



Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage

Delrapport 2



Margrete Haugum
Birgitte Ljunggren
Tonje Osmundsen
Joakim Caspersen
Karianne Franck
Ranveig Lorentzen
Anne Sigrid Haugset

TFoU-rapport 2017:9

Tittel	: Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage Delrapport 2
Forfattere	: Margrete Haugum, Birgitte Ljunggren, Tonje Osmundsen, Joakim Caspersen, Karianne Franck, Ranveig Lorentzen, Anne Sigrid Haugset
TFoU-rapport	: 2017:09
ISBN	: 978-82-7732-258-2
ISSN	: 0809-9642
Prosjektnummer	: 2673
Oppdragsgiver	: Utdanningsdirektoratet
Kontaktperson	: Maria Bakke Orvik
Oppdragets størrelse	: Ramme på 5 mill. for følgeevaluering for perioden 2015-2020
Prosjektleder	: Margrete Haugum
Medarbeidere	: Birgitte Ljunggren, Tonje Osmundsen, Joakim Caspersen, Karianne Franck, Ranveig Lorentzen, Anne Sigrid Haugset, Espen Carlsson
Foto forside	: Mona Værdal Ferstad
Sammendrag	: Delrapport 2 fra evalueringen av <i>Kompetanse for fremtiden: barnehage</i> gir en kvalitetsvurdering av ABLU (arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning) og en rapporterer fra deltakerundersøkelse på ABLU og TIB (tilleggsutdanningene i barnehagepedagogikk), samt presenterer en casestudie fra tre barnehager med ABLU-studenter. I tillegg ser den nærmere på tiltake barnehagebasert kompetanseutvikling og fylkesmennenes arbeid med fordeling av individuelle kompetansemidler til barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.
Emneord	: Kompetansestrategi, arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, læringsarena, barnehagebasert kompetanseutvikling
Dato	: Mai 2017
Antall sider	: 126
Status	: Offentlig
Utgiver	: Trøndelag Forskning og Utvikling AS Postboks 2501, 7729 STEINKJER Telefon 74 13 46 60

FORORD

Strategien – *Kompetanse for framtidens barnehage* startet opp i 2014 og varer fram til 2020 og følgeevalueres i denne perioden. Strategien revideres i 2017 i lys av ny rammeplan for barnehager. Evaluering av strategien har årlige rapporteringer og denne andre delrapporten har fokus på utvalgte kompetanseutviklingstiltak. Utdanningsdirektorater er oppdragsgiver og hele følgeevalueringen har en ramme på 5 mill.

Følgeevalueringen gjennomføres av et team bestående av Joakim Caspersen og Tonje Osmundsen fra NTNU Samfunnsforskning, Birgitte Ljunggren, Ranveig Lorentzen og Karianne Franck ved Dronning Mauds Minne, Anne Sigrid Haugset og Margrete Haugum fra Trøndelag Forskning og Utvikling. Joakim Caspersen har hovedansvaret for deltakerundersøkelsen av ABLU-studenter, Birgitte Ljunggren, Ranveig Lorentzen og Tonje Osmundsen har hatt ansvar for casestudier, Karianne Franck har hatt ansvar for kvalitetsvurdering av ABLU-tilbudene, Anne Sigrid Haugset har hatt ansvar for undersøkelse av fylkesmennenes arbeid med kompetansemidler og Margrete Haugum er prosjektleder og har vært redaktør for rapporten.

Steinkjer, mai 2017

Margrete Haugum
prosjektleder

INNHold

	side
FORORD	i
INNHold	ii
FIGURLISTE	v
TABELLER	v
SAMMENDRAG	vi
ENGLISH SUMMARY	Feil! Bokmerke er ikke definert.
1. Innledning	1
1.1 Oppdraget i 2017	1
1.2 Oppbyggingen av rapporten	2
2. Kompetansestrategien	3
2.1 Hovedelementene i strategien	3
2.1.1 Satsingsområdene	3
2.2 Kompetanseutviklingstiltakene	4
2.3 Kompetanseutviklingstiltakene i årets evaluering	4
2.4 Aktørene i strategien	6
3. Metode	7
3.1 Studietilbudet arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning	7
3.1.1 Datakilder	7
3.1.2 Dataanalyse	7
3.2 Deltakerundersøkelser for ABLU og TIB	8
3.3 Casestudier i barnehager	10
3.3.1 Valg av case og informanter	10
3.4 Barnehagebasert kompetanseutvikling og individuelle tiltak forvaltet via Fylkesmannen	12
3.4.1 Intervju med Fylkesmannen	12
4. Studietilbudet arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning	15
4.1 Omfang og tilbydere av ABLU	15
4.2 Organisering og utforming av ABLU	17
4.3 Startkompetanse	19
4.4 Studentenes arbeidsplass som læringsarena	20
4.4.1 Målsetting	21
4.4.2 Studiesamlinger, oppgaver og læringsaktiviteter ved egen barnehage	22
4.4.3 Praksis ved egen barnehage	24

4.4.4	Veileder/mentor ved egen arbeidsplass	24
4.5	Oppsummering	25
5.	Deltakerundersøkelse ABLU og TIB	27
5.1	Kort om deltakerne	28
5.2	Vurdering av studiet	28
5.2.1	Innhold	28
5.2.2	Sammenheng – koherens	34
5.2.3	Praksis	37
5.3	Læringsutbytte	42
5.4	Tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena	43
5.5	Status – syn på yrket	46
5.6	Oppsummering av hovedfunn i deltakerundersøkelsen	47
6.	Casestudier i barnehager	49
6.1	Den lærende organisasjon og ulike læringsdiskurser	50
6.1.1	Den lærende organisasjon	50
6.1.2	Horisontale og vertikale læringsdiskurser	51
6.2	ABLU-studentene	51
6.2.1	Veien inn i barnehagefeltet	51
6.2.2	Veien inn i ABLU-studiet	52
6.3	Barnehagen som læringsarena	55
6.3.1	Fremmer 1: faglig ballast før studiestart	55
6.3.2	Fremmer 2: nærhet til praksis og utprøving	56
6.3.3	Fremmer 3: tilgang til barnehagens formelle- og uformelle læring	57
6.3.4	Fremmer 4: praktisk tilrettelegging for studenten	60
6.3.5	Hemmer 1: barnehagehverdagen og horisontale læringsdiskurser.	61
6.3.6	Hemmer 2: barnehagens læringskultur	63
6.3.7	Hemmer 3: organisatoriske behov og mål	64
6.4	Rollen til studiegruppene og høgskolene	66
6.5	ABLU-studenten som kompetanse- og endringsagent i barnehagen	68
6.6	Oppsummering	69
7.	Barnehagebasert kompetanseutvikling	73
7.1	Rammene for kompetansemidler via Fylkesmannen	73
7.2	Proessen med tildeling av barnehagebasert kompetanseutvikling fra Fylkesmannen	75
7.2.1	Fordeling av midler mellom kommunene	75
7.2.2	Utlysning og søknader	76
7.2.3	Støtte til søknadsprosessen i nettverk	77
7.2.4	Vurdering og behandling av søknadene	78
7.2.5	Rapportering	79
7.3	Lokal kjennskap til barnehagebasert kompetanseutvikling	80
7.3.1	Kjennskap til barnehagebasert kompetanseutvikling	80
7.3.2	Erfaringer med søknad og tildeling av barnehagebasert kompetanseutvikling	81

7.3.3	Faglig tema og faglige ressurser i barnehagebasert kompetanseutvikling	82
7.4	Fylkesmannens føringer for barnehagebasert kompetanseutvikling	82
7.5	Fylkesmannens vurdering av bruken av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling	83
7.5.1	Kommunale fellestiltak eller prosjekter i barnehager	84
7.5.2	Store og små kommuner	86
7.5.3	Hva er kommunene opptatt av?	87
7.6	Dypdykk i midler til barnehagebasert kompetanseutvikling	88
7.6.1	Formen på søknadene	89
7.6.2	Kompetansemiljøer som det er vist til i søknadene:	90
7.6.3	Konkrete prosjekter det søkes om midler til	90
7.6.4	Kommunenes kanalisering av kompetansemidlene	91
7.7	Oppsummering	92
8.	Individuelle tiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter	95
8.1	Kjennskap til og omfang av individuelle tiltak	95
8.2	Teorikurs for fagbrev og kompetansehevingsstudier for fagarbeidere og assistenter	96
8.3	Barnehagefaglig grunnkompetanse	98
8.4	Innovasjoner og integrering av tiltak	99
8.5	Oppsummering	100
9.	Avslutning	103
	LITTERATURLISTE	105

FIGURLISTE

Figur	side
5.1: Opplevd vektlegging av kommunikasjonsferdigheter i studiet	30
5.2: Opplevd vektlegging av barnehagens samfunnsmandat i studiet	31
5.3: Opplevd vektlegging av læring for ledelse i studiet	33
5.4: Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i studiet	35
5.5: Opplevd organisering av studiet	36
5.6: Opplevelse av praksis i egen barnehage.	38
5.7: Opplevelse av praksis i annen barnehage	40
5.8: Opplevelse av for- og etterarbeid til praksis	41
5.9: Faglig utbytte av utdanningen på ulike områder	42
5.10: Barnehagen som læringsarena	44
5.11: Tilrettelegging for deltagelse i studiet, andel som har svart «ja» på ulike spørsmål om tilrettelegging.	45
5.12: Vurdering av yrket	47

TABELLER

Tabell	side
3.1: Tilbydere med i undersøkelsen	9
3.2: Casebarnehager	11
3.3: Oversikt over antall informanter	12
4.1: Totale antall ABLU-studenter i årene 2013 - 2016	16
4.2: Oversikt over antall registrerte studenter i ABLU og tilbud om opptak 2017 ved universitet og høyskole	17
7.1: Kjennskap til kompetanseutviklingstiltaket barnehagebasert kompetanseutvikling	80
7.2: Barnehagestyrere og barnehageeieres søknader om og tildeling av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling	81

SAMMENDRAG

Dette er den andre rapporten fra følgeevalueringen av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. Rapporten tar for seg følgende tema:

- Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) med fokus på kvalitetsvurdering av tilbudene, deltakerundersøkelse og barnehagen som læringsarena for ABLU-studenter
- Deltakerundersøkelse blant studenter Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB)
- Barnehagebasert kompetanseutvikling
- Individuelle tiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter

Datamaterialet er dokumentstudier av ABLU-tilbudene, survey til samtlige deltakere på ABLU 2014-kull og TIB 2015-kull, casestudier i tre barnehager med ABLU-studenter, intervju med barnehageansvarlige i fylkesmannsembetene samt data innsamlet fra barnehagestyrere, eiere og barnehagemyndigheten i Spørsmål til Barnehage-Norge 2016. Deltakerundersøkelsen til ABLU- og TIB-studenter har en svarrate på henholdsvis 52 prosent og 54 prosent. Det er ikke avdekket skjevheter i det kvantitative datamaterialet.

Studietilbudet arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)

I organisering og utforming av ABLU-studiet er det flere tilbud som har endret rekkefølge og forsterkning av ulike kunnskapsområder sammenlignet med heltids barnehagelærerutdanning, spesielt gjelder dette forsterkning av kunnskapsområdet *Barns utvikling, lek og læring*.

Opptakskravene til ABLU-studiet viser at flere tilbydere har krav som kan tiltrekke studenter med ønsket startkompetanse og at opptakskravene indirekte kan gi potensielle søkere relevant informasjon om barnehagelærerutdanning i en arbeidsplassbasert kontekst. I de fleste studieplaner er det en klar intensjon og målsetting om å inkludere arbeidsstedet i studentenes læringsprosesser. Hvordan arbeidsstedet skal fungere som læringsarena framstår derimot som uklart i en del av planene. I tillegg er personalets rolle i studentenes læringsprosesser generelt lite kommentert i studieplaner og emneplaner. Det er dermed en risiko for at studentene i mange tilfeller blir stående alene med ansvaret for å involvere personalet i sine læringsprosesser. Det er imidlertid stor variasjon i hvorvidt studieforløpet tilpasses med tanke på hvordan og i hvilken grad studentenes arbeidssted omtales og skal forstås som læringsarena i de ulike planene.

Deltakerundersøkelser ABLU og TIB

Et av hovedfunnene i deltakerundersøkelsene denne gangen er at ABLU-studentene i mindre grad opplever at arbeidsplassen tilrettelegges som en læringsarena enn det TIB-studentene gjør, til tross for at dette skal være et kjennetegn ved ABLU. Det er stor

variasjon i hvordan utdanningsinstitusjonene formaliserer arbeidet med å gjøre barnehagen til en reell læringsarena og her har utdanningsinstitusjonene et forbedringspotensial. En klart mindre andel av ABLU-studentene i 2014-kullet opplever at deres arbeidsgiver oppmuntrer til deltakelse på studiet. 2014-kullet opplever i større grad enn 2013-kullet at praksis og studiene henger sammen (undervisningskoherens og praksis koherens) og en bedre organisering av studiet. Dette peker på en positiv utvikling for ABLU-studiet.

Barnehagen som læringsarena for ABLU-studenter

ABLU-studiet kan bidra til kompetanseutvikling for alle kolleger. Det skjer en læring mellom kolleger på ulike måter, men læring både fra studenter og til studenter og sammen i kollegiet er avhengig av hvordan man organiserer arbeidet og læring generelt i barnehagene. Vi finner også at studenten selv endrer egen praksis. På denne måten kan barnehagens praksis endres og forbedres.

Når barnehagen skal være læringsarena for studentene må man være klar over at barnehagene har ulike læringskulturer, også manglede læringskultur. Det er grunn til å anta at læringspresset og fokus på kompetanseutvikling og medvirkning vil variere mellom barnehager. Det vil derfor ikke være gitt at ABLU-studenter er i barnehager som er lærende organisasjoner. I tillegg vil tid til kunnskapsutveksling og læring i barnehagen være begrenset og vi kan ane en spenning mellom barnehagens rolle som arena for ABLU-studentenes læring og barnehagen som pedagogisk institusjon for barn. Det er et ledelsesansvar å legge til rett for læring i barnehagen.

Studentrollen og arbeidstakerrollen er ikke nødvendigvis en uproblematisk kombinasjon for ABLU-studentene. De står i stor grad individuelt ansvarlig for å klare å forholde seg kritisk og refleksivt til de horisontale og vertikale læringsdiskursene på læringsarenaen som barnehagen representerer. Barnehagen framstår som en læringsarena for studenter som selv evner å utnytte og utvikle den som det. Barnehagene bør i større grad settes i stand til å kunne fungere som læringsarenaer for ABLU-studenter og egne ansatte. Barnehagebasert kompetanseutvikling eller frikjøp av ansattes tid til felles kritisk refleksjon kan være tiltak som kan bidra til å bygge opp under barnehagen som læringsarena for ABLU-studenter.

Barnehagebasert kompetanseutvikling

I 2016 ble barnehagebasert kompetanseutvikling oppfattet som utfordrende for mange når det ble presisert i tildelingsbrevet at tiltaket skulle skje på arbeidsplassen, være et tilbud til alle og at ekstern kompetanse skulle innhentes – selv om dette går tydelig fram i beskrivelsen av den opprinnelige strategien. Dette viser at tildelingsbrevene har stor styringseffekt. Tilretteleggingen for barnehagebasert kompetanseutvikling synes for noen å være vanskelig, mens det for andre ser ut til å være en naturlig arbeidsmåte. Mye av tilretteleggingen vil være et ledelsesansvar som hviler på både eier og styrer, og det er mulig at arbeidsmetodikken faller mer naturlig i utviklingsorienterte barnehager.

Det er stor variasjon mellom fylkene i hvordan barnehageansvarlige hos Fylkesmannen jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling. Alle informerer om ordningene og noen forsterker dette gjennom møter. Noen fylker har utarbeidet søknadsskjema og noen følger opp barnehagemyndigheten slik at de får gode søknader. Felles for de fleste hos Fylkesmannen er at de har god kunnskap om lokale behov og jobber for å oppfylle dem. Noen jobber tett opp mot barnehagemyndigheten for å mobilisere prosjekter og bruk av midlene, for å sikre at de blir tatt i bruk, mens andre lar det være opp til barnehagemyndigheten, eiere eller styreere å søke på midlene.

En nærmere undersøkelse av alle søknader i Nord-Trøndelag i 2016 viser at tiltakene det søkes midler til er mangfoldige, men de er gjerne ulike varianter av samlinger/nettverk med eller uten ekstern veileder, veiledning til styreere og personale, temamøter for ansatte på kveldstid, kurs, tilrettelegging for felles refleksjon over praksis og faglitteratur. Det er stort mangfold i kompetansemiljøer som engasjeres som ekstern kompetanse i barnehagebasert kompetanseutvikling og universitets- og høyskolemiljø er blant gjengangerne.

Individuelle tiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter

Kompetansehevingstudier for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter, og fagbrev etter praksiskandidatordningen er de to individuelle kompetansetiltakene som ble forvaltet av Fylkesmannen i 2016. Det ble ikke gitt midler til barnehagefaglig grunnkompetanse i 2016, men i tildelingsbrevet for 2017 er det gitt mulighet for å bruke deler av midlene som er tildelt barnehagebasert kompetanseutvikling til barnehagefaglig grunnkompetanse. Dette fordi barnehagefaglig grunnkompetanse er en viktig forutsetning for å gjennomføre kollektiv barnehagebasert kompetanseutvikling for hele personalgruppa. I tillegg er også ABLU og fagskoleutdanning tilbudt til den samme målgruppen og konkurrerer om deltakere.

I mange fylker oppleves det en synkende interesse for kompetansehevingstudier (Kompass) og dette forklares blant annet med at studiene ikke gir assistenten verken høyere lønn, ny tittel eller endret status i barnehagen. Mange assistenter antas derfor å foretrekke å delta på tiltaket fagbrev. I noen fylker har man opplevd at det har vært enklere å få med kommunene på finansiering av fagbrev enn andre kompetansetiltak.

Ved fylkesmannsembetene har de gode erfaringer med barnehagefaglig grunnkompetanse og noen mener at de snart har dekt etterspørselen som var. I et fylke pekes det på at tilbudet er en rekruttering til fagbrev.

Avslutning

For studenter på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er barnehagen læringsarena både som praksisarena i den organiserte praksisen, men også som læringsarena i det daglige pedagogiske arbeidet. Barnehagen som læringsarena for studentene på ABLU ser ut til å fungere noe tilfeldig og det er mangelfullt beskrevet eller regulert i studiebeskrivelser, noe som gjør at situasjonen må løses av den enkelte

student. Dette er et område hvor studentens, barnehagestyrer, kollegaer og utdanningsinstitusjon sine forventninger burde vært mer avklart.

Barnehagen som læringsarena er et vesentlig element i barnehagebasert kompetanseutvikling og burde kunne benyttes for å utvikle barnehagen som læringsarena for ABLU-studenter, men også for de som tar fagbrev, fagskole, Kompass og andre videreutdanningsstudier. Muligheten for å utnytte dette potensialet er nært knyttet til ledelse i barnehagen og kompetanseutviklingstiltak rettet mot ledelsen i barnehagene burde vektlegge barnehagen som lærende organisasjon og lærende arena.

Flere av kompetanseutviklingstilbudene ser ut til å konkurrere om den samme målgruppen og dimensjonering av ulike tilbud i forhold til behovene i ulike fylker bør vurderes. Nå er fokuset på å heve kompetansen til alle, men i tillegg bør man vurdere behovet for kompetanseutvikling for å imøtekomme forslaget til bemanningsnorm og pedagognorm som skal ut på høring i juni 2017, samt hvordan karriereveiene i barnehagen er for de som tar utdanning.

ENGLISH SUMMARY

This is the second report from the evaluation of the strategy *Competence for the Future Kindergarten* on behalf of the Norwegian directorate of education and training. The report addresses the following topics:

- Workplace-based kindergarten teacher education (ABLU) with a focus on study programs including a survey among students and the kindergarten as a learning arena for ABLU-students
- Survey among students at supplementary education in kindergarten pedagogy (TIB)
- Kindergarten-based competence development
- Individual education for assistants and children & youth workers

The material consists of documents describing offers through ABLU, a survey to all ABLU students starting in 2014 and TIB students starting in 2015, case studies of three kindergartens with ABLU students and interviews with kindergarten managers in county councils. We also used data collected from kindergarten managers, kindergarten owners, and kindergarten authorities in local municipalities in the project *Questions to Kindergarten-Norway 2016*. The student surveys for ABLU and TIB students have a response rate of 52 per cent and 54 per cent respectively. There are no disparities in the quantitative data material.

The study program for workplace-based kindergarten teacher education (ABLU)

In organizing and designing ABLU, several education offers have changed order and reinforcement of different areas of knowledge compared to full-time kindergarten teacher education. This is particularly prominent regarding the reinforcement of the knowledge area *Children's Development, Play and Learning*.

The admission requirements for ABLU show that several providers have requirements that can attract students with the desired qualifications and that the admission requirements indirectly provides relevant information about kindergarten teacher education in a workplace-based context to potential applicants. In most study plans, there is a clear intention and goal to include the workplace in the students' learning processes. However, it is not clear how the workplace is expected function as a learning arena. In addition, the role of the staff in the students' learning processes are not a theme of the study plans. There is thus a risk that the students will often be responsible for involving the staff in their learning processes. There are large variations in whether the study is adapted and how and to what extent the workplace is referred to as a learning arena for the students in the various plans.

ABLU and TIB student surveys

One of the main findings in the surveys is that the ABLU students - less so than the TIB students - respond that the workplace is adapted as a learning arena. This is a hallmark

of the ABLU study. There is great variation in how educational institutions formalize their work in making the kindergarten a real learning arena, and educational institutions in general have much room for improvement. Starting in 2014, a clearly smaller proportion of ABLU students found that their employer encourages participation. They found that the practice and theory are interrelated (education coherence and practice coherence) and that the education is better organized more than the 2013 starters. This indicates a positive development for the ABLU study.

The kindergarten as a learning arena for ABLU students

The ABLU study enhances the competence of all colleagues. Learning between ABLU students and colleagues occurs in different ways and depends on the organization of work and learning in general in the kindergarten. We also found that the students change routines and adapt to their new knowledge during education. Hence, kindergarten practice can be changed and improved.

One must be aware that kindergartens represent different learning cultures: some lack a learning culture. Thus, the learning pressure, competence, involvement, and participation in study programs vary widely between kindergartens. Therefore, ABLU students are in kindergartens that to a greater or lesser extent are learning organizations. In addition, the available time for knowledge exchange and learning in the kindergarten will be limited. There is a tension between the kindergartens' role as an arena for learning among the ABLU students and the kindergarten as a pedagogical institution for children.

The student role and employee role are not necessarily free of problems for ABLU students. Students are mainly individually responsible for being able to relate critically and reflectively to the horizontal and vertical learning discourses of kindergarten. The kindergarten is a learning arena for students who can exploit and develop it as it is. It is necessary to make kindergartens better learning arenas for ABLU students and their own employees. Kindergarten-based competence development or free-time purchases of employee time for joint critical reflection can help form kindergartens as a learning arena for ABLU students.

Kindergarten-based competence development

The letter of allocation in 2016 stated that kindergarten-based competence development actions should take place in the workplace and be an offer to all employees and in collaboration with external competence. Many actors have perceived this to be challenge, although the same is apparent in the original strategy. This finding indicates that allocation letters have a governing effect. The organization of kindergarten-based competence development is difficult for some kindergartens, but it is natural for others. Much of the facilitation will be a management responsibility resting on the owner and the kindergarten manager. It is possible that the working methodology is easier to embed in development-oriented kindergartens.

There is a great variation among counties in how the County Governors work on kindergarten-based competence development. Everyone offers input into funding for

kindergarten-based competence development. The funding is promoted in meetings. Some counties have made application forms and some follow up the child welfare authority in the municipalities. Most Country Governors have good knowledge of local needs and work to fulfil them. Some work closely with the child welfare authority to mobilize projects and use of funds, while others give the responsibility to the child welfare authorities, owners, or directors to apply for funds.

A closer examination of all the applications in Nord-Trøndelag in 2016, varies, e.g. variants of gatherings/networks with or without external supervisors, guidance to boards and staff, theme meetings for employees after work, courses, facilitating joint reflection sessions, and literature discussions. There is a great diversity in the competence of actors engaged collaborating in kindergarten-based competence development, but university and college actors are among the regular providers.

Individual education for children and youth workers and assistants

The County Governor proposed two possibilities for individual formalized competence development in 2016: education for children and youth workers, and assistants and professional certificate. There was no funding for basic kindergarten competence in 2016. In 2017, allocations allows funding for kindergarten-based competence development and basic kindergarten competence. This is because basic kindergarten competence is an important prerequisite for conducting collective kindergarten-based competence development for all employees. In addition, ABLU and vocational school education offer education to the same target group and compete for participants.

Many counties have a falling interest for competence-enhancing studies (Kompass). This might be because the studies do not give the assistant a higher wage, a new title, or a changed status in the kindergarten. Many assistants may then prefer to attend vocational school education. In some counties, it has been easier to get the municipalities to finance professional certificates than other competence enhancing activities.

The County Councils have good experience with kindergarten-related basic competence and some believe that they have met the demand quickly. In one county, informants stated that this activity recruits candidates interested in fulfilling a professional certificate.

Conclusions

For the students at workplace-based kindergarten teacher education, kindergartens are arenas for learning considering both the organized practice as well as the daily work activities. This appears to be a random occurrence. There are no detailed descriptions in the study programs, which means that the individual student must solve the situation on his/her own. This is an area where the student, kindergarten manager, colleagues, and educational institution should have clarified their expectations.

The kindergarten as a learning arena is an essential element in kindergarten-based competence development. There is potential for developing the kindergarten as a

learning arena for ABLU students, but also for those who are involved in vocational education and certificates of apprenticeship and other kinds of education. The ability to take advantage of this potential has a close link to the management in kindergartens. Competence development aimed at management in kindergarten should emphasize the kindergarten as a learning organization and learning arena.

Several of the competence enhancement programs compete for the same target group. The dimensioning of activities in relation to different needs in different counties should be considered. The current focus is on generic competence development for all employees. In addition, one should consider the need for competence development according to the proposal for staffing norm and the pedagogue norm that is coming in June 2017. Additionally, the career paths for those involved in educational programs should be considered.

1. INNLEDNING

Strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, er en strategi for kompetanse og rekruttering for perioden 2014 til 2020. Strategien revideres i 2017 i lys av ny rammeplan for barnehager. Strategien følges opp og i 2017 rapporteres det fra avtalte deler i evalueringen. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver.

1.1 Oppdraget i 2017

I 2017 omfatter oppdraget følgende deler:

- Kvalitetsvurdering av arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)
- Deltakerundersøkelser på ABLU og tilleggstudanning i barnehagepedagogikk (TIB)
- Casestudier i barnehager med fokus på ABLU
- Barnehagebasert kompetanseutvikling
- Individuelle tiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter formidlet via Fylkesmannen

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er et utdanningstilbud som gis av universitets- og høyskolesektoren tilrettelagt for ansatte i barnehager og hvor barnehagen skal være praksisarena for studentene. Som en del av evalueringen gjennomføres årlige deltakerundersøkelser til de som er studenter på ABLU. I 2017 gjøres det også en kvalitetsvurdering av ABLU-tilbudene i form av en nærmere undersøkelse av hvordan studiene hos de ulike tilbyderne er bygd opp.

Høsten 2016 ble det gjennomført casestudier i barnehager som har ABLU-studenter, både for å se hvordan barnehagen generelt arbeider med kompetanseutvikling og spesielt hvordan barnehagen påvirkes av å ha en ABLU-student. Disse casestudiene skal følges opp videre.

I denne rapporten er det rettet et spesielt fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette tiltaket skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. Dette er midler som forvaltes av Fylkesmannen.

For individuelle tiltak rettet mot assistenter og fagarbeidere, i form av tiltakene kompetansehevingstudier for assistenter og barne- og ungdomsarbeidere (Kompass), fagbrev (praksiskandidatordningen) og barnehagefaglig grunnkompetanse, er fokuset på hvordan Fylkesmannen fordeler disse midlene og legger føringer for dem.

Den første delrapporten (Haugset et al., 2016) hadde fokus på implementering av strategien, samt deltakerundersøkelser på ABLU og TIB som skal gjennomføres hvert år. I 2017 er i tillegg fire andre kompetanseutviklingstiltak undersøkt nærmere. Funn i

evalueringen gir innspill til at enkelte deler er interessant å undersøkes nærmere. Innholdet i rapporteringen for 2018 avtales etter hvert.

1.2 Oppbyggingen av rapporten

Foruten dette innledende kapitlet er det i kapittel to redegjort for relevante deler av strategien som et bakteppe for de tiltakene som er undersøkt nærmere. I kapittel tre er det redegjort for den metodiske løsningen for de ulike undersøkelsene i årets evaluering.

Kapitlene fire, fem og seks handler alle om ABLU-tiltaket og henger derfor sammen. Kapittel fire er en kvalitetsvurderingen av ulike ABLU-utdanninger basert på dokumentasjon av tilbudene. Kapittel fem er resultater og diskusjon av funn fra årets deltakerundersøkelser med hovedvekt på ABLU, men også noen resultater fra TIB. Kapittel seks er funn og diskusjoner fra casestudiene fra tre barnehager med ABLU-studenter.

Kapittel sju har fokus på resultater fra undersøkelser av først og fremst Fylkesmannens håndtering av tiltaket barnehagebasert kompetanseutvikling. Kapittel åtte ser på individuelle kompetansemidler til barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

I kapittel ni løftes hovedfunnene fra de enkelte delene fram.

2. KOMPETANSESTRATEGIEN

Kompetansestrategien – *Kompetanse for framtidens barnehage* – ble igangsatt i 2014. (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013) I forbindelse med at ny rammeplan for barnehagene skal iverksettes, revideres kompetansestrategien i 2017. En revidert utgave av kompetansestrategien forventes å foreligge sommeren 2017. Denne delrapporten bygger på den opprinnelige strategien.

2.1 Hovedelementene i strategien

Kompetansestrategien er bygd opp omkring fire tematiske satsingsområdene, kompetanseutviklingstiltak og aktører.

2.1.1 Satsingsområdene

Det er fire tematiske satsingsområder i strategien. Det er:

- Pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon
- Danning og kulturelt mangfold
- Et godt språkmiljø for alle barn
- Barn med særskilte behov

Satsingsområdene skal være førende for arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagene, men samtidig skal det være rom for lokale behov og tilpasninger. I strategien utdypes de nærmere og under er det redegjort kort for dem basert på beskrivelsen i strategien.

Pedagogisk ledelse knyttes til barnehagen som en lærende organisasjon. Et kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen.

Danning og kulturelt mangfold har utgangspunkt i at danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter, både i samspill med omgivelsene og med andre mennesker.

Et godt språkmiljø for alle barn handler om at det finnes og gis rom for mange former for kommunikasjon gjennom fysiske, estetiske og verbale uttrykk. Et godt språkmiljø bør gi rom for at barn og voksne kan gi uttrykk for tanker, følelser og erfaringer, sette ord på dem og diskutere og reflektere sammen med andre.

Barn med særskilte behov omfatter både funksjonsnedsettelse og utviklingsmessige, språklige, emosjonelle, kognitive og sosiale vanskeligheter. Barn med særskilte behov vil kunne trenge mer av noe eller mer tilpasset oppfølging enn andre barn, slik som voksenstøtte, tilrettelegging, rutiner og fysiske hjelpemidler. Tidlig innsats er viktig, både av hensyn til barnets trivsel og utvikling i barnehagen.

2.2 Kompetanseutviklingstiltakene

Strategien består av et *system for kompetanseutvikling* som synliggjør karriereveier og utviklingsmuligheter for alle grupper ansatte. (Kompetanse for framtidens barnehage, 2013) I dette systemet er ulike kompetansetiltak og utdanningsløp synliggjort. Strategien omhandler følgende kompetansetiltak:

- Barnehagefaglig grunnkompetanse
- Barnehagebaserte kompetanseutvikling
- Kompetansehevningssstudier for assistenter og fagarbeidere
- Barnehagebasert fagbrev
- Fagskoleutdanning i oppvekstfag
- Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning – ABLU
- Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk – TIB
- Veiledning av nytilsatte, nyutdannede barnehagelærere
- Veilederutdanning
- Videreutdanning for pedagoger og barnehagelærere
- Lederutdanning for styrere
- Mastergrader og PhD

For en nærmere beskrivelse av kompetanseutviklingstiltakene vises det til omtalen i strategidokumentet og i den første delrapporten (Haugset et al., 2016). De kompetanseutviklingstiltakene som er undersøkt nærmere i årets evaluering er omtalt i neste avsnitt.

2.3 Kompetanseutviklingstiltakene i årets evaluering

Årets evaluering omfatter arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU), tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB), barnehagebasert kompetanseutvikling, barnehagefaglig grunnkompetanse, fagbrev og kompetansehevningssstudier for assistenter.

ABLU

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er en variant av barnehagelærerutdanning (3-årig høyskolestudium/180 studiepoeng) 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 sammenveiving/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. Barnehageeier 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 kompetanseutviklingstiltaket får studentene en tittel og utdanningen gir utslag i lønn og tittel. ABLU er tema i kapittel fire, fem og seks.

Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk - TIB

Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk er et studium på 60 studiepoeng. Studiet er 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. Deltakerundersøkelse fra TIB-studenter er presentert i kapittel fem.

Barnehagebasert kompetanseutvikling

Barnehagebasert kompetanseutvikling er ikke nytt i barnehagesammenheng, men er i kompetansestrategien definert som et eget kompetanseutviklingstiltak hvor hele personalet deltar i et kollektivt utviklingsarbeid som defineres og foregår i den enkelte barnehagen, og som også designes slik at personalet lærer og utvikler seg sammen underveis. Barnehageeier har ansvaret for å iverksette tiltaket, men det skal forankres både hos styrer og pedagogisk leder i barnehagen. I tildelingsbrevet av 15.03.2016 går det fram at barnehagen skal knytte til seg et fagmiljø, og at midlene skal brukes i samsvar med nasjonalt prioriterte områder. Barnehagen må søke om midler til gjennomføringen av tiltaket fra kompetansemidlene via kommunen til Fylkesmannen. Tiltaket er et tilbud til både kommunale og ikke-kommunale barnehager. Barnehagebasert kompetanseutvikling er nærmere omtalt i kapittel 7.

I 2016 ble det igangsatt en prøveordning med utlysning av kompetansemidler til ikke-kommunale barnehageeiere som har to eller flere barnehager på tvers av kommune og/eller fylkesgrenser. Fylkesmannen i Hordaland forvalter ordningen og barnehageeierne skal sluttrapporter i mai 2017, og omfattes ikke av denne evalueringen.

Barnehagefaglig grunnkompetanse

Barnehagefaglig grunnkompetanse er et kompetanseutviklingstiltak 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. Tiltaket er nærmere omtalt i kapittel 8.

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. Tiltaket er nærmere omtalt i kapittel 8.

Kompetansehevingstudier for assistenter for fagarbeidere

Dette kompetanseutviklingstiltaket 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. Tiltaket er nærmere omtalt i kapittel 8.

2.4 Aktørene i strategien

I den første rapporten om implementering av strategien (Haugset et al., 2016), ble implementeringskjeden for strategien belyst. Her er de sentrale aktørene i implementeringskjeden i rekkefølge Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen, barnehagemyndigheten, barnehageeiere og barnehagestyrere.

Ut over disse aktørene er det flere som støtter opp under kompetanseutvikling, ikke minst utdanningstilbydere som fylkeskommuner, fagskoler og universitets- og høyskolesektoren. I tillegg utgjør de nasjonal sentrene ressurser for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sametinget er en viktig samarbeidspart for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet for den samiske delen av barnehagesektoren. I tillegg er også arbeidslivets organisasjoner viktige samarbeidsparter.

3. METODE

Delrapport 2 bygger på data innsamlet fra ulike kilder og for å belyse de ulike delene i evalueringen, slik som arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU), tilleggstudning i barnehagepedagogikk (TIB), barnehagebasert kompetanseutvikling og individuelle tiltak for assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. I dette metodekapitlet presenteres hvordan datainnsamlingen er foretatt og hvordan analysene er gjennomført.

3.1 Studietilbudet arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning

Denne undersøkelsen skal bidra til å belyse hvordan tilbudene om arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning er lagt opp og gjennomføres.

3.1.1 Datakilder

For å få en oversikt over ulike tilbydere og det totale antall studenter som er registrert ved ABLU i årene 2013 til 2016 har vi brukt nettsiden til NSD, Database for Statistikk om Høgere Utdanning vedrørende arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (NSD, 2017). Tall fra arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning er ikke inkludert i studien. For å få en oversikt over ulike tilbydere av ABLU og det totale antallet studenter har vi gått inn i statistikken til private og statlige høyskoler og universitet for å finne hvilke studiesteder som tilbyr ABLU, og deretter sett nærmere på tallene oppgitt for *totale* antall registrerte studenter i ABLU ved hver tilbyder. NSD oppgir totale antall studenter registrert i ABLU ved det enkelte lærested. Vi har korrigert for endringer som følge av strukturreformen i universitets- og høyskolesektoren. Vi har undersøkt nettsidene til universiteter og høyskoler for å finne læresteder som tilbyr ABLU høsten 2017.

Når studietilbudene er identifisert er det gjennomført en dokumentanalyse av hver enkelt tilbyder sin studie-/programplan for ABLU 2015, samt en analyse av emneplanene tilknyttet tre av studie-/programplanene. Emneplanene ble valgt på bakgrunn av studiestedet til deltakere i casestudien. Totalt har dokumentanalysen gått gjennom 12 studie-/programplaner, 23 emneplaner og 4 samarbeidsavtaler.

Av hensyn til omfang og tid har studien ikke sett på dokument som semesterplaner og presiseringsinstrukser. Men studien har tatt et blikk på et utvalg samarbeidsavtaler mellom høyskole/universitet og barnehageeiere, da det i analyseprosessen viste seg å være relevant i søken etter informasjon vedrørende rollen til veileder eller mentor ved studentenes arbeidssted.

3.1.2 Dataanalyse

Dokumentene i analysen kan bidra i å (re)produsere utdanningene de beskriver, ved at de brukes av ulike parter i videre arbeid og praksis (Atkinson og Coffey, 2011). Studie-/programplanene som analyseres er i utgangspunktet ment for det enkelte studiested og

dens faglærere, samt studenter og det øvrige samfunnet. Dokumentene er derfor analysert og drøftet med tanke på deres funksjon i form av å være et rammeverk som gir føringer, retningslinjer og informasjon til for eksempel lærere, studenter og deres arbeidssted. Dokumenter kjennetegnes også ved at de referer til andre dokument, og inngår i relasjoner basert på prinsipp om *sekvens* og *hierarki* (Atkinson og Coffey, 2011). Denne rapporten tar utgangspunkt i studie-/programplaner som første ledd i en sekvens og øverst i hierarkiet av dokumentene som undersøkes. Deretter analyseres utvalgte emneplaner som neste ledd i sekvensen og hierarkiet.

Den analytiske tilnærmingen til dokumentene har hovedsakelig bestått av en form for tematisk, innholdsanalyse (Prior, 2011; Rapley, 2011). Fokus har vært på hva som står i dokumentene og hvordan de beskriver og omtaler gitte tema. Etter nøye gjennomlesning av studie-/programplaner ble dokumentene i neste runde kodet ut i fra ulike tema. Hvordan tilpasning til arbeidsplassbasert kontekst kom til syne i dokumentene kan sies å ha vært en overordnet problemstilling innledningsvis. NOKUTs veileder for - Kvalitetsområder i studieprogram (2016), ble også brukt aktivt i starten og gjennom hele analyseprosessen. Ved å ta utgangspunkt i NOKUT (2016) sin beskrivelse av studentens læringsbane falt valget på å rette fokus mot områder tilknyttet studentenes startkompetanse og læringsmiljø. Krav om ansettelsesforhold i barnehager gjennom hele studieløpet er særskilt for ABLU. Dokumentene ble derfor kodet ut fra hver gang studentens eget arbeidssted ble direkte eller indirekte omtalt i planene. Deretter ble nye koder produsert på bakgrunn av ulike tematikker nevnt i forbindelse med studentenes eget arbeidssted. Tema som for eksempel studiesamlinger, oppgaver og læringsaktiviteter, personalet og praksis, i studentens egen barnehage. Analysen så etter mønster, likheter og ulikheter innad og mellom de ulike studie-/programplanene, og i emneplanene (Rapley, 2011). Fokus ble rettet både mot det som stod skrevet i dokumentene, og det som ikke ble omtalt i ulike dokument. Studie-/programplaner til ordinær heltid barnehagelærerutdanning ved samme studiested ble tidvis brukt som referansedokument, spesielt i de tilfeller hvor eget arbeidssted som læringsarena ikke ble nevnt. Analyse av organisering og utforming av studieforløpet i ABLU tok også utgangspunkt i en sammenligning av hvert lærested sin studie-/programplan i ABLU opp mot studie-/programplan i heltid barnehagelærerutdanning ved samme lærested, samme år. Alle forskjeller i organisering og strukturering av kunnskapsområder, forsterkninger og fordypninger ble kodet og kategorisert. I rapporten har vi vektlagt å presentere hovedtrekk og tendenser som kom fram i analyse av dokumentene.

3.2 Deltakerundersøkelser for ABLU og TIB

Følgeevalueringen omfatter årlige deltakerundersøkelser til studenter som deltar på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og studenter på Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB). Som det ble redegjort for i 2016-rapporten ble det utviklet et spørreskjema, delvis basert på foreliggende undersøkelser (vedlegg 1). I 2016-rapporten var formålet særlig å se på ABLU- og TIB-deltakerne opp mot andre tilgjengelige datakilder. Etter hvert som deltakerundersøkelsene gjentas med stadig nye kull endres formålet heller mot å se på utvikling over tid, for å fange opp utviklingstrekk

i studentenes oppfattelse av studiene. I denne rapporten presenteres data fra ABLU-studentene som startet i 2014 (studenter på tredje studieår), sammenlignet med ABLU-studentene som startet i 2013. Vi har på enkelte plasser også trukket inn TIB-deltakernes svar, særlig der vi har lagt inn nye spørsmål, eller på tematikk som ikke handler om utdanningens organisering og særtrekk (for eksempel yrkets status).

Kontaktinformasjon til deltakerne ble hentet inn på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets oversikt over tilbydere. Ut fra informasjonen vi innhentet fikk vi oppgitt at det var 190 studenter som hadde startet på ABLU i 2014 (og 131 på TIB). Dette er omtrent det samme som forrige års deltakerundersøkelse, der vi fikk 182 epostadresser utlevert (men hele 239 på TIB).

Tabell 3.1 viser endringen i studiesteder på ABLU og TIB fra gjennomføringen i 2015/2016 (til ABLU-kullet som startet i 2013 og TIB-kullet som startet i 2014) til gjennomføringen i 2016/2017 (ABLU-kullet som startet i 2014 og TIB-kullet som startet i 2015).

Tabell 3.1: Tilbydere med i undersøkelsen. *=kun to studenter med i undersøkelsen

	ABLU 2013	ABLU 2014
Høgskolen i Volda	x	x
Høgskolen Stord-Haugesund		x
Norsk Lærerakademi NLA	x	x
Høgskolen i SørøstNorge (Telemark)	x	x
Høgskolen i Oslo og Akershus	x	x
Høgskolen i Buskerud	x	
Høgskolen i Sogn og Fjordane	x	

	TIB 2014	TIB 2015
Høgskolen i Lillehammer	x	x
Høgskolen i SørøstNorge (Telemark)		x
Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske universitet*	x	x
Høgskolen i Oslo og Akershus		x
Høgskolen i SørøstNorge (Vestfold)		x
Norsk Lærerakademi NLA	x	
Nord Universitet	x	

På samme måte som i fjorårets undersøkelse tok vi utgangspunkt i adressene oppgitt fra utdanningsinstitusjonene når vi beregnet svarprosenten. Av de 190 studentene på ABLU var det 98 som svarte på enten hele eller deler av undersøkelsen (52 prosent). 54 personer (28 prosent) hadde svart på kun deler av undersøkelsen. Dette er omtrent identisk med gjennomføringen i forrige deltakerundersøkelse (henholdsvis 52 og 32 prosent svarte på hele eller deler (Haugset et al., 2016). For TIB er tilsvarende tall 54 prosent og 33,5 prosent. Som svarprosent må dette kunne vurderes som middels bra i disse dager, da andre undersøkelser ofte har responsrater ned mot 20 prosent (se for eksempel

Caspersen, Utvær, Bugge og Wendelborg, 2017). Hellevik (2015) argumenterer for at også svært lave responsrater kan være representative, og at dette kan underbygges ved å gjøre frafallsundersøkelser. Kjønnfordelingen mellom utvalg og populasjon i denne undersøkelsen stemmer overens, noe som på samme måte som ved forrige gjennomføring er med på å underbygge at det er en representativ sammensetning av respondentene. Andre tilgjengelige data for å sammenligne utvalg og populasjon har vi ikke i denne undersøkelsen, men det er i starten av kapittel fem gjort en sammenligning mellom ABLU-studentene i dette kullet og en tidligere undersøkelse (Høydalsvik 2014), samt forrige undersøkelse i 2016-rapporten, som er med på å underbygge at utvalget ser ut til å representere populasjonen ganske godt.

Samtidig er det viktig å understreke at med så små populasjoner hvor omkring 50 prosent har svart, er det lite som skal til for å endre sammenhenger man ser ut til å finne i materialet. Dette skyldes at den enkelte respondent blir tillagt relativt stor vekt i et lite materiale. En viss varsomhet må derfor uansett utvises i fortolkningen av funnene. Vi har også signifikantestet alle endringer over tid (t-test for uavhengige utvalg). Det lave antallet gjør også at det ikke er mulig å se nærmere på forskjeller mellom utdanningsinstitusjoner. En mulighet i analysene hadde vært å sammenligne institusjoner som gir utdanningstilbudet første gang med institusjoner som har gitt det før, for å se på om det er en utvikling over tid, og en «modning» eller læring i institusjonene. Men som tabell 3.1 viser er det kun én ny tilbyder av ABLU med i denne undersøkelsen. Fra denne utdanningen var det 28 studenter vi fikk kontaktinformasjon til, og 14 som svarte. Så få respondenter gir lite mulighet for å sammenligne grupper, og ville være å sammenligne én utdanningsinstitusjon med resten, i dette tilfellet.

3.3 Casestudier i barnehager

Casestudier i barnehager er gjennomført for første gang i 2016/17 og skal gjentas to ganger til. Det er de samme tre utvalgte barnehagene som skal følges, slik at det er mulig å si om det skjer endringer i forhold til hvordan barnehagene jobber med kompetanse.

3.3.1 Valg av case og informanter

Valg av casebarnehager bygger på implementeringsstudien som ble gjennomført tidlig i 2016 med hensikt å belyse forvaltningsnivåets og utdanningenes arbeid med kompetansestrategien. I denne studien valgte vi ut tre kommuner fra tre ulike fylker, henholdsvis fra Nord-Trøndelag, Buskerud og Oslo-Akershus. Kriteriene for valg av disse er det redegjort for i Haugset et al. (2016).

Barnehager til denne longitudinelle casestudien ble derfor valgt ut fra tilhørighet til kommunene i den første studien, slik at det var en mulighet for å studere sammenheng mellom forvaltningssystemet og praksisfeltet. Vi ønsket også å få studenter ved ulike høgskoler/universitet fordi tilbydere av ABLU har organisert studiet ulikt. Noen tilbydere har for eksempel organisert ABLU-studiet mer lik hovedmodellen for barnehagelærerutdanningen enn andre. Dette betyr at de i ulik grad har tatt høyde for

særtrekkene ved ABLU-studiet, blant annet i hvilken grad barnehagen som læringsarena er vektlagt.

I tillegg til at barnehagene ligger i disse kommunene, ønsket vi å ha både kommunale og private barnehager med i utvalget. Et annet helt sentralt utvalgsriterium var at barnehagene hadde ABLU-student tidlig i utdanningsløpet slik at det ville være mulig å følge studenten og barnehagen gjennom og noe forbi utdanningsløpet for studenten. Å få barnehager som falt inn under alle disse utvalgsriteriene var utfordrende. Det var spesielt vanskelig å finne barnehager med ABLU-studenter som var kommet relativt kort i utdanningsløpet i kommunale barnehager. I arbeidet med å rekruttere barnehagene fikk vi hjelp av den kommunale barnehagemyndigheten som tipset om mulige casebarnehager. Vi endte da opp med et utvalg på tre casebarnehager fordelt slik:

Tabell 3.2: Casebarnehager

Buskerud	Nord-Trøndelag	Oslo-Akershus
Privat barnehage	Privat barnehage	Kommunal barnehage
ABLU—student 3. året	ABLU-student 2. året	ABLU-student 2. året

En mulig svakhet med utvalget er utdanningsbakgrunnen til studentene som er med i studien. Det viste seg at to av de tre studentene i utvalget hadde høyere utdanning på høyskole eller universitetsnivå før de startet på ABLU. I følge Haugset et al. (2016) hadde 29 prosent av ABLU-studentene høyere utdanning utover videregående skole før de startet på ABLU, mens det i årets deltakerundersøkelse er 37 prosent som har høyere utdanning). Vårt utvalg av case er dermed noe skjevt i forhold til ABLU-studentens utdanningsnivå, noe vi er oppmerksomme på i analysene. Vi får ikke samme mulighet til å studere utviklingen til studenter med lite erfaring med vertikale læringsdiskurser som et annet utvalg ville gitt oss.

Barnehagemyndighetene i de respektive kommuner har hjulpet oss med rekrutteringen av casebarnehager. I dialogen med barnehagemyndighetene var disse ofte interessert i at vi fikk tilgang til barnehager som etter deres syn lykkes med kompetanseutvikling. Dette kan ha ført til at barnehager som er gode på kompetanseutvikling er valgt. Dette kan gjøre det vanskeligere å studere hvordan barnehager som kanskje ikke er like gode læringsarenaer oppleves av studenter.

Datainnsamlingen i disse barnehagene ble gjennomført høsten 2016. Da besøkte vi hver enkelt barnehage og intervjuet styrer, pedagogiske ledere, assistenter og student. I de tilfellene der det var flere enn en representant for en ansattgruppe ble intervjuene gjennomført som gruppeintervju. I tillegg fikk vi også i to barnehager delta som observatører på et ansatte-møte hvor refleksjon over et tema ble gjennomført for å se hvordan barnehagen arbeidet med felles kompetanseutvikling. Observasjonene ble nedtegnet fortløpende i møtet. Vi fikk også tilgang til tekster og bilder som ble brukt i disse refleksjonsgruppene.

Intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju og gruppeintervju jfr. tabell 3.3 under. Vi hadde i forkant utarbeidet en intervjuguide tilpasset informantenes stilling i

barnehagen hvor tema har vært opplevelse av å være og av å ha en ABLU-student, vi har også prøvd å fange opp elementer ved barnehagen som læringsarena for studenten og de ulike ansattgruppene, hvordan leder tenker og tilrettelegger for både studenten og personalets læring og hvordan man arbeider for å dra nytte av kompetansen for ABLU-studenten. Intervjuguiden var utarbeidet på basis av anbudsteksten og teori.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert eller skrevet referat fra og analysert for å kunne belyse problemstillingene i prosjektet. Analyse ble gjort ved at referat fra intervjuene ble lest og lydfiler hørt på og diskutert av flere forskere i prosjektet.

Tabell 3.3: Oversikt over antall informanter

	Buskerud	Nord-Trøndelag	Oslo-Akershus	Totalt
Styrere	1	1	1	3
Pedagogiske ledere	2	2	1	5
Assistenter	1	3	1	5
Studenter	1	1	1	3
Totalt	5	7	4	16

3.4 Barnehagebasert kompetanseutvikling og individuelle tiltak forvaltet via Fylkesmannen

Barnehagebasert kompetanseutvikling og individuelle tiltak til assistenter og fagarbeidere er undersøkt gjennom å se på hvordan Fylkesmannen utøver sin rolle i tildelingen av disse midlene. Kompetanseutviklingstiltakene og spesielt barnehagebasert kompetanseutvikling var tema i Spørsmål til Barnehage-Norge 2016, som var rettet mot både barnehagestyrere, eiere og barnehagemyndigheten i kommunene (Narper et al., 2017). Data fra denne undersøkelsen er benyttet i evalueringen.

3.4.1 Intervju med Fylkesmannen

Det er gjennomført telefonintervjuer med rådgiver hos Fylkesmannens avdeling for barnehage og opplæring (eller tilsvarende benevnelse) ved samtlige fylkesmannsembeter. Ved hjelp av kontaktlister fra Utdanningsdirektoratet kontaktet vi den personen som har ansvaret for tildeling av kompetansemidler til kommunene i fylket. Intervjuene ble gjennomført i perioden 7. september til 15. desember 2016. Perioden strakk lenger ut i tid på grunn av at senhøsten er en travel periode for Fylkesmannen. Det var krevende å få avtalt tid for intervjuer, fordi informantene hadde fulle kalendere i ukevis framover.

I alt er det gjennomført 18 intervjuer, i hovedsak et i hvert fylke. Unntakene er Aust- og Vest-Agder som siden 2015 har felles fylkesmannsembete (ett intervju), Oslo og Akershus som har felles fylkesmannsembete (ett intervju) og Nordland der intervjuet ble delt tematisk mellom to informanter med litt ulikt ansvarsområde (to intervjuer).

Tema for intervjuene var fordeling og bruk av kompetansemidlene til kommuner og barnehager (post 21000 under kapittel 231 Barnehager i tildelingsbrevet til Fylkesmannen fra Utdanningsdirektoratet for 2016), samt hva som var gjort i fylket når det

gjelder kompetansetiltak spesielt rettet mot barne- og ungdomsarbeidere og barnehageassistenter (post 21020 i samme brev). Det ble utformet en enkel intervjuguide som fungerte mest som en oversikt eller huskeliste over temaene vi ønsket å ta opp i intervjuene. Intervjuguiden bygger på prosjektbeskrivelsen, innspill fra Utdanningsdirektoratet om hva en ønsket å se nærmere på, samt på erfaringer fra dokumentgjennomgang og et innledende intervju med Fylkesmannen i Nord-Trøndelag.

Som innledning til telefonintervjuene gjennomførte vi et noe lengre intervju med personlig oppmøte med rådgiver hos Fylkesmannen i Nord-Trøndelag. Informanten i Nord-Trøndelag har svært lang erfaring med barnehageforvaltning både hos Fylkesmannen og fra andre stillinger i barnehagesektoren. Hun hadde også god, løpende kontakt med barnehagemyndigheten i kommunene, og med mange av fylkets barnehager gjennom ulike nettverkssamlinger, konferanser og liknende. I tillegg til intervjuet sørget hun for at vi fikk tilgang til samtlige søknader om kompetansemidler i 2016 fra de 23 kommunene i Nord-Trøndelag. Intervjuet og en gjennomgang av søknadene ga oss et godt utgangspunkt for å videreutvikle intervjuguiden, og velge ut noen dimensjoner som kunne undersøkes også i de andre fylkene.

En del av informantene fikk denne guiden tilsendt som vedlegg til e-post der vi ba om en intervjuavtale. For andre ble avtalen om intervju gjort over telefon, og de møtte intervjuguiden først som spørsmål stilt under intervjuet. Informantene varierte i erfaringsgrunnlag fra helt fersk i jobben til svært erfarne med mange års forvaltning av kompetansemidler bak seg, med en overvekt av sistnevnte.

Alle intervjuene ble innledet med at vi ba informanten fortelle med egne ord hvordan saksgangen var fra fylkesmannsembetet fikk tilsagn om kompetansemidler til barnehager og kommuner, og fram til midlene var delt ut. Vi stilte oppfølgingsspørsmål underveis eller etterpå dersom informanten ikke kom inn på alle temaene vi hadde satt opp i intervjuguiden. Videre spurte vi etter bruken av midlene i kommunene, slik den framgikk av søknader og kompetanseplaner som Fylkesmannen fikk inn. Her ba vi også informantene komme med eksempelkommuner som vi kunne se nærmere på – vi benyttet oss av deres lokalkunnskap for å sikre oss tilgang til eksempler over hele landet.

Intervjuet ble avsluttet med at vi spurte hva de hadde gjort i fylket når det gjaldt kompetanseutviklingstiltak for fagarbeidere og assistenter. I utgangspunktet var det fagbrev og kompetansehevingsstudiene som var under lupen her, men informantene trakk ofte fram også barnehagefaglig grunnkompetanse-kursene i denne sammenheng.

Intervjuene fulgte en semi-strukturert intervjuguide med rom for å fange opp resonnemerter og refleksjoner. Alle intervjuene er gjennomført av Anne Sigrid Haugset. Margrete Haugum deltok på det innledende intervjuet hos Fylkesmannen i Nord-Trøndelag.

4. STUDIETILBUDET ARBEIDSPASSBASERT BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Dette kapitlet gir innledningsvis en oversikt over tilbydere og antall studenter registrert i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Deretter følger en dokumentanalyse av studie-/programplaner for ABLU hos de ulike tilbyderne. Studie-/programplaner er læreplandokumenter som har flere funksjoner; de er arbeids- og styringsredskap for høyskolen/universitet og lærere, samtidig informerer de studentene og samfunnet om studiet (Pettersen, 2005). Det varierer hvor detaljert og konkret retningslinjene og føringene beskrives i studie-/programplaner, men å sette planen ut i praksis vil alltid kreve tolkninger og presiseringer (Pettersen, 2005). Vi har derfor valgt også å se til et utvalg emneplaner som eksempler på presisering og tolkning av studie-/programplaner.

Hovedfokus i analysen er hvilke grep som er gjort for å tilpasse barnehagelærerutdanningen til konteksten arbeidsplassbasert opplæring. Vi ser på organisering og utforming av studieforløpet, studentens startkompetanse (opptakskrav) og hvordan studentens eget arbeidssted i barnehage beskrives som en læringsarena i studie-/programplaner og utvalgte emneplaner. Analysen tar utgangspunkt i NOKUTs veileder - Kvalitetsområder for studieprogram (2016) som beskriver tilnærminger og målsetninger for arbeid med kvalitet i høyere utdanning på studieprogramnivå.

4.1 Omfang og tilbydere av ABLU

Det er pr i dag fem statlige høyskoler (Høyskolen i Sør-Øst Norge, Høyskolen på Vestlandet, Høyskolen i Innlandet, Høyskolen i Volda og Høyskolen i Oslo og Akershus), to private høyskoler (Dronning Mauds Minne Høyskole, NLA) og to universiteter (Nord Universitet, Universitetet i Agder) som har studenter registrert i ABLU. Av disse er det kun to som tilbyr opptak til ABLU i 2017. Fra tidligere år har det vært en økning fra 3 tilbydere av ABLU i 2013 til 11 tilbydere i 2016. En oversikt over totale antall ABLU-studenter årene 2013-2016 viser en økning i både antall tilbydere og antall studenter registrert i ABLU.

Tabell 4.1: Totale antall ABLU-studenter i årene 2013 - 2016

Universitet/Høgskole	Totalt antall studenter i ABLU 2013	Totale antall studenter i ABLU 2014	Totale antall studenter i ABLU 2015	Totale antall studenter i ABLU 2016
Dronning Mauds Minne Høgskole	-	-	33	63
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	-	-	17	15
Høgskolen i Hedmark	-	28	69	67
Høgskolen i Nord-Trøndelag	-	-	27	
Høgskolen i Oslo og Akershus	85	158	238	305
Høgskolen i Sogn og Fjordane	16	14	15	15
Høgskolen i Telemark	77	107	111	77
Høgskolen i Stord/Haugesund	-	44	36	65
Høgskolen i Volda	-	28	27	50
NLA Høgskole	-	31	48	72
Nord Universitet	-	-	-	22
Universitetet i Agder	-	-	38	58
Universitetet i Nordland	-	-	19	
Totale antall studenter	178	410	678	809

Tabellen viser en sterk økning i antall studenter i ABLU. Økningen bør sees i sammenheng med at flere tilbydere tok opp sine første kull i 2014/2015 og har dermed ikke uteksaminert ABLU-studenter enda.

Basert på strukturelle endringer i høgskole og universitetssektoren er omfang og tilbydere av ABLU gjengitt i tabell 4.2. Tallene er hentet fra NDS (Norsk senter for forskningsdata) for det totale antallet ABLU-studenter registrert ved ulike høgskoler og universitet i 2016 og deretter bearbeidet for å tilpasses dagens utdanningskart. Det betyr at oversikten også omfatter eventuelle andre ABLU-tilbud som ikke er finansiert av Utdanningsdirektoratet, men over utdanningsinstitusjonenes egne budsjetter.

Tabell 4.2: Oversikt over antall registrerte studenter i ABLU og tilbud om opptak 2017 ved universitet og høyskole

Universitet/Høyskole	Totalt antall ABLU-studenter i 2016*	Tilbyr opptak høsten 2017
Nord Universitet	22	Nei
Universitetet i Agder	58	Nei
Høgskolen i Sør-Øst Norge	92	Nei
Høgskolen på Vestlandet (HVL)	80	Ja (Stord)
Høgskolen i Innlandet	67	Nei
Høgskulen i Volda	50	Nei
Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)	305	Ja
Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH)	63	Nei
NLA Høgskolen (NLA)	72	Nei

Tallene viser en stort spenn i antall studenter ved de ulike studiestedene. Fra kun 22 studenter til 305 studenter. Det framgår fra nettsidene til de ulike lærestedene at kun to høyskoler vil tilby opptak av ABLU-studenter høsten 2017. Dette er HiOA og HVL. Tilbud om ABLU vil dermed kun være lokalisert på Stord og i Oslo.

4.2 Organisering og utforming av ABLU

Denne delen ser nærmere på organisering og utforming av ABLU, og hvilke tilpasninger som er gjort i ulike tilbud. Tilpasning tolkes her som endringer gjort i studieforløpet til ABLU sammenlignet med studieforløpet til barnehagelærerutdanning på heltid hos samme tilbyder.

Alle ABLU-tilbudene har et studieforløp på fire år, hvorav 100 dager er i praksis. De er organisert i 6 tverrfaglige kunnskapsområder, samt fordypningsstudium, og bachelor-oppgave i fjerde studieår.

En sammenligning av studieforløpet til ABLU-tilbudene og ordinær heltids barnehagelærerutdanning viser at ulike tilbydere har gjort en eller flere av følgende punkter:

- Ingen endringer¹ i organisering av kunnskapsområder, forsterkning og fordypning
- Endring i hvilke kunnskapsområder som forsterkes
- Færre valgmuligheter i forsterkning og/eller fordypning
- Endring i rekkefølge/struktur av kunnskapsområdene

Ettersom ABLU-studiet går over 4 år har alle tilbyderne gjort endringer sammenlignet med studieforløpet til ordinær heltids barnehagelærerutdanning, som går over 3 år. Seks av tolv tilbydere (jfr. tabell 4.1 år 2015) har videre ikke gjort noen endringer i antall studiepoeng som legges til hvert kunnskapsområde, hvorpå fire av de seks også har organisert studieforløpet i ABLU tilnærmet likt heltidsstudiet ved samme studiested, med tanke på rekkefølgen av kunnskapsområder, hvilke kunnskapsområder som forsterkes og fordypningsemne. Studie-/programplanene viser i disse tilfellene så godt som ingen tilrettelegging av ABLU i form av organisering av studieforløpet utover at det er deltidsstudium over 4 år.

Andre studie-/programplaner viser derimot endringer i kunnskapsområdenes omfang og struktur. Da henholdsvis i forbindelse med forsterkning av utvalgte kunnskapsområder, valgmuligheter for fordypningsemne og når i studieforløpet det undervises i de ulike kunnskapsområdene. Alle ABLU-studieforløpene starter med kunnskapsområde Barns utvikling, lek og læring (BULL) i første studieår, men i visse tilfeller er for eksempel kunnskapsområdet Samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE) lagt senere i løpet og kunnskapsområde Kunst, kultur og kreativitet (KKK) tidligere enn ved ordinær heltid. I et par av studieforløpene er BULL også spredt over flere studieår. Videre forsterker sju av ABLU-tilbudene kunnskapsområder på en annen måte enn ved ordinær heltid. I de tilfellene velger alle tilbyderne å forsterke kunnskapsområde BULL i ABLU. Andre kunnskapsområder som forsterkes i utforming av ABLU innbefatter: SRLE, KKK og Språk, tekst og matematikk (STM) (da i tillegg til forsterkning i BULL). I flere ABLU-tilbud er forsterkning fastsatt til bestemte kunnskapsområder, og derfor har ikke studentene mulighet til å velge forsterkningsemne. I andre tilfeller begrenses antallet kunnskapsområder studenten kan velge forsterkning i, og/eller reduseres antall valgfrie studiepoeng. Fordypningsstudium i siste studieår er i de fleste ABLU-tilbud heller ikke valgfrie.

Når organisering og utforming av studieforløpet til ABLU skiller seg fra ordinær heltid (utover det faktum at det er over 4 år) kan det tyde på en form for tilpasning av studiet. Strukturelle endringer i form av å endre rekkefølgen på når hvilket kunnskapsområde skal tas i studieforløpet er en form for tilrettelegging, men det er uvisst hvorvidt dette er av praktisk-organisatoriske årsaker ved de ulike høyskoler/universitet, eller om det er faglige overveielser om å tilpasse utdanningen til ABLU-studentenes forkunnskaper og behov. Det faktum at de tilbydere som endret forsterkning i ett eller flere kunnskapsområder alle har valgt å forsterke BULL tilsier derimot en enighet om å

¹ Utover at studieforløpet er over 4 år, i motsetning til 3 år ved heltid.

prioritere BULL i ABLU. Noe som kan tyde på at det ligger en faglig vurdering om å tilpasse ABLU ved å forsterke studentenes kunnskap og kompetanse innen BULL.

Felles for de fleste organisatoriske endringene i ABLU er at de medfører færre valgmuligheter for ABLU-studenter enn studenter ved ordinær heltid; når det gjelder valg av forsterkning og fordypning. Studentenes reduserte muligheter til å velge forsterkning og fordypning kan tenkes å ha negativ innvirkning på deres opplevelse av eierskap til egen læringsbane (jfr. NOKUT, 2016). I noen tilfeller er det de studie-tilbudene som har gjort færrest endringer i ABLU, som også gir valgmuligheter på lik linje med heltid. Det er dog viktig å påpeke at en utforming av ABLU-studiet tilnærmet lik ordinær heltid, ikke kan sies å tilrettelegge utformingen av studieforløpet med hensyn til ABLU-studentenes arbeidssituasjon, forkunnskaper og yrkeserfaring.

Det er også verdt å nevne at ett av studie-/programplanene i ABLU pålegger studentene ekstra obligatorisk emneovergrepene kurs i skrive- og studieteknikk. Med tanke på at målgruppen for ABLU er personer med yrkeserfaring, så har trolig flere ABLU-studenter ikke tatt utdanning på flere år og deltakerundersøkelsen viser at knapt 40 prosent har høyere utdanning fra tidligere. Krav om kurs i skrive- og studieteknikk kan dermed tolkes som et konkret tiltak for å tilrettelegge studiet for målgruppen.

4.3 Startkompetanse

Startkompetanse vil si den forkunnskapen og andre forutsetninger studentene har med seg ved studiestart (NOKUT, 2016). Tidligere kompetanse og erfaringer er sentralt grunnlag for ny læring, og kan si noe om nivået til studentene ved oppstart. Startkompetanse handler også om hvorvidt kompetansen er tilpasset utdanningen (NOKUT, 2016). I den sammenheng fokuseres det her på opptakskravene til ABLU. Opptakskrav vil kunne si noe om startkompetansen til studentene i form av tidligere kompetanse og erfaring, samt hvorvidt kravene bidrar til å treffe målgruppen for utdanningen.

Det er flere opptakskrav til de ulike ABLU-tilbudene. Alle har krav om generell studiekompetanse (eller realkompetanse) og ansettelse i barnehage. Oppsummert innbefatter de ulike opptakskravene følgende:

- Generell studiekompetanser/realkompetanse
- Ansettelse i barnehage i hele studietiden (minimum 20%, 40 % eller 50%)
- Anbefaling om maksimal stillingsprosent
- To år relevant yrkeserfaring
- Prioritering av studenter med tre års yrkeserfaring
- Samarbeidsavtale mellom studiested og barnehageeier
- Kvalifisert personale i barnehagen

Noen studiesteder krever flere av punktene, mens andre kun et par.

Som nevnt krever alle tilbyderne at studenten er ansatt i en barnehage. Prosent stillingsandel som kreves varierer, hvor noen krever kun 20 prosent, andre 40 prosent og noen

50 prosent. Noen tilbydere har også en øvre grense eller anbefaling for stillingsprosent på 50 prosent eller 60 prosent. En øvre grense eller anbefaling for arbeidsforholdet kan tolkes som en måte å gi relevant informasjon til studentene om arbeidsmengden studiet innebærer (jfr. NOKUT, 2016). I ett tilfelle er det ikke presisert i studie-/programplan at opptakskravet er ansettelse i hele studieperioden. Ansettelsesforhold gjennom hele studieforløpet er en viktig forutsetning for at studentene kan følge et studieforløp tilpasset konteksten arbeidsplassbasert utdanning. Det anses dermed som en fordel at studie-/programplanene tydelig kommuniserer at ansettelsen skal gjelde for hele studietiden. Med tanke på at målgruppen for utdanningen er assistenter i barnehagen kan opptakskravet om to års relevant yrkeserfaring bidra til å tiltrekke seg studenter med ønsket startkompetanse (jfr. NOKUT, 2016).

Andre forhold som nevnes i flere studie-/programplaner er krav om samarbeidsavtale mellom universitet/høgskole og barnehageeier. To av tilbyderne presiserer også som opptakskrav i studie-/programplan at barnehagen må ha kvalifisert personale (barnehagelærer) for å sikre veiledning. På den måten indikerer opptaksprosedyren at arbeidssstedet skal aktivt bidra inn i studentens læringsprosesser.

Opptakskravene skissert kan sies å ha potensiale til å tiltrekke studenter med ønsket startkompetanse, samtidig som kravene gir relevant informasjon om utdanningen og en arbeidsplassbasert kontekst til potensielle søkere.

4.4 Studentenes arbeidsplass som læringsarena

Studentens læringsmiljø omfatter både fysiske, organisatoriske og psykososiale forhold, og hvordan disse faktorene legger til rette for god læring, studenters velferd, demokrati og eierskap til læring (NOKUT, 2016). Læringsmiljø begrenses i denne delen til å fokusere på fysiske og organisatoriske forhold som beskrives i studie-/programplaner og emneplaner. Læringsmiljøet i ABLU omfatter læringsarenaer som samlinger på høgskole/universitet, nettbaserte undervisningsformer, studiegrupper, ekskursjoner, praksis i barnehage og eget arbeidsssted. Den store variasjonen i læringsarenaer gir gode muligheter for andre undervisnings- og vurderingsformer enn kun tradisjonelle forelesninger/klasseromsundervisning. Noe som påpekes av NOKUT (2016) som sentralt for et godt læringsmiljø.

I det følgende er oppmerksomheten rettet spesielt mot studentens egen arbeidsplass som læringsarena, ettersom det skiller ABLU fra andre barnehagelærerutdanninger og er en helt sentral komponent for å tilrettelegge studiet til en arbeidsplassbasert kontekst. For å se nærmere på studentens egen arbeidsplass som læringsmiljø, vil denne delen fokusere på hvordan egen arbeidsplass omtales og beskrives i studie-/programplaner og emneplaner fra 2015. Analysen tar utgangspunkt i to overordnede problemstillinger:

- Hva står skrevet i studie-/programplaner om egen arbeidsplass som læringsarena?
- Hvilke føringer og retningslinjer skisseres i studie-/programplaner og emneplaner for hvordan egen arbeidsplass skal fungere som læringsarena?

Samtidig belyses følgene underproblemstillinger:

- Hvordan blir egen arbeidsplass omtalt som del av undervisning- og arbeidsformer?
- På hvilken måte presiserer emneplaner føringer lagt i studie-/programplaner om egen arbeidsplass som læringsarena?
- Hvilken rolle gis personalet ved arbeidsplassen?
- Hvordan er egen arbeidsplass som læringsarena del av praksis i egen barnehage?
- Hvilke retningslinjer gis for veileder/mentor ved egen arbeidsplass?

Det er stor variasjon i hvor mye som står skrevet i studie-/programplaner vedrørende egen arbeidsplass som læringsarena. I tre av studie-/programplanene nevnes ikke studentens egen arbeidsplass som læringsarena. Med andre ord er det ingenting i dokumentene til ABLU-tilbudene som tilsier noen form for tilrettelegging av studiet til en arbeidsplassbasert kontekst.

I de planene som skriver om studentens egen arbeidsplass som læringsarena kan man oppsummert si at følgende områder omtales (i svært ulik grad):

- Målsetting om egen arbeidsplass som viktig læringsarena
- Studiesamlinger ved egen barnehage
- Oppgaver og læringsaktiviteter i egen barnehage
- Praksis i egen barnehage
- Forpliktende samarbeid mellom studiested og barnehageeier

4.4.1 Målsetting

De aller fleste studie-/programplanene omtaler egen arbeidsplass som en sentral læringsarena i studiet. For eksempel påpeker Høgskolen i Buskerud sin studieplan for ABLU anno 2015 følgende:

Barnehagen som læringsarena: Barnehagelærerutdanningen er arbeidsplass-baserte, det vil derfor være en nær tilknytning mellom undervisning og arbeidsmåter og studentens eget arbeidsplass. Dette kan gi gjensidige fordelene både for studentene og for høgskolen. Praksisnærheten gir ulike muligheter for erfaring, læring og refleksjon også i undervisningen. (s. 3)

I utdraget ovenfor framstilles barnehagen som viktig læringsarena med fordeler for studenter og høgskole. Høgskolen i Oslo og Akershus sin programplan for ABLU 2015 påpeker videre fordeler for personalgruppen ved studentens arbeidsplass: «Gjennom

samarbeidet mellom HIOA og studentenes arbeidsplass er målsettingen at det foregår faglig kvalifisering og utviklingsarbeid i personalgruppen parallelt med studentenes læringsprosesser» (s.3). De fleste studie-/programplaner framsetter på ulikt vis tydelige mål og intensjoner om at studentenes arbeidsplass skal utgjøre en viktig del av deres læringsmiljø. Intensjonen og målsettingen som fremmes kan forstås som grunnleggende tanker og antakelser som former deler av bakteppet til studie-/programplanen, det som kalles *ideenes læreplan* (Goodlad i Pettersen, 2005). Å fremme egen arbeidsplass som viktig læringsarena viser til en bakenforliggende antagelse og forståelse av nærhet til praksis som helt sentralt i barnehagelærerutdanning. En målsetting og vektlegging av egen arbeidsplass som sentral læringsarena bidrar til å rette fokus og understreke viktigheten av egen barnehage som læringsmiljø, men sier i seg selv lite om hvordan det skal tolkes, presiseres og operasjonaliseres i praksis. Hva det innebærer at egen arbeidsplass skal fungere som del av studentenes læringsarena blir i svært ulik grad beskrevet på studie-/programplan nivå - fra ikke å nevnes overhodet til mer konkrete føringer om arbeids- og undervisningsformer.

4.4.2 Studiesamlinger, oppgaver og læringsaktiviteter ved egen barnehage

I tillegg til de studie-/programplanene som ikke nevner egen arbeidsplass som læringsarena, er det også eksempel på planer som konstaterer at egen arbeidsplass skal fungere som en sentral læringsarena, men som ikke sier noe videre om *hvordan* studentenes egne barnehager skal fungere som læringsarena. I så henseende kan man si at det i studie-/programplanen er mangel på rammer for hvordan en intensjon skal fortolkes og presiseres (jfr. Pettersen, 2005).

Fire av studie-/programplanene beskriver derimot hvordan egen arbeidsplass skal brukes som læringsarena i form av studiesamlinger hvor studenter og faglærer fra høyskole/universitet møtes i en av studentenes barnehage. Programplanen for 2015 til Høgskolen i Oslo og Akershus presiserer at:

De to første studieårene veksles det mellom studiesamlinger i utdanningens lokaler og i barnehagen der studentene arbeider. Lærerne drar ut i barnehagene og møter barn, studenter og barnehagepersonalet til undervisning med bakgrunn i gitte studieoppgaver. Det tredje året samarbeider barnehagelærerutdanningen, studentene og barnehagene om endrings- og utviklingsprosjekter. Barnehage eier har gjennom felles inngåtte avtaler forpliktet seg på å delta i arbeid med studieoppgaver og støtte studenten i studietiden. (s. 9)

Samlinger ved studentenes arbeidssted er en tydelig tilpasning av studiet som skiller ABLU fra både heltids- og deltidsstudier. Det å organisere undervisningen til å inkludere studiesamlinger ved egen arbeidsplass kan bidra til å sikre helhet og sammenheng mellom de ulike læringsarenaene til studenten. Samlinger ved arbeidsstedet, hvor faglærere reiser ut til de ulike barnehagene, kan også være en måte å tilrettelegge for faglig utvikling i hele personalgruppen parallelt med studentenes læringsprosesser (barnehagebasert kompetanseutvikling). I tre studie-/programplaner presiseres det

nettopp at ansatte fra vertsbarnehagen skal delta i studiesamlingene. Studieplanen i ABLU 2015 ved Dronning Mauds Minne Høgskole formulerer dette slik: «I studiesamlingene presenteres studenters arbeidskrav med veiledning og refleksjon sammen med veiledere fra DMMH og ansatte fra vertsbarnehagene» (s. 10). NLA høgskolen sin programplan ABLU 2015 presiserer også at arbeid i studiesamlinger skal være «... med veileder fra NLA og minimum 2 ansatte i vertsbarnehagen ...» (s.8). Det kan ses som en klar fordel at studie/programplaner forplikter arbeidsplassen til å delta med ansatte inn i studiesamlingene. På det viset legges rammer som kan føre til kompetanseutvikling i hele personalgruppen, og bidra til utvikling av et godt læringsmiljø i barnehagen. Et godt læringsmiljø forutsetter nettopp at kunnskap og ferdigheter deles og blir viktig for andre (Gotvassli, 2004). Med forutsetning av at rammene operasjonaliseres, vil studiesamlinger som inkluderer personalet kunne gi grobunn for kunnskapsutveksling og faglige refleksjoner mellom student og personale utover samlingene.

I studie/programplaner som ikke nevner studiesamlinger ved egen arbeidsplass, og som ikke presiserer hvordan personalet ved arbeidsplassen skal delta i studentens studieforløp, forblir det uklart hvordan ABLU skal kunne bidra til kompetanseutvikling og utvikling i barnehagen som helhet. Manglende rammer for involvering av høgskole/universitet og personalet risikerer å overlate ansvaret for faglig utvikling og kompetanseutvikling i barnehagen til den enkelte student, og forutsetter at det allerede er etablert et godt læringsmiljø i barnehagen. Det forblir også uklart på studie-/programplan nivå hvordan det er tenkt å sikre sammenheng mellom de ulike læringsarenaene, utover at studenten beveger seg mellom de ulike arenaene.

I flertallet av studie-/fagplanene presiseres det at studenten skal gjennomføre oppgaver og læringsaktiviteter ved egen arbeidsplass. Programplanen for ABLU 2015 til Universitet i Agder påpeker at «Barnehagen er en viktig læringsarena i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Mellom studiesamlingene på campus får studentene oppgaver som skal løses på den enkeltes arbeidsplass» (s. 11). Således gis føringer om at innhold og arbeidsoppgaver skal tilrettelegges med tanke på studentenes arbeidstilknytning. Studie-/programplanene viser ofte videre til emneplanene som neste ledd i å presisere hva slags oppgaver og aktiviteter som skal gjøres ved egen arbeidsplass og i hvilke kunnskapsområder. Emneplaner kan sies å være lavere i hierarkiet av dokumentene (jfr. Atkinson og Coffey, 2011) og kan forstås som en fortolkning av studie-/programplanene (Pettersen, 2005). Emneplanene danner et grunnlag som videre vil kunne operasjonaliseres i planlegging av undervisning- og vurderingsformer. I noen emneplaner blir oppgaver og aktiviteter ved eget arbeidssted presisert som arbeidskrav, for eksempel krav om å utføre prosjekt i egen barnehage. Det er også eksempel på at ingen av emneplanene eksplisitt nevner egen arbeidsplass som læringsarena. Dette til tross for at det i studie-/programplanen står at det vil bli gitt oppgaver og læringsaktiviteter i egen barnehage i alle kunnskapsområder. Her er emneplanene sin beskrivelse av arbeidsmåter og læringsaktiviteter tilnærmet lik heltidsmodellen ved samme studiested. Det er også flere eksempler på emneplaner som kun gjentar formuleringer fra studie-/programplan og gir ingen ny informasjon om hvordan føringer og retningslinjer skal tolkes.

Ut fra emneplanene analysert i denne undersøkelsen er det grunn til å tvile på i hvor stor grad emneplanene bidrar i å fortolke og presisere de overordnede intensjoner og retningslinjer vedrørende egen arbeidsplass skissert i studie-/programplaner. Det er dog mulig andre dokument, som for eksempel semesterplaner og/eller presiseringsinstrukser beskriver hvordan arbeidsplassen skal fungere som læringsarena. Analyse av studie-/programplaner og utvalgte emneplaner viser uansett at flere studiesteder opererer med et uavklart og mangelfullt rammeverk på hvordan egen arbeidsplass som læringsarena skal forstås.

4.4.3 Praksis ved egen barnehage

I noen emneplaner er det tydelig at arbeidskrav og arbeidsaktiviteter ved eget arbeidssted sammenfaller med perioder hvor praksis finner sted i studentenes egen barnehage. Noen studieløp i ABLU har lagt deler av praksisperiodene til studentens arbeidssted, noe som kan tolkes som en måte å tilpasse studiet til konteksten arbeidsplassbasert opplæring. Ved å ha praksis i egen barnehage tydeliggjøres studentens rolle som student blant personalet arbeidsstedet, og gir studenten tydelige rammer for utprøving, undring og refleksjon i egen barnehage. Det å inneha rollen som student ved eget arbeidssted kan også tenkes å skape en sammenheng mellom studentens ulike læringsarenaer og potensielt bidra til en bevisstgjøring i personalgruppen om studentens posisjon som under opplæring. Oppgaver og innhold i praksis er detaljert beskrevet i studie-/programplaner og/eller i egne praksisplaner. Når emneplaner i de ulike kunnskapsområdene beskriver læringsaktiviteter ved egen arbeidsplass framstår det derimot mer uklart hvorvidt det menes som del av praksisperioden eller ikke. Det er som nevnt gjerne samsvar mellom hvilke emneplaner som presiserer egen arbeidsplass som læringsarena, og når praksis er lagt til egen barnehage. Hvis emneplaner utelukkende presiserer eget arbeidssted som læringsarena når praksis er lagt til egen barnehage kan det tolkes som at arbeidsformene sin nærhet til praksisfeltet ikke skiller seg særskilt fra andre studieforløp, ettersom de har samme antall dager i praksis. Et av de områdene som skiller ABLU-studiet fra ordinær heltid eller deltid barnehagelærerutdanning er nettopp at studentene har arbeidssted ved en barnehage gjennom *hele* studieåret og *hele* studieløpet.

4.4.4 Veileder/mentor ved egen arbeidsplass

I flere studie-/programplaner står det eksplisitt at høyskolen/universitetet og barnehageeier skal inngå i et forpliktende samarbeid. Det er også eksempler på at studie-/programplaner presiserer under opptakskrav at barnehagen må ha kvalifisert personale (barnehagelærer) for å sikre studentene veiledning ved arbeidsplassen. Utover dette gis det ingen føringer om ansvarsområder og oppgaver knyttet til rollen som veileder eller mentor ved arbeidsplassen i studie-/programplaner. Til sammenligning er praksislærer sine arbeidsoppgaver og rolle som veileder under studentenes praksisperioder nøye beskrevet i studie-/programplaner og/eller i egen emneplan/praksishåndbok. Med bakgrunn i manglende informasjonen på studie-/programplannivå og ettersom forpliktelsene i samarbeidet mellom barnehageeier og høyskole/universitet gjerne er stadfestet i andre dokument, valgte vi å se til fire tilfeldig valgte samarbeidsavtaler. Det spesifiseres i flere,

men ikke alle, studie-/programplanene at det kreves en samarbeidsavtale. Samarbeidsavtalene er, i motsetning til studie-/programplaner og emneplaner, ikke dokument som ligger tilgjengelig på tilbyders nettsider. Det betyr at de ikke nødvendigvis fungerer som offentlig informasjon til studenter og samfunnet for øvrig, men ble utlevert til oss etter forespørsel. Til gjengjeld er de avtaler som skal signeres og framstår dermed i større grad forpliktende.

I de fire samarbeidsavtalene gjentas målsettingen fra de andre planene vedrørende arbeidsstedet som sentral læringsarena. Avtalene tar videre for seg de ulike partenes ansvar i samarbeidet. I to av avtalene opereres det med koordinatorrolle som skal være bindeledd mellom barnehagene, studentene og høgskolen. Avtalene skisserer barnehageeier som ansvarlig for å sikre studentenes læringsmiljø og bidra til at studentene får gjennomført studiet. Barnehageeiers ansvar er i noen avtaler å sørge for at barnehagens leder tilrettelegger og følger opp studenten. Det presiseres i avtalene at barnehagen må ha faglig kvalifisert personale (førskelelærer eller barnehagelærer), men ikke alle avtalene sier noe om lokal veileder eller mentor. I en avtale påpekes veileders/mentors oppgaver i form av å gi strukturert veiledning og være studentenes kontakt i studiefaglig og praktisk arbeid. Samarbeidsavtalene vi har sett på er temmelig detaljerte og konkrete i sin omtale av barnehageeiers ansvar. Men de inneholder relativt lite informasjon om hvordan personalet på arbeidsstedet aktivt skal brukes inn i læringsprosessene, og hvordan rollen som veileder/mentor er ment å fungere ved eget arbeidssted.

4.5 Oppsummering

I organisering og utforming av ABLU-studieforløpet er det flere tilbud som har endret rekkefølge og forsterkning av ulike kunnskapsområder sammenlignet med heltids barnehagelærerutdanning. Endringene vektlegger alle kunnskapsområdet Barns utvikling, lek og læring (BULL), noe som kan tyde på tilpasning basert på en enighet om at ABLU-studentenes har et særskilt kompetansebehov for BULL. I flere tilfeller er valgmuligheter i forsterkning og fordypning redusert i ABLU-tilbudene. Noe som kan leses som en tilpasning trolig grunnet praktisk-administrative årsaker, og som muligens svekker studentenes eierforhold til egen læringsbane. Det er videre viktig å bemerke at studieforløpet beskrevet i omkring halvparten av studie-/programplanene ikke innebærer vesentlige endringer eller tilpasninger i utforming og omfang av kunnskapsområder, forsterkning og/eller fordypningsemne(r).

Opptakskravene til ABLU-studiet viser at flere tilbydere har krav som kan tiltrekke studenter med ønsket startkompetanse og at opptakskravene indirekte kan gi potensielle søkere relevant informasjon om barnehagelærerutdanning i en arbeidsplassbasert kontekst.

Eget arbeidssted som sentral læringsarena framheves innledningsvis i de fleste studie-/programplaner, og viser en klar intensjon og målsetting om å inkludere arbeidsstedet i studentenes læringsprosesser. Hvordan arbeidsstedet skal fungere som læringsarena framstår derimot som uklart i en del av planene. Det er relativt få tydelige retningslinjer og føringer som forplikter arbeidsplassens deltagelse i studentens studieløp, og i flere

tilfeller nevnes kun at studenten skal utføre oppgaver og aktiviteter i egen barnehage. Emneplanene som er undersøkt bidrar i liten grad til å fortolke og presisere de overordnede intensjoner og retningslinjer vedrørende egen arbeidsplass skissert i studie-/programplaner. I flere tilfeller nevnes ikke egen arbeidsplass i emneplaner, tross en uttrykt overordnet målsetting i studie-/programplaner, og i andre tilfeller gjentas kun formuleringer fra studie-/programplanene. Det som skiller seg ut er studie-/programplaner som presiserer at studiesamlinger også skal holdes i studentenes barnehage. Her forpliktes faglærere og studenter til å møtes i studentenes ulike barnehager og på det viset sikre en sammenheng mellom de ulike læringsarenaene. Når det i tillegg presiseres i planer at ansatte ved vertsbarnehagen skal delta i studiesamlingene bedres forutsetningene for at kompetanseutvikling og faglig utvikling skjer i hele personalgruppen ved arbeidsstedet. Det må likevel bemerkes at personalets rolle i studentenes læringsprosesser er generelt lite kommentert i studie-/programplaner og emneplaner. Det er dermed en risiko for at studentene i mange tilfeller blir stående ansvarlig for å involvere personalet i sine læringsprosesser. Til sammenligning har praksisperioder helt klare retningslinjer og føringer for innhold og oppgaver i dokumentene. I den forbindelse kan praksis i egen barnehage være en måte å tydeliggjøre studentenes arbeidssted som læringsarena. På samme tid viser dokumentene en tendens til at aktiviteter og oppgaver ved eget arbeidssted i ulike kunnskapsområder, legges innenfor periodene hvor studentene har praksis i egen barnehage. Det blir dermed noe uklart om dokumentene legger føringer som fremmer eget arbeidssted først og fremst som læringsarena i praksisperiodene, eller om arbeidsstedet fremmes som læringsarena gjennom hele studieløpet. Det som skiller ABLU fra ordinær heltidsutdanning vil nettopp være studentenes arbeidstilknytning til barnehagen gjennom hele studieløpet, utover gitte praksisperioder.

Gjennomgående er omtale av veileder/mentor ved eget arbeidssted fraværende i studie-/programplaner og emneplaner. I samarbeidsavtalene mellom barnehageeier og utdanningsinstitusjonene blir derimot barnehageeiers ansvarsområder beskrevet i detalj, hvorpå det kommer tydelig fram at barnehageeier har stor del av ansvaret for å sikre et godt læringsmiljø og tilrettelegge for studenten. Veileder/mentor-rollen blir ikke omtalt i alle samarbeidsavtalene, og skisseres generelt i korte trekk som å være kontaktperson i faglig og praktisk arbeid, samt gi strukturert veiledning.

Oppsummert kan man si at analyse av studie-/programplaner og et utvalg emneplaner viser at det er stor variasjon i hvorvidt studieforløpet tilpasses og hvordan og i hvilken grad studentenes arbeidssted omtales som læringsarena i de ulike planene. På en side er det studie-/programplaner som ikke nevner eget arbeidssted som læringsarena og er utformet tilnærmet likt ordinær heltid sitt studieløp, og viser dermed ingen tilpasning av studiet for konteksten arbeidsplassbasert. På den andre siden skiller noen studie-/programplaner seg ut ved å gi føringer for tilrettelegging av studentenes læringsprosesser i egen barnehage og rammer som kan bidra til å skape et godt læringsmiljø i barnehagen.

5. DELTAKERUNDERSØKELSE ABLU OG TIB

I evalueringen av kompetansestrategien gjennomføres det årlige deltakerundersøkelser blant studentene på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og tilleggstudanningene i barnehagepedagogikk (TIB). Undersøkelsen i delrapport 1 (Haugset et al., 2016) pekte på at TIB-studentene opplevde at utdanningen la mer vekt på kommunikative ferdigheter, og til dels barnehagens samfunnsmandat enn hva ABLU-deltakerne opplevde. ABLU-deltakerne opplevde også mindre grad av sammenheng mellom undervisningen på skolen og praksis (koherens), og opplevde også at arbeidsplassen var mindre tilrettelagt som en læringsarena enn TIB-deltakerne. ABLU-studentene opplevde også lavere faglig utbytte enn studentene på TIB.

Til sammen tegnet dette et relativt negativt bilde av ABLU-utdanningene for deltakerne som startet i 2013, selv om forskjellene også kunne knyttes til at ABLU-studentene hadde lengre og bredere erfaring fra arbeidslivet enn TIB-studentene. Erfaringene kan tenkes å være med på å gi de forventninger til utdanningen som er vanskeligere å innfri. Samtidig må det også understrekes at 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 opplevde relativt lite utbytte av praksis og veiledning, ble det i delrapport 1 spekulert i at dette kanskje tydet på at de ikke opplever at studiet er tilrettelagt deres erfaringer og bakgrunn. For å følge opp dette har vi i årets deltakerundersøkelse tatt inn noen flere spørsmål om dette temaet. Vi har også på enkelte steder endret spørsmålene på bakgrunn av erfaringer fra fjorårets undersøkelser, i tillegg til erfaringer gjennom det kvalitative arbeidet med ABLU knyttet til årets rapport (case-studiene). Datagrunnlaget og innsamlingen er beskrevet nærmere i avsnitt 3.2.

Et viktig element i fjorårets rapport var å bruke andre undersøkelser (av for eksempel barnehagelærere i heltidsutdanning) som et sammenligningsgrunnlag. I årets undersøkelse har vi tonet ned dette fokuset, til fordel for å se på utviklingen over tid, altså å sammenligne årets resultater med forrige kull. Det er altså stort sett de samme temaene som vil bli undersøkt i årets rapport som i fjorårets, men med noen tillegg.

På samme måte som redegjørelsen for resultatene fra deltakerundersøkelsene i fjorårets rapport er også årets rapportering relativt deskriptiv. Formålet er denne gangen å se nærmere på ABLU-deltakernes opplevelser, og å se på eventuelle endringer over tid, altså å sammenligne ABLU-kullet som startet i 2014 med kullet som startet i 2013. Dette utgjør hoveddelen av kapittelet, men vi tar også noen sideblikk på svarene til TIB-studentene underveis. Utgangspunktet for dette kapittelet er studentenes vurdering av forventninger, vurdering av studiet, læringsutbytte og opplevelse av tilrettelegging fra arbeidsgiver.

5.1 Kort om deltakerne

For å presentere kjennetegn ved ABLU-deltakerne fra 2014-kullet vil vi peke på hvordan de skiller seg fra TIB-deltakerne som har besvart undersøkelsen i år, ABLU-deltakerne som svarte på undersøkelsen i forrige runde, samt tidligere undersøkelser av ABLU-studenter (Høydalsvik, 2014). Av deltakerne som har svart på undersøkelsen er 88,5 prosent av ABLU-studentene kvinner. Den gjennomsnittlige alderen for kullene som er inkludert i år er 37,7 år for ABLU-studentene (mot 33,2 for TIB-studentene). Dette er altså noe lavere enn delrapport 1 (hhv 40 og 35 år), og noe lavere enn tidligere undersøkelser av ABLU-studenter (Høydalsvik, 2014, som også hadde gjennomsnitt på 40 år). ABLU-deltakerne har i gjennomsnitt ni og et halvt års erfaring fra arbeid i barnehage (mot 12,5 års erfaring i kullet før), mens TIB-deltakerne har 6,3 års erfaring (mot sju år i forrige kull). ABLU-deltakerne har i gjennomsnitt jobbet seks og et halvt år i den samme barnehagen som de arbeider i nå, mens TIB-deltakerne har jobbet tre og et halvt år. Ingen av forskjellene fra forrige kull til dette er signifikante. Dersom vi ser på total arbeidserfaring (i og utenfor barnehage) så stemmer dette overens med resultatene i Høydalsvik (2014). Det vil si at ABLU-studentene i gjennomsnitt hadde 18 års arbeidserfaring (og TIB-studentene 13 år).

37 prosent av ABLU-studentene i undersøkelsen i denne rapporten oppgir at de har tatt annen høyere utdanning (utover videregående opplæring) før de begynte på ABLU, mens alle TIB-deltakerne oppgir det samme. Forskjellen fra forrige kull er heller ikke her signifikant, men det er en stor forskjell mellom ABLU- og TIB-studentene. ABLU-studentene har i gjennomsnitt 107 studiepoeng, mens TIB-studentene har i gjennomsnitt 226 studiepoeng. Dette tilsvarer henholdsvis litt under to års studier, og litt mer enn tre og et halvt års studier, og understreker at ABLU-studentene går på en utdanning som skal kvalifisere dem opp, mens TIB-studentene i større grad skal kvalifiseres videre.

5.2 Vurdering av studiet

Vurdering av studiet omfatter deltakernes vurderinger av innholdet, sammenheng mellom teori og praksis (koherens) og organisering av den praktiske opplæringen. Vurderingen av innholdet dreier seg om hvilke elementer de opplever har vært vektlagt i studiet, og i hvilken grad. Som diskutert i avsnitt 4.2 er utdanningene organisert på ulikt vis og med ulike moduler. Formålet i dette kapitlet er å peke på hvordan ulike elementer blir oppfattet av studentene, ikke hvordan studiet formelt er organisert.

5.2.1 Innhold

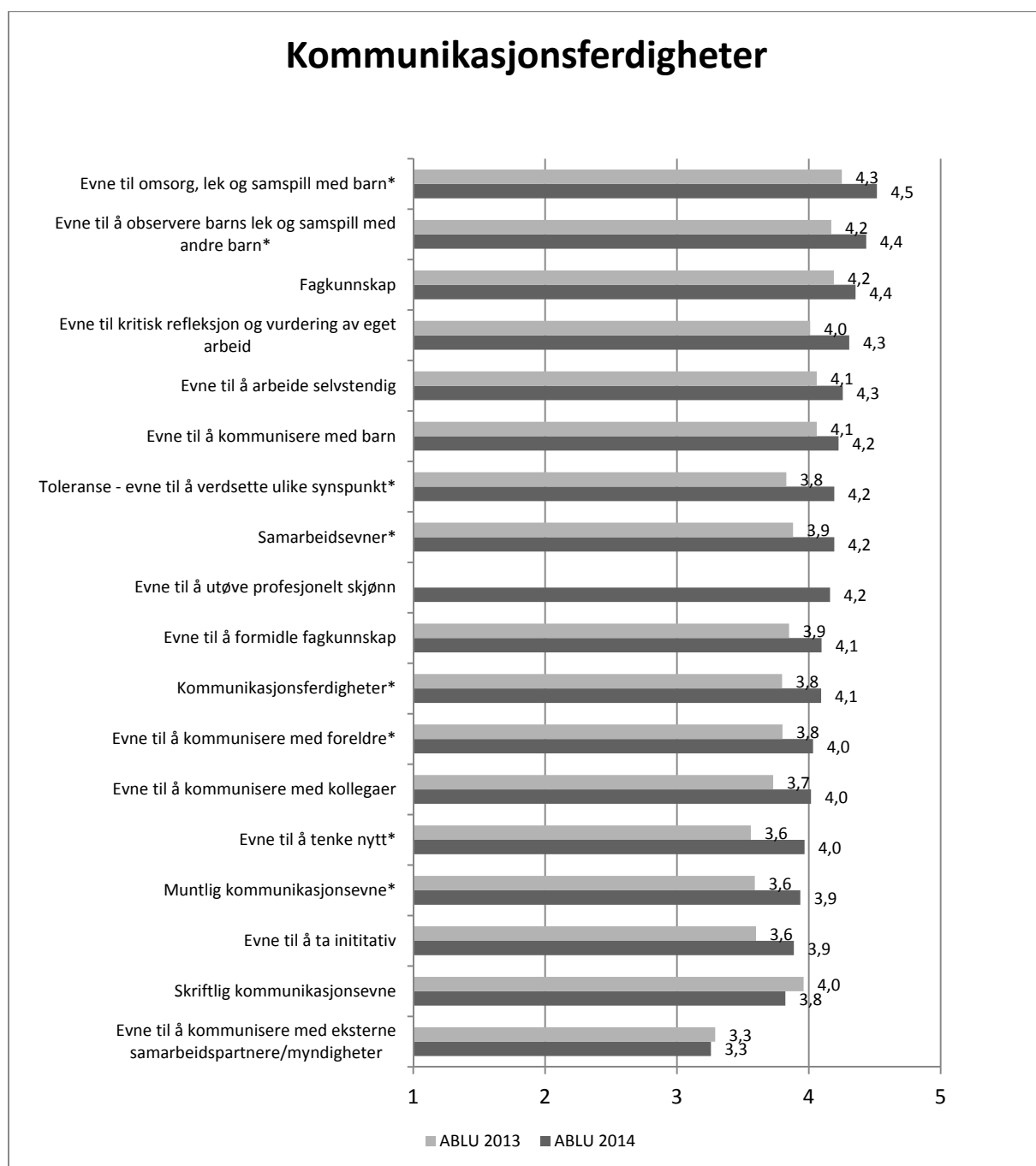
I forrige delrapport (Haugset et al., 2016) delte vi studentenes vurdering av innholdet i studiet opp i ulike områder: hvordan deltakerne opplevde at kommunikative ferdigheter og læring var vektlagt, hvordan barnehagens samfunnsmandat var tatt inn i utdanningen og hvordan læring for ledelse var tatt inn. Dimensjonene var tett knyttet til læringsutbytteformuleringene for studiene, og også brukt i evalueringen av den ordinære barnehagelærerutdanningen (Sataøen et al., 2014, 2015). I årets spørreskjema har vi også lagt til noen ekstra områder: Evne til å utøve profesjonelt skjønn, kunnskap om barn med

behov for spesialpedagogisk hjelp, kunnskap om pedagogisk og didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering og kunnskap om organisering av barnehagehverdagen.

Nedenfor er svarene på spørsmålene om kommunikative ferdigheter tatt inn². 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. Det er også presentert et samlemaal basert på de samme variablene som inngikk i samlemalet i forrige delrapport.

For ABLU 2013-kullet var det *Evne til omsorg, lek og samspill med barn*, og *Evne til å observere barns lek og samspill med andre barn* som i størst grad ble opplevd som vektlagt i studiet. Tilsvarende er det også i år, og ABLU 2014-kullet opplever dette som vektlagt i større grad enn ABLU 2013-kullet. Av andre endringer over tid ser vi at ABLU 2014-kullet opplever at Toleranse blir mer vektlagt enn ABLU 2013-kullet. ABLU-studentene i 2014-kullet opplever også at *Samarbeidsevner*, *Kommunikasjonsferdigheter*, *Evne til å tenke nytt* og *Muntlig kommunikasjonsevne* vektlegges i større grad enn det 2013-kullet opplevde. Sammenligningen over tid er basert på de variablene som er felles i de to undersøkelsene, og er samlet i målet *Kommunikasjonsferdigheter* i tabell 5.1. Endringene gjør at ABLU-studentene som startet i 2014 opplever at kommunikasjonsferdigheter er vektlagt i større grad enn studentene som startet i 2013 gjorde. Den nye påstanden i dette området, evne til å utøve profesjonelt skjønn, er selvsagt ikke mulig å sammenligne over tid. Men ser vi på svarene til TIB-studentene ser vi at dette oppleves vektlagt av ABLU-studentene i større grad enn TIB-studentene.

² En eksplorerende faktoranalyse viser at variablene lader på én faktor, med en Cronbachs alpha på 0,93.

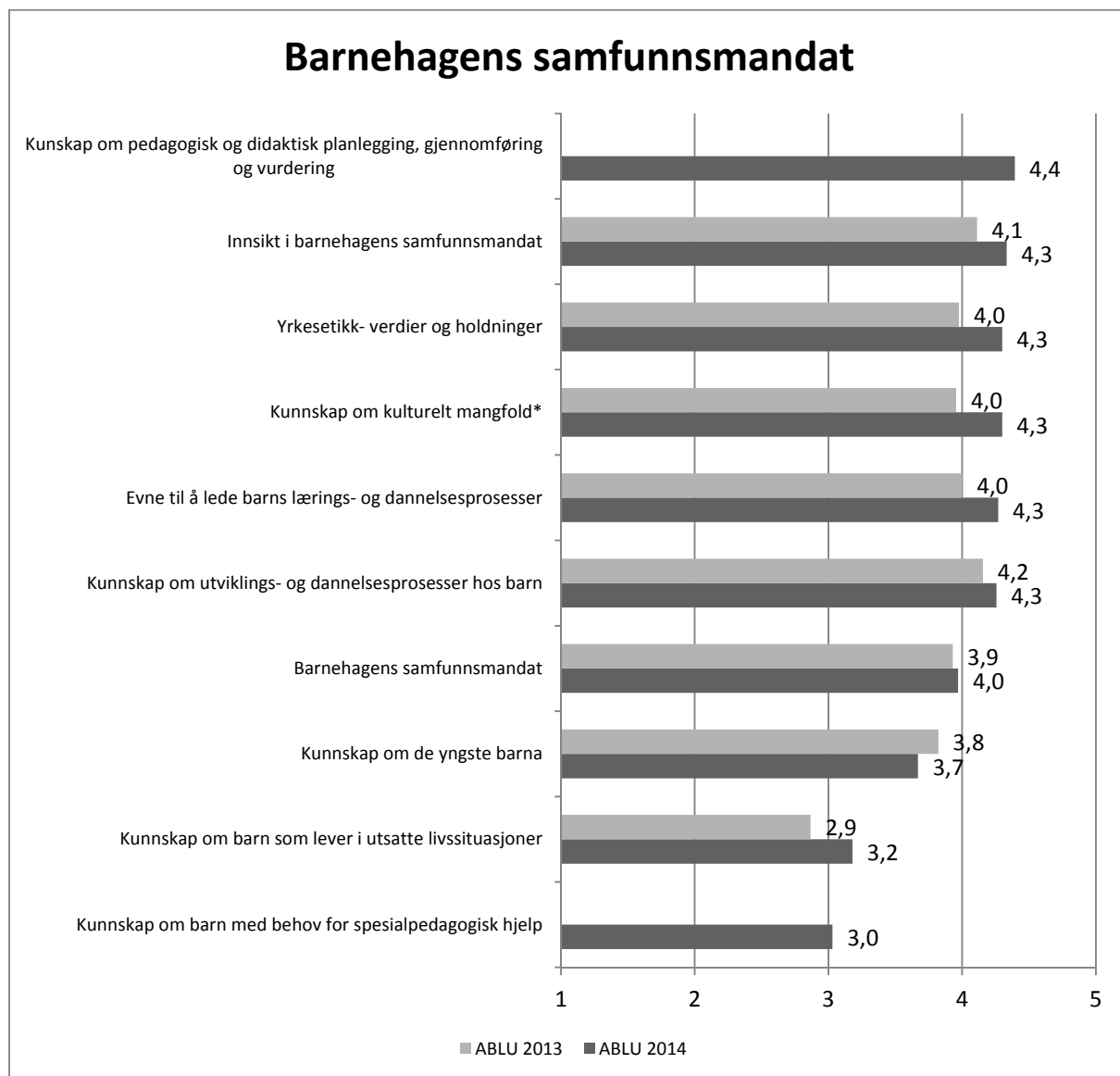


*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2013. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.1: Opplevd vektlegging av kommunikasjonsferdigheter i studiet

Det neste temaet som tas opp er det vi har kalt Barnehagens samfunnsmandat. I ny rammeplan for barnehagene er samfunnsmandatet oppsummert på følgende måte: *Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig*

utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.³ I forlengelsen av dette ligger det i både nåværende og foreslåtte rammeplan en vektlegging av mangfold og likeverd. Disse elementene er forsøkt fanget opp med spørsmålene i figur 5.2.



*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2013. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.2: Opplevd vektlegging av barnehagens samfunnsmandat i studiet

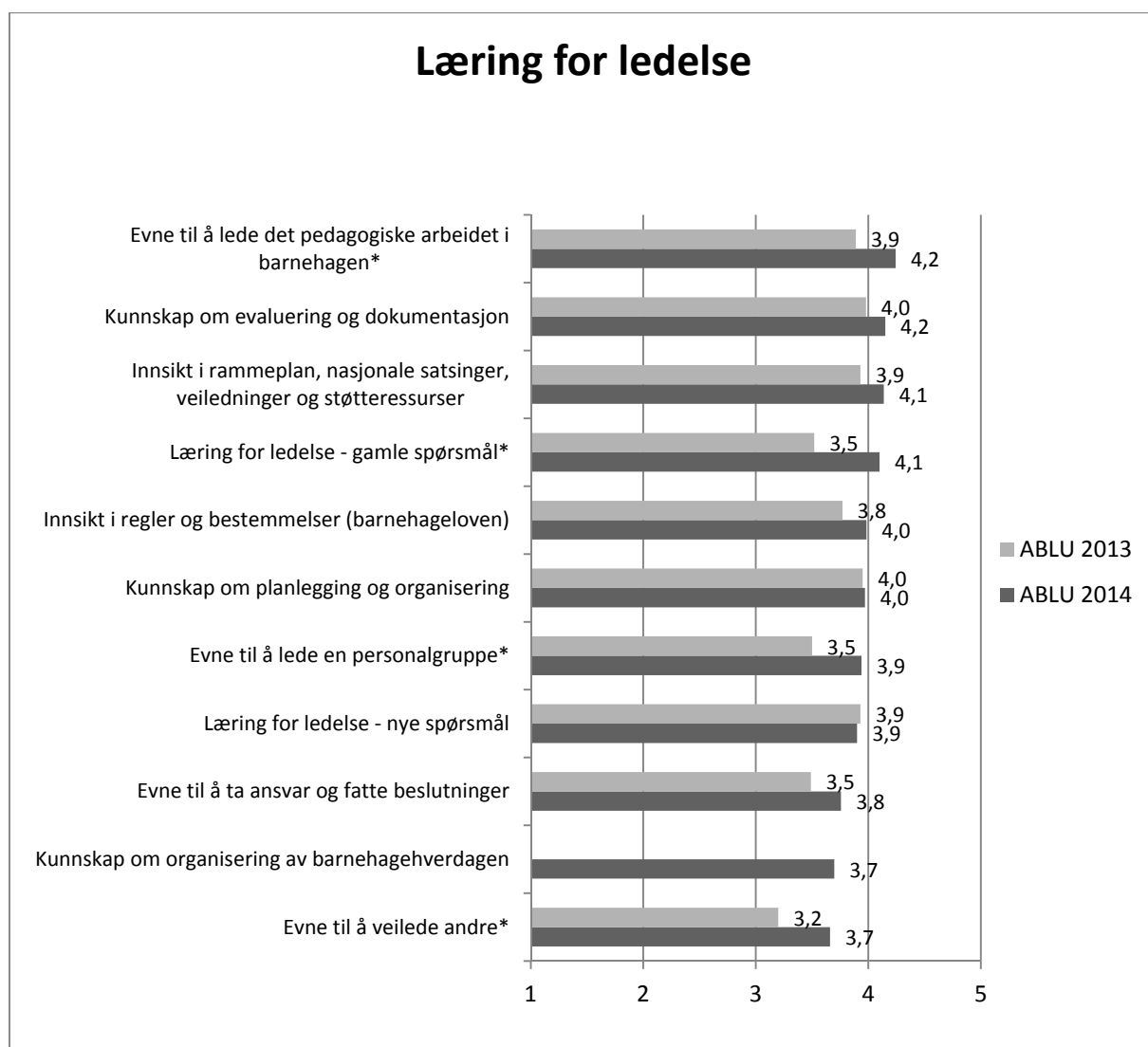
For ABLU 2014-kullet er det *Kunnskap om pedagogisk og didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering*, som oppleves som mest vektlagt. Minst vektlagt opplever de at *Kunnskap om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp* er. Når vi ser på utviklingen fra de tidligere kullene kommer det fram at ABLU 2014-kullet opplever en større vektlegging av *Kunnskap om kulturelt mangfold* enn det ABLU 2013-kullet gjorde.

Dersom vi ser på samlemålet for *Barnehagens samfunnsmandat*, basert kun på de variablene som inngikk i både årets- og fjorårets undersøkelse⁴, ser vi at det ikke er noen signifikant endring totalt sett i den opplevde vektleggingen av barnehagens samfunnsmandat.

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. Både TIB og ABLU er kvalifiseringsveier mot stillinger som pedagogisk leder i barnehage. Fire av spørsmålene var inkludert i følgeevalueringen av barnehagelærerutdanningen, mens fire ble laget nye for denne undersøkelsen. Som det ble sagt i delrapport 1 (Haugset et al., 2016) viste faktoranalyse at disse åtte spørsmålene lader på to forskjellige faktorer, og det ble derfor laget to samlemål i tabellen, et basert på nye og et basert på gamle spørsmål⁵.

⁴ En eksplorerende faktoranalyse viser at variablene lader på én faktor, med en Cronbachs alpha på 0,85.

⁵ Cronbachs alpha er 0,8 for de nye, og 0,9 for de gamle.



*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2013. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.3: Opplevd vektlegging av læring for ledelse i studiet

ABLU 2014-studentene opplever at *Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen* og *Kunnskap om evaluering og dokumentasjon* er høyt vektlagt i studiet. Dette er også områder som 2013-kullet opplevde var høyt vektlagt, men 2014-kullet opplever dette i større grad. Det samme gjelder *Evne til å veilede en personalgruppe*, samt *Evne til å veilede andre*⁶. Til sammen gjør dette at ABLU-studentene i 2014 opplever at temaene som inngår i samlemålet vi har kalt *Læring for ledelse – gamle spørsmål* er vektlagt i større grad enn 2013-kullet.

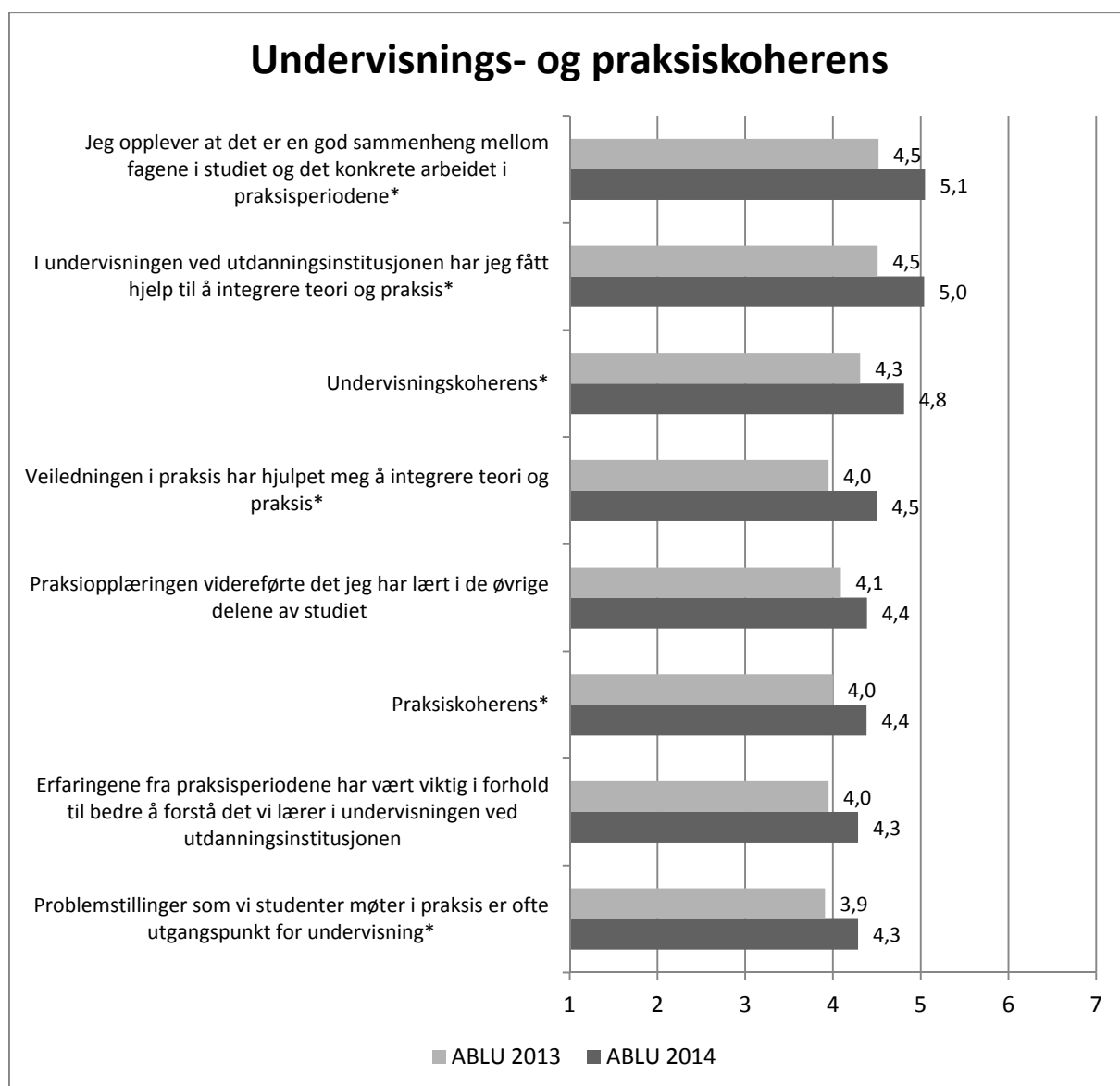
⁶ I delrapport 1 var ABLU 2013 studentene satt opp med galt gjennomsnitt på dette spørsmålet (3,5.). Det riktige skal være 3,2 for ABLU 2013.

5.2.2 Sammenheng – koherens

Som trukket fram i delrapport 1 er et viktig begrep i diskusjonen om studieorganisering begrepet *koherens*. Å fremme koherens handler om å underbygge og skape sammenhenger mellom ulike deler av studiet, og dermed være med på å fremme læringsutbytte i studiet (Hatlevik, 2014). Å trekke inn koherens som et perspektiv i studiet av fleksible utdanninger som ABLU har blitt hevdet å være med på å «utvide komplekse og samansette prosesser og støtte fram ei videre forståing av kvalitet» (Høydalsvik, 2014:107). 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 samme⁷. I presentasjonen av studienes organisering i kapittel fire så vi at tilretteleggingen ved egen arbeidsplass varierer stort mellom tilbyderne, noe som tydeliggjøres gjennom variasjonen i samarbeidsavtalene som finnes. I casestudiene i kapittel 6 pekes det på hvordan man i de utvalgte barnehagene finner få spor etter direkte deltakelse fra høgskolene inn i barnehagene som læringsarenaer. Det er ofte studentene selv som får oppgaven med å binde sammen det som skjer på høgskolen med arbeidet i barnehagen. Inntrykket er at oppfølging og veiledning av studenter fra høgskolens side er begrenset til å gjelde veiledning på arbeidskrav og til de periodene av studiet som defineres som praksis. Spørsmålene i denne delen av rapporten gir anledning til utfyllende informasjon om dette bildet, utover case-studiene.

Sammenlignet med fjorårets undersøkelse har vi lagt til en påstand om koherens: *Jeg opplever at det er god sammenheng mellom fagene i studiet og arbeidet i barnehagen utenom praksisperiodene*. Spørsmålet må anses som særlig relevant for ABLU-studentene, som har barnehagen der de jobber som en egen og klart definert læringsarena. Vi kommer tilbake til dette temaet senere, når vi skal se nærmere på praksiselementet i studiene, og på tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena for ABLU-studentene.

⁷ 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.

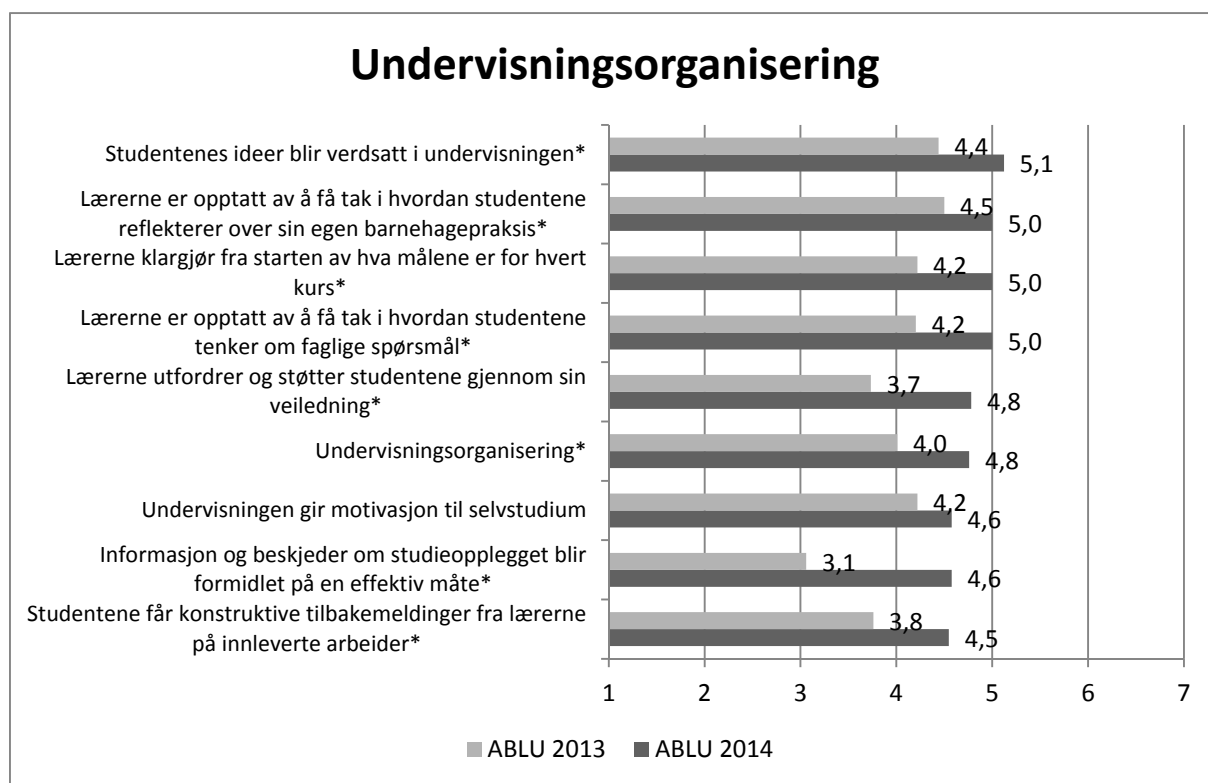


*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og TIB 2015, ¹= signifikant forskjell mellom ABLU-kullene.
²=signifikant forskjell mellom TIB-kullene. Alle analyser: $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt).
 Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.4: Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i studiet

Skalaen på spørsmålene om koherens går fra 1 - uenig, til 7 - enig. Resultatene viser at vurderingen av undervisningskoherensen er 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. Samtidig ser vi at ABLU-studentenes svar viser en positiv og signifikant endring fra 2013 til 2014. Det er en signifikant og positiv utvikling på alle påstandene, bortsett fra to (*Praksiopplæringen videreførte det jeg har lært i de øvrige delene av studiet* og *Erfaringene fra praksisperiodene har vært viktig i forhold til bedre å forstå det vi lærer i undervisningen ved utdanningsinstitusjonen*). Samtidig ser vi at utviklingen også på disse områdene er positiv, selv om den ikke er signifikant.

I tillegg til spørsmålene om koherens er det stilt en rekke mer generelle spørsmål om studieorganisering, som omhandler hvordan lærerne arbeider og gir tilbakemeldinger. I fjorårets undersøkelse var dette et av områdene som klarest skilte mellom ABLU- og TIB-studenter. ABLU-studentene var klart minst fornøyde med studienes organisering. Resultatene viser at det har skjedd en tydelig og positiv endring i deltakernes opplevelser på dette området.



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2013. Sortert etter ABLU 2014

Figur 5.5: Opplevd organisering av studiet

For ABLU 2014-kullet er det påstanden *Studentenes ideer blir verdsatt i undervisningen*, som vurderes høyest, mens påstanden *Studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider*, vurderes lavest. Ser vi på utviklingen over tid har det skjedd slående endringer. ABLU-studentene i 2014-kullet ser ut til å være svært mye mer tilfredse enn det 2013-kullet var. På alle påstandene, bortsett fra *Undervisningen gir motivasjon til selvstudium*, er det en signifikant økning. (For TIB-studentene er det på de samme spørsmålene en signifikant tilbakegang, bortsett fra påstanden *Informasjon om studieopplegget blir formidlet på en effektiv måte*).

Til sammen gjør disse endringene at forskjellene som var tydelige mellom ABLU og TIB i delrapport 1 forsvinner. Årsakene til dette er vanskelig å fastslå ut fra dette materialet. I casestudiene i kapittel seks kommer det fram et bilde av manglende oppfølging og tilstedeværelse, men som det framgikk var studentene som ble fulgt opp her fra forskjellige år og fra forskjellige utdanninger. Formålet med case-studiene er også heller å peke på viktige betingelser og rammefaktorer, ikke å si noe om omfanget av

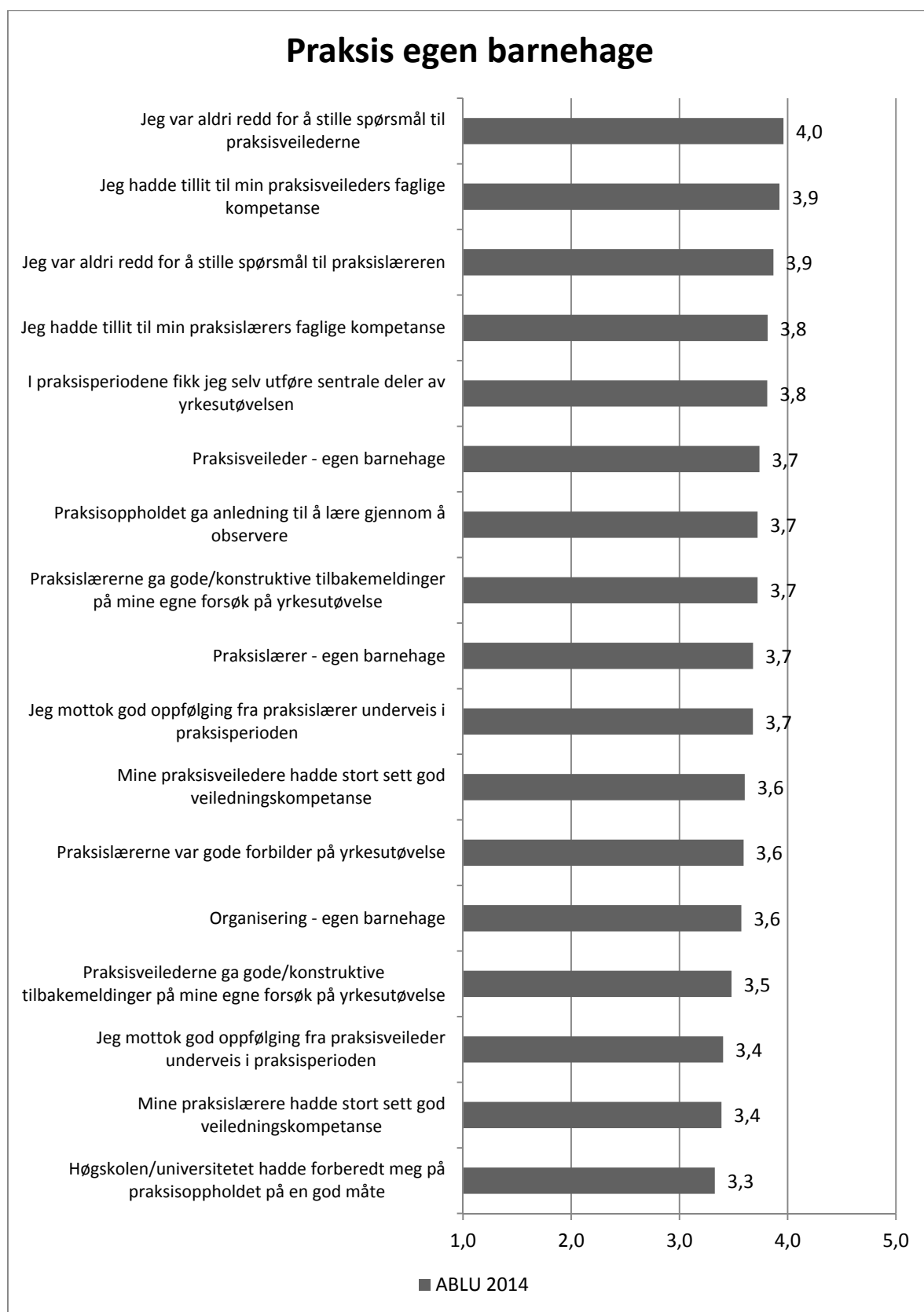
disse. Det mer positive bildet som kommer fram i deltakersurveyen er dermed med på å peke på hvordan situasjonen er på de områdene som pekes på som *hemmere* og *fremmere* i casestudien.

Et annet forhold som er verdt å nevne er at sammensetningen av studiesteder er noe ulik i årets deltakerundersøkelse sammenlignet med fjorårets (se kapittel 3), da ikke alle utdanninger tar opp studenter hvert år. Særlig har det kommet til nye TIB-tilbud. Dette gjør også at endringer over tid må tolkes med noe forsiktighet, og med vekt på lengre trender enn fra ett år til et annet. Det blir viktig å følge utviklingen framover i de neste deltakerundersøkelsene, noe som også kan gi rom for å legge mer vekt på forskjeller mellom nye og gamle tilbydere.

5.2.3 Praksis

Det tredje elementet som inngår i vurderingen av studiet er vurderingen av praksis-elementene. På dette området ble det gjort endringer i skjemaet fra forrige deltakerundersøkelse til denne, knyttet til spørsmålene om praksis i egen barnehage. Et viktig formål med endringene var å skille tydeligere mellom oppfølgingen man fikk i praksis fra den som hadde ansvar for opplæringen fra barnehagen sin side (praksislærer) og oppfølgingen fra høyskolens side (praksisveileder). Følgende forklaringstekst ble dermed lagt til: *I spørsmålene viser praksislærer til den som hadde ansvar for opplæringen fra barnehagen, mens praksisveileder viser til den som hadde ansvar for opplæringen fra høyskolen.*

På samme måte som i forrige undersøkelse ble det altså skilt mellom praksis i egen barnehage, praksis i annen barnehage og forberedelse og etterarbeid i tilknytning til praksis. På grunn av endringene i skjemaet på spørsmålet om praksis i egen barnehage er det her ikke mulig å sammenligne med forrige deltakerundersøkelse. Årets gjennomføring innebærer heller at vi har forsøkt å lage et bedre grunnlag for sammenligning over tid framover. Vi organiserer likevel spørsmålene på samme måte som i fjorårets undersøkelse, med spørsmål som går på veilederens rolle (men skiller mellom praksisveileder og praksislærer) og spørsmål om organisering og gjennomføring av praksis. De tre dimensjonene har en alpha-verdi på 0,95 for spørsmål om praksisveileder, 0,93 på spørsmål om praksislærer og 0,93 på spørsmål om organisering i egen barnehage.

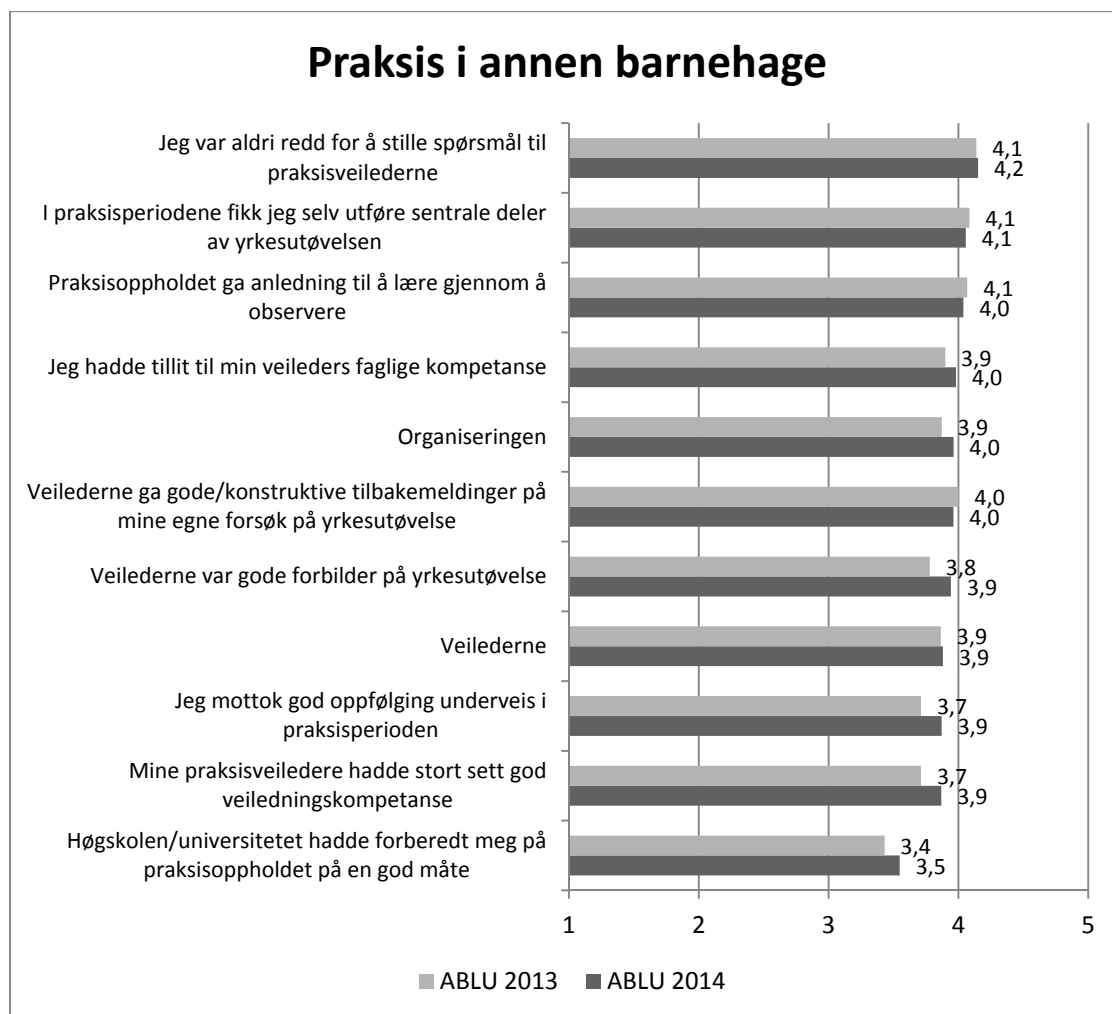


Figur 5.6: Opplevelse av praksis i egen barnehage.

Studentene fra ABLU 2014-kullet er mest positive til praksisveilederne, altså oppfølgingen fra de ansatte på høgskolenes side. De er noe mindre fornøyde med oppfølgingen fra praksislærerne i egen barnehage. Både i casestudiene (kapittel 6) og i kvalitetsvurderingen av ABLU-studiene (kapittel 4) framgår det at den ansvarlige i barnehagen sin rolle er uklar. Samtidig så har ABLU 2014-studentene lavest gjennomsnitt på påstanden *Høgskolen/universitetet hadde forberedt meg på praksisoppholdet på en god måte*. Her finner vi også en av to signifikante forskjeller mellom TIB- og ABLU-deltakerne, sammen med påstanden om at deltakerne hadde tillit til veilederens faglige kompetanse. På begge spørsmålene er TIB-deltakerne signifikant mer positive enn ABLU-studentene. Ser man mer detaljert på svarene ser det ut til at studentene har tillit til både praksisveilederens og praksislærernes faglige kompetanse, ikke er redde for å ta kontakt og stille spørsmål, og at de i stor grad selv fikk mulighet til å både observere og utføre arbeid.

På spørsmålene om praksis i annen barnehage er spørsmålsformuleringen fra 2016-undersøkelsen beholdt⁸, og samlemålene er dermed bygget opp på samme måte som i delrapport 1.

⁸ Ideelt sett skulle også disse spørsmålene også vært endret, men ved en feil har de ikke blitt med i revideringsprosessen. Spørsmålene om praksis i annen barnehage får derfor sees på som en mulighet til å se på endringen i opplevelsen av praksisopphold over tid.

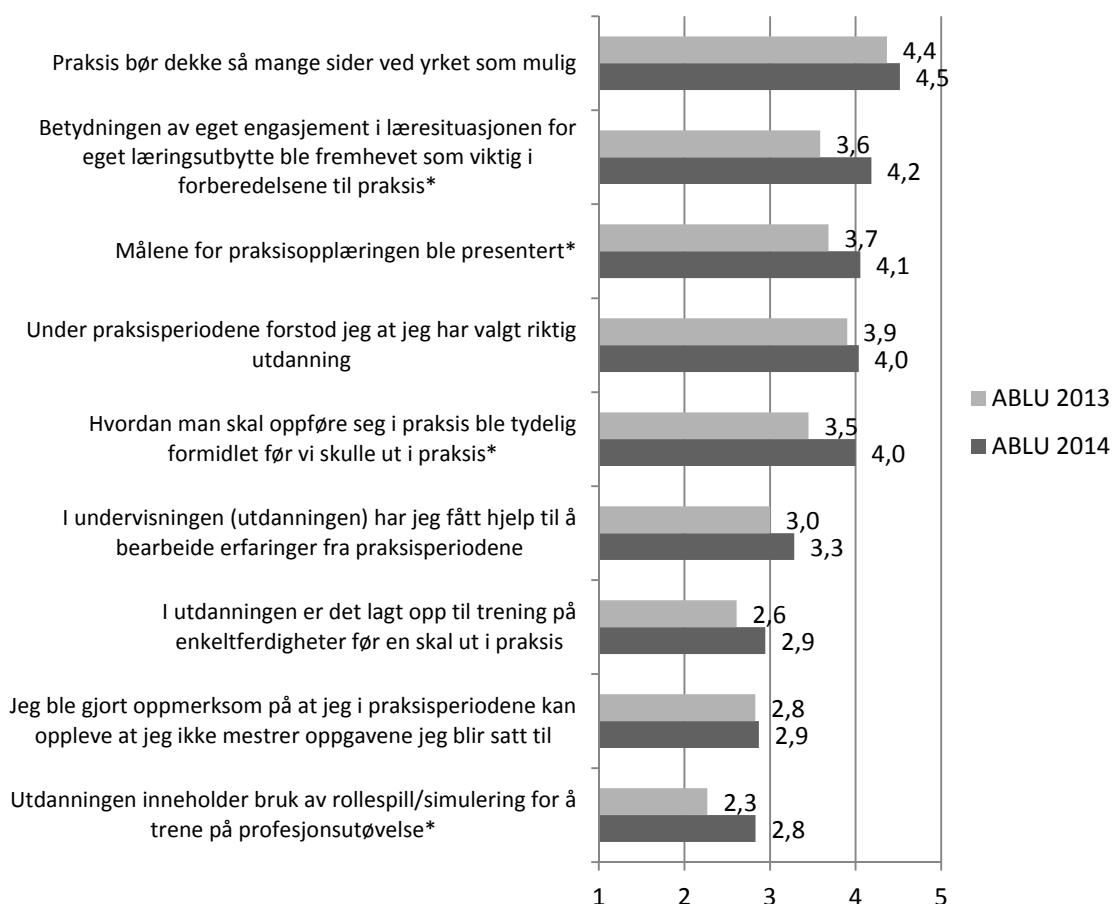


Gjennomsnitt. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.7: Opplevelse av praksis i annen barnehage

Også på spørsmålene om praksis i annen barnehage er det utdanningsinstitusjonene sin forberedelse som får mest negativ vurdering. Det er flere spørsmål omkring veiledernes 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 ingen signifikante forskjeller mellom ABLU- og TIB-deltakerne på disse spørsmålene, og heller ingen endring mellom 2013- og 2014-kullet for ABLU-studentene.

For- og etterarbeid til praksis



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2013). Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.8: Opplevelse av for- og etterarbeid til praksis

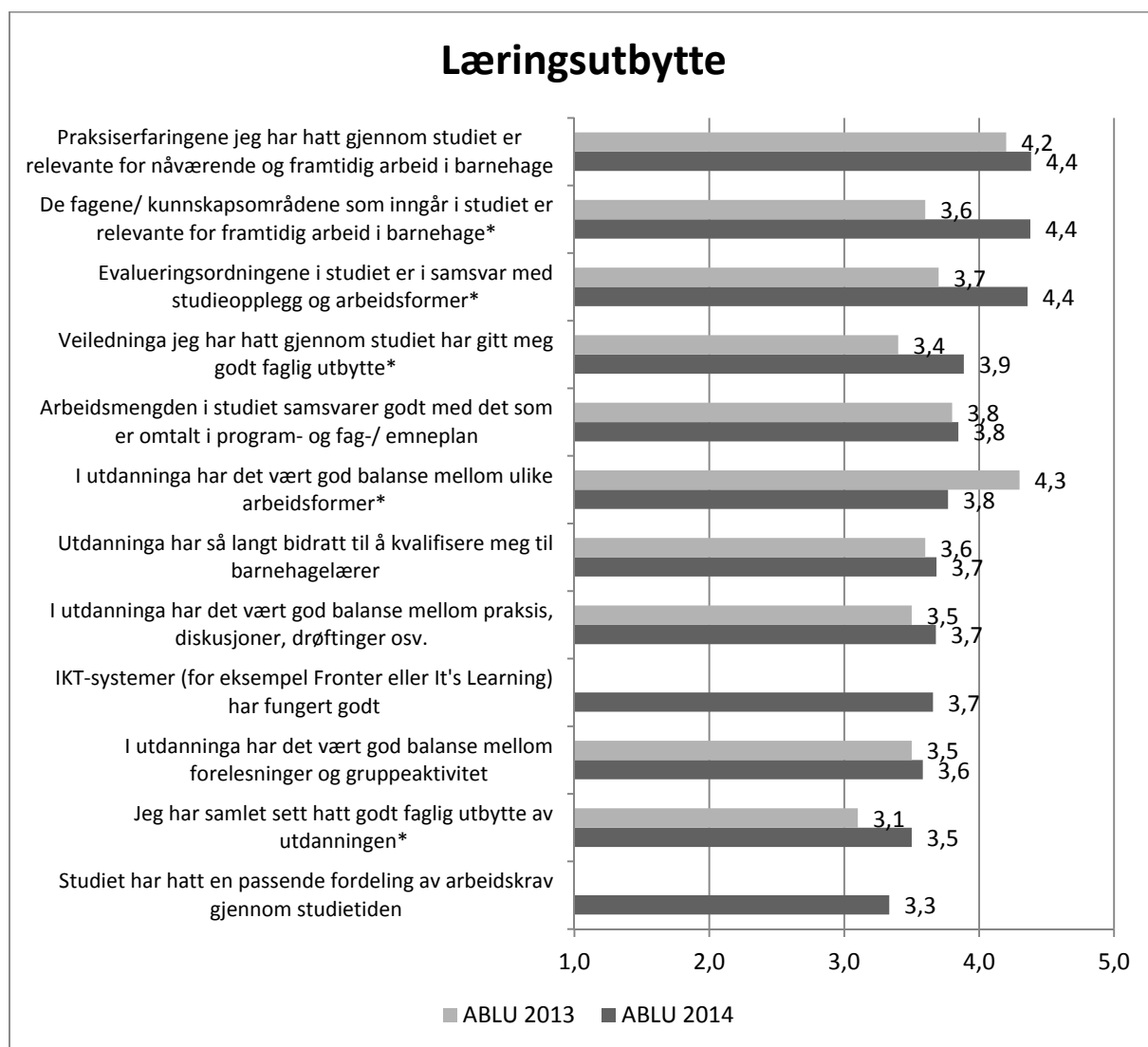
To av spørsmålene som er stilt omkring for- og etterarbeid til praksis tar mer form av holdninger til praksis (*Praksis bør dekke så mange sider ved yrket som mulig*, og *Under praksisperiodene forstod jeg at jeg har valgt riktig yrke*), og for 2013-kullet var det disse to påstandene som hadde høyest gjennomsnitt. For 2014-kullet har dette endret seg noe. Det er fortsatt påstanden om at praksis bør dekke så mange sider av yrket som mulig som framholdes som viktigst, men påstanden *Betydningen av eget engasjement i læresituasjonen for eget læringsutbytte ble framhevet som viktig i forberedelsene til praksis* har nå blitt nest viktigst. De tre påstandene med lavest gjennomsnitt, og dermed lite forekomst, er *I utdanningen er det lagt opp til trening på enkeltferdigheter før en skal ut i praksis*, *Jeg ble gjort oppmerksom på at jeg i praksisperiodene kan oppleve at jeg ikke*

mestrer de oppgavene jeg blir satt til, og Utdanningen inneholder bruk av rollespill/simulering for å trene på profesjonsutøvelse.

På fire av påstandene ser vi en økning i gjennomsnittsverdi fra 2013-kullet til 2014-kullet. Dette gjelder blant annet bruk av rollespill, der flere ser ut til å oppgi at dette brukes. De tre andre påstandene dreier seg spesifikt om forberedelse til praksis, og kan dermed tyde på at forberedelse til praksis har blitt mer vektlagt for 2014-kullet enn for 2013-kullet.

5.3 Læringsutbytte

Spørsmålene om læringsutbytte av studiet (kalt faglig utbytte i spørreskjemaet) består av 12 påstander, der 10 var inkludert i forrige deltakerundersøkelse, og to er nye.



*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2013. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.9: Faglig utbytte av utdanningen på ulike områder

Studentene på ABLU som startet i 2014 legger i størst grad vekt på at praksiserfaringene har vært relevante for deres nåværende og framtidige arbeid i barnehage. Det er også en klar økning i gjennomsnittet på påstandene som handler om at fagene og kunnskapsområdene i studiet er relevant for det framtidige arbeidet, og en mer positiv vurdering av samsvaret mellom evalueringsordninger, arbeidsformer og studieopplegg. Det er også et høyere gjennomsnitt på påstanden om at veiledningen har gitt godt faglig utbytte, og at de samlet sett har hatt et godt faglig utbytte av utdanningen.

Det eneste området der det er en klar tilbakegang er på vurderingen av om det har vært en god balanse mellom ulike arbeidsformer. Dette kan kanskje sees i tråd med påstanden som er lagt til i denne gjennomføringen (Studiet har hatt en passende fordeling av arbeidskrav gjennom studietiden), som har den laveste gjennomsnittsvurderingen av alle påstandene.

5.4 Tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena

I undersøkelsen i forrige delrapport var det kun et enkeltspørsmål som var rettet opp mot å fange opp barnehagen som en læringsarena: *I hvor stor grad opplever du at din barnehage blir tilrettelagt som en læringsarena i ditt studium.* I tråd med fokuset på ABLU i denne delrapporten, har vi også tatt inn en rekke nye spørsmål om tilrettelegging av barnehagen som læringsarena. I og med at disse er stilt for første gang i denne gjennomføringen har vi ikke her noe sammenligningsgrunnlag over tid. Spørsmålet er derfor også stilt til TIB-studentene, selv om de ikke har de samme krav til egen arbeidsplass som læringsarena som ABLU-studentene har. TIB-studentene fikk derfor mulighet til å krysse av for at spørsmålet ikke var relevant. Det var kun to/ tre (varierende fra spørsmål til spørsmål) av de 70 TIB-responentene som gjorde dette. At de fleste ser på spørsmål om tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena også i studier der dette ikke er en eksplisitt del av utdanningens organisering, henger nok sammen med fokuset på læring i arbeidslivet og i lokale kontekster som en gjennomgående trend i opplæringsmodeller generelt (Caspersen, Havnes og Smeby, 2017). Denne praksisvendingen gjør seg også gjeldende innen tilleggsutdanningene i barnehagepedagogikk. For å ha et sammenligningsgrunnlag på tross av at vi ikke har en utvikling over tid å se på har vi derfor valgt å ta med resultater fra TIB 2015-kullet i presentasjonen her.



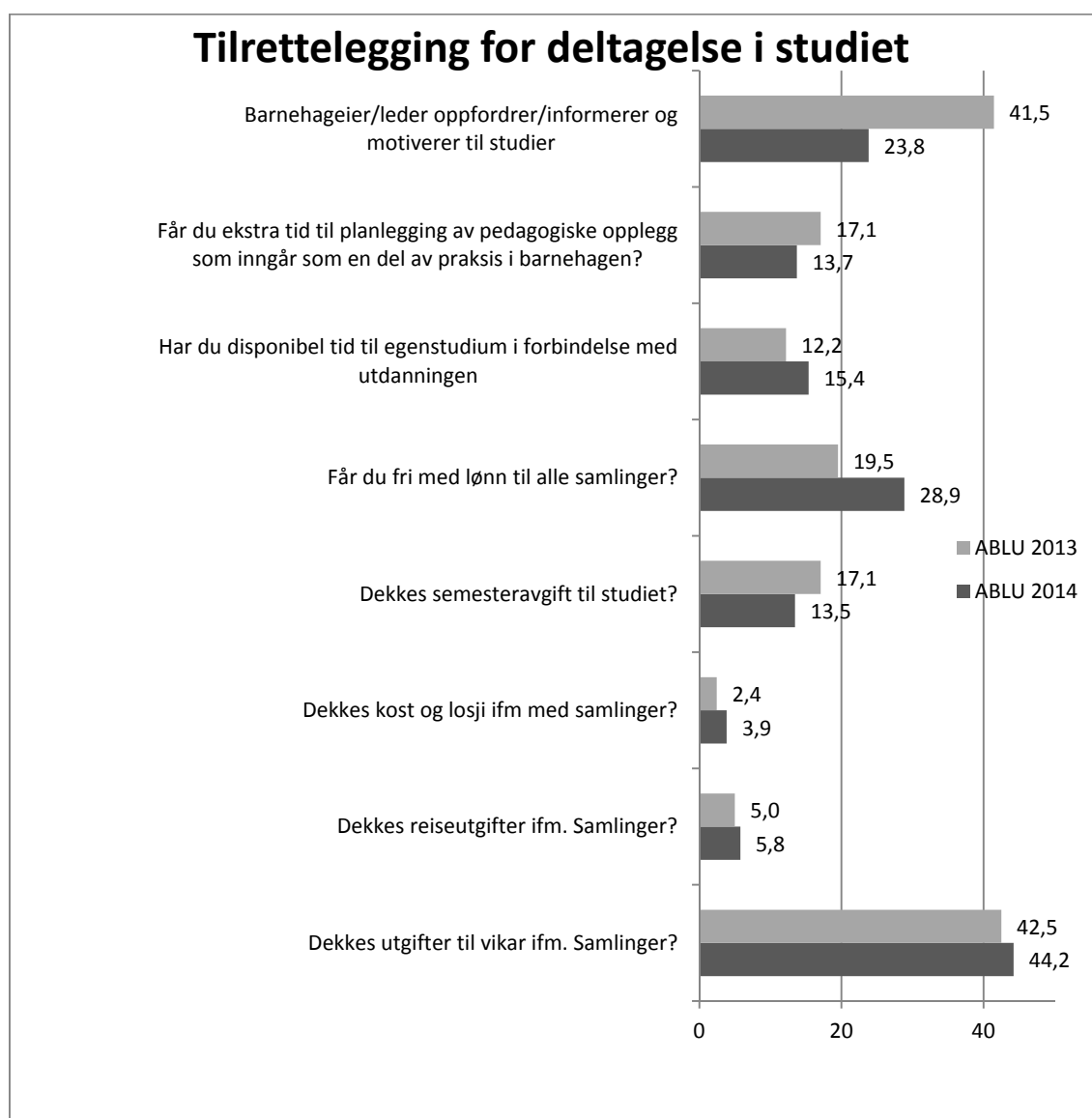
*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og TIB 2015. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.10: Barnehagen som læringsarena

Sett i lys av at det er ABLU-utdanningen som i særlig grad skal ha egen arbeidsplass som læringsarena, er resultatene i figur 5.1 overraskende. På fem av påstandene er det signifikant høyere gjennomsnitt for TIB-deltakerne, og flere av disse dreier seg om tilrettelegging fra arbeidsgiver sin side. Fjorårets undersøkelse hadde som sagt kun med enkeltspørsmålet *I hvor stor grad opplever du at din barnehage blir tilrettelagt som en læringsarena i ditt studium?*, og gjennomsnittene der var de samme som i årets

undersøkelse. ABLU-studentene fra 2014-kullet opplever at de i liten grad har fått satt av tid til å gjennomføre arbeidsoppgaver knyttet til studiet, eller at deres nyvunne kompetanse blir delt i formelle sammenhenger. De opplever i større grad at de får delt kompetansen i uformelle sammenhenger, og at deres kollegaer har relevant pedagogisk kompetanse for studiet.

Opplevelsen av tilrettelegging er viktig, men også den faktiske tilretteleggingen i form av tid og ressurser. Dette er spurt om både til 2013- og 2014-kullet på ABLU, og nedenfor presenteres andelen som har svart ja på hver enkelt påstand.



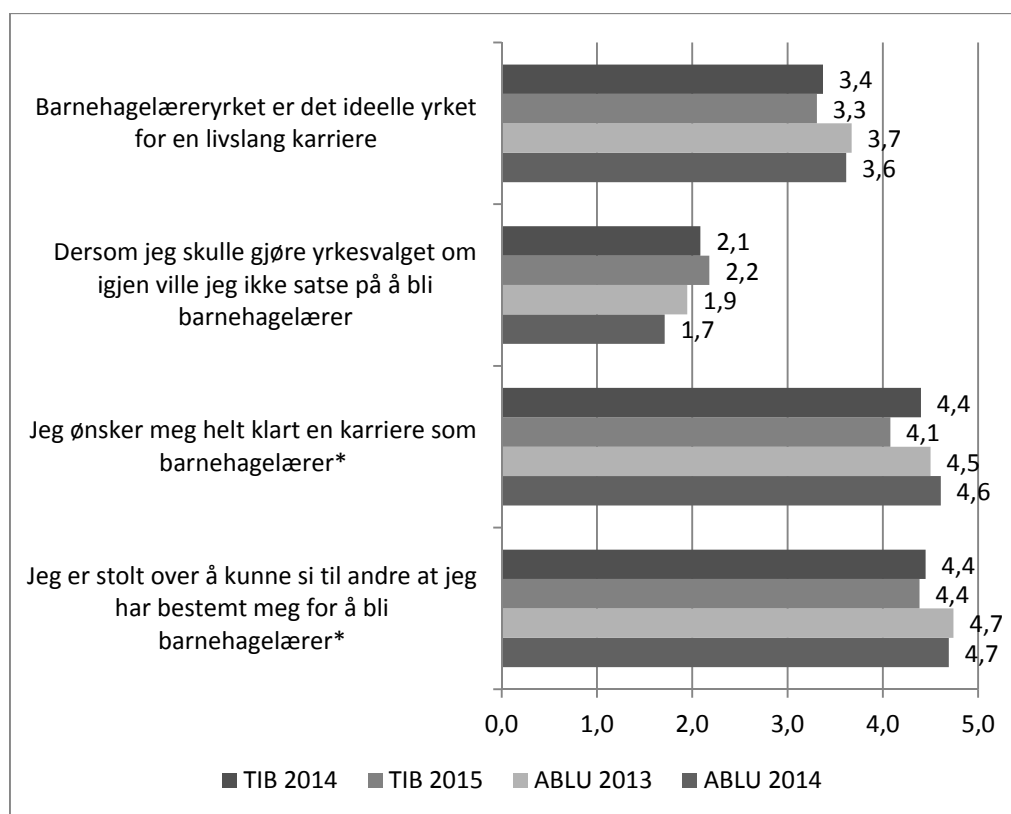
Figur 5.11: Tilrettelegging for deltagelse i studiet, andel som har svart «ja» på ulike spørsmål om tilrettelegging.

Resultatene fra årets undersøkelse viser omtrent det samme som fjorårets. For litt under halvparten av deltakerne har det blitt stilt vikarmidler til disposisjon, både for 2013- og

2014-kullet. Seks av ti deltakere har dermed ikke hatt vikarmidler (eller deltakerne vet ikke om det har vært brukt midler til vikar). Bare omtrent en av ti oppgir at reiseutgifter dekkes i forbindelse med samlinger, og omtrent en av ti oppgir at det dekkes kost og losji i forbindelse med samlinger. Om lag to av ti oppgir at de har fått dekket semesteravgift. Det er noe flere i ABLU 2014-kullet som oppgir at de får fri med lønn til samlinger (omtrent tre av ti, mot to av ti i ABLU 2013-kullet). Om lag en av ti oppgir å ha disponibel tid til egenstudium i forbindelse med utdanningen, og noe flere 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. Det er interessant å se mangelen på endring i svarene om økonomisk tilrettelegging opp mot spørsmålet om eier/leders oppfordring og informasjon om studiene. For 2013-kullet var det omtrent fire av ti som oppga at de oppfordres og informeres, men denne andelen har nærmest halvert seg til ABLU 2014-kullet. Til sammen ser det altså ut til at tilretteleggingen av barnehagen som en læringsarena har stått relativt stille, samtidig som vi på mange andre mål i undersøkelsen har sett en positiv utvikling.

5.5 Status – syn på yrket

Et av flere formål med kompetansestrategien er å heve statusen til barnehagelæreryrket. Deltakerundersøkelsen kan ikke fange opp hvordan omverdenen ser på yrket og dets status og prestisje (andre undersøkelser finnes for dette, se for eksempel Helland, With, Mausehagen og Alecu, 2016), men vi har likevel tatt med noen få spørsmål som ser på ABLU-deltakernes syn på yrket og framtiden. Vi har også tatt med TIB-studentenes vurdering av de samme spørsmålene, da dette ikke dreier seg konkret om selve studiets utforming, og må anses som sammenlignbart.



*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og TIB 2015. Sortert etter ABLU 2014.

Figur 5.12: Vurdering av yrket

I figuren kommer det fram at deltakerne på både ABLU og TIB kan beskrives som å ha et positivt syn på yrket de har valgt. De er stolte av å kunne si til andre at de har bestemt seg for dette yrket, de ønsker seg en karriere, og de ville i liten grad valgt noe annet om de kunne valgt om igjen. Samtidig er de noe mer tilbakeholdne med å si at det er det ideelle yrket for en livslang karriere. ABLU-studentene ser ut til å være signifikant mer positive enn TIB-studentene til yrket de har valgt, selv om forskjellene ikke er veldig store.

5.6 Oppsummering av hovedfunn i deltakerundersøkelsen

Et av hovedfunnene i deltakerundersøkelsene denne gangen er at ABLU-studentene i mindre grad opplever at arbeidsplassen tilrettelegges som en læringsarena enn det TIB-studentene gjør, til tross for at dette skal være et kjennetegn ved ABLU. Som det også kom fram i kapittel fire er det stor variasjon i hvordan utdanningsinstitusjonene formaliserer arbeidet med å gjøre barnehagen til en reell læringsarena for ABLU-studentene. Det kan være denne variasjonen og tilfeldigheten (sett fra studentenes side) som er med på å skape de negative resultatene, og funnene peker på at utdanningsinstitusjonene har et klart forbedringspotensial. Resultatene forsterkes også av at det er

en klart mindre andel av ABLU-studentene som opplever at deres arbeidsgiver oppmuntrer til deltakelse i 2014-kullet enn det var i 2013-kullet.

Samtidig er det mange av funnene som også ser ut til å peke mot en positiv utvikling, selv om det må understrekes at det er vanskelig å fastslå trender på bakgrunn av to målepunkt, og med såpass få respondenter som vi faktisk har i disse undersøkelsene. Undersøkelsen i delrapport 1 pekte som nevnt innledningsvis på at ABLU-deltakerne opplevde relativt liten grad av sammenheng mellom undervisningen på skolen og praksis (koherens), og opplevde også at arbeidsplassen var mindre tilrettelagt som en læringsarena enn man kunne forvente. ABLU-studentene opplevde også et lavere faglig utbytte enn studentene på TIB. Sett i lys av at ABLU skal være en spesielt tilrettelagt utdanning, og ha særegne kjennetegn med tanke på utforming og organisering, ble det i delrapport 1 spekulert i at funnene tydet på at ABLU-studentene ikke opplevde at studiet var tilrettelagt deres erfaringer og bakgrunn, altså at de ikke opplevde biografisk koherens (Smeby og Heggen, 2014; Høydalsvik, 2014).

Det må dermed anses som positivt at ABLU-studentene i 2014 opplever at kommunikasjonsferdigheter er vektlagt i større grad enn 2013-kullet gjorde. Det samme gjelder det vi har kalt læring for ledelse. Vi ser også at opplevelsen av at praksis og studiene ved utdanningsinstitusjonene henger sammen (undervisningskoherens og praksiskoherens) ser ut til å være større i 2014-kullet enn i 2013-kullet. Også på vurderingen av hvordan undervisningen er organisert er det en klar framgang for 2014-kullet på ABLU. Når det gjelder selve oppfølgingen og gjennomføringen av praksis er det færre endringer å spore, noe som delvis skyldes en bearbeiding av spørsmålene i skjemaet som gjør det vanskelig å sammenligne over tid. Det ser likevel ut til at studentene opplever mer forberedelse til praksis, og en større grad av samsvar mellom evalueringsordninger, arbeidsmåter og studieopplegg. Alt i alt peker dette på en positiv utvikling, og det blir viktig med nye deltakerundersøkelser for å se om dette er en trend som fortsetter.

6. CASESTUDIER I BARNEHAGER

I evalueringen inngår casestudier i tre barnehager som alle har ABLU-studenter hvor formålet er å undersøke om:

- Målet om å heve kompetanse for alle ansatte er nådd?
- Kompetanseutvikling fører til endring av barnehagens pedagogiske praksis?
- Kompetanseutvikling fører til endringer for den ansatte?

Disse problemstillingene er nærmere presisert gjennom noen spørsmålsstillinger:

1. Hvilken interesse barnehagens ledelse (styrer, eier) viser for ABLU-deltakerens kompetanseutvikling, og hvordan den nye kunnskapen etterspørres i barnehagehverdagen.
2. Er deltakelsen i etter og videreutdanning ledd i organisasjonens kompetansestrategi?
3. Hvordan legger barnehagen til rette for at ABLU-studenten kan bruke egen arbeidsplass som lærings- og utprøvingsarena for det man lærer, og i hvilken grad tar deltakeren i bruk mulighetene som gis?
4. Legger man for eksempel opp til felles refleksjonsarenaer hvor taus kunnskap kan artikuleres?
5. Hvilke endringer i arbeidsoppgaver, ansvarsområder, arbeidsbetingelser og/eller lønn opplever deltakerne at de får som følge av kompetansetiltaket?
6. I hvor stor grad opplever ansatte i barnehagen at kompetansetiltakene, både ABLU og de øvrige i strategien som barnehagen deltar i, bidrar til at de som kollegium utvikler seg?
7. Hvordan deles kunnskapen fra tiltakene, og hvordan bidrar barnehagens ledelse til slik kunnskapsdeling?

Casestudiene strekker seg over flere år og har tre målepunkter over tid for å fange opp endringer underveis. Dette designet gjør det også mulig å ha fokus på ulike elementer ved barnehagene som arena for kompetanseutvikling og funn underveis kan påvirke vektleggingen ved senere måletidspunkt.

I denne første casestudien er det et særlig fokus på hvordan barnehagen fungerer som læringsarena for ABLU-studentene. Her ønsker vi å få fram ulike erfaringer og måter dette organiseres på i barnehagene, blant annet hvordan ledelsen har lagt til rette for kompetanseutvikling hos studenten, men også i ansattgruppen som helhet. I dette kapitlet gis det først et teoretisk bakteppe for de påfølgende analysene.

6.1 Den lærende organisasjon og ulike læringsdiskurser

6.1.1 Den lærende organisasjon

Teorier om den lærende barnehage ligger til grunn for analysene i denne casestudien. Dette er en relevant tilnærming fordi det er grunn til å anta at om barnehagen evner å være en læringsarena for ABLU-studentene er sjansene store for at de også har trekk som kjennetegner den lærende organisasjon. Disse er ifølge Gotvassli (2013a, s. 140):

- Stort behov for kontinuerlig kompetanseutvikling – høyt opplevd læringspress
- Gode vilkår både for formell/eksplisitt læring og praktisk hverdagslæring
- Kompetansen etterspørres og tas i bruk
- Innsatsen og kompetanseutviklingen målrettes mot barnehagens kjerneoppgaver

En lærende organisasjon består av medarbeidere som både evner, har vilje til og får mulighet til å omsette teoretisk og formell kunnskap til praktisk handlingskompetanse – sammen og som et kollegium. En lærende organisasjon skal åpne for reflekterte praktikere. Dette betyr at den enkelte ansatte ikke forventes å kunne alt, men evner å omsette andres kunnskaper og erfaringer til egen vekst som yrkesutøver; dette forutsetter evne og mulighet til å i fellesskap reflektere over egen praksis (Gotvassli, 2013a). Reflekterte praktikere greier å sette ord på taus kunnskap slik at den kan deles, videreutvikles og danne grunnlag for kollektive praksiser og handlingsmønster. Taus kunnskap forstår vi her som kunnskap i handling. Denne typen kunnskap er tett knyttet til den læringen som skjer i utøvelsen av yrket, det å tilegne seg et håndlag, og skiller seg fra teoretisk læring. Taus kunnskap kan overføres gjennom praktisk instruksjon og veiledning i praksissituasjoner (Gotvassli, 2013b). Teorier om lærende organisasjoner understreker blant annet betydningen av at den enkelte ansattes kompetanse deles, reflekteres over, tilpasses konteksten og tas i bruk i arbeidsfellesskapet i barnehagen, og ikke forblir taus og kun den enkelte ansattes ansvar (Gotvassli, 2014a og b). Et annet kjennetegn ved lærende organisasjoner er at de søker mot dobbelkretslæring. I dobbelkretslæringen ønsker man å stille seg kritisk til egne normer og målsettinger. Man søker å finne årsaken til at problemer oppstår, heller enn å drive med symptombehandling. I barnehagen innebærer dette blant annet å reflektere kritisk over eget pedagogisk grunnsyn (Gotvassli, 2013b).

På bakgrunn av dette ser vi at det i denne første casestudien av barnehagen som opplevd læringsarena for ABLU-studenter er viktig å undersøke flere aspekter ved case-barnehagene. Vi kan studere om barnehagene kan sies å ha høyt læringspress, men kanskje enda viktigere er det å undersøke vilkårene for formell/eksplisitt læring og praktisk hverdagslæring. Dette omfatter også de mulighetene og organisatoriske rammebetingelsene som er viktige for at en student skal kunne utvikle seg til å bli en reflekterende praktiker i løpet av studietida. Tidligere forskning har pekt på betydningen av god og klok ledelse i barnehagen for å lykkes med å få til en læringsintensiv barnehage

(Gotvassli, 2013b; 2014a og b). Ledelse er derfor også en viktig del av den lærende organisasjon.

6.1.2 Horisontale og vertikale læringsdiskurser

Studien har ABLU-studenter under lupen. Disse har noen særegenheter som gruppe vi må ta høyde for. De er studenter i en praksisrettet utdanning som har som krav at studiene skal kombineres med lønnet arbeid i barnehager. De befinner seg derfor i større grad enn studenter på hovedmodellen for barnehagelærerutdanning i spenningsfeltet mellom vertikale og horisontale læringsdiskurser (Bernstein, 1999). De horisontale læringsdiskursene forstås som hverdagskunnskap som er preget av det kontekstspesifikke, og det praksis og oppgaveorienterte. Den er preget av en muntlig uttrykksform. Den kan forstås som - *common sense*. De vertikale læringsdiskursene (jfr. Bernstein, 1999) er på den andre siden den vitenskapelige og eksplisitte kunnskapen som skolefagene representerer, og hvor faglige begreper og språk er viktige elementer. Dette er kunnskap som er generell og ikke nødvendigvis kontekstspesifikk. Den lar seg overføre mellom ulike kontekster.

I en praksisorientert læresituasjon vil studentene måtte forholde seg til begge disse to kunnskapsdiskursene. I barnehagene hvor de har både praksis og lønnet arbeid vil vi finne horisontale læringsdiskurser, kanskje spesielt blant ansattgrupper uten formell utdanning, slik som assistentene. Utdanningen derimot, representert med klasseromsundervisning, vil være preget av vertikale kunnskapsdiskurser.

Et viktig spørsmål å belyse i denne casestudien blir hvorvidt barnehagen fungerer som en arena hvor studentene kan utvikle seg som reflekterende praktiker, dvs. bidrar de til å utvikle evne til å forholde seg kritisk og reflektert til både de vertikale og horisontale kunnskapsdiskursene.

6.2 ABLU-studentene

Denne første delen av analysen omhandler de tre ABLU-studentene som er i hver av casebarnehagene. ABLU-studentene er knyttet til ulike utdanningsinstitusjoner og er studenter på andre eller tredje studieår.

6.2.1 Veien inn i barnehagefeltet

Beslutningen om å starte på ABLU-studiet henger sammen med studentenes opplevelse som assistenter av barnehagens læringstrykk.

To av studentene i denne studien er relativt unge kvinner rundt 30, og en var mellom 40 og 50 år. De hadde ulike veier inn i barnehagefeltet og valg av barnehage som arbeidsplass var mer eller mindre tilfeldig. For en student hadde ønsket om å gjøre noe helt annet enn å jobbe i et serviceyrke ført henne inn i barnehagefeltet. De to andre studentene hadde begynt å jobbe i barnehage fordi de enten ikke hadde kunnet jobbe eller ikke fått jobb som det de var utdannet for:

Det var helt tilfeldig at jeg havnet i barnehagen fordi jeg har en annen utdanning først, jeg er avis-fotograf. Jeg hadde ikke sertifikat og kunne derfor ikke jobbe som det, men jeg ville fortsette å bo i byen. (Student)

Felles for alle er at de er glade i barn. To av studentene hadde nesten blitt overrasket over hvor godt de likte seg i barnehagen. De knyttet dette til samværet med barna og gode kolleger. De understreket for eksempel de umiddelbare tilbakemeldingene de fikk fra barna og at det var mye humor på jobb. Det ble også trukket fram at barnehagen var en arbeidsplass med svært varierte oppgaver og at ingen dag var lik. Det var ikke en arbeidsplass man kjedet seg på.

Selv om de trivdes på jobben, finner vi at beslutningen om å bli og utvikle seg faglig i barnehagefeltet henger sammen med organisasjonene de jobbet i og læringstrykket i disse. Som assistenter hadde de blitt tilbudt opplæring, fått ansvar, oppgaver og påvirkningsmuligheter som bidro til trivsel og ønske om å bli og utvikle seg:

I den første barnehagen jeg jobbet i var det mer sånn - slik har vi gjort det i 10 år og vi fortsetter med det - da var jeg litt mer tja, er dette noe greit? Jeg fikk ikke ansvarsoppgaver fordi de som har jobbet med dette i 10 år skulle fortsette med det

[Var det en kulturforskjell mellom organisasjonene?]

Ja veldig. I denne barnehagen fikk jeg mulighet til å prøve ut nye ting, ble hørt og fikk innflytelse og ansvar- oj, kan jeg være med å gjøre ting? Det synes jeg var all right. (Student)

Studentene beskriver barnehager som legger til rette for medvirkning og aktiv deltakelse, noe som også betyr at de får bidra inn i det faglige arbeidet med egne innspill som assistenter. Læringskulturene i barnehagene bidro til at studentene hadde opplevd dem som arbeidsplasser for et framtidig arbeidsliv, og gitt dem smaken på faglig arbeid i barnehagen.

6.2.2 Veien inn i ABLU-studiet

Veien inn i studiet var for alle tre studentene basert på ulike erfaringer ved assistentjobben. Samtidig spiller også barnehagenes faglige kompetanshevingarbeid og ledelse inn på beslutningen.

For alle hadde kompetanseutviklingen som barnehagen hadde tilbudt dem som assistenter spilt en viktig rolle for å bevisstgjøre dem om kravene til og mulighetene for å jobbe faglig i barnehagen. De hadde gjennom ulike kompetanseutviklingstiltak fått en bevissthet om fagligheten ved jobben som appellerte til dem. Dette omfattet ulike program som barnehagen hadde deltatt i, ulike tema som barnehagene hadde hatt særskilt fokus på, eksempelvis relasjonskompetanse. En av studentene hadde tatt TIB før ABLU, på oppfordring fra ledelsen, og de hadde blitt sendt på kurs i blant annet IKT i barnehagen, etter eget ønske. Også møter med mer faglig sterke kolleger ble trukket fram som viktig for å få smaken på faglig utvikling og videre utdanning. I en barnehage hadde

en sterk fagleder spilt en viktig rolle for studentens faglige oppvåkning. Faglederen hadde gitt henne artikler å lese og hadde vært en sentral faglig samtalepartner og veileder i arbeidet som assistent. Faglederen ble i denne barnehagen beskrevet av flere som en som satte ord på taus kunnskap og veiledet kolleger i praksis.

Samtidig spilte studentenes erfaringer med å komme til kort faglig blant annet i arbeid som pedagogisk leder på dispensasjon, eller som fungerende pedagogisk leder ved fravær. Fordi de ble fanget opp av leder og kolleger som interesserte og engasjerte assistenter, hadde de fått mulighet til å jobbe i stillinger som var faglig krevende. Dette var jobber de hadde satt pris på, men det var også i disse rollene de hadde kjent på egen faglig svakhet:

Jeg hadde tenkt mye på det å starte på barnehagelærerutdanninga fordi jeg etter hvert jobbet som pedagogisk leder på dispensasjon da følte jeg meg ... det var kjempe spennende å få en forsmak, men samtidig kjente jeg at jeg ikke strakk til faglig. Da jeg skulle på ledermøte så måtte jeg lese meg masse opp i forkant for at jeg kunne føle at jeg kunne komme med noe ... (Student)

og

Og så fikk jeg jobben, så fant jeg ut at jeg ville gå litt videre, [si litt mer om det] Jeg syntes det var spennende og jeg ville ha mer. Du kommer i diskusjoner og refleksjoner sammen med andre, og så følte jeg at jeg ikke hadde nok teori eller nok bakgrunn til å støtte meg på i forhold til tankene jeg hadde om den enkelte sak. Jeg tenkte at jeg måtte gjøre noe med det. (Student)

En annen student mente at det ikke var alle assistenter som klarte å se at det var et fag de jobbet med:

Som assistent må du være mottakelig for faget, du må være villig til å ta det imot. Du må skjønne at det er fag man driver med, og det er ikke alle som er der. (Student)

En forklaring som studenten ga for at hun hadde øye for faget, var at hun hadde universitetsutdanning fra før og var trent i å tenke teoretisk og faglig. Samtidig mente hun at det på tross av faglig svakhet var mulig å gjøre en god jobb sammen med barna. Kjennskap til den vertikale læringsdiskursen trekkes fram som en treningssak, men også som en forutsetning for å se det faglige i arbeidet og dermed ønsket om å lære mer og starte på ABLU-studiet.

Ikke bare gjorde kjennskap til vertikale læringsdiskurser fra tidligere utdanninger det lettere å være bevisst det faglige i arbeidet. Å ha vært student tidligere lettet valget om å bli student igjen fordi man er fortrolig med studentrollen og hvordan man kan jobbe som student og med teori. En student mente det gjorde henne mer målrettet og effektiv i studiesituasjonen. Hun leste ikke pensum fra perm til perm, men valgte ut relevante deler av pensum til de oppgavene som skulle gjennomføres. En student hadde på sin side ikke denne bakgrunnen, ei heller hennes medstudenter:

Husk ingen av disse har vært studenter før. Å være elev på videregående og å være student er to forskjellige ting. Mye er nytt, bare det å ha riktig oppsett på en oppgave, eller et arbeidskrav. Du skal ha rett oppsett, litteraturliste, alt slikt er nytt for oss. Det synes jeg faktisk er vanskeligst (Student)

Dette omhandler de rent praktiske sider ved studentrollen og det å jobbe innenfor en vertikal læringsdiskurs. Studenten som ikke hadde høyere utdanning, hadde følt seg usikker på studentrollen og hva som krevdes for å få godkjent studentoppgaver den første tiden. Hun hadde søkt råd og støtte hos kolleger og mentor i barnehagen, som på sin side stilte spørsmål om dette heller burde blitt ivare tatt av høgskolen. På grunn av merarbeidet hadde styrer vurdert om det ble for arbeidskrevende å være læringsarena for en ABLU-student.

Vi finner også at studentenes kjennskap til kolleger som har gjennomført studiet og fortalt om det, har virket motiverende for å starte på ABLU-studiet. Kolleger som har gjennomført ABLU-studier fra før har dermed vært døråpnere for studentene i denne studien.

Økonomien trekkes fram av studentene som viktig for beslutningen om å starte på ABLU-studiet. Å bli student får økonomiske konsekvenser fordi studentene går ned i inntekt. ABLU-studenter kan maksimalt arbeide 60 prosent, som innebærer en tilsvarende reduksjon i lønn. Dårligere økonomi ble trukket fram som negativt ved å være student, spesielt fordi man var vant til inntekten som en 100 prosent stilling ga. Samtidig er det nettopp muligheten for å kunne kombinere lønnet arbeid med studie på ABLU som trekkes fram som avgjørende for beslutningen om å kunne videreutdanne seg. Et fulltidsstudium ansees ikke av informantene å være et reelt alternativ for dem fordi man da ikke klarer å dekke livskostnadene. At de i tillegg kunne få stipend fra Utdanningsdirektoratet virker som en gulrot for informantene til å ta utdanning. Men, at de ikke fikk tilbud om dette stipendet gjennom hele studietida ble opplevd som en hemske, og for noen medstudenter som et brudd på en psykologisk kontrakt mellom dem og Utdanningsdirektoratet. En av studentene i studien hadde i tillegg strøjobb ved siden av for å bedre økonomien.

Ledelse har også spilt en rolle i avgjørelsen om å starte på studiet. To av de tre studentene fortalte om at styrer hadde sterke ønsker om at de skulle ta barnehagelærerutdanning. En viktig beveggrunn for at styrerne har oppfordret til videre utdanning har vært behovet for kvalifisert arbeidskraft i selve barnehagen eller i andre barnehager under samme eier. Å være pådriver for videre utdanning kan derfor tolkes som ledd i en kompetanseutviklingsstrategi som lederne fronter. For én av studentene ventet en pedagogisk lederjobb på henne i barnehagen ved endt studie. En styrer hadde for eksempel ringt til studenten i barselpermisjon og fortalt henne om søknadsfristen og at hun burde søke. Ledelsen hadde på denne måten lettet valget om å ta utdanning, og gjort det ut fra organisasjonens behov for kompetent personal. I dette ligger nok også en personlig vurdering fra lederen hvor hun anser assistenten for å ha potensiale til å bli en god pedagogisk leder.

6.3 Barnehagen som læringsarena

Det er et uttalt mål at barnehagen skal spille en sentral rolle som læringsarena for studentene i ABLU-studiet (jfr. Kompetansestrategien). Vi har allerede sett at studentene peker på at barnehagene har bidratt til kompetanseutvikling i assistentjobben før de startet på ABLU-studiet. Spørsmålet nå blir hvordan barnehagen fungerer på godt og vondt som læringsarena for dem som studenter. Dette omfatter blant annet hvilket rom de vertikale læringsdiskursene får og hvordan barnehagen legger forholdene til rette for å utvikle seg som en reflektert praktiker ved å tilby en arena for å utvikle et fagspråk, kritisk refleksjon over egen praksis samt veiledning i praksis. Vi starter analysen med de sider ved barnehagen som læringsarena som fremmer ABLU- studentenes læring.

Selv om barnehagene på mange måter representerer en læringsarena for studentene, finner vi også forhold som hemmer dens funksjon som læringsarena for studentene. Analysen sier oss også noe om barnehagens begrensninger som læringsarena for personalet som helhet.

6.3.1 Fremmer 1: faglig ballast før studiestart

Studentene beskriver hvordan barnehagene har bidratt til å gi dem opplæring før de startet på studiet. Denne opplæringen blir av studentene oppfattet som en klar fordel i møte med det faglige innholdet i studiet:

Dette med barns medvirkning og anerkjennelse, dette går vi dypt inn i på personalmøter, på hvert personalmøte, så det er begrep vi har hørt om og vært borti i barnehagen fra før. Så snakker vi jo hele tiden om dette på skolen. Det har jeg inne, så det er ikke alt som er helt nytt for meg. Ikke alle teoretikere er helt ukjente for meg. Jeg føler det går begge veier. Det har hjulpet meg mye. (Student)

Opplæringa de har fått som assistenter representerer en faglig basis de besitter før de har startet på studiet og som de igjen møter i studiesituasjonen. Det har skjedd en opplæring i barnehagene som de drar nytte av som studenter. Slik sitatet over viser, omhandler dette vertikale læringsdiskurser representert med faglige begrep som medvirkning og anerkjennelse som studentene gjøres kjent med i barnehagene før studiestart. Andre eksempler fra intervjuene er evnen til å reflektere over faglige tema, og erfaring i å lage pedagogisk dokumentasjon. Denne kunnskapen tar studentene med seg inn i for eksempel studiegrupper og undervisningssituasjoner.

At studenten har praksiserfaring før de starter beskrives av flere informanter som en fordel. Dette er en fordel fordi studenten kjenner feltet og unngår praksissjokk. Det ble også trukket fram som en fordel at studenten kjenner barnehageorganisasjonen fra før. Dette gjør at man unngår transaksjonskostnader ved å starte i praksis på et nytt felt. Her ble det vist til andre studenter som kommer fra hovedmodellen for barnehagelærerutdanning, uten noen forkunnskap fra barnehager. Disse studentene bruker mye tid på å gjøre seg kjent med barnehagen som organisasjon, rutiner og kolleger, og dette kan komme i veien for faglig læring.

6.3.2 Fremmer 2: nærhet til praksis og utprøving

Barnehagen er en læringsarena for studentene ved at de tilbyr nærhet til praksis og utprøving. Samspillet mellom store mengder praksis og tilgang til vertikale læringsdiskurser trekkes fram som positivt ved å være ABLU-student. Barnehagene tilbyr studentene erfaringer og opplevelser som viser seg nyttig i studiesituasjonen. Fordi studentene har god kjennskap til praksis har de mulighet til å reflektere over egen praksis i lys av teori som presenteres i studiesituasjonen på campus eller i pensum:

Jeg relaterer alt jeg leser til alt jeg gjør til jobben min. Hele tida har jeg knagger å henge det på. Jeg hadde ikke tenkt over det med barn som går på tå før jeg leste om det i utviklingspsykologien. Nå tenker jeg på det, er dette normalt eller ikke? (Student)

Og

Det er praksisen som gjør at jeg reflekterer over studiet» (Student)

Sitatene viser at det er en gjensidighet mellom studiesituasjonen og arbeidsplassen som forsterker læringsprosessen. Det gjør at studenten får mulighet til å kombinere den mer formelle og teoretiske læringen i studiet, og den erfaringsbaserte kunnskapen hun tillegner seg på jobb. Studenten får tilgang til både de horisontale og de vertikale læringsdiskursene. Sitatene illustrerer at de evner å nyttiggjøre seg begge læringsdiskursene og forsterker sin egen faglige utvikling

Nærheten til praksisfeltet fører til at den vertikale læringsdiskursen blir mer meningsfull for studentene. Samtidig så trekker studentene denne kunnskapen inn i jobbsituasjonen og evner å stille nye spørsmål ved egen praksis. En student fortalte blant annet at hun opplevde å ha blitt mye mer selvkritisk til egen praksis etter å ha lært om voksenrollen i barnehagen. Innføring i de vertikale læringsdiskursene i samspill med egen praksis ser ut til å påvirke positivt i studentenes utvikling mot å bli reflekterte praktikere. Gjensidigheten mellom studiene og arbeidssituasjonen, ble også beskrevet av styrerne:

Jeg trur at det er kjempebra for studenten, det er min erfaring, nettopp å ha to dager studie, få masse nye tanker, gå tilbake, gjøre jobben sin, men kunne reflektere i større grad, kunne sette ting ut i live, prøve ut ting fortløpende, det trur jeg er veldig bra. (Styrer)

Når studentene jobber med å koble sammen de vertikale læringsdiskursene som er preget av kunnskap som kan brukes i ulike kontekster, med egen og andres praksis i barnehagen skjer det en rekontekstualisering av teorikunnskapen. Sitatet over viser at studentene i stor grad overlates til seg selv, i barnehagehverdagen, i denne oversettelsesprosessen. Dette henger sammen med de begrensninger som ligger i barnehagen som læringsarena, som omtales i fortsettelsen.

Samtidig trekker studentene fram at studiet gir dem mulighet til å prøve ut nye leker, sanger og didaktiske opplegg som de har lært om i skolesituasjonen:

Det jeg synes er så positivt er jo akkurat å få den inputen og så bare rett tilbake til barnehagen for å prøve det ut i praksis, å gjøre det med en gang. (Student)

Sitatet viser betydningen av studentenes egne initiativ i møte med den vertikale læringsdiskursen og hvordan de selv evner å omsette den i egen jobbsituasjon. Samtidig finner vi ikke at barnehagene har gode rutiner og et eget system for å fange opp innspillene til studentene. En generell åpenhet for nye måter å praktisere på og reflektere i organisasjonskulturen fører likevel til at studentenes innspill omfavnes av en positiv ledelse og kolleger. Dette gjøres imidlertid uformelt. Dette betyr at hvorvidt studenten slipper til blir et spørsmål om barnehagens læringskultur.

Barnehagene stiller seg også til disposisjon for oppgaver og arbeidskrav, og blir også på denne måten en utprøvingsarena for ny læring. Slike arbeidskrav og oppgaver representerer en mer formalisert tilnærming til praksisen i barnehagene, som også innebærer et krav om å kombinere praksis med vertikale læringsdiskurser. Hvor involvert kolleger og annet undervisningspersonale er i disse oppgavene varierer mellom oppgavene og studiestedene.

6.3.3 Fremmer 3: tilgang til barnehagens formelle- og uformelle læring

Som ABLU-deltakere har studentene to hatter på. De er på én og samme tid både studenter og arbeidstakere. I de tre barnehagene finner vi ulike formaliserte kompetanseutviklingstiltak for egne ansatte som bidrar til at barnehagene blir læringsarenaer for sine ansatte. Dette var læringstiltak som studentenes kolleger satte stor pris på og som flere fortalte hadde bidratt til endring av egen praksis og refleksjonsnivå. Dette var for eksempel:

- Barnehagebaserte kompetanseutvikling
- Kortere kurs (for eksempel IKT)
- Kjedefaserte utdanningsløp
- Ledernetverk mellom barnehager
- TIB
- Fagbrev barne- og ungdomsarbeider

Likevel er det tydelig at barnehagens egne, internt organiserte tiltak er spesielt viktige som kompetansehevende tiltak i studentenes barnehager. Vi finner at mye av kompetanseutviklingen i barnehagene finner sted på disse felles møteplassene. Ofte viser informantene til at det er tidspresset i arbeidet med barna på avdelingen som er årsak til at dette blir viktige faglige pusterom. De felles møteplassene eller tiltakene som blir viktig for organisasjonens kompetanseutvikling er som følger:

- Faste personalmøter for hele personalet
- Avdelingsmøter
- Teammøter
- Ledermøter hvor de pedagogiske lederne og styreren treffes
- Planleggingsdager
- Faste refleksjonsgrupper over pedagogisk dokumentasjon
- Formalisert kollegaveiledning (spesielt knyttet til pedagoger på dispensasjon eller til assistenter)
- Tilgang til felles server hvor pedagogiske opplegg deles
- Faglige ressurspersoner/fagledere
- Rullerende faggrupper
- Plantid (bunden/ubunden)

En styrer sa det slik:

[Personalmøtet virker som en veldig viktig sånn fellesarena ...]

Ja, det er arenaen for faglig oppdatering og læring i barnehagen.

[Men hvor ofte har dere slike møter?]

Personalmøte har vi en gang i måneden, også er det teammøter en gang i måneden.
(Styrer)

En stor del av kompetanseutviklingen i barnehagene finner sted på disse felles møteplassene fordi det er her personalet kan snakke sammen uforstyrret og uavbrutt om faglige tema. Det er her dobbelkretslæring kan finne sted ved at personalet kan reflektere over praksisfortellinger eller annen pedagogisk dokumentasjon. Vi tolker det dithen at disse møteplassene er viktige pilarer for barnehagens mulighet til å fungere som lærende organisasjon. Her spiller ledelse en viktig rolle. Styreren må legge til rette for kompetanseutvikling. Dette fortalte en av styrerne om hvordan hun la til rette for kompetanseutvikling:

De ansatte har åtte timer på jobb, da har man nok med ungene. Jeg må tilrettelegge for at de skal få det til. En måte kan være at nå tar vi bare seks timer av den dagen her, også har dere den tiden til overs for å lese, eller at vi bruker en halvtime på å lese den artikkelen på møtet også snakker vi om det. Eller at man får litt avspasering for det. (Styrer)

Vi finner at styrerne i barnehagene jobber aktivt med å rydde plass til kompetanseutvikling i form av tid til diskusjoner rundt faglige artikler, refleksjoner rundt pedagogisk dokumentasjon, videreformidling av hva noen i personalgruppen har lært på kurs, etc. En annen styrer fortalte at hun la vekt på å selv være faglig oppdatert for å kunne gi god veiledning til eget personale.

Den bevisste holdningen til kompetanseutvikling gir seg i barnehagene uttrykk i mer eller mindre formaliserte kompetanseutviklingsstrategier. Disse formaliseres i årsplaner

eller gjennom eiers kompetansestrategier for alle sine barnehager. I to av barnehagene knyttes kompetanseutviklingsplanene tett til barnehagenes pedagogiske profil.

I en barnehage hadde man valgt en spesialiseringsløsning for å lette arbeidsmengden blant personalet i forhold til planlegging av pedagogiske opplegg knyttet til satsingsområdene. Ansatte fikk ansvar for egne fagområder som de var ildsjeler på, for eksempel IKT eller sosial kompetanse. Disse hadde ansvar for å lage faglige opplegg og opplæring av andre ansatte knyttet til områdene. Målet var at alle ikke trengte å gjøre alt. Denne arbeidsdelingen hadde ført til kompetanseutvikling i organisasjonen, også for studenten som hadde fått ansvar for IKT. Denne organiseringen innebar også at om en ansatt ble sendt på kurs i temaet fikk vedkommende ansvar for å videreformidle og lære opp kolleger internt i ettertid, for eksempel i bruk av ulike applikasjoner (apper) og verktøy.

Vi finner også at det er mulighet for alle studentene å bidra på barnehagenes møteplasser med innspill og opplegg basert på det de gjør i studiesituasjonen. En sa det slik:

Vi hadde om utelek på skolen, og da sendte jeg mail til styreren om dette og sa at jeg gjerne ville prate om uteleken på et ledermøte eller et personalmøte, fortelle om hva vi har hatt om på skolen. Da får jeg rom for det. De er positive til det. (Student)

Samtidig kan også studentenes innspill i slike sammenhenger bli en salderingspost hvis mer presserende saker dukker opp. I et av casene var det avtalt at studenten skulle få presentere fra studiet jevning på disse møtene, men antallet var blitt kuttet ned på. Hun hadde likevel presentert tema fra utdanningen to ganger på avdelingsmøte.

En annen student fortalte også om tema som de hadde hatt på dagsorden på slike møter og derfor lært om i barnehagen som de ikke hadde lært om i studiet:

Det er jo mye prat om dette med tvang og makt i barnehagen, det er aktuelt nå. Jeg har lært mye mer om det i barnehagen enn på studiet. (Student)

Kollegaveiledning er også en viktig måte å heve kompetansen på i barnehager. Studentene beskriver at de veiledes av kolleger, men ikke som studenter, men som nettopp kolleger. Kollegaveiledning er mer eller mindre formalisert. De kan for eksempel få opplæring i arbeidssituasjonen. En student sa at hun ble veiledet som assistent av den pedagogiske lederen på avdelingen hun jobbet på. Hun hadde ingen erfaring med arbeid med den gjeldene aldersgruppen og fikk derfor oppfølging. Dette ble imidlertid ikke forstått som å ha noe med studiet å gjøre. Det skjer med andre ord en frakobling mellom arbeidstakerrollens kobling til barnehagens ulike læringstiltak og studentrollen i dette tilfellet:

Jeg har ikke noe annen veiledning enn at vi prater sammen på lik linje hele gjengen. Vi har gruppemøter med refleksjoner, slike ting, så der står vi på lik linje egentlig. (Student)

Læring i barnehagene skjer også gjennom uformelle samtaler i hverdagen og i arbeidssituasjonene. En av styrerne fortalte for eksempel at hvis hun kom opp i en faglig samtale

med en kollega så inviterte hun andre forbipasserende kolleger også inn i denne. Andre måter dette skjer på kan være opplæring i arbeidssituasjonen av andre, hvor studenten (som arbeidstaker) kunne spørre om råd og tips når hun stod i nye situasjoner eller i møte med en ny barnegruppe eller aldersgruppe. I en av barnehagene i studien ble den utbredte delingskulturen beskrevet av flere av informantene. Styreren pleide for eksempel å sende ut mailer til hele ansattgruppen hvis hun så noe som fungerte bra for å bidra til læring. Hun la også ut bøker og artikler på pauserommene for personalet. Hun var en styrer som oppmuntret til en god og faglig diskusjon. Hun var ikke redd for uenighet.

Studentene i studien har tilgang til ulike kompetansehevende tiltak i barnehagene, men vi tolker at det er med *ansatthatten på*. De ulike tiltakene som for eksempel refleksjoner på personalmøter, kollegaveiledning, spesialiserte arbeidsgrupper, er tiltak som barnehagen, uavhengig av deltakelse i ABLU, ville gjennomført. De følger også derfor organisasjonens prioriteringer, satsninger og eventuelle problemdefinisjoner og kompetansestrategier. Samtidig kan studentene få tilgang til spesielt de formaliserte møteplassene som studenter med innspill fra studiet. Vi finner ikke at barnehagene har laget noen spesielle møteplasser der studenten møter egne kolleger i barnehagene som ABLU-student. Studentene har tilgang til de faste møteplassene i barnehagen og til de uformelle møtene med kolleger i hverdagen som kan representere kompetanseutvikling under gitt forhold.

6.3.4 Fremmer 4: praktisk tilrettelegging for studenten

Barnehagen som læringsarena har også noen strukturelle sider. Dette ble i intervjuene ofte knyttet til den praktiske tilretteleggingen for studenten i studiesituasjonen som barnehagene gjennomfører. Et eksempel er lønn. Selv om varierende praksisperioder og studiesamlinger ville ført til svært variabel månedslønn, hadde alle en ordning hvor de fikk utbetalt lønn etter en fast prosent av stillingen. Dette ble ansett som en stor fordel fordi økonomien ble forutsigbar og ble samtidig opplevd som en viktig praktisk tilpasning fra barnehageorganisasjonenes side til dem som studenter. Denne organisatoriske tilpasningen var en fremmer for å kunne delta og gjennomføre studiet. Det ble også nevnt at barnehagene ordner med vikarer de dagene som studentene er borte som en tilrettelegging for studenten som også kolleger drar nytte av. Da blir det ikke færre hender på avdeling og studentene opplever ikke å være en belastning for organisasjonen ved fravær.

I én av barnehagene hadde en kollega en rolle som mentor overfor studenten. Denne mentorordningen var del av kontrakten med høgskolen, og mentoren fikk betalt for det ekstra arbeidet. Vi finner en formalisert koordinatorrolle i et av de andre casene, men denne koordinatoren omfattet praktisk tilrettelegging og ikke faglig veiledning. Det var likevel blandede erfaringer knyttet til mentorordningen som i stor grad omhandlet uklare forventninger til mentorens rolle. Studenten hadde en formening om at mentoren burde jobbe med henne i det daglige for å kunne komme med løpende tilbakemeldinger i praksisen. Det vil si at mentoren og student skulle jobbe på samme avdeling. Dette mente imidlertid både styrer og mentoren var en upraktisk og for tidkrevende ordning. En innvending var at når studenten var på avdeling var hun der i rollen som ansatt og ikke

hadde krav på veiledning annet enn den som hun ellers ville fått som assistent. En annen innvending var at når de var i arbeid hadde ikke mentoren kapasitet til løpende veiledning og refleksjon fordi dette skulle kombineres med en pedagogisk lederrolle. Studenten brukte derfor mentoren til veiledning på skriftlige oppgaver, og dette var lagt til tidspunkt etter arbeidstid. Mentoren hadde brukt en del tid i starten av studiet til opplæring i studieteknikk.

6.3.5 Hemmer 1: barnehagehverdagen og horisontale læringsdiskurser.

En av hemmerne for at barnehagen kan være en læringsarena for studentene er den praktiske hverdagen i barnehagen. Her beskrives det av flere av informantene en hverdag hvor det slett ikke alltid kan gjennomføres pedagogiske opplegg som planlagt, ei heller oppgaver som skolen pålegger som arbeidskrav:

Aktiviteten er grei, planlegging er også greit, for det kan jeg gjøre på kvelden, men så kommer man på jobb, vi har snakket om at vi skal gjøre det eller det, så er noen syke, eller noen på nabo-avd syk, da passer det jo ikke å gjøre det i dag likevel, da må vi finne en annen dag, sånn har det vært. (Student)

Dette trenger ikke nødvendigvis å dreie seg om kollegers vrangvilje, men om organisatoriske rammer og praktiske begrensninger. Det er ikke bare sykefravær som gjør arbeidssituasjonen uforutsigbar. Alle informantene trekker fram den hektiske hverdagen i barnehagen. Arbeidsdagen er preget av en rekke praktiske gjøremål. Dette påvirker både mulighet til å oppfylle studiets arbeidskrav, men også mulighet til læring gjennom veiledning i praksis og felles kritisk refleksjon. Det er få muligheter til å stoppe opp for å reflektere i praksis eller for å få veiledning i praksis:

Barnehagen er veldig praktisk,

[Men du har jo snakket litt om refleksjon, at du har snakket med kolleger ...]

Ja, det er refleksjon men det er mye praktisk. Hverdagen er mye praktisk, i løpet av denne dagen skal dette gjøres, så er det jo fint om man i løpet av dagen kan ha en 5 minutter hvor man kan reflektere, da, over situasjoner,

[Opplever du at dere har mulighet til det?]

Akkurat når føler jeg at jeg er i en situasjon hvor jeg prøver å bli kjent med de andre jeg jobber med. (Student)

og

Vi har et mål om å få til stasjoner og aktiviteter, da må vi være tilstede, da kan vi ikke stå og diskutere så mye over reolene. Da må vi velge noen tider til å gjøre det. (Pedagogisk leder)

Travelhet ble også trukket fram av en styrer som en hemmer for at man skal oppleve en gjensidig nytte og læring av ABLU for barnehagen selv:

Det er et ønske om at det skal gå begge veier, men vi opplever, altså at hverdagen tar en så til de grader, det er ikke tid nok, det er ikke ressurser nok til det. Og jeg leser det nesten som en idyllisering den vekselvirkninga mellom utdanning og arbeidsted og samarbeid, høyskole, arbeidssted også videre. Det blir litt fine ord på papiret. (Styrer)

Dette viser at det ikke alltid er like gode vilkår for praktisk hverdagslæring som å jobbe med å forene vertikale og horisontale læringsdiskurser i fellesskap, eller i samarbeid med høyskolen. Vi har allerede sett at studentene ofte gjør denne koblingen likevel, men at disse tankene ikke nødvendigvis luftes i personalgruppen slik at det gis mulighet til videre tenking og refleksjon over egen og felles praksis. Dette er også prosesser som ser ut til å bli sluset inn i de formelle møtearenaene som avdelingsmøtene. Avdelingsmøter og personalmøter er ofte fylt med annen informasjon og diskusjon, slik at det ikke alltid er rom for kritisk refleksjon på disse møteplassene. Vi har også sett at slike møter avholdes relativt sjelden. En svært travel hverdag hvor oppmerksomheten trekkes mot å få gjennomført aktiviteter og få det hele til å «gå rundt», kan tyde på at barnehagene i grunnen er relativt anorektiske organisasjoner (Stenmark, 2003) uten overskuddet eller reservekapasiteten som trengs for å få til optimale vilkår for læring, nettopp fordi det blir begrenset mulighet for refleksjon i praksis. En styrer skulle derfor ønsket seg at studenten i stedet for å være en vanlig arbeidstaker enkelte dager heller kunne ha gått som reservekapasitet på toppen av vanlig bemanning for å få til optimal læring:

Det hadde kanskje vært det ideelle men jeg ser jo at det er utopisk. (Styrer)

Et annet aspekt ved læringsdiskursene er muligheten studentene har til å utvikle og bruke et fagspråk i læringssituasjonen. Sitatet over peker også mot barnehagens horisontale læringsdiskurs hvor kunnskap i praksis er gjennomgående.

Hvorvidt studentene opplever eget fagspråket brukt aktivt avhenger av kompetansenivået til kolleger. Assistenter oppleves for eksempel av studentene og de pedagogiske lederne som i ulik grad interessert i og brukere av faguttrykk. Studentene beskriver gode refleksjoner med faglig sterke og oppleste assistenter. Men i de tilfeller der assistenter ikke viser denne faglige interessen oppleves det som vanskelig å ha faglige diskusjoner hvor fagspråket tas i bruk. En annet hinder var dårlige norskkunnskaper hos assistentene. Når grunnleggende norskferdigheter manglet la dette en demper på bruk av fagspråk. Fagspråket brukes aktivt når bare pedagoger er samlet, som på pedagogiske ledermøter. To av studentene formidler en redsel for å virke for belærende overfor kolleger ved å bruke for mange faguttrykk:

Så er det en 19-åring som aldri har jobbet i barnehage før, hun har ikke egne barn, hun er på en måte veldig grønn da ... (latter). Overfor henne føler jeg at det for blir litt belærende, at man trer kunnskap over hodet hennes, hvis vi skal stå og diskutere

... [det blir litt skjevt forhold?] ja. Så håper jeg at hun lærer litt ved å være med på de aktivitetene jeg får i oppdrag å gjøre gjennom studiet. (Student)

Forskjellen mellom utdannede pedagoger og ufaglærte assistenter knyttes til fagspråk og vertikale læringsdiskurser.

Forskjellen er jo egentlig slik jeg ser det hovedsakelig det med fagspråket - Vi snakker samme språket likevel, men skulle du begynne med litt teori, da faller assistentene fort av. (Student)

Fagspråket og bruken av fagspråk har ulike kår i studiens barnehager. Dette ser vi henger tett sammen med kompetansenivået hos kolleger. Fagspråket er tett knyttet til de vertikale læringsdiskursene og begrep som ikke er kontekstavhengig. Hvis fagspråket står svakt og ikke praktiseres i barnehagene, er det grunn til å diskutere hvordan dette slår ut på barnehagen som læringsarena for ABLU-studentene. Denne faren underbygges av Eik (2014) som finner at nyutdannede slutter å bruke fagspråket.

6.3.6 Hemmer 2: barnehagens læringskultur

Alle de tre barnehagene i studien har styrere som i intervjuer snakker varmt om faglighet og kompetanseutvikling i egen barnehage. Vi finner også at de organiserer kompetanseutvikling på ulike måter og setter i verk ulike kompetanseutviklingstiltak og setter kompetanseutvikling på dagsorden, slik vi har sett i forrige kapittel. De ønsker å legge til rette for kompetanseutvikling i en hverdag som de ser er travel for arbeidstakerne.

Personalet vi har intervjuet uttrykker positive holdninger til egen kompetanseutvikling. De setter pris på å få opplæring og de er positive til at de lærer mye i jobben. I et case ble det påpekt at hvis nyansatte ikke var villig til å lære seg nye ting og jobbe kontinuerlig med å utvikle seg selv, ville de snart finne ut at dette ikke var en arbeidsplass for dem fordi det kollektive presset på læring var så høyt. En som ikke ville være med på dette ville føle seg utenfor. Ser vi på hvordan Gotvassli (2013a) beskriver den lærende organisasjon ved høyt opplevd læringspress, og at kompetanse etterspørres og tas i bruk, er det mye som tyder på at disse barnehagene kan sies å ha sterke læringskulturer.

Likevel er to av studentene redde for å virke belærende overfor sine kolleger. Den ene svarer dette på spørsmål om hvor mye hun snakket om det hun hadde lært på skolen til kolleger:

Uansett, på en arbeidsplass har du dine, men jeg kunne sagt det til enkelte men ikke til alle. Da hadde jeg kanskje kommet til å være belærende, skjønner du? Se hun, (latter), nå skal hun vise alt hun kan [er det litt slik?] Nei, har ikke opplevd det, men er redd for det. (Student)

Redselen for å virke belærende kan indikere dominerende horisontal læringsdiskurs i organisasjonen, hvor det er noen organisasjonskulturelle hindringer for å snakke for mye fag og teori.

Samtidig vil vi problematisere noen funn fra en av casebarnehagene knyttet til det å være ABLU-student i en sterk læringskultur. Det er ikke nødvendigvis helt uproblematisk. I caset har styrer i samråd med eier bestemt at alle ansatte skal gjennom et lengre utdanningsløp knyttet til en pedagogisk filosofi som de ønsker å gjennomføre og drifte barnehagen etter. De ønsker å ha en tydelig pedagogisk profil og praksis i barnehagen basert på denne filosofien. Styrer jobber målbevisst for at ansatte skal arbeide etter noen vedtatte verdier og arbeidsmåter. Denne pedagogikken opererer med egne fagbegrep som også de ferdig utdannede barnehagelærerne må læres opp i. Gjennom opplæringen i den pedagogiske filosofien skal de ansatte få tilgang til det samme fagspråket, uavhengig av tidligere fagbakgrunn. Det er forventet at det er disse fagbegrepene man skal bruke i etterkant. Styrer mener derfor det nesten kan være en fordel å ikke ha utdanning før man begynner å jobbe i hennes barnehage for da slipper man en avlæringsprosess. Da stiller man med blankere ark i forhold til filosofien:

Du kan komme inn uten utdanning ... i nytenkinga her så har vedkommende kanskje et vel så godt og rikt språk til å snakke om det vi holder på med, som noen som har ... Det kan kanskje være vanskeligere for oss som har faget [...] Vi har også hatt en vikar her som gikk rett inn i en likeverdig relasjon til barna, for hun var det helt naturlig. Og hun har jo ikke noe kjennskap til filosofien vår. Så det kan jo hende at hun bare er sånn fra før. (Styrer)

I denne barnehagen ser vi at de jobber målrettet med faglig utvikling og kompetanseutvikling etter en vedtatt strategi og filosofi. Styrer beskriver en ansattgruppe hvor de som - bare vil være tilstede eller ikke ønsker å åpne en bok, ikke vil finne seg til rette sammen med resten av kollegene. Samtidig forholder man seg kritisk til konvensjonelle fag ved for eksempel å stille spørsmål ved hva som er et gyldig fagspråk. Det er vanskelig, i denne studien og på bakgrunn av foreliggende data å vurdere hvor stort rommet for kritikk er mot den rådende filosofien. Styrer selv mener hun har en pragmatisk holdning til filosofien. Men en mulig tolkning er at barnehagen utvikler en annen type vertikal kunnskapsdiskurs som ikke nødvendigvis harmoniserer fullt ut med de vertikale læringsdiskursene som studenten får kjennskap til gjennom studiet. På denne måten kan det skje en frakobling mellom studentens vertikale læring på høyskolen og de fagbegrep som blir rådende i barnehagen. Barnehager med en sterk læringskultur innenfor en annen vertikal læringsdiskurs enn høyskolens kan være utfordrende for en ABLU-student. Da kan andre fagbegrep og forståelser være gjeldende i den læringshverdagen som studentene er i. Det er grunn til å diskutere hvorvidt dette er begrensende for barnehagen som læringsarena for studentene eller om det representerer en ressurs.

6.3.7 Hemmer 3: organisatoriske behov og mål

Den siste hemmeren for barnehagen som læringsarena for ABLU-studenter omhandler organisatoriske interesser som kan komme i konflikt med studentens interesse for læring. I et av intervjuene med styrer problematiseres den mulige rollekonflikten mellom å være student og å være ansatt sett i lys av organisasjonens egne behov:

Hun får jo lønn og hun skal gjøre det hun i stillingsinstruksen er satt til. Jeg synes det er viktig å skille på det. Du kan ikke si; 'nei, jeg har ikke forberedt meg til den dagen her fordi jeg har vært borte på studiet i tre dager'. Når du da har arbeidsdag på den fredagen, så skal du jo gi det du skal som arbeidstaker [...] Jeg synes det er litt viktig å holde på skillene mellom når man er arbeidstaker og når man er student. (Styrer)

Sitatet illustrerer en grunnleggende organisatorisk rasjonalitet vi finner i deler av materialet. Barnehagen som organisasjon har som mandat å tilby et godt pedagogisk tilbud til barn, og aktiviteten skal organiseres for å oppnå dette. Den har ikke som en hovedoppgave å være en læringsarena for ABLU-studenter. Slik sett vil barnehagen de dagene studenten skal være arbeidstaker forholde seg nettopp til studenten som det. Da skal de ordinære oppgavene gjøres i tråd med stillingsbeskrivelsen. Det er ingen av studentene som har opplevd å få andre oppgaver enn det som de hadde før studiet. At studenten selv må balansere mellom å være student og arbeidstaker problematiseres av enn styrer som hemmende for studentenes læring:

Studenten er på jobb tre dager i uka og er på en måte assistenten. Og da er man på jobb, men i hvilken grad klarer vedkommende å være studenten sånn inni mellom slagene? Du får det kanskje til fordi du er en type medarbeider som får til mange ting samtidig. (Styrer)

Styreren stiller spørsmål ved hvorvidt barnehagen klarer å være en mer grunnleggende læringsarena for studentene enn bare gjennom det å tilby praksiserfaring. I dette ligger nok en forståelse av at man i den travle hverdagen har problemer med å reflektere over praksis både alene som student og i fellesskap med kolleger eller høgskoleansatte. Det blir en mulig frakobling mellom barnehagen som arbeidsplass og barnehagen som læringsarena. For en styrer er dette et spørsmål om tid og ressurser i arbeidssituasjonen. En tolking kan være at studenter trenger noen særskilte egenskaper som student for å lykkes i en slik situasjon. Det er grunn til å diskutere om denne måten å organisere studiet på egner seg best for faglig sterke og selvstendige studenter som evner å sjonglere mange baller i luften samtidig.

Organisasjonenes rasjonalitet gjenfinnes også i hvordan styrerne forholder seg til det å rekruttere noen til ABLU. I to av casene var det et kompetansebehov i organisasjonen som førte til at styrerne oppfordret assistenter til å delta. De har behov for kvalifiserte pedagoger i organisasjonen, enten i egen organisasjon eller, sett litt stort, for alle eierens barnehager. På denne måten blir det å ha en ABLU-student en investering i ansatte som man regner med kommer organisasjonen til gode i det lange løp. I den ene barnehagen hvor valget om å bli student utelukkende var av privat karakter sa styreren:

I vår barnehage så var jo avgjørelsen om ABLU et privat ønske, det var ikke et ønske fra meg. For hun er jo barne- og ungdomsarbeider, og jeg trengte ikke flere barnehagelærere. Men jeg sier jo aldri nei til mer kompetanse, så det er ikke snakk om det. (Styrer)

For spesielt styrerne medfører det å ha en ABLU-student mer arbeid og ansvar. Dette omhandler tilrettelegging for studenten i form av permisjoner og fravær for å delta i undervisning og eksamener. Styrer må skaffe vikar de dagene studenten er borte og få til en vaktplan som tilsier at avdelingene er forsvarlig bemannet. I tillegg kommer et mer eller mindre selvpålagt ansvar om å ivareta studentens læring. I et case var det en oppfatning blant flere informanter at ABLU hadde medført en del merarbeid for styrer. Styrer vurderte om de skulle avslutte samarbeidet om ABLU-studiet fordi det for tid- og ressurskrevende. Samtidig ble det av informanter vist til at studenter og elever var ulike. Noen var mer selvgående enn andre. Studenter som er selvgående og trekker ikke av barnehagens knappe ressurser, som kollegers tid. Deres deltagelse på ABLU anses derfor å være uproblematisk og mer som en ressurs å regne. Dette peker igjen på spørsmålet om denne typen studium er mer egnet for visse studenter enn andre. Et annet spørsmål som kan stilles på bakgrunn av disse funnene er hvorvidt organisasjonen anser det som nyttig å ha en ABLU-student påvirker hvordan barnehagen fungerer som læringsarena for studenten.

6.4 Rollen til studiegruppene og høgskolene

Vi finner at det er begrenset rom i barnehagen for fagprat og utvikling av fagidentitet i den hverdagslige praksisen. Derfor blir rollen til studentenes studiegrupper interessante som arena for å utvikle seg til en reflektert praktiker.

For to av studentene finner vi at studiegruppene spiller en viktig rolle i egen læringsprosess. Den tredje studenten hadde valgt bort å bruke studiegruppe. Studiegruppene består av kun medstudenter. Begge forteller om refleksjoner i gruppene som de ikke har med kolleger i barnehagen, verken som studenter eller som arbeidstakere i barnehagen.

De fortalte begge for eksempel om refleksjonene de har over egen rolle som profesjonell yrkesutøver i forhold til barna. Blant annet opplevde de at deres forhold til barn og barn som subjekter var et tema de stadig vendte tilbake til:

Vi snakker om studiet hele tida. Vi snakker både om hvordan vi opplever praksisen og hvordan vi tenker i forhold til barna og personalet. Hvordan jeg har lyst å være som pedagog. Og hvordan jeg ikke ønsker å være. [...] Vi har jo snakket om grunnsyn, generelt om grunnsyn, hva det står i bøkene om ulike syn på det. Vi har diskutert hva er viktig for meg? Hva vil jeg stå for? Hva vil jeg ikke stå for?

[Har dere slike diskusjoner på jobben?]

Nei ...

[I veiledning?]

Nei.

[Er dere ikke veiledet i forhold til dette her i studiet i det hele tatt?]

Nei. (Student)

Sitatet over viser også at studenten heller ikke mener de får disse diskusjonene i veiledning på studiet i det store og hele. Hvis det er slik at høgsolen heller ikke bidrar med denne typen veiledning, kan det tyde på en svakhet ved studiet.

Et annet tema som ble trukket fram, som tangerer temaet over, er refleksjoner over egen praksis som omhandler etiske problemstillinger blant annet knyttet til makt og voksenrollen. Her opplevde en student at gruppen fylte et behov hun hadde for å dele tanker om egen praksis. I disse diskusjonene reflekterer man over den horisontale kunnskapsdiskursen, det man tidligere har tatt for gitt som god praksis - *common-sense*.

I gruppene er det mulighet til å jobbe sammen om å se de vertikale og de horisontale kunnskapsdiskursene i sammenheng. For eksempel bruker studentene studiegruppene til å øve seg på å bruke et fagspråk i diskusjon om egen praksis. Samtidig pekte studenten også på en svakhet ved studiegruppene; det er mangel på faglig veiledning i dem. Studentene må selv oversette de to kunnskapsdiskursene. En student svarte slik på spørsmål om hun trodde diskusjonene i gruppa ville være annerledes med ferdig utdannede:

Da har du kanskje teorien og den faglige bakgrunnen som gjør at du kan komme med noe. I forhold til at nå blir det syensing og troing når vi diskuterer. (Student)

Samtidig understreket en av de andre studentene at hun opplevde at disse diskusjonene i studiegruppene hadde bidratt utviklet eget refleksjonsnivå og profesjonsidentitet:

Det blir en grunnholdning, en ryggmargsrefleks, og det kan jo være både vondt og godt, fordi man blir veldig kritisk til egen handling [selvrefleksiv?] Ja. Det snakket vi også mye om i praksis, fordi vi var oppe i noen situasjoner hvor vi følte på de voksne som maktpersoner i barnehagen. (Student)

At studentene opplevde at de hadde vært heldig med egen gruppe peker mot en utfordring ved disse gruppene, nemlig at det kan være tilfeldigheter som avgjør hvor velfungerende gruppene er. Deltakelse i studiegruppene er definert som en ren student-praksis. De deltar her kun som studenter. Det er en arena til også å behandle egne opplevelser som student i barnehagen og på campus.

Høgskolene med sine representanter er fraværende i disse gruppene. I det store og hele finner vi få spor etter direkte deltakelse fra høgskolene inn i barnehagene som lærings-arenaer. Ofte får studenten rollen å binde sammen hva som skjer på høgskolen og arbeidet i barnehagen. Vi sitter igjen med et inntrykk av at oppfølging og veiledning av studenter gjort fra høgskolens side begrenses til å gjelde veiledning på arbeidskrav og til de periodene av studiet som defineres som praksis (i egen eller ekstern barnehage). Høgskolen følger opp mentoren godt i det ene caset. Styrene forteller om noe møtevirksomhet med høgskolene, men helhetsinntrykket er at det overlates til barnehagene selv å finne ut hva det vil si å være en læringsarena for studentene.

6.5 ABLU-studenten som kompetanse- og endringsagent i barnehagen

Det er et mål at ABLU-ordningen bidrar til å heve kompetansen til alle ansatte i barnehagen, og vi finner kunnskapsoverføringer fra student til barnehage i våre data. Dette skjer på forskjellige måter, men i hovedsak dreier det seg om uformell læring til de nærmeste kollegene i daglig samhandling gjennom samtaler om hva studenten har lært på studiet.

Et eksempel på dette er hvordan mentorrollen bidrar til mentorens kompetanseutvikling. I barnehagen som har en mentorordning opplever hun mentorrollen som veldig faglig givende fordi hun får oppfrisket faget ved å lese gjennom studentoppgaver og innblikk i pensum: *for meg er det positivt i forhold til faget*. I tillegg fikk mentoren tett oppfølging fra høgskolen som også innebar faglige diskusjoner hun dro nytte av. Mentoren forholder seg til to faste personer fra høgskolen, og hun mener det er tilstrekkelig med to årlige møter med høgskolens representanter som også innebærer veiledning på egen mentorrolle. Kunnskap som hadde blitt taus for henne eksternaliseres i møte med studenten og høgskolen. Mentorrollen har vært gjenstand for forhandling, i og med at det ikke var en klart definert rolle fra før.

En assistent forklarte egen læring i møte med studenten slik:

Jeg har merket at hun har forandret seg, måten hun tenker på. Og hun er veldig villig til å dele med meg, men det er nå dette med tida for å få gjort det. Det blir nesten i aktiviteten at hun kommer med små innspill. Hun har fått meg til å tenke på en annen måte. Det er spesielt det med matte, form og farge. Jeg gjør en aktivitet og tenker ikke, mens hun sa, gjør du slik og slik så blir det slik. Det hadde jeg ikke tenkt på. Det er i arbeidssituasjonen. (Assistent)

Sitatet over viser hvordan studenten påvirker både praksis og tenking til kolleger. En forutsetning for at kunnskapen skal kunne deles uformelt, i praksis, er muligheten for samtaler i arbeidet. Derfor er det interessant at en assistent påpeker at arbeidsdeling på avdeling kan være en hemmer for denne typen kunnskapsoverføring. Hun fortalte om en arbeidsdeling på avdelingen som hindrer mulighet til å snakke sammen ved at personalet ofte arbeider alene med delt barnegruppe. Dette forteller oss om betydningen av de organisatoriske rammebetingelsene som må ligge til grunn for at personalet skal kunne lære noe fra studenten. Hvis en ansatt ikke jobber sammen med studenten til daglig, blir de andre i personalet avhengig av de felles møteplassene for å lære av ABLU-studentene. Vi har allerede sett at ABLU-studentenes innspill konkurrerer med andre tema på disse møteplassene. Dette begrenser muligheten for kompetanseutvikling for hele ansattgruppen gjennom ABLU-studenten.

Det er flere muligheter for at kunnskapen ABLU-studenten bringer inn kan endre praksis i barnehagene. En måte er at kunnskapen som studentene får ved lærestedene umiddelbart tas inn i praksisen i barnehagen. Dette gjøres ved at ideer fra studiet om for eksempel utelek og voksnes rolle i uteleken tas direkte inn i barnehagen. På denne måten kan

ABLU-studentene fungere som en korrigerende praksis, som kanskje har forbedringsmuligheter. En student fortalte det slik:

Jeg sender mye mail til styreren når jeg har vært på skolen, prøvd ting, når vi har hatt samlinger da kommer jeg gjerne ofte med innspill på hva vi kan gjøre eller ta opp som tema i barnehagen, nå for eksempel har vi om natur og bevegelse, og jeg ser at voksenrollen ute er litt passiv, at de står og prater, det er ikke så mye igangsatt aktiviteter ute, det blir mye frileik, det er jo positivt det og, men at vi er ikke så gode på å gi barna input på hva de kan gjøre ute. Nå burde vi ha fokus på det. [...] Da er lederen positiv til at jeg kan ta det opp på et leder- eller personalmøte. Da kan jeg for eksempel lære bort selve leken men også prate litt faglig rundt det, teorien bak. (Student)

En forutsetning for kunnskapsoverføring mellom student og barnehage er med andre ord tett koblet til barnehagens læringskulturer og hvordan man organiserer læring i organisasjonen. Blant annet innebærer en vellykket kunnskapsoverføring at kolleger og styrer er åpne for nye tanker og ideer og låner øre til studenten og er åpne for å endre egen praksis.

Barnehagene stiller seg også til disposisjon for oppgaver og arbeidskrav, og blir også på denne måten en utprøvingsarena for ny læring. Slike arbeidskrav og oppgaver representerer en mer formalisert tilnærming til praksisen i barnehagene, som også innebærer et krav om å kombinere praksis med vertikale læringsdiskurser. Det er imidlertid ulikt hvor involvert kolleger og undervisningspersonale er i disse oppgavene. Dette varierer mellom oppgavene og studiestedene. Ved at studentene får prøvd ut pedagogisk praksis som de har lært om i studiet mer eller mindre formelt, påvirkes praksisen i egen barnehage. Både hva de selv gjør sammen med barna og hva de gjør sammen med kolleger sammen med barna.

6.6 Oppsummering

En stor styrke ved studiet i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning er at det tilbyr en nærhet til praksisfeltet. Dette gir ABLU-studentene en mulighet til å forholde seg til både vertikale og horisontale læringsdiskurser i studiesituasjonen. For studenter på ordinær barnehagelærerutdanning er det grunn til å tro at praksissjokket vil bli vesentlig større enn for studenter som har måttet forholde seg til barnehagens hverdagsliv og hverdagsforståelser i hele studietida. ABLU-studenter har en nær relasjon til det praksisfeltet de senere skal virke i. De får også mulighet til å prøve ut ny lærdom i praksis med en gang. Studentene får også tilgang til nyttig læring som barnehagen organiserer.

ABLU-studiet kan bidra til kompetanseutvikling for alle kolleger. Det skjer en læring mellom kolleger på ulike måter, men læring både fra studenter og til studenter og sammen i kollegiet er avhengig av hvordan man organiserer arbeidet og læring generelt i barnehagene. Ingen av barnehagene hadde lagt til rette for egne læringstiltak knyttet direkte til ABLU-studiet. Vi finner også at studenten selv endrer egen praksis. På denne måten kan barnehagens praksis endres og forbedres. Også ved at kolleger kan lære av

studenten formelt og uformelt kan barnehagens praksis endres. Det er uklart hvorvidt det å ha en student i barnehagen fører til varige endringer.

Samtidig ligger det noen svakheter i systemet. Hvis man skal vektlegge barnehagen som en læringsarena for studentene må man være klar over at barnehagene representerer ulike læringskulturer, også manglede læringskultur. Det er grunn til å tro, gitt kriteriene for valg av case, at barnehagene i denne studien utmerker seg med å ha gode læringskulturer som setter pris på studentenes bidrag og som i utgangspunktet stiller seg positiv til nye innspill. Vi finner også system for kompetanseutvikling og en bevissthet rundt læring i organisasjonen hos styrere og kolleger. Det er grunn til å anta at læringspresset og fokus på kompetanseutvikling og medvirkning vil variere mellom barnehager. Det vil derfor ikke være gitt at ABLU-studenter kommer i barnehager som er like lærende. Det betyr at ikke alle barnehagene vil kunne støtte studentens læring i like stor grad. Det er grunn til å tro at rommet for de vertikale læringsdiskursene vil variere fra barnehage til barnehage. I noen barnehager vil de horisontale læringsdiskursene dominere. Dette avhenger av læringskultur og kompetansenivå. Fordi man i barnehagestudiet skal tilegne seg et fagspråk og utvikle seg til en reflektert praktiker er det grunn til å stille spørsmål ved utbyttet ABLU-studenter vil ha av praksis i disse barnehagene. Vil dette være gode læringsarenaer for studenter? Denne svakheten kan møtes med en tydeliggjøring av forventninger til student, barnehage og utdanningsinstitusjon, eller med en sterkere seleksjon av barnehager som får delta med ABLU-studenter.

Vi finner også at casebarnehagene ikke er preget av overkapasitet og slakk. Tvert imot framstår de som relativt magre organisasjoner med begrenset mulighet til refleksjon i praksis, på avdelingsnivå. Refleksjoner ser ut til å kanaliseres til faste møtepunkter, som derfor blir helt sentrale i barnehagens kollektive læringsprosesser. Selv i det vi tolker som barnehager med faglig læringspress er det spesielt gode vilkår for formell/eksplisitt læring og praktisk hverdagslæring, sett som mulighet til kritisk refleksjon over egen praksis; det som kan forstås som dobbelkretslæring.

Studentene forteller at det er i studiegruppene diskusjoner om og kritikk av egen praksis samt utvikling av profesjonsidentitet i stor grad foregår. Studiegruppene blir en viktig læringsarena fordi de gir rom for diskusjoner og refleksjoner som en travel hverdag ikke har tid til. Det ideelle for studentenes læring vil ifølge en informant være å kunne gå på toppen av eksisterende bemanning. Dette sees på som en måte å optimere studentenes læring på. Ved at studentene både skal være arbeidstakere med oppgaver på lik linje med kolleger i en travel hverdag, og kombinere dette med en studiesituasjon er det grunn til å spørre om dette er et studie som passer ressurssterke studenter best. Er studiet basert på en gitt, men uuttalt normalstudent - En student som evner å ha mange baller i luften samtidig, som selv klarer å skape sammenhenger mellom de ulike læringssituasjonene, rekontekstualisere kunnskapen og mobilisere andre til å hjelpe til med dette?

En slik norm underbygges av de problematiseringene vi finner i data om studenter som ikke er selvgående. Disse blir noe problematiske fordi de krever større innsats fra organisasjoner som i utgangspunktet er relativt magre. Det er uhensiktsmessig med slike studenter hvis de kommer i for stor konflikt med den daglige driften, eller ikke oppleves

som nyttige på lang sikt for organisasjonen (jfr. investeringstenkingen). Dette understreker at barnehagene fungerer etter en organisatorisk rasjonalitet hvor egen funksjon og egne hovedmål er sentrum for driften. Barnehagene forstår ikke seg selv som primært en arena for ABLU-studenters læring, men som en pedagogisk institusjon for barn. Den har definert sine egne kompetansemål. Dette kan være en mulig grunn til at ABLU-studiet og barnehagen som læringsarena frakobles. Vi har sett at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom de kompetansemålene vi finner i organisasjonene og studentens læringsprosjekt. Som arbeidstaker i organisasjonen må likevel studenten forholde seg til organisasjonens kompetansesatsinger og kompetanseorganisering.

I sum finner vi at studentrollen og arbeidstakerrollen ikke nødvendigvis er en uproblematisk kombinasjon for ABLU-studentene. De står i stor grad individuelt ansvarlig for å klare å forholde seg kritisk og refleksivt til de horisontale og vertikale læringsdiskursene på læringsarenaen som barnehagen representerer. Barnehagene er tydeligere læringsarenaer for sine ansatte enn for studentene. Barnehagen framstår som en læringsarena for studenter som selv evner å utnytte og utvikle den som det, og egen studentrolle. Som læringsarena for ABLU-studenter kan vi si at den er preget av selvbetjening. Et tiltak for å imøtegå dette på, kan være å skape en omforent og tydelig forståelse for alle involverte parter om hva barnehagen som læringsarena for studentene skal være og hvilket kompetanse utbytte kollegene kan ha av å være ABLU-barnehage. Aktørenes ansvar for studentens læring må tydeliggjøres. Sammenhengen mellom læring på campus og læring i barnehagen bør også tydeliggjøres og ikke overlates i så stor grad til studentene å ivareta. Samtidig bør man i disse forhandlingene ta høyde for den særegne, magre, organisatoriske konteksten til ABLU- hvilket igjen berører ressursituasjonen. Barnehagene bør i større grad settes i stand til å kunne fungere som læringsarenaer for ABLU-studenter og egne ansatte. Barnehagebasert kompetanseutvikling eller frikjøp av ansattes tid til felles kritisk refleksjon kan være tiltak som kan bidra til å bygge opp under barnehagen som læringsarena for ABLU-studenter.

7. BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING

Dette kapitlet rapporterer fra undersøkelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Hovedfokuset i undersøkelsen er Fylkesmannen sin rolle i tildeling av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan disse midlene brukes. I rapporten Spørsmål til Barnehage-Norge 2016 (Naper et al., 2017) er også barnehagestyrerne, eierne og barnehagemyndigheten spurt om bruken av barnehagebasert kompetanseutvikling.

Dette kapitlet ser nærmere på problemstillingene:

- Hvordan arbeider Fylkesmannen med tildeling av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan kobles barnehagemyndighet og eier inn i arbeidet?
- Hvilke føringer legges på bruken av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling og eventuelt av hvem?
- Hvem får tilgang til å søke på midler til barnehagebasert kompetanseutvikling?
- Hvilke tiltak blir midlene brukt til og er det forskjeller mellom barnehagene?
- Knyttes bruken av midlene til andre satsinger i barnehagene?

7.1 Rammene for kompetansemidler via Fylkesmannen

Barnehagebasert kompetanseutvikling er et av flere tiltak som får tildelt midler innenfor rammene av kompetansemidler som forvaltes av Fylkesmannen. Rammene for kompetansemidlene er gitt i tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet til fylkesmenn, datert 17.02.2016, som senere ble erstattet av revidert tildelingsbrev til Fylkesmannen om kompetansemidler til kommuner og barnehager, 15.03.2016. Tildelingsbrevets kapittel om *Kompetanseutvikling og rekruttering for barnehagene* inneholder følgende poster:

- Prosjektnr. 21000 Kompetansemidler til kommuner og barnehager
- Prosjektnr. 21009 Kompetansemidler til ikke-kommunale barnehageeiere (forsøksordning)
- Prosjektnr. 21020 Kompetansetiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter i barnehage

Kompetansemidler er en samlebetegnelse på kompetansemidler til kommuner og barnehager (post 21000 under kapittel 231 Barnehager, i tildelingsbrevet for 2016), samt hva som var gjort i fylket når det gjelder kompetansetiltak spesielt rettet mot barne- og ungdomsarbeidere og barnehageassistenter (post 21020 i samme brev) samt noen andre tiltak som ikke er i fokus her.

Kompetansemidlene til kommuner og barnehager utgjør 80 mill. Ytterligere føringer er gitt i et eget brev av 15.03.2016 (revidert utgave). I Fylkesmennenes årlige rapportering for 2016 til Utdanningsdirektoratet går det fram at 77,8 mill. er brukt på barnehagebasert

kompetanseutvikling og midlene er tildelt til nesten alle barnehagemyndighetene. 86 prosent av barnehagene har deltatt på barnehagebasert kompetanseutvikling og det er ingen forskjeller mellom kommunale og ikke-kommunale barnehager sin deltakelse.

Føringene for 2017, gitt i tildelingsbrev av 16.01.2017 (som kom etter at data-innsamlingen var avsluttet) åpner opp for at inntil 30 prosent av kompetansemidlene på 57 mill. kan brukes til barnehagebasert grunnkompetanse, kompetansehevingsstudier for assistenter, fagseminarer og nettverk, herunder GLØD-nettverk. Det ligger videre en føring om at disse tiltakene skal kobles til arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling for å oppnå synergier.

For 2016 presiseres det at de 80 mill. skal fordeles til barnehagebasert kompetanseutvikling i kommunale og ikke-kommunale barnehager. Kompetansemidlene skal nyttes til barnehagebasert kompetanseutviklings for ansatte i barnehagen og bidra til å stimulere til at barnehagen utvikles som en lærende organisasjon. Kompetansetiltakene bør søke å nå alle ansatte i barnehagen, uansett tidligere erfaring og kompetansenivå. Sentrale føringer for bruken av midlene er at de skal brukes i tråd med de fire tematiske satstingsområdene (pedagogisk ledelse, danning og kulturelt mangfold, et godt språkmiljø for alle barn og barn med særskilte behov) i kompetansestrategien samt de tre nasjonalt prioritert områdene – barnehagens språkmiljø og barns språkutvikling, realfag i barnehagen og barnehagens læringsmiljø. Det understrekes at barnehagebasert kompetanseutvikling skal være førende. Den barnehagebaserte kompetanseutviklingen skal inkludere hele barnehagens personalgruppe. Å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling fordrer at barnehageeier og barnehagestyrer forankrer utviklingsarbeidet i egen virksomhet, og leder prosessene i personalgruppen. Målet er å utvikle barnehagens pedagogiske praksis og øke kvaliteten på barnehagens pedagogiske innhold og læringsmiljø. Samarbeid med fagmiljøer skal inngå som en del av barnehagebasert kompetanseutvikling. Barnehagebasert kompetanseutvikling skal i størst mulig grad gjennomføres i barnehagen.

For kompetansemidler til ikke-kommunale barnehager, prosjektnr. 21009, avsettes 10 mill. slik at ikke-kommunale barnehageeiere kan søke om midler for flere barnehager på tvers av kommunegrenser. Midlene skal nyttes til barnehagebasert kompetanseutvikling i henhold til nasjonalt prioriterte fagområder. Også for disse midlene til barnehagebasert kompetanseutvikling henvises det til føringer i et eget brev. Fylkesmannen i Hordaland fikk oppdraget å forvalte ordningen. Fylkesmannen i Hordaland utlyste midlene 11.05.2016 for barnehageåret 2016/17, med søknadsfrist 15. september. Det ble utarbeidet et eget søknadsskjema og midlene skal sluttrapporters i mai 2017, og en underveis rapportering innen 15. desember 2016. Fylkesmannen i Hordaland vil levere en sluttrapport fra denne forsøksordningen høsten 2017 og vi går derfor ikke nærmere inn på disse midlene her.

7.2 Prosessen med tildeling av barnehagebasert kompetanseutvikling fra Fylkesmannen

Fylkesmannens arbeid med kompetansemidlene, herunder midler til barnehagebasert kompetanseutvikling starter når tilsagn om midler og føringer for bruk av årets midler kommer fra Utdanningsdirektoratet. I alle fylkene innledes prosessen med en grundig gjennomgang av føringer, satsingsområder og kriterier hos Fylkesmannen, som så danner grunnlag for en utlysning av kompetansemidler i fylket. I intervjuene kommer det fram at begrepet kompetansemidler brukes i stor grad, også når de mener barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette skyldes nok delvis at kompetansemidler er et godt innarbeidet begrep og at kompetansemidlene som ble tildelt barnehager og kommuner i 2016 skulle anvendes til barnehagebasert kompetanseutvikling. Upresis begrepsbruk skaper begrepsforvirring noe som forplanter seg til barnehagemyndigheten, eiere og barnehagestyrere.

7.2.1 Fordeling av midler mellom kommunene

I denne forberedelsesprosessen gjøres det i majoriteten av fylkene (11 fylker) også en fordeling av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling mellom kommunene (eventuelt mellom regionene) i fylket etter objektive kriterier, vanligvis en kombinasjon av et fast, felles beløp til hver og deretter basert på mål for størrelsen av barnehagesektoren i kommunen (vanligvis antall barn, men også antall barnehager, antall pedagoger eller antall ansatte benyttes). I en god del fylker gjøres også denne fordelingen kjent for kommunene, slik at de vet rammen de har å søke innenfor. Dette gjøres slik at det skal være forutsigbart for kommunene, fordi de lettere skal kunne tilpasse planene sine etter den pengesummen de vil få.

I noen fylker er man derimot opptatt av å ikke låse seg til en forhåndsfordeling. En informant sier: *Da kunne en jo like godt bare gitt disse pengene direkte til kommunene.* I stedet vil man la kvaliteten på søknadene og de planlagte tiltakene være avgjørende for hvor mye penger kommunene får. Men også i disse fylkene tas det i tillegg et visst hensyn til kommunenes størrelse når pengene fordeles. I to av fylkene har man i 2016 gått fra objektiv fordeling til fordeling etter søknadskvalitet, og begrunner dette med endringene i kompetansemidlenes føringer (kravene til barnehagebasert og til bruk av eksternt fagmiljø). Tanken er at man kan få bedre søknader dersom størrelsen på tilsagnet vil variere med søknadskvaliteten. I et par fylker finner vi en kombinasjon av begge disse måtene å tenke på: man fordeler midlene etter objektive kriterier, men uten å offentliggjøre disse summene. Så brukes denne fordelingen veiledende, samtidig som den justeres for kvalitet på søknader, spesielle behov i enkelte kommuner og andre lokale forhold Fylkesmannen ønsker å ta hensyn til.

I noen få fylker holder man også av deler av kompetansemidlene til egne fylkesvise satsinger/utviklingsprosjekter som er innenfor kompetansestrategien, og som Fylkesmannen selv kjører på tvers av kommuner. Eksempler på slike prosjekter er *Gutter som lekeressurs*, *Menn i barnehagen* og andre likestillingsprosjekter, felles konferanser for alle barnehager med tema fra strategien, prosjekt med barns trivsel og et eget realfagsprosjekt.

7.2.2 Utlysning og søknader

Utlysning gjøres i all hovedsak til kommunene (kommunal barnehagemyndighet). I noen fylker er det etablert faste regionale interkommunale kompetansesamarbeid i barnehage-sektoren, som mottar invitasjon til å søke med kopi til kommunene. I et av fylkene har man oppfattet at man fra og med årets (2016) kompetansemidler ikke lenger kan fordele til regioner, bare til hver enkelt kommune. Her har de følgelig delt midlene i to og fordeler både regionalt og til kommunene i år (for å gjøre overgangen mindre brå).

I fylkene lages det egne utlysningsbrev fra Fylkesmannen til barnehagemyndigheten og i noen tilfeller også til barnehageeiere. Det finnes eksempel på at tildelingsbrevet til Fylkesmannen legges ved. Dette begrunnes med at barnehageeierne skal ha en sjanse til å følge opp og sikre at også private barnehageeieres ønsker blir hørt i prosessen i kommunen. I noen av fylkene forsterkes utlysningen ved at møter og samlinger brukes til å mobilisere barnehagemyndigheten til å ta i bruk midlene til barnehagebasert kompetanseutvikling.

Søker er altså enten enkeltkommuner ved barnehagemyndigheten (vanligst) eller regioner, noen steder begge deler innenfor samme fylke. Ingen av fylkene praktiserer direkte søking til Fylkesmannen fra barnehageeierne. I det videre arbeidet som skjer i hver kommune finner vi imidlertid eksempler på at deler av kompetansemidlene deles ut til barnehager eller grupper av barnehager etter søknad til kommunens barnehagemyndighet.

Mange av informantene understreker at de legger mye arbeid i utlysningsbrevet, at det har et relativt stort omfang og tar for seg flere forhold:

- Generell informasjon om kompetansemidlene, formålet med dem, føringer og kriterier
- Årets spesielle føringer og satsingsområder
- I mange fylker også inkludert en fordeling av fylkets midler mellom kommunene
- Krav til søknaden
- Eventuell bruk av søknadsskjema
- Innhold, dokumentasjon, vedlegg, krav om rapportering
- Søknadsfrist
- Krav til kompetanseplanen
- Kravet om å få med også private barnehager understrekes av flere
- Eventuelle egne fylkesvise satsinger/prioriteringer

Et mindretall av fylkene har egne prioriteringer av tematiske områder ut over de som kommer med tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet. Dette er ofte prosjekter det er jobbet med over flere år, og som de vil videreføre eller fullføre. De fleste nøyer seg med å videreformidle kriteriene og føringene som er satt av Utdanningsdirektoratet.

De fleste fylkene har ikke søknadsskjema, men noen har laget seg søknadsskjema for kompetansemidlene. Bruk av skjema begrunnes med at det er enklere både for den som

skal behandle og den som skal søke. Man vil spare kommunene fra unødvendig arbeid, samtidig som en sikrer seg at det viktigste er med:

Det hindrer at noen skriver for mye og for lite og sånn.

Man trenger ikke lange, detaljerte avhandlinger som vi får fra noen, men samtidig er det noe som er viktig å ha med.

Noen kommuner har i stedet for skjema en søknadsveiledning, eller et punktvis oppskrift i utlysningensbrevet for hva søknaden skal inneholde – av samme begrunnelse som for skjema. Flere sier at de har vurdert søknadsskjema, men at fordelene skjemaet fører med seg må avveies mot ulemper som *økt standardisering som kanskje ikke passer for alle*. Bruk av søknadsskjema betinger at det er enighet om hva begreper og føringer betyr – derfor sluttet enkelte fylker å bruke søknadsskjema i år: de viser til at nye føringer i kompetansemidlene må sette seg først.

Alle kommuner søker om midler – kommuner som ikke søker på kompetansemidler forekommer stort sett bare unntaksvis. De som unnlater å søke et år blir kontaktet av Fylkesmannen, med påminnelse, oppfølging med tilbud om søkebistand og veiledning. Ett av fylkene oppgir å ha visse problemer med å få alle kommunene til å søke (9 prosent av kommunene søkte ikke i 2015). Her kobler informanten manglende søknader til at det er snakk om svært små kommuner, som har små administrative ressurser (for eksempel saksbehandlere/fagansvarlige som må dekke flere fagfelt i en stilling), liten fagkompetanse på barnehagefeltet og ikke prioriterer barnehagene så høyt.

7.2.3 Støtte til søknadsprosessen i nettverk

Kompetansemidler og årets føringer for disse tas ofte opp på nettverkssamlinger som Fylkesmannen har for kommunal barnehagemyndighet og andre relevante aktører i barnehagesektoren (noen inkluderer barnehageeiere, høyskoler/universiteter og andre). Her informeres det om årets prioriteringer, krav til søknad osv. I år ble det i flere fylker fokusert på barnehagebasert kompetanseutvikling og hva dette innebærer. Noen fylker starter alltid utlysningssøkeprosessen med et slikt informasjonsmøte på våren. Andre tar det opp på høstparten som forberedelse til neste års søknad.

Å legge mye arbeid i god veiledning og faglig støtte til kommunene i forkant av søknadsprosessen gjør at Fylkesmannen får færre henvendelser, og kvaliteten på søknadene økes. I et fylke viser informanten til at en i tillegg til et omfattende utlysningensbrev også alltid ber inn til barnehageforum med relevant foredragsholder som snakker om tema som er nye av året. Dette er en ordning man ser effekter av:

Dette grundige forarbeidet gjør at vi slipper en god del henvendelser fra enkeltkommuner og bydeler, om hvordan søknaden skal være. Vi har etter mange år funnet en form som kommunene kjenner godt og som fungerer, og derfor får vi gode søknader og gode kompetanseplaner. Det er artig å jobbe med kompetansemidlene, fordi det fungerer så godt!

I dette fylket har informanten også merket seg at kommunene selv gjerne inviterer den samme foredragsholderen til å snakke til barnehagene i kommunens eget barnehagenettverk – om det samme temaet.

Mange informanter viser til at en trenger litt tid til å spre informasjon og kunnskap om nye føringer, arbeidsmåter og kriterier i barnehagenettverket, og flere fylker har planer om slike prosesser når det gjelder hva en skal legge i barnehagebasert kompetanseutvikling. Allerede etablerte nettverk som for eksempel årlige eller halvårslige barnehageforum og konferanser framheves som gunstige arenaer for dette arbeidet.

7.2.4 Vurdering og behandling av søknadene

Det stilles krav om at søknaden skal ha vedlagt en kompetanseplan med tiltaksplan i alle fylkene, men i fylkene med regional tildeling kan dette også være en regional kompetanseplan. Ett fylke krever både en kompetanseplan og en langsiktig strategi (som følger kompetansestrategiens periode) for kompetanseutvikling i barnehagen. Når Fylkesmannen vurderer søknadene, kontrollerer man at denne kompetanseplanen finnes og er av tilfredsstillende kvalitet, at tiltakene det søkes til tematisk er innenfor kompetansestrategien og årets satsingsområder og at føringene på arbeidsmåter (barnehagebasert og bruk av ekstern fagmiljø) tilfredsstilles. I føringene for barnehagebasert kompetanseutvikling ligger også at midlene skal komme både kommunale og private barnehager til gode, og flere informanter oppgir at de er spesielt oppmerksomme på akkurat dette.

Vi er nøye på at kommunene får til likebehandling av kommunale og privat eide barnehager i kompetanseplanen og søknaden. I kommunene løses dette vanligvis med at kommunen som barnehagemyndighet oppretter arbeidsgrupper som skal jobbe med kompetanseplanen. I disse gruppene sitter representanter fra både kommunale og private barnehager.

Informantene vurderer det slik at det aller meste av faglig tematikk som barnehagene jobber med faller innenfor den relativt romslige kompetansestrategien, om enn ikke akkurat innenfor årets prioriterte tema. Flere peker på at de ikke kan være så veldig strenge med at kommunene skal holde seg innenfor årets tema og nye arbeidsmåter – fordi regioner og kommuner gjerne har satsinger som allerede er i gang og går over flere år. Det vises til at barnehagene ofte er ferdige med å planlegge sitt barnehageår, i alle fall er kompetanseplanen klar, på den tiden kompetansemidlene lyses ut. Mot denne bakgrunnen er det ikke så hensiktsmessig med store endringer fra et år til et annet – det tar litt tid å få det ut i kommunene.

Mange informanter peker på det de opplever som et kursskifte og nye føringer på arbeidsmåter i tildelingen av kompetansemidler i 2016: Barnehagebasert og bruk av eksterne fagmiljøer. Hvordan dette håndteres i vurderingene varierer noe:

- Flere viser til at 2016 må bli et overgangså i så måte: En krever at nye prosjekter skal være barnehagebasert, men tillater også at allerede igangsatte prosjekter på en annen form får fortsette og fullføres.
- Det vises til at kommunene skrev kompetanseplanene sine på høsten, og man er opptatt av å ikke binde opp ressurser i kommunene til å snu om på planene i år.

En informant sier det på denne måten:

Vi ser noen spor av det (barnehagebasert kompetanseutvikling) i årets søknader, det gjør vi, men vi må ta noen runder på dette med kommunene før neste års søknad.

Det er imidlertid ikke alle fylkene som opplever barnehagebasert kompetanseutvikling som en ny måte å tenke kompetanseutvikling i barnehagen på. Andre understreker at dette er en arbeidsform en har vektlagt i fylket også tidligere, og opplever det dermed ikke som noen ny kurs.

Om bruk av eksterne fagmiljøer gjøres de samme vurderingene om et overgangså i 2016. I noen fylker opplever man at universitets- og høyskolesektoren har vært en flaskehals som ikke har rukket å rigge seg klar til å ta imot forespørslene. Men også mange andre fagmiljøer benyttes: PPT, nasjonale og regionale kompetansesentra etc.

Alle kommuner som søker om midler, får kompetansemidler. Det er ingen praksis for å gi avslag på søknader som ikke holder mål: I alle fylkene har man en praksis for å veilede kommuner som trenger det og bistå med hjelp slik at de kommer i mål og kan få tildelt midler. Dersom noen oversitter fristen, blir de oppringt og tilbudt hjelp, veiledning eller utsatt frist. Man gjør mye for å få med alle.

Det er ikke uvanlig at mangelfulle søknader må ha denne typen oppfølging. Informantene peker på at det da ofte (men ikke alltid) dreier seg om små kommuner som søker alene og som mangler saksbehandlerkapasitet og barnehagefaglig kompetanse i administrasjonen. Noen kommuner får imidlertid avkortning i forhold til omsøkt beløp – enten fordi de overskrider potten de er tiltenkt, eller fordi deler av prosjektene de planlegger ikke er innenfor de nasjonale føringene for bruk av kompetansemidlene.

7.2.5 Rapportering

Det stilles krav om rapportering fra kommunene om bruken av kompetansemidlene i alle fylkene, men kravene varierer noe. Det vanligste er rapportering i etterkant av tilskuddsperioden. Noen fylker har rapportering for fjorårets midler i forbindelse med søknad om årets midler, der tilfredsstillende rapportering for fjoråret er en forutsetning for å få årets midler. Ett fylke har etablert en ny undervegsrapportering i 2016 (frist 15. desember), fordi en vil følge tettere med på arbeidet i kommunene. Da rapporteres det på inkludering av private barnehager og barnehager som sjelden deltar i tiltak, hvilke fagmiljøer som benyttes og erfaringer med inkludering av hele personalet i barnehagebaserte kompetanseutvikling.

7.3 Lokal kjennskap til barnehagebasert kompetanseutvikling

Gjennom spørreundersøkelser til barnehagesektoren i 2016 er styrere, eiere og barnehagemyndigheten spurt om de kjenner til og benytter de ulike kompetanseutviklings tiltakene, herunder barnehagebasert kompetanseutvikling. Her presenteres og diskuteres funn knyttet til erfaringer med å søke og få tildelt midler til barnehagebasert kompetanseutvikling og hvem om bistår i den faglige utformingen av barnehagebasert kompetanseutvikling. Resultatene er en sammenstilling av funn i Naper et al. (2017).

7.3.1 Kjennskap til barnehagebasert kompetanseutvikling

I tabell 7.1 er barnehagemyndigheten, eiernes og barnehagestyrernes kjennskap til kompetanseutviklingstiltaket barnehagebasert kompetanseutvikling gjengitt.

Tabell 7.1: *Kjennskap til kompetanseutviklingstiltaket barnehagebasert kompetanseutvikling (Kilde: Naper et al., 2016)*

	Kjenner ikke til	Kjenner til	Ja, i bruk i en eller flere barnehager
Styrer (n=608)	13,3	42,4	44,3
Eier (n=194)	5,2	30,9	63,9
Barnehagemyndighet (n=196)	0,5	26,5	73,0

Barnehagebasert kompetanseutvikling brukes av omkring 44 prosent av barnehagestyrerne og en tilsvarende andel kjenner til tiltaket. Flere barnehagestyrere uttrykker usikkerhet omkring om de har fått informasjon om midlene eller hvilke midler det spørres om. Dette tyder på at barnehagestyrerne har problemer med å skille mellom ulike typer tiltak og midler som de får informasjon om. Dette kan skyldes at begrepene ligner hverandre og dermed blir vanskelig å skille fra hverandre.

Barnehageeierne har relativt god kjennskap til de ulike kompetanseutviklingsmidlene som forvaltes av Fylkesmannen, bare omkring fem prosent kjenner ikke til midlene. Det er omkring en tredjedel av barnehageeierne som kjenner til barnehagebasert kompetanseutvikling, men som ikke benytter tilbudet.

I følge fylkesmenn har barnehagemyndigheten blitt informert om kompetanseutviklingsmidlene som de har mulighet til å søke på. Vi ser at nesten alle barnehagemyndighetene kjenner til barnehagebasert kompetanseutvikling og at nesten tre av fire barnehagemyndigheter forteller at de har en eller flere barnehager som benytter seg av midlene.

7.3.2 Erfaringer med søknad og tildeling av barnehagebasert kompetanseutvikling

I spørsmål til Barnehage-Norge 2016 (Naper et al., 2017) er barnehagestyrerne og eiernes erfaringer med søknad om og tildeling av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling undersøkt. Tabellen 7.2 viser svarfordelingen fordelt på kommunal og private barnehager.

Tabell 7.2: Barnehagestyrere og barnehageeieres søknader om og tildeling av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling (Kilde: Naper et al., 2017)

	Barnehagestyrere			Barnehageeiere		
	Kommunal	Privat	Total	Kommunal	Privat	Totalt
	Søkt/tildelt	Søkt/tildelt	Søkt/tildelt	Søkt/tildelt	Søkt/tildelt	Søkt/tildelt
Ja, full-finansiering				19/12.1	4/1.4	13.1/7.9
Ja, del-finansiering	44,7/41,9	33,1/26,6	39,3/34,8	57.8/66.4	28/24.3	46.1/50
Nei	55,3	66,9	60,7	19.8/13.8	62.7/64.9	36.6/33.7
Vet ikke	-	-	-	3.4/7.8	5.3/9.5	4.2/8.4
	n=327	n=278	n=605	(n=116)	(n=75)	(n=191)

Svaralternativene til barnehagestyrerne og barnehageeierne er forskjellig og dermed ikke direkte sammenlignbar.

Både for barnehagestyrere og barnehageeiere er det systematiske forskjeller mellom kommunale og private barnehager, hvor de kommunale barnehagene i større grad søker og får tildelt midler til barnehagebasert kompetanseutvikling. Noen av forklaringen er at barnehagemyndigheten i noen tilfeller søker på vegne av kommunene. Dette kan også føre til at kommunal eiere i større grad identifiserer seg med barnehagemyndigheten enn hva ikke-kommunal eier gjør.

For barnehagestyrerne er det forskjeller mellom fylkene og dette kan delvis relateres til forskjeller mellom fylkene i hvordan Fylkesmannen arbeider med mobilisering og tildeling av midler. I Nord-Trøndelag hvor hele 73 prosent av barnehagene har søkt og fått midler, har de en praksis hvor den enkelte barnehagemyndighet har signaler på hvilken ramme som er mulig å søke på og at de enkelte søknader følges opp tett av Fylkesmannen.

Den systematiske forskjellen mellom kommunal og private barnehager finner vi også igjen hos eierne. Videre framgår det av undersøkelsen Spørsmål til Barnehage-Norge 206 at midlene som tildeles brukes til ulike kompetansetiltak i barnehagene, herunder barnehagebasert kompetanseutvikling, men også tiltak som avviker fra kravene om at hele personalet skal involveres, det skal skje i barnehagen og skal knytte seg til et fagmiljø.

7.3.3 Faglig tema og faglige ressurser i barnehagebasert kompetanseutvikling

De faglige temaene i barnehagebasert kompetanseutvikling som flest barnehagestyrere oppgir at de har er pedagogisk ledelse og godt språkmiljø for alle barn. Alle temaene i strategien brukes og i tillegg legges også andre tema inn i barnehagebasert kompetanseutvikling, slik som relasjoner.

Barnehageeierne er spurt om de har vært involvert i utviklingen av barnehagebasert kompetanseutvikling. De kommunale eierne har i større grad samarbeidet med private kompetanseaktører og universitet/høgskole enn de private aktørene. Det er 66 prosent av de kommunale eierne og 36 prosent av de private eierne som har samarbeidet med universitet/høgskole om utvikling av det faglige innholdet. De private aktørene har på sin side samarbeidet mer med kommunen enn hva de kommunale eierne oppgir at de har. For kommunale eiere kan det være litt rart å svare på om de har samarbeidet med seg selv og dette kan gjøre sammenligningen av resultatene vanskelig. Resultatene viser også at eierne bruker ulike faglige ressurser både interne og eksterne i utvikling av innholdet i barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kommer ikke tydelig fram hvordan ansatte i barnehagen er involvert i utviklingen og hvilke faglige ressurser det kan bidra med, noe som kan være interessant å undersøke nærmere.

7.4 Fylkesmannens føringer for barnehagebasert kompetanseutvikling

Når vi ber Fylkesmannen forklare hvordan de operasjonaliserer føringene for barnehagebasert kompetanseutvikling, er det tydeligste signalet at det kreves noe mer enn bare å trekke ut deler av personalet på et kurs eller en fagdag:

Å reflektere – sammen – over egen praksis er sentralt, ikke bare at en sitter og hører på faglige framlegg!

Tradisjonelle en og en dags kurssamlinger uten opplegg i barnehagen imellom er ikke barnehagebasert. Det må skje en FoU- eller en utviklingsaktivitet i barnehagen, som treffer de som jobber med barna i barnehagen.

Det betyr at vi må slutte å holde enkeltstående kurs for grupper i barnehagen, uten samtidig å synliggjøre en plan for hvordan en skal arbeide videre og inkludere hele personalet i hver enkelt barnehage, for eksempel i etterkant av kurset.

En kommune hos oss fikk avkortning av beløpet fordi de hadde søkt om midler til lederutdanning – det ble vurdert til å ikke være barnehagebasert kompetanseutvikling. (...) Det skal føre til at hele personalet involveres, og prosessene i personalet må ledes aktivt med tanke på dette.

I barnehagebasert legger vi at tiltaket bygger opp under en lærende organisasjon, at hele personalet deltar og at en benytter noen form for ekstern veiledning som kommer inn i barnehagen.

Mange av informantene peker på at disse arbeidsformene ikke er nye for kommuner og barnehager i fylket, men at de har hatt prosjekter smidd over samme lest også tidligere. Dermed føles ikke overgangen så stor.

Dette er ikke noe nytt eller annerledes, egentlig. Vi har lenge forsøkt å komme bort fra enkle kurs for enkeltpersoner i personalet, og over på at grupper av barnehager lager utviklingsprosjekter sammen.

I forbindelse med søknadene er man opptatt av at det synliggjøres en plan for hvordan man gjør ny fagkunnskap, typisk ervervet på noen form for samlinger utenfor barnehagen, barnehagebasert: Hva skal skje i barnehagen, hvem skal lede det og hvordan skal det organiseres? Mange påpeker at kompetansen i kommunene på denne barnehagebaserte arbeidsformen varierer, men fra Fylkesmannen tar man gjerne en telefon og veileder prosjektet i mål, dersom noen bommer når det gjelder barnehagebasert kompetanseutvikling.

En av informantene er svært tett på for å følge opp dette, og lar seg ikke avspise med fine ord og sitater fra strategien:

Prater de veldig teoretisk og høysvevende om dette i søknaden, så ringer jeg og vil høre hvordan en ser for seg å jobbe med det i praksis. Jeg er opptatt av at ting skal ut i barnehagene – ikke bare være fine ord. Uten stikkprøvene mine ville resultatet blitt mer ymse her tror jeg, nå føler jeg meg veldig trygg på søknadene.

I et av fylkene der kompetanseutvikling oppleves som en ny arbeidsform, gir informanten uttrykk for at hun oppfatter et krav om at prosjektene må initieres og drives kun av barnehagene selv:

Om man gir noen ti-tusen til en barnehage for at de skal drive et barnehagebasert kompetanseutviklingsprosjekt, ja, så blir det jo ikke nok penger til alle. Noen kommuner får jo ikke så mange tusen kroner, det er for lite penger til at vi får gitt barnehagebasert til alle. Når hele kommunen velger å sette fokus på et tema et år – så fører jo dette med seg barnehagebasert arbeid i alle barnehagene. Fellestiltak kan også være barnehagebaserte. Av respekt for kommunene er vi ikke så strenge på dette akkurat i år.

7.5 Fylkesmannens vurdering av bruken av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling

I intervjuene ba vi informantene hos Fylkesmannen gi sin vurdering av hvordan kommunene arbeider med kompetansemidlene og spesielt barnehagebasert kompetanseutvikling når de har fått dem tildelt. Vi var ute etter et oversiktsbilde for fylket, med fokus på fordelingen mellom fellestiltak og enkelttiltak, forskjeller mellom små og store kommuner og hva som opptar kommunene.

- Bruker kommunene midlene på fellestiltak den kommunale barnehagemyndigheten arrangerer (for alle barnehager), eller deles midlene ut videre til barnehagene og deres egne prosjekter?
- Ser man forskjeller i arbeidet med kompetanseutvikling mellom store og små kommuner, og hva består eventuelle forskjeller i?
- Hva er kommunene opptatt av når det gjelder barnehagebasert kompetanseutvikling fra Fylkesmannen?

7.5.1 Kommunale fellestiltak eller prosjekter i barnehager

Barnehagemyndigheten har en sentral rolle som Fylkesmannens forlengede arm for mobilisering av bruk av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling. I Spørsmål til Barnehage-Norge 2016 (Naper et al., 2017) finner vi at 70 prosent av barnehagemyndigheten forteller at midlene brukes i sin helhet til fellestiltak for alle barnehager i kommunen, mens i underkant av 20 prosent opplyser at noen av midlene går til barnehager etter søknad. Troms og Østfold er de fylkene hvor flest oppgir at midlene går til barnehager etter søknad, mens i Finnmark og Vestfold benyttes midlene i sin helhet til fellestiltak for alle barnehager. Dette viser at kriteriene om barnehagebasert kompetanseutvikling ikke brukes etter intensjonene i ordningen fullt ut. Dette kan blant annet skyldes at det er gjort lokale tilpasninger fordi barnehagen eller barnehagene i kommunen har et faglig utviklingsarbeid som strekker seg over flere år og som de ønsker å gjennomføre etter planen. Har for eksempel barnehagemyndigheten sammen med barnehagene i en kommune laget en kompetanseplan, så strekker den seg over flere år. Det er da naturlig at de ønsker å gjennomføre det de har planlagt og at de ikke må skifte kurs fordi at premissene for tildelingene endres. Mange strekker seg for å finne kompromissløsninger her. En annen forklaring er at det tar tid å endre forståelsen av at tidligere kompetansemidler nå skal følge formen til barnehagebasert kompetanseutvikling i tillegg til at det kan være noe begrepsforvirring blant de som har svart.

44 prosent av barnehagemyndighetene oppgir at de gjør egne prioriteringer i bruken av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling. Det er store variasjoner på fylkesnivå fra Aust-Agder hvor ingen gjør egne prioriteringer til Troms og Østfold hvor 80 prosent eller flere gjør egne prioriteringer. En nærmere undersøkelse viser at egne prioriteringer kan gjøres av barnehagemyndigheten alene eller i samarbeid med barnehagene i kommunen.

På bakgrunn av informantene hos Fylkesmannen sine utsagn finner vi at fellestiltak i regi av kommunen som barnehagemyndighet er den vanligste modellen for bruk av midler til barnehagebasert kompetanseutvikling i omtrent halvparten av fylkene. Enkeltkommuner i disse fylkene, da vanligvis litt større kommuner, kan likevel ha ordninger der deler av kommunens tildelte kompetansemidler kanaliseres ut til enkeltbarnehager og grupper av barnehager. Men i hovedsak går kommunenes midler i disse fylkene til å arrangere for eksempel felles planleggingsdager, rekke av kurs og seminarer, fagdager med innleid kompetanse der de inviterer alle barnehagene (kommunale og privat eide) med for å delta. Den innleide kompetansen benyttes i mange tilfeller også i veiledningsopplegg til alle barnehagene mellom samlinger etc.

Innimellom er det også noen av kommunene som lyser ut en del av midlene internt i kommunen slik at barnehagene kan søke om sine egne prosjekter. Det er små forskjeller mellom store og små kommuner i dette, alle størrelser ser ut til å foretrekke fellestiltak.

Nytt i år var at (stor kommune) delte sin pott av kompetansemidlene i to: En gikk til fellestiltak, og resten ble lyst ut for barnehagene å søke på.

I forkant av valg av slike fellesprosjekter inviteres i en del kommuner alle barnehager/barnehageeiere til møte, der en drøfter hvordan kompetansemidlene skal benyttes. Flere informanter peker på at dette fører til god kontakt, fellesskapsfølelse og samarbeid i barnehagesektoren på tvers av eierskap til barnehagene. I en del fylker følger en ekstra godt med på dette gjennom spesifikk rapportering på hvordan en jobber med å få med private barnehager/barnehageeieres stemme i arbeidet. Der en greier å bli enig om felles opplegg på tvers av eierskap, er informantene overbevist om at man spesielt i små kommuner får mer ut av kompetansemidlene:

Både kommunene og regionene liker å jobbe med fellestiltak heller enn å spre midlene ut til barnehagene. Det er små kommuner i fylket, derfor er det vanskelig å få utnyttet begrensede midler effektivt når man deler det for mye opp. Det oppleves som smart og effektivt å slå sammen midlene, få mer utav dem.

Vi ønsker heller ikke en praksis der de relativt små kompetansemidlene spres ut til hver barnehage, slik at det blir konkurranse om dine og mine midler.

I den andre halvparten av fylkene er praksisen mer variert mellom kommunene, og en finner større innslag av deling av kommunens kompetansemidler mellom tilskudd til barnehager og kommunale fellestiltak. Nord-Trøndelag, som er fylket der vi har studert samtlige søknader fra kommunene, er et eksempel på denne praksisen. Noen kommuner kjører i all hovedsak fellestiltak, spesielt små kommuner med få barnehager. Blant de litt større nordtrønderske kommunene har en gjerne både noen fellestiltak og i tillegg avsatt en pott barnehagene kan søke på.

I en del fylker viser representanter fra Fylkesmannen til at en helst ser at så mye som mulig av midlene brukes til barnehageinitierte prosjekter. Det er ingen systematikk i hvilke fylker dette gjelder. Dette hensynet veies imidlertid mot behovet for å benytte midlene mest mulig effektivt:

I utgangspunktet ønsker både Fylkesmannen og kommunene at mye av kompetansemidlene skal gå til prosjekter i barnehagene. Men enkelte ting er det mer rasjonelt å samle i for eksempel felles fagdager. Dersom det er snakk om opplæring i bruk av et bestemt verktøy, eller ren deling av informasjon, så kan større samlinger være mer effektivt.

Det er stor variasjon i hvor tett på Fylkesmannen er i å påvirke kommunene på valg av tema og innretning på fellesprosjektene sine. Påvirkning ytes gjennom nettverks-

samlinger, tilsynsbesøk, direkte, muntlig kontakt og i forbindelse med søknadsprosessene. Noen uttrykker stor respekt for kommunenes fagkompetanse, lokale ønsker og behov og lokale prioriteringer, og betoner at det meste faller innenfor kompetansestrategien tematisk. I noen fylker kjører Fylkesmannen egne kompetanseutviklingsopplegg som fagkonferanser og lignende i spesielle tema som man satser på i fylket (også disse innenfor strategien).

I et fylke gikk informanten sågar aktivt inn og diskuterte kommunenes og barnehagenes behov innenfor blant annet temaet språk. Det resulterte i en vridning av søknadene over fra generell språksatsing (som barnehagene ifølge informanten vanligvis er ganske gode på) til mer spesifikt minoritetsspråk og barn med særskilte behov sitt språk (noe som ifølge informanten kan være mer utfordrende – at man trenger kunnskapen mer her).

En av informantene viser til en levende diskusjon i barnehagesektoren i fylket, om hvorvidt man etter føringene som kom i 2016 for bruk av kompetansemidlene kan fortsette å bruke dem til kommunale fellestiltak for alle barnehager. Informanten viser til at kommunene har ulik praksis for oppfølging av og kontakt med private barnehager:

Noen steder opplever de at barnehager ønsker seg noe annet enn det som tilbys, og kanskje spesielt barnehager i kjeder som har sien egne opplegg for kompetanseutvikling.

En annen informant peker på at mange private barnehager i en kommune gir større mangfold i tiltakene det søkes om, fordi tiltakene deres skiller seg litt ut fra de typiske kommunale satsingene.

7.5.2 Store og små kommuner

Informantene hos Fylkesmannen gir inntrykk av å kjenne barnehagesektoren og de lokale forholdene i sitt fylke svært godt, og er bevisst forskjeller som kan gjøre seg gjeldende mellom store og små kommuner. Betydningen av erfaring og lokalkunnskap og kjennskap til sektoren understrekes i intervjuene, og informanter forteller at man vet mer om både kommuner og barnehager enn hva man kan lese seg til av søknadene deres. Det er god og tett kontakt mellom Fylkesmann og barnehagemyndighet i kommunen – i mange tilfeller også med barnehagestyrere. Dermed vet man også hvor skoen trykker for de ulike kommunene.

De fylkene som fordeler midlene etter objektive kriterier (antall barn etc.) sikrer vanligvis småkommunene ved å tildele deler av beløpet uavhengig av kommunestørrelse eller å gi ekstramidler til de små:

Av og til må de som er små, få mer for at alle skal få likt!

Denne praksisen sikrer at alle skal få til noe (oppstarts/transaksjonskostnadene er høye for de som er små). Mange peker også på at både barnehagekompetansen og saksbehandlingskapasiteten i kommuneadministrasjonen ofte er lavere i små kommuner, og en informant sier at *prosjektene deres blir derfor ofte litt snevre på ett enkelt tema*. Flere

informanter uttrykker bekymring for småkommunene, og mener de er i konstant økonomisk skvis og lettere får fokus på utgiftene til vikarer enn på verdien av kompetanseutviklingen i barnehagen. De større kommunene beskrives oftere med ord som selvdrevne, profesjonelle og kompetente, og som motorer i regionalt samarbeid med mindre kommuner.

Samarbeid i regioner om søknad og bruk av kompetansemidlene motvirker i flere fylker store ulikheter mellom store og små kommuner. Informantene hos Fylkesmannen forteller at de oppfordrer små kommuner om å samarbeide for å få mest mulig ut av midlene. Flere peker dessuten på at regionsamarbeid reduserer personavhengighet og sårbarhet i småkommunene.

I fylker med faste regioner og minst en større bykommune varierer det om denne får være egen region (noe de klarer godt faglig/ressursmessig), eller om man lar bykommunen dra med en gruppe mindre, omkringliggende kommuner i arbeidet sitt slik at de drar fordel av kompetansen i storkommunen.

7.5.3 Hva er kommunene opptatt av?

For kommunen som barnehagemyndighet er kompetansemidlene svært viktige penger for kommunene – i alle fylkene! Noen informanter hos Fylkesmannen går så langt som å si at det å få forvalte disse midlene er helt avgjørende for om en faktisk får gjort noe felles i kommunen på kompetanseutvikling i alle barnehager – på tvers av eierskap. Det varierer selvsagt mellom kommunene hvor god økonomi de har (kraftkommuner nevnes av flere å stå i en positiv særstilling), men for mange kommuner er det vanskelig å prioritere mye penger til dette arbeidet. Derfor er kommunene naturlig nok opptatt av størrelsen på beløpet de får.

I år føler kommunene at de har fått mye penger, de har fått mer enn før og gjennom dette føler de at barnehagens behov og deres arbeid har blitt sett og verdsatt på en helt annen måte enn før.

Flere informanter uttrykker en viss frustrasjon over at kommunene ikke kan eller vil legge i egne midler i tillegg til kompetanseutviklingsmidlene:

Kompetansemidlene skulle være et supplement til midler som kommunene selv brukte til kompetanseutvikling, men vi ser at kompetansemidlene ofte blir de viktigste eller sågar de eneste midlene som benyttes til dette. Men kommunene er også veldig flinke til å få maksimalt ut av de kompetansemidlene de får!

En annen ting som går igjen er at kommunene ønsker seg forutsigbarhet i rammene rundt kompetansemidlene, at ikke føringene endrer seg så fort. De er opptatt av å ha kontinuitet i arbeidet sitt, av langsiktig planlegging og av å kunne kjøre prosesser som går over mer enn et år. Vi ser at flere fylkesmenn støtter opp om dette ønsket med å tolke 2016 som et overgangså i forhold til nye føringer. Kommunene er av samme grunn også opptatt av at søknadsfristene er romslige nok.

Kompetansemidlene benyttes i en del fylker og kommuner svært bevisst for å bygge samarbeid og fellesskap på tvers av kommunale og private barnehager. Man treffes til møter for å lage kompetanseplanen og bli enig om hva man skal satse på og søke om. Dette bygger en *vi-følelse* som forebygger konflikter.

Flere peker på at midlene med fordel kunne vært enda større, for som en informant sier:

Barnehagebasert kompetanseutvikling er en veldig bra, men også en ganske kostbar måte å jobbe på.

I og med at kompetansemidlene ses på som et så viktig verktøy for kommunal barnehagemyndighet, opplevde informantene hos en del fylkesmenn også stor frustrasjon knyttet til endringen i det første (tilbaketrukne) tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet (Tildelingsbrev 17.02.2016). De kommer spontant inn på dette i intervjuene. En utfordring var knyttet til mulighetene for å koble på eksterne fagmiljø og at universiteter og høyskoler ikke var rigget for å stille opp på relativt kort varsel. Flere viser til at de har hatt diskusjoner om hva barnehagebasert innebærer og noen har laget litt tydeligere retningslinjer. Fylkesmannen forteller også at barnehagemyndigheten har reagert på den egne tildelingen til ikke-kommunale barnehager, fordi barnehagemyndigheten i kommunen kan miste oversikten over arbeidet med kompetanse i kommunen når deler av midlene ikke forvaltes gjennom dem og svekke det arbeidet de har gjort på tvers av eierstruktur.

Man må passe på å ikke frata barnehagemyndigheten viktige virkemidler for å fylle ansvaret sitt på tvers av barnehageeierskap.

Informantene skildrer ulike situasjoner for kommunene i forbindelse med disse endringene. I en del fylker rapporteres det om stor enighet om at kommunale fellestiltak er bra, og at en foretrekker denne arbeidsmåten framfor at det blir opp til hver barnehage. I andre fylker er man mer usikker, fordi man ser at de større barnehagekjedene kommer inn som en svært faglig tung og profesjonell aktør og ønsker sin egen vri på bruken av kompetansemidlene.

7.6 Dypdykk i midler til barnehagebasert kompetanseutvikling

Vi har fått tilgang til søknadene fra samtlige 23 nordtrønderske kommuner på kompetansemidler 2016, og i dette kapitlet vil vi sammenfatte og beskrive disse for å gi et bilde av innhold, form og variasjoner. Tilgang til samtlige søknader i ett fylke gir et første innblikk i variasjonen i søknadsutforming, tiltak det søkes om og kommunenes (barnehagemyndighetens) håndtering av kompetansemidlene innenfor ett fylke. Å bruke Nord-Trøndelag som eksempel ga oss et svært nyttig utgangspunkt for de videre intervjuene med fylkesmannsembetene og for case-studiene i kommunene. At en i Nord-Trøndelag

benytter søknadsskjema (utformet av Fylkesmannen) gjorde også at sammenstillingen på tvers av 23 kommuner gikk noe lettere enn det ville gjort ved bruk av frie søknader⁹.

Samtidig må en være klar over at nordtrønderske kommuner er svært små, små eller mellomstore (variasjonsbredden er cirka 500 – 25.000 innbyggere) – det representerer derfor ikke store bykommuner. Barnehagestrukturen i fylket består av både private og kommunale barnehager i en fordeling ikke ulik landsgjennomsnittet. De større barnehagekjedene har imidlertid ikke etablert seg her i så stor grad som i mange andre fylker. Derimot har en mange små barnehageeiere i fylket. Mange små nordtrønderske kommuner har svært få barnehager, og en del av disse har bare kommunale barnehager.

7.6.1 Formen på søknadene

Det er kommunene som barnehagemyndighet som søker om midler til barnehagebasert kompetanseutvikling i Nord-Trøndelag, og de fleste har benyttet Fylkesmannen i Nord-Trøndelags søknadsskjema. En del kommuner har lagt ved søknader som kommunen har mottatt fra kommunale og private barnehager som ledd i forberedelsene til søknaden om kompetansemidler. Disse søknadene, som i noen tilfeller også er basert på det samme søknadsskjemaet, beskriver da prosjekter som enkeltbarnehager eller grupper/nettverk av barnehager ønsker midler til å gjennomføre.

Søknadsskjemaet som benyttes er på tabellform, der hver rad har et spørsmål og en henvisning til relevante sentrale føringer. I den siste kolonnen skal kommunen svare på spørsmålet, for eksempel ved å beskrive hvordan de sikrer at kompetansetiltakene skal være barnehagebasert.

I søknadsskjemaet spørres det etter:

⁹ Informantene i mange fylker viser til at variasjonen i omfang og oppsett av søknadene om kompetansemidler er svært stor. Ofte kan selve søknaden være et relativt kortfattet brev, med henvisning til en fylligere kompetanseplan/tiltaksplan. I Nord-Trøndelag har vi ikke samlet, lest og vurdert kompetanseplanene til kommunene, men benyttet oss av kortversjonene som er skrevet inn i søknadsskjemaet.

- Har kommunen en helhetlig plan for kompetanseutvikling i kommunene?
- Hvilken type plan er dette?
- Hvordan ivaretas private og kommunale barnehager?
- På hvilken måte er planen i tråd med Kompetanse for framtidens barnehage?
- Hvordan ivaretas kravet om at tiltakene skal være barnehagebasert?
- Hvilke fagmiljøer brukes, og hvordan skjer samarbeidet med fagmiljøene?
- Hvilke tema fra kompetansestrategien er berørt i tiltakene?
- Hvilke av årets nasjonalt prioriterte områdene for 2016 er benyttet?
- Hvordan foregår tiltakene på barnehagenes premisser, og er de forankret i rammeplanen?
- Hvordan har kommunen motivert barnehageeiere?
- Økonomi
- Rapportering.

Søknadene varierer i hvor detaljert de beskriver tiltakene som er planlagt og omsøkt: Mens noen legger ved fulle prosjektbeskrivelser, viser andre til kommunens kompetanseplan (at tiltaket er en del av et pågående arbeid/satsing som er beskrevet der).

7.6.2 Kompetansemiljøer som det er vist til i søknadene:

Det er svært stort mangfold i kompetansemiljøene kommunene nevner i søknadene, men Nord universitet (tidligere Høgskolen i Nord-Trøndelag) og Dronning Mauds Minne Høgskolen i Trondheim er de to som forekommer hyppigst. Nasjonale og regionale kompetansesentre, ulike typer konsulenter og foredragsholdere (foretak eller enkeltpersoner) og ressurser fra helsevesenet er andre typer fagmiljøer som nevnes.

7.6.3 Konkrete prosjekter det søkes om midler til

Ved å lese søknadsskjemaene og søknadene fra barnehager i kommunene ser vi at det planlegges relativt mangfoldig bruk av kompetansemidlene i kommunene: Fra konkrete, pedagogiske opplegg som plantedyrking, minoritetsspråk og leseopplæring, via ulike typer temasamlinger innad i eller på tvers av barnehager, til lederutvikling/støtte til forberedelse av overgangen barnehage-skole. Det søkes vanligvis om flere tiltak/opplegg i hver kommune.

- Kick-off samling med ekstern foredragsholder (utviklingsarbeid, kvalitet, språkløyper),
- Fagdager (om barnehagelæreren som leder for styrere og barnehagelærere, om psykisk helse, og fagdag som er forberedt med at alle ansatte jobber med temaet på forhånd)
- Felles planleggingsdag om kvalitet i barnehagen/kvalitetskriterier, arbeid med tema på personalmøter/planleggingsdager i barnehagene,
- Spesiell minoritetsspråklig kompetanse for hele personalet i enkelte barnehager,
- Spydspissbarnehage innen grunnleggende regning/realfag som deler kunnskap med andre barnehager,
- Leseopplæringsprosjekt,
- Seminar for prosjektgruppa som leder arbeidet med kompetanseutvikling,
- Nettverkssamlinger (helsefremmende barnehager og pedagogisk ledelse) for styrere og alle ansatte i flere barnehager (ett møte i mnd), felles fag- og refleksjonsmøter og felles veiledningsgrupper på tvers av barnehager,
- Foreldrekveld (tema språk) der også ansatte er til stede,
- Temakvelder der pedagogiske ledere veileder assistenter,
- Innleie av vikar ved veiledningsgrupper,
- Ekstra personalmøter på kveldstid, med tema
- Felleskurs for alle barnehageansatte i kommunen,
- Direkte/indirekte veiledning fra fagmiljø i barnehagene, veiledning med fokus på refleksjon over egen praksis,
- Kompetanseutvikling av ansatte gjennom kompetanseutvikling av pedagogiske ledere og tydeliggjøring av lederrollen, lederstøtte på nettverksmøter,
- Pedagogisk forum for styrere på tvers av privat/kommunal barnehage,
- Deltakelse på nasjonale og regionale konferanser,
- Den lille gartner (pedagogisk opplegg),
- Workshops, studieturer,
- Utvikle sansebed i barnehagen (gårdsbarnehage),
- Faglitteratur til ansatte,
- Overgang barnehage/skole (samarbeid), plan for overgang barnehage/skole med egne fagmøter (styrere/rektor)

7.6.4 Kommunenes kanalisering av kompetansemidlene

Søknadene fra kommunene viser ulike måter å benytte kompetansemidlene på, og ulik grad av kommunal styring med hva de skal benyttes til. De mindre kommunene samler gjerne alle barnehagene, også de privateide dersom det finnes slike i kommunen, til en form for felles tiltak organisert av den kommunale barnehagemyndigheten. I et tilfelle har seks svært små kommuner i en region gått sammen om et opplegg for alle barnehagene, som omfatter både felles kursdager og veiledning i hver barnehage mellom kursdagene. I disse tilfellene foreligger det vanligvis ingen søknader fra enkelt-barnehager, men en beskrivelse av fellestiltaket og hvordan alle barnehager skal inkluderes/inviteres.

De større kommunene har litt ulike modeller:

- En kommune har bygd nettverksgrupper der barnehagene deltar på tvers av eierskap. Nettverkene er delt inn etter tema fra rammeplan og kompetansestrategien. Her søker hver barnehage/samarbeidende barnehage til kommunen om egne prosjekter (totalt for en høyere sum enn kommunen tildeles av kompetansemidler), men i praksis samkjøres søknadene i nettverkene.
- Styrernettverket (styrer representerer eier) i en annen middels stor kommune har gitt føringer om at 2/3 av kompetansemidlene til kommunen skal brukes til fellestiltak (for alle barnehagene samlet), og 1/3 kan søkes om av barnehagene selv. Kommunen har et høyt antall minoritetsspråklige barn i kommunale barnehager, og et av tiltakene er derfor språkløyper/spesiell satsing på disse. I barnehagene søkes det om tiltak i et mangfold av tema og med ulike fagmiljøer som partnere.
- En liknende løsning finnes også i en tredje middels stor kommune: Her søker man om midler til to fagdager for alle ansatte i alle kommunens barnehager, i regi av barnehagemyndigheten. Tema her er pedagogisk ledelse og de yngste barna i barnehagen. I tillegg kan barnehagene søke til kommunen om for eksempel fagdager og veiledning i nettverk. Barnehagene søker som del av nettverksgrupper, og det er stort mangfold i tiltak/innretninger det søkes om.
- I en fjerde middels stor kommune har man valgt felles bruk av alle kompetansemidlene til to tiltak for alle barnehager (både private og kommunale): Videreutvikling av assistenter og fagarbeideres barnehagefaglige kompetanse/barnehagebasert kompetanseutvikling med fokus på språk, og et leseprosjektet med særskilt blikk for minoritetsspråklige og barn med særskilte behov.

Mange kommuner, på tvers av størrelse, har definert klare satsingsområder eller faglige tema som prioriteres i kompetanseutviklingsarbeidet i kommunen. En kommune setter som krav at alle barnehager som søker (til kommunen) om kompetanseutviklingsmidler i 2016, må delta i Språkløyper som en del av kommunens språksatsing. Pedagogisk ledelse, fokus på lederrollen i barnehagen, realfag og språk er ofte trukket fram, men også mer lokalt behovsrettede satsinger som minoritetsspråklige barn, barn med atferdsvansker og tidlig intervensjon er tema i noen kommuner og barnehager.

7.7 Oppsummering

Undersøkelsen av barnehagebasert kompetanseutvikling viser at finnes et mangfold av hvordan denne formen for kompetanseutvikling foregår rundt omkring i norske barnehager. I undersøkelsen til Naper et al. (2017) om barnehagebasert kompetanseutvikling og intervjuene med fylkesmenn fikk vi inntrykk av at det kan være vanskelig å skille mellom kompetansemidler og barnehagebasert kompetanseutvikling. Kompetansemidler brukes som en samlebetegnelse på flere at kompetansetiltakene i strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*, og tildelingsbrevene de enkelte år gir

videre føringer, hvor barnehagebasert kompetanseutvikling er et av tiltakene. Dette kan gjøre at noen spesielt styrere og eiere kan være litt usikre på betegnelsen av tilbudene og dermed ikke gjenkjenner dem. Denne upresise begrepsbruken eller begrepsforvirringen finner vi også igjen hos Fylkesmannen.

Vi finner også at barnehagebasert kompetanseutvikling virket utfordrende på mange når det ble presisert i tildelingsbrevet at tiltaket skulle skje på arbeidsplassen, være et tilbud til alle og at ekstern kompetanse skulle innhentes – selv om dette går tydelig fram i beskrivelsen av den opprinnelige strategien. Dette viser at tildelingsbrevene har stor styringseffekt. Tilretteleggingen for barnehagebasert kompetanseutvikling synes for noen å være vanskelig, mens det for andre ser ut til å være en naturlig arbeidsmåte. Mye av tilretteleggingen vil være et ledelsesansvar som hviler på både eier og styrer, og det er mulig at arbeidsmetodikken faller mer naturlig i utviklingsorienterte barnehager.

Vi finner også at ansatte hos Fylkesmannen jobber ulikt i arbeidet med kompetanseutviklingsmidlene, men felles for de fleste er at de har god kunnskap om lokale behov og jobber for å oppfylle dem. Hos fylkesmennene arbeides det aktivt med å spre informasjon om midlene, noen fylker har laget egne søknadsskjemaer for å lett både søknadsarbeid og behandlingen av søknadene. I de fleste fylkene har de en tett oppfølging av barnehagemyndigheten. I noen fylker ble kriteriene for barnehagebasert kompetanseutvikling oppfattet som utfordrende. Noe skyldtes at arbeidsformen var uvant og at universitet og høyskoler ikke var rigget til å bistå på kort varsel. I tillegg oppfattet mange det som problematisk at føringene i tildelingsbrevet gikk litt på tvers av de kompetanseplanene som barnehagen og barnehagemyndigheten hadde lagt. Her forsøkte man å finne pragmatiske løsninger.

Nord-Trøndelag er et av to fylker hvor alle som har søkt har fått tildelt midler og det fylket hvor størst andel av barnehagene har søkt. Kommunene i Nord-Trøndelag håndterer midler til barnehagebasert kompetanseutvikling ulikt – noen forbeholder dem (gjerne i full enighet med styrere/eiere) til felles prosjekter for alle barnehagene i regi av kommunen som barnehagemyndighet, andre deler ut deler av summen eller alt til ulike konstellasjoner av barnehager. Det er stort mangfold i kompetansemiljøer som engasjeres, men de to utdanningsinstitusjonene regionalt for barnehagelærere (DMMH og Nord universitet) er brukt av mange. Tiltakene det søkes om er også mangfoldige, men de er gjerne ulike varianter av samlinger/nettverk med eller uten ekstern veileder, veiledning til styrer og personale, det å kunne holde temamøter for ansatte på kveldstid, kurs, tilrettelegging for felles refleksjon over praksis, faglitteratur.

8. INDIVIDUELLE TILTAK FOR BARNE- OG UNGDOMSARBEIDERE OG ASSISTENTER

De individuelle kompetansetiltakene som Fylkesmannen forvalter er rettet mot assistenter og omhandler først og fremst fagbrev etter praksiskandidatordsningen og kompetansehevingsstudier for assistenter (Kompass). I tillegg kommer kompetanseutviklingstiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse som tidligere har vært forvaltet av Fylkesmannen, men som nå er overlatt til barnehageeier. Andre individuelle tiltak rette mot assistenter, men som ikke forvaltes av Fylkesmannen er tiltaket ABLU og fagskoleutdanning for barnehageansatte.

Informantene hos Fylkesmannen er spurt om bruken av midlene tildelt gjennom prosjekt nr. 21020 Kompetansetiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter i barnehage. Nærmere bestemt har vi spurt etter tiltakene *teorikurs for fagprøve som praksiskandidat* (heretter kalt fagbrev for assistenter eller bare fagbrev) og *kompetansehevingssstudier for assistenter*. Undersøkelsen omfatter hvilke tilbud som finnes i fylket, behovet for tiltakene, etterspørsel etter tiltakene, hvordan tiltakene er tilrettelagt for målgruppen og nytten av dem. Videre er det undersøkt hvordan Fylkesmannen formidler individuelle tiltak og hvilke føringer som legges for dem.

8.1 Kjennskap til og omfang av individuelle tiltak

I Spørsmål til Barnehage-Norge 2016 kom det fram at 35,1 prosent av eierne kjenner til og skal eller har benyttet tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse, mens for kompetansehevingssstudier for assistenter (Kompass) og fagarbeidere og barnehagebasert fagbrev er det 50 prosent av eierne som har benyttet eller skal benytte tiltaket. En større andel kommunale eiere enn private eiere oppgir å benytte eller har benyttet tilbudene. Barnehagestyrerne kjenner til og skal benytte/benytt disse tilbudene i større grad enn hva eierne gjør. (Naper et al., 2017)

Blant barnehagemyndigheten oppgir 42 prosent at kompetansehevingssstudier for assistenter og fagarbeidere er i bruk i en eller flere barnehager, mens 39 prosent oppgir at barnehagebasert fagbrev er i bruk og 26 prosent oppgir at barnehagefaglig grunnkompetanse er i bruk. Barnehagefaglig grunnkompetanse er minst kjent og 13 prosent av barnehagemyndigheten kjenner ikke til dette tiltaket. (Naper et al., 2017)

Resultatene viser at flere styrere enn eiere og barnehagemyndighet ikke kjenner til kompetanseutviklingsmidlene, og flest, omkring 25 prosent kjenner ikke til barnehagefaglig grunnkompetanse.

Over halvparten av eierne benytter kompetanseutviklingstiltakene barnehagebasert kompetanseutvikling, kompetansehevingssstudier for assistenter og barnehagebasert fagbrev

Kompetansehevingstudier for assistenter og fagarbeidere samt barnehagebasert fagbrev benyttes omkring en tredjedel av barnehagestyrerne. Resultatene viser langt flere styrere kjenner til disse tilbudene, men benytter dem ikke. Det samme gjelder også barnehagefaglig grunnkompetanse.

Fylkesmennene rapporterer hvert år til Utdanningsdirektoratet om individuelle tiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Totalt var det 834 deltakere på fagbrev og 343 deltakere på Kompass. Det er en liten nedgang i antall deltakere på fagbrev, noe som relateres til en nedgang i to fylker hvorav det ene fylket kom sent i gang og har derfor ikke deltakere i 2016. Når det gjelder Kompass er det åtte fylker som ikke har gjennomført tilbudet i 2016 og noe av forklaringen er at de ikke har søkere. Det tyder på at det er store fylkesvise forskjeller i behovet for tiltaket. (Fylkesmennenes årsrapportering for 2016)

8.2 Teorikurs for fagbrev og kompetansehevingstudier for fagarbeidere og assistenter

Hovedmønsteret fra intervjuene om teorikurs for fagbrev for assistenter og kompetansehevingstudier for assistenter og fagarbeidere (Kompass) er at fylkene stort sett har fått utviklet og satt i gang begge disse tiltakene, men at Kompass ikke er igangsatt i åtte fylker og er betraktelig tyngre å rekruttere til enn fagbrevet for assistenter. Mange av informantene sier at fagbrevet har tatt over markedet fra kompetansehevingstudiene og konkurrert dem ut. Framover vil det være interessant å se hvordan tilbudet om fagskole finner sin plass blant de andre individuelle kompetansetiltakene. I utdanningsforløpet er fagskolen en yrkesrettet videreutdanning for fagarbeidere og erfarne assistenter. (Informasjonsskriv fra Utdanningsdirektoratet)

En annen grunn til dalende interesse for kompetansehevingstudiene synes å være det samlede trykket på etter- og videreutdanning i barnehagen:

Vi har hos oss også diskutert betydningen av at vi gir tre parallelle tilbud¹⁰ til denne gruppen. Vi har fått noen tilbakemeldinger fra barnehagene: dere tømmer jo avdelingene våre, vi er nødt til å være litt restriktive slik at ikke alle reiser på kurs samtidig. Vi får jo ikke penger til vikarbruk når de er borte. Barnehagene har ikke folk nok. Også tilbudet til pedagogene påvirker dette, man må ikke tømme barnehagene for voksne på grunn av utdanning. Dette helhetsbildet er viktig.

Kompetansehevingstudiene utviklet sammen med høyskoler/universiteter er gjennomført og har i mange fylker vært vellykket og ettertraktet tidligere år. De er nå likevel satt litt på vent nå på grunn av manglende interesse. Flere informanter peker på at disse kursene ikke gir assistenten verken høyere lønn, ny tittel eller endret status i barnehagen

¹⁰ Informanten tar også med barnehagefaglig grunnkompetansekurs i denne sammenhengen.

– noe de opplever at fagbrev som barne- og ungdomsarbeider gjør. Kompetansehevingsstudiene kan heller ikke brukes som starten på en barnehagelærerutdanning. Dette tror de er noe av grunnen til dalende interesse for kompetansehevingsstudiene. I et av fylkene kom man av ulike grunner seint i gang med fagbrevutdanningen. I dette fylket har man fortsatt et godt og ettertraktet tilbud om kompetansehevingsstudier for assistenter sammen med den lokale høghskolen.

Fagbrev for assistenter er et svært populært tiltak i de fleste fylkene, og tiltaket er i gang også i år. En informant peker på at det har vært lettere å få kommunene til å bruke egne penger på fagbrevutdanning for assistenter, enn på annen kompetanseutvikling i barnehagesektoren:

Selv om kommunene ikke vil legge så mye kommunale midler på bordet til generell kompetanseutvikling i barnehagesektoren, så har denne ordningen utløst en del midler til utdanning av assistenter med fagbrev. Dermed har mange fått sjansen, og tatt teorikurset.

Tilbudet gis da i samarbeid enten med fylkeskommunen (videregående opplæring) eller en privat utdanningsaktør (for eksempel Folkeuniversitetet). Flere fylker sier at på grunn av rekrutteringssituasjonen/etterspørselen ønsker de heller å prioritere teorikurset for fagbrevet framover kompetansehevingsstudier. Det er likevel også enkelte fylker som likestiller de to og som kjører begge med god rekruttering.

Fagbrevkursene er vanligvis tilrettelagt ved at undervisningen skjer på ettermiddags- eller kveldstid, og at kursene rulleres geografisk i fylket (holdes regionvis). I enkelte fylker med store reiseavstander er samlingsbaserte og delvis nettbaserte opplegg tatt i bruk. Den vanligste modellen er at Fylkesmannen har bestilt og betalt opplegget hos samarbeidspartneren sin. I et mindretall av fylkene lyses det i stedet ut midler som kommunene kan søke på til formålet. Kommunene ordner så bestilling av fagbrevopplegg som passer dem, direkte med fylkeskommunen eller en annen leverandør.

Flere av informantene viser til at de (eller kommunene) har forsøkt å måle *før og etter-situasjonen* i andel assistenter med fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. De uttrykker forventninger til at kompetanseløftet som er tatt gjennom den populære fagbrev etter praksiskandidatordningen vil gi seg utslag i statistikken over ansattes kompetanse, men understreker at det er en viss forsinkelse i systemet som gjør at disse resultatene først blir klare om noen år. Inntrykket til informantene er uansett at de fleste som går på teorikurset, fullfører dette og praksiskravet og framstiller seg for fagprøven før eller senere.

I et av fylkene føler man nå et behov for å se nærmere på det faglige innholdet i fagbrevkurset som tilbys av samarbeidspartneren (fylkeskommunen). Dette etter at man har mottatt klager på at det benyttes gamle fagbøker og at lærerne ikke alltid er i stand til å reflektere sammen med elevene rundt faglige emner (disse elevene er erfarne barnehageassistenter). Informanten tror dette kan komme av at lærerne som benyttes (ansatte på videregående skoler) ofte har helsefaglig, ikke barnehagefaglig bakgrunn, og

hun mener mangelen på barnehagekompetanse viser seg ekstra godt i møte med denne gruppen (erfarne) elever.

8.3 Barnehagefaglig grunnkompetanse

Barnehagefaglig grunnkompetanse-tiltaket er ikke lenger Fylkesmannens ansvarsområde, og i utgangspunktet spurte vi ikke informantene hos fylkesmannsembetene om dette tiltaket. I tildelingsbrevet for 2017 (20.01.2017) er det gitt en mulighet for å bruke deler av kompetansemidlene under 21000 til barnehagefaglig grunnkompetanse, som er forutsetning for å kunne jobbe kollektivt med barnehagebasert kompetanseutvikling. Flere av de ansvarlige ved fylkesmannsembetene pekte på at alle disse tre tiltakene rettet mot assistenter burde ses i sammenheng. I ti fylker har vi derfor også en beskrivelse av hvordan dette tiltaket ble håndtert da det lå under Fylkesmannens ansvarsområde.

I disse ti fylkene finner vi to hovedmodeller for organisering av barnehagefaglig grunnkompetansekurset:

1. Fylkesmannen sørger for å få utviklet et hensiktsmessig kurs i samarbeid med en kompetanseaktør, og tilbyr så barnehagene å sende sine ferske assistenter på disse kursene.
 - Samarbeidspartneren kan være både på videregående og universitet/høgskolenivå
 - Omfang, organisering og oppslutning (rekruttering) varierer
2. Fylkesmannen lyser ut midlene slik at kommunene selv kan søke om penger til å utvikle egne kursopplegg for ferske assistenter.
 - Kurset må følge føringene fra Utdanningsdirektoratet, men kan tilpasses lokale behov og ønsker.
 - Ikke alle kommunene søker om slike midler

I flere fylker viser man til at man først fikk utviklet et grunnkompetansekurs i regi av Fylkesmannen, men at en på grunn av lav oppslutning valgte å lyse ut midlene til kommunene i stedet. Det varierer også mellom kommunene i fylkene hvorvidt de benytter seg av denne muligheten, ikke alle søker om midler til slike kurs. Noen fylker har også opplevd dalende interesse for tiltaket, noe de tilskriver både et metningspunkt der mange assistenter allerede har deltatt, og at det for tiden er mange kompetanseutviklingstilbud til barnehagene samtidig. I et fylke med lange reiseavstander, der Fylkesmannen selv har hatt regien på barnehagefaglig grunnkompetanse, har en utdannet regionale kursinstruktører. Disse har fått opplæring i å kjøre en ferdig definert kursrekke lokalt og på etterspørsel.

Et eksempel på gjennomføring av barnehagefaglig grunnkompetansekurs som Fylkesmannen selv arrangerte dreide seg om fem kursdager med håndplukket, nyttig innhold rettet mot assistentene uten barnehagefaglig utdanning. Dette ble veldig populært, og nærmere 600 personer har tatt disse kursene. Grunnkompetansekursene betegnes som en suksess på flere måter, også i det at man ser igjen de samme navnene på fagbrevutdanningen senere. Informanten mener grunnkompetansekurset senker

terskelen for å søke på fagbrev. Så dette kurset har man *skrappt i hop midler til likevel*, og et kull (100 personer fordelt på to grupper) er i gang høsten 2016. Man har hos Fylkesmannen vært litt usikker på om det er riktig å bruke kompetansemidlene til dette – ansvaret for tiltaket er jo flyttet over til barnehageeier. Men samtidig ønsker man ikke å stoppe et opplegg som er en stor suksess, informanten sier at *det ville liksom vært for galt*. Informanten tror ikke dette opplegget ødelegger for Kompetansehevingsstudiene for assistenter, fordi det dreier seg om ulike målgrupper. I et annet fylke der man har organisert tiltaket på samme måte, mener informanten hos Fylkesmannen at de i stor grad dekket etterspørselen. Det er dermed ikke så stort behov for eier til å kjøre slike kurs de første årene, mener informanten.

Hvis ikke alle midlene på posten 21020 *Kompetansetiltak for assistenter og barne- og ungdomsfagarbeidere* er tildelt, blant annet på grunn av lav søking til kompetansehevingsstudier for assistenter, velger fylkene litt ulike løsninger. Blant annet videreføring av vellykkede opplegg for barnehagefaglig grunnkompetanse for assistenter:

- Legger pengene til de generelle kompetansemidlene, men øremerker dem tiltak rettet spesifikt mot assistenter
- Bruker dem til å videreføre allerede utviklede og vellykkete grunnkompetansekurs for assistenter i fylket eller lyse ut midler til kommunene som selv fikk utforme barnehagefaglig grunnkompetansekurs lokalt
- Stipend til barnehager som har deltakere på fagbrev (men denne praksisen ble stoppet/var ikke innenfor rammene av midlene) eller betaling for veiledning av praksiskandidaten i barnehagen

8.4 Innovasjoner og integrering av tiltak

I samtalene med de ansvarlige hos Fylkesmannen kom det fram at de arbeider med å videreutvikle eller integrere tiltak fra kompetansestrategien, for å nå flere av målene i kompetansestrategien samtidig. Disse initiativene handler om å koble sammen individuelle kompetanseutviklingstiltak med andre mer kollektive tiltak.

- I Sogn og Fjordane har man koblet sammen fagbrev for assistenter og forskning/utviklingsprosjektet Barnehagen som lærende organisasjon ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. I praksis betyr dette at fagbrevet legges inn i utviklingsprosjektet, slik at fagfolk fra høgskolen (som jobber på prosjektet) veileder barnehageledelsen i de barnehagene som har praksisbrevkandidater til fagbrevet. Informanten har erfart at dette fremmer læring i hele barnehagen av at en person tar fagbrev.
- Sogn og Fjordane har også en sammenkobling av Pedagogisk utviklingsarbeid (PUB-studiet) og kompetansehevingsstudier for assistenter (Kompass): Pilot PUB + KOMPASS. Her studerer pedagogiske ledere og assistenter fra barnehagen sammen, i et nyutviklet studium, og de utfører felles utviklingsprosjekter i egen barnehage som en del av studiet. Dette har vært svært vellykket – prosjektet har fått egne utviklingsmidler og har fått oppmerksomhet nasjonalt. Det finnes egen dokumentasjon fra denne piloten.
- I Troms har man koblet barnehagefaglig grunnkompetansekurset til fagbrevet, slik at man ser de to som et helt løp fra ingen barnehagefaglig kompetanse til fagbrev. Dette ble delvis gjort fordi både kommuner og fylkesmann ønsket å videreføre det gode opplegget som allerede var utviklet for grunnkompetansekurset. Man så også at det hadde en rekrutterende effekt for fagbrevet gjennom å senke terskelen for å sette seg på skolebenken igjen. I praksis er dette gjort slik at grunnkompetansekurset nå er et forkurs til fagbrev etter praksiskandidatordningen, og regionkontaktene sørger for å følge opp hver enkelt deltaker gjennom hele løpet (begge delene).
- I Vest-Agder gir man et tilbud til pedagogene i barnehagene i forbindelse med at assistentene tar fagbrev (veiledning av pedagogene som leder assistentene). Opplegget er to samlinger for pedagogene, en felles for fagbrevkandidater og pedagoger og dessuten at samarbeidspartner på fagbrevet Menko (privat tilbyder) besøker barnehagene. Dette styrker den lærende organisasjonene.

8.5 Oppsummering

Det finnes ulike kompetanseutviklingstiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Av disse forvaltes kompetansehevingsstudier for assistenter (Kompass) og fagbrev etter praksiskandidatordningen av Fylkesmannen. Tiltaket Barnehagefaglig grunnkompetanse er i ferd med å bli flyttet fra Fylkesmannen til barnehageeier. I tillegg finnes det andre tilbud til assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, slik som ABLU og fagskole. Det betyr at assistenter og fagarbeidere er målgruppe for mange kompetanseutviklingstilbud noe som gjør at tilbudene kan konkurrere med hverandre og det kan bli uklart hva som skal prioriteres.

I mange fylker oppleves det en synkende interesse for kompetansehevingsstudier og dette forklares blant annet med at studiene ikke gir assistenten verken høyere lønn, ny tittel eller endret status i barnehagen. I noen fylker har man opplevd at det har vært enklere å få med kommunene på finansiering av fagbrev enn andre kompetansetiltak.

Ansvarlige ved mange av fylkesmannsembetene har gode erfaringer med barnehagefaglig grunnkompetanse og noen mener at de snart har dekt etterspørselen som var. I et fylkes pekes det på at tilbudet er en rekruttering til fagbrev.

Det finnes også eksempler fra fylkene på integrering og koblinger mellom ulike kompetanseutviklingstiltak som kan bidra til å forsterke hverandre og skape et større læringsmiljø.

9. AVSLUTNING

I denne avslutningen løftes de mer overgripende funnene i evalueringen fram. Til hver av undersøkelsene i denne evalueringen er det laget egne oppsummeringer. I denne delen ser vi litt mer på tvers og løfter fram det vi mener er de mer overgripende funn.

- Studiet i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning – behov for avklaring av krav og forventninger til barnehagen som læringsarena mellom studiested, barnehage og student
- Barnehagen som læringsarena – utvikle mulighetene for å bruke barnehagebasert kompetanseutvikling som et ledd i å bruke barnehagen som læringsarena for personale på ulike utdanninger
- Behov for og dimensjonering av ulike kompetanseutviklingstiltak

Studiet i arbeidsplassbasert barnehagelærer utdanning (ABLU) ser ut til å kvalifisere mange som arbeider i barnehagene til barnehagelærere og er et kjærkomment studie-tilbud for de som har lang arbeidserfaring, men har vanskelig for å bli heltidsstudent. Selv om de økonomiske vilkårene for både student og barnehage (arbeidsgiver) ikke er spesielt gode, er det mange som benytter seg av muligheten.

Det kan være utfordrende at det ikke tas opp studenter hvert år på de ulike tilbudene. Dette gjør det vanskelig for både studenter og barnehager å planlegge og kan føre til at noen potensielle studenter ikke velger å ta studiet.

I arbeidsplassbasert barnehagelærer utdanning ser det ut til at barnehagen som læringsarena, både som praksisarena i den organiserte praksisen, men også som læringsarena i det daglige, fungerer noe tilfeldig. Det er lite som er beskrevet eller regulert i studiebeskrivelser og situasjonen må løses av den enkelte student. Dette er et område hvor studentens, barnehagestyrer, kollegaer og utdanningsinstitusjon sine forventninger burde vært mer avklart. Dette er et område hvor utdanningsinstitusjonene i samarbeid med barnehagene bør klargjøre forventningene bedre til alles beste. Det ligger en utfordring i å skape meningsfulle sammenhenger (koherens) mellom læring i barnehagen og læring i studiet når det tilsynelatende er store variasjoner og studentene i gjennomsnitt opplever det som lite tilrettelagt.

Barnehagen som læringsarena er et vesentlig element i barnehagebasert kompetanseutvikling og burde kunne benyttes for å utvikle barnehagen som læringsarena for først og fremst ABLU-studenter, men også for de som tar fagbrev og fagskole og andre videreutdanninger. For noen barnehager synes det å falle helt naturlig å bruke barnehagen som læringsarena for hele personalet, mens andre ikke ser hvordan de kan gjøre det. Muligheten for å utnytte dette potensialet er nært knyttet til ledelse i barnehagen og kompetanseutviklingstiltak rettet mot ledelsen i barnehagene burde omfatte barnehagen som lærende organisasjon og lærende arena. Ledere som er utviklingsorientert og evner å bygge opp en kultur for en lærende organisasjon, vil ha lettere for å implementere slik fellestiltak på egen arbeidsplass.

I den første delrapporten (Haugset m.fl. 2016) antydte vi mulighetene for å kombinere det å ha en ABLU-student i barnehagen med barnehagebasert kompetanseutvikling. Etter å ha studert begge ordningene nærmere, er det mye som tyder på at disse to tiltakene kan utfyller hverandre godt, men vi har ikke klart å finne eksempler på dette i praksis verken fra casestudiene i de tre barnehagene med ABLU-studenter eller i annet datamateriale som vi har samlet inn så langt.

Avslutningsvis vil vi også trekke opp spørsmålet om dimensjonering av ulike tilbud i forhold til behovene i ulike fylker. Nå er fokuset på å heve kompetansen til alle, men hvordan samsvarer dette med behovet for bemanning i barnehagene framover og hvordan er karriereveiene i barnehagen for de som tar utdanning. En interessant tilnærming er å se tilbudene om kompetanseutvikling i sammenheng med forslagene til bemanningsnorm og pedagognorm som kommer på høring i juni 2017.

LITTERATURLISTE

- Atkinson, P. og Coffey, A. 2011. Analyzing Documentary Realities. I David Silverman (red.) *Qualitative Research. 3rd Edition*. London: Sage.
- Bernstein, B. 1999. *Vertical and Horizontal Discourse: An essay*. *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, 157-173
- Caspersen, J., Støen Utvær, B.K., Bugge, H. og Wendelborg, C. 2017. *Fagskolekandidatene. En undersøkelse blant fagskolestudenter uteksaminert i 2015*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Caspersen, J., Havnes, A. og Smeby J-C. 2017. Profesjonell utvikling - kvalifisering i arbeid og etterutdanning." I *Profesjonskvalifisering*, redigert av Sølvi Mausethagen og Jens-Christian Smeby. Oslo: Universitetsforlaget
- Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo, Norge
- Fylkesmennenes årsrapportering for 2016 – utdrag av samlet rapport til KD. Utdanningsdirektoratet
- Informasjonsskriv til fylkesmenn vedrørende fagskoleutdanning for barnehageansatte. Utdanningsdirektoratet, udatert
- Gotvassli, K-Å. 2004. *Et kompetent barnehagepersonale. 2. utgave*. Kristiansand: oleforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. 2013a. *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gotvassli, K-Å. 2013b. *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-Å. 2014a. Styrernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I Mørreaunet, Gotvassli, Moen og Skogen (red.): *Ledelse av en lærende barnehage*. S. 59-76. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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*. Thesis, PhD. Oslo and Akershus University College.
- Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M. og Ljunggren, B. 2016. *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. TFoU-rapport 2016:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning 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.
- Helland, H., With, M. L., Mausethagen, S., og Alecu, A. I. (2016). Lærernes Status. *Bedre Skole*(2)

- Hellevik, Ottar. 2015. Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*: 1-23.
- Høydalsvik, T. E. 2014. «Eg vert rekna Som kompetent barnehagelærer allereie no.» I *Det mangfaldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013*, redigert av J. Amdam, Ø. Helgesen og K. W. Sæther. Oslo: Forlag1.
- Kompetanse for framtidens barnehage (2013) Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Naper, L.R., Haugum, M., Dyblie Nilsen, R., Sivertsen, H., Stene, M. og Ekman, L. (2017) *Spørsmål til Barnehage-Norge 2016*. TFoU-rapport 2017:1. Trøndelag Forskning og Utvikling AS, Steinkjer
- NOKUT 2016. *Kvalitetsområder for studieprogram. Veiledende dokument*. 30. august 2016.
- NSD 2017. Database for statistikk om høgre utdanning. Lastet ned fra: <http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>
- Pettersen, R. C. 2005. *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prior, L. 2011. «Using Documents in Social Research». I David Silverman (red.) *Qualitative Research. 3rd Edition*. London: Sage.
- Rapley, T. 2011. «Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis» I David Silverman (red.) *Qualitative Research. 3rd Edition*. London: Sage.
- Sataøen, S.O., Trippestad, T. A., Økland, M. S., Skauge, T., Kvitastein, O., og Jafari, J. (2014). FRÅ FØRSKULELÆRARER TIL BARNEHAGELÆRARER. Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar. Rapport frå følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nummer 1.
- Sataøen, S.O., Trippestad, 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 nr. 2.
- Smeby, Jens-Christian, og Kåre Heggen. 2014. Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work* nr. 27 (1):71-91.
- Stenmark, D. 2003. *Knowledge Creation and the Web: Factors Indicating Why Some Intranets Succeed Where Others Fail*. I Knowledge and Process Management. Vol 10, No. 3, pp 207–216.
- Tildelingsbrev 17.02.2016 Kompetansemidler til kommuner og barnehager. Utdanningsdirektoratet
- Tildelingsbrev 15.03.2016 Revidert brev til Fylkesmennene om kompetansemidler til kommuner og barnehager. Utdanningsdirektoratet

Tildelingsbrev 20.01.2017 Nærmere om bruken av kompetansemidler til kommuner og barnehager, prosjekt 21000. Utdanningsdirektoratet

**Deltakerundersøkelse ABLU 2017****Page 1****1. Går du/har du gått på ABLU?**

ABLU = arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Kan også finnes under andre navn, slik som praksisbasert utdanning, aBL, eller lignende

- ☐ 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
Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av ABLU	☐	☐	☐	☐	☐
Praksiserfaringene jeg har hatt gjennom studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage	☐	☐	☐	☐	☐
I utdanninga har det vært god balanse mellom arbeidsformene	☐	☐	☐	☐	☐
I utdanninga har det vært god balanse mellom forelesninger og gruppeaktivitet	☐	☐	☐	☐	☐
IKT-systemer (for eksempel Fronter eller It's Learning eller annet) har fungert godt	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledninga jeg har hatt gjennom studiet har gitt meg godt faglig utbytte	☐	☐	☐	☐	☐
Studiet har hatt en passende fordeling av arbeidskrav gjennom studietiden	☐	☐	☐	☐	☐
Utdanninga har så langt bidratt til å kvalifisere meg til barnehagelærer	☐	☐	☐	☐	☐

De
fagene/kunnskapsområdene
som inngår i studiet er
relevante for framtidig
arbeid i barnehage



Arbeidsmengden i studiet
samsvarer godt med det
som er omtalt i program- og
fag-/ emneplan



Evalueringsordningene i
studiet er i samsvar med
studieopplegg og
arbeidsformer



I utdanninga har det vært
god balanse mellom praksis,
diskusjoner, drøftinger osv.



Vurdering av studiet5. **Kan du angi hvor enig eller uenig du er i disse påstandene når det gjelder ditt studium?**

	1 - Uenig	2	3	4	5	6	7 - Enig
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 praksisperiodene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg opplever at det er god sammenheng mellom fagene i studiet og arbeidet i barnehagen utenom praksisperiodene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Problemstillinger som vi studenter møter i praksis er ofte utgangspunkt for undervisning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledningen i praksis har hjulpet meg 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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg opplever at mye av den teorien som vektlegges i utdanningen er vanskelig å forstå	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg synes det meste av utdanningens innhold er forståelig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det vi har lært i utdanningen har vært en utdyping av kunnskap jeg allerede hadde da jeg startet på studiet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alt i alt mestrer jeg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

arbeidsoppgavene i studiet

Jeg mener jeg vil klare å tilegne meg nok kompetanse til å mestre læringsmålene i studiet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jeg har tro på egne evner i forhold til å tilegne meg tilstrekkelig profesjonell kompetanse

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jeg opplever at det jeg har lært i den teoretiske undervisningen har gitt meg bedre forutsetninger for å forstå det jeg har opplevd i praksis

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

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	☐	☐	☐	☐	☐
Evne til å utøve profesjonelt skjønn	☐	☐	☐	☐	☐

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 barn
med behov for
spesialpedagogisk
hjelp



Kunnskap om de
yngste barna



Kunnskap om barn
som lever i utsatte
livssituasjoner



Kunnskap om
planlegging og
organisering



Kunnskap om
pedagogisk og
didaktisk planlegging,
gjennomføring og
vurdering



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



Kunnskap om
organisering av
barnehagehverdagen



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

I spørsmålene viser praksislærer til den som hadde ansvar for opplæringen fra barnehagen, mens praksisveileder viser til den som hadde ansvar for opplæringen fra høyskolen.

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

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

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 før 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 før 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



Tilrettelegging i min barnehage

13. 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
Det finnes personer med pedagogisk kompetanse som er relevant for mitt studium på arbeidsplassen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har kollegaer som fungerer som veiledere i hverdagen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har anledning til å bruke min egen arbeidsplass til å gjennomføre arbeidsoppgaver knyttet til studiet	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg får satt av tid til å gjennomføre arbeidsoppgaver knyttet til studiet	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg får anledning til å dele kunnskap jeg tilegner meg gjennom studiet med mine kollegaer i formelle sammenhenger som personalmøter o.l.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg får anledning til å dele kunnskap jeg tilegner meg gjennom studiet med mine kollegaer i uformelle sammenhenger/det daglige arbeidet	☐	☐	☐	☐	☐
Mine kollegaer ønsker å dra nytte av mine erfaringer fra studiet	☐	☐	☐	☐	☐
Styrer har lagt til rette for min læring i barnehagen på en god måte	☐	☐	☐	☐	☐
Min deltagelse i studiet fører til endringer i barnehagens praksis	☐	☐	☐	☐	☐
Min deltagelse i studiet har gjort at jeg har fått endrede arbeidsoppgaver i min barnehage	☐	☐	☐	☐	☐

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

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Hva slags tilrettelegging får 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	☐	☐	☐	☐

15. Utdyp gjerne om barnehagens tilrettelegging

Framtidsutsikter og syn på yrket

16. **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	☐	☐	☐	☐	☐

17. **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:	☐	☐	☐	☐	☐

18. Utdyp gjerne om grunnene til å starte på utdanningen

19. 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

20. **Etter min mening er barnehagelærerprofesjonen verdsatt i samfunnet**

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

21. **Kjønn**

- ☐ Mann
☐ Kvinne

22. **Alder (skriv inn antall år)**

Skriv inn antall år

23. **Hvor mange år har du totalt arbeidet i barnehage?**

Oppgi antall år

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

Oppgi antall år

25. **Har du arbeidet andre steder enn i barnehage?**

Oppgi antall år

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

- ☐ Ja
☐ Nei

27. **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

28. **Hvor mange år varte utdanningen?**

Oppgi antall år

29. **I hvilket år fullførte du videregående skole?**

Oppgi årstall (fire siffer)

30. **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

**Deltakerundersøkelse ABLU 2017****Page 9**

31. **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: