følge opp de statlige kompetansehevingstiltakene og følge opp at utviklingsarbeid og implementering av tiltak skjer i nær kontakt med kommunen som barnehagemyndighet og relevante fagmiljøer.

Kommunene ivaretar rollen som **barnehagemyndighet** og har et overordnet ansvar for å sikre at barna får et godt pedagogisk og trygt barnehagetilbud. Det er en forutsetning at kommunen utvikler kompetanseplaner for både kommunale og ikke-kommunale barnehager som ivaretar både nasjonale føringer og lokale behov. Kommunene har en dobbeltrolle som barnehagemyndighet og eier av kommunale barnehager. Det varierer mellom kommunene hvordan disse rollene ivaretas, eks. om det er samme person, om det er flere personer som jobber i samme avdeling, om oppgaver løses i samarbeid med andre kommuner eller andre løsninger. I undersøkelsen av tilsyn i Spørsmål til BarnehageNorge 2015 fant vi at noen kommuner gjennomførte tilsyn for hverandre (Haugset et al. 2015).

Barnehageeier har ansvaret for kompetanseutvikling for de ansatte. Barnehageeier skal kartlegge kompetansebehovet, sette av midler til kompetansehevingstiltak og ha en langsiktig plan for hvilke kompetansehevingstiltak som skal gjennomføres. Mange barnehager eies av kommuner og benevnes ofte som kommunale barnehager. Andre barnehager omtales som private barnehager og kan omfatte eiere av små barnehager, studentbarnehager, barnehagekjeder og andre.

2.2.2 Kompetansetilbydere

Universiteter og høyskoler er tilbydere av barnehagelærerutdanningen og andre studiepoenggivende utdanningstilbud for ansatte i barnehagesektoren. Dette er utdanningstilbud som er finansiert av staten. Universiteter og høyskoler har også en rolle i å utvikle nye utdanningstilbud i samarbeid med regionale aktører og møte barnehagens behov for kompetanseutvikling gjennom forskning og utviklingsarbeid.

Fagskole er yrkesrettet utdanning som bygger på videregående opplæring. Fagskoleutdanningen legger vekt på den praktiske yrkesutøvelsen. Fagskolene kan søke fylkeskommunene om tilskudd.

Fylkeskommunen har ansvaret for videregående opplæring og i denne sammenheng ansvar for fagbrev etter praksiskandidatordningen.

2.2.3 Andre interessenter

GLØD-nettverk er regionale nettverk med utgangspunkt i et prosjekt i kunnskapsdepartementet med mål om å øke rekrutteringen av personer med høy kompetanse til

barnehagen og styrke kompetansen til dem som allerede er der. Et tilleggsmål er å øke statusen for arbeid i barnehagen.

Sametinget har en rolle rettet mot den samiske barnehagesektoren. Sametinget er en viktig samarbeidspart for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet i arbeidet strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*.

De **nasjonale sentrenes** rolle er å bidra i gjennomføring av nasjonal utdanningspolitikk og være en ressurs i arbeidet med nasjonale satsinger. Sentrene skal bistå universiteter og høyskoler med satsinger på kompetanseutvikling og støtte den faglige utviklingen av barnehagelærerutdanningen.

Arbeidsgiverorganisasjonene skal gjøre strategien kjent og tilrettelegge for at barnehagens ansatte kan delta i kompetanseutviklingstiltak. **Arbeidstakerorganisasjonene** skal være en samarbeidspart i gjennomføringen av strategien og bidra til utvikling av kompetansehevingstiltak.

3. BAKGRUNN, MÅL OG VIRKEMIDLER I STRATEGIEN

I dette kapitlet gir vi en innledende beskrivelse av policydesignet for strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*. Winter og Nielsen (2008) peker på at et policydesign vanligvis består av følgende deler:

- Målformuleringer
- Virkemidler/politikkinstrumenter som er valgt
- Eksplisitt eller implisitt formulert kausalteori som forbinder mål og virkemidler
- Valg av organisering og fordeling av ansvar for implementering

Beskrivelsen av strategiens mål, virkemidler og organisering i dette kapitlet baserer seg på dokumenter og informantintervjuer hos Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Implementeringskjeden for strategien går i henhold til strategidokumentet fra initiativtaker Kunnskapsdepartementet via Utdanningsdirektoratet til fylkesmannen i hvert fylke, videre til kommunene og derfra til barnehager i kommunalt og ikke-kommunalt eie. Dette betyr selvsagt ikke at all informasjon og aktivitet følger denne linjen, men disse aktørene utgjør likevel en hierarkisk kjede som er sentral i arbeidet med å sette strategien ut i livet.

Dette kapitlet gir en beskrivelse av hvordan de sentrale myndighetene, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, har lagt opp til at strategien skal implementeres. Dette vil si retningslinjer og rammer for fylkenes og kommunenes arbeid. Detaljene rundt hvordan strategien faktisk spres og implementeres i fylker, kommuner og barnehager er plassert i kapittel 5, 6 og 7, og trer fram gjennom innsamling og analyser av ulike typer data.

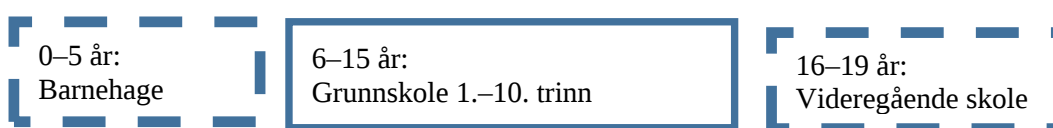
3.1 Bakgrunn for kompetansestrategien

3.1.1 Historikk og barnehagen som pedagogisk arena

Strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* må ses på bakgrunn av at barnehagesektoren har gjennomgått store endringer de siste tiårene. Få sektorer har endret innhold, referanserammer og rammevilkår raskere og mer gjennomgripende enn nettopp barnehagen.

I praksis har barnehagen og det å ha barnehageplass gått fra å være et selektivt til å bli et universelt velferdsgode i perioden fra 1970 og fram til i dag (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003). Etter noen tiår med sterk kapasitetsutbygging og i hovedsak fokus på kvantitet, viste myndigheter og politikere utover 2000-tallet i tillegg økende interesse for

innhold¹ og kvalitet i barnehagetilbudet. Fra å romme kun 2,8 prosent av de aktuelle årskullene i 1970, er barnehagen i dag rigget for å tilby alle barn i førskolealder en plass. Retten til barnehageplass er lovfestet, og Thoresen (2009) beskriver hvordan interessen for barnehagen som en del av det utdanningspolitiske prosjektet økte i takt med dekningsgraden. I 2005 fikk Kunnskapsdepartementet overført ansvaret for barnehagen fra Barne- og familiedepartementet. Barnehagen var nå blitt et godt utbygd heldagstilbud som også omfattet mange av de yngste barna og barn med annen kulturell bakgrunn, og dessuten en første, frivillige del av et i alt 18-årig utdanningsløp (se figur 3.1). I dag går 96 prosent av norske barn under skolealder i barnehage, noe som gir mulighet til å gi barnehagen andre og flere oppgaver enn da kun et fåtall hadde plass. Barnehage ses på som et pedagogisk prosjekt snarere enn barnetilsyn, selv om barnehagen selvfølgelig fortsatt fyller denne funksjonen i dag også.



Figur 3.1: Det 18-årige utdanningsløpet

Som Ellingsæter og Gulbrandsen (2003) peker på, så vokste barnehagene fram som et svar på mødres behov og ønsker om å være yrkesaktive, og utbyggingen var etterspørselsdrevet. Det som ble etterspurt var trygt og tilgjengelig barnetilsyn på dagtid. Også for samfunnet var arbeidskraften som kvinner i «mamma-alder» representerte svært viktig. Barnehagen ble tømret nedenfra av kvinner med sosialt engasjement og har alltid hatt et nytteperspektiv som omsorgsinstitusjon, men den har også utviklet sine pedagogiske egenskaper (Thoresen, 2009).

Barnehagen har i dag nye og utvidede oppgaver knyttet til læring, pedagogikk og skoleforberedelse, og det er stor oppmerksomhet rundt betydningen av et godt pedagogisk tilbud også til små barn. Fordi barnehagen på 1970–80 tallet først og fremst skulle gi et godt og trygt omsorgstilbud mens mor og far var på jobb, var gode omsorgsevner like viktig som utdanning. Kanskje kan man hevde at dagmammaen utgjorde en (bevisst eller ubevisst) referanseramme for barnehagen på den tiden: Et trygt og omsorgsfullt barnetilsyn mens foreldrene var på jobb, uten veldig stor vekt på pedagogisk opplegg og forberedelse til videre utdanning. I følge informantene våre hos de sentrale myndighetene sammenlignes derimot dagens barnehage i økende grad med skolen, til tross for at de to institusjonene også har noen grunnleggende forskjeller. Sannsynligvis bidrar både organiseringen av barnehagen sammen med skolen i Kunnskapsdepartementet, mer

¹ Den politiske interessen for barnehagens indre liv økte også: I 2005 tok Stortinget et tydeligere initiativ til å styre barnehagens innhold, gjennom paragraf 2 i barnehageloven (Thoresen 2009).

kunnskap om betydningen av barns tidlige læring og et generelt større fokus på pedagogikk i barnehagen til å aktualisere denne referanserammen:

Mer forskning på barn og på barnehagen gjør at en ser annerledes på barnehagen i dag. De som jobber i barnehage ser nok mer til skolesektoren i dag, de sammenligner seg mer med skolen. Barnehagen har jo blitt det første, frivillige trinnet barnas utdanningsløp. (informant i Utdanningsdirektoratet)

Når skolen blir referanserammen, blir det raskt klart at barnehagen kommer dårligere ut når det gjelder kompetansekrav til ansatte og vilkår for utvikling av egen kompetanse. Forholdstallet mellom utdannede pedagoger og ikke-pedagoger i barnehagen er per i dag cirka 1:3 – en andel som har holdt seg konstant i mange tiår (Thoresen, 2009). Barnehagesektoren preges fortsatt av en høy andel ansatte uten relevant utdanning, og mange barnehageassistenter har ikke utdanning ut over grunnskolenivået.

Barnehageloven har bestemmelser om kompetansekrav til daglig leder og pedagogisk leder i barnehager, gitt i §§17–18. Her går det fram at daglig leder skal ha utdanning som barnehagelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Videre må pedagogiske ledere ha utdanning som barnehagelærer eller annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. I forskrift 2005-12-16-1507 gis en norm for pedagogisk bemanning (heretter referert til som pedagognormen). Her heter det at det skal minimum være en pedagogisk leder per 14–18 barn når barna er over 3 år, og en pedagogisk leder per 7–9 barn når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer. Det er foreslått og anbefalt en utvidelse av denne pedagognormen, som vil øke førskolelærerandelen i barnehagen til 50 prosent (NOU 2012:1). Trenden over de siste årene er også at en økende andel av nyutdannede førskolelærere finner seg jobb i barnehage etter endt utdanning (Gulbrandsen, 2015), og når en ser landet under ett er det ansatt cirka 5000 flere pedagoger i barnehagene enn hva pedagognormen tilsier (Gulbrandsen, Kvitastein og Sataøen, 2016). Tilgangen på barnehagelærere er nå så god at dagens pedagognorm er i ferd med å oppfylles i løpet av kort tid.

I enkelte deler av landet sliter en likevel med å rekruttere og beholde fagfolk i de stillingene der det stilles krav om høyere pedagogisk utdanning. Rekrutteringsutfordringer i barnehagesektoren kobles ofte til den status som arbeid i barnehagen har. Informantene i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet viser blant annet til barnehagens historie som institusjon, slik den er referert ovenfor, for å forklare hvorfor det å jobbe i barnehage synes å ha lavere status enn å jobbe i skolen. Informantene peker også på andre, strukturelle grunner til lavere status i barnehagen:

- Det har generelt lavere status å arbeide med de yngste barna, dette ses også i søkningen til den nå todelte lærerutdanningen: Utdanning som lærer for 5. trinn og oppover har flere søkere
- Lønnsnivået for barnehagelærere ligger under lønnsnivået for lærere (utdanningen er også ett år lenger for allmennlærer)
- Det er få karrieremuligheter for en nyutdannet barnehagelærer som ønsker å arbeide i barnehagen. Vedkommende starter ofte som pedagogisk leder, og har deretter kun opprykk til styrer/assisterende styrer som mulig karriereutvikling.
- Med få pedagoger (i snitt 1 av 3 ansatte) og mange ufaglærte assistenter har pedagogene i barnehagen vanligvis et lite fagmiljø rundt seg
- Det gis langt dårligere betingelser for kompetanseheving i barnehagen enn i skolen. Det gis mindre bidrag (både til person og institusjon) ved videreutdanning, det er vanskelig å få studiepermisjoner og det er heller ikke noen automatikk i at videreutdanning gir økt lønn eller endringer i oppgaver/ansvar

Også OECD rapporten som analyserte det norske barnehagesystemet for kort tid siden, peker på de samme utfordringene (Engel et al., 2015).

Til tross for dette forteller informantene hos sentrale myndigheter om en sektor med «*dedikerte og engasjerte ansatte som både er stabile og trives godt*». Mange barnehageansatte har lang erfaring i yrket og har opparbeidet seg stor realkompetanse i arbeid med barn.

3.1.2 Sentrale forløpere til strategien

Strategien for *Kompetanse for framtidens barnehage* bygger på to tidligere strategier for barnehagesektoren. Den ene forløperen er *Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Asplan Viak og FAFO gjorde kartlegginger knyttet til denne strategien (Sollien, 2011). Den andre er *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011*. Denne strategien er evaluert av Rambøll (Rambøll, 2012a). Mange av tiltakene fra disse to strategiene er videreført i strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*.

Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010

Denne strategien ble utarbeidet i etterkant av barnehageloven i 2005 og ny rammeplan for barnehagene i 2006. I strategien heter det at personalets kompetanse er den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet og ansvaret plasseres hos barnehageeier. Denne strategien søkte å styrke barnehagen som lærende organisasjon og som pedagogisk institusjon, gjennom å stimulere ansatte til kompetanseheving. Målgruppen er ansatte i barnehager.

Målene for *Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2011* var:

- Kompetansen til barnehageansatte skal styrkes innenfor strategienes prioriterte satsingsområder og det mandatet loven og rammeplanen gir. (Sentrale områder i kompetansesatsingen var pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språk og språkstimulering og overgang fra barnehage til skole)
- Styrke barnehageeiers og kommunen som barnehagemyndighet sin rolle i kompetanseutvikling
- At det utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø

Asplan Viak og FAFO sin kartlegging og analyse (Sollien, 2011) av denne strategien viste blant annet at større fokus på kvalitet i sektoren fører til økt behov for kompetanseheving hos de ansatte. Kommunens rolle som organisator av kompetanseutviklingstiltak ble styrket, og flere ansatte enn tidligere deltok i slike tiltak. Ansatte som allerede hadde høy utdanning deltok mest, og det var også denne gruppen arbeidsgiver la best til rette for at kunne delta. Assistentgruppa er heterogen, men stabilitet og kompetanseutvikling i assistent- og fagarbeidergruppa er også sentralt for å styrke kvalitet i barnehagen. Barnehageansatte deltok ofte sammen med andre ansatte på fellestiltak i regi av kommune eller barnehageeier. Effekten på praksis øker når flere ansatte deltar på samme kompetansehevingstiltak og det følges opp i barnehagen i ettertid. Ansvaret for kompetanseutvikling synes å være delt mellom barnehageeier og lokal barnehagemyndighet.

Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007–2011

Behovet for førskolelærere/barnehagelærere har økt svært raskt de siste årene, gjennom en massiv utbygging av barnehagetilbudet. Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen hadde som mål å sikre barnehagenes rekruttering av barnehagelærere/pedagoger i henhold til pedagognormen. Dette skulle skje gjennom å bidra til at dagens barnehagelærere ble værende i barnehagene, og ved å få barnehagelærere som arbeider i andre sektorer over til barnehagene. Innsatsen ble spesielt rettet mot pressområdene Oslo, Akershus og Rogaland, blant annet gjennom arbeidsrettet førskolelærerutdanning som er forløperen til dagens Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Det ble også satt i gang tiltak for å øke gjennomføringsgraden på barnehagelærerutdanningen, og lagt ned arbeid på å forsøke å øke status for førskolelæreryrket og barnehagen som arbeidsplass for å «få tilbake» barnehagelærere i andre yrker.

Rambølls evaluering av denne strategien (Rambøll, 2012a) viser at rekrutteringsutfordringen i barnehagene er størst på ledernivået (pedagogisk leder og styrer), og at de regionale forskjellene i rekrutteringsutfordringer er store. Den arbeidsrettede førskolelærerutdanningen rekrutterte studenter som ikke ville søkt seg til en ordinær utdanning, og arbeidsgiver la vekt på motivasjon og faglig egnethet når de rekrutterte ansatte til denne utdanningen. Samtidig satte NOKUT spørsmålstegn ved de faglige kravene og den teoretiske tyngden i utdanningen, sammenlignet med den ordinære førskolelærerutdanningen. Et annet funn var at det var utfordrende å få tilrettelagt for at førskolelærerne kunne videreutdanne seg (PUB) – det var vanskelig å frigjøre tid til dette. Gode permisjonsordninger og økonomisk kompensasjon er sentrale drivkrefter for studentene.

Rambøll fant også at det manglet litt på at strategien ble forankret i eksplisitte planer for rekrutteringsarbeid på barnehagenivå.

3.2 Målformuleringer og kausalteorier

Målformuleringene i *Kompetanse for framtidens barnehage* er relativt klare: rekruttere og beholde flere ansatte med relevant kompetanse, heve kompetansen for alle ansattgrupper og øke statusen for arbeid i barnehage (Strategidokumentet, 2013:8). De to første er relativt enkelt målbare, mens det siste knyttes til en mer abstrakt størrelse som «status» som må operasjonalisere før den kan måles. I begrepet «status» kan det dermed ligge rom for ulike tolkninger av målene, jamfør Winter og Nielsen (2008).

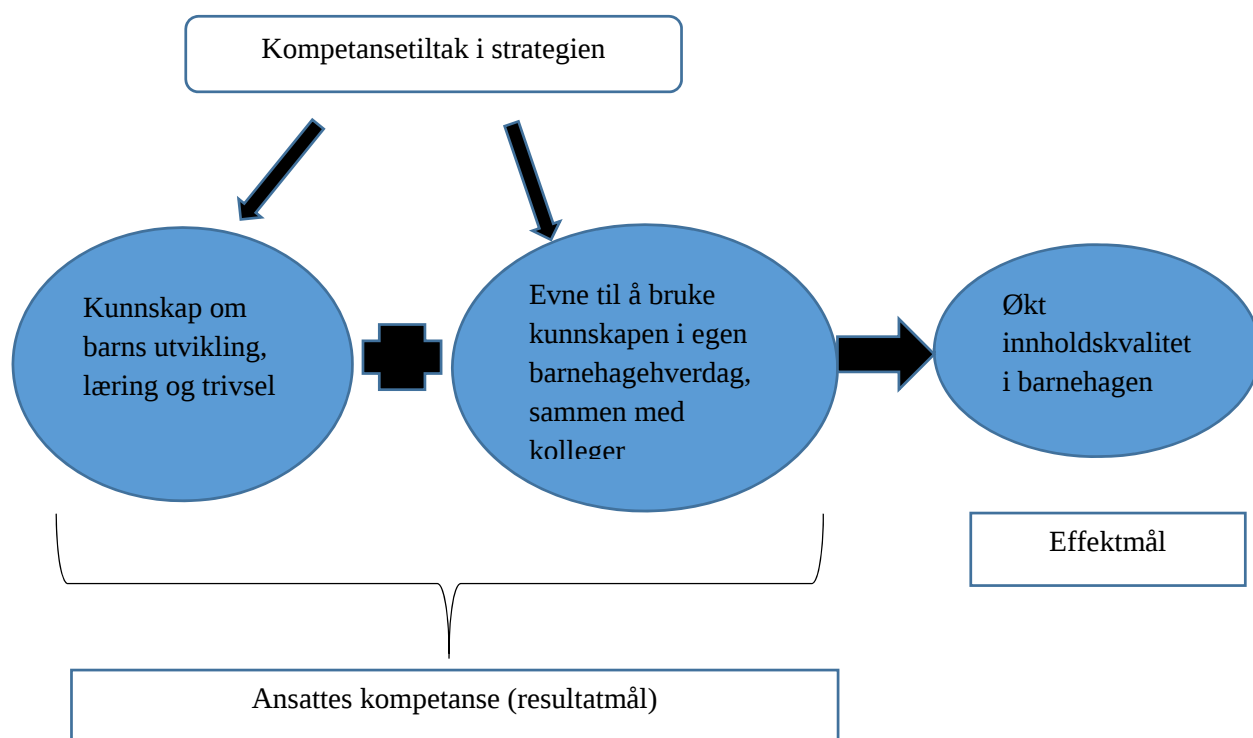
Alle disse målene må kunne sies å være resultatmål (Westhagen, 2002) sett opp mot barnehagens oppdrag og formål. Effektmålene for strategien handler om det å skape et godt barnehagetilbud som ivaretar både det enkelte barns velferd og utvikling og samfunnsoppdraget til barnehagen. Strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* bygger dermed på et uttalt premiss (kausalteori) om at høy kompetanse og status hos ansatte i norske barnehager bidrar til et godt barnehagetilbud:

«Et godt barnehagetilbud til alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.»
(Strategidokumentet, 2013:8).

Videre peker informanter i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som har vært sentrale i utarbeidelse av strategien på at en ser en sammenheng også mellom kompetansenivå og rekruttering av barnehagelærere, da det synes å være lettere å rekruttere barnehagelærere til barnehager der en har mange av disse fra før.

3.2.1 Kompetansebegrepet

Gotvassli (2013) peker på at *kompetanse* er et vidt begrep som defineres på ulike måter. Det er likevel et fellestrekk ved mange av definisjonene at kompetanse består både av relevant kunnskap og av individets evner, ferdigheter og holdninger. Å være kompetent betyr at en er skikket til det arbeidet en settes til i barnehagen, og krever derfor både kunnskap om barn, barnehagen og læringsprosesser og evnen til å sette denne kunnskapen ut i det praktiske arbeidet i barnehagen (se figur 3.2). Effektmålet om innholdskvalitet omtales i kapittel 3.2.



Figur 3.2 Resultatmål og effektmål i kompetansestrategien

Å øke andelen ansatte i barnehagesektoren med relevant formell utdanning er et av resultatmålene for strategien. En persons kompetanse er dermed ikke kun avhengig av den formelle utdanningen han eller hun har, men per i dag er barnehagelærerutdanningen og fagarbeider i barne- og ungdomsfag de to utdanningene som i størst grad er «skreddersydd» for arbeid i barnehagen.

Informanten i Kunnskapsdepartementet operasjonaliserer kompetanse i barnehagen som «pedagogisk kunnskap og ferdigheter som trengs for å utvikle, organisere og veilede andre i læringsaktiviteter for barn innenfor rammeplanen». Hun understreker at barnehagekompetanse kjennetegnes av at den både er bred faglig sett og består av en betydelig ferdighets- eller handlingskompetanse der en setter teori over i praksis i barnehagen. En kompetent barnehagelærer, som ofte også er pedagogisk leder og skal veilede andre ansatte, er i stand til å «planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere det en gjør, og reflektere over egen praksis: Hvorfor gjorde jeg dette – hva var det jeg ville oppnå?».

Informanten i Kunnskapsdepartementet peker på at læreplanen/rammeplanen for den nye barnehagelærerutdanningen i større grad tar inn over seg dette anvendte perspektivet på hva kompetanse er, enn den tidligere førskolelærerutdanningen gjorde.

3.2.2 Ny barnehagelærerutdanning fra 2013

Fra opptaket 2013 ble ny rammeplan for barnehagelærerutdanning satt i kraft, og erstatter den tidligere førskolelærerutdanningen. Et av målene med reformen av utdanningen er å knytte den tettere til rammeplanen og det praktiske, daglige arbeidet i

barnehagen. Blant annet omorganiseres studiet fra 10 fagområder (skolefag) til fem fagområder som korresponderer med fagområder i rammeplanen, sammenknytting av teori og praksis vektlegges mer og studentenes praksis i barnehage får en enda mer sentral plass i utdanningen (Sataøen et al., 2014). Denne omleggingen og profesjonsrettingen oppleves av mange ansatte ved utdanningsinstitusjonene som «*ei stor og djuptgripande reform som er gjennomført raskt og med knappe ressursar*» (Sataøen et al., 2014:96). Dette er et relevant bakteppe også for evalueringen av *Kompetanse for framtidens barnehage*.

Endringene i utdanningen sier noe om et sterkt ønske om å harmonisere barnehagelærerutdanningen med den integrerte/tverrfaglige hverdagen som møter kandidatene i barnehagehverdagen, og gjøre dem bedre forberedt på yrket som pedagog på denne spesielle læringsarenaen. Dette harmonerer slik vi ser det godt med strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, og bygger på et syn på kompetanse der også evnen til å anvende kunnskap er sentral.

Barnehagene som studentene har praksis i (til sammen 100 dager i løpet av tre år) og praksislærerne som har ansvar for studentene under praksisperioden får en mer sentral rolle i utdanningen enn de har hatt tidligere. Både barnehageleder, faglærere ved høgskolen/universitetet og praksislærer skal gi studenten veiledning i praksissituasjonen. Også dette harmonerer med vekten som i strategien legges på pedagogisk ledelse og ledelse av læringsprosesser i barnehagen og hos personalet som gruppe.

Å gå bort fra tradisjonell fagdelt utdanningsmodell (der fag som norsk, pedagogikk, fysisk fostring og musikk har sine egne kurs med tilhørende studiepoeng) til en mer integrert og profesjonsrettet modell innebærer på mange måter et «brudd» med kursen for resten av academia. Her er nettopp fagene og utvikling/fordyping i disse hver for seg det essensielle, og tverrfaglighet oppleves av mange å gi lite uttelling i veletablerte akademiske belønningssystemer (Sataøen et al., 2014). Samarbeidet som kreves for å skape en ny, integrert utdanning rundt fagområdene oppleves av ansatte som tid- og ressurskrevende – i tillegg til at det i varierende grad også er uttrykk for en kulturreform (Sataøen et al., 2014). Utdanningsinstitusjonene står midt inne i denne omstillingsfasen, da de første studentene er ferdig med sitt treårige løp først våren 2016. Spesielt når det gjelder ABLU-utdanningen som tilbys i *Kompetanse for framtidens barnehage* kan dette ha betydning. Slik vi ser det har ny barnehagelærerutdanning allerede «gått en del av vegen» mot ABLU slik den beskrives – gjennom økt profesjonsretting og mer vektlegging av sammenhengen teori og veiledet praksis i barnehagen. Barnehagens styrer er allerede mer ansvarliggjort for studentens læring i den nye barnehagelærerutdanningen – slik en ønsker det i ABLU. Samtidig så kan utdanningsinstitusjonene ha mindre kapasitet (tid og ressurser) til å jobbe fram en spesialtilpasset ABLU-utdanning (f.eks. justere opplegg/pedagogikk etter som studentene her har lang erfaring fra barnehage) i og med at en fra før er midt inne i en større reform av utdanningen. At det har vært svært delte meninger om kursomleggingen internt ved utdanningsinstitusjonene kan også tenkes å bidra til mindre grad av tilpassing, fordi tid og energi benyttes andre steder.

3.2.3 Et godt barnehagetilbud

Effektmålene om en god barnehage knyttes tett til utvikling av kvaliteten på barnehage-tilbudet som gis. Kompetansearbeidet skal «*bidra til økt og god kvalitet i barnehagene*» (Kunnskapsdepartementet, 2013:8), og at «*Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse*» (Kunnskapsdepartementet, 2013:10). Det understrekes at flere aktører må bidra for å heve kompetansen blant personalet og dermed bidra til økt kvalitet i barnehagen. Flere steder benytter en dessuten begrepet *utviklingsarbeid* om tiltak i barnehagen.

Når en ønsker å utvikle barnehagen og arbeidet i barnehagen, ligger det et ønsket mål for denne utviklingen til grunn. Slik kan utviklingsarbeid og kvalitetsarbeid/ kvalitetsutvikling i barnehagen ses som to sider av samme sak, og defineres som tiltak som bidrar til å skape det vi forstår som en god barnehage. Ofte møter vi begrepet *kvalitet i barnehagen* uten at det gjøres nærmere presiseringer av hva som forstås med det. I forbindelse med evalueringen av *Kompetanse for framtidens barnehage* finner vi det hensiktsmessig å definere et noe mer konkret innhold i barnehagekvalitet, blant annet slik at vi kan vurdere hvorvidt kompetanseutviklingstiltakene bidrar til å styrke barnehagekvaliteten på sentrale områder.

Sommersel, et al. (2013) sitt firedelte kvalitetsbegrep for en god barnehage kan relateres til ulike forhold som berøres i *Kompetanse for framtidens barnehage*.

- **Strukturkvalitet** omfatter de tekniske, økonomiske og bemanningsmessige sidene ved virksomheten.
- **Prosesskvalitet** omhandler relasjon, samhandling og kommunikasjon mellom barna, mellom barn og ansatte og de ansatte imellom.
- **Innholdskvalitet** handler om ivaretagelse av alle nasjonale føringer for barnehagen (barnehageloven, rammeplanen, forskrifter), samtidig som den utnytter handlingsrommet som ligger i den nasjonale rammeplanen til å gi et tilbud som er godt tilpasset lokale forhold (gjørne uttrykt gjennom årsplanen).
- **Resultatkvalitet** relateres til om barnehagen gjennom sitt virke bidrar til barns læring og utvikling.

Informantene våre som har deltatt i utformingen av strategien beskriver selv ingen spesifikke mekanismer som kompetanseheving påvirker barnehagekvaliteten på, men viser til forskningsresultater generelt og dessuten til den siste OECD-rapporten om det norske barnehagesystemet (Engel et al., 2015). Denne rapporten behandler det vi ovenfor har beskrevet som innholdskvalitet som en del av prosesskvaliteten, og framholder at det først og fremst er prosesskvaliteten i en barnehage som fremmer barns læring og utvikling. Strukturkvalitet bidrar i den grad den legger til rette for bedre prosesskvalitet, for eksempel ved å sørge for nok barnehagelærere til at de har tid til den nødvendige, pedagogiske interaksjonen med hvert enkelt barn. Den norske rammeplanen for barnehagens innhold og organisering gir betydelig handlingsrom til barnehagen og den enkelte pedagog når det gjelder å fortolke og sette planens relativt overordnede retningslinjer om til en praksis som fremmer det enkelte barns læring og utvikling (Engel et al. 2015). Det er i denne oversettelsesprosessen at personalets kompetanse blir kritisk:

En trenger både *kunnskap* om barnehagens oppgaver og innhold og barns læring og utvikling og *ferdigheter* i å organisere, gjennomføre evaluere og dokumentere læringsaktiviteter med barn.

OECD-rapporten (Engel et al., 2015) peker på at en i Norge først og fremst har vært opptatt av å regulere *strukturkvaliteten*, og at det finnes lite systematisk, sammenlignbar kunnskap om *prosesskvaliteten* på tvers av barnehager og kommuner. Det å følge med på prosess- og innholdskvaliteten i barnehagen er en del av det interne kvalitets-sikringsarbeidet gjennom planlegging, dokumentasjon og refleksjon over egen praksis. Men også her har den enkelte barnehage/barnehageeier betydelig frihet, og prosesskvalitet er i liten grad en del av det kommunale (eksterne) tilsynet med norske barnehager (Engel et al., 2015). Eksempler fra OECD på mål knyttet til prosesskvalitet er implementering av læreplaner, relasjon og interaksjon mellom personell og barn, kvaliteten på omsorg, instruksjon eller undervisning, hvor godt alderstilpasset opplegget og grad av samarbeid personalet imellom (Engel et al., 2015).

3.2.4 Målkonflikter

Vi finner ingen framtreddende indre spenninger mellom mål i strategien. Ønsket om å heve alle ansattes kompetanse også ut over de lovpålagte minstekravene utfordrer barnehageeiers frihet/rett til å disponere egne ressurser i egen bedrift. Dette må ses i sammenheng med den spesielle styringen det offentlige har med private barnehageeiere. Barnehageplassen, både tilgjengelighet og kvalitet, er et offentlig velferdsgode og kommunenes ansvar, men godet leveres i nærmere halvparten av tilfellene av en privat bedrift som må forholde seg til «kontrakten» med kommunen om hva som skal leveres og hva det skal koste. Det går ingen direkte beslutningslinje fra kommunen som ansvarlig for barnehagetilbudet, og ut til barnehagestyrer og eier i private barnehager. Barnehagesektoren har dermed et langt mer komplisert aktørbilde enn for eksempel skolesektoren, der skolene stort sett eies og drives av kommunene. Dette er også noe av grunnen til at virkemidlene som er valgt i strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* representerer en relativt myk styring. Informanten i Kunnskapsdepartementet oppfatter det ikke til å være noe motsetningsforhold, da strategien gir overordnede mål med relativt godt rom for lokale tilpasninger. Hun peker også på at både kommunene og de private barnehageeierne interesseorganisasjon, PBL har deltatt i arbeidet med strategien. Temaområdene er i tråd med det sektoren selv har sagt at de ønsker seg. I følge informanten har det vært en avveining i arbeidet med strategien at den skal være «*førende nok til å oppleves som forpliktende, og samtidig gi rom for lokale tilpasninger som er nødvendig*».

3.3 Virkemidler i strategien

Det sentrale virkemidlet som er valgt for å heve ansattes kompetanse er tilrettelegging av et *system for skolering og faglig oppgradering for alle ansattgrupper* i barnehagen. Her skal alle ansatte, uansett bakgrunn og tidligere utdanning, kunne komme inn på et trinn og bevege seg oppover i et hierarki av utdanning og skolering. Systemet består av

både eksisterende utdanningsmoduler og studier, og kompetansehevende tiltak som utvikles i forbindelse med strategien.

I Winter og Nielsens (2008:44) terminologi kommer dette virkemidlet nærmest kategorien informasjon, det vil si en «mykere» styringsform der en legger til rette for og oppfordrer til den ønskede atferden. Hele implementeringen er tuftet på frivillighet fra barnehageeier og barnehageledelsens side, og en har altså valgt å ikke bruke pålegg og krav slik en for eksempel gjør i Lærerløftet (innføring av minstekrav til utdanning for undervisning i sentrale fag).

Med unntak av en forsøksordning med stipend for å ta arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB) som omfatter noen utvalgte fylker², ligger det ingen økonomiske incentiver rettet mot ansatte eller barnehageeier i kompetansestrategien. Det betyr at det verken gis støtte til innleie av vikar når ansatte er ute på videreutdanning/deltar i andre typer kompetansetiltak, eller til at den ansatte som for eksempel studerer kan redusere stillingen sin og få dette kompensert. I følge informanten i Kunnskapsdepartementet appellerer man her til barnehageeiers ansvar for kompetanseutvikling i barnehagen, der en må planlegge kompetanseutviklingen og ansattes behov for opplæring/påfyll inn i barnehagens virksomhet og ta høyde for at den ikke skal tømme avdelingen for folk.

De økonomiske midlene som brukes i forbindelse med strategien går til utvikling av selve tiltakene, samt til kompensasjon for direkte utgifter (ikke vikarleie/lønn) som barnehagen har i forbindelse med enkelte barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak.

3.4 Organisering og ansvarsfordeling

Organiseringen av arbeidet i *Kompetanse for framtidens barnehage* er i hovedsak hierarkisk, siden initiativet kommer fra Kunnskapsdepartementet og nasjonal politisk ledelse og retter seg mot barnehageeiere og barnehager – som for de kommunale barnehagene sin del befinner seg i det samme hierarkiet. Kunnskapsdepartementet gir de overordnede og politiske føringene for strategien. Utdanningsdirektoratet oversetter disse føringene til konkrete og gjennomførbare tiltak og intervensjoner, og leder arbeidet med å gjøre strategien kjent. Til nå har en benyttet egne nettsider udir.no, flere ulike barnehagemagasiner som distribueres i sektoren, foredrag i mange kommuner, konferanser og GLØD-nettverket som kanaler for å gjøre strategien kjent. Informanten er usikker på om magasinene når ut og mener de stopper på kommunens postmottak eller på styrers kontor, slik at mange ansatte aldri får se dem. Fylkesmannen i hvert fylke har fått delegert ansvar for tilrettelegging av en del av kompetanseutviklingstiltakene.

² Forsøksordningen gjelder studieåret 2015-2016, og innebærer et stipend på 50.000 kroner til den ansatte som studerer. Det er arbeidsgiver (barnehageeier) som søker på vegne av den ansatte. Interessen for disse stipendene var stor, med cirka 1150 søkere til 800 stipender.

Fylkesmannen har dessuten tett dialog med kommunene (barnehagemyndigheten), og har en viktig rolle i å gjøre strategien og tiltakene kjent lokalt.

Sett som hierarki preges strategidokumentet av implementeringsstrategiene signalering og kapasitetsoppbygging (Winter og Nielsen, 2008). Signalering innebærer at politisk og administrativ ledelse gir sterke signaler om hvor viktig strategien er, mens kapasitetsoppbygging innebærer rådgiving og støtte til de som skal implementere. Både forordet og innledningen tegner opp de store linjene og er godt egnet til å skape involvering om de grunnleggende målsettingene (en bedre barnehage for alle). Oppgaveløsningen skal i stor grad skje gjennom i et samspill mellom forvaltningsnivåer og relativt autonome offentlige institusjoner som høyskoler og universiteter, slik at en også ser trekk av det Winter og Nielsen (2008) kaller nettverksorganisering. Hvordan interessekonfigurasjonen i slike nettverk ser ut kan få stor betydning for gjennomføringskraften i strategien, det samme har lengden på beslutningskjedene som dannes.

Vår informant i Utdanningsdirektoratet beskriver hvordan direktoratet delvis tar ansvar selv for utvikling av tiltak i strategien, og delvis delegerer denne myndigheten til fylkesmennene. Det har vært lyst ut anbud på utvikling av ABLU og TIB, som et ekstra incentiv til høyskoler og universiteter for å tilby disse utdanningene. Utdanningsinstitusjonene kan i tillegg velge å legge studieplassene inn i rammen de får overført fra Kunnskapsdepartementet til sin generelle utdanningsvirksomhet. Det er etablert seks regioner med de høyere utdanningsinstitusjonene, og Utdanningsdirektoratet kan komme med bestillinger til hver enkelt av disse basert på blant annet geografiske behovsanalyser.

Delegering til Fylkesmannen skjer gjennom det årlige fullmaktsbrevet som Fylkesmannen mottar fra Utdanningsdirektoratet. Her gis de 19 fylkesmennene fullmakt til å benytte såkalte kompetansemidler på vegne av Utdanningsdirektoratet. Kompetansemidlene skal fordeles mellom barnehager, grupperinger av barnehager eller kommuner etter søknad, og skal gå til kollektive kompetansetiltak i en eller flere barnehager. I systemet for kompetanseutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013:9) finner vi igjen disse tiltakene som barnehagebasert kompetanseutvikling, og det beskrives som et utviklingsarbeid som skal omfatte alle ansatte i barnehagen og som foregår i barnehagen. I følge informanten vår i Utdanningsdirektoratet har fylkesmannen relativt stor frihet i tildelingen av disse midlene, og direktoratet vet relativt lite om hvordan de brukes. Det varierer hvordan midlene brukes alt fra felles fagdager for alle barnehageansatte (kommunal og privat) i en hel kommune, til lokalt tilpassede satsninger på et enkelt tema i en enkelt barnehage. Felles for tildelingene er at det gis støtte til å arrangere selve tiltaket, for eksempel leie inn foredragsholdere og andre kompetansepartnere, ikke til vikarutgifter og annen lønn.

Fylkesmennene er også delegert myndighet til å utvikle kompetansetiltak for fagarbeidere og assistenter i hvert fylke, i samarbeid med relevante kompetanseinstitusjoner i regionen. Relatert til kompetansehevingssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2013:11) gjelder dette tiltakene barnehagefaglig grunnkurs, fagbrev etter praksiskandidatordningen og kompetansehevingssstudier for assistenter og fagarbeidere. I enkelte fylker

er Fylkesmannen også delegert ansvaret for å utvikle Videreutdanning for pedagoger og barnehagelærere (tidligere PUB) og Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB). Erfaringene med delegering av TIB og Videreutdanning for pedagoger og barnehagelærere sammenstilles og vurderes høsten 2015.

Den fylkesvise delegeringen av mange av tiltakene i kompetansestrategien gir rom for at tiltakene blir ulike i de respektive fylkene. Utdanningsdirektoratet ser at tiltaket Barnehagefaglig grunnkompetanse har relativt stor variasjon når det gjelder kostnader per plass, innhold og omfang (lengde på kurset som tilbys). Direktoratet ser derfor et behov for å ha en noe sterkere styring med regionen på dette kurset, og utvikle noen felles planer og beskrivelser som fylkesmannen kan ta utgangspunkt i.

4. DATAGRUNNLAG OG METODER

Datagrunnlaget til denne rapporten om implementeringen av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* består av intervjuer, dokumentanalyser og observasjoner gjort i tre case-kommuner, en spørreundersøkelse sendt til 500 tilfeldig trukne barnehagestyrere og en spørreundersøkelse sendt til 222 kommuneansatte som har ansvar for kommunens (eller bydelens) funksjon som lokal barnehagemyndighet. Vi har valgt å prioritere barnehagestyrerne på bekostning av eierne for å få innsikt i hva som skjer i den enkelte barnehage. Det er gjort to informantintervjuer med private eiere og med Private barnehagers landsforbund for å få en stemme fra private eiere. I tillegg er det gjennomført en deltakerundersøkelse blant deltakere på ABLU og TIB i april–mai 2016.

4.1 Innledende undersøkelser om strategien

I den innledende fasen ble relevante bakgrunnsdokumenter for strategien gjennomgått for å skape et bilde av strategiens plass i en større utdanningssammenheng. Det ble gjennomført to informantintervju med representant for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet samt avklaringer med oppdragsgiver underveis i arbeidet.

4.2 Casestudier i tre kommuner

For å få innsyn i hvordan strategien er implementert i kommunene har vi gjennomført tre casestudier. Disse casestudiene er valgt utfra følgende kriterier:

- Ulike fylker
- Geografisk spredning
- Ulikhet by/land
- Nærhet til høgscole og ABLU utdanning
- Tilknytning til ulike høgscole
- Mulighet for senere tilgang på barnehage med ansatte på ABLU i kommunen

Utgangspunktet for å identifisere tre casekommuner var intervju med tre Fylkesmannsembeter. Disse fylkesmannsembetene ble valgt utfra geografisk spredning og tilknytning til ulike høgscole med ABLU. Basert på intervjuer med de i Fylkesmannsembetene tok vi kontakt med tre kommuner i de samme fylkene og intervjuet også der de som har myndighetsansvaret for barnehagene. Videre ble studieleder eller fagansvarlig for ABLU intervjuet på tre høgscole/universitet i de samme fylkene. Totalt ble det gjennomført ni intervjuer med til sammen 12 informanter.

Intervjuene ble gjennomført og behandlet i tråd med forskningsetiske retningslinjer, inklusivt samtykke og anonymisering av informanter. Fylkesmannsembetene, kommunene og høgscolene vil i det videre bli referert til som fylkesmann/ kommune/ høgscole i case A, B eller C, utfra anonymitetshensyn.

Casestudiene gir et innblikk i hvordan disse tre fylkene har mottatt og implementert strategien, og pretenderer ikke å gi et representativt bilde. Derimot så kan casestudiene

belyse noen viktige aspekter ved hva som skjedde når strategien ble lansert, og hvordan den ble fulgt opp i sektoren.

4.3 Spørreundersøkelse til barnehagestyrere

Spørreundersøkelsen til barnehagestyrerne ble sendt til 500 tilfeldig uttrukne barnehagestyrere i norske barnehager (ikke familiebarnehager og åpne barnehager), basert på barnehageregisteret BASIL. Vi valgt å gjøre et utvalg på ca 1 av 6 barnehagestyrere for ikke å belaste styrerne for mye med nettbaserte spørreundersøkelser. Undersøkelsen ble sendt ut 10. mars 2016, og det ble sendt to påminnelser med noen dagers mellomrom. Datainnsamlingen ble avsluttet 29. mars. Spørreskjemaet som er benyttet finnes i Vedlegg 1.

Det ble trukket en svarpremie til en av barnehagene som svarte på undersøkelsen, noe som det ble informert om i invitasjonsbrevet. I alt endte vi med at 269 personer (54 prosent av de spurte) avga et fullstendig eller delvis svar på undersøkelsen.

4.3.1 Frafallsanalyser

I dette avsnittet sammenligner vi barnehagene der styrer har svart på undersøkelsen, med data om samtlige barnehager i Norge for eierskap og barnehagestørrelse.

31 personer svarte at de ikke ønsket å delta i undersøkelsen, mens 200 av de 500 som ble invitert aldri åpnet spørreskjemaet. 52 personer (10 prosent av de spurte) avsluttet utfyllingen før de kom til siste spørsmål. Private og kommunale barnehager har hatt lik tilbøyelighet til å slutte utfyllingen før de er ferdig med skjemaet.

Vi har fått svar fra 119 styrere i private barnehager og 150 styrere i kommunale barnehager. I følge SSB sine tall³ var 47 prosent av norske barnehager kommunalt/-offentlig eide i 2015, mens denne andelen er på 55 prosent blant de som har svart på spørreundersøkelsen vår. Utvalget underrepresenterer dermed private barnehager noe.

Barnehagene som har svart er også litt større enn snittet for norske barnehager: I gjennomsnitt går det 54 barn i barnehagene der styrer har svart på undersøkelsen, mot 46 i alle landets barnehager samlet. Private barnehager er i snitt litt mindre (42 barn) enn kommunale (52 barn). De har i snitt litt flere årsverk (13,2) enn totalen (11,4). Tabell 4.1 viser svarfordelingen etter antall ansatte i barnehagen. Har framgår det at de minste barnehagene er underrepresentert og barnehager med 5–25 ansatte er overrepresentert.

³ Referanse: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Tabell 4.1: Svarfordeling etter antall ansatte i barnehagen

	Har svart	Ikke med	Totalt
Mindre enn 5 ansatte	26 10,2 %	1392 23,8 %	1418 23,2 %
5–14 ansatte	138 53,9 %	2828 48,4 %	2966 48,6 %
15–24 ansatte	82 32,0 %	1362 23,3 %	1444 23,7 %
25 ansatte eller mer	10 3,9 %	261 4,5 %	271 4,4 %
Totalt	256	5843	6099

Spørsmålene 4–9 i spørreskjemaet til barnehagestyrerne synes å ha vært enten krevende å svare på eller ha gitt mindre mening for respondentene. Her er det frafall på mellom 20 og 40 prosent av respondentene. Spesielt gjelder dette spørsmålet der styreren ble bedt om å rangere ansattgrupper i barnehagen etter hvor viktig det var at de fikk utviklet kompetansen sin. Dette kan ha noe med å gjøre at det er en uvant måte å svare på spørsmål på⁴, men kommentarene forteller også at en del synes det er vanskelig å sette grupper opp mot hverandre.

Oppsummert så underrepresenterer datamaterialet fra spørreundersøkelsen de aller minste barnehagene noe, og det er litt lavere andel private barnehager blant de som har svart enn blant alle barnehager i Norge. Forskjellene er signifikante, men ikke svært store. Det er likevel noe en må ha med seg i tolkningen av funnene.

4.4 Spørreundersøkelse til kommunal barnehagemyndighet

Spørreundersøkelsen til kommunal barnehagemyndighet ble sendt til 222 tilfeldig uttrukne kommuner i midten av mars. Spørreskjemaet som ble benyttet ble utviklet med utgangspunkt i intervjuer og dokumentasjon fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet om kommunenes ansvar i implementeringen av strategien. Spørreskjemaet finnes som vedlegg 2. Som en del av dette forarbeidet ble det også gjort et nettsøk etter dokumenter/meldinger om *Kompetanse for framtidens barnehage* på nettsidene til samtlige av fylkesmannsembetene i Norge.

Av de 222 inviterte, avga 105 (47 prosent) en komplett besvarelse på spørreskjemaet. Ytterligere 20 personer (9 prosent) åpnet skjemaet og startet utfyllingen, men uten å

⁴ Det ble benyttet en type spørsmål der de ulike ansattkategoriene ble representert med hver sin boks på skjermen, og der respondenten skulle «dra og slippe dem» i en ordnet rekkefølge med den høyest prioriterte på toppen.

fullføre besvarelsen. 97 personer (44 prosent) valgte enten å gi beskjed om at de ikke ville delta (5 personer), å ikke åpne spørreskjemaet i det hele tatt (87 personer) eller åpne det men likevel ikke starte utfyllingen (5 personer). De 20 personene som ikke fullførte hele skjemaet, falt fra jevnt utover i skjemaet.

Dette gir en samlet svarrate på 56 prosent (medregnet de som falt fra underveis, men som svarte på minst 5 spørsmål). Dette er lavere enn det vi skulle ønsket oss, og vil kunne utgjøre en trussel for statistisk representativitet dersom frafallet er ikke-tilfeldig. Vi har derfor undersøkt for systematiske skjevheter etter kommunestørrelse og eierstrukturen i barnehagesektoren, ved å sammenligne gruppen som har svart med hele populasjonen av norske kommuner.

4.4.1 Frafallsanalyser

I dette avsnittet sammenligner vi kommunene der barnehagemyndigheten har svart på spørreundersøkelsen, med verdier for samtlige norske kommuner for eierstruktur i barnehagesektoren og kommunestørrelse.

De som har svart har en noe lavere andel barn i kommunale barnehager (66 prosent) enn gjennomsnittet for totalpopulasjonen av barnehager (70 prosent). Dette henger sammen med at de også har litt lavere andel kommunale barnehager (63 prosent) enn snittet blant kommunene (68 prosent). Det er noe færre kommuner med kun kommunale barnehager med blant de som har svart (26 prosent) enn blant alle kommuner (35 prosent), men forskjellen er ikke signifikant. Det å ha kun kommunale barnehager er i stor grad et småkommunefenomen ettersom 95 prosent av kommunene med over 2000 innbyggere også har private barnehager, gjelder dette 45 prosent av småkommunene under 2000 innbyggere.

Sammenligninger etter kommunestørrelse målt i innbyggertall «forstyrres» noe av Oslo kommune, som er svært mye mer folkerik enn de øvrige kommunene. Om vi holder Oslo utenfor, ser vi at gjennomsnittlig innbyggertall for de som har svart er cirka 10.900 innbyggere. De som har latt være å svare har i snitt 7.800 innbyggere, mens snittet for landets kommuner (minus Oslo) er cirka 10.700 innbyggere.

Det kan være vel så interessant å se på frafall relatert til svært små kommuner: Blant svarene finner vi 14 prosent småkommuner med mindre enn 2000 innbyggere, mens 22 prosent av landets kommuner er i denne kategorien totalt. Denne forskjellen er signifikant ($p < .05$). Datamaterialet underrepresenterer dermed småkommunene noe. Datamaterialet er heller ikke godt egnet for å beskrive situasjonen i de aller største bykommunene (mer enn 50.000 innbyggere), fordi det er så få av dem (både i utvalget og i populasjonen).

4.4.2 Forholdet mellom myndighets- og eierrollen

Kommunene har både eieransvar for kommunale barnehager og rollen som lokal barnehagemyndighet for samtlige barnehager i kommunen. I strategien *Kompetanse for*

framtidens barnehage beskrives barnehageeier og lokal barnehagemyndighets roller og ansvar:

- **Eier** har ansvar for at barnehage oppfyller lover og forskrifter (herunder pedagognormer), og for å gi sine ansatte nødvendig opplæring for å utføre yrket. Eier har ansvar for planlegging, gjennomføring og finansiering av kompetanseutvikling i sin barnehage.
- **Kommunal barnehagemyndighet** skal gjennom veiledning, godkjenning og tilsyn tilse at lover, forskrifter og pedagognormer oppfylles i både kommunale og private barnehager. Barnehagemyndigheten skal utarbeide lokalt forankrede planer for kompetanseutvikling for hele barnehagesektoren i kommunen, på tvers av barnehagenes eierforhold.

I utgangspunktet er dette to ulike, atskilte roller i implementeringen av kompetansestrategien. Hos de kommunene som har svart på spørreundersøkelsen er den vanligste modellen at begge rollene bekles av samme person. Spørreundersøkelsen ble sendt til kommunens postmottak, med forespørsel om den kunne videresendes til personen som bekler rollen som lokal barnehagemyndighet i kommunene. Som vi ser av tabellen under, så svarer 67,5 prosent at de ivaretar begge disse rollene.

Tabell 4.2: Om barnehagemyndigheten også ivaretar kommunens eieransvar

	Frekvens	Prosent
Ja, jeg ivaretar begge deler	81	67,5 %
Nei, en kollega av meg i samme avdeling ivaretar eieransvaret	20	16,7 %
Nei, en kollega ved en annen avdeling ivaretar eieransvaret	8	6,7 %
Andre løsninger	11	9,2 %
Totalt	120	100 %

Vi finner ikke systematiske forskjeller i dette spørsmålet etter kommunens størrelse i innbyggertall, eller etter andelen barn i kommunen som går i kommunale barnehager. Det er ingen tendens til at flere småkommuner under 2000 innbyggere legger eier- og myndighetsrollen til en og samme person, snarere tvert imot (men forskjellen er ikke signifikant).

Kommunenenes organisering av myndighetsrollen/funksjonen og dennes forhold til eierrollen er undersøkt av Rambøll i 2012 og PriceWaterhouseCoopers (PWC) i 2010 (Rambøll, 2012b, PWC, 2010). Spørsmålene deres var noe annerledes formulert, men PWC fant at 79 prosent av kommunene organiserte barnehagemyndighet og eierrollen under samme leder. To år senere fant Rambøll at denne andelen var redusert til 47 prosent, noe de tolker som en trend mot mer deling/atskillelse av disse rollene. Ut fra dette er det noe overraskende at andelen kommuner med en person som bekler begge rollene er såpass høy i 2016 som det datamaterialet vårt indikerer.

Heller ikke Rambøll (2012b) fant større forskjeller koblet til kommunestørrelse, men en viss tendens til at det er de mellomstore kommunene som i størst grad legger eier- og myndighetsrollen til samme person. Siden datamaterialet vårt underrepresenterer småkommunene noe, kan dette være noe av grunnen til at vi får en relativt høy andel kommuner med «enpersonsløsninger» på eier/myndighetsrollen. Det forklarer neppe hele forskjellen. Et annet forhold som kan ha hatt betydning, er at spørreundersøkelsen kan være besvart av leder for oppvekstavdelingen (eller tilsvarende funksjon/tittel), som i kraft av lederskapet har hovedansvaret for både eierskap og myndighetsutøvelse over barnehagene. Dermed kan andelen som legger begge roller til en person være for høy, men dette vil ikke påvirke andelen der de to rollene er organisert i samme avdeling (i alt 84 prosent av kommunene).

De som har krysset av for at de har andre typer løsninger enn de vi har spurt om, har utdypet dette med kommentarer som viser noe av mangfoldet i måten å løse oppgavene på. Det vi ser konturene av i noen av disse kommentarene, er en splitting av funksjonene i både eier- og myndighetsrollen og fordeling av rollen på flere personer. Oppgavene «deles ut» både oppover (rådmann/kommunalsjef) og nedover (barnehagestyrer/-virksomhetsleder) i linjene, samt til andre avdelinger i kommunen:

- Eieransvaret er fordelt mellom meg og virksomhetsleder barnehage.
- Jeg ivaretar eieransvaret for kommunale barnehager og deler av myndighetsrollen. Tilskuddsforvaltningen er bl.a. lagt til andre personer delt mellom samme avdeling og økonomiavdeling.
- Myndighetsrollen er delt mellom kommunalsjef og meg.
- Kommunalsjef har overordna ansvar, både når det gjeld barnehageeigar og barnehagemynde. Rådgjevar for barnehage har dagleg oppfølging av barnehagane.
- Jeg/barnehagesjefen ivaretar eieransvaret og myndighetsoppgaver knytt til kompetanseheving/ fagutvikling i heile sektoren. Kollega ved annen avdeling har resten av myndighetsoppgavene i bhg sektoren. (komm tilskudd, godkjenning, tilsyn etc).

Den siste kommentaren viser at vedkommende som har svart på undersøkelsen, er den som ivaretar den delen av myndighetsrollen som handler om kompetanseheving og fagutvikling – altså den som er mest relevant i forhold til spørsmål om *Kompetanse for framtidens barnehage*.

I et tilfelle vises det til at eieransvaret ivaretas av styrer for kommunens barnehage, mens flere viser til at rådmannen er den som har eieransvaret for barnehagene. Alt i alt gir disse kommentarene en god illustrasjon av kompleksiteten i den kommunale barnehagehverdagen. Dersom flere kommuner deler myndighetsrollen inn i ulike funksjoner og den som har ansvaret for kompetanseutvikling har svart, gir kanskje dette et skjevt bilde av hvor vanlig «enpersonsløsningene» for eier- og myndighetsrolle er. Det er i første rekke med hensyn til tilsynsoppgavene det er viktig å unngå samrøre mellom eierskap og myndighetsutøvelse. Med det datamaterialet vi har til rådighet her er det ikke mulig

å gi noe godt svar på dette – det er et spørsmål som eventuelt kan undersøkes med andre metoder og tilnærminger.

4.5 Data om barnehageeierne

Opprinnelig planla vi å supplere casestudier og spørreundersøkelser med telefonintervjuer med utvalgte kommunale og private barnehageeiere. Siden to av tre barnehagemyndigheter som har svart på spørreundersøkelsen også oppgir at de innehar kommunens eieransvar, anser vi at vi her får en god oversikt over kommunal eiers erfaring med implementering av strategien gjennom dette materialet.

Private barnehageeiere er en mangfoldig gruppe. De aller fleste av dem (cirka 87 prosent, (Haugset et al., 2015)) eier bare en barnehage, hvor de i mange tilfeller har sin egen arbeidsplass enten som styrer eller i en annen stilling. 16 prosent av styrerne i private barnehager som svarte på spørreundersøkelsen (se kapittel 4.3) er også eier av denne barnehagen. I den andre enden av skalaen finner vi derimot en gruppe store aktører som eier flere titalls barnehager - noen av dem over hele landet. Anslagsvis 5 prosent av private barnehageeiere eier 30 eller flere barnehager, og enkelte av disse eier mer enn 100 barnehager (Haugset et al., 2015). En omtrent like stor gruppe private eiere har mellom to og fem barnehager (Haugset et al., 2015). En høy andel av de private barnehagene er medlem i Private barnehager landsforbund (PBL), som fungerer som deres interesse- og arbeidsgiverorganisasjon. For å bringe private barnehageeieres stemme inn i evalueringen av implementering av *Kompetanse for framtidens barnehage* har vi valgt å plukke ut tre aktører som til sammen kan bidra til å belyse mangfoldet blant eierne. Vi antar at antall barnehager man har i sin eierportefølje har en viss sammenheng med hvor profesjonell man har anledning til å være som eier. En organisasjon med 30 eller flere barnehager har mulighet til å ha egne ansatte som jobber med oppfølging av kompetanseutvikling, og man har et stort marked for kurs og annen kompetanseheving innenfor egen organisasjon. Eiere av en enkelt eller noen få barnehager har vanligvis ikke denne overbygningen.

Vi har valgt å gjøre et informantintervju med Private barnehagers landsforbund (PBL) fordi de organiserer mange av de private barnehagene og vi kan anta at de har en viss innsikt i hva private barnehageeiere er opptatt av og spesielt om de har kjennskap til, oppfatninger av og utfordringer i forhold til kompetansestrategien.

Videre har vi gjort informantintervjuer med en ansatt i en større barnehagekjede og en eier som har to private barnehager.

Informantene vi har valgt å intervju er en ansatt i en av de største barnehagekjedene i Norge og en eier av to barnehager lokalisert i samme kommune. Disse valgene er gjort med følgende begrunnelser:

I tillegg har vi sett på svarene fra de styrerne som oppgir at de også er eier av barnehagen, og om disse skiller seg fra svarene til de øvrige styrerne. Når det er skiller er disse kommentert i resultatene.

4.6 Gjennomgang av dokumenter på nettsider

Vi har gjort en systematisk gjennomgang av hva som står skrevet om *Kompetanse for framtidens barnehage* på nettstedet Udir.no samt på nettsidene til samtlige 18 Fylkesmannsembet i Norge. I søkene har vi begrenset oss til perioden 2013–2016 (søkene ble gjort i februar 2016). På Utdanningsdirektoratets nettsted gjorde vi søk på «*Kompetanse for framtidens barnehage*», samt at vi fulgte lenker fra hovedsiden for barnehage-delen av nettstedet. Fylkesmannsembetenes nettsider er i utgangspunktet bygd over samme lest med samme struktur, og her gjorde vi en gjennomgang av alle nyhetssaker publisert under fanen Barnehage og opplæring fra 2013 og fram til dagens dato. Deretter foretok vi et søk på termen «*Kompetanse for framtidens barnehage*» på hele nettstedet (for alle 18 Fylkesmannsembeter). Alt funnet materiale som etter gjennomlesing var relevant for strategien og implementeringen av denne, ble samlet på fylkesvise mapper. I dette materialet er det møteinnkallinger, lysark fra presentasjoner på møter og samlinger, brev og brosjyrer.

Det er viktig å være klar over at Fylkesmannsembetene har ulik praksis rundt bruk av nettsidene sine. Noen bruker siden aktivt, andre legger mer sjelden ut noe. Mengden relevant materiale vi fant varierer mye mellom fylkene, men dette kan like gjerne skyldes ulik nettsidepraksis. Materialet som er samlet gir mange verdifulle eksempler på implementeringsarbeid, som utfyller og kompletterer case-studiene. Det er også benyttet som bakgrunn for å formulere spørsmål til intervjuguider og spørreundersøkelser. Materialet er ikke egnet til noen samlet framstilling av Fylkesmannsembetenes innsats, eller til sammenligning av praksis mellom fylker.

4.7 Deltakerundersøkelse ABLU og TIB

Følgeevalueringen omfatter deltakerundersøkelser knyttet til de ulike kompetanse-utviklingstiltakene og i dette oppstartsarbeidet undersøkes deltakere på Arbeidsplass-basert barnehagelærerutdanning (ABLU) som startet studiet i 2013 og deltakere på Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB) som startet studiet i 2014.

For å gjennomføre dette har vi utformet et generelt spørreskjema basert på flere foreliggende skjema og datamaterialer, primært deltagerundersøkelsene knyttet til følgeevalueringa for den nye barnehagelærerutdanninga (Sataøen et al., 2014, 2015), og basert på STUDDATA-undersøkelsen ved Senter for profesjonsstudier⁵. Spørreskjemaet er likt for begge gruppene og vil ligge til grunn for framtidige deltagerundersøkelser i evalueringen (eneste variasjon mellom skjemaene er henvisning til studiet/utdanningen, altså at ABLU byttes ut med TIB, osv.) I tillegg har vi utviklet en del egne spørsmål

⁵ <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>

knyttet til særlige kjennetegn ved kompetansestrategien, som tilrettelegging i barnehagene og praksis i utdanningene. Undersøkelsen ble testet på et lite utvalg studenter fra den ordinære barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Kontaktinformasjonen til deltagerne ble hentet inn på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets oversikt over tildelte studieplasser på de to tiltakene. Antall studieplasser ble oppgitt til å være 160 på ABLU 2013 (og 143 igangsatte), og 115 på TIB 2014. Da vi tok kontakt med utdanningsinstitusjonene for å få epostadresser til disse, fikk vi tilbake lister med totalt 182 ABLU adresser, og 239 TIB adresser, altså langt flere enn oppgitt fra Utdanningsdirektoratet. Vi har valgt å ta utgangspunkt i adressene oppgitt fra institusjonene i gjennomføringen, og beregner svarprosenten ut fra disse tallene.

4.7.1 Frafallsanalyse

Fra ABLU 2013-deltakerne var det 58 personer (av 182) som fylte ut hele undersøkelsen, altså 32 prosent. Det var i tillegg en del respondenter som hadde fylt ut deler av undersøkelsen, totalt 95 personer. Dette gir en svarprosent på 52 prosent. For TIB var det 82 (av 239) som fylte ut hele og 145 som fylte ut deler, noe som gir en svarprosent på henholdsvis 34 og 60 prosent. De totale svarprosentene er innenfor det man kan forvente og som er vanlig på spørreundersøkelser av denne typen (se for eksempel Storøy, 2010). En nærmere analyse av dataene viser at kjønnsfordelingen på de to studiene stemmer med kjønnsfordelingen i utvalget vårt (90/10 på ABLU og 95/5 på TIB) og at fordelingen på studiesteder også stemmer mellom utvalg og populasjon. Dette tyder på at datamaterialet til tross for en gjennomsnittlig svarprosent likevel har en representativ sammensetning, ut fra de tilgjengelige målene vi har. Samtidig er det verdt å merke seg at det er lite som skal til for å endre sammenhenger i materialet dersom man har små utvalg, i og med at den enkelte respondent får relativt mye å si sammenlignet med store utvalg.

4.8 Samlet vurdering av datakvalitet

En vurdering av et datamateriales kvalitet omfatter både til materialets validitet (hvorvidt det gir svar på de spesifikke spørsmålene det er ment å belyse) og dets interne og eksterne reliabilitet (hvor nøyaktig/troverdig og generaliserbar disse svarene er). I dette tilfellet består hovedmaterialet både av intervjuer gjort i case-kommuner og av tre spørreundersøkelser.

Validiteten handler blant annet om hvorvidt vi har greid å spørre informanter og respondenter om implementeringen av *Kompetanse for framtidens barnehage*, på en slik måte at de kan svare ut fra sin egen hverdag og erfaring med arbeidet. Med 19 fylkesmannsembeter, 428 kommuner med mangfold i organisering og i overkant av 6000 barnehager med ulike eierforhold og en lang tradisjon for autonomi er ikke dette et trivielt spørsmål. Spesielt er spørreundersøkelsene sårbare, fordi forskeren ikke er der og kan oppklare eventuelle misforståelser. Selv om vi har testet spørreskjemaene, så ser vi av kommentarene at spørsmålene av og til oppfattes annerledes enn vi beregnet og at

svaralternativene ikke passer like godt for eksempel til alle kommunale organisasjonsformer. Dette gir også en trussel mot den interne reliabiliteten, det vil si hvor nøyaktig og godt datamaterialet faktisk representerer den gruppen som har svart på det. Her er intervjuene i en langt bedre stilling, da intervjusituasjonen gir anledning til å forklare, tilpasse spørsmålene og høre informantenes utdypinger av svarene. Intervjudata fra et lite antall case er sårbare for lav ekstern reliabilitet, det vil si liten mulighet til å kunne si noe om funnene i utvalget gjelder flere enn informantene selv. Spørreundersøkelsene sin styrke i tilfeldig trukne utvalg og mulighet til statistisk generalisering med et visst slingringsmonn.

Spørreundersøkelsene til barnehagestyrere og kommunal barnehagemyndighet har begge et frafall på rundt 45 prosent av utvalget. Dette ser ut til å ha gitt noen moderate skjevheter. Private barnehager og små barnehager med færre enn 5 ansatte underrepresenteres noe i styrerundersøkelsen, mens materialet fra barnehagemyndigheten underrepresenterer små kommuner med mindre enn 2000 innbyggere. Ingen av disse skjevhetene er store, men likevel verdt å ha med seg i tolkningen spesielt av funn som kan relateres til henholdsvis eierskap og kommunestørrelse. Når det brukes utvalg vil presisjonen i de statistiske generaliseringene ha et lite slingringsmonn. Materialet vil likevel gi et troverdig bilde av hovedtrekk og tendenser på mer overordnet nivå. Mangfoldet i organisering og arbeidsmåter som presenteres i casestudiene og i kommentarfeltene i spørreundersøkelsene, tyder på at det først og fremst er validiteten og den interne reliabiliteten som er en utfordring i dette datamaterialet. Det betyr at funnene vi gjør kan generaliseres statistisk med rimelig god reliabilitet, men vi vet mindre om hvorvidt det vi generaliserer er oppfattet likt og gir lik mening for respondentene. Dette er svært viktig å ha med seg i tolkningen av funnene, og spesielt i spørsmål om berører organisering av barnehagesektoren i kommunen.

Deltakerundersøkelsene til ABLU og TIB-studentene har en svarprosent på henholdsvis 52 og 60 prosent. Det er gjort et stratifisert utvalg, noe som innebærer at det er valgt ut to kull ABLU-2013 og TIB-2014 og alle deltakerne har fått muligheten til å delta i undersøkelsen. Det innebærer at resultatene representerer disse to kullene og i mindre grad henholdsvis ABLU og TIB-studenter generelt.

5. IMPLEMENTERING OG SAMARBEID

I dette kapitlet drøftes og besvares følgende problemstillinger:

- Hvordan jobber aktørene for å implementere kompetansestrategien?
- Hvordan fungerer samarbeidet mellom aktørene?

Med *aktørene* i dette kapitlet menes partene i implementeringskjeden for de som jobber i selve barnehagen (Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, fylkesmannen, barnehagemyndighet, og eier), samt de øvrige partnerne som omkranser barnehagen jfr. kapittel 2.2. Vi har valgt å tone ned fokuset på eierne og heller fokusere på barnehagestyrenes oppfølging fordi vi her får et mer konkret bilde av hva som skjer i den enkelte barnehage.

5.1 Utdanningsdirektoratets rolle

Utdanningsdirektoratet sitter, sammen med Kunnskapsdepartementet, i «toppen» av implementeringskjeden for strategien *Kompetanse for framtidens barnehager*. Deres uttalte forventninger til de andre aktørene rundt implementeringen danner derfor ett av utgangspunktene for å evaluere implementeringen.

Utdanningsdirektoratet fikk ansvaret for implementering av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* i januar 2014. Vår informant i Utdanningsdirektoratet forteller at i den forbindelse var direktoratet på besøk hos alle fylkesmannsembetene. Direktoratet møtte i tillegg barnehageeier og barnehagemyndighet i en del av fylkene. Hensikten med disse besøkene var å ansvarliggjøre fylkesmannen og samarbeidspartene inkludert GLØD--nettverket, og å gjøre strategien kjent.

Nettsidene til Utdanningsdirektoratet beskriver hva strategien skal bidra til og hvem som er målgruppene for strategien: Underbygge *barnehageeiers* ansvar for kompetanseutvikling og kvalitet og vise alle typer *ansatte i barnehagen* mulighetene som finnes for å heve kompetansen sin.

Utdanningsdirektoratets har brukt sitt eget Udir-magasinet for barnehagen aktivt for å informere om strategien og om enkelttiltakene i den. Dette magasinet er rettet mot alle som jobber i og med barnehage, og sendes ut til utdanningsinstitusjoner, fylkesmenn, barnehageeiere, minst to til hver barnehage og til andre aktuelle. Innholdet i 2014 og 2015-utgaven er blant annet artikkelserier med beskrivelse av eller intervjuer med personer som har tatt fagbrev, ABLU, styrerutdanning, nettbasert tilleggsutdanning i pedagogikk og kompetansehevingstudier for assistenter og fagarbeidere, samt oversikt over andre tiltak i strategien. Mye av innholdet er tydelig rettet mot ansatte i barnehage, men det er også artikler om lokal barnehagemyndighet, kommunen som barnehageeier og sammenslutninger av flere små kommuner som sammen løser oppgavene knyttet til strategien. Informanten i Utdanningsdirektoratet sier de er usikker på om Udir-magasinet når helt ut til ansatte i barnehagene. Av barnehagestyrene i spørreundersøkelsen, svarte rundt 45 prosent at de har fått informasjon om strategien gjennom Udir-magasinet og

gjennom Utdanningsdirektoratets nettsider. Disse to kanalene framstår dermed som viktige informasjonskanaler om strategien, og mer sentrale enn for eksempel informasjon fra barnehagens eier.

På Fylkesmannen i Troms sine nettsider finner vi en lysarkserie fra en presentasjon som en representant fra Utdanningsdirektoratet holdt på Barnehageforum i Troms i mai 2014. Mange av aktørene i barnehagesektoren deltok på denne samlinga: Fylkesmannen (arrangør), kommunal barnehagemyndighet, kommunale og private barnehageeiere, universiteter og høyskoler, ansattes organisasjoner og KS. Følgende forventninger ble presentert til aktørene i barnehagesektoren fra Utdanningsdirektoratets side:

- Gjør kompetansestrategien kjent for politikere, arbeidsgivere og ansatte i barnehagen og i kommunen
- Synliggjøre og bruk strategien aktivt i arbeidet der dere er; i barnehagen, i kommunens administrasjon
- Ta utgangspunkt i kompetansestrategien og utarbeid planer for kompetanseutvikling som omfatter både kollektive og individuelle tiltak, i barnehagen og samlet for hele kommunen, gjerne med tiltak som inkluderer både kommunale og ikke-kommunale barnehager
- Sett kompetansestrategien på dagsorden når dere har møter i barnehagen i kommunen etc.
- Gjør alt dere kan for at ansatte i barnehagen(e) får mulighet til å delta på tiltak som gir dem økt kompetanse, både kollektive og individuelle tiltak
- Gi tydelige tilbakemeldinger til de som dere samarbeider med – det er viktige bidrag i å sikre en ønsket utvikling
- Vær tydelig og gi konkrete og gode rapporteringer når det blir etterspurt
- Vær tålmodige – det tar tid å skape endringer

5.2 Informasjon om strategien

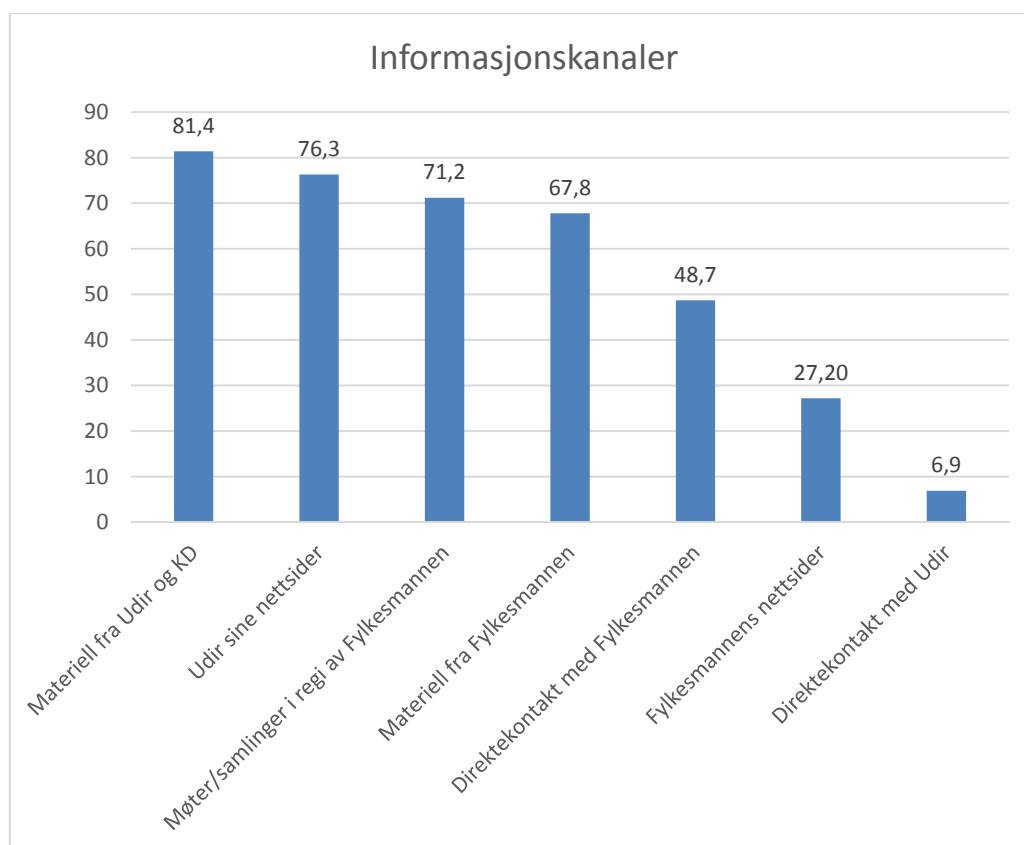
I casestudiene som er gjennomført, starter vi med erfaringene Fylkesmennene har med strategien. Fylkesmennene har et godt oversiktsbilde over arbeidet til aktører på ulike nivå i barnehagesektoren i kommunene, og innsikt i hvordan strategien har blitt mottatt. Fylkesmennene har ansvar for å informere og motivere kommunale og ikke-kommunale barnehageeiere til å søke om statlige midler til kompetanseutvikling. Fylkesmannen skal iverksette og følge opp de statlige kompetanseutviklingstiltakene og se til at utviklingsarbeid og implementering av tiltak skjer i nær kontakt med kommunen som barnehagemyndighet, universiteter/høyskoler og andre relevante fagmiljø. Fylkesmannen må gjennom tildelingen av de statlige midlene påse at kommunene som myndighet ivaretar kompetansebehovene til både de kommunale og ikke-kommunale barnehagene. Her gjelder prinsippet om likebehandling. Fylkesmannen kan også sette i gang regionale kompetanseutviklingstiltak, fortrinnsvis i dialog med kommunene som barnehagemyndighet, og skal bidra til rekruttering av barnehagelærere gjennom samarbeid med universiteter/høyskoler, barnehageeier og kommunen. I dette ligger det at det er fylkesmannens ansvar å informere om strategien til kommunene, og støtte oppunder at den blir implementert.

I alle casene har fylkesmannen spilt en avgjørende rolle i å spre informasjon om strategien og å bidra til implementering. Fylkesmennene har i tråd med sitt mandat sett det som sentralt å informere om strategien, og bidra til å skape oppslutning om den. I ett av fylkene forteller de at de opprinnelig fikk i oppdrag å samle alle aktørene i sektoren til et felles møte, men at dette fikk de lite respons på. De valgte derfor å besøke alle kommunene i sitt nedslagsfelt og deltok på allerede eksisterende samarbeidsarenaer. Fylkesmennene i studien har gjennomført et utstrakt informasjonsarbeid, i ulike sektor-nettverk, på (styrer)samlinger, møter og konferanser, gjennom brosjyrer. I et av casene hadde Fylkesmann fått produsert en rekrutteringsvideo. Enkelte kanaler har fungert mindre bra. To av informantene forteller at dette gjelder bruk av utdanningsmesser, som de opplever er dyre og tar mye tid, og hvor det er mer formålstjenlig at de går gjennom utdanningsinstitusjonene. I ett av fylkene har fylkesmannen også prøvd å etablere samarbeid med NAV og med rådgivere på skolene for å spre informasjon om barnehagelæreryrket, uten å oppleve den store tilslutningen.

Funnene fra casestudien finner støtte i gjennomgangen av nettsidene til samtlige fylkesmannsembeter. Her ser vi at de fleste har presentert *Kompetanse for framtidens barnehage* eller utvalgte tema/tiltak fra denne, på ulike samlinger, møter, forum etc. for barnehagesektoren i fylket. Arenaene er mangfoldige: Regelmessige barnehagefora der strategien har vært tema på enkelte møter, regionale eller fylkesvise samlinger for lokal barnehagemyndighet, større fag- eller barnehagekonferanser med et bredt spekter av deltakere, fagdager, barnehagestyrerkonferanser osv. Den vanligste modellen er et eller flere møter i barnehageforum eller annet fast nettverk for kommunene, utdanningsinstitusjoner, barnehageeiere og ansattorganisasjoner. Av mer spesielle tiltak kan nevnes studietur til utlandet med oppfølging som knytter den til strategien og gratis kurs i endringsledelse i barnehagen med forankring i strategien.

I tillegg til dette finner vi at mange av fylkene har lagt ut generell informasjon om og lenker til selve strategidokumentet og til utdanningsdirektoratets nettsider – spesielt tidlig i 2014. Denne informasjonen legges på nettsidene som nyhetssaker, den innlemmes i nyhetsbrev som sendes ut til barnehager og kommuner og den kommer som en del av informasjon om kompetansemidlene som kommunene kan søke på og som er koblet til strategien. Alle fylkene har informasjon om og invitasjoner til å søke på ulike enkelttiltak i strategien på nettsidene sine, og det kan synes som kompetansehevingsstudier for barnehageassistenter og fagarbeidere, styrerutdanning og mulighet for assistenter til å få tatt fagbrev er mest omtalt. De fleste har også lagt ut informasjon om stipendordningen i forbindelse med ABLU og TIB-utdanningene. Det går fram at en i flere fylker har lagt arbeid i å utvikle et basis- eller innføringskurs for nytilsatte assistenter, gjerne tilrettelagt slik at opplegget kan gjennomføres ute i de barnehagene som trenger det.

I spørreundersøkelsen (surveyen) spurte vi kommunal barnehagemyndighet hvor viktige ulike informasjonskanaler har vært for informasjon om kompetansestrategien. Figur 5.1 gir en oversikt over hvor stor andel av barnehagemyndighetene som svarte på undersøkelsen som mener de ulike kanalene har vært viktige.



n=125

Figur 5.1: Andel av barnehagemyndighetene som har svart at de ulike informasjonskanalene er viktig eller svært viktig.

Utdanningsdirektoratets materiell og nettsider er de viktigste informasjonskildene om strategien, tett fulgt av materiell og møter/samlinger i regi av Fylkesmannen. Informasjon ut til barnehagene bli tatt opp i kapittel 6, men det er verdt å merke seg at informasjon fra Utdanningsdirektoratet (nettsider og Barnehagemagasinet Udir) er viktig for nesten halvparten av barnehagestyrerne også.

Nettsidene til fylkesmannen oppfattes som en viktig informasjonskanal om strategien av klart færre (27 prosent). Det ser ikke ut til å være noen stor mangel på informasjon til kommunal barnehagemyndighet om strategien. De som har svart på spørreundersøkelsen vurderer selv at de kjenner godt til mål og ambisjoner for strategien, og har god forståelse av hva som er deres oppgaver og rolle i strategien. Under 10 prosent mener at deres egen rolle og oppgaver er uklart definert eller utilstrekkelig informert om. I kommentarfeltet peker flere på at det ikke er informasjon som er utfordringen i forhold til å følge opp strategien, men ressurser til å følge den opp:

Utfordringene er ikke informasjon som man mottar verken regionalt eller sentralt, den oppleves som god og nyttig. Lokalt har man få ressurser til å arbeide med temaet og dette må som alt annet vurderes jevnlig i forhold til oppgaver man til enhver tid har med hensyn til prioriteringer. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Blant barnehagemyndighetspersonene i kommunene råder det relativt stor overbevisning om at strategien er kjent også blant barnehagestyrerne og kommunen som barnehageeiere. I undersøkelsen blant barnehagemyndigheten kommer det fram at barnehagemyndigheten og kommunens eierrepresentant er en og samme person i 68 prosent av tilfellene (se kapittel 4.4.2). I de kommunene som har private barnehager mener flertallet at også disse eierne kjenner strategien, men barnehagemyndigheten tror strategien er mer kjent hos kommunen som eier. De private eierne vi snakket med hadde lite kjennskap til strategien, men var orientert om enkelte av kompetansehevingstiltakene og enkelte av satsingsområdene, uten å knytte dem direkte til strategien. Synspunkter fra Private barnehagers Landsforbund støtter også opp under at det er utfordringer med å få spredd informasjonen om kompetansestrategien ut til alle barnehagene.

Strategien ble gjennomgående godt mottatt, og informantene på alle nivå i case-studiene legger vekt på det er viktig at strategien er langsiktig og at den er helhetlig ved å se rekruttering og kompetanse i sammenheng. Se også kapittel 6 om flere av informantenes synspunkter på selve strategien.

5.3 Samarbeid og regionale nettverk

I alle de tre fylkene i casestudien beskriver informantene at den mest sentrale arbeidsmåten for å implementere strategien er gjennom nettverk. I alle casene eksisterer det fra 6–8 ulike former for nettverk på ulike nivå og mellom ulike aktører. Nettverk brukes til å spre informasjon både fra Fylkesmannsembetet og til sektoren, men også mellom barnehagene, til eiere og til Fylkesmann. Nettverkene er også sentrale for å få oversikt over behov, prioritere utviklingsområder, mobilisere deltagelse, fordele oppgaver og ansvar, og i å beslutte felles satsinger og planer. At nettverk er en viktig arbeidsform henger sammen med at aktører som ikke er direkte del av den statlige og kommunale forvaltningskjeden deltar. Dette gjelder spesielt de private barnehagene. Men også høyskoler og fagforeninger finnes i disse nettverkene.

5.3.1 Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling

Fylkesmennene i de tre fylkene forteller at det er de som ofte tar initiativ til nettverk og aktiviteter. Det er ofte representanter for fylkesmennene som koordinerer, kaller inn og administrerer som for eksempel å skrive referat og sette dagorden på møter i nettverkene. Likevel oppgir de at de gjør et grundig forarbeid gjennom å kartlegge behov både hos kommuner og barnehager.

Det er også, ifølge informantene på ulike nivå, Fylkesmannen som holder oppslutningen i gang gjennom å være lydhøre overfor behov i sektoren og invitere til samlinger. I alle de tre casene har man etablert kommunenettverk med representanter for barnehagemyndighetene, og gjerne delt fylket i to eller tre nettverk, i disse sitter også en representant fra fylkesmannen. Fylkesmannen har også faste møtepunkt gjennom året med eiere, barnehagemyndighet og styrere, gjerne i ulike fora. På disse møtepunktene varierer det hva som er tema, men møtene omfatter vanligvis informasjon fra Fylkesmannen, kommunen, og gjerne også utdanningsinstitusjonen, samt at man har innledere

på ulike faglige tema. Årlige barnehagekonferanser i hvert fylke nevnes i intervjuene - og der er også Utdanningsforbundet og Fagforbundet til stede. I tillegg kommer gjerne mer faglige nettverk for barnehager som arbeider på ulike satsingsområder.

Gjennomgangen av nettsidene til Fylkesmannsembetene bekrefter at ulike typer nettverk (med noe varierende benevnelser) florerer også i de øvrige fylkene, og at disse brukes aktivt i å spre informasjon om *Kompetanse for framtidens barnehage*. Blant barnehagemyndighetene som svarte på spørreundersøkelsen, svarer 42 prosent at arbeidet med strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* har ført til tettere samarbeid med fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling. I tilknytning til dette spørsmålet kommenterer mange at samarbeidet ikke er endret fordi det var tett og godt fra før:

Vi har i utgangspunktet hatt svært god dialog med dei aktuelle partane. Kompetansestrategien har derfor ikkje ført til endringar for oss. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Flere informanter viser til nettverkens lange historie. De fantes lenge før strategien ble lansert og i mange tilfeller hadde deltakerne jobbet sammen lenge: «*Men det er ofte mennesker vi har samarbeidet med lenge.*» (Case B Fylkesmann). Samarbeid over flere år og gjerne gjennom at man har hatt ulike roller i sektoren trekkes fram som en viktig forutsetning for å lykkes i arbeidet som gjøres. Informantene benytter seg av samarbeidspartnere de vet er villige til å engasjere seg, og bruker disse aktivt i arbeidet med å spre informasjon og å implementere strategien. Kontinuiteten i nettverkene ser ut til å bestå også i de tilfeller at enkeltpersoner byttes ut. Dette kan forklares ved at fylkesmannen ser ut til å ha en viktig rolle som nettverkskoordinator og driver.

Fylkesmannen tar altså en aktiv rolle i tråd med sitt mandat for å informere mot kommunene og barnehagene. De har tatt initiativ til ulike nettverk, og jobber med å få oppslutning om nettverkens arbeid. Informantene fra Fylkesmannsembetene beskriver at de revurderer sin informasjonsstrategi når det er noen de ikke opplever å få med. Som en av informantene beskriver:

Vi får kunnskapen om barnehager og kommuner på veldig mange ulike måter. Vi har samlinger, kurs, konferanser med videre og vi ser jo hvem som kommer og hvem som ikke kommer. Og der må vi finne andre innfallsvinkler på de som ikke kommer. Hvorfor kommer de ikke? Hvis vi får kontakt med enkeltbarnehager så ser de at vi ikke er farlig og da greier vi å holde dem. Det handler om at vi må bli synlig for dem også. Vi skal drive med informasjon og veiledning til både eier og myndighet. Det er oppdraget vårt og det tok litt tid før også kommunene forsto det. Alt trenger ikke å gå gjennom kommunen. (Case A Fylkesmann).

Informanten over beskriver hvordan de er bevisste på å nå ut til alle kommunene og barnehagene, og at de prøver å endre handlemåten sin, hvis de ikke får med seg alle. I siste del av sitatet over, beskriver informanten at fylkesmannen er en ressurs som også kan avlaste kommunene. Det er derfor også viktig at de bygger på det kommunene (samlet sett) har behov for og gir innspill til.

5.3.2 GLØD-nettverkene

GLØD-nettverkene har ikke vært like aktive i alle fylkene. I Case A fikk de ikke GLØD-nettverket i gang på en ordentlig måte. Nettverket eksisterte en kort periode, men det fikk ikke den sentrale plassen i samarbeidet som det kunne ha hatt. Informanten peker på at det ikke har hatt en praktisk betydning fordi man har mange andre nettverk som jobber med de samme oppgavene. I Case B, jobber man videre med GLØD-nettverket, men har sitt eget navn på det. I nettverket sitter representanter for høgsolen, kommunene, ikke-kommunale barnehager og Menn i Barnehage, også fagforeningene var invitert med, men hadde ikke hatt anledning til å komme på møter selv om de i utgangspunktet var velvillige. I case C, blir GLØD-nettverket trukket fram som avgjørende for at de lykkes med å implementere strategien. Her beskrives GLØD som toppen av en informasjonspyramide hvor de ulike representantene som sitter i GLØD viderefører kunnskap og informasjon nedover og utover til sine nettverk. I case C, sitter KS, Utdanningsforbundet, representant for private barnehager, høgsolen og representanter for ulike regioner i fylket. Denne variasjonen i GLØD-nettverkets betydning og funksjon finner vi igjen i svarene fra barnehagemyndigheten i spørreundersøkelsen: Det er svært stor spredning i svarene på om strategien har ført til tettere samarbeid med GLØD-nettverket. Nesten halvparten av respondentene mener en i liten eller svært liten grad har fått tettere samarbeid med GLØD i regionen, mens en knapp fjerdedel mener dette har skjedd i stor eller svært stor grad.

5.3.3 Ikke-kommunale barnehager

De kommunale og ikke-kommunale barnehagene ser ut til å delta i både de regionale og lokale nettverkene på lik linje i case-fylkene. I våre case understreker informantene på både kommunalt- og fylkesmannsnivå at de ikke har kultur for å skille mellom typer barnehager, og at de heller ikke ser at det er store forskjeller mellom kommunale og ikke-kommunale. Forskjellen som trekkes fram av enkelte er at man opplever de store barnehagekjedene som veldig profesjonelle. De er bevisste og interesserte i kompetanseutvikling, og har mye å bidra med i arbeidsgrupper og nettverk. De private barnehagene er invitert med i lokale nettverk som jobber med kompetansestrategien i 76 prosent av kommunene i spørreundersøkelsen til barnehagemyndigheten. En fjerdedel av kommunene i utvalget har ingen private barnehager, og kan derfor heller ikke invitere dem. Denne andelen er, som påpekt i kapittel 4.4.1, noe lavere blant de som har svart på undersøkelsen enn blant alle norske kommuner (35 prosent).

5.3.4 Universiteter og høgsoler

I de tre casene samarbeider fylkesmennene og kommunene med flere høgsoler/universitet, men det er gjerne én institusjon de har mest samarbeid med. Samarbeidet med utdanningsinstitusjonen fungerer i alle tilfellene godt, og beskrives gjerne som en relasjon preget av tillit, fleksibilitet, og at man er lydhøre overfor hverandre. I ett av casene forteller informanten fra Fylkesmannen at relasjonen til høgsolen nok kunne vært bedre på systemnivå for eksempel gjennom jevnlig møter og arenaer, men at man kjenner hverandre såpass godt og har så god kontakt at det ikke gjør så mye.

Utdanningsinstitusjonene beskrives å være lydhøre overfor behov i kommunene, som én av informantene sier;

Ja, de har vært veldig gode til å lytte til behovene fra [] kommunene. De har skreddersydd ting som passer. (Case B Fylkesmann)

Informantene fra kommunene og fylkesmennene er tydelige på at de kjenner behovet i sektoren, og at det derfor er viktig at utdanningsinstitusjonene lytter til dem for å kunne utforme tilbud som sektoren vil være interessert i. Fylkesmennene bistår i å rekruttere til utdanningstilbudene, blant annet gjennom å sende ut mail til barnehagene og kommunene, samt å informere på andre arenaer. Spesielt på tilbud hvor fylkesmannen er forventet av departementet å ha en større rolle, gjør de et viktig markedsføringsarbeid de selv hevder er avgjørende for søknadsmengden. 38 prosent av barnehagemyndighetene i spørreundersøkelsen opplever å ha fått et tettere samarbeid med utdanningsinstitusjonene som følge av strategien.

5.4 Deltakelse i lokale nettverk

Casestudiens gjennomgang av fylkesmannsembetenes nettsider og spørreundersøkelsen til barnehagemyndigheten indikerer at det finnes nettverk på minst to nivå knyttet til implementering av kompetansestrategien: Nettverk på det regionale nivået som beskrevet ovenfor hvor Fylkesmannen spiller en sentral rolle, men også nettverk i enkelte kommuner eller i lokalt samarbeid med nabokommuner (lokale nettverk).

Kommunen er en sentral enhet i casestudiene fordi kommunen som barnehagemyndighet har ansvar for å utvikle kompetanseplaner for både kommunale og ikke-kommunale barnehager som en forutsetning for å få statlige midler til opplæring og utdanning. Kommunen har en dobbeltrolle som barnehageeier og lokal barnehagemyndighet, som lokal barnehagemyndighet har de en rolle overfor både private og kommunale barnehager. Som barnehageeier har kommunen direkte ansvar for kompetanseutvikling i egne barnehager. Private barnehageeiere er en mangfoldig gruppe, noen eier en liten barnehage i en kommune, mens andre kan eie flere barnehager i flere kommuner. I tillegg kan utøvelsen av eierrollen være nært knyttet til styrerrollen i noen private barnehager, mens eierrollen kan være mer frikoblet fra styrerrollen i andre. Når kommunen skal nå ut til den enkelte av de kommunale barnehagene blir barnehagestyren kontaktperson og det blir også lett kontaktmønsteret til de private barnehagene. De lokale nettverkene blir derfor ofte bygd rundt barnehagestyrerne og i deler av landet er det slik at mange styrere har med seg nettverkskontakter fra studiemiljøet.

Tabell 5.1 gir en oversikt over barnehagemyndighetens svar på spørreundersøkelsen på spørsmålet om hvem som deltar i de lokale nettverkene. Vi ser ut fra kommentarene til spørsmålet at det har vært vanskelig for respondentene å skille mellom/vite om vi spør etter regionale (som involverer fylkesmannen) eller lokale (kommunale) nettverk. I case-studien fant vi at det var 6-8 nettverk og da kan det være vanskelig å tolke svarene fordi de kan bygge på ulike referanserammer for nettverk. Tabellen gir likevel en oversikt

over de mest sentrale partnerne i de lokale nettverkene: Kommunen ved den barnehageansvarlige i administrasjonen (i flertallet av kommunene i undersøkelsen er dette samme person som kommunal barnehagemyndighet) og barnehagestyrere/andre ansatte i kommunale og private barnehager utgjør en kjerne i de aller fleste tilfellene. Private barnehageeiere deltar eller er invitert i en av tre kommuner. Dette kan synes lavt, men samtidig er det flere som skriver i kommentarfeltet at styrere representerer de private barnehagene i nettverket. Det er heller ikke alle kommuner som har private barnehager.

Tabell 5.1: Barnehagemyndighetens svar på hvem som er deltakere i nettverk som arbeider med Kompetanse for framtidens barnehage

	Ja, deltar i nettverket	Invitert, men deltar sjelden	Nei, ikke invitert	Antall svar
Barnehagestyrere/andre ansatte i private barnehager	70,1%	6,2%	23,7%	97
Barnehagestyrere/andre ansatte i kommunale barnehager	87,9%	2,0%	10,1%	99
Kommunepolitikere	5,3%	8,4%	86,3%	95
Kommunal barnehageansvarlig (kommunen som barnehageeier)	86,6%	4,1%	9,3%	97
Private barnehageeiere	26,9%	8,6%	64,5%	93
Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling	25,0%	4,3%	70,7%	92
Kompetansemiljøer (f.eks. høgskoler/universitet, fagskoler etc.)	39,2%	8,2%	52,6%	97
Fylkeskommunen	2,2%	4,5%	93,3%	89
Ansatte i barnehagesektoren sine fagorganisasjoner	33,3%	15,1%	51,6%	93
Regionalt GLØD--nettverk	21,7%	3,3%	75,0%	92

Ansattes organisasjoner inviteres med i nettverkene i bortimot halvparten av tilfellene, men deltar regelmessig i 33 prosent av kommunene. Kompetansemiljøene deltar i rundt 40 prosent av tilfellene, men her er det litt uklart om det er svart for lokale eller regionale nettverk. Kommunepolitikere er en gruppe som ikke involveres i nettverk i barnehagesektoren i særlig stor grad. I kommentarene presiserer noen at politikere involveres, men gjennom andre kanaler enn deltakelse i disse nettverkene.

5.5 Forankring i ikke-kommunale barnehager

Barnehagemyndigheten i spørreundersøkelsen er bedt om å vurdere hvorvidt strategien er kjent hos henholdsvis kommunen og private eiere, og hvorvidt kommunen og private eiere er villig til å prioritere ressurser til kompetanseheving. Rundt tre av fire barnehage-

myndighetspersoner sier seg enig eller svært enig i at strategien er godt kjent hos kommunen som barnehageeier, og at kommunen som eier er villig til å prioritere ressurser til kompetanseutvikling. 7–8 prosent er uenig i dette.

Når vi spør barnehagemyndigheten om de private barnehageeierne, er det derimot en drøy tredjedel som svarer at de enten ikke vet, eller at spørsmålet ikke er relevant for dem fordi de ikke har private barnehager. Noen kommenterer også dette:

Det er vanskelig å svare på i hvor stor grad kompetansestrategien er kjent og prioritert hos private barnehageeiere da det varierer fra eier til eier, derfor har vi svart vet ikke/ikke relevant. (barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Dersom vi sammenligner svarene fra dem som faktisk har gjort en vurdering, ser vi at barnehagemyndigheten i litt større grad mener at kommunen som eier (sammenlignet med private eiere) kjenner til strategien og prioriterer ressurser til kompetanseutvikling. 12 prosent mener at private barnehageeiere ikke kjenner godt til strategien, eller vil prioritere ressurser til den. I intervjuene med private eiere kom det fram at de ikke kjente til strategien så veldig godt, mens noen av kompetansehevingstiltakene og noen satsingsområder er kjent, men kobles ikke nødvendigvis til kompetansestrategien. Private barnehagers landsforbund oppfatter at spredningen av kompetansestrategien ikke er god nok. Det er stor variasjon blant barnehagene som private eiere har (Haugset et al., 2015), noen eier kun en barnehage mens andre eier flere. Eierens rolle kan variere fra at en eier også er styrer i barnehagen til at en barnehage har flere eiere organisert gjennom et aksjeselskap, samvirkeforetak eller andre organisasjonsformer. Dette gjør at barnehageeierne er en mangfoldig gruppe som følgelig påvirker hvordan eierskapet utøves. For barnehagemyndigheten kan det derfor være enklere å forholde seg til barnehagestyrerne som er en mer ensartet gruppe og som i liten grad skiller seg ut fra styrere i kommunale barnehager.

En styrer kommenterer måten barnehagemyndigheten jobber på slik:

Styrarane i dei private barnehagane får same informasjon som dei kommunale bhg. på satsingsområder. Det er då opp til eigar om tilsette får høve til å ta del på kompetanseopplæringa. (barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Vi stilte følgende spørsmål til barnehagemyndigheten i spørreundersøkelsen, med et helt åpent svarfelt: På hvilken måte har barnehagemyndigheten forankret Kompetanse for framtidens barnehage hos private barnehageeiere og på hvilken måte er de involvert i implementeringen?

De fleste av respondentene har skrevet et svar på dette spørsmålene, noen med ganske lange og utfyllende kommentarer. Men det er et fåtall som eksplisitt nevner ikke-kommunale barnehageeiere og deres rolle. I stedet forteller relativt mange om hvordan styrere og ansatte i ikke-kommunale barnehager deltar på lik linje med kommunale styrere/ansatte, i ulike nettverk, styrergrupper, lederforum, kompetanseutviklingsgrupper etc. Det er også mange som forteller om felles kompetanseplaner for kommunale

og private barnehager, der private barnehagestyrere deltar i utviklingen og rulleringen av planen gjennom egnede forum:

Arbeid med kompetanseutviklingstiltak er forankret i kommunens "styrergruppe" som består av alle styrere i kommunale og private barnehager. Arbeid med felles kompetanseplan og felles utviklingsarbeid er høgt prioritert, og på dagsorden i alle styremøter. Vi har også ulike nettverk på tvers av barnehager (kommunale og private) gjennom barnehageåret. På dette området samarbeider også kommunen med 5 andre kommuner i regionen. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Private barnehager er inkludert i alle kompetansehevingstiltak og blir bedt om å rapportere på lik linje som de kommunale. Barnehagemyndigheten er påpasselig så også styrerne i private barnehager er ressurspersoner, og blir ansvarliggjort som de kommunalt ansatte styrerne. Gulroten er noe ekstra sponning av kommunen. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Det er nedsatt en kompetansegruppe med representanter fra private og kommunale barnehager, som planlegger og gjennomfører tiltak i tråd med strategien. Tiltakene er rettet mot alle grupper ansatte. Vi har også felles møter for private og kommunale styrere, der strategien har vært tema ved flere anledninger. I disse møtene evalueres kompetansetiltakene. Evalueringen danner grunnlag for nye tiltak. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Mange påpeker at de ikke-kommunale og de kommunale barnehagene behandles på samme måte, både når det gjelder mulighet til å delta på kompetansetiltak i kommunens og fylkesmannens regi og når det gjelder spredning av informasjon.

Av de som faktisk nevner ikke-kommunale barnehageeiere, peker de fleste på at de forutsetter at styrer i disse barnehagene informerer eier. Men det er også noen som viser til nettverk og samlinger der ikke-kommunale eiere deltar:

Alle daglige ledere i private barnehager er med på alle styremøter, planleggingsdager i tillegg til at alle deltar i den kommunale kompetanseplanen. Eierne er ikke involvert fra kommunens side. Eierne nås gjennom daglig leder. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Gjennom styrer skal eiere være informert om kompetansehevingsprosjektet. Jeg tror eierne i liten grad er involvert i implementeringen. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Opprettet kompetansegruppe bestående av barnehagemyndighet og kommunal eier (2), representant for private eiere (2), representant for kommunale styrere (1), representant for private styrere (1). Gruppen har utarbeidet kommunal strategi forankret i Kompetanse for framtidens barnehage, samt årlige kompetanseplaner som er felles for alle ansatte i kommunale og private barnehager. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Av andre måter å forankre/implementere strategien på nevnes felles prosjekter med og samarbeidsavtaler mellom kommunale/ikke-kommunale barnehager, at strategien etterspørres ved tilsyn. Noen uttrykker også en frustrasjon over at de som barnehagemyndighet ikke «rår over» ikke-kommunale barnehager på dette området:

De som ikke deltar eller deltar i svært liten grad på felles kompetansehevende tiltak får dette som et av temaene på tilsyn da vi mener at å sikre at innholdet i barnehagen er av god kvalitet og i hht lovverket en av våre aller viktigste oppgaver. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Det er en sterk oppfordring fra barnehagemyndigheten om at også de private deltar, men kan ikke stilles som et krav (barnehagemyndighetens myndighetsområder oppleves "ulne" også på dette området). (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Styrere tilbys samme informasjon/opplæring som de kommunale barnehagene. Alle faglige kurs for alle yrkesgruppene tilbys de ikke-kommunale barnehagene (Men kommunen kan ikke pålegge deltakelse). For barnehagemyndigheten er det ugreit å sitte å se på at ikke-kommunale barnehager kan være totalt fraværende, og vi har bare verktøyet tilsyn for å avdekke deres arbeid med Kompetansestrategien. (kommunal barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på hvordan aktørene i barnehagesektoren har jobbet for å implementere kompetansestrategien, og på hvordan samarbeidet mellom aktørene har fungert. Implementering forutsetter både at en gjør strategien kjent for relevante aktører, at en forankrer den i lokale/regionale behov og ønsker og at en utvikler og skaffer oppslutning om tiltak i strategien ute i barnehagene.

Fylkesmannen har drevet en aktiv informasjonsspredning om kompetansestrategien, gjennom eksisterende nettverk, på samlinger, møter og konferanser. I første rekke til kommunene som barnehagemyndighet, men også til barnehagestyrere og barnehageeiere. Det er gitt informasjon både om selve strategien og dens formål og virkemidler, om de enkelte tiltakene og om kompetansemidler og hvordan de er koblet til strategien. I tillegg til nettverk og samlinger er også fylkesmannens nettsider benyttet til dette, dog i noe varierende grad mellom fylkene.

For barnehagemyndigheten i kommunen er både Utdanningsdirektoratets materiell og nettsider samt materiell og informasjon på samlinger hos fylkesmannen svært sentrale kilder til informasjon om kompetansestrategien. Materialet fra Utdanningsdirektoratet er viktig også for barnehagestyrerne, både nettsidene generelt og barnehagemagasinet Udir. Strategien er svært godt kjent hos barnehagemyndigheten, og det ser ikke ut til å være mangel på informasjon om den på dette nivået. Barnehagestyrernes kjennskap til strategien er behandlet i kapittel 7.

Arbeid i nettverk ser ut til å være en sentral arbeidsformen for å implementere strategien, både når det gjelder spredning av informasjon, det å gjøre prioriteringer, mobilisering for tiltakene og fordeling av ansvar og oppgaver mellom aktørene. Fylkesmannen er sentral gjennom å invitere til og legge til rette for regionale nettverk. I mange tilfeller benyttes nettverk som eksisterer fra før, og består av mennesker som har kjent hverandre lenge og kjenner barnehagesektoren godt fra ulike posisjoner. GLØD-nettverkene har en noe varierende rolle og aktivitetsnivå i de ulike fylkene, fra svært sentralt til lite aktivt. Fylkesmannen i de tre case-fylkene jobber tett med høyskoler/universiteter i en tillitsfull relasjon, for å utvikle tiltak som treffer godt i fylket. Fylkesmannen bistår dessuten høyskoler/universitet med rekruttering til tiltakene.

Sett fra barnehagemyndigheten ser det ut til at kommunale og ikke-kommunale barnehager inviteres til og å delta i regionale nettverkene i like grad. Det samme gjelder lokale nettverk av barnehager og barnehageeiere. De lokale nettverkene består vanligvis av barnehagemyndigheten, barnehagestyrere i kommunale og private barnehager og kommunen som barnehageeier. I cirka en av fire kommuner er også private barnehageeiere inkludert i de lokale nettverkene. Mange kommenterer at private barnehagestyrere møter på vegne av eierne.

6. STRATEGIEN SOM ARBEIDSVERKTØY

Dette kapitlet handler om hvordan aktørene i implementeringskjeden (fylkesmannen, kommunen som barnehagemyndighet, barnehageeier) opplever strategiens mål, tiltak, innretning og utforming som verktøy og basis for sitt eget arbeid. Vi har valgt å la barnehagestyrene i større grad enn barnehageeieren å være informanter for hvordan strategien brukes i den enkelte barnehage. Gjennom barnehagestyrene får vi et konkret innblikk i hva som praktisk skjer i barnehagen. Følgende problemstillinger drøftes i dette kapitlet:

- Hvordan treffer strategiens planer, arbeidsmåter og lokale strategier og prosjekter – lar den seg innpasse eller er det brudd/kursendring?
- Hvordan oppleves det lokale handlingsrommet og strategiens romslighet for å kunne dekke ulike behov i ulike kommuner/fylker?
- Opplever disse aktørene at deres rolle og forventningene til dem er klare, og at det er retningsstabilitet/langsiktighet i satsingen?
- Bidrar strategien til langsiktig planlegging av kompetanseutvikling hos henholdsvis barnehageeier og barnehagemyndighet?

6.1 Oppfatninger av strategien

I spørreundersøkelsen til kommunen som barnehagemyndighet, som i to av tre tilfeller er besvart av person som også har eieransvar, går det fram at man opplever at strategien treffer og støtter opp under det arbeidet barnehagemyndigheten allerede gjør for kompetanse- og kvalitetsheving i barnehagen. Nesten 90 prosent av kommunene sier seg enig eller svært enig i dette. Det er mer variasjon i svarene når det gjelder om de økonomiske ressursene som følger med strategien støtter opp under det samme arbeidet. Halvparten av kommunene er enige i dette utsagnet. Kommentarene til spørsmålet tyder på at det ofte er nivået/størrelsen på de økonomiske tilskuddene til kompetanseheving som er utfordringen, samt at disse midlene ikke kan benyttes til vikar under utdanning. 76 prosent av kommunene er enig i at strategien treffer kompetansebehovet som barnehagene i kommunen selv opplever.

I de tre casene beskriver informantene fra fylkesmennene at *Kompetanse for framtidens barnehage* var en ventet strategi, som de hadde hørt om og som de opplevde var i tråd med det de refererte til som signalene fra departementet. Én av informantene hadde også deltatt i forberedelsen av strategien. I to av casene opplevde informantene at de hadde blitt hørt på sine innspill til strategien. I beskrivelsen av strategien legger informantene vekt på flere forhold de oppfatter som viktige. De trekker spesielt fram langsiktigheten, og det helhetlige perspektivet på rekruttering og kompetanse i kombinasjon som viktig. Én av informantene beskriver strategien slik;

Vi har vært opptatt av at det skal ligge tett på arbeidsplassen og at det er tilpasset lokale behov. Og det syns jeg strategien har fått til - og at de klarer å arbeide langsiktig - dette har nå roet feltet - fordi kommunene kan jobbe langsiktig. (Case C Fylkesmann)

Og en annen sier;

Vi synes det er fornuftig å se på en helhetlig strategi at kompetanse og rekruttering sees under ett, og at man ser hele nivået under ett. (Case B Fylkesmann)

Informantene opplevde også at strategien videreførte det man allerede jobbet med innen sektoren, og tidligere strategier på kompetanse. Det var allikevel forskjeller fra tidligere som de opplevde som positive:

Det har jo vært kompetansestrategier før også - forskjellen er at denne prøver å tenke hele barnehagen og alle nivå - styrer - doktorgrad osv. Prøver å vise hvor mangfoldig barnehagen er. (Case A Fylkesmann)

Det var en gjennomgående opplevelse hos informantene at strategien var i tråd med fylket/kommunens behov og deres pågående arbeid. Slik beskriver én av informantene dette;

Strategien er romslig og passer godt med fylkets behov og allerede igangsatte satsingsområder. Deler av satsingen slik som fagbrev var en mulighet for å gjøre noe vi allerede hadde tenkt på, men som ikke var realisert. Fagbrev ble en ordning som ble veldig godt mottatt hos barnehagene og noe vi [hos fylkesmannen] fikk god respons på. (Case A fylkesmann)

Ønsket om kompetanseheving og større grad av profesjonalisering i sektoren er framhevet i alle casene. Informantene på både kommunalt- og fylkesmannsnivå opplever at strategien treffer tidsånden i barnehagene og at ønsket om formell kompetanseheving er sterkt tilstede. Dette bekreftes også av at i våre case var arbeidet med kompetansekartlegging og utarbeiding av prioriterte planer godt i gang da strategien kom.

6.2 Kompetanseplanlegging

I spørreundersøkelsen er barnehagemyndigheten relativt samstemt om at strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* gir rom for å prioritere tema og tiltak som er viktige og relevante i deres kommune. Noen kommenterer hvordan de fletter sammen tidligere satsinger med den nye strategien:

Strategien har ført til endringer i de opprinnelige planene våre, men vi har også funnet rom for å videreføre lokale satsinger innenfor dagens strategi. (barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Vi har over tid arbeidet med utviklingstiltak i våre barnehager som harmonerer godt med de mål og tiltak som denne strategien legger opp til. (barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Det er stor variasjon i svarene kommunal barnehagemyndighet gir på spørsmålet om hvorvidt man har gjort nye kompetansekartlegginger som følge av strategien. 32 prosent

er enig i at strategien har ført til ny kompetansekartlegging i kommunen, mens 40 prosent er uenig. Derimot er 57 prosent enig i at kommunen har gjort endringer i arbeidet med kompetanseplaner for barnehagesektoren som følge av strategien. Data fra casestudiene gir noen eksempler på hvilke endringer og tilpasninger det dreier seg om.

I alle de tre case-kommunene hadde man allerede etablert planer for kommunens arbeid med kompetanse før strategien ble lansert. Dette ble trukket fram som viktig for kommunen sitt arbeid med kompetanseutvikling, men også et viktig underlag for Fylkesmannsembetet sitt arbeid. På spørsmål om hvor detaljert kompetansekartleggingen hos barnehagene var fikk vi få utfyllende svar. En av informantene mente at de fleste barnehagene hadde kartlegginger og hadde etablert planer, men at de var av ymse kvalitet og preget av det som finnes av tilbud og hvordan ting har vært tidligere. Informanten understreker at en sentral del av kompetansearbeidet er at det er store forskjeller mellom barnehagene og at det derfor er vanskelig å si noe generelt. I alle casene hadde de etablert planer for kompetanseutviklingsarbeidet, basert på de behovene som var spilt inn fra barnehagene.

I case C forteller informantene fra kommunen at de hadde jobbet med satsingsområder for alle barnehagene i 15 år, og at de gjennomgående var oppmerksomme på signaler fra fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet. De opplevde derfor at når strategien kom var de godt forberedt. Som informanten påpeker: «*Strategien var i tråd med det vi hadde jobbet med over lengre tid*» (Case C Kommune). De samme synspunktene bekreftes fra kommunen i case B, de hadde allerede lagt en plan som varte i ti år. Denne ble utarbeidet basert på prioriteringer fra de ulike barnehagene og ble fastsatt ett år før strategien ble lansert. Noe av satsingene i deres egen plan, slik som for eksempel teknologi, var ikke like synlig i strategien, men dette opplevde de var greit å bringe med videre selv om de lot strategien være førende for arbeidet. Videre understreket hun at deres plan er bygget på samme format som kommunens arbeid i skole og SFO, slik at man finner en rød tråd i arbeidet. Også i case A la de en plan for kompetansearbeid like før strategien ble lansert. Informanten fra kommunen beskriver hvordan de har etablert et godt samarbeid blant barnehagene og før strategien ble lansert etablerte de en gruppe bestående av styrere fra både kommunale og ikke-kommunale barnehager som utviklet en kompetanseplan med fem prioriterte kunnskapsområder. På hver av disse områdene har barnehagene etablert nye grupper som jobber med hver av disse områdene. Gruppene organiserer sitt eget arbeid, men gir referat til kommunen om hva de jobber med. Kompetanseplanen ble ferdig før strategien ble lansert, men kommunen opplever at de har klart å tilpasse sitt arbeid til strategien. Kompetanseplanen er dynamisk og blir revidert jevnlig i tråd med behov og signaler fra Utdanningsdirektoratet. Dette bekreftes også av fylkesmannen i samme fylke:

Jeg opplever den [strategien] slik at jeg kan tolke inn [fylket] - jeg finner igjen behovene våre. Systemet for kompetanseutvikling - den planen - der er det noe vi har grepet fatt i med en gang og det er barnehagebasert kompetanseutvikling. Strategien er forholdsvis lett til å tolke til det som er [fylket] sine utfordringer. (Case A Fylkesmann)

Informantene har erfart at ikke alle tiltak har truffet like godt. I ett av casene trekker de fram Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere fra den regionale høgskolen, på 15 studiepoeng. De forteller at de hadde hørt mye positivt om studiet, men til tross for mye markedsføring av tilbudet fikk de veldig få søkere. Dette hadde vært gjenstand for diskusjon med både kommuner og høgskole, uten at man kom fram til gode forklaringer på hvorfor dette ikke ble mottatt bedre. En av deres teorier var at det kunne virke skremmende på potensielle studenter at det ble gitt ved en høgskole. I et annet case var de opptatt av at disse 15 studiepoengene verken medførte høyere lønn for assistentene/fagarbeiderne, eller kunne inngå i en barnehagelærerutdanning på lengre sikt. Informantene opplevde derfor at tiltaket ikke var i tråd med en tydelig rekrutteringsstrategi for å få flere faglærte i barnehagen. Dette eksempelet illustrerer også hvordan arbeidet med kompetanseutvikling foregår i fylkene. Fylkesmann og kommuner søker å vite så mye som mulig om behovet i barnehagene, og i samarbeid med utdanningsinstitusjon, eller på eget initiativ søker de å tilby best mulig tilpassete tilbud til de ansatte. Samtidig er dette et arbeid preget av usikkerhet fordi det kan være ulike faktorer som avgjør hvordan deltagelsen blir.

6.3 Tildelingsbrevene og lokal tilpasning

Strategien er etterfulgt av årlige tildelingsbrev til fylkesmannen, og disse har bidratt til å fokusere samt spesifisere hvilke tiltak/grupper Utdanningsdirektoratet ønsker at fylkene skal prioritere. Tildelingsbrevene var gjenstand for ulike erfaringer hos våre informanter, ikke alle bare positive. I to av casene beskriver informantene på fylkesmanns nivå at de opplever at i denne strategien, i motsetning til tidligere, har det vært en tydeligere styring gjennom tildelingsbrevene om hvilke områder man kan søke tilgjengelige midler til. Og at prioriteringen av tiltak ikke har vært samstemt med behovet i fylket. Én av informantene beskriver det slik;

Da [i et tidligere prosjekt] stod vi friere til selv å bestemme tiltak vi synes passet for fylket, men med den nye strategien ble vi mer styrt på tiltak. (Fylkesmann, case-nummer anonymisert)

Flere av informantene både hos fylkesmennene og i kommunene var opptatt av at de selv kjente godt til de lokale behovene, og at for sterke føringer kunne legge hindringer i veien for at de fikk fortsette med planene de hadde lagt, og at de mistet muligheten til å svare på behovene i fylket. Én av informantene beskriver at:

Jeg tenker at vi er skrudd sammen sånn at vi ønsker et eierforhold til det vi jobber med. Vi har jobbet så lenge med dette at vi vet hva som fungerer. Vi hadde samarbeid med høgskolene, kommunene og dem, så fikk vi ikke fortsette i den retninga vi hadde. Men vi måtte satse på det og det og det. Da blir vi mer bundet. [] Det forstod vi ikke poenget med. Ballongen sprakk, vi fikk så harde føringer på hva vi skulle prioritere. (Fylkesmann, case-nummer anonymisert)

Informantene beskriver at tildelingsbrevene (2015-tildeling) ikke ga dem mulighet til å videreføre det de allerede var i gang med og som svarte på behovet i fylket, fordi de

måtte prioritere områder hvor det var tilgjengelige midler. Informanten beskriver det slik;

Lufta i ballongen gikk litt ut for oss. Vi måtte bare eksekvere, vi utførte det vi fikk beskjed om, heller enn å være kreative og finne tilpassa løsninger for fylket. For da var midlene så låst på det som det skulle brukes på assistenter, på midler og det prosjektet, og det prosjektet. Tidligere så var det slik at vi hadde større pottar på færre poster, da kunne vi sjonglere og være kreative. Det har vi alltid vært i forhold til hvordan midlene skal brukes. (Fylkesmann, case-nummer anonymisert)

Dette fylket (case nummer anonymisert) hadde lenge hatt mange dispensasjoner fra kravet om antall ansatte med barnehagelærerutdanning, og de opplevde at fokuset på assistentene i første tildelingsbrev ikke svarte til fylkets behov. Før strategien kom hadde de jobbet med å heve det pedagogiske nivået ved å få flere ansatte utdannet som barnehagelærere, og gjennom nyansettelser. Dette var et arbeid de opplevde å ha lyktes i, men hvor de ikke fikk drahjelp fra strategien. Samtidig så presiserer disse informantene at tiltakene for å få flere til å ta fagbrev var populært når de kom. Ved siste utlysning var det derimot få søkere, og de opplevde at markedet nå var mettet for en periode. Høgskolekursene for assistenter var det vanskelig å få nok søkere til. Og som nevnt tidligere, de opplevde at tiltaket ikke var i tråd med en rekrutteringsstrategi for å få flere til å ta formell utdanning som barnehagelærere.

I case A, var de positivt overrasket over hvor mange av assistentene i fylket som grep muligheten til å ta fagbrev. Slik det beskrives i ett av intervjuene:

Vi ble veldig overrasket over dette med fagbrev i barnehage - over hvor mange som har gått og vil gå den veien - det var noe som traff veldig i [vårt fylke]. (Case A Fylkesmann)

Informantene beskriver at over tid har de sett at det har blitt større muligheter for lokale tilpasninger. I case A er de opptatt av at tildelingsbrevene har endret seg.

Vi fikk midler til fagbrev for seg selv, vi fikk midler til kompetansehevingstudie for seg selv. Etterhvert ble midler til tiltak for assistenter slått sammen og beskjed om at dette er lokale behov som avgjør. Det har blitt gjort endringer som gjør at det er lettere for oss å bruke opp pengene. (Case A Fylkesmann)

Informantene er opptatt av å ha handlefrihet for å kunne tilpasse arbeidet med strategien til fylket og kommunens behov. På spørsmål om forventninger til årets tildelingsbrev, sier en av informantene.

Det kan hende vi får større handlingsfrihet, det hadde vært best for vi kjenner de lokale forholdene, hvilke tiltak som kan fungere her i fylket. Det er store nasjonale variasjoner. Noen må rekruttere uansett, mens andre trenger å legge i fagkompetanse, for å heve fagnivået på de ansatte fordi de har en stabil arbeidsstokk. Det er store variasjoner om man bor i et pressområdet, eller der folk tviholder på jobbene sine. (Case B Fylkesmann)

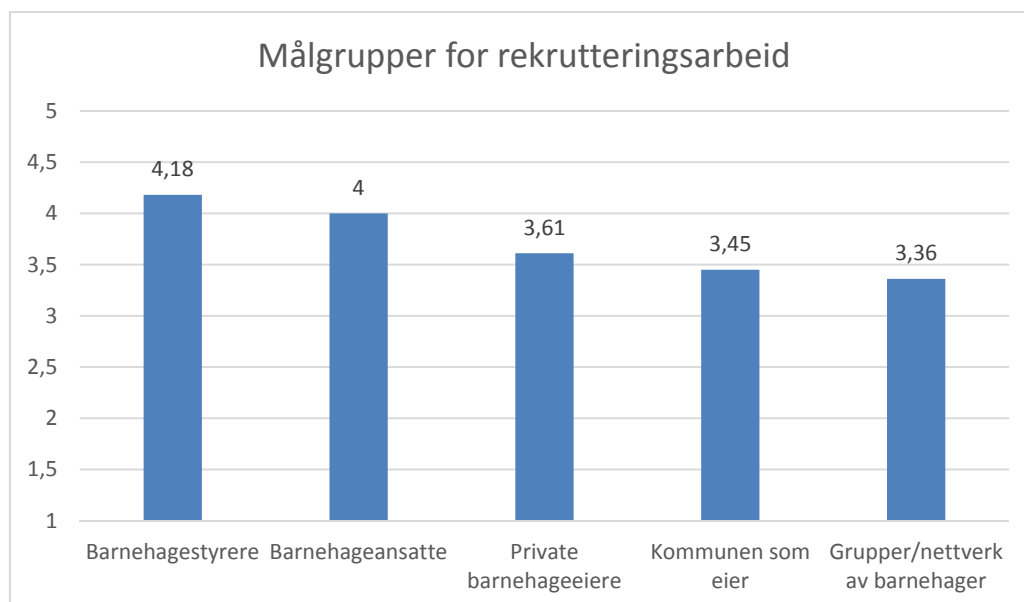
6.4 Gjennomføring og rekruttering

6.4.1 Å få med deltakere på tiltakene

I spørreundersøkelsen sier mer enn tre av fire respondenter seg enig i at de som kommunal barnehagemyndighet jobber aktivt for å rekruttere deltakere til tiltakene i strategien. Det er dog en av dem som kommenterer at arbeidsbetingelsene i form av mangel på personell er krevende:

Vanskelig å drive aktiv rekruttering av barnehageeier når man kun er en som utøver denne myndigheten. (barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

Når det gjelder hvem man retter denne rekrutteringsinnsatsen mot, så tyder svarene fra barnehagemyndigheten på at både styrer, ansatte, eier og nettverk av barnehager er gjenstand for rekrutteringsaktivitet (figur 6.1). Styrer og barnehagens ansatte er viktigst, og det er svært få som svarer at de ikke henvender seg til disse gruppene.



Svarene ble gitt på skalaen 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad)

Figur 6.1: Barnehagemyndighetens rekrutteringsarbeid rettet mot ulike grupper

Hva som fremmer og hindrer deltagelse på ulike kompetansetiltak var et sentralt tema i casene. Informantene i casestudien var tydelig på at de opplevde at barnehagene er interesserte i kompetanseheving som en positiv følge av at sektoren har blitt mer profesjonalisert. Samtidig ble det understreket at barnehagene er presset på tid og penger, og at dette forverres av omfattende oppgaver og krav, og høgt sykefravær.

Informantene i casestudien forteller at det krever god markedsføring og mye dialog med barnehagene for å øke deltagelsen på ulike tiltak. Det påpekes at barnehagene har mange forventninger og krav stilt til seg, og at det derfor kan være vanskelig å nå gjennom med nye tilbud som de er forventet å bruke tid på.

I en av case-kommunene forteller informanten at hun ser at man i kommunen har en økende andel fremmedspråklige barn i barnehagene, og at hun derfor har tatt initiativ til at barnehagene skal melde inn behov innenfor mangfold som satsingsområde. Til tross for gjentatte forsøk har hun fortsatt ikke mottatt noen innspill. Informanten forteller at hun derfor nå må revurdere hvordan hun har gjort det, og finne en annen måte å nå ut på og få barnehagene engasjert på temaområdet.

Satsingsområdet *Danning og kulturelt mangfold* blir trukket fram av andre informanter. Fylkesmannen i case C beskriver at de har opplevd at kommunene i sitt fylke har hatt behov for hjelp til å definere og fylle dette satsingsområdet med innhold. De har derfor samarbeidet med kommunene om å få til foredrag i ulike fora, og hente fram forskning på området. Som informanten sier; «Jeg ser at de blir veldig opptatt av å få forskning.» (Case C Fylkesmann).

Som figur 6.5 lenger ut i kapitlet viser, så er *Danning og kulturelt mangfold* det temaområdet som prioriteres av færrest kommuner i spørreundersøkelsen. Også kommentarene her tyder på at det kan være krevende å legge innhold i dette for kommunene:

De tematiske satsningsområdene treffer, med unntak av danning og kulturelt mangfold. Dette området er for vagt, da alle tiltakene i større eller mindre grad kan sies å handle om danning og kultur. (barnehagemyndighet i spørreundersøkelsen)

6.4.2 Betydningen av økonomiske betingelser og forutsigbarhet

Mangel på vikarmidler for å dekke opp for ansatte som deltar på kurs og utdanning var et gjennomgangstema både i intervjuene og i kommentarfeltene i spørreundersøkelsen til barnehagemyndigheten. Informantene i casestudien var tydelige på at søknadene til kompetansetiltak ville vært mye høyere om det hadde vært tilgjengelige midler til vikarer. Som en fra kommunen i case B, sa tydelig:

Barnehagen ville ha satt i gang en masse de hvis det hadde vært midler til vikar. Mangel på vikarmidler reduserer aktiviteten. Jeg ser at den siste utlysningen gir 50 000 pr student - og da begynner det å bli interessant. Da vil det bli flere søknader fra barnehagene. (Case B Kommune)

En av informantene fra fylkesmannen bekrefter dette slik:

Når du ikke har vikarmidler eller stipend da, det er en klar unison tilbakemelding fra sektoren, det har jeg merka når jeg har vært på turne i alle kommunene. Fra alle styrerne, de sier de er pressa på bemanning, slik at de kan ikke sende folk på kurs som tidligere. (Case B Fylkesmann)

Alle informantene bekrefter at det er et stort behov for vikarmidler for at barnehagene skal ha mulighet for å sende ansatte på kurs, samtidig påpeker de at økonomi også er et tema for enkelte ansatte. Fylkesmannen i case A forteller at

Økonomi spiller en rolle - vi vet at de som går nå fikk stipend i fjor, men vi vet ikke om de får det igjen i år. Økonomien er en usikkerhet som gjør at folk blir usikre på om de i det hele tatt vil starte. Det kan også være at barnehage-lærerdekningen er såpass god at det er ikke sikkert at de får en annen jobb og høyere lønn om de tar utdanning. (Case A Fylkesmann)

Økonomisk forutsigbarhet er viktig for studentene som vurderer videreutdanning, spesielt med tanke på ABLU. Dette understrekes av flere informanter. Flere peker på at de opplever at tidsfristene er for korte når godt voksne mennesker, som gjerne har barn og et aktivt liv med mange forpliktelser, skal ta et såpass stort valg som det er å redusere stilling og gå inn på ABLU.

Det var bestemt av Utdanningsdirektoratet at det skulle være xx plasser. 1. juli ble det informert om, og 1. september var fristen. Det var for sent, og det kom midt i ferien til folk. I det hele tatt er det veldig ofte korte søknadsfrister. Det er korte frister for høyskolene å lyse ut, og å få folk inn på studiet. Det er vanskelig å få planlagt på en normal måte. Det er folk med familie og barn, og de trenger mer tid. (Case B Fylkesmann)

Den samme informanten beskriver at de også opplevde at informasjonen om stipender kom sent fra Utdanningsdirektoratet.

Da høyskolen skulle starte med ABLU igjen så hadde de xx plasser, og vi reklamerte for det, men der var det jo nesten ingen som søkte dessverre. Så vi hev oss rundt og informerte i flere runder. Men det var jo ingen som visste at det skulle dale ned 50 000,- fra Direktoratet som stipend. (Case B Fylkesmann)

Dette bekreftes også av andre informanter, samtidig som de anerkjenner at Utdanningsdirektoratet også lever med usikkerhet fra budsjettår til budsjettår.

6.5 Kommunale og ikke-kommunale barnehager

I våre tre case beskriver informantene at det er liten forskjell mellom de kommunale og ikke-kommunale barnehager når det gjelder kompetansearbeid og deltagelse på tiltak sett fra kommunens side. Omkring 2/3 av barnehagemyndigheten har også en eierrolle i kommunale barnehager og området kompetansearbeid berører begge rollene. Noen signaler fra private barnehageeiere har vi hentet inn gjennom to intervju med eiere og intervju med Private barnehagers landsforbund (PBL). Vi finner også at barnehagestyrene i mange sammenhenger benevnes som representanter for eierne. Samarbeidet mellom kommunen og de ikke-kommunale barnehagene beskrives slik av en av informantene:

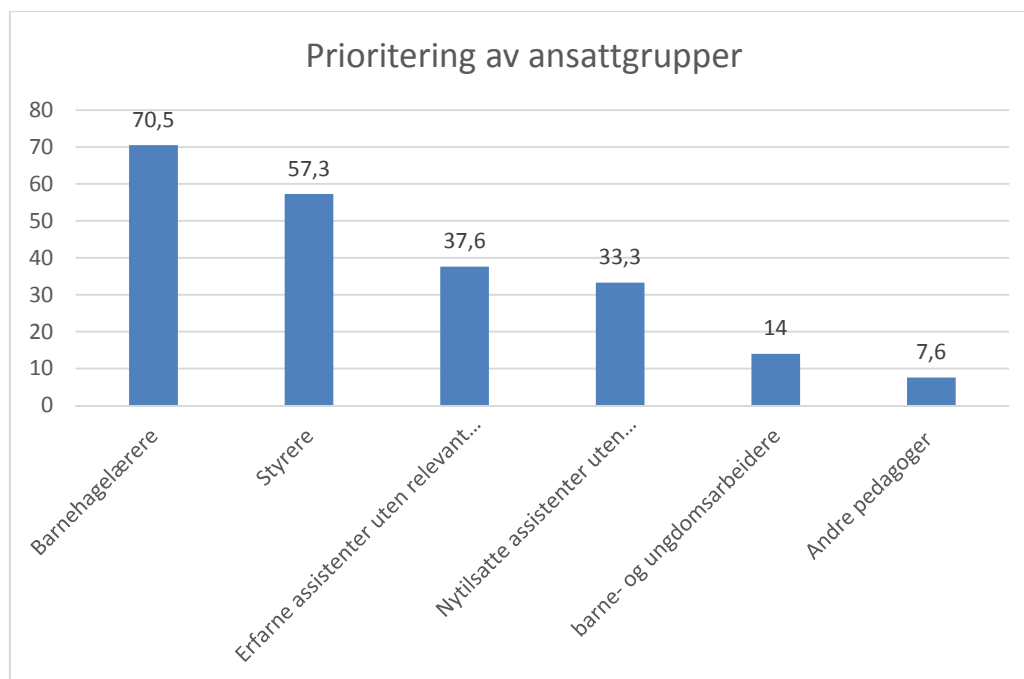
Det er veldig høy tillit - som er bygget opp over lang tid. Lite forskjell på privat og kommunal - barna er [kommunens] barn uansett type barnehage. (Case B Kommune)

Et *godt samarbeid* og en *kultur for å jobbe sammen* er andre måter informantene beskriver kommunens eller fylkesmannens relasjon til de kommunale og ikke-kommunale barnehagene i sitt område. De ikke-kommunale barnehagene beskrives også gjerne som ressurser i ulike nettverk og fora fordi de har litt andre erfaringer, og til og med en mer profesjonell tilnærming til kompetanseutvikling enn de kommunale. En av informantene hevder hun opplever at de ikke-kommunale barnehagene er «*mer offensive for å få tak i ny forskning, se på sin egen praksis - tenke kvalitetsutvikling.*» (Case A Kommune). Fra en av de private barnehageeierne hører vi at de jobber jevnt med ulike kompetansehevingstiltak og at de opplever at de ligger foran de kommunale barnehagene, slik at de har lite utbytte av å delta på fellestiltak i kommunen fordi de allerede har vært igjennom temaene som tas opp.

Informantene fra kommunen og fylkesmennene i casestudien understreker at det er lik behandling av barnehagene på tvers av eierstruktur. De hevder at forskjellene finnes heller mellom kommuner, og mellom enkeltbarnehager, enn at skillet går etter eierform. Med bakgrunn i dette er det noen av informantene som peker på at de ikke forstår hvorfor noen fylker skal ha egne midler kun til de private barnehagene (ref. tildelingsbrev av 17.2.16 fra Utdanningsdirektoratet).

6.6 Prioriteringer i kommunene

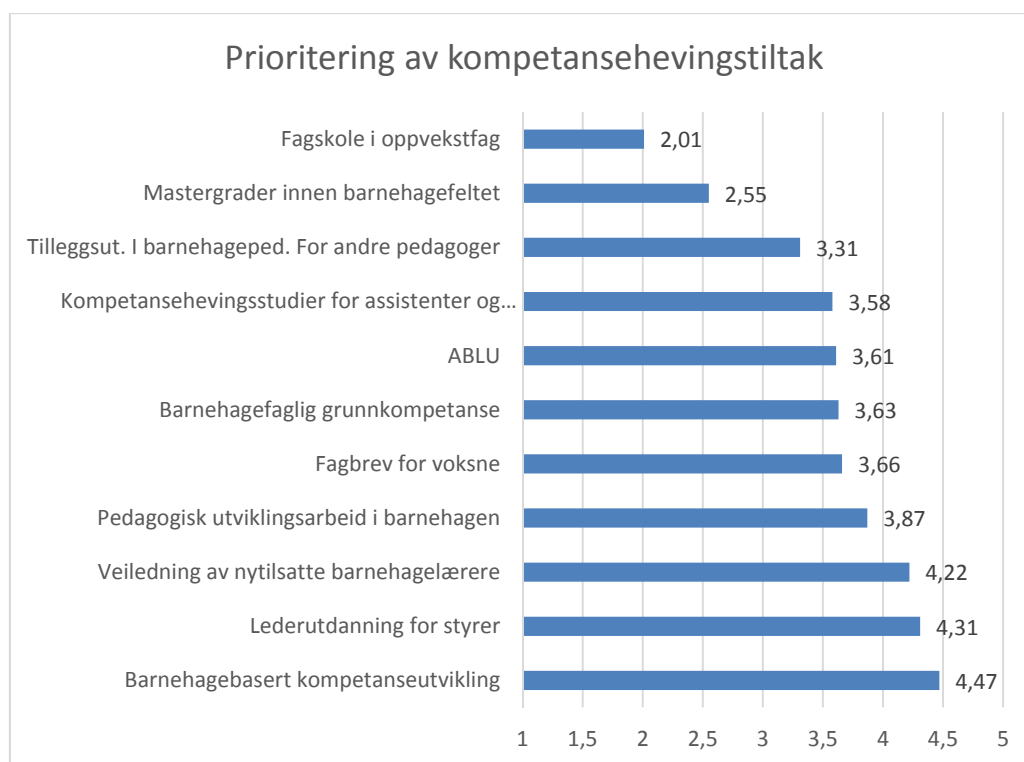
I spørreundersøkelsen har vi spurt kommunal barnehagemyndighet om hvilke ansattgrupper, tiltak og tema i strategien de prioriterer. Mye tyder på at det har vært vanskelig å prioritere mellom ansattgruppene i barnehagen, eller at spørsmålet har vært krevende å forstå, for svært mange respondenter har latt være å svare på akkurat dette. Figur 6.3 viser andelen av kommunene som har rangert de respektive ansattgruppene enten på første eller på andreplass når det gjelder hvor viktig det er å heve kompetansen deres. Barnehagelærerne prioriteres øverst av flest, dernest kommer styrerne. Få vil prioritere barne- og ungdomsarbeidere og andre pedagoger. Det er også verdt å merke seg at samtlige ansattgrupper er rangert øverst av minimum en kommune, og med unntak av barnehagelærerne er også alle rangert nederst av minst en.



Prosentandel som har rangert gruppen øverst eller nest øverst

Figur 6.2: Kommunal barnehagemyndighets prioritering av ansattgrupper for kompetanseheving

Barnehagemyndigheten har også prioritert de ulike tiltakene i *Kompetanse for framtidens barnehage*. Dette ble gjort ved å angi hvor viktig de mente tiltakene var på en skala fra 1–5. Figur 6.3 viser gjennomsnittsskår for tiltakene. Barnehagebasert kompetanseutvikling, lederutdanning for styrer og veiledning av nytilsatte prioriteres alle svært høgt. Deretter er det ikke store forskjeller i hvor høgt tiltakene prioriteres, med unntak av mastergrader og fagskole oppvekstfag som gjennomgående er lavt prioritert. Fagskole oppvekstfag og mastergrader har også høge andeler respondenter som svarer *vet ikke/ikke relevant* - henholdsvis 31 og 19 prosent. Når det gjelder fagskole oppvekstfag må en ha i minne at dette tiltaket ennå er i utviklings- og oppstartsfasen, og derfor lite kjent og ikke igangsatt i alle fylker ennå.

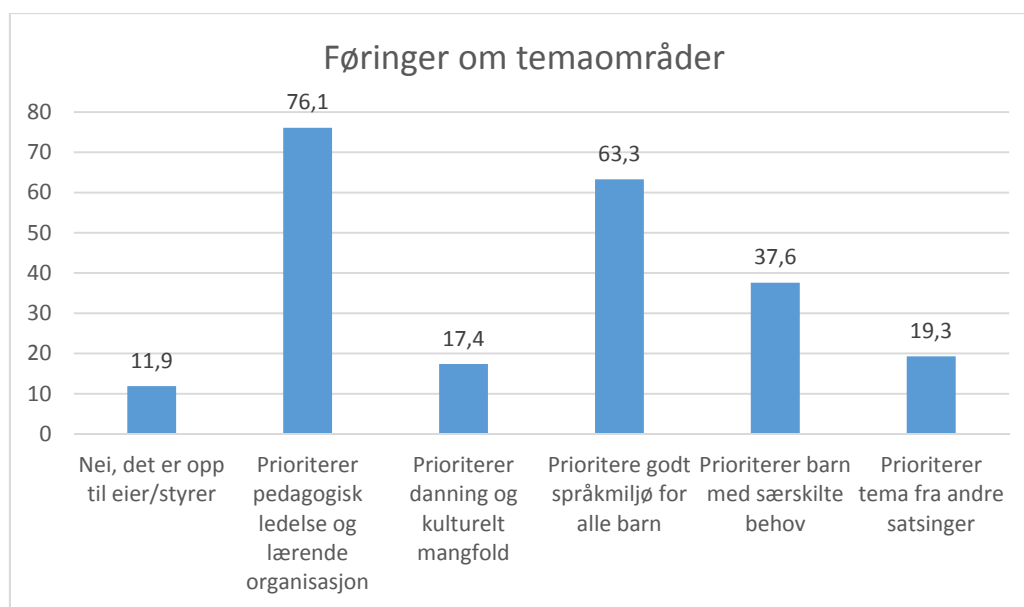


Svarene er gitt på en skala fra 1 (svært lavt prioritert) til 5 (svært høgt prioritert)

Figur 6.3: Barnehagemyndighetens prioritering av ulike tiltak i kompetansestrategien

Over 90 prosent av kommunene i spørreundersøkelsen svarer at de enten allerede har utviklet felles barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjekter for alle barnehager i kommunen (80 prosent) eller at de har konkrete planer om å gjøre dette (11 prosent). Tre av fire kommuner har enten allerede deltatt i utvikling av barnehagefaglig grunnkompetansekurs som kan gjennomføres blant kommunens barnehager, eller de har konkrete planer om dette.

De fleste kommunene gir barnehagene føringer om hvilke av kompetansestrategiens temaområder som skal prioriteres. Pedagogisk ledelse og det at barnehagen skal være en lærende organisasjon, samt et godt språkmiljø for alle barn, prioriteres av flertallet av kommunene.



Her har det vært mulig å velge flere tema. n=109

Figur 6.4: Andel av barnehagemyndigheten som gir føringer om kompetansestrategiens temaområder

En rekke respondenter kommenterer i merknadsfeltet til dette spørsmålet at de som kommunal barnehagemyndighet ikke kan legge slike føringer for de privat eide barnehagene. Noen peker også på at de løser dette ved at både kommunale og private barnehager er med i nettverk der en drøfter og velger prioriteringer basert på hvilke behov en opplever. Fra private barnehageeiere hører vi at de har egne satsinger som ikke nødvendigvis er de som kommunen løfter fram. En privat eier med barnehager i flere kommuner kan oppleve at barnehagene utfordres til å delta i ulike satsinger. Noen peker også på at de tar lang tid før satsinger iverksettes.

6.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på hvordan *Kompetanse for framtidens barnehage* kommer til uttrykk i det lokale arbeidet som allerede gjøres i barnehagesektoren, opplevd lokalt handlingsrom, om aktørenes roller er tydelige og om strategien bidrar til langsiktig planlegging i barnehagene og hos kommunale barnehagemyndighet.

Selve kompetansestrategien oppleves som romslig nok til å tilpasses til lokalt arbeid og lokale forhold, og som både langsiktig og helhetlig. Fylkesmannen opplever strategien til å være i tråd med andre og tidligere føringer fra departementet, og setter pris på langsiktigheten ettersom den går over så mange år (2014–2020) og det helhetlige synet som ligger i at en ser rekruttering og kompetanseutvikling under ett. Både hos fylkesmannen og i kommunene oppleves strategien å være i tråd med og lett å tilpasse til det arbeidet en allerede gjør. De er imidlertid noe mindre sikre på om de økonomiske ressursene som følger med strategien støtter opp under behovet og arbeidet deres. I kommunene er ankepunktet at ressursene er for små. Spesielt er det en utfordring at det ikke er gitt midler til vikar når ansatte deltar på tiltak, og når det blir lite forutsigbarhet i

og korte frister for å søke på utdanningsstipender. Fylkesmannen opplever på sin side tildelingsbrevene fra Utdanningsdirektoratet (i 2014–2015) som en tydelig styring, gjennom hvilke områder/tiltak man kan søke om midler til. Dette treffer ikke like godt det behovet en selv opplever i alle fylkene. Blant annet handlet dette om at det kom midler til tiltak rettet mot assistenter, mens en i fylket slet mest med å ha nok pedagoger. Fylkesmannen er opptatt av å beholde nok handlefrihet til å sette inn støtet der «skoen trykker mest» hos dem.

Fylkesmannen i de tre casestudiene våre hadde kompetanseplaner som var ferdige da *Kompetanse for framtidens barnehage* kom, og opplever at strategien var i tråd med disse planene. Fylkets allerede igangsatte arbeid kunne tilpasses strategien. I kommunene har strategien ført til at en har gjennomført ny kompetansekartlegging i rundt en av tre kommuner, mens nærmere 60 prosent har endret arbeidet sitt med kompetanseplanlegging som følge av strategien.

Arbeidet med å rekruttere barnehager og barnehageansatte til tiltak påvirkes både av et positivt syn på kompetanse og kompetanseheving, og av at barnehagene opplever at de er presset på tid, bemanning og økonomi. Fylkesmannen og kommunal barnehagemyndighet opplever at de må jobbe aktivt for å rekruttere, noe de også forteller at de gjør. Rekrutteringsinnsatsen rettes i første rekke mot styrer og ansatte i barnehagene, men også mot kommunal og private barnehageeiere. Samme rekrutteringsstrategi benyttes både overfor private og kommunale barnehager. Kommunene prioriterer individrettet kompetanseheving for barnehagelærerne høgest, deretter styrerne. Barnehagebasert kompetanseutvikling er det tiltaket i strategien som blir prioritert høgest av kommunene som barnehagemyndighet, fulgt av lederutdanning for styrer og veiledning av nytilsatte barnehagelærere. Få vil prioritere barne- og ungdomsarbeiderne for individuell kompetanseheving, og fagskole i oppvekstfag prioriteres lavest av tiltakene. Av temaene i kompetansestrategien prioriteres pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon og et godt språkmiljø for alle barn av over halvparten. Danning og kulturelt miljø prioriteres av få.

7. STRATEGIEN I MØTE MED BARNEHAGEN

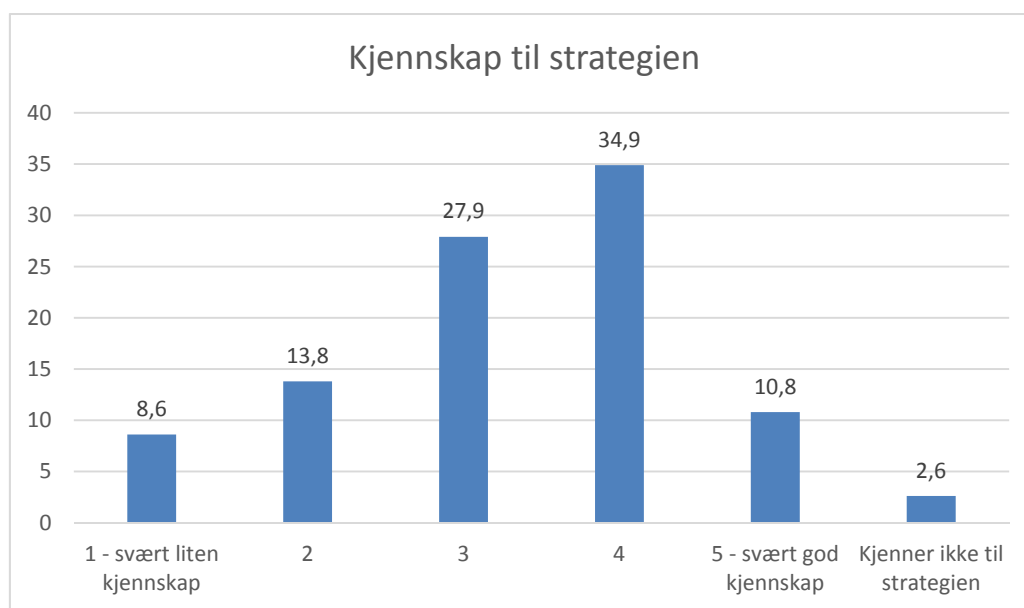
I dette kapitlet ser vi på hvor godt kjent *Kompetanse for framtidens barnehage* og tiltakene i strategien er ute i barnehagene, hvilke informasjonskanaler som har vært viktige, hvilke prioriteringer barnehagestyrerne gjør innenfor strategien og hvilke utfordringer de ser i implementeringen. Vi ser også på hvilke samarbeidspartnere som er viktig sett fra barnehagenes side. I hovedsak legges barnehagestyrernes svar til grunn for drøfting av følgende problemstillinger:

- I hvilken grad kjenner de ulike aktørene til strategien og egen rolle?
- Hvilke informasjonskanaler bruker aktørene for å gjøre strategien kjent?

7.1 Barnehagestyrernes kjennskap til strategien og tiltakene

7.1.1 Kjennskap til selve strategien

Når barnehagestyrerne blir bedt om å vurdere selv hvor stor kjennskap de har til strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, viser svarene relativt stor variasjon (figur 7.1). Det er få som i det hele tatt ikke kjenner til strategien, eller som vil innrømme at de ikke kjenner den. Kjennskap til strategien kan ligge på ulike nivå, alt fra å kjenne til strategidokumentets innhold, til å kjenne de konkrete kompetansehevingstiltakene og de prioriterte satsingsområdene. Antakelig er barnehagestyrerne orientert mot de konkrete mulighetene som ligger i strategien, slik som kompetansehevingstiltak og satsingsområder.



n=265

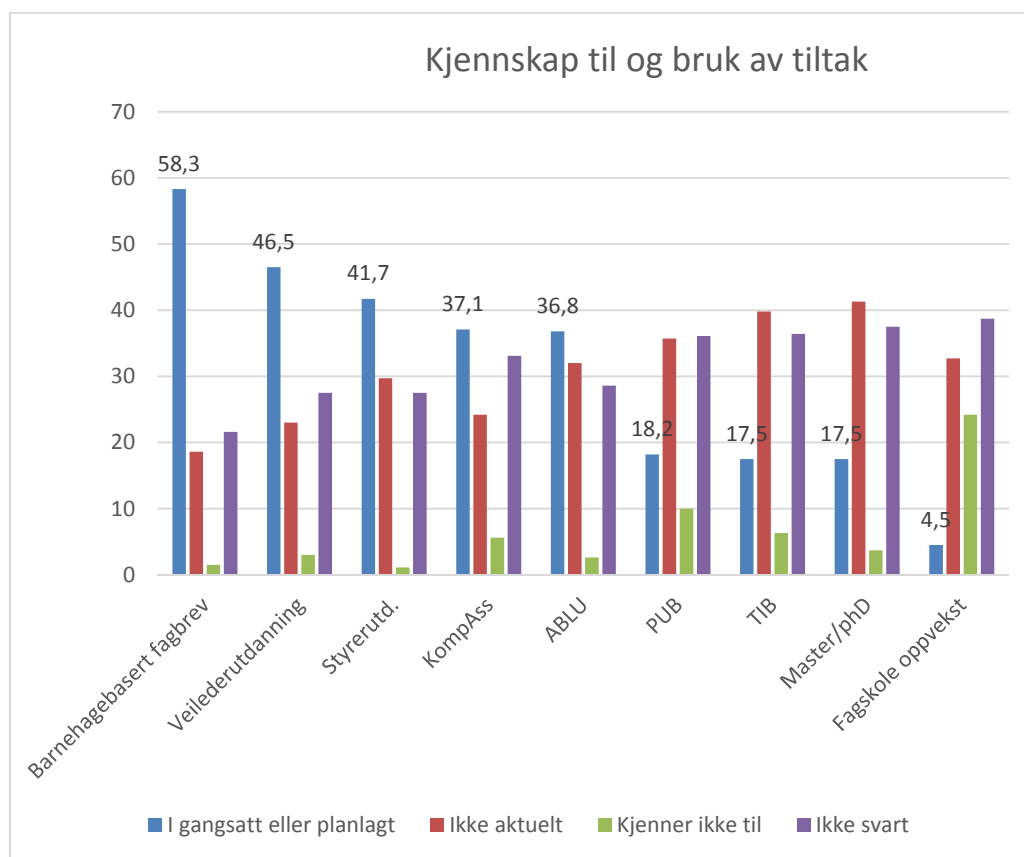
Figur 7.1: Barnehagestyrernes vurdering av egen kjennskap til *Kompetanse for framtidens barnehage*

Nesten halvparten (46 prosent) sier at de kjenner strategien relativt godt, mens 23 prosent har lav kjennskap. Vi ser ingen forskjeller i kjennskap til strategien mellom private eller kommunale barnehager.

7.1.2 Formell utdanning for enkeltansatte

Ni av tiltakene i strategien er slik utformet at de gir formell kompetanse (vitnemål, fagbrev, studiepoeng) til de enkelte ansatte som deltar på dem. Selv om flere av tiltakene er barnehagebaserte i den forstand at barnehagen benyttes som en viktig læringsarena, så krever alle disse tiltakene at den ansatte selv ønsker å delta og er villig til å bruke betydelig tid og ressurser på kompetansehevingen. Dette står i kontrast til de øvrige tiltakene (veiledning av nytilsatte, barnehagebasert kompetanseutvikling og barnehagefaglig grunnkompetanse), som ikke gir formell kompetanse og som i stedet kan ses i kategorien opplæring/oppdatering innenfor rammene av arbeidsdagen.

Tiltaket Barnehagebasert fagbrev er tatt i bruk eller planlagt tatt i bruk i 58 prosent av barnehagene (figur 7.2). Også veilederutdanning, styrerutdanning, kompetanseheving for assistenter og fagarbeidere (forkortet KompAss i figuren) og Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er i gang eller planlagt i cirka 35–45 prosent av barnehagene.



n=269. Prosent

Figur 7.2: Barnehagestyrernes svar på bruk og kjennskap til individrettede tiltak i kompetansestrategien

I figur 7.2 er det verdt å merke seg to ting: For det første at mange har hoppet over spørsmålet og valgt å ikke svare (lilla søyle), og for det andre at mange manglende svar på hvert tiltak ser ut til å samvariere med antallet som mener tiltaket ikke er aktuelt for dem. Det er, med basis i teori om spørreundersøkelser (f.eks. Fowler & Cosenza, 2008), mulig å tenke seg at lysten til å svare på spørsmålet henger sammen med hvor viktig og relevant tiltaket det spørres om er for respondenten. Vi kan ikke vite sikkert om dette er tilfelle, men i så fall kan kategorien Ikke aktuelt være noe underrapportert fordi en del har latt helt være å svare i stedet.

Med unntak av Fagskole oppvekstfag, som er et helt ferskt tilbud som heller ikke dekker hele landet ennå, så ser det ut som tiltakene er relativt godt kjent for styrerne.

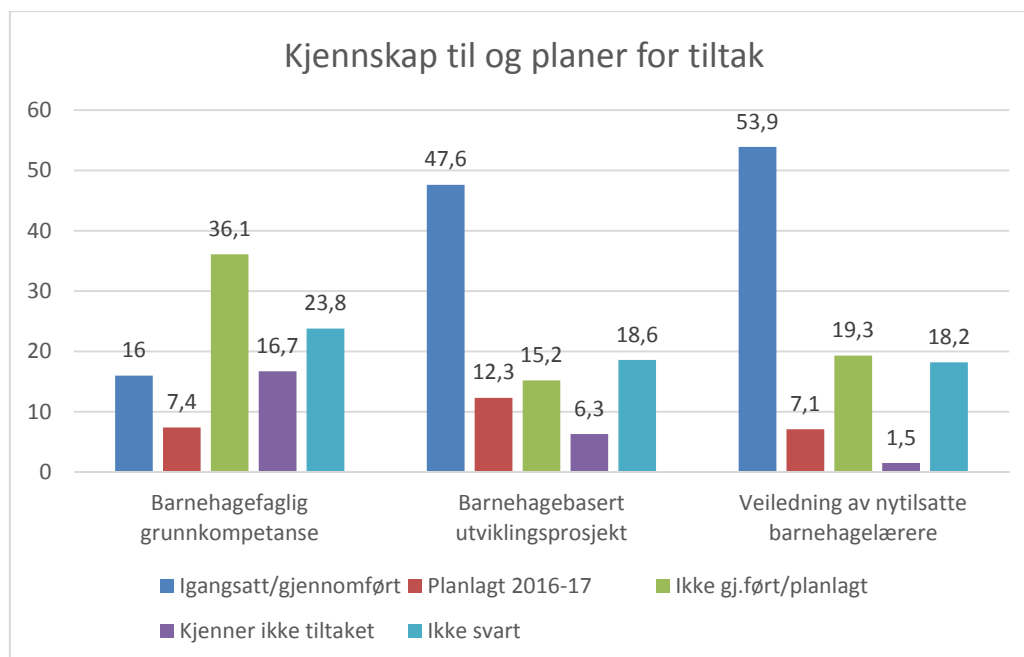
Respondentene ble bedt om å kommentere og utdype hvorfor enkelte tiltak ikke er aktuelle for dem. Noe av det som trekkes fram her er:

- Kompetansesituasjonen i barnehagen vurderes som god:
 - Man har allerede nok pedagoger i følge normen
 - Barnehagen har mange ansatte med høy formell kompetanse fra før
 - Den aktuelle utdanningen er tatt tidligere (ofte styrerutdannig/lederutdanning)
- En del ansatte viser liten interesse for å ta videreutdanning
 - Ofte grunnet høy alder/få år igjen i arbeidslivet
 - Også økonomi nevnes.
- Barnehagen deltar i mange utviklingsprosjekter og får kompetanseheving gjennom dette
- Økonomi – barnehagen/styrer vil gjerne, men har ikke mulighet
- Tilbudene finnes ikke i nærheten, lang reiseveg for deltakerne

Svarene kan tyde på at behovet for ulike utdanninger er forskjellig og varierer mellom kommuner og fylker. Vi kan også anta at størrelsen på målgruppene for de ulike tiltakene varierer, og på noen områder er det slik at det finnes et behov som er bygd opp over tid, mens andre tiltak kan ha et mer kontinuerlig behov. Pedagognormen brukes som et målbilde, men utover den er det lite som sier noe om ønsket omfang av tiltakene.

7.1.3 Styrking av opplæring og oppdatering på arbeidsplassen

Tre av tiltakene i strategien gir ikke formell kompetanse for enkeltpersoner, men kan ses på som en styrking av opplæringen på arbeidsplassen og den faglige oppdateringen som foregår i hverdagen. Disse tiltakene foregår vanligvis innenfor rammene av arbeidsdagen i barnehagen. Et av dem retter seg mot hele kollegiet samlet (Barnehagebasert kompetanseutvikling), mens de to øvrige er innføring i rolle og oppgaver for henholdsvis barnehagelærere (Veiledning for nytilsatte, nyutdannede barnehagelærere) og assistenter (Barnehagefaglig grunnkompetanse).



n=269. Prosentandeler

Figur 7.3: Barnehagestyrernes kjennskap til og planer for barnehagefaglig grunnkompetanse, barnehagebasert kompetanseheving og veiledning av nytilsatte barnehagelærere

Veiledning av nytilsatte barnehagelærere og barnehagebaserte utviklingsprosjekter er enten satt i gang eller planlagt innen det kommende året i cirka 60 prosent av barnehagene. Innføringskurset i barnehagefaglig grunnkompetanse er derimot langt mindre tatt i bruk, under en av fire barnehager rapporterer at de er i gang med eller planlegger dette tiltaket. Det er også en relativt høy andel (17 prosent) som svarer at de ikke kjenner til dette tiltaket.

Kommentarene som angår disse tre kompetansehevingstiltakene handler om:

- At barnehagen ikke har noen nytilsatte enten barnehagelærere eller assistenter uten fagbrev, en har kanskje heller ikke hatt det på lenge (stabil stab), og tiltaket blir derfor lite aktuelt.
- Utdypinger av kurs, prosjekter, utviklingsarbeider osv som barnehagen deltar i, i regi av kommune, bydel eller andre.
- At man primært ansatter fagarbeidere ved ledige stillinger (som ikke trenger innføringskurset)
- Veiledningen for nytilsatte organiseres i kommunal regi, ikke i den enkelte barnehagen

7.2 Informasjonskanaler til barnehagene

Kommunal barnehagemyndighet har vært en viktig informasjonskanal overfor barnehagene. Nesten tre av fire barnehager svarer at de har fått informasjon om strategien via

den lokale barnehagemyndigheten. Men også materiell direkte fra Utdanningsdirektoratet (spesifisert i spørsmålet som henholdsvis nettstedet udir.no, Udir-magasinet for barnehage og selve strategidokumentet) har nådd fram til om lag 60 prosent.

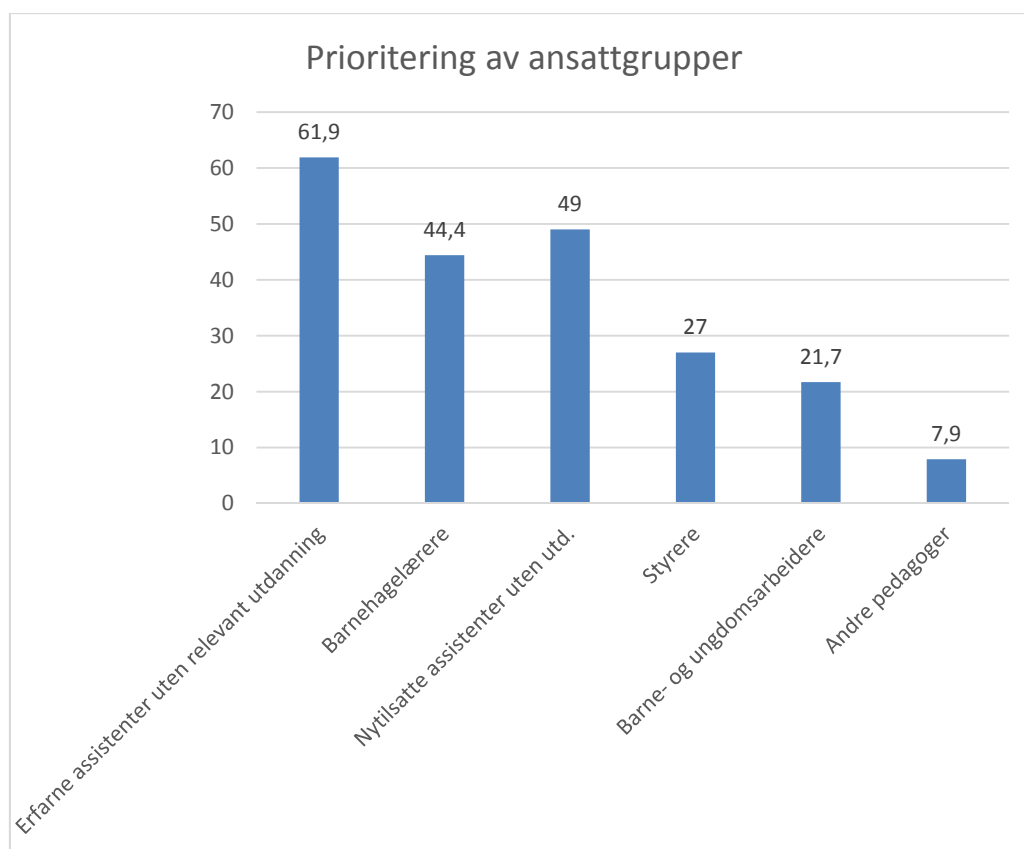
Rundt 40 prosent oppgir at de har fått informasjon på møter, kurs og konferanser, eller via fylkesmannen. Fra gjennomgangen av fylkesmannens nettsider vet vi at en del fylker har tatt opp strategien som tema på fagsamlinger, nettverksmøter, konferanser etc. der også barnehagestyrene er invitert. Det er verdt å merke seg at relativt mange svarer at de ikke vet om de har fått informasjon fra fylkesmannen, eller at dette ikke er relevant for dem. En mulig tolkning av dette er at fylkesmannens rolle er mer uklar for barnehagene, siden mye av det fylkesmannen byr på kommer via kommunen som barnehagemyndighet eller barnehagens eier.

Informasjonsflyten om strategien ser ut til å være litt annerledes til privat eide enn til kommunale barnehager. De private barnehagene har fått informasjon fra Private barnehagers landsforbund (62 prosent) heller enn fra egen eier (31 prosent). Blant de kommunale barnehagene har eier (kommunen) gitt informasjon om strategien i nesten 60 prosent av barnehagene. Å høre om strategien fra andre barnehager har vært en kilde til informasjon i en av fem barnehager, uavhengig av eierskap og er en form for spredning gjennom nettverk. I kommentarene viser det seg at noen også har hørt om strategien via media, via arbeidstakerorganisasjoner og på lederutdanningen for barnehagestyrene. Private barnehagers landsforbund peker på utfordringer med å nå ut til private eiere og de tilbyr å bruke det nettverket som de har i større grad.

Mange av barnehagestyrene har latt være å svare på hvor de har fått informasjon om strategien fra. Det kan skyldes at det kan være vanskelig å angi kilden fordi det er flere kanaler som benyttes samtidig.

7.3 Barnehagenes prioriteringer

Svært mange styrere har hoppet over spørsmålet der de ble bedt om å rangere ansattgrupper i barnehagen etter hvem det var viktigst å heve kompetansen til. En årsak kan være at det var uvant å svare på den måten (dra og slipp av bokser på skjermen til man fikk en liste), og en annen årsak er at man synes det er ubehagelig eller vanskelig å sette grupper i barnehagen opp mot hverandre. Av de cirka 170 som har svart, har 62 prosent rangert erfarne assistenter uten relevant utdanning på første eller andreplass (figur 7.4).



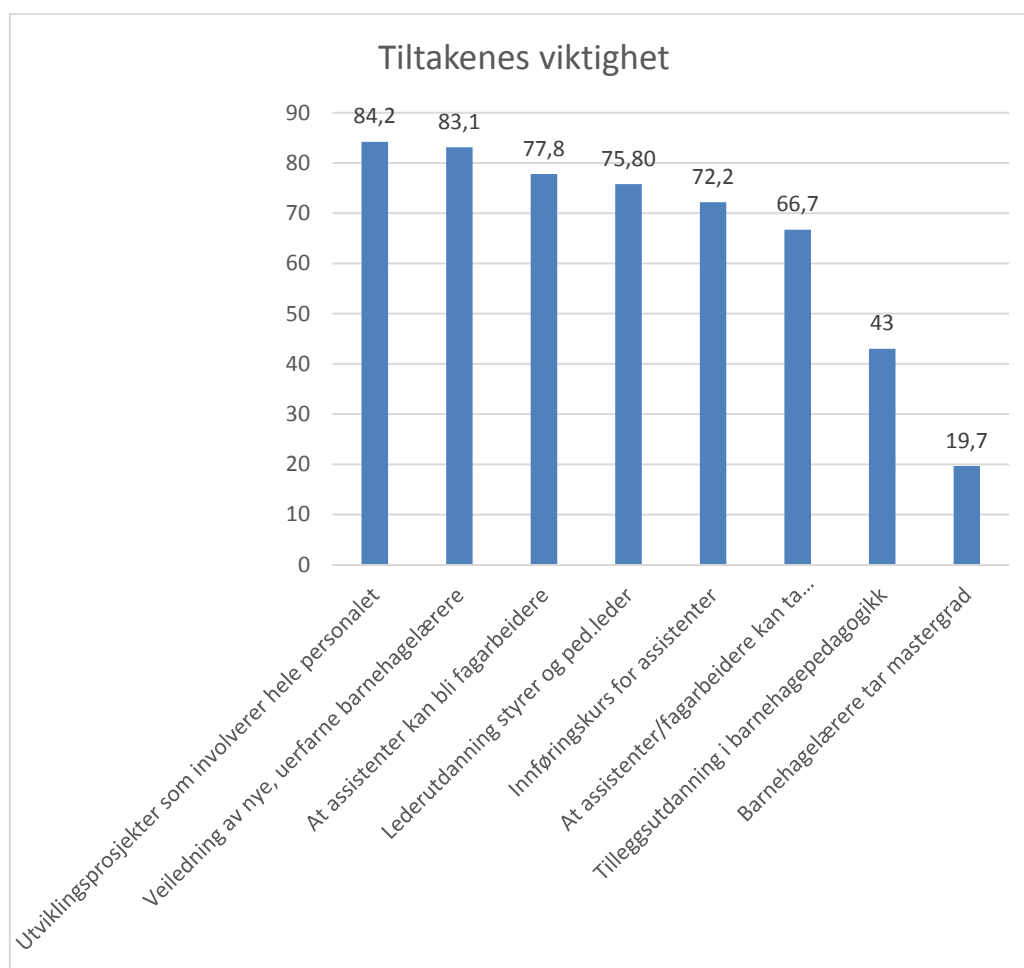
Prosentandeler

Figur 7.4: Andelen barnehagestyrere som har prioritert de ulike ansattgruppene

Videre mener også mange at barnehagelærere og nytilsatte assistenter uten relevant utdanning bør prioriteres. Det er verdt å merke seg at det er stor variasjon i hvordan styrerne rangeres, og dette kan muligens henge sammen med at mange barnehagestyrere allerede har gjennomført den nasjonale lederutdanningen for styrere. Andre venter på å få ta den. Behovet for å prioritere styrer kan tenkes å oppleves ulikt etter egen status på dette området, samt at styrerne kan ha problem med å prioritere seg selv. Få prioriterer andre pedagoger høgt på lista, noe som trolig henger sammen med at denne gruppen ikke er så tallrik i barnehagene.

Vi var også ute etter å hva slags type kompetanseheving som framstår som viktigst ute i barnehagene. Begrepsbruken her samsvarer ikke helt med tiltakene i strategien. Fordi vi var usikker på hvor god kjennskap barnehagestyrerne hadde til begrepene om de ulike tiltakene fra strategidokumentet, valgte vi å formulere med egne ord det vi oppfatter som kjernen i tiltakene i stedet. Spørsmålet er ment å undersøke hva slags type kompetansehevingstilbud barnehagestyrerne legger vekt på, men innholdet i tilbudene vi beskriver bygger på tiltak i strategien. Figur 7.5 viser andelen av de som har svart på spørsmålet som har svart at den foreslåtte aktiviteten er viktig eller svært viktig for å skape god kvalitet i barnehagen. Vi ser av figuren at styrerne mener de fleste forslagene er viktige, med unntak av tilleggsgutdannning i barnehagepedagogikk for andre pedagoger (TIB) og mastergrad til barnehagelærere. Disse to rangeres som viktig av under halvparten. På

toppen av prioriteringslista finner vi utviklingsprosjekter for hele kollegiet og veiledning til nye barnehagelærere, som mer enn fire av fem styrere rangerer som viktig.



Prosentandelen som har svart viktig eller svært viktig (alternativene 4 og 5)

Figur 7.5: Barnehagestyrernes vurdering av hvor viktig de ulike tiltakene er for å heve kvaliteten

En del styrere har kommentert dette spørsmålet uten at det er noe tydelig mønster i kommentarene. Mange skriver forklaringer på hvorfor barnehagen har valgt som den har gjort. Noen trekker fram utfordringer de føler de står overfor når det gjelder kompetanseheving hos personalet:

Få tilgang til påbygging i barnehageped og småbarnsped som gir godkjenning som barnehagelærer for mange flere grupper med div. ped. grunnutdanning. Vi mister alt for mange svært gode medarbeidere som kan tenke seg en videreutdanning her pga. at det ikke er godkjent basisutdanning. 4 års studier på toppen blir for mye. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Hovedvekten av ansatte er over 50 år og har tatt utdanning for en del tid tilbake eller har ikke tatt utdanning. Det hadde vært meget ønskelig med et utviklingsarbeid for hele personalet. Dette er utfordrende da få ansatte jobber heltid og det

er mange eldre arbeidstakere som er delvis uføre og har nok med den vanlige arbeidsdagen. Barnehagen som helhet har en del utfordringer knyttet til dette, med tanke på kvalitet, kontinuitet og utvikling i tråd med samfunnet ellers. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Ofte blir ikke de med mastergrad værende i barnehagen. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Syns at kravene til fagbrev er for lave for assistenter med erfaring, det er for lettvinnt å få seg et fagbrev via erfaring ift de som tar teori + 2 år som lærling. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

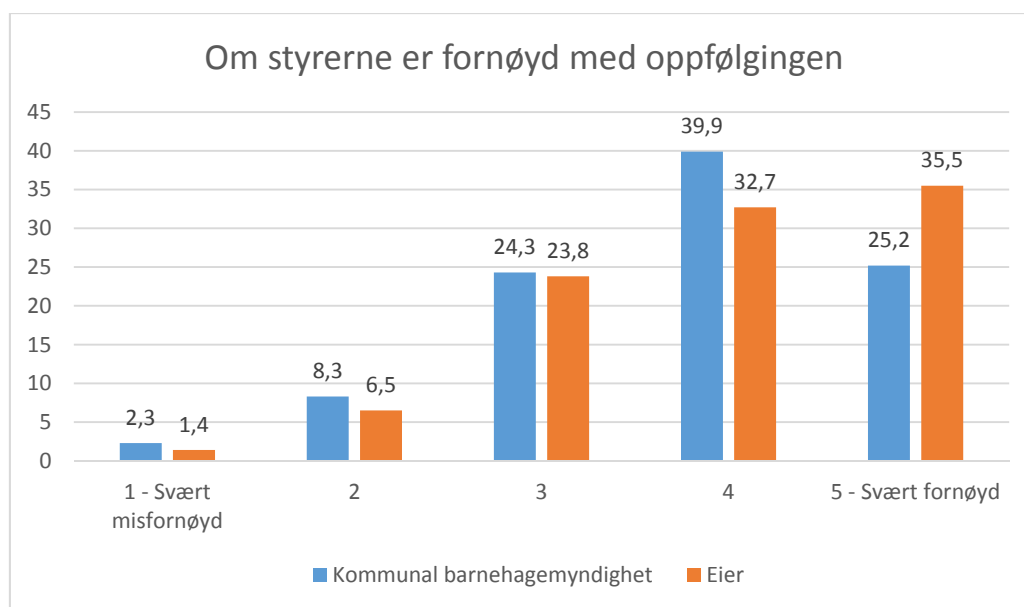
7.4 Barnehagenes samarbeidspartnere i kompetanseutviklingen

Spørsmålet om samarbeidspartnere i arbeidet med kompetanseheving tok utgangspunkt i de aktørene som er definert inn i strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*. Det er naturlig å dele disse aktørene etter hvilke som befinner seg direkte i implementeringskjeden mellom sentrale myndigheter og barnehagen (eier, kommunal barnehagemyndighet og Fylkesmannen), og andre aktører som mer fungerer som eksterne partnere eller ressurser for barnehagene.

7.4.1 Samarbeid med eier og barnehagemyndighet lokalt

Svarene fra styrerne i spørreundersøkelsen er relativt entydige i at også barnehagens eier og kommunal barnehagemyndighet er helt sentrale samarbeidspartnere når det gjelder å heve kompetansen til ansatte. Over 80 prosent svarer at dette samarbeidet er viktig. Også Fylkesmannen anses som en viktig partner av 70 prosent av barnehagestyrerne.

Barnehagestyrerne er også godt fornøyd med støtten og oppfølgingen de får fra henholdsvis eier og kommunal barnehagemyndighet i arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagen (figur 7.7). Noe flere er «svært godt fornøyd» med eier enn med barnehagemyndigheten. Svært få er misfornøyd med oppfølgingen de får.



Prosentandeler

Figur 7.6: Barnehagestyrernes vurderinger av hvor godt fornøyd de er med oppfølging i kompetanseutviklingen, fra henholdsvis barnehagens eier og den kommunale barnehagemyndigheten

I kommentarene til dette spørsmålet benytter noen styrere muligheten til å skryte av arbeidet som kommunen gjør, for eksempel gjennom kvalitetsprosjekter, tildeling av støtte og tilrettelegging av kompetansehevingstiltak for ansatte i hele kommunen. Noen peker også på utfordringer med økonomi og vikarsituasjon:

Da jeg er eier av barnehagen må jeg bare erkjenne at jeg ikke har vært den store pådriveren til videreutdanning for personalet. Vi prøver å sende folk på relevante kurs jevnlig. Vi er veldig styrt av den økonomiske situasjonen i kommunen. Det er også vanskelig å få tak i dyktige vikarer som kan være her når permisjon til utdanning skal gjennomføres. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

En liten barnehage er helt avhengig av at kommunen som barnehagemyndighet gir barnehagen støtte og oppfølging til barnehagens arbeid med kompetanseutvikling, spesielt økonomisk.

Vi får vite om alle tilbud, men det kommer ikke noen penger / ressurser som kan bidra til at vi kan løse dette på en god måte i barnehagene. Vi kan ikke sende folk på utdanning uten vikar, noen må faktisk være sammen med 1 åringene. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Det pekes også på at når kommunen lager gode fellesopplegg, reduseres behovet for egne/andre prosjekter:

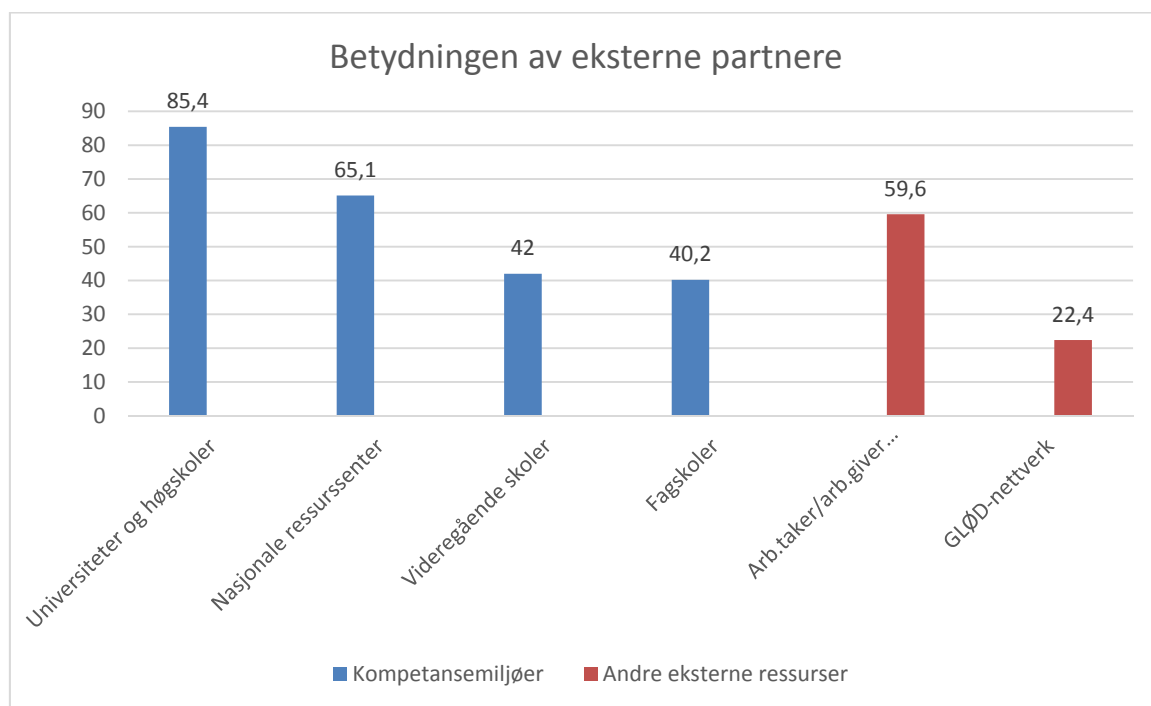
Kommunen har lagt til rette for felles og god kompetanseheving av alle ansatte i skole og barnehage. Derfor har vi heller ikke hatt kapasitet og behov for så

mange andre kompetansehevingsprosjekter akkurat nå. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

7.4.2 Samarbeid med kompetansemiljøer og andre eksterne ressurser

Vi har definert institusjoner der barnehagen/barnehageansatte har direkte tilgang til fagressurser (veiledning, ulike former for kompetanseheving etc.) som kompetansemiljøer, de øvrige er benevnt andre eksterne ressurser (figur 7.7). I spørreundersøkelsen gir 85 prosent av barnehagestyrerne uttrykk for at universiteter og høyskoler er viktige samarbeidspartnere i arbeidet med kompetanseheving i barnehagen (figur 7.7). Også de nasjonale ressursentrene, som er kompetansemiljøer på sine spesialfelt, er en viktig partner for 65 prosent av styrerne. De videregående skolene og fagskolene blir vurdert som viktige av rundt 40 prosent av styrerne, noe som er en klart lavere andel enn de som mener universiteter og høyskoler er sentrale.

Arbeidstaker/arbeidsgiverorganisasjonene ses på som viktig av 65 prosent av styrerne. GLØD-nettverket synes å være ukjent eller i alle fall noe mer perifert for en del av barnehagestyrerne enn de øvrige partnerne. Halvparten svarer at de ikke vet om dette nettverket er viktige samarbeidspartnere. Likevel svarer også 22 prosent av barnehagene at GLØD er en viktig samarbeidspartner. Dette underbygges av funn i case-studien, der det viste seg at GLØD-nettverkene fungerer ulikt i de ulike fylkene.



Prosentandelen som har svart viktig eller svært viktig (alternativene 4 og 5)

Figur 7.7: Barnehagestyrernes vurderinger av hvor viktig ulike samarbeidspartnere er i arbeidet med kompetanseheving i barnehagen

7.5 Utfordringer i barnehagene

I spørreundersøkelsen ble barnehagestyrerne bedt om å skrive noen ord om hvilke hindringer de ser for at ansatte i egen barnehage kan heve kompetansen sin. Svarene varierer fra enkeltord (f.eks. «økonomi», «tid», «bemanningssituasjonen») til lengre avsnitt som tar opp mange ulike hindringer. Vi har systematisert svarene ved å plassere dem i fire ganske brede kategorier:

- Barnehagens økonomiske situasjon
- Ansattes motivasjon og betingelser
- Bemanningssituasjon, tidsressurser og stabilitet for barna
- Muligheter for ny stilling/høgere lønn for ansatte etter kompetanseheving

Kategoriene glir også noe over i hverandre, for eksempel så er det å ikke kunne tilby ansatte gode studiebetingelser eller ny stilling eller økt lønn etter utdanningen tett forbundet med barnehagens økonomi. Hver kategori er illustrert med sitater som utdyper og eksemplifiserer innholdet.

7.5.1 Økonomi i barnehagen

Det som nevnes av flest barnehagestyrere som en hindring, er knyttet til økonomien i barnehagen. Dette kobles til at en ikke har økonomi til å leie inn vikarer, men også studiebetingelser for ansatte trekkes fram: reiseutgifter, lesedager, permisjon med lønn etc. koster penger.

Fra barnehagens side: Økonomi til å dekke studier (dersom de koster noe) og reise dersom det er nødvendig, og ikke minst til vikar for dem som er borte i studier/kurs etc. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Kostnader knyttet til dette. det er trang økonomi, og det er vanskelig å prioritere alle utdanningsønsker når dette må gå på bekostning av bemanning generellt. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Ressursknapphet - Lav bemanning, som gjør at vi må ha alle på jobb for å opprettholde kvalitet og sikkerhet [] - Ikke økonomi til å sette inn vikarer når ansatte får opplæring/utdanning. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Økonomiske rammer. Barnehagen har for lite økonomisk handlingsrom til å kjøpe fri ansatte til kompetanseheving. Lav grunnbemanning gjør det svært sårbart når faste ansatte er fraværende, og kompetansehevingstiltak blir derfor altfor ofte prioritert bort på grunn av marginal bemanning. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

7.5.2 Ansattes motivasjon og betingelser

Mange trekker fram forhold som går på de ansattes motivasjon og på betingelsene ansatte får for å heve kompetansen sin som viktige hindringer. Det vises både til at ansatte generelt ikke er motivert og er krevende å motivere, og til mer livsfasebestemt mangel

på motivasjon i forbindelse med enten småbarnsliv eller at det er eldre arbeidstakere med kort tid igjen i yrkeslivet. Kommentarene rundt betingelsene for kompetanseheving for den enkelte ansatte handler i hovedsak om hvorvidt man kan tilby dem å bruke tid i arbeidstida, permisjon med lønn til samlinger, lesedager etc. og om lange reiseavstander.

Mange som ikke ønsker å gjøre det for det vil kreve noe av dem. De må ut av komfortsonen. Noe handler om økonomi og evt gå ned i stilling - kostnader. Det kan også være utfordrende med mange vekke fra barnehagen/fravær-nærvær. De ønsker ofte å gjøre dette flere sammen. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Lav interesse hos ufaglærte, godt voksne medarbeidere. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Vi har en del ansatte som er "godt voksne", mange av dem ser ikke nytten av å heve kompetansen sin gjennom å ta fagbrev eller andre tiltak. Derfor jobber vi mer gjennom felles kompetanseheving av hele personalgruppa, gjennom utviklingsarbeid og prosjekter. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Lang veg til studieplasser. Motiverte personale. Gode lønnsforhold under utdanning. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

7.5.3 Bemanningssituasjonen

Andre kommentarer handler om barnehagens bemanningssituasjon, tidsbruk og stabilitet for barna. Omtrent halvparten av disse kommentarene går på lav grunnbemanning, generell travelhet, sårbarhet ved sykefravær og at ansatte er slitne og har lite overskudd til noe ekstra oppå en travel hverdag. En del trekker fram utfordringer med å få tak i vikarer i forbindelse med at ansatte er ute av barnehagen for å heve kompetansen sin. I tillegg er det noen som uttrykker bekymring for ustabiliteten for barna som følge av at en må ha inn vikarer i forbindelse med kompetansehevingstiltak.

Barnehagen trenger flere ansatte for å heve kompetansen. Ikke mulig å sende ansatte på kurs/ ha veiledning fordi det er for få ansatte i barnehagen. Dette er den største og egentlig eneste hindringen. Både styrer, pedagogisk leder og andre pedagoger har mye kompetanse på både fag og veiledning men ikke nok tid og ressurser til å dele/ formidle det. Hadde det vært 4 ansatte pr 18 3-årsenheter hadde man økt kompetanse og kvalitet i barnehagen uten problem og det hadde vært tidlig innsats i praksis. Det hadde vært det viktigste tiltaket i stedet for masse nye reformer, stortingsmeldinger osv som er fine ord, men det må følge med ressurser til barnehagene. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

For mange barn pr ansatte. For få pedagoger. Mange praktiske gjøremål. Pålegg om dokumentasjonsarbeid som tar tiden bort fra barn og opplæring. (ikke feil med dokumentasjon, men det tar tid). (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

I tillegg er stabiliteten i barnehagen viktig, slik at fraværende faste voksne vil gi ringvirkninger for de utrygge barna. Det er mulig å skaffe vikar, men optimalt sett

burde det være veldig forutsigbart for alle barna. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Stabilitet blant personalet er meget viktig i barnehagen. Vi kan ikke ha for mange på videreutdanning samtidig, da det blir for ustabilt/for mange vikarer samtidig. Det er en utfordring å f.eks. skaffe 3 vikarer som ønsker å jobbe 6. hver uke, samt litt ekstra i eksamensperioden. Vi forsøker å ordne det slik at minst et par pr år er igang med videreutdanning. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

7.5.4 Karrieremuligheter

Det er også noen som framhever det at en ikke nødvendigvis har midler til å tilby annen stilling og ny lønn etter at en ansatt har tatt utdanning, og at for eksempel tilskudd ikke tar høyde for dette.

Høgere kompetanse/ansiennitet krever økt lønn. Tilskuddene blir lavere, ønsker økt kompetanse, men ser at vi må ta økonomiske hensyn. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

Budsjett-tildelingen i kommunen tilsier at barnehagen får ikke økt økonomiske rammer for å dekke differansen mellom gammel og ny lønn for assistenter som tar fagbrev. Det vil derfor være en budsjettavhengig om barnehagen kan klare å utbetale ny lønn til de nye fagarbeiderne, noe som i sin tur medfører at barnehagen risikerer å miste ansatte som har tatt fagbrev fordi det heller søker seg fagarbeiderstillinger andre steder. Dette er en håpløs situasjon, og det er behov for endringer i ressurstildelingen, slik at dette gapet lukkes. Det er bra at assistenter får ta fagbrev, og det er HELT NØDVENDIG med budsjett-tildeling som gjør det mulig for barnehagene å beholde disse nyskolerte fagarbeiderne når de skal ha økt lønn etter fagbrevet. (barnehagestyrer i spørreundersøkelsen)

7.6 Oppsummering

Nesten halvparten av barnehagestyrerne kjenner til kompetansestrategien, mens en fjerdedel av barnehagestyrerne oppgir at de har liten kjennskap til den. Barnehager med kommunale og ikke-kommunale eiere har like god kjennskap til strategien.

Kompetansehevingstiltakene som gir formell kompetanse til enkeltansatte i barnehagen er også godt kjent, med unntak av Fagskole oppvekst som en av fire ikke kjenner til. Fagbrev for assistenter er underveis eller planlagt av minst en ansatt i 58 prosent av barnehagene. Veilederutdanning, lederutdanning for styrer, kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere og ABLU er planlagt eller underveis for minst en ansatt i mer enn en tredjedel av barnehagene.

Av tiltakene som ikke gir formalkompetanse for enkeltansatte, er veiledning av nytilsatte barnehagelærere og barnehagebaserte utviklingsprosjekter igangsatt eller planlagt i 60 prosent av barnehagene. Så å si alle kjenner til disse tiltakene. Barnehagefaglig grunnkompetanse er igangsatt eller planlagt i en av fire barnehager. Det er verdt å merke seg

at det er mange som har latt være å svare på spørsmålene om enkelttiltak i strategien, noe som kan skyldes lite kjennskap til dem. Kommunal barnehagemyndighet har vært den viktigste informasjonskanalen om kompetansestrategien til barnehagen, men også Utdanningsdirektoratets nettsider, Barnehagemagasinet og selve strategidokumentet har vært sentralt. En noe mindre andel oppgir møter og samlinger i regi av fylkesmannen som sentralt. For private barnehager har Private barnehagers landsforbund vært en like viktig kanal som Utdanningsdirektoratet, mens kommunen som barnehageeier har vært tilsvarende viktig for kommunale barnehager.

Å prioritere mellom ansattgrupper for kompetanseheving er vanskelig for barnehagestyrene, og det er ikke noe klart bilde av at enten pedagoger eller assistenter bør prioriteres. Erfarne assistenter uten relevant utdanning synes likevel å peke seg ut som en viktig gruppe. De fleste av tiltakene i strategien vurderes som viktig eller svært viktig for kompetanseutvikling i barnehagen, og aller mest tro har styrene på utviklingsprosjekter for hele personalet og veiledning av nytilsatte barnehagelærere.

De viktigste samarbeidspartnerne for barnehagene i arbeidet med kompetanseutvikling er universiteter og høyskoler, barnehageeier og kommunale barnehagemyndighet. Majoriteten av barnehagestyrene er godt fornøyd med oppfølgingen de får fra eier og myndighet.

De viktigste utfordringene barnehagene ser for å heve kompetansen hos sine ansatte dreier seg om barnehagens økonomiske situasjon, ansattes egen motivasjon og hvilke betingelser de tilbys, bemanningssituasjonen i barnehagen (utfordring med å få vikarer og at vikarbruk gir mindre stabilitet for barna) og mulighetene ansatte har for høyere lønn/ny stilling etter kompetansehevingen.

8. DELTAKERNE PÅ ABLU OG TIB

Deltakerundersøkelser er en del av evalueringen av kompetansestrategien. I første omgang innebærer dette deltakerne på *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning* (ABLU) som startet i 2013, og *Tilleggsutdanningene i barnehagepedagogikk* (TIB) som startet i 2014. Begge utdanningene er på høyere nivå. Utdanningene er nærmere beskrevet i avsnitt 2.1.5 og 2.1.6, og det er viktig å understreke at ABLU og TIB skiller seg klart fra hverandre både i type studium og i hvem som tar det. For det første er ABLU et utdanningstilbud hovedsakelig innrettet mot assistenter og fagarbeidere med studiekompetanse, mens TIB er rettet mot de som har en annen grunnutdanning i pedagogikk og som ønsker å kvalifisere seg til arbeid som pedagogisk leder i barnehagen. Dette innebærer også at TIB er et mer tradisjonelt videreutdanningstilbud, mens ABLU må forstås som en grunnutdanning med en alternativ organisering, der barnehagen skal være en læringsarena. Dette medfører også at TIB-studentene har erfaring med høyere utdanning fra før, mens ABLU-studentene har mer erfaring fra arbeid i barnehage. Dette kommer, som vi skal se, tydelig til uttrykk i resultatene fra deltakerundersøkelsene til de to utdanningene. I den relativt deskriptive gjennomgangen av resultater fra undersøkelsene sammenligner vi også med andre undersøkelser, særlig fra følgeevalueringen av den ordinære barnehagelærerutdanningen (BLU). Det er viktig å ha med seg at studentene her skiller seg vesentlig fra ABLU og TIB-deltakerne, i det at BLU er en «ordinær» høgskoleutdanning, som rekrutterer uten erfaring fra verken studier eller arbeid i barnehage, og som også er organisert på andre måter. Like fullt gjør sammenligningene det enklere å si hvordan og på hvilke områder ABLU og TIB skiller seg ut. Presentasjonen av funnene har vi valgt å gjøre felles for de to utdanningene selv om de er vesensforskjellig.

I deltakerundersøkelsene er en rekke tema undersøkt, og utgangspunktet for dette kapittelet er deres vurdering av forventninger, vurdering av studiet, læringsutbytte og opplevelse av tilrettelegging fra arbeidsgiver. Dette er problemstillinger som det også vendes tilbake til senere i følgeevalueringen, der både de enkelte tiltakene og resultater/effekter av hele strategien skal undersøkes. I dette kapittelet undersøker vi også hvordan organisering, vurdering av ulike elementer av studiet og opplevelse av tilrettelegging henger sammen med deres vurdering av faglig utbytte. Som det er gjort nærmere rede for i kapittel 4 er antall deltagere på tilbudene lavt i en statistisk sammenheng, og svarprosenten er lav på enkelte spørsmål. Det innebærer at alle funn må fortolkes med en viss forsiktighet, selv om frafallsanalysene støtter opp om datakvaliteten.

8.1 Kort om deltagerne

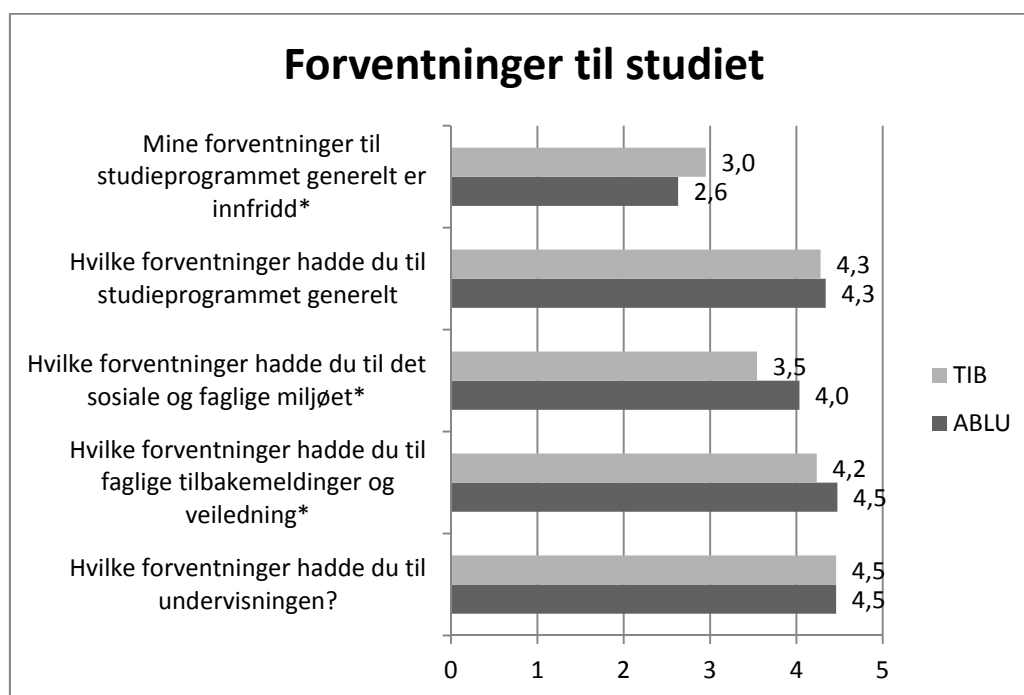
I dette avsnittet presenteres noen kjennetegn ved deltakerne på ABLU og TIB. Av deltakerne som har svart på undersøkelsen er 87,5 prosent av ABLU-studentene kvinner, og 95 prosent av TIB-studentene kvinner. Den gjennomsnittlige alderen er 41 år for ABLU-studentene, og 36 år for TIB-studentene. ABLU-deltakerne har i gjennomsnitt 12,5 års erfaring fra arbeid i barnehage, mens TIB-deltakerne har omtrent sju års

erfaring. ABLU-deltakerne har i gjennomsnitt jobbet nesten ni år i den samme barnehagen som de arbeider i nå, mens TIB-deltakerne har jobbet litt under fire år.

29 prosent av ABLU-studentene oppgir at de har tatt annen høyere utdanning (utover videregående opplæring) før de begynte på ABLU, mens 94 prosent av TIB-deltakerne oppgir det samme. Her er det altså stor forskjell mellom gruppene, noe som også gjenspeiler seg i gjennomsnittlig antall studiepoeng fra høyere utdanning, som er 120 for ABLU (tilsvarende to års studier) og 198 for TIB (tilsvarende nesten tre og et halvt års studier). Dette er ikke en uventet forskjell, sett i lys av de to utdanningenes ulike innretning og formål, slik det ble diskutert innledningsvis.

8.2 Forventninger

I deltakerundersøkelsene er det stilt relativt enkle spørsmål om forventninger til studiet. Deltakerne er på en fem-punkts skala fra 0, ingen forventninger, 1, lave forventninger til 5 høye forventninger blitt spurt om hva slags forventninger de hadde til undervisningen, faglige tilbakemeldinger og veiledning, det sosiale og faglige miljøet og studieprogrammet generelt. Dette er de samme spørsmålene som er brukt i NOKUTs studiebarometer. I tillegg er de bedt om å ta stilling til påstanden «mine forventninger til studieprogrammet generelt er innfridd», på en skala fra 1, i liten grad til 5, i stor grad. Nedenfor er svarene sammenlignet for ABLU og TIB-deltakerne.



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.1: Forventninger til studiet for deltakere på ABLU og TIB

I figur 8.1 kommer det fram at ABLU og TIB-studentene hadde høye forventninger til studiene. Forventningene til det faglige og sosiale miljøet og til faglige tilbakemeldinger

og veiledning var signifikant høyere hos ABLU enn TIB-studentene. Sammenligner vi med de generelle forventningene barnehagelærerstudentene har slik det framkommer i NOKUTs studiebarometer⁶, ser vi at disse ligger på samme nivå som forventningene ABLU og TIB-studentene har til sine studier.

På spørsmålet om forventningene er innfridd har ABLU-studentene lavere gjennomsnitt enn TIB-studentene, og forskjellen er signifikant. Høye forventninger ser dermed ut til å gi lavere innfrielse, noe som understøttes av at både ABLU og TIB-studentene har lavere innfrielse av forventningene enn studentene på ordinære barnehagelærerutdanninger, da disse i snitt har et gjennomsnitt på 3,4.

8.3 Vurdering av studiet – organisering og sammenheng og innhold

I denne delen presenteres funn omkring innhold, koherens og praksis for ABLU og TIB.

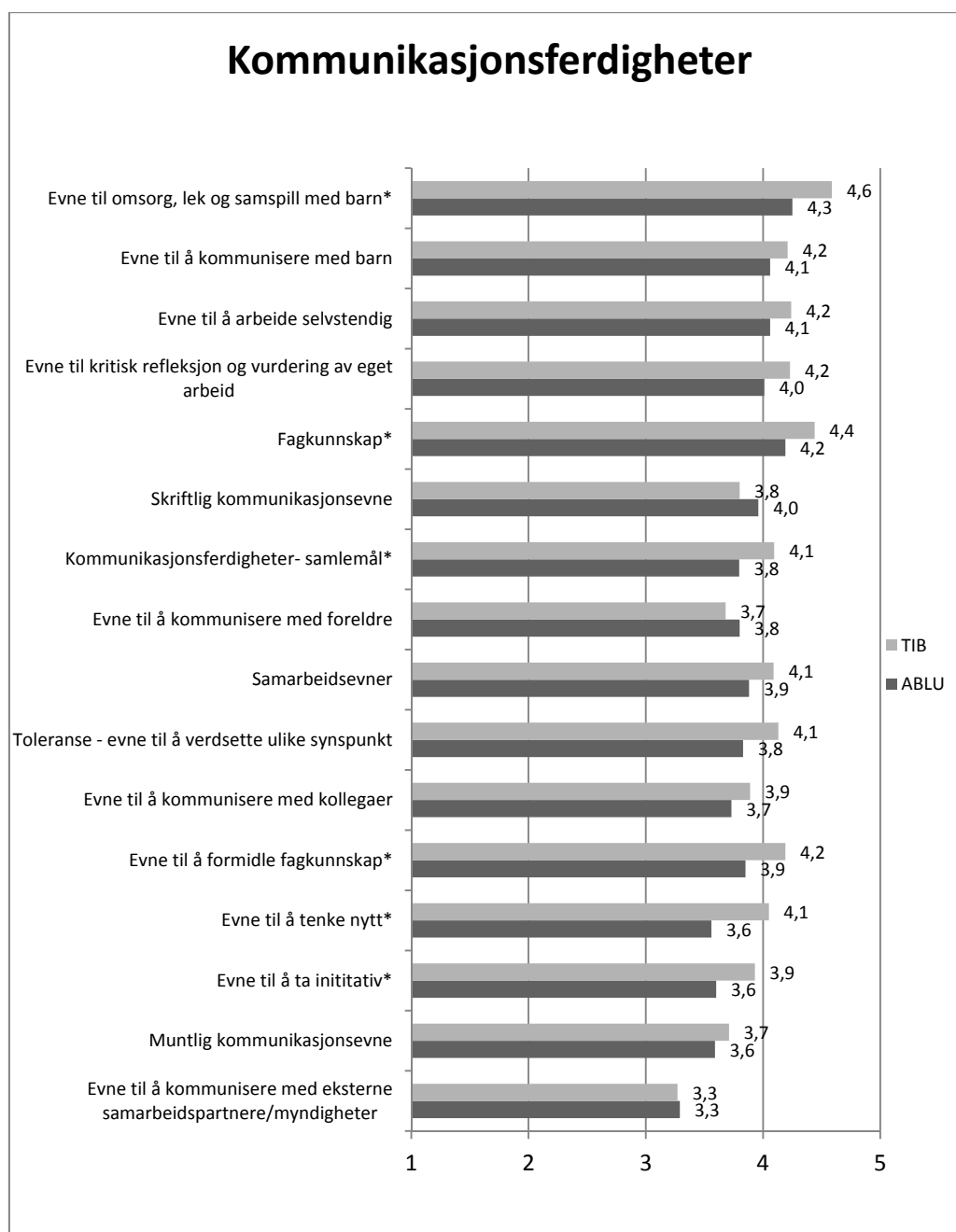
8.3.1 Innhold

Det er mange ulike elementer som er vektlagt i et studium, og i deltakerundersøkelsene har vi spurt om hvordan deltakerne opplever at kommunikative ferdigheter og læring er vektlagt, hvordan barnehagens samfunnsmandat er tatt inn i utdanningen og hvordan læring for ledelse er tatt inn. Disse tre dimensjonene er tett knyttet til læringsutbytteformuleringene for studiene, og er også brukt i evalueringen av den ordinære barnehagelærerutdanningen (Sataøen et al., 2014; 2015). Dette gjør oss i stand til å sammenligne resultatene på tvers av utdanningene.

Nedenfor er svarene på spørsmålene om kommunikative ferdigheter tatt inn, sammen med et samlemål basert på alle de 15 variablene⁷. Deltakerne er spurt om i hvilken grad de forskjellige områdene er vektlagt i studiene, på en skala fra 1 – ikke i det hele tatt, til 5 – i svært stor grad.

⁶ Sammenligningene i rapporten er basert på de offisielle tallene i NOKUTs studiebarometer, slik de er publisert på NOKUT sine sider <http://www.studiebarometeret.no/no/>. Da det ikke er oppgitt standardavvik i studiebarometeret har vi ikke anledning til å signifikant teste forskjellene som vi måtte finne

⁷ En eksplorerende faktoranalyse viser at variablene lader på én faktor, med en Cronbachs alpha på 0,93.



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

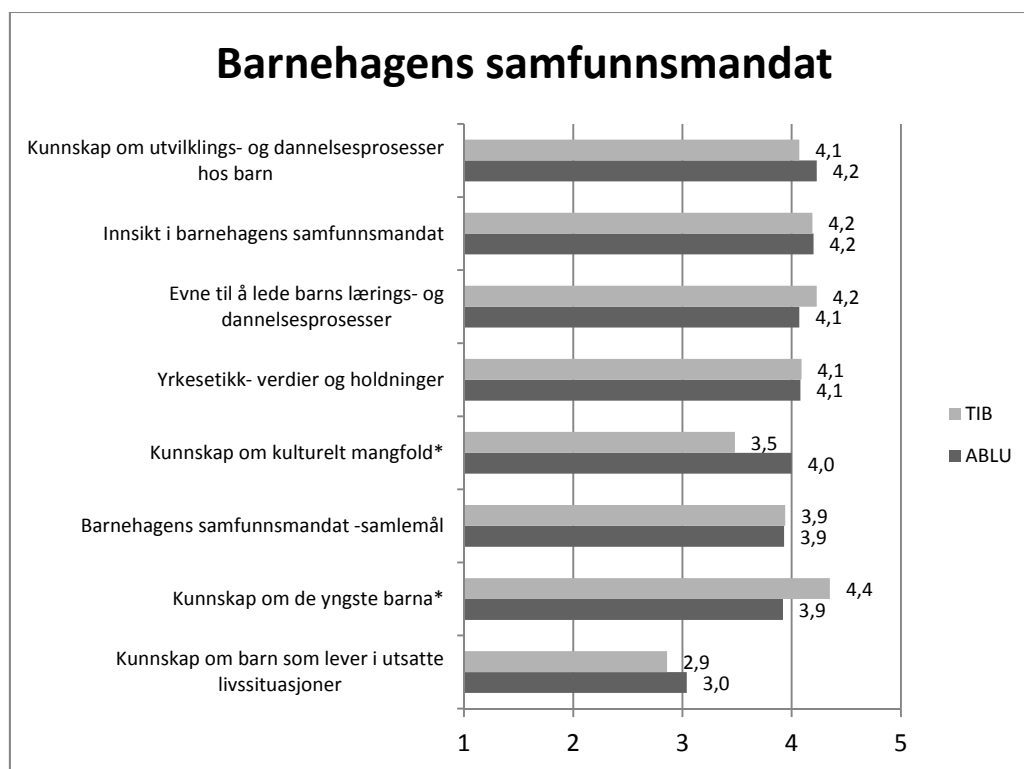
Figur 8.2: Opplevd vektlegging av kommunikasjonsferdigheter i studiet

I figur 8.2 kommer det fram at evne til omsorg, lek og samspill med barn, og til å observere barns lek og samspill med andre barn, oppleves i stor grad vektlagt for deltakere både på TIB og ABLU. For TIB-deltakerne har også vektlegging av fagkunnskap som et mer generelt begrep vært tydelig, sammen med kommunikasjonsferdigheter, evne til å formidle fagkunnskap, evne til å formidle fagkunnskap og evne til å tenke nytt. For begge gruppene er det evne til å kommunisere med eksterne samarbeidspartnere og myndigheter som de i minst grad har opplevd at har blitt vektlagt. På de fleste av spørsmålene skiller ABLU-deltakerne og TIB-deltakerne seg fra hverandre, og

overalt hvor det er forskjeller er det TIB-deltakerne som er mer fornøyde enn ABLU-deltakerne. Dette innebærer at mønsteret om generelt høyere og mer positive svar blant TIB-studentene også gjelder deres vektlegging av kommunikative ferdigheter.

Spørsmålene er de samme som er stilt også av følgegruppa for barnehagelærerutdanninga, med unntak av at vi i vår deltakerundersøkelse har lagt til noen spørsmål. Dersom vi sammenligner de samme spørsmålene som er brukt i begge undersøkelsene får TIB-deltakerne et gjennomsnitt på 4,2, og ABLU-deltakerne på 3,8 (forskjellen mellom gruppene er også her signifikant), mens studentene på den ordinære barnehagelærerutdanninga plasserer seg midt mellom med et gjennomsnitt på 3,96.

Barnehagens samfunnsmandat er et annet område som er tatt inn i undersøkelsen, og resultatene fra dette er presentert i figur 8.3.



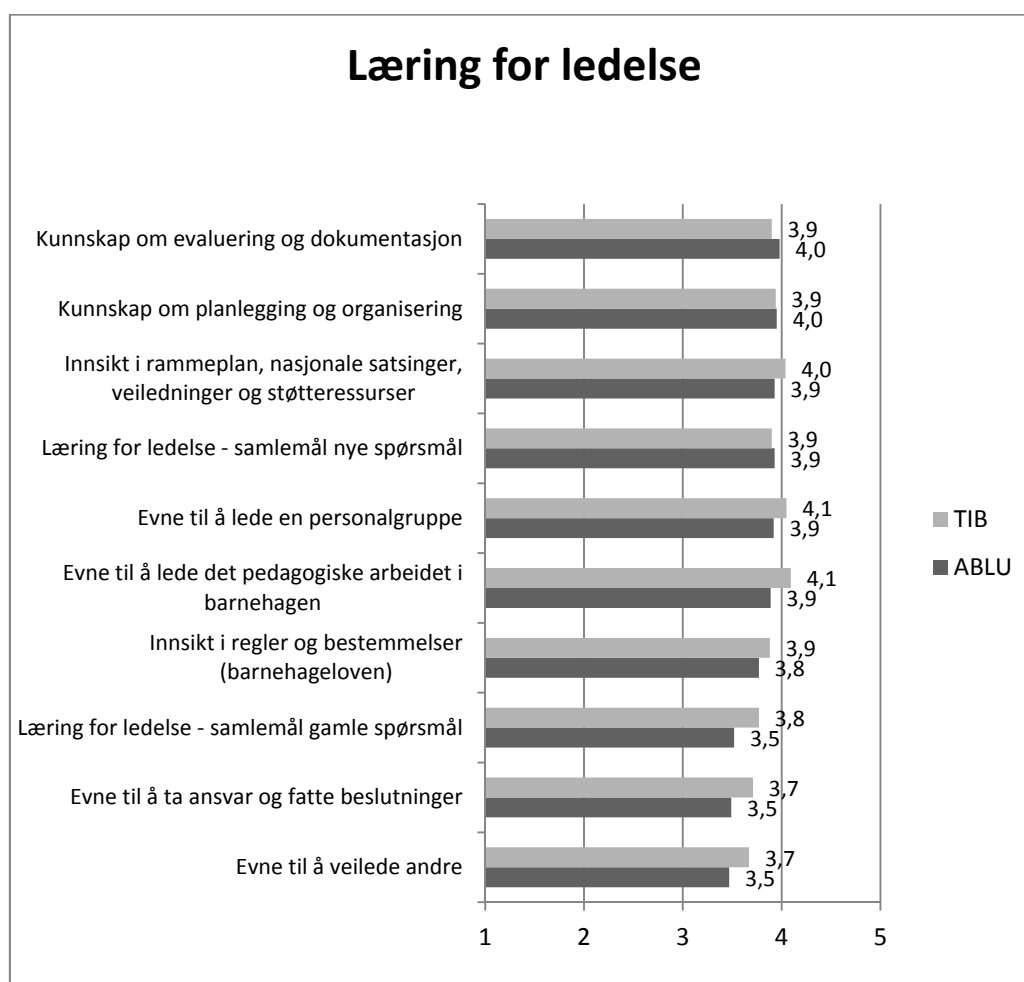
Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.3: Opplevd vektlegging av barnehagens samfunnsmandat i studiet

For begge gruppene med deltakere er det kunnskap om utviklings- og dannelsesprosesser hos barn som de opplever som mest vektlagt, men for TIB er også kunnskap om de yngste barna i stor grad vektlagt. Dette reflekterer nok at den ene modulen i TIB er knyttet til småbarnspedagogikk. For begge gruppene er det kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner som oppleves som minst vektlagt i studiene. Også her er det forskjeller mellom gruppene, og tendensen er at TIB-studentene har en høyere vurdering av også disse variablene. Det eneste unntaket er kunnskap om kulturelt mangfold, som ABLU studentene i signifikant større grad opplever at har blitt vektlagt i studiene enn det TIB-deltakerne opplever.

Dersom vi ser på det felles samlemålet for barnehagens samfunnsmandat⁸ ser vi at både ABLU-deltakerne og TIB-deltakerne har et gjennomsnitt på 3,9. Dette er for begge gruppene høyere enn de ordinære barnehagelærerstudentene sitt gjennomsnitt på 3,73.

Det siste temaet som er tatt inn er læring for ledelse. Her er det totalt åtte påstander som deltakerne har blitt bedt om å vurdere. Fire av disse var også inkludert i følgeevalueringen av barnehagelærerutdanningen, mens fire er nye for denne undersøkelsen. Faktoranalyse viser at disse lader på to forskjellige faktorer, så vi har derfor laget to samlemål i tabellen, basert på nye og gamle spørsmål⁹.



Gjennomsnitt

Figur 8.4: Opplevd vektlegging av læring for ledelse i studiet

⁸ En eksplorerende faktoranalyse viser at variablene lader på én faktor, med en Cronbachs alpha på 0,85.

⁹ Cronbachs alpha er 0,83 for de nye, og 0,91 for de gamle.

Evne til å lede det pedagogiske arbeidet oppleves som mest vektlagt blant TIB-deltakerne, mens kunnskap om evaluering og dokumentasjon oppleves som mest vektlagt blant ABLU-studentene. Variasjonen mellom de ulike spørsmålene er ikke særlig stor, og det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Dette gjelder også for samlemålet basert på de gamle spørsmålene, altså de som er brukt både i evalueringen av barnehagelærerutdanningen og for ABLU og TIB. TIB-deltakerne har et noe høyere gjennomsnitt her, mens ABLU-deltakerne ligger ganske nærme BLU-studentene.

8.3.2 Sammenheng – koherens

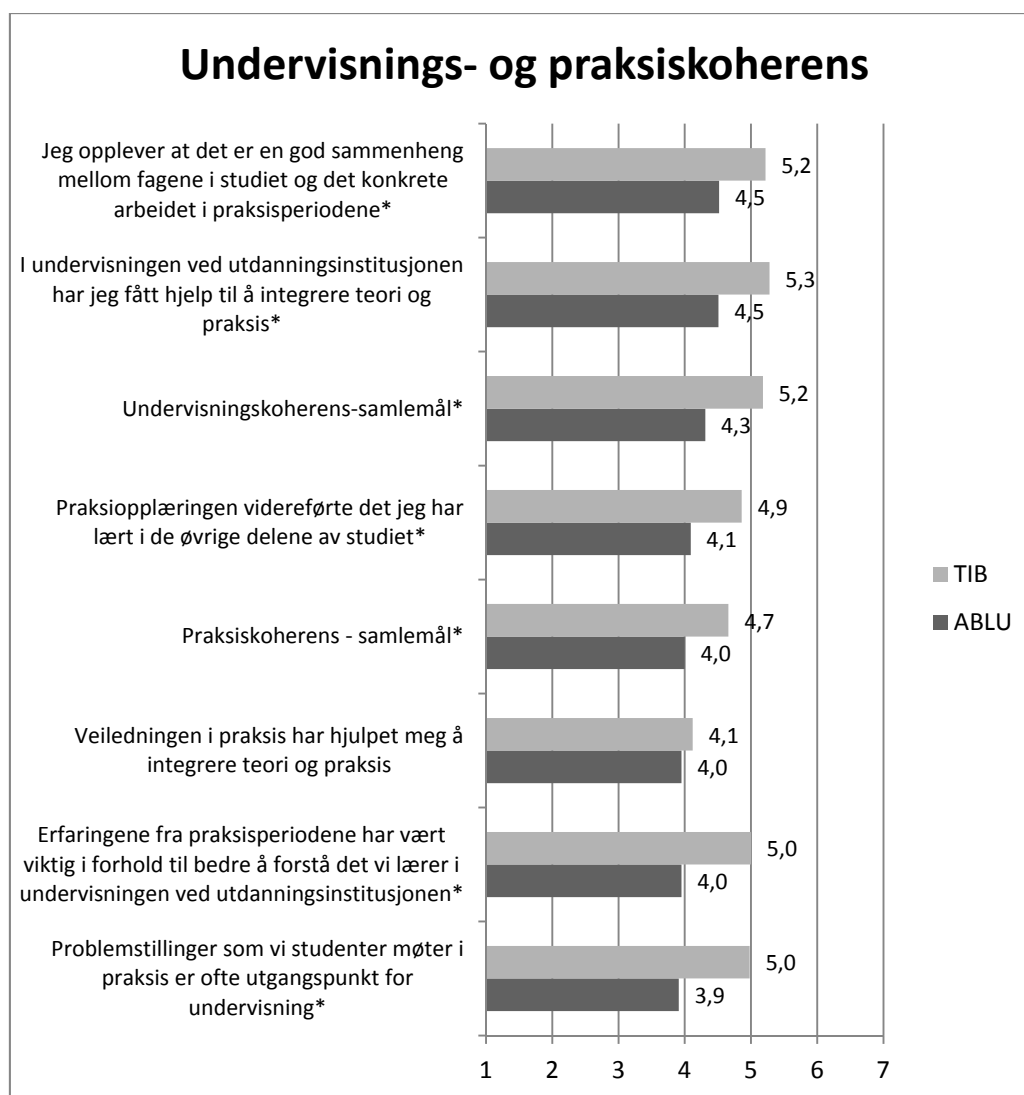
I litteraturen omkring studieorganisering er det særlig ett begrep som har fått fotfeste i de senere årene – koherens. Koherens viser til hvordan sammenhenger mellom ulike deler av studiet underbygges, og hvordan dette er med på å fremme læringsutbytte i studiet (Hatlevik, 2014). Det finnes forskjellige operasjonaliseringer av koherens (Heggen & Smeby, 2012), men i deltakerundersøkelsen har vi skilt mellom undervisningskoherens og praksiskoherens, som viser til hvordan man i undervisningen ved utdanningsinstitusjonen har jobbet med koblingen mellom teori og praksis, og hvordan man i praksisdelene har gjort det samme¹⁰. Undervisningskoherens består av påstandene:

- I undervisningen ved utdanningsinstitusjonen har jeg fått hjelp til å integrere teori og praksis
- Jeg opplever at det er god sammenheng mellom fagene i studiet og det konkrete arbeidet i praksisperioden
- Problemstillinger som vi studenter møter i praksis er ofte utgangspunkt for undervisningen

Praksiskoherens består av påstandene:

- Veiledningen i praksis har hjulpet meg med å integrere teori og praksis
- Erfaringene fra praksisperiodene har vært viktig i forhold til bedre å forstå det vi lærer i undervisningen ved utdanningsinstitusjonen
- Praksisopplæringen videreførte det jeg har lært i de øvrige delene av studiet

¹⁰ En eksplorerende faktoranalyse viser at de seks variablene som inngår lader på to forskjellige faktorer, med en Cronbachs alpha på 0,8 for begge dimensjonene.



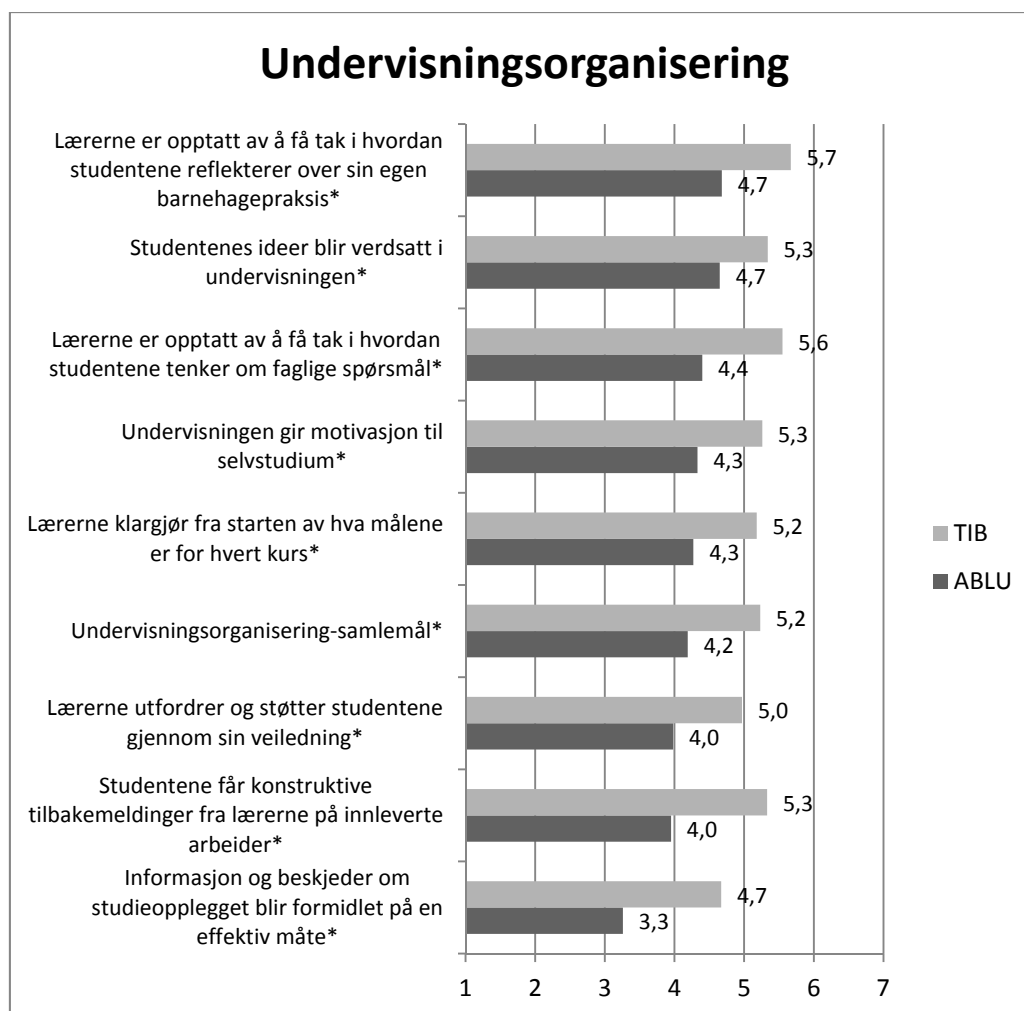
Gjennomsnitt. Skalaen på spørsmålene om koherens går fra 1 - uenig, til 7 – enig. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.5: Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i studiet

Resultatene viser at for begge gruppene er vurderingen av undervisningskoherensen høyere enn praksiskoherensen, altså oppfatter de at man i større grad har arbeidet for å integrere praksiserfaringer i studiet enn man har gjort det andre veien ved å integrere studieerfaringer og kunnskap i praksis. Det er på alle spørsmålene, utenom ett, store og signifikante forskjeller mellom ABLU-deltakerne og TIB-deltakerne. Det eneste spørsmålet som ikke skiller gruppene er om veiledningen i praksis har hjulpet til å integrere teori og praksis. Ellers så har TIB-deltakerne høyere gjennomsnitt på alle påstandene. For disse spørsmålene kan vi anta at de ulike utgangspunktene for å ta disse studiene får betydning for resultatet, spesielt det at ABLU-studentene har en omfattende praktisk erfaring.

Spørsmålene om koherens er ikke brukt i følgegruppa for barnehagelærerutdanninga, og vi har dermed ikke mulighet til å sammenligne svarene.

I tillegg til spørsmålene om koherens er det stilt en rekke mer generelle spørsmål om studieorganisering, som omhandler hvordan lærerne arbeider og gir tilbakemeldinger. Så langt har vi sett til dels store forskjeller mellom TIB-deltakerne og ABLU-deltakerne i deres vurdering av studiets innhold. Kan noe av dette gjenfinnes i deres beskrivelse av studiets organisering?



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt). Samlemålet undervisningsorganisering har cronbachs alpha på 0,93, og faktoranalysen viser at spørsmålene lader på én dimensjon

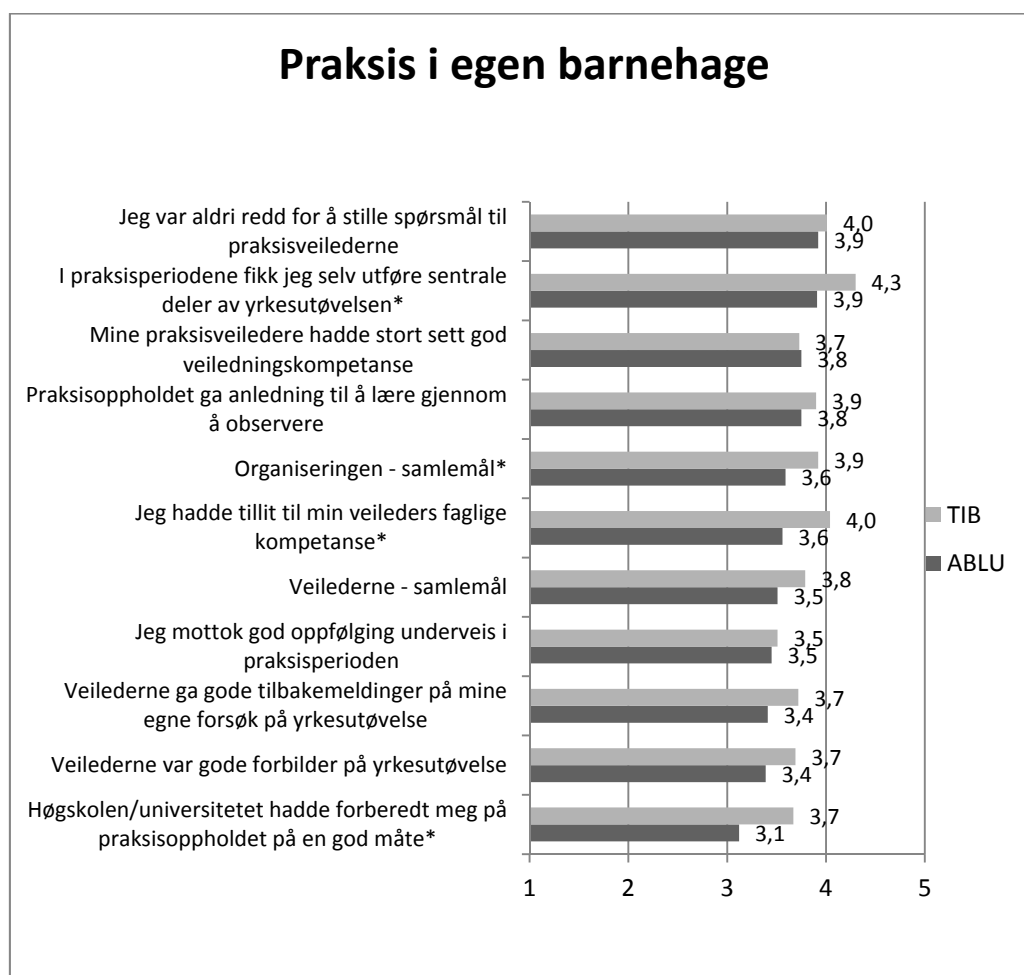
Figur 8.6: Opplevd organisering av studiet

For deltakerne på ABLU og TIB er det spørsmålet om lærerne forsøker å få tak i hvordan studentene reflekterer over egen barnehagepraksis som de er mest enige i, og de er minst enig i at informasjon og beskjeder om studieopplegget blir formidlet på en effektiv måte. Det er på alle spørsmålene en klar og signifikant forskjell i studentenes vurdering av undervisningen, der ABLU-studentene skiller seg negativt ut. På spørsmålene om undervisningsorganisering må det også understrekes at vurderingene til ABLU-studentene skiller seg mer negativt ut enn de har gjort på de andre spørsmålene i undersøkelsen, altså at de er mer misfornøyd med studieorganiseringen enn andre elementer i undervisningen. Dette peker mot at det kan være noen særskilte utfordringer knyttet til

organisering og gjennomføring av ABLU-utdanningene og at ABLU-studentene stiller krav til god organisering.

8.3.3 Praksis

Det tredje elementet som inngår i vurderingen av studiet er vurderingen av praksis i studiet. ABLU og TIB-deltakerne er spurt om praksis i egen barnehage (figur 8.7), praksis i annen barnehage (figur 8.8), og er blitt bedt om å ta stilling til en rekke påstander om forberedelse og etterarbeid til praksis. Skillet mellom praksis i egen og annen barnehage er mest relevant for ABLU-deltakerne, men også TIB-studentene har kortere praksisopphold, og da i annen barnehage enn de jobber. Vi har videre skilt mellom to dimensjoner i spørsmålene om praksis i egen barnehage, nemlig spørsmål som går på veiledernes rolle, og spørsmål som går direkte på organisering og gjennomføring. Disse har vi laget to sammensatte mål av, med en chronbachs alpha på 0,78 og 0,93 for praksis i egen barnehage, og 0,75 og 0,90 for praksis i annen barnehage.

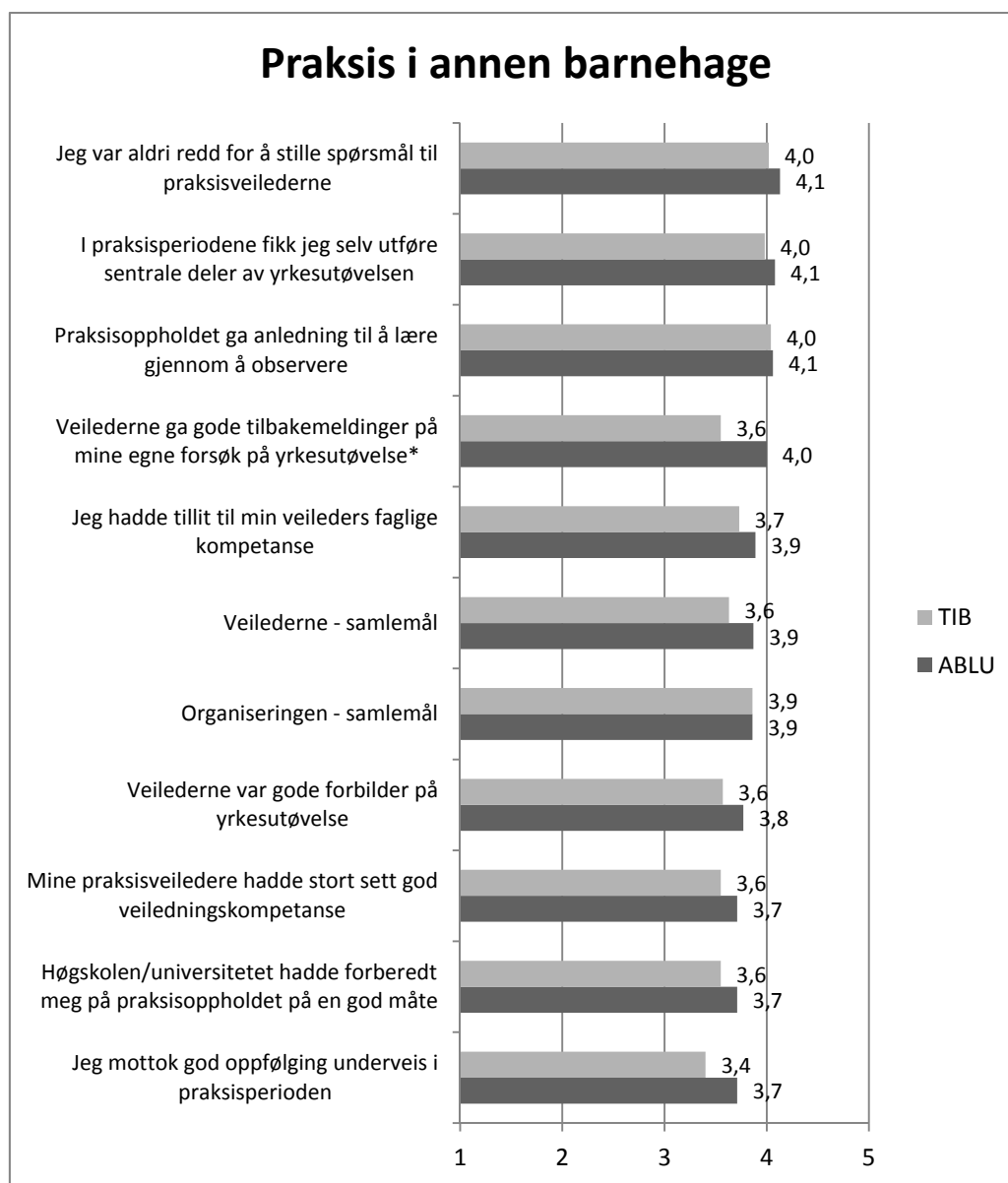


Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.7: Opplevelse av praksis i egen barnehage

ABLU og TIB deltakerne har mest positiv vurdering av påstanden om at i praksisperiodene fikk de selv utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen i praksis i egen barnehage,

og at de aldri var redd for å stille spørsmål til veilederne. Den mest negative vurderingen finner vi på spørsmålet om høghskolen/universitetet hadde forberedt deltakerne på praksisoppholdet på en god måte. Her finner vi også en signifikant forskjeller mellom TIB og ABLU deltakerne, sammen med påstanden om at deltakerne hadde tillit til veilederens faglige kompetanse, og en signifikant forskjell på samlemålet om organisering. TIB-deltakerne er her signifikant mer positive enn ABLU-studentene.

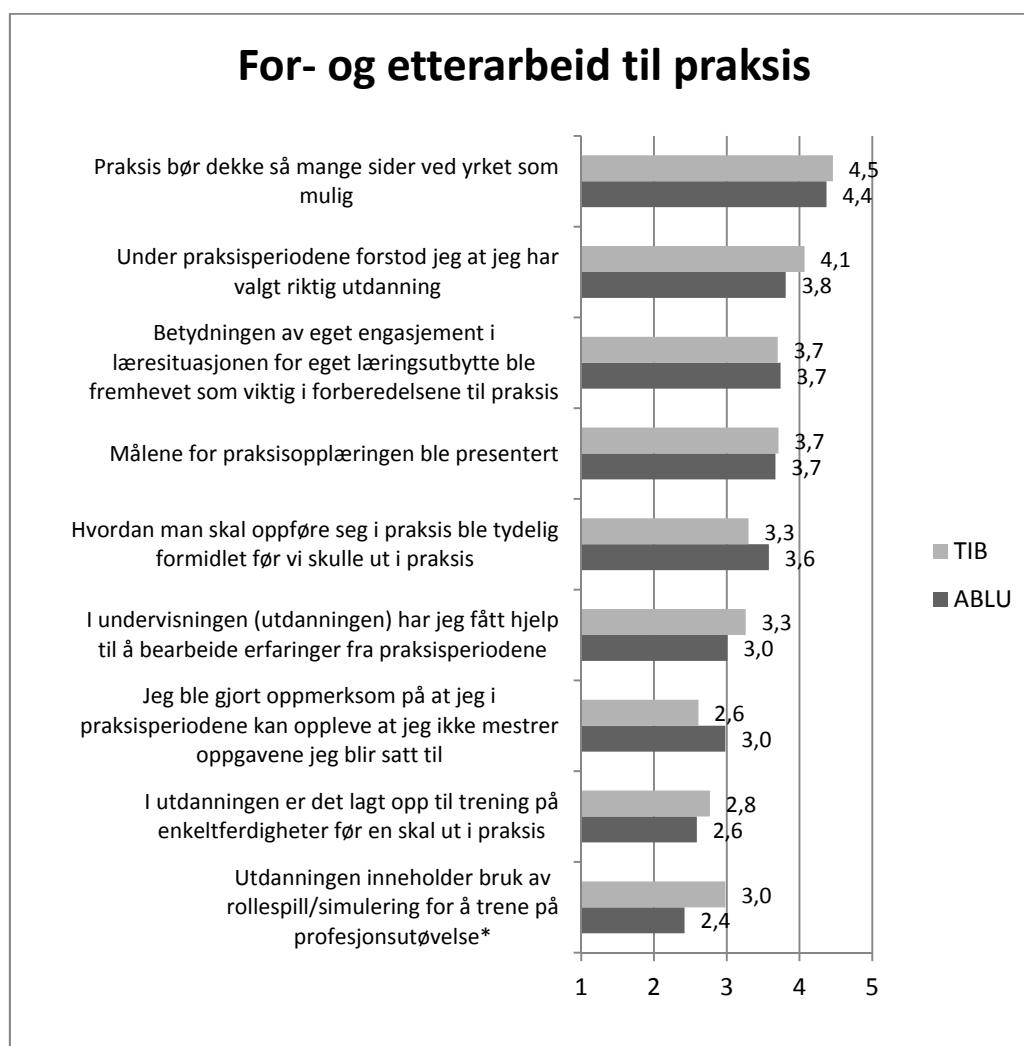


Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.8: Opplevelse av praksis i annen barnehage

Også på spørsmålene om praksis i annen barnehage får høghskolen/universitetet sin forberedelse negativ vurdering, sammen med oppfølgingen underveis i praksisperioden. Det er flere spørsmål omkring veilederens rolle som får høy vurdering, og også spørsmålet om at deltakerne selv fikk utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen i praksis får en positiv vurdering her. Det er kun signifikant forskjell mellom ABLU og TIB-

deltagerne på spørsmålet om praksisveilederne ga gode tilbakemeldinger på yrkesutøvelsen, og her er ABLU-deltagerne mer positive enn TIB-studentene.



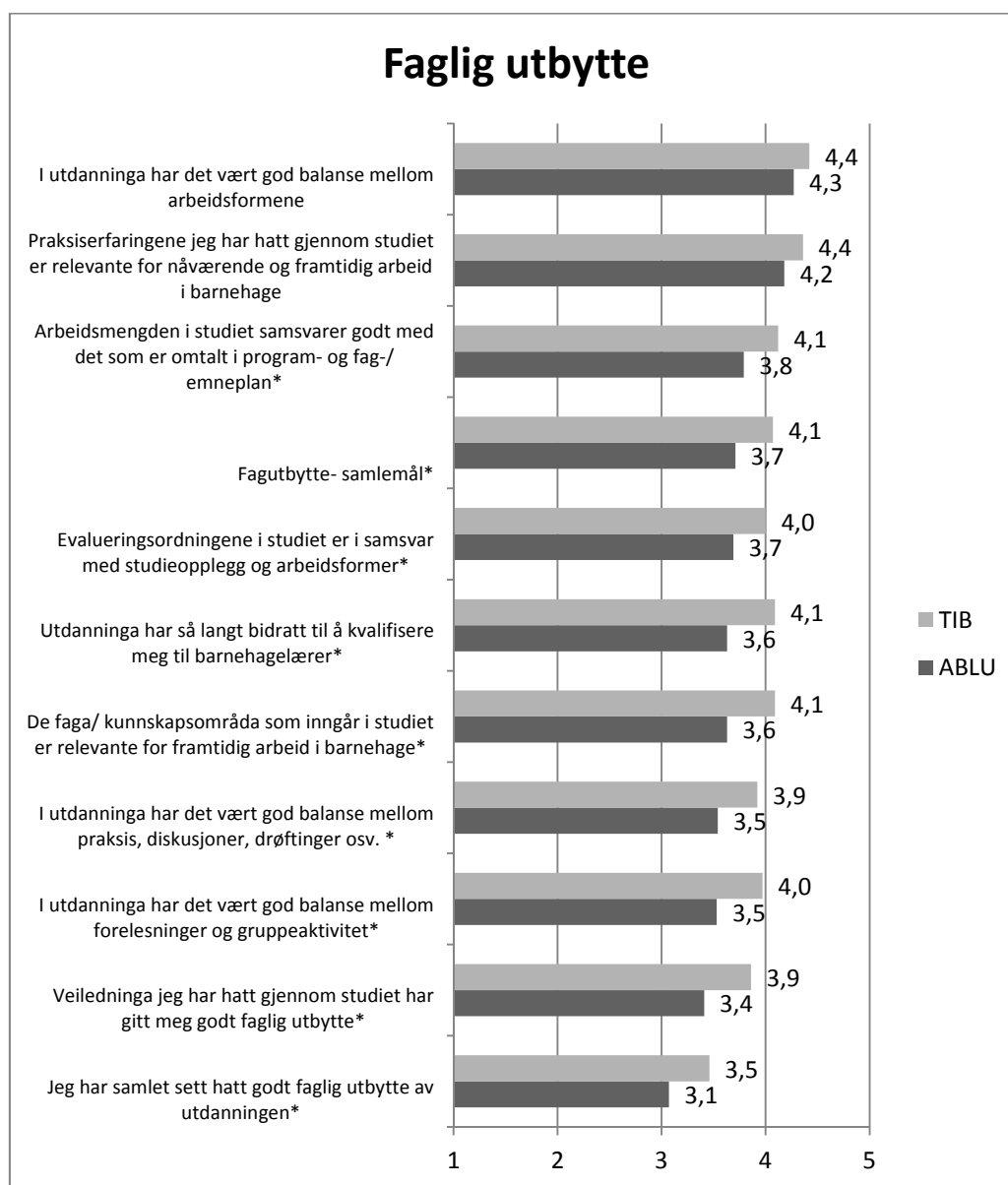
Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.9: Opplevelse av for og etterarbeid til praksis

To av spørsmålene som er stilt omkring før og etterarbeid til praksis tar mer form av holdninger til praksis («praksis bør dekke så mange sider ved yrket som mulig», og «under praksisperiodene forstod jeg at jeg har valgt riktig yrke»), og det er disse to påstandene som har høyest gjennomsnitt. De tre påstandene med lavest gjennomsnitt, og dermed lite forekomst, er «jeg ble gjort oppmerksom på at jeg i praksisperiodene kan oppleve at jeg ikke mestrer de oppgavene jeg blir satt til», «i utdanningen er det lagt opp til trening på enkeltferdigheter før en skal ut i praksis», og «utdanningen inneholder bruk av rollespill/simulering for å trene på profesjonsutøvelse». Denne siste påstanden har også et signifikant høyere gjennomsnitt for TIB-deltakerne enn ABLU deltakerne, og er dermed den eneste indikasjonen vi kan finne på en forskjell i organiseringen av de to utdanningene, slik deltakerundersøkelsene fanger det opp. Denne forskjellen kan også gjenspeile ABLU-studentenes omfattende praktiske erfaring.

8.4 Læringsutbytte

Det er en rekke spørsmål og indekser som er laget for å se på deltakernes vurdering av studiet. Det første batteriet vi skal se nærmere på er ti spørsmål som handler om det faglige utbyttet av utdanningen.



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom gruppene, $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt)

Figur 8.10: Faglig utbytte av utdanningen på ulike områder

Det er stor variasjon mellom de områdene som deltagerne på ABLU og TIB vurderer de har hatt stort utbytte, og der de ikke har hatt like stort utbytte. Dette er heller ikke unaturlig ettersom utdanningene har ulike formål. For deltakerne på både TIB og ABLU er det påstanden om balanse at det er god balanse, mellom arbeidsformene som har høyest gjennomsnitt, fulgt av påstanden om at praksiserfaringene gjennom studiet er

relevante for nåværende og framtidig arbeid i barnehage. Den laveste vurderingen finner vi for påstanden om de har hatt et godt faglig utbytte av utdanningen.

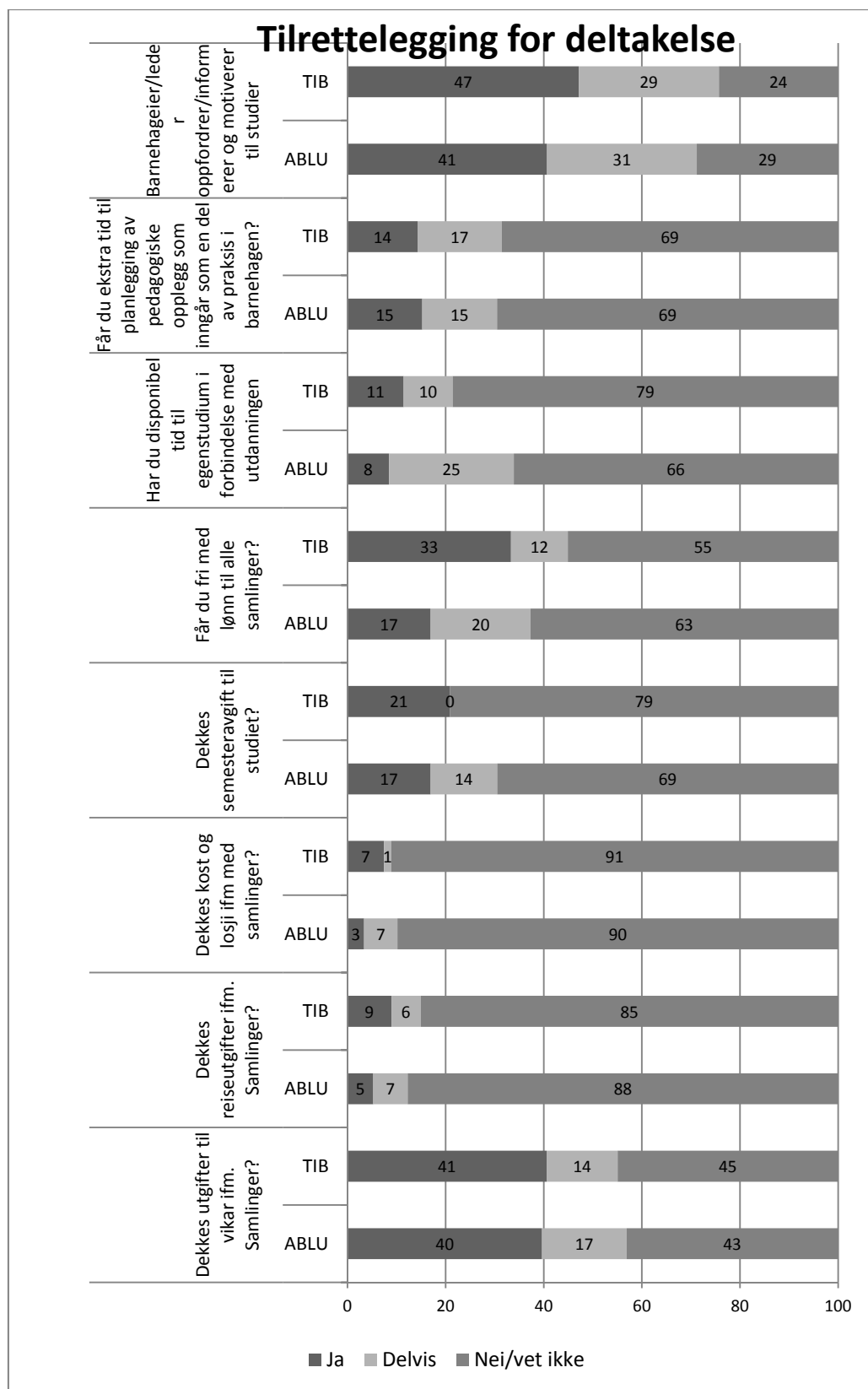
På en rekke påstander (alle bortsett fra to) skiller ABLU og TIB-deltakerne signifikant fra hverandre. Dette gjelder områder som berører studieorganisering og arbeidsformer, evalueringsordninger, veiledningsordninger, og også vurdering av relevansen av fagene for framtidig arbeid. Jevnt over er TIB-deltakerne mer fornøyd enn ABLU-deltakerne, noe som også framkommer dersom vi lager et samlemål for faglig utbytte basert på gjennomsnittet av de ti påstandene¹¹. Her får TIB-deltakerne et gjennomsnitt på 4,1, mens ABLU deltakerne får et gjennomsnitt på 3,7. Forskjellen er statistisk signifikant.

Spørsmålene som er brukt for å måle det faglige utbyttet er de samme som er brukt av følgegruppen for evaluering av barnehagelærerutdanningen (Sataøen et al., 2014). Dette gjør at vi kan sammenligne det faglige utbyttet slik det rapporteres av studenter på den skolebaserte barnehagelærerutdanninga med deltakerne på ABLU og TIB. Vi har tatt utgangspunkt i studentene som i 2015 svarte på undersøkelsene, og hvor resultatene er rapportert i Sataøen et al. (2015, side 22). Resultatene der viser at TIB-deltakerne skiller seg ut som svært positive, mens ABLU-deltakerne i stor grad minner om andre barnehagelærerstudenter i sine vurderinger. Ser man på hvilke elementer som vurderes høgest og lavest, så har andre studenter, med antageligvis mindre praktisk erfaring fra barnehager fra før, større utbytte av praksis og veiledning enn de mer erfarne TIB og ABLU-deltakerne.

8.5 Tilrettelegging fra arbeidsgiver

Et vesentlig element for at strategien for kompetanseutvikling i barnehagene faktisk skal få en effekt er at det tilrettelegges for deltagelse. For kullene vi har undersøkt finnes det ingen sentrale stipend- eller støtteordninger, men dette innebærer selvsagt ikke at det ikke kan tilrettelegges for deltagelse. I undersøkelsen er det stilt en rekke spørsmål om tilrettelegging, og nedenfor presenteres andelen som har svart ja eller delvis på hver enkelt påstand.

¹¹ En eksplorerende faktoranalyse viser at de ti spørsmålene alle lader på én faktor, med en samlet Cronbachs alpha på 0,9, noe som må anses som indikasjon på at de måler den samme latente variabelen «Faglig utbytte» (Kim & Mueller, 1978; Pett, Lackey, & Sullivan, 2003; Ulleberg & Nordvik, 2001).



Figur 8.11: Tilrettelegging for deltakelse i studiet

Resultatene viser at det for om lag halvparten av deltagerne har helt eller delvis blitt stilt vikarmidler til disposisjon. Drøyt en av ti oppgir at reiseutgifter dekkes helt eller delvis i forbindelse med samlinger, og noe færre oppgir at det dekkes kost og losji i forbindelse med samlinger. Om lag to av ti på TIB og tre av ti på ABLU oppgir at de har fått dekket semesteravgift. Omtrent fire av ti oppgir at de får helt eller delvis fri med lønn til samlinger. Om lag to av ti på TIB og noe flere på ABLU oppgir å ha disponibel tid til egenstudium i forbindelse med utdanningen, og om lag tre av ti oppgir å få tid til å planlegge pedagogiske opplegg som inngår som en del av praksis i barnehagen. Til sammen peker dette mot en svært beskjeden økonomisk tilrettelegging, og det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene bortsett fra spørsmålet om semesteravgift. Det er interessant å se spørsmålene om økonomisk tilrettelegging opp mot spørsmålet om eier/leders oppfordring og informasjon om studiene. Omtrent fire av ti oppgir at de oppfordres og informeres og tre av ti oppgir at de delvis oppfordres og informeres. Resultatene peker på at dette i liten grad følges opp med midler.

Deltakerne er også stilt et overordnet spørsmål om tilrettelegging til deltakerne: «I hvor stor grad opplever du at din barnehage blir tilrettelagt som en læringsarena i ditt studium?». Selv om spørsmålene om ulike former for økonomisk tilrettelegging ikke viste særlig forskjeller mellom gruppene er det på dette spørsmålet en signifikant gjennomsnittsforskjell mellom ABLU og TIB-deltakerne. ABLU-deltakerne har et gjennomsnitt på 3,0, mens TIB-deltakerne har et gjennomsnitt på 3,8 (skalaen går fra 1- i svært liten grad, til 5- i svært stor grad).

8.6 Hva påvirker vurderingene av læringsutbytte og vurdering av studiet?

Så langt i dette kapittelet har vi sett på fordeling og gjennomsnitt på en rekke ulike variabler som beskriver deltakerne og deres studier. I alle avsnitt har vi laget ulike samlemål, for eksempel for koherens, vektlegging av ulikt type innhold i studiet, tilrettelegging og så videre. I dette siste avsnittet skal vi undersøke hvordan disse ulike dimensjonene henger sammen med det opplevde læringsutbyttet til deltakerne. I tillegg har vi tatt inn et enkeltspørsmål fra spørreskjemaet: «hva var din gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring?». Egenrapportert læringsutbytte vil av alle respondenter oppleves relativt til eget utgangspunkt, og ved å ta inn kontroll for det man kanskje kan kalle evner ut fra videregående kan man til en viss grad kontrollere for dette. Dermed blir selvrapportert læringsutbytte i større grad et mål på bidraget fra utdanningen til individet, og de andre uavhengige variablene identifiserer hvilke momenter ved studiet som er viktig for utbyttet (Caspersen et al., 2014; Caspersen & Smeby, Submitted; Caspersen et al., 2016).

Tabell 8.1: *Lineær regresjonsanalyse av ulike påvirkninger på selvrapportert læringsutbytte*

	Koeffisient	Standardfeil
Kommunikasjonsferdigheter	0,201	0,104
Barnehagens samfunnsmandat	0,158	0,084
Læring for ledelse - ny	-0,084	0,071
Læring for ledelse- gammel	-0,044	0,054
Undervisningskoherens	0,133**	0,046
Praksiskoherenes	0,038	0,037
Undervisningsorganisering	0,158***	0,041
Organisering av praksis - egen barnehage	0,052	0,084
Veiledning - egen barnehage	-0,025	0,068
Organisering av praksis - annen barnehage	0,124	0,082
Veiledning - annen barnehage	-0,044	0,059
Tilrettelegging av barnehagen som læringsarena	0,007	0,033
TIB (sammenlignet med ABLU)	-0,055	0,077
Karakterer fra vgo	0,07	0,046
Konstant	0,735**	0,279
n	108	
Justert r2	0,76	

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001

Tabellen for regresjonsanalysen viser at opplevelsen av undervisningskoherens og undervisningsorganisering er de to dimensjonene i denne analysen som henger sammen med det opplevde læringsutbyttet for ABLU og TIB-deltakerne som er undersøkt i dette kapittelet. Den svært høge forklarte variansen henger sammen med at både avhengig og uavhengige variabler i stor grad har formuleringer som minner om hverandre, men en analyse av multikolinearitet gjennom den såkalte variance inflation factor viser at det kun er lav til moderat multikolinearitet i modellen.

Samtidig er det også viktig å merke seg at det er et relativt lavt antall respondenter med i den endelige analysen, da det er satt som betingelse at man må ha svart på alle spørsmål for å komme med i den endelige modellen. Senere analyser basert på kombinasjoner av ulike deltakergrupper i kompetansestrategien vil kunne være med på å utvikle modellen i ulike retninger.

8.7 Oppsummering

Resultatene viser et variert bilde, men noen hovedfunn peker seg ut. ABLU deltakerne er eldre enn TIB-studentene, og har dermed også lengre erfaring fra arbeid i barnehage, mens TIB-deltakerne har lengre og mer utdanning fra før. ABLU og TIB-deltakerne har

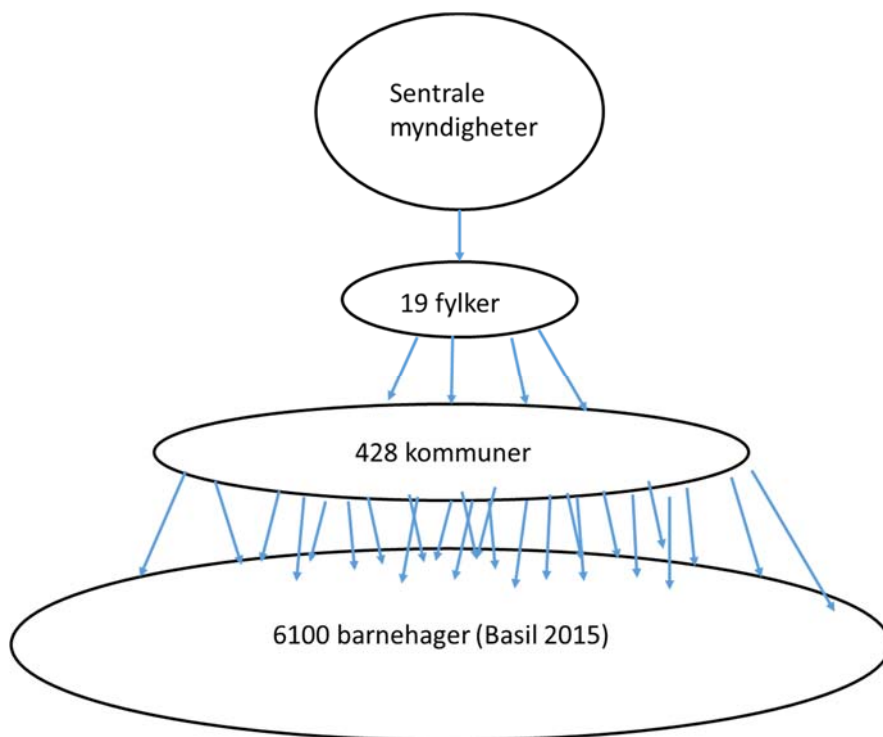
høge forventninger, men får de i mindre grad innfridd enn studenter på ordinære barnehagelærerutdanninger.

TIB-studentene opplever at utdanningen legger noe mer vekt på kommunikative ferdigheter, men det er ikke forskjeller på vektleggingen av lederferdigheter og barnehagens samfunnsmandat. ABLU-deltakerne opplever at det er mindre grad av undervisningskoherens og praksiskoherens i studiet, og de opplever at arbeidsplassen er mindre tilrettelagt som en læringsarena enn TIB-deltakerne, og at undervisningsorganiseringen er dårligere. ABLU-studentene opplever også lavere faglig utbytte enn studentene på TIB, og analysene viser at det er særlig opplevd undervisningsorganisering og undervisningskoherens som henger sammen med opplevd utbytte.

9. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

Datamaterialet vårt indikerer at det er gjort en solid jobb med å implementere *Kompetanse for framtidens barnehage* i barnehagesektoren, og at en langt på veg har lyktes med å forankre arbeidet hele vegen fra Utdanningsdirektoratet, via Fylkesmannen og barnehagemyndigheten i kommunene og delvis ut i både kommunale og ikke-kommunale barnehager. Strategien er kjent på alle nivåer i implementeringskjeden, men det er forskjell på om kjennskapen relateres til innholdet i kompetansestrategien, kompetansehevingstiltakene og satsingsområdene.

Figur 9.1 illustrerer «vifteformen» i tolknings- og prioriteringsmuligheter som oppstår jo lenger unna policydesigneren Kunnskapsdepartementet (og Utdanningsdirektoratet) man kommer i implementeringskjeden. Det er et viktig poeng at strategien både skal bidra til å heve kvaliteten i alle landets barnehager og til et likeverdig tilbud til alle barn, og at den skal kunne tilpasses lokale forhold nettopp for å oppnå dette.



Figur 9.1: Implementeringskjeden

Det varierer mye i hvor stor grad de ulike tiltakene i strategien er i bruk eller planlagt i barnehagene. Fagbrev for assistenter har slått godt an og er svært utbredt. Barnehagebasert kompetanseutvikling for hele personalet og veiledning til nytilsatte barnehagelærere er også svært utbredt og vurderes som svært viktig for kompetanseutvikling i barnehagen.

9.1 Hierarkisk styring og nettverkssamarbeid

Barnehagen er en sektor der ren hierarkisk styring byr på utfordringer. Ikke er bare om lag halvparten av barnehagene eid og drevet av private aktører – kommunene har også stor grad av autonomi innenfor rammeplan og barnehagelov. Virkemidlene en sitter igjen med er dermed av en «mykere» type: Gulrøtter i form av premiering av ønsket atferd og «sermons»- «prekener», hvor man styrer gjennom å oppfordre, forhandle og propaganderer (Zehavi 2014), informasjon (Winter og Nielsen 2008) eller konsensusbygging (Børhaug og Gotvassli in press). Det er interessant å se at fylkesmannen i casefylkene og kommunen som barnehagemyndighet opplever selve strategidokumentet med dets mål og intensjoner, tiltak og tema som romslig, i tråd med arbeid som allerede er i gang og med store muligheter for lokal tilpasning. En tolkning av dette kan være at strategien er såpass vid og romslig at den passer til det meste av praksiser både hos fylker, kommuner og barnehager. Strategien gir rom for oversettelser og tilpasninger til lokale behov, i tråd med hva Røvik et al. (2014) viser skjer også innen skolesektoren. God lokal tilpasning forutsetter at de som mottar strategien har god oversettelseskompetanse - det vil si inngående kjennskap til lokale behov og sterke nettverk som bidrar til både å avdekke lokale forhold og sikre forankring. De økonomiske midlene som følger strategien oppleves som langt sterkere føringer: Tildelingsbrevene presiserer hvilke områder og tiltak en kan søke midler til, og dette oppleves å innskrenke den handlefriheten fylkesmannen føler at de har hatt til nå for å «treffe markedet» i eget fylke. De økonomiske «gulrøttene» virker sterkere enn «prekener» (Zehavi 2014) om lokal tilpassing i selve strategidokumentet. Intervjuene vitner om en sterk forpliktelse til å skaffe og bruke opp de midlene en kan få til barnehagesektoren i fylket. Når disse midlene tilbys på andre felt enn der man opplever behovet sterkest, føler fylkesmannen at noe av handlingsrommet blir borte. For eksempel så oppleves det å ha mange barnehager på dispensasjon fra pedagogkravet, som mer presserende enn at mange assistenter mangler relevant utdanning. Dette betyr ikke at man er uenig i prinsippet om å løfte alle gruppene, men at man vil ha friheten til å prioritere mest mulig ressurser dit det behovet er størst i eget fylke. Det er noen signaler om at føringene gjennom tildelingsbrev har endret seg og gitt noe mer rom etter hvert utover i strategiperioden.

Mange aktører er definert inn som partnere i implementering av strategien. Nettverkssamarbeid, der man sprer informasjon, fordeler oppgaver, gjør prioriteringer og lager felles, omforente planer ser ut til å være en dominerende arbeidsform både regionalt og lokalt (i kommunene). Fylkesmannen og kommunen som barnehagemyndighet fungerer som pådrivere og fasilitatorer i nettverkene, spesielt kommer fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling sin rolle i å styre og legge til rette for nettverk tydelig fram i undersøkelsene våre. Fylkesmannens nettverksstyring og til dels formaliserte kontroll kan se ut til å forklare kontinuiteten i nettverkene. I henhold til teori og tidligere forskning om nettverksstyring i offentlig sektor (Provan & Kenis 2006; Busch 2013) er nettverksstyring et fornuftig svar på at det i strategidokumentet distribueres ansvar til mange aktører og på tvers av organisasjoner og hierarkiske linjer. Det er også i tråd med denne teorien at nettverk bør styres og koordineres for å bli effektive. Dette gjelder spesielt nettverk som inkluderer offentlige organisasjoner hvor ikke alle organisasjonene nødvendigvis deler alle de samme målene (Busch 2013).

Fylkesmenn og barnehagemyndighet har en lederrolle i de etablerte styringsnettverkene i forbindelse med utrulling av strategien. Dette har styrket implementeringsprosessen. Samtidig finner vi også at relasjonene mellom aktørene i nettverkene i denne studien synes å være preget av tillit, felles kultur og erfaringsgrunnlag og av at man har jobbet sammen på ulike steder i barnehagesektoren over år. Dette utgangspunktet borger for å finne en nettverksstruktur som er effektiv som desentralisert og til dels selvstyrt (jfr. Provan og Kenis, 2007; Ljunggren et al., 2015).

Barnehagen er en sektor som historisk har vært preget av sterk grasrotautonomi, der sentrale myndigheter ikke har lagt store føringer for barnehagens «indre liv» og barns læring (Børhaug og Gotvassli, in press). Med utgangspunkt i denne grasrotautonomikulturen ligger det et demokratisk potensial i nettverkssamarbeid, der en diskuterer seg fram til omforente løsninger og konsensus. Samtidig er det ressurskrevende både å drifte og delta i nettverk. Nettverkene er en løs organisasjonsform og det er lett å droppe ut hvis man føler at man ikke får noe igjen for det. Vi ser at det finnes ulike nettverk, noen mer formalisert enn andre og nettverk både innad i en kommune, mellom flere kommuner og i et fylke. Det kan være en viss fare for nettverk-overload, slik at drivkraft og energi kan forsvinne og det blir vanskelig å opprettholde engasjement i nettverket. GLØD-nettverkene er et av flere nettverk og fungerer noe ulikt og med ulikt aktivitetsnivå i fylkene. Det er interessant å se videre på hvordan GLØD-nettverkene forholder seg til andre typer nettverk på regionalt nivå i barnehagesektoren.

Den hierarkiske styringen ser ut til å fungere sammen med nettverkssamarbeid i implementeringen av kompetansestrategien og utfylle den spesielt på lokalt nivå, men også på regionalt nivå. Fylkesmannen har en sentral rolle i å iverksette kompetansestrategien slik den foreligger fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Samtidig møter Fylkesmannen grasrotas stemme og de lokale og regionale behov i sitt samarbeid og nettverk med barnehagemyndigheter, barnehageeiere og barnehagestyrere regionalt. Fylkesmannen får en nøkkelrolle i å balansere mellom de nasjonale føringene og de lokale behovene.

Vi mener det er viktig for Utdanningsdirektoratet å ha fortsatt god og tett dialog med Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling i hvert fylke, og å være klar over styrken i føringene som gis gjennom tildelingsbrevene. Balansen mellom styring og ivaretagelse av spesielle, lokale behov er utfordrende. Vi har indikasjoner på at Fylkesmannen har et godt grep om og kjennskap til barnehagesektoren i eget fylke, i kommunene og helt ut i barnehagene. Som node i regionale nettverk har Fylkesmannen et godt utgangspunkt for å prioritere kompetansehevingstiltak og temaområder. Det er etter vårt syn viktig å være klar over og anerkjenne denne muligheten til lokal tilpasning.

9.2 Økonomi i kommuner og barnehager

I kommunene oppleves de økonomiske virkemidlene som følger strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* som mindre treffsikre i forhold til behovet enn selve strategien. Her er det for lite finansiering generelt, og det trekkes fram at det er en utfordring å ikke ha mulighet til å gi barnehagene ekstra midler til vikar når personale er ute i utdanning.

Barnehagestyrene nevner også manglende økonomisk handlingsrom. Økonomi er tett koblet til bemanning og det å ha nok voksne i barnehagen til enhver tid, og vikarmidler knyttet til strategien er sårt savnet både i kommuner og barnehager. Barnehagene opplever i stor grad at de ikke har en grunnbemanning som gir rom for utdanning i arbeidstida. Det påpekes dessuten av flere styrere at fravær i forbindelse med utdanning kommer på toppen av sykefravær, som i enkelte barnehager kan være høgt. Selv om en har midler til å lønne vikarer, er det ikke gitt at det er lett å finne tilgjengelige, egnede personer som kan steppe inn en uke nå, en uke da i forbindelse med studiesamlinger. Uansett fører vikarbruken i forbindelse med utdanning til flere personer inn i barnehagen, og mange styrere uttrykker bekymring for at dette gir barna et mindre stabilt og trygt miljø.

I deltakerundersøkelsen til ABLU og TIB-studentene svarer hele 70–80 prosent at de ikke får lønn under alle studiesamlinger, dekket semesteravgiften, reise- og oppholds-kostnader eller får lønnet tid til selvstudium. Cirka 40 prosent oppgir at utgifter til vikar dekkes under samlingene. Å ikke ha råd til å tilby lesedager med lønn, dekning av reise til studiesamlinger og opprykk i stilling og/eller lønn etter endt utdanning oppleves utfordrende av styrer, og det fører til at ansatte kvier seg for videreutdanning. I en kompetansekartlegging i barnehagesektoren for fire år siden var også trange budsjetter i barnehagen en hindring for kompetanseheving som ble vurdert som viktig av halvparten av de ansatte, tett fulgt av dårlige utsikter til høyere lønn etter utdanning (Gotvassli et al 2012).

Barnehagesektoren har andre betingelser knyttet til etter- og videreutdanning for ansatte enn hva skolen har, og vi ser at mange av de økonomiske rammebetingelsene styrerne etterlyser er veletablert i skolen. Samtidig mener informantene våre at ønsket om høyere utdanningsnivå i barnehagesektoren er større i dag enn tidligere.

9.3 Å utdanne for barnehagen eller sektoren?

Flere av informantene er opptatt av at når enkelte tiltak er populære, som for eksempel fagbrev for erfarne assistenter, så vil markedet for denne utdanningen etter hvert mettes. Det vil si at man har fått med de ansatte som er motivert for og har mulighet til å ta fagbrevet, og etterspørselen daler igjen som følge av det. Det pekes også på at selv om ansatte ønsker å videreutdanne seg, så har ikke nødvendigvis barnehagen for eksempel pedagogstillinger ledige for «opprykk» for den nyutdannede barnehagelæreren. Det samme kan tenkes å gjelde nyutdannede fagarbeidere, selv om det er i forbindelse med ABLU og barnehagelærer informantene trekker fram denne problemstillingen. I en barnehage der en ikke har noe umiddelbart behov for flere pedagoger for å fylle normkravet, der budsjettene er trange og ikke tillater «ekstravaganse», kan dette resultere i at barnehagen utdanner gode assistenter bort fra egen barnehage og over i en annen. Med andre ord: Barnehagesektoren (barnehagen som velferdsinstitusjon) har vunnet på kompetansehevingen gjennom at behovet for nye pedagoger dekkes i en annen barnehage, men den ansattes opprinnelige barnehage har båret kostnader med fravær under utdanning, vikarbehov etc. Dette kan i sin tur også påvirke viljen barnehageeier har til å investere i utdanningen til egne ansatte, innenfor trange budsjetterammer. For de

ABLU og TIB-studentene kreves det stor grad av ubetalt egeninnsats. Dette er en utfordring en vil ha så lenge finansieringen av barnehagene ikke er koblet til personalets utdanningsnivå, ut over minstekrav til voksen- og pedagogtettethet. En barnehage som investerer i å «overoppfylle» disse minstekravene gjør det myndighetene oppfordrer til gjennom *Kompetanse for framtidens barnehage*, men må selv bære kostnadene innenfor samme rammer som barnehager som ligger på minstekravet.

9.4 Prioritering av kompetansehevingstiltak

Det finnes noen ulikheter mellom kommunen som barnehagemyndighet og barnehagestyrene når det gjelder hvilke ansattgrupper i barnehagen de vil sette på toppen av lista når det gjelder kompetanseheving. Styrene i barnehagene prioriterer i større grad assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne, mens barnehagemyndigheten på sin side er mer opptatt av å prioriterer ledelsen i barnehagen.

Det store bildet er at både lederutdanning, barnehagebasert utviklingsprosjekt og veiledning til nytilsatte barnehagelærer prioriteres høgt av både styrere og kommunen som barnehagemyndighet. Styrene vil prioritere ABLU, barnehagefaglig grunnkurs og fagbrev for assistenter litt høyere enn det barnehagemyndigheten vil. Ellers er forskjellene små mellom myndighetenes og styrenes prioriteringer.

Det kan være flere grunner til at prioriteringene til den daglige lederen i hver enkelt barnehage skiller seg fra prioriteringene til kommunen som barnehagemyndighet, som i to av tre tilfeller også er kommunen som eier. Styrer er det viktigste bindeleddet mellom barnehagen og lokale barnehagemyndighet, og styrer er den som setter eierens planer og pålegg for barnehagen ut i livet. Kanskje gjør dette at barnehagemyndigheten har lettere for å se behovet for kompetanseheving hos styrer, mens styrer på sin side ser barnehagens «indre liv» i hverdagen. Barnehagen er en sektor der bare rundt en tredjedel av de ansatte er barnehagelærere/pedagoger, og der svært mange ansatte jobber uten å ha noen formell opplæring/utdanning innen barns læring, utvikling og oppvekst. Konsekvensene av dette er det først og fremst den stedlige ledelsen i barnehagen som ser, det vil si styrer og kanskje pedagogiske ledere. Det er lite fokus på hva som er mål for utdanningene ut over pedagognormen og dette kan ha betydning for hvordan det tenkes omkring prioriteringer. Samtidig kan vi også anta at prioriteringer påvirkes av hvor stor målgruppen til de enkelte kompetansehevingstiltakene er.

9.5 Kollektive tiltak

Barnehagestyrene er ganske tydelige når de peker på at det er ofte urealistisk å få hele kollegiet til å kaste seg ut i ulike kompetansehevingstiltak som gir individuell formalkompetanse. Mange peker på at blant annet eldre assistenter som har vært lenge i barnehagen, og kanskje nærmer seg slutten på yrkeskarrieren, ofte er lite motivert for et slikt løft. Som vi har sett, så kreves en betydelig personlig investering av tid og tidvis også penger, for å delta på en del av tiltakene. Kanskje er det derfor at barnehagebaserte kompetanseutvikling, altså utviklingsprosjekter som foregår i barnehagen og som

omfatter hele kollegiet, vurderes som et svært egnet og prioritert kompetansehevings-tiltak både av barnehagestyrerne og kommunen som barnehagemyndighet. Dette er også et tiltak som er godt utbredt i barnehagene, og som har tilgang til finansiering gjennom fylkesmannens kompetansemidler. Dette tiltaket representerer en anerkjennelse av den kompetansen og erfaringen som finnes i barnehagen fra før, samtidig som det gir en ypperlig arena for å spre og dele kompetanse også fra de individuelt rettede tiltakene som for eksempel ABLU. Det er dessuten en av få muligheter til å nå tak i ansatte som ikke er motivert for utdanning, med kompetanseutvikling og faglig input.

Barnehagebasert kompetanseutvikling kan være et tiltak som er godt egnet til å komplettere ABLU-studentenes praksis i egen barnehage. På denne måten kan man få et bredere fokus på betydningen av kunnskap, erfaringer og kompetanse i hele personalgruppen. I tillegg får ABLU-studentene en oppfølging på arbeidsplassen og vi har sett at mange verdsetter at flere tar del i kompetansehevingstiltakene.

Vi vet foreløpig lite om innhold og innretning på disse utviklingsprosjektene, men det er naturlig å tro at spennet og mangfoldet er stort både i omfang, tema og arbeidsformer. I videre evaluering av Barnehagebasert kompetanseutvikling som tiltak er det interessant å se på i hvor stor grad barnehagen tenker helhetlig om kompetanseutviklingen, for eksempel gjennom at kompetanse bevisst spres til kollegiet fra deltakere på individuelle tiltak, samt i hvor stor grad de ulike temaområdene implementeres i barnehagens kompetanseutvikling.

9.6 ABLU og TIB – deltakernes vurderinger

Kandidatundersøkelsen til deltakere på ABLU som startet i 2013 viser at de opplever blant annet lavere faglig utbytte og opplever mindre koherens både i studiet og praksisen enn TIB-studentene, og får i mindre grad innfridd forventningene sine til studiet enn studenter på ordinær barnehagelærerutdanning og studenter på TIB (som også i mindre grad får innfridd forventningene enn studenter på den ordinære barnehagelærerutdanningen). Det er viktig å huske på at det er små grupper som er undersøkt og at ABLU-studentene skiller seg klart fra TIB-deltakerne ved å ha en annen og lengre erfaring fra arbeidslivet mens TIB-studentene har lenger studieerfaring. Det kan tyde på at ABLU-studentene skiller seg ut som studentgruppe både i forhold til alder og omfanget av praktisk erfaring. Denne bakgrunnen kan utfordre utdanningsinstitusjonene arbeid med å tilpasse ABLU-utdanningen til denne spesielle studentgruppen.

Samtidig er det også mulig å spekulere i hva funnene sier om utdanningene. ABLU skal være en spesielt tilrettelagt utdanning, og ha særegne kjennetegn med tanke på utforming og organisering. Den skal skille seg klart fra den ordinære barnehagelærerutdanninga, og ikke være en blåkopi av de andre studiene. Når ABLU-deltakerne fra 2013-kullet opplever relativt lite utbytte av praksis og veiledning, tyder dette kanskje på at de ikke helt opplever at studiet er tilrettelagt til deres erfaringer og bakgrunn. I senere delprosjekter i følgeevalueringen skal vi gå enda nærmere inn på organisering og gjennomføring av utdanningene, og forhåpentligvis vil dette gi oss flere svar omkring studienes utforming og innhold sett opp mot målene for studiene.

Litteraturliste

- Busch, T. (2013): New trends in public leadership. I Busch, T., Heichlinger, A., Johnsen, E., Klausen, K. K., Murdock, A. and Vanebo, J. O. (eds): *Public management in the Twenty-first Century- Trends, Ideas and Practices*. Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K. og Gotvassli, K-Å. (in press). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I Moen, Gotvassli og Granrusten (red.): *Ledelse for barns læring i barnehagen* (in press). Oslo: Universitetsforlaget
- Caspersen, J., Frølich, N., Karlsen, H., og Aamodt, P. O. (2014): Learning Outcomes Across Disciplines and Professions: Measurement and Interpretation. *Quality in Higher Education*. doi: 10.1080/13538322.2014.904587
- Caspersen, J., og Smeby, J.-C. (Submitted): Sameness and difference in learning outcomes measures. *Studies in Higher Education*.
- Caspersen, J., Smeby, J.-C., og Aamodt, P. O. (2016): Measuring Higher Education Learning Outcomes. *European Journal of Education*.
- Ellingsæter, A. L. og Guldbrandsen, L. (2003): *Barnehagen –fra selektivt til universelt velferdsgode*. NOVA-rapport 24/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. and Taguma, M. (2015): *Early Childhood Education and Care review*. Norway. OECD.
- Fowler, F. J. and Cosenza, C. (2008): Writing effective questions. I de Leeuw, Hox og Dillman (red.): *International Handbook of Survey Methodology*. New York: Taylor and Francis Group.
- Gotvassli, K-Å. (2013): *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K-Å, Haugset, A.S., Johansen, B., Nossun, G. og Sivertsen, H. (2012): *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. TFoU-rapport 2012:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Gulbrandsen, L. (2015): *Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte*. Nova-notat 1/15. Oslo: NOVA.
- Gulbrandsen, L., Kvitastein, O. og Sataøen, S. O. (2016): *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen*. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. Delrapport 1, 2016.
- Hatlevik, I. K. (2014): Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningen. PhD. Thesis, Oslo and Akershus University College.

- Haugset, A. S., Nilsen, R. og Haugum, M. (2015): *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015*. TFoU-rapport 2015:19. Steinkjer: Trøndelag Forsking og Utvikling AS.
- Heggen, K., og Smeby, J.-C. (2012): Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4-14.
- Kim, J.-O. and Mueller, C. W. (1978): *Factor analysis: statistical methods and practical issues*. Beverly Hills: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011.
- Kunnskapsdepartementet (2013): *Kompetanse for framtidens barnehage*. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020.
- Ljunggren, B., Solbjør, M. og Kleiven, H. H. (2015): *Strukturering av oppdragsnettverk- om samhandlingsreformens avtaleprosesser*. Nordiske Organisasjonsstudier 17 (3) 13-36
- Meld. St. 24 (2012–2013): *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet 2013.
- NOU 2012:1 *Til barnas beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., and Sullivan, J. J. (2003): Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Provan, K. G. and Kenis, P. (2006): "The control of public networks" i *"International Public Management Journal* 9 (3) pp 227-247
- PwC (2010). Tilsyn til besvær? Undersøkelse av kommunene som barnehagemyndighet, herunder kommunenes tilsyn med barnehagene. Oslo
- Rambøll (2012a): Evaluering av strategi for rekruttering av førskolelærere 2007-2011. Oslo: Rambøll.
- Rambøll (2012b). Sluttrapport. Undersøkelse om kommuner som barnehagemyndighet. Oslo: Rambøll
- Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. og Moksness Furu, E. (red.) (2014): *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sataøen, S. O., Trippstad, T. A., Økland, M. S., Skauge, T., Kvitastein, O., og Jafari, J. (2014): *FRÅ FØRSKULELÆRAR TIL BARNEHAGELÆRAR. Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar*. Rapport frå følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nummer 1.
- Sataøen, S. O., Trippstad, T. A., Økland, M. S., Skauge, T., Kvitastein, O., og Jafari, J. (2015): *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Rapport frå følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nummer 2.

- Storøy, S. (2010). *Frafallsundersøkelse StudData panel 2*. SPS-arbeidsnotat nr. 3 - 2010. Oslo: Center for the study of professions.
- Sollien, T.H. (2011): Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sluttrapport. Asplan viak 2011-08-15
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. og Larsen, M. S. (2013): *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Stiberg-Jamt, R., Staunæs, D., Knudsen, H., Jensen, B. & Vestergaard, M. (2014): Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Sluttrapport – Programkvalitet og gjennomføringskvalitet. Oxford Research
- Tildelingsbrev av 15.03.2016: Revidert brev til Fylkesmennene om kompetansemidler til kommuner og barnehager. Utdanningsdirektoratet.
- Thoresen, I. T. (2009): Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. I *Nordisk barnehageforskning*, vol. 2, nr. 3
- Ulleberg, P., og Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse*. Trondheim: Tapir.
- Westhagen, H. (2002): *Prosjektarbeid. Utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Winter, S. C. og Nielsen, V. L. (2008): *Implementering af politik*. Aarhus: Hans Reitzel forlag.
- Zehavi, A. (2014): New governance and policy instruments. Are governments going “soft”? In Levi-Faur, D. (ed): *The Oxford handbook of governance* Oxford. Oxford University Press

Vedlegg 1:

Spørreskjema benyttet til barnehagestyrere.

1. Din barnehage og strategien Kompetanse for framtidens barnehage 2014-2020

Denne spørreundersøkelsen handler om hvordan din barnehage jobber med kompetanseutvikling blant ansatte, og hvor godt dere kjenner til Kunnskapsdepartementets strategi Kompetanse for framtidens barnehage.

Svarene du gir behandles anonymt, men etter det siste av de 11 spørsmålene får du anledning til å oppgi e-postadressen din dersom du ønsker at barnehagen skal være med i trekningen av et gavekort på 7000 kroner hos Barnehagebutikken.no.

2. Dersom du er styrer i en ikke-kommunal barnehage: Er du også eier av denne barnehagen?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Ikke relevant

3. Hvor god kjennskap har du til Kunnskapsdepartementets strategi Kompetanse for framtidens barnehage - strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020?

(Oppgi kun ett svar)

1 - Svært liten
kjennskap

2

3

4

5 - Svært god
kjennskap

Har ikke hørt om
denne
strategien - Gå
til 6

☐☐☐☐☐☐

4. Hvis du kjenner til strategien Kompetanse for framtidens barnehage - hvordan har du fått informasjon om den?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ja	Nei	Vet ikke/ikke relevant
Har hørt om strategien via andre barnehager	☐	☐	☐
Har fått informasjon fra barnehagens eier	☐	☐	☐
Har fått informasjon fra Private barnehagers landsforbund	☐	☐	☐
Har fått informasjon fra kommunen som barnehagemyndighet	☐	☐	☐
Har fått informasjon fra Fylkesmannen	☐	☐	☐
Har lest om strategien i Barnehagemagasinet fra Udir	☐	☐	☐
Har lest om strategien på Utdanningsdirektoratets nettsider	☐	☐	☐
Har lest strategidokumentet Kompetanse for framtidens barnehage	☐	☐	☐
Har deltatt på møter, kurs, konferanser etc. der det er gitt informasjon om strategien	☐	☐	☐

Har fått informasjon fra andre kilder/andre kanaler:

5. Har du gjort noe for å gjøre strategien Kompetanse for framtidens barnehage kjent blant ansatte i barnehagen?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

Ja Nei

Delt ut informasjonsmateriell om enkelttiltak eller strategien til ansatte ☐ ☐

Oppfordret ansatte generelt til å søke på/ta mer utdanning ☐ ☐

Gitt direkte oppfordring til enkeltansatte til å søke på/ta mer utdanning ☐ ☐

Fortalt personalet hvilke av tiltakene i strategien Kompetanse for framtidens barnehage barnehagen vil prioritere ☐ ☐

Fortalt personalet hvilke(t) av de faglige temaene i strategien barnehagen vil prioritere ☐ ☐

Kommentarer/annet: _____

6. Har ansatte i barnehagen deltatt på noen av følgende utdannings/etterutdanningstilbud:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Det er/har vært minst en deltaker fra barnehagen	Vi har minst en ansatt som planlegger å ta denne utdanningen	Det er ikke aktuelt for oss (utdyp gjerne i kommentar-feltet)	Kjenner ikke til dette utdannings-tilbudet
Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)	☐	☐	☐	☐
Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB)	☐	☐	☐	☐
Lederutdanning for styrer	☐	☐	☐	☐
Barnehagebasert fagbrev (barne- og ungdomsarbeiderfag)	☐	☐	☐	☐
Fagskoleutdanning i oppvekstfag	☐	☐	☐	☐
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB)	☐	☐	☐	☐
Kompetansehevingstudier for assistenter og fagarbeidere	☐	☐	☐	☐
Veilederutdanning	☐	☐	☐	☐
Mastergrad og/eller doktorgrad	☐	☐	☐	☐

7. Har din barnehage gjennomført eller planlagt følgende opplæringstiltak i kollegiet i barnehagen?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	Er allerede gjennomført eller satt i gang	Er planlagt i løpet av barnehageåret 2015-2016 eller 2016-2017	Det er verken gjennomført eller planlagt hos oss	Kjenner ikke til dette tiltaket
Barnehagefaglig grunnkompetanse (Innføringskurs for nyansatte assistenter uten barnehagebakgrunn)	☐	☐	☐	☐
Barnehagebaserte utviklingstiltak (egendefinert utviklingsprosjekt for hele kollegiet, eventuelt i samarbeid med flere barnehager)	☐	☐	☐	☐
Veiledning av nytilsatte barnehagelærere (støtte overgangen fra student til barnehagelærer)	☐	☐	☐	☐

Kommentarer:

****8. Hvilke ansattgrupper i barnehagen er det etter din mening viktigst å heve kompetansen til gjennom etter- og videreutdanning? Lag en prioriteringsliste.****(Prioritéér minst 1 valgmuligheter med tallene fra 1-1, hvor 1 er best)**

Andre pedagoger i barnehagen	_____
Barne- og ungdomsarbeidere	_____
Barnehagelærere/førskolelærere	_____
Erfarne assistenter uten relevant utdanning	_____
Nytilsatte assistenter uten relevant utdanning	_____
Styrere	_____

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

[illegible]

Kommentarer/andre tiltak som er viktig:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

[illegible]

Fagskoler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nasjonale ressurscenter (f. eks for lesing og leseforskning, flerkulturell opplæring og/eller matematikk i opplæringen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andre/kommentarer: _____

11. Hvor fornøyd er du med oppfølging og støtte til barnehagens arbeid med kompetanseutvikling fra:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1- Svært misfornøyd	2	3	4	5 - Svært fornøyd
Barnehagens eier	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunen som barnehagemyndighet	☐	☐	☐	☐	☐

Legg gjerne til en kommentar: _____

12. Hvilke hindringer ser du som barnehagestyrer for at ansatte i din barnehage kan heve kompetansen sin?

13. E-postadresse?

Dersom du ønsker å være med i trekkingen av premie må du skrive inn en gyldig e-postadresse. Brukes kun i forbindelse med trekking av premie.

14. Avslutning

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene!

Vedlegg 2:

Spørreskjema benyttet til kommunal barnehagemyndighet.

1. Kommunen som barnehagemyndighets arbeid med Kompetanse for framtidens barnehage

Denne spørreundersøkelsen handler om hvordan din kommune (kommunen som barnehagemyndighet) jobber med implementering av Kunnskapsdepartementets strategi Kompetanse for framtidens barnehage. Svarene dine hjelper Utdanningsdirektoratet å justere og utvikle arbeidet sitt med strategien.

2. Ivaretar du også kommunens eieransvar for barnehagene, i tillegg til barnehagemyndighetsrollen?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Ja, jeg ivaretar begge deler
- ☐ Nei, en kollega av meg i samme avdeling ivaretar eieransvaret
- ☐ Nei, en kollega ved en annen avdeling ivaretar eieransvaret

Andre løsninger, utdyp:

3. Hvor godt kjenner du til strategien Kompetanse for framtidens barnehage?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 - Svært liten kjennskap	2	3	4	5 - Svært god kjennskap
Hvor god kjennskap har du til mål og ambisjoner i Kompetanse for framtidens barnehage?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor god kjennskap har du til kompetansehevings tiltakene i Kompetanse for framtidens barnehage?	☐	☐	☐	☐	☐

4. Hvor viktig har følgende kilder til informasjon om Kompetanse for framtidens barnehage vært for dere?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 - Svært lite viktig	2	3	4	5 - Svært viktig	Ikke benyttet
Informasjonsmateriell fra Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informasjonsmateriell fra Kunnskapsdepartementet og/eller Utdanningsdirektoratet?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Møter, fagsamlinger etc. i regi av Fylkesmannen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informasjon hentet fra Fylkesmannens nettsider	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informasjon hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Direkte dialog med Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Direkte dialog med Utdanningsdirektoratet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Annet/andre kilder til informasjon:

5. Kommunen som barnehagemyndighet sin rolle og oppgaver i implementeringen av Kompetanse for framtidens barnehage

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 - I svært liten grad	2	3	4	5 - I svært stor grad	Vet ikke
Opplever du at oppgavene til kommunen som barnehagemyndighet i implementeringen av Kompetanse for framtidens barnehage er klart og tydelig definert?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Er informasjonen du/dere har fått om strategien tilstrekkelig til å fylle rollen barnehagemyndigheten er tiltenkt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentarer: (F. eks hvilken informasjon som savnes, hva kunne vært gjort annerledes):

6. Har kommunen som barnehagemyndighet gjort noe av dette som et ledd i implementering av kompetansestrategien?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ja, er gjort eller påbegynt	Planlagt, men ikke startet opp ennå	Nei, verken gjennomført eller planlagt per i dag	Vet ikke/ikke aktuelt
Utviklet felles barnehagebaserte kompetanseutviklingsprosjekter for alle barnehager i kommunen	☐	☐	☐	☐
Utviklet eller deltatt i utvikling av barnehagefaglig grunnkompetanse-kurs som kan gjennomføres i barnehagene	☐	☐	☐	☐
Spredt informasjon om strategien i eksisterende nettverk i barnehagesektoren (GLØD-, eier-, styrer-, kompetansenettverk etc.)	☐	☐	☐	☐
Skapt nye nettverk for å spre informasjon om strategien	☐	☐	☐	☐
Laget retningslinjer for hvordan aktører i nettverk skal arbeide med å gjennomføre strategiens kompetansehevingstiltak	☐	☐	☐	☐

7. Har kommunen som barnehagemyndighet drevet aktiv rekruttering til kompetansehevingstiltak i strategien, i følgende målgrupper:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 - I svært liten grad	2	3	4	5 - I svært stor grad	Ikke relevant for oss
Kommunen som barnehageeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Private barnehageeiere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehagestyrere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehageansatte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grupper/nettverk av barnehager	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andre grupper: _____

8. På hvilken måte har barnehagemyndigheten forankret Kompetanse for framtidens barnehage hos private barnehageeiere og på hvilken måte er de involvert i implementeringen?

****9. Lag ei prioriteringsliste over ansattgrupper det er viktig å heve kompetansen til:**

(Prioritér minst 1 valgmuligheter med tallene fra 1-1, hvor 1 er best)

Andre pedagoger i barnehagen

Barne- og ungdomsarbeidere

Barnehagelærere/førskolelærere

Erfarne assistenter uten relevant utdanning

Nytilsatte assistenter uten relevant utdanning

Styrere

10. Hvor høyt prioriterer kommunen som barnehagemyndighet gjennomføring av/rekruttering til de ulike kompetansetiltakene i Kompetanse for framtidens barnehage?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

[illegible]

fagskole i oppvekstfag	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk for andre pedagoger (TIB)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lederutdanning for styrer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mastergrader innen barnehagefeltet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

**11. Har kommunen som barnehagemyndighet gitt noen føringer for hvilke av temaene i kompetansestrategien som skal prioriteres i barnehagene?
(Kan sette flere kryss)**

(Oppgi gjerne flere svar)

- ☐ Nei, det er opp til barnehageeier og/eller styrer
- ☐ Vi prioriterer pedagogisk ledelse og barnehage som lærende organisasjon
- ☐ Vi prioriterer danning og kulturelt miljø
- ☐ Vi prioriterer et godt språkmiljø for alle barn
- ☐ Vi prioriterer barn med særskilte behov
- ☐ Vi prioriterer tema fra andre satsinger i barnehagesektoren (f. eks realfag, kompetanse for mangfold etc.)

Kommentarer:

Kommentarer til lokal tilpasning av strategien:

14. I hvor stor grad har implementeringen av Kompetanse for framtidens barnehage ført til at barnehagemyndigheten i kommunen har tettere samarbeid og dialog med:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 - I svært liten grad	2	3	4	5 - I svært stor grad	Vet ikke/Ikke relevant for oss
Kommunen som barnehageeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Private barnehageeiere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Høgskoler og universitet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utdanningsdirektoratet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Regionale GLØD-nettverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andre (utdyp):

15. Dersom nye eller tidligere etablerte nettverk av aktører jobber med implementering og utvikling av lokale kompetanseutviklingstiltak i Kompetanse for framtidens barnehage: Hvem deltar i disse nettverkene?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ja, deltar i nettverket	Er invitert, men deltar sjelden eller aldri	Nei, er ikke invitert
Barnehagestyrere/andre ansatte i private barnehager	☐	☐	☐
Barnehagestyrere/andre ansatte i kommunale barnehager	☐	☐	☐
Kommunepolitikere	☐	☐	☐
Kommunal barnehageansvarlig (kommunen som barnehageeier)	☐	☐	☐
Private barnehageeiere	☐	☐	☐
Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling	☐	☐	☐
Kompetansemiljøer (f. eks høgskoler/universitet, fagskoler etc.)	☐	☐	☐
Fylkeskommunen	☐	☐	☐
Ansatte i barnehagesektoren sine fagorganisasjoner	☐	☐	☐
Regionalt GLØD-nettverk	☐	☐	☐

Kommentarer:

16. Avslutning

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene!

Vedlegg 3



NTNU

Samfunnsforskning

Deltakerundersøkelse TIB

Page 1 of 9

1. Går du/har du gått Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB)?

TIB finnes under flere navn, og består av 30 studiepoengsmoduler med enten småbarnspedagogikk eller barnehagepedagogikk. Har du gått på en av disse utdanningene ønsker vi at du besvarer denne undersøkelsen.

- ☐ Ja
- ☐ Nei, fikk plass, men startet ikke (trykk "neste" nederst på siden for å avslutte undersøkelsen)
- ☐ Nei, har sluttet uten å fullføre (trykk "neste" nederst på siden for å avslutte undersøkelsen)

Forventninger og faglig utbytte

2. Hvilke forventninger hadde du til...

	0 - ingen forventninger	1 - Lave forventninger	2	3	4	5 - Høye forventninger	Vet ikke
Undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faglige tilbakemeldinger og veiledning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det sosiale og faglige miljøet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Studieprogrammet generelt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Mine forventninger til studieprogrammet generelt er innfridd

- ☐ 1 - I liten grad
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - I stor grad
- ☐ Vet ikke

4. Ta stilling til følgende påstander om den utdanningen du gjennomfører nå:

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
De fagene/kunnskapsområdene som inngår i studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av utdanningen	☐	☐	☐	☐	☐
Evalueringsordningene i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer	☐	☐	☐	☐	☐
Utdanninga har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer	☐	☐	☐	☐	☐
I utdanninga har det vært god balanse mellom praksis, diskusjoner, drøftinger osv.	☐	☐	☐	☐	☐
I utdanninga har det vært god balanse mellom forelesninger og gruppeaktivitet	☐	☐	☐	☐	☐
I utdanninga har det vært god balanse mellom arbeidsformene	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeidsmengden i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag-/ emneplan	☐	☐	☐	☐	☐
Praksiserfaringene jeg har hatt gjennom studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledninga jeg har hatt gjennom studiet har gitt meg godt faglig utbytte	☐	☐	☐	☐	☐

5. Kan du angi hvor enig eller uenig du er i disse påstandene når det gjelder ditt studium?

[illegible]

6. Kan du angi hvor enig eller uenig du er i disse påstandene når det gjelder undervisningen ved høyskolen/universitetet?

	1 - Uenig	2	3	4	5	6	7 - Enig
Lærerne klargjør fra starten av hva målene er for hvert kurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Studentenes ideer blir verdsatt i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Undervisningen gir motivasjon til selvstudium	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informasjon og beskjeder om studieopplegget blir formidlet på en effektiv måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerne er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerne er opptatt av å få tak i hvordan studentene reflekterer over sin egen barnehagepraksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av utdanningen du går på, hvor fornøyd vil du da si at du er?

- ☐ 1 - Svært misfornøyd
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - Svært fornøyd

Vektlegging av ulike typer kunnskap og ferdigheter

8. I hvilken grad har du erfart at følgende er vektlagt i studiet?

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å tenke nytt	☐	☐	☐	☐	☐
Fagkunnskap	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å formidle fagkunnskap	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å arbeide selvstendig	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeidsevner	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å ta initiativ	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å kommunisere med barn	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å kommunisere med foreldre	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å kommunisere med eksterne samarbeidspartnere/myndigheter	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å kommunisere med kollegaer	☐	☐	☐	☐	☐
Muntlig kommunikasjonsevne	☐	☐	☐	☐	☐
Skriftlig kommunikasjonsevne	☐	☐	☐	☐	☐
Yrkesetikk – verdier og holdninger	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til omsorg, lek og samspill med barn	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å observere barns lek og samspill med andre barn	☐	☐	☐	☐	☐
Toleranse – evne til å verdsette ulike synspunkt	☐	☐	☐	☐	☐

9. I hvilken grad har du erfart at følgende er vektlagt i studiet?

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
Kunnskap om utvikling- og dannelsesprosesser hos barn	☐	☐	☐	☐	☐
Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å lede barns lærings- og dannelsesprosesser	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om kulturelt mangfold	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om de yngste barna	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om planlegging og organisering	☐	☐	☐	☐	☐
Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	☐	☐	☐	☐	☐
Innsikt i regler og bestemmelser (barnehageloven)	☐	☐	☐	☐	☐
Innsikt i rammeplan, nasjonale satsinger, veiledninger og støtteressurser	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å lede en personalgruppe	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å veilede andre	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	☐	☐	☐	☐	☐

Praksis

10. Ta stilling til følgende påstander om praksis i egen barnehage

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
Høgskolen/universitetet hadde forberedt meg på praksisoppholdet på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐
Veilederne var gode forbilder på yrkesutøvelse	☐	☐	☐	☐	☐
Veilederne ga gode/konstruktive tilbakemeldinger på mine egne forsøk på yrkesutøvelse	☐	☐	☐	☐	☐
Praksisoppholdet ga anledning til å lære gjennom å observere	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg hadde tillit til min veileders faglige kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Mine praksisveiledere hadde stort sett god veiledningskompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg var aldri redd for å stille spørsmål til praksisveilederne	☐	☐	☐	☐	☐
I praksisperiodene fikk jeg selv utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg mottok god oppfølging underveis i praksisperioden	☐	☐	☐	☐	☐

11. Ta stilling til følgende påstander om praksis i annen barnehage

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
Mine praksisveiledere hadde stort sett god veiledningskompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg mottok god oppfølging underveis i praksisperioden	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg var aldri redd for å stille spørsmål til praksisveilederne	☐	☐	☐	☐	☐
I praksisperiodene fikk jeg selv utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg hadde tillit til min veileders faglige kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Høgskolen/universitetet hadde forberedt meg på praksisoppholdet på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐
Praksisoppholdet ga anledning til å lære gjennom å observere	☐	☐	☐	☐	☐
Veilederne ga gode tilbakemeldinger på mine egne forsøk på yrkesutøvelse	☐	☐	☐	☐	☐
Veilederne var gode forbilder på yrkesutøvelse	☐	☐	☐	☐	☐

12. Ta stilling til følgende påstander om forberedelse og etterarbeid til praksis

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
I utdanningen er det lagt opp til trening på enkeltferdigheter for en skal ut i praksis	☐	☐	☐	☐	☐
Utdanningen inneholder bruk av rollespill/simulering for å trene på profesjonsutøvelse	☐	☐	☐	☐	☐
Målene for praksisopplæringen ble presentert	☐	☐	☐	☐	☐
Hvordan man skal oppføre seg i praksis ble tydelig formidlet for vi skulle ut i praksis	☐	☐	☐	☐	☐
Betydningen av eget engasjement i læresituasjonen for eget læringsutbytte ble fremhevet som viktig i forberedelsene til praksis	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg ble gjort oppmerksom på at jeg i praksisperiodene kan oppleve at jeg ikke mestrer de oppgavene jeg blir satt til	☐	☐	☐	☐	☐
I undervisningen (utdanningen) har jeg fått hjelp til å bearbeide erfaringer fra praksisperiodene	☐	☐	☐	☐	☐
Under praksisperioden forstod jeg at jeg har valgt riktig utdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Praksis bør dekke så mange sider ved yrket som mulig	☐	☐	☐	☐	☐

Samarbeid og læring i min barnehage

13. På en skala fra 1 til 7, hvor ofte forekommer følgende ved din barnehage

I min barnehage...

	1 - I svært liten grad	2	3	4	5	6	7 - I svært stor grad
...benytter vi to-veiskommunikasjon på daglig basis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...reflekterer vi sammen om vår barnehagepraksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...vurderer vi situasjoner og problemstillinger sammen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...hjelper vi hverandre å finne gode løsninger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...får alle ta del i erfaringer som blir gjort av ansatte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...har vi rutiner for å undersøke utbytte av ansattes faglige utvikling og oppdatering	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...forteller ansatte om utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...vet ansatte hvilke evner og egenskaper som er nødvendige for å håndtere fremtidige arbeidsoppgaver	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...blir utfordringer betraktet som en mulighet til å lære mer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. I hvor stor grad opplever du at din barnehage blir tilrettelagt som en læringsarena i ditt studium?

- ☐ 1 - I svært liten grad
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5 - I svært stor grad

Utdyp gjerne...

15. Hva slags tilrettelegging får/fikk du for å ta utdanningen?

	Ja	Delvis	Nei	Vet ikke
Dekkes utgifter til vikar ifm. samlinger?	☐	☐	☐	☐
Dekkes reiseutgifter ifm. samlinger?	☐	☐	☐	☐
Dekkes kost og losji ifm. samlinger?	☐	☐	☐	☐
Dekkes semesteravgift til studiet?	☐	☐	☐	☐
Får du fri med lønn til alle samlinger?	☐	☐	☐	☐
Har du disponibel tid til egenstudium i forbindelse med utdanningen?	☐	☐	☐	☐
Får du ekstra tid til planlegging av pedagogiske opplegg som inngår som en del av praksis i barnehagen?	☐	☐	☐	☐
Barnehageeier/leder oppfordrer/informerer og motiverer til studier	☐	☐	☐	☐

16. Utdyp gjerne om barnehagens tilrettelegging

Framtidsutsikter og syn på yrket

17. I hvilken grad vil du si deg enig eller uenig i følgende påstander om barnehagelæreryrket og ditt forhold til det?

	1 - Helt uenig	2	3	4	5 - Helt enig
Jeg er stolt over å kunne si til andre at jeg har bestemt meg for å bli barnehagelærer	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg ønsker meg helt klart en karriere som barnehagelærer	☐	☐	☐	☐	☐
Dersom jeg skulle gjøre yrkesvalget om igjen ville jeg ikke satse på å bli barnehagelærer	☐	☐	☐	☐	☐
Barnehageyrket er det ideelle yrket for en livslang karriere	☐	☐	☐	☐	☐

18. I hvilken grad var følgende grunner til at du ønsket å starte på utdanningen?

	1 - I svært liten grad	2	3	4	5 - I svært stor grad
Jeg startet på eget initiativ	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg startet etter oppfordring fra barnehagestyrer	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg startet etter pålegg fra barnehagestyrer	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg startet etter oppfordring fra barnehageeier	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg startet etter pålegg fra barnehageeier	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg startet etter anbefaling fra kollegaer	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg startet etter anbefaling fra bekjente og venner	☐	☐	☐	☐	☐
Andre grunner, utdyp under:	☐	☐	☐	☐	☐

19. Utdyp gjerne om grunnene til å starte på utdanningen**20. Valg av studiested**

	1 - I svært liten grad	2	3	4	5 - I svært stor grad
I hvilken grad hadde geografisk nærhet betydning for valg av studiested?	☐	☐	☐	☐	☐
I hvilken grad hadde utdanningens profil betydning for valg av studiested?	☐	☐	☐	☐	☐

Bakgrunnsspørsmål

21. Etter min mening er barnehagelærerprofesjonen verdsatt i samfunnet

- ☐ Svært uenig
☐ Uenig
☐ Verken enig eller uenig
☐ Enig
☐ Svært enig

22. Kjønn

- ☐ Mann
☐ Kvinne

23. Alder (skriv inn antall år)

Skriv inn antall år

24. Hvor mange år har du totalt arbeidet i barnehage?

Oppgi antall år

25. Hvor mange år har du totalt arbeidet i barnehagen du nå jobber?

Oppgi antall år

26. Har du arbeidet andre steder enn i barnehage?

Oppgi antall år

27. Har du tatt annen høyere utdanning (utover videregående opplæring) før du startet din nåværende utdanning?

- ☐ Ja
☐ Nei

28. Hvis ja, hvor mange studiepoeng har du fra høyere utdanning?

Oppgi antall studiepoeng. 1 vekttall = 3 studiepoeng 10 vekttall (halvtårs studium) = 30 studiepoeng 20 vekttall (heltårs studium) = 60 studiepoeng

29. Hvor mange år varte utdanningen?

Oppgi antall år

30. I hvilket år fullførte du videregående skole?

Oppgi årstall (fire siffer)

31. Hva var din (omtrentlige) gjennomsnittskarakter fra videregående skole/opplæring?

Lite Godt=2, Nokså Godt=3, Godt=4, Meget godt=5, Svært Godt=6. Eksempel: Lite Godt (2)+ Meget Godt (5) =7/2=3,5

32. Tusen takk for innsatsen, du har nå fullført undersøkelsen. Vi ønsker å kontakte deg for en oppfølgingsstudie for å høre din mening om studiet når du har fått det litt på avstand.

For å få til dette ønsker vi at du skriver inn den epostadressen vi enklest kan nå deg på under: