



Trøndelag Forskning og Utvikling

Trøndelag R & D Institute

Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage

Delrapport 3

Linn Renée Naper
Joakim Caspersen
Karianne Franck
Anne Sigrid Haugset
Birgitte Ljunggren
Ranveig Lorentzen
Tonje Osmundsen

Tfou-rapport 2018:11

Tittel : Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage
Delrapport 3

Forfatter(e) : Linn Rene Naper, Anne Sigrid Haugset, Birgitte Ljunggren,
Joakim Caspersen, Karianne Franck, Tonje Osmundsen,
Ranveig Lorentzen

TFoU-rapport : 2018:11

ISBN : 978-82-7732-275-9

ISSN : 0809-9642

Prosjektnummer : 2673

Oppdragsgiver : Utdanningsdirektoratet

Kontaktperson : Maria Bakke Orvik

Prosjektleder : Linn Renée Naper

Medarbeider(e) : Anne Sigrid Haugset, Birgitte Ljunggren, Joakim Caspersen,
Karianne Franck, Tonje Osmundsen, Ranveig Lorentzen, Randi
Ann Fagerholt, Morten Stene

Sammendrag : Delrapport 3 fra evalueringen av *Kompetanse for fremtidens
barnehage* omfatter en kvalitetsvurdering av Fagskoletilbudet
i oppvekstfag for barnehageansatte og presenterer
resultatene fra deltakerundersøkelser blant studenter ved
fagskoleutdanning og blant studenter på arbeidsplassbasert
barnehagelærerutdanning. Delrapporten presenterer videre
en casestudie i kompetansenettverk og tilhørende barnehager
med barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak, samt
belyser fylkesmennenes arbeid med å forvalte
tilretteleggingsmidler for lokal prioritering.

Emneord : Kompetansestrategi, arbeidsplassbasert
barnehagelærerutdanning, barnehagebasert
kompetanseutvikling, fagskoleutdanning,
tilretteleggingsmidler for lokal prioritering

Dato : Mai 2018

Antall sider : 172

Status : Offentlig

Utgiver : Trøndelag Forskning og Utvikling AS
Postboks 2501, 7729 STEINKJER
Telefon 74 13 46 60

FORORD

Strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» startet opp i 2014 med planlagt varighet frem til 2020. I 2017 ble kompetansestrategien revidert, og ny revidert strategi gjelder for perioden 2018-2022. Evalueringen av kompetansestrategien har planlagt varighet fra 2014 frem til 2020, og har årlige rapporteringer i denne perioden. Denne delrapporten er nummer tre i rekken, og tar for seg tre av kompetansetiltakene som beskrives i strategien. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver. Hele følgeevalueringen har en ramme på 5 millioner kroner.

Følgeevalueringen gjennomføres av et team som består av Joakim Caspersen og Tonje Osmundsen fra NTNU Samfunnsforskning, Birgitte Ljunggren, Ranveig Lorentzen og Karianne Franck ved Dronnings Mauds Minne Høgskolen og Anne Sigrid Haugset og Linn Renée Naper ved Trøndelag Forskning og Utvikling. Joakim Caspersen har hovedansvaret for deltakerundersøkelsene (kapittel 5 og 7). Birgitte Ljunggren har hovedansvar for casestudien (kapittel 4) og Karianne Franck for kvalitetsvurdering av Fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte (kapittel 6). Anne Sigrid Haugset har ansvar for undersøkelse av fylkesmennes arbeid med Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering (kapittel 8). Haugset har også bidratt vesentlig i sammenskriving, redigering og kvalitetsgjennomgang av denne rapporten. Linn Renée Naper overtok som prosjektleder for følgeevalueringen tidlig høsten 2017. Naper og Haugset har hatt et delt redaktøransvar.

Steinkjer, mai 2017

Linn Renée Naper
prosjektleder

INNHold

	side
FORORD	i
INNHold	ii
FIGURER (LISTE)	v
TABELLER (LISTE)	vi
SAMMENDRAG	vii
ENGLISH SUMMARY	xii
1 Innledning	1
1.1 Oppdraget i 2018	1
1.2 Rapportens struktur og innhold	2
2 Den reviderte kompetansestrategien	5
2.1 Hovedelementene i strategien (2018-2022)	5
2.1.1 Kompetanseutviklingstiltakene i strategien	5
2.1.2 Kompetanseutviklingstiltakene i årets evaluering	6
2.1.3 Satsingsområdene	7
2.1.4 Aktørene i strategien	8
2.2 Endringer i revidert kompetansestrategi	8
2.2.1 Justeringer av kursen	9
2.2.2 Konkrete endringer	9
3 Datagrunnlag og metode	13
3.1 Casestudier i kompetansenettverk og barnehager	13
3.1.1 Valg av case	13
3.1.2 Datainnsamling og analyser	13
3.2 Deltakerundersøkelser for ABLU og fagskoletilbud i oppvekstfag	14
3.2.1 Utvalg og svarprosent	14
3.2.2 Spørreskjema	16
3.2.3 Analyser og datakvalitet	17
3.3 Studietilbudet ved fagskolene	18
3.4 Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering	19
4 Barnehagebasert kompetanseutvikling	21
4.1 Hva er barnehagebasert kompetanseutvikling?	22
4.2 Teori om læring og endring i organisasjoner	22
4.3 Case 1: Faste fagområdenettverk	24

4.3.1	Konteksten: Regionalt kompetansenettverk	24
4.3.2	Barnehagens arbeid med kompetanseutvikling	25
4.3.3	Fordeler og ulemper ved modell 1	27
4.4	Case 2: Prosjekter og refleksjonsgrupper i barnehagen	28
4.4.1	Konteksten: Regionalt kompetansenettverk	29
4.4.2	Barnehagens arbeid med kompetanseutvikling	31
4.4.3	Fordeler og ulemper ved modell 2a og 2b	34
4.5	Case 3: Fokus på voksenrollen i møte med barna	35
4.5.1	Kontekst: Utrulling i en kommune	35
4.5.2	Barnehagens arbeid med kompetanseutvikling	36
4.5.3	Fordeler og ulemper ved modell 3	39
4.6	Sentrale funn i casebarnehagene	39
4.6.1	Fire modeller for barnehagebasert kompetanseutvikling	39
4.6.2	Mening, motivasjon og individuell læring	42
4.6.3	Veiledning og kollektive læringsprosesser	43
4.6.4	Utvikling av ulike typer kompetanse i samme prosjekt	44
4.6.5	Organisatoriske utfordringer	45
4.6.6	Styrers rolle	45
4.7	Oppsummering	46
5	Deltakerundersøkelse ABLU	49
5.1	Kort om deltakerne	49
5.2	Vurdering av studiet	50
5.2.1	Innhold	50
5.2.2	Praksis	56
5.2.3	Sammenheng – koherens	60
5.3	Faglig utbytte og vurdering av studiet	63
5.4	Tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena	65
5.5	Status – syn på yrket	68
5.6	Oppsummering	69
6	Fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte	71
6.1	Fagskoletilbudet i korte trekk	72
6.1.1	Tilbydere, studenter og studiestruktur	72
6.1.2	Fagskolen og implementering av nasjonale føringer	74
6.2	Emne- og læringsutbyttebeskrivelser sett i lys av overordnede føringer	75
6.2.1	Fordypningen Barn med særskilte behov	75
6.2.2	Fordypningen Arbeid med språk, flerspråkighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen	78
6.2.3	Fordypningen Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen	80
6.3	Forskjeller i vektlegging av emner og studieorganisering	81
6.4	Oppsummering	81

7	Deltakerundersøkelse Fagskoletilbud i oppvekstfag for barnehageansatte	85
7.1	Kort om deltakerne	85
7.2	Vurdering av studiet	87
7.2.1	Innhold	87
7.2.2	Praksis	91
7.2.3	Sammenheng – koherens	94
7.3	Faglig utbytte og vurdering av studiet	97
7.4	Studieteknikk	99
7.5	Tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena	100
7.6	Oppsummering av hovedfunn i undersøkelsen til fagskolestudenter	103
8	Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering	105
8.1	Om tilretteleggingsmidlene	105
8.2	Erfaringer med tilretteleggingsmidler for lokal prioritering i 2017	106
8.2.1	Omfang av søknader	106
8.2.2	De lokale prioriteringene	107
8.2.3	Kommunale og private søkere	109
8.2.4	Utlysning og saksbehandling	109
8.2.5	Tildelinger og avslag	110
8.2.6	En nyttig, men arbeidskrevende ordning	111
8.2.7	Krevende å kommunisere ut	112
8.3	Oppsummering	113
9	Avsluttende drøfting	115
9.1	Fagskoleutdanningen og nasjonale føringer	115
9.2	Barnehagen som læringsarena	116
9.3	Praktisk og økonomisk tilrettelegging	116
	LITTERATURLISTE	119
	Vedlegg 1: Forskjeller i organisering av studiet og vektlegging av ulike emner innen fagskoletilbudene	123
	Vedlegg 2: Frafallsanalyser	127
	Vedlegg 3: Spørreskjema til fagskolestudenter 2018	131

FIGURER (LISTE)

Figur		side
Figur 5-1:	Opplevd vektlegging av faglig samspill og kommunikative ferdigheter i studiet	52
Figur 5-2:	Opplevd vektlegging av barnehagens samfunnsmandat i studiet	53
Figur 5-3:	Opplevd vektlegging av læring for ledelse i studiet	55
Figur 5-4:	Opplevelse av praksis i egen barnehage.	57
Figur 5-5:	Opplevelse av praksis i annen barnehage	58
Figur 5-6:	Opplevelse av for- og etterarbeid til praksis	59
Figur 5-7:	Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i studiet	61
Figur 5-8:	Opplevd organisering av studiet	62
Figur 5-9:	Faglig utbytte av ABLU-utdanningen på ulike områder	64
Figur 5-10:	Barnehagen som læringsarena	66
Figur 5-11:	Tilrettelegging for deltagelse i studiet, andel som har svart «ja» på ulike spørsmål om tilrettelegging. *	67
Figur 5-12:	Vurdering av yrket	68
Figur 6-1:	Illustrasjon av nye, nasjonale føringer i barnehagesektoren sin veg ut til fagskolene.	74
Figur 7-1:	Opplevd vektlegging av kommunikasjonsferdigheter i studiet	88
Figur 7-2:	Opplevd vektlegging av ulike områder i barnehagens samfunnsmandat i studiet	90
Figur 7-3:	Opplevelse av praksis for fagskolestudentene.	92
Figur 7-4:	Opplevelse av for- og etterarbeid til praksis	93
Figur 7-5:	Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i fagskolestudiet	95
Figur 7-6:	Opplevd organisering av studiet	96
Figur 7-7:	Faglig utbytte av utdanningen på ulike områder for fagskolestudentene	98
Figur 7-8:	Studiemåter hos fagskolestudentene. Gjennomsnitt	100
Figur 7-9:	Barnehagen som læringsarena	101
Figur 7-10:	Tilrettelegging for deltagelse i studiet, andel som har svart «ja» på ulike spørsmål om tilrettelegging.	102

TABELLER (LISTE)

Tabell	side
Tabell 3-1: Oversikt over antall informanter	14
Tabell 3-2: Tilbydere med i undersøkelsen.	16
Tabell 4-1: Oversikt over kjennetegn ved de fire identifiserte modellene for barnehagebasert kompetanseutvikling	40
Tabell 4-2: Oversikt over fordeler ved de ulike modellene	41
Tabell 4-3: Oversikt over ulemper ved de ulike modellene	42
Tabell 6-1: Emnebeskrivelser innenfor hver fordypning	72
Tabell 6-2: Tilbydere av og antall studenter ved ulike fordypninger innen fagskoleutdanning oppvekstfag	73
Tabell 6-3: Antall aktive studenter per fordypning og studiested (høst 2017)	73
Tabell 7-1: Fordeling på oppstartsemester og studium, studentenes svar. Prosent.	86
Tabell 7-2: Studienes organisering, studentenes svar. Prosent.	86
Tabell A-1: Vekting av emner per tilbyder inne fordypningen Barn med særskilte behov	123
Tabell A-2: Vekting av emner per tilbyder inne fordypningen Språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen	124
Tabell A-3: Vekting av emner per tilbyder inne fordypningen Arbeid med de yngste barna (0-3 år)	125

SAMMENDRAG

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

- Barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan dette kompetansehevingstiltaket organiseres i barnehagene, samt hvilken rolle ledelsen i barnehagen har i dette arbeidet
- Fagskoletilbudet innen oppvekstfag for barnehageansatte. Kvalitetsvurdering av tilbudene, samt deltakerundersøkelse blant studenter på fagskoleutdanning
- Deltakerundersøkelse blant studenter på arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABLU)
- Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering fra Fylkesmannen

Analysene som er gjort baserer seg på følgende datainnsamling:

- Casestudier i kompetansenettverk og enkeltbarnehager som jobber med barnehagebaserte kompetanseutvikling
- Elektronisk utsendte surveys/spørreundersøkelser til ABLU-studenter (2013-kull, 2014-kull og 2015-kull) og fagskolestudenter (2015-kull)
- Dokumentanalyser av studieplaner og nasjonale standarder for fagskoleutdanningen innen oppvekstfag
- Intervju med alle fylkesmannsembetene representert ved den personen som håndterer tildeling av lokale tilretteleggingsmidler

Kompetansestrategien ble revidert i 2017. I årets rapport har vi innledningsvis (kapittel 2) gjort en vurdering av hovedelementene i den reviderte strategien, og kommentert hvilke kursendringer revisjonen av strategidokumentet har medført.

Barnehagebasert kompetanseutvikling

Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak skal foregå i den enkelte barnehage. Revidert kompetansestrategi presiserer at tiltaket skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet. Vi har tidligere i følgeevalueringen (Haugum m.fl., 2017) pekt på at en del barnehagestyrere og barnehagemyndigheter oppfatter det som utfordrende at tiltaket skal benytte ekstern fagkompetanse og foregå i den enkelte barnehage. For andre er dette en naturlig og godt innarbeidet form. Tidligere undersøkelser har også vist at det er store variasjoner mellom fylkene i hvordan barnehageansvarlig hos Fylkesmannen jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Årets casestudie omfatter tre ulike kompetansenettverk som alle arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling i henhold til definisjonen i den reviderte strategien for kompetanseheving og rekruttering. Datainnsamlingen har bestått av besøk hos tre ulike

barnehager (en i hvert nettverk), hvor vi har intervjuet styrer, pedagogiske ledere og assistenter. I tillegg har vi intervjuet nettverkskoordinatorer og barnehagemyndigheter som organiserer kompetansehevingstilbudet. Studien viser en betydelig variasjon i organiseringen av barnehagebasert kompetanseutvikling, både utenfor og i barnehagen. Vi har avdekket fire modeller for hvordan barnehagene jobber med denne formen for kompetanseheving. Modellene vi har funnet varierer både med tanke på hvem som tar beslutninger om igangsetting og om faglig innhold, hvor stort handlingsrom barnehagen har til å påvirke tema og arbeidsmåter og hvorvidt organiseringen prioriterer stabilitet (faste fagområder) eller fleksibilitet (utskiftbare, behovsprøvde tema) i arbeid, faginnhold og grupper. Det er god grunn til anta at det finnes langt flere modeller enn de vi har kunnet peke på ut fra dette datamaterialet.

I delrapport 2 i følgeevalueringen trakk vi særlig frem muligheten for å benytte barnehagebasert kompetanseutvikling for å utvikle barnehagene som en læringsarena også for de ansatte. Spesielt trakk vi frem barnehagen som læringsarena for studenter på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Årets casestudie gir oss et interessant innblikk i hvordan barnehagene organiserer og jobber med barnehagebaserte kompetansetiltak internt. Veiledning, spesielt intern veiledning gjennomført av barnehagens egne ansatte, ser ut til å ha en sentral rolle i å sikre kollektiv læring. Det er pedagogene som står for veiledning av assistentene, noe som innebærer at disse to gruppene får utvikle seg på ulike områder: Pedagogene får utviklet sine evner til prosessledelse og veiledning, mens utviklingen for assistentenes del handler mer om å øve opp refleksjon over egen praksis og kjennskap til rammeplanen. Dette kan forstås dit hen at barnehagebasert kompetanseutvikling nettopp bidrar til å heve barnehagens evne til å fungere som en god læringsarena for sine ansatte. Dette kan over tid også forsterke studentenes utbytte av for eksempel ABLU.

Selve innholdet i tiltaket og måten det presenteres for de ansatte på trekkes frem som en sentral fremmer for arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Opplevelse av at arbeidet er meningsfullt er sentralt for de ansattes motivasjon for å delta og lære. For styrere er det i tillegg et poeng å velge prosjekter som egner seg som felles mål og gir retning i hele personalet. Samsvar i verdigrunnlag og tematisk relevans er spesielt viktig for de som skal «dra» arbeidet, dvs. styrer og pedagogisk leder i barnehagen. Barnehagestyrers aktive ledelse spiller dessuten en stor rolle for hvorvidt barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak blir satt i gang og får rammebetingelser slik at de kan drives. Styrerne i materialet vårt er bevisste på lederrollen sin, men også på «skvisen» mellom trange organisatoriske rammer og behovet for kompetanseutvikling. I casene ser vi at blant annet høyt sykefravær og stor utskifting spesielt blant assistentene i barnehagen gjør omfattende kompetanseutviklingsprosesser krevende.

Deltakerundersøkelse Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)

Årets spørreundersøkelse til ABLU-studentene viser en forbedring i hvordan studentene opplever egen barnehage som læringsarena. Et hovedfunn i deltakerundersøkelsen er at studentene i 2015-kullet opplever sterkere vektlegging av områdene faglig samspill og

kommunikative ferdigheter i studiet. Dette skjer uten at andre områder oppleves å være nedprioritert. Resultatene viser samtidig at praksiselementene og koblingen mot utdanningsinstitusjonen stadig styrkes. Samlet sett bidrar dette til at studentene får en tydeligere opplevelse av koherens og sammenheng i studiet. Alt i alt viser resultatene en positiv utvikling i ABLU-studentenes vurdering av studiet for studentkullene fra 2013-2015. Dette gjenspeiler seg også i den generelle tilfredsheten med studiet. Det eneste området som ikke peker seg like klart ut i positiv retning er den praktiske og økonomiske tilretteleggingen studentene opplever fra arbeidsgiver side. Det er noe økning i dekningen av reiseutgifter, men ellers må denne typen tilrettelegging kalles beskjeden.

Fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte

Til grunn for analysen av fagskoletilbudet i oppvekstfag ligger en gjennomgang av studieplaner for hvert enkelt studietilbud, samt av de nylig reviderte Nasjonale standardene for fagskoleutdanningen utarbeidet av Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanningen i helse- og oppvekstfag (NUFHO). De nasjonale retningslinjene er sentrale for utformingen av fagskolenes studieplaner, og inneholder blant annet beskrivelser av innhold og læringsutbytter. Studieplanene er analysert med tanke på hvor godt innholdet treffer de føringer som er lagt både gjennom rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og revidert kompetansestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For to av fordypningene som tilbys viser våre analyser at fagskolenes studieplaner treffer føringene godt. Dette gjelder fordypningene *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen* og *Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen*. For fordypningsområdet *Barn med særskilte behov* viser flere av studieplanene et noe begrenset fokus på helt konkrete områder som tydelig er fremhevet i rammeplanen og den reviderte kompetansestrategiens tematiske satsningsområder. Dette til tross for at dagens føringer og tematiske satsningsområder innbefatter områder som er svært sentrale for barn med særskilte behov. Emne- og læringsutbyttebeskrivelser for fordypningen *Barn med særskilte behov* imøtekommer i liten grad overordnede føringer innenfor områder som inkluderende fellesskap og deltakelse, tilrettelegging av barnehagens miljø, vennskap og relasjoner, barns trivsel og perspektiv. Flere av studieplanene vektlegger kunnskap om enkeltbarns vansker og utfordringer, samtidig som det legges få føringer i studieplanene på hvordan kunnskapen skal anvendes i praksis. Vi etterlyser noe mer tydelighet på hvilke ferdigheter studentene skal ha etter endt studie.

I studieplanene for fordypningen *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen* kan enkeltområder som samiske barns språkutvikling, non-verbale uttrykksformer, barnehagens fysiske rom, tilrettelegging av barn-barn relasjoner, vennskap og inkluderende miljø med fordel fremheves noe mer. For fordypningen *Arbeid med de yngste (0-3 år) barna i barnehagen* er arbeid med overganger et tema som med fordel kunne vært mer fremhevet i dokumentene. Ny rammeplan (2017) har et eget kapittel med fokus på overganger, og tema kan anses som særs relevant med tanke på tilvenning i barnehagen og overganger innad i barnehagen.

Gjennomgangen av studieplaner for fagskoleutdanningen viser at det er forskjeller på tvers av studiesteder i antall fagskolepoeng som tildeles i ulike emner i studiene. Disse forskjellene samsvarer ikke nødvendigvis med forskjell i timeressurs til lærerstyrt undervisning og gruppearbeid/selvstudium i emnet. Spesielt gjelder dette enkeltemner i fordypningen Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen.

Deltakerundersøkelse Fagskoleutdanning oppvekstfag

Studentene gir en like positiv samlet vurdering av utdanningen sin som den ABLU-studentene gir av sitt studium. Tatt i betraktning av vi har sett en jevn økning over en treårsperiode med deltakerundersøkelser for ABLU-studenter, vurderer vi fagskolestudentenes tilbakemelding som god.

Den generelle tilfredsheten med studiet speiles også i svarene ellers i undersøkelsen. Fagskolestudentene er fornøyd med organisering og innhold, både når det gjelder undervisningen på studiestedet og praksis (for de som har hatt det). Det er verdt å trekke frem at studentene opplever en sterkere vektlegging av Rammer og organisering i studiet enn av Kunnskap om barns utvikling og Særskilt tilrettelegging. Dette kan sies å være et paradoks i en såpass tilrettelagt og praktisk utdanning. Resultatet sammenfaller dessuten med funn i analysen av studieplanene for fagskoleutdanningen, der vi fant at studieplanene for fordypningen *Barn med særskilte behov* på visse områder ikke treffer sentrale føringer.

Også for fagskolene ser det ut til at det er mer å hente på praktisk tilrettelegging på arbeidsplassen, i form av tid og økonomisk støtte til utdanningen. Andelen studenter som oppmuntres til å ta fagskoleutdanning er høy, men dette gjenspeiles altså ikke i budsjettmessige prioriteringer. Resultatene peker dessuten på at studentene ikke opplever områdene IKT og digitale ferdigheter, samt prosjekt og utviklingsarbeid, som veldig sentrale i studiet. Det kan derfor være naturlig å se på om institusjonene har et uforløst potensial på disse områdene.

Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering

Erfaringene til barnehageansvarlige hos Fylkesmannen indikerer at kommunale og privat eide barnehager har benyttet seg av tilretteleggingsmidler for ansatte som studerer i tilnærmet like stor grad. Antallet søknader varierer mye mellom fylkene. Ordningen er relativt ny og informantene forventer seg økning i søkertallet når ordningen blir mer kjent og veletablert.

De lokale prioriteringene gjøres på ulike måter:

- Fylkesmannen prioriterer, og lyser ut midlene med føringer der i hovedsak barnehagelærerutdanning er prioritert
- Fylkesmannen og kommunene blir enig om prioriteringer sammen, før utlysningen
- Prioriteringen overlates til den enkelte kommune for å få en mer «finkornet» innretting av midlene etter behovene.

Det var i 2017 stor spredning i tidspunkt for tildeling av midlene i de ulike fylkene. Det er videre variasjoner i selve søknadsprosessen og hvorvidt det er har vært tilstrekkelig midler til å innfri alle søknader. For Fylkesmannen har ordningen med tilretteleggingsmidler for lokal prioritering vært tung og arbeidskrevende å administrere, spesielt i storbyfylker med mange søkere. Det er dessuten krevende at tilretteleggingsmidler som søkes på to ulike måter og til ulike studier, heter nesten det samme. Det bidrar til forvirring og sammenblanding i barnehagene, og gjør det krevende å kommunisere om ordningen.

ENGLISH SUMMARY

This is the third report from the formative 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:

- Kindergarten-based competence development, focusing on how this competence work is being organized within the kindergarten and, moreover, what role the head teachers have in this work
- The Vocational education programs in the field of childhood and youth for kindergarten employees. Quality assessment of the programs, including a survey among students
- Survey among students in Workplace-based kindergarten teacher education (ABLU)
- Facilitation funds for local prioritization by the County Governor

Our analyzes are based the following material:

- Case studies in competence networks and kindergartens, with kindergarten-based competence development
- Electronic surveys / questionnaires for ABLU students (2013-cohort, 2014-cohort and 2015-cohort) and students on Vocational education programs (2015 cohort)
- Review and analysis of documents describing Vocational education programs for kindergarten employees
- Interviews with all County Governors represented by the person handling the allocation of local facilitation funds

The strategy was revised in 2017. This year we have initially assessed the main elements of the revised strategy and commented on the major changes of the strategy document (Chapter 2).

Kindergarten-based competence development

Kindergarten-based competence development actions should take place within the workplace. Moreover, the revised competence strategy emphasizes that the competence development actions should enhance a development process for all employees. As previously pointed out (Haugum et al., 2017), some head teachers and Municipal kindergarten authorities¹ have perceived it to be challenging that the development actions should take place in the workplace and in collaboration with external expertise. Others perceive this as a natural and well-established process. Previous findings have also shown that there is a great variation among counties regarding how the County Governors approach kindergarten-based competence development.

This year's case study includes three different competence networks, all working with kindergarten-based competence development in accordance with the definition of the revised

¹ Refers to Municipal ECC authority.

strategy. We collected data from three different kindergartens (one in each network), where we interviewed the head teachers, the educational leaders and assistants. We have also interviewed network coordinators and municipal kindergarten authorities that organize the competence development program.

The study shows a significant variation in the organization of kindergarten-based competence development. We have identified four models for how kindergartens and networks work with this form of competence improvement. The models vary both with respect to who makes decisions about initiation and professional content, the degree of influence the kindergarten has regarding themes and working methods and, finally, whether the organization prioritizes stability (fixed topics) or flexibility (interchangeable, demand-tested topics) in their work, educational content and groups. Presumably, there are many more models than those that we have been able to extrapolate from this data.

In a previous report (Haugum et al., 2017) we specifically drew attention to the use of kindergarten-based competence development as a key for developing kindergartens as good learning arenas for employees. In particular, we discussed the potential of using the kindergarten as a learning arena for students at workplace-based kindergarten teacher education (ABLU). This year's case study gives us some insight in how kindergartens internally organize and work with kindergarten-based competence development. Guidance, especially internal guidance given by the kindergarten's own employees, appears to play a central role in ensuring collective learning.

The educational leaders guide the assistants. This means that these two groups can develop their skills in different areas. This allows the educational leaders to develop their skills on process management and guidance, while the assistants develop skills in areas like practicing reflection on their own practices and knowledge of the Framework plan. Thus, kindergarten-based competence development seems to contribute to raising the kindergarten's ability to function as a good learning arena for its employees, which over time also might reinforce student benefit from, for example, ABLU.

The actual educational and the way the competence development action is presented to the employees is emphasized as a key promoter for the work on kindergarten-based competence development. The employees' motivation to participate and learn is high if they experience the work as being meaningful. For the head teachers, it is also central to choose projects that are suitable for creating common goals and define a joint direction for all the staff. For those who are going to drive the work, i.e. the head teachers and the educational leaders in the kindergarten, compliance with the values and thematic relevance is especially important. Active management of kindergartens plays a major part in determining whether kindergarten-based competence development actions are initiated and to ensure that the actions have the necessary conditions.

The head teachers in our study appear to be aware of how they pursue their leadership role, but also on the potential conflict between the narrow organizational framework and the need

for competence development. In the cases, we see that extensive competence development processes are demanding due to high levels of sickness absence and major turn-over, especially among assistants.

Student survey - workplace based kindergarten teacher education (ABLU)

This year's survey for ABLU students shows an improvement in how the students experience their own workplace as a learning arena. One of the main findings is that students in the 2015 cohort experience more emphasis on the areas of academic interaction and communication skills in the study. This happens without a perceived reduction in the priority of other areas. We notice that the elements of practice and the link to the education institution is also strengthened. Overall, this contributes to giving the students a clearer sense of coherence in the study. The results show a positive development in the ABLU students' assessment of the study for the cohorts from 2013-2015. This positive trend is also reflected by the overall satisfaction with the study. The only area where we do not observe such a positive trend is on how the students respond to questions regarding their experience of the practical and economic facilitation from the employers' side. There seems to be some increases in the coverage of travel expenses, but otherwise this type of arrangement seems to be limited.

Vocational education programs in the field of childhood and youth for kindergarten employees

We base our analysis of Vocational education programs for kindergarten employees on a review of curricula, as well as the recently revised National Standards for Vocational Education, as prepared by the National Committee for Vocational Education in Health and Childhood and Youth Studies (NUFHO). The national guidelines are central for the educational institutions' design of curricula, and include descriptions of subjects and learning outcomes. We review the curricula with the emphasis on how well its' content meets the guidelines given by the Framework Plan (Utdanningsdirektoratet, 2017) and the revised Competence Strategy (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For two of the specializations offered, our analysis shows that the curricula meet the guidelines well. This applies to the specializations *Work with languages, multilingualism and multicultural competence in kindergarten* and *Work with the youngest children (0-3 years) in kindergarten*. Regarding the third specialization offered, *Children with special needs*, we find that certain parts of the curricula have limited focus on specific areas highlighted in the Framework plan and the revised Competence strategy. These areas have limited attention, despite the fact that existing guidelines and thematic priority areas include elements that are highly relevant to children with special needs. The description of subjects and learning outcomes for the specialization *Children with special needs* does, to a small extent, meet the general guidelines in areas such as inclusion and participation, facilitating the kindergarten environment, friendship and relationships, children's well-being and perspective. Several curricula emphasize the knowledge of children's individual problems and challenges, while introducing

few guidelines on how to apply this knowledge in practice. We are asking for greater clarity about the expected skills students should achieve through their studies.

The curricula for the specialization *Work with language, multilingualism and multicultural competence in kindergarten*, should put more emphasize on the following areas: language development for the Sami children, non-verbal forms of expression, the kindergarten's physical space, facilitating child-child relations, friendship and inclusion. For the specialization *Work with the youngest (0-3 years) children in the kindergarten*, the curricula should put more emphasize on transitions as a topic. In the current Framework Plan (2017), one chapter is dedicated work with transitions.

Finally, our review reveals significant differences across educational institutions regarding the number of Vocational school credits allocated in various subjects. Moreover, these differences do not necessarily match the differences in allocated teacher-based teaching versus group work or self-study in the subject. In particular, this matter applies to certain subjects in the specialization *Work with languages, multilingualism and multicultural competence in the kindergarten*.

Student survey - Vocational education programs

Students in Vocational education programs provide an equally positive overall assessment of their education, as do the ABLU students. Considered that we, over the last three years period, have had a steady increase among ABLU students on this matter, we consider the vocational school students' feedback as good.

Overall the survey reflects a general satisfaction among the students. The students are pleased with both the organization and content of the program, both in terms of instruction (at the school) and practice (for those students who have had this). The students report the experience of a stronger emphasis on topics as Framework and organization in the study than on topics like Knowledge of children's development and specialization. This appears to be something of a paradox in such a facilitated and practical education program. The result also coincides with findings in the analysis of the curricula for Vocational education programs. There we found that the study plans for the specialization *Children with special needs* in certain areas do not meet the general guidelines.

Also for the providers of Vocational education programs, there seems to be a potential for more facilitating and practical planning at the workplace, in terms of dedicated time and financial support for education. The proportion of students encouraged to take Vocational education is high, but the budgetary priorities does not reflect this matter. Finally, the students do not experience the areas of ICT and digital skills, as well as project and development work, as emphasized in the study. Thus, this might call for further investigation on whether the institutions have unprecedented potential in these specific areas.

Facilitation funds for local prioritization

The experience of the County Governors indicates that public and private kindergartens, to an equal extent, have made use of facilitation funds for their employees. The number of applications, however, varies greatly between the counties. The scheme is new and our informants expect an increase in the number of applicants when the scheme becomes better known and established.

Local priorities are made in various ways:

- The County Governor prioritizes and announces the funds with guidelines ,saying that kindergarten teacher education has priority
- The County Governor and the municipalities agree on how to select priorities before announcing the funds
- The prioritization of the funds is left to each municipality in order to get a more "fine-grained" adjustment of the funds

In 2017 there was a large spread between counties with respect to the time of allocation of funds. There are also large variations in the application process between counties. Moreover, it also varies whether the funds are sufficient to meet all applications. For the County Governor, the system of managing facilitation funds for local prioritization has been onerous and labor-intensive, especially in counties with large cities and many applicants. Finally, it is confusing that funds with different application procedures and targeted at different studies have the same name. This seems to contribute to problems in kindergartens, and makes it difficult to communicate about the scheme.

1 INNLEDNING

Kompetanse for fremtidens barnehage ble i utgangspunktet etablert som en strategi for kompetanse og rekruttering for perioden 2014 til 2020. I 2017 ble strategien revidert i lys av innholdet i ny rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017), og revidert strategi gjelder for perioden 2018-2022. Følgeevalueringen av *Kompetanse for fremtidens barnehage* tar for seg de ulike kompetansetiltakene som omfattes av strategien, og tema for de årlige rapporteringene bestemmes etter nærmere avtale med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver.

Den første rapporten (Haugset m.fl., 2016) tok for seg implementeringen av strategien, samt deltakerundersøkelser på *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning* (ABLU) og *Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk* (TIB). I delrapport 2 (Haugum m. fl., 2017) ble deltakerundersøkelsene på ABLU og TIB repetert, samt at vi så nærmere på de fire kompetansehevingstiltakene *Barnehagebasert kompetanseutvikling*, *Barnehagefaglig grunnkompetanse*, *Fagbrev* og *Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere*.

1.1 Oppdraget i 2018

Basert på funn fra evalueringen i 2017 omfatter evalueringen i 2018 følgende deler:

- Casestudier i kompetansenettverk og barnehager med fokus på tiltaket *barnehagebasert kompetanseutvikling*
- Dokumentanalyse av studieplaner, med fokus tematisk innhold i emne- og læringsutbyttebeskrivelser for tiltaket *Fagskoleutdanning i oppvekstfag for barnehageansatte*
- Deltakerundersøkelser for studenter på tiltakene *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)* og *Fagskoleutdanning i oppvekstfag for barnehageansatte*
- Forundersøkelser og dokumentasjon av ordningen med *tilretteleggingsmidler for lokal prioritering* fra Fylkesmannen.

Kompetansetiltaket barnehagebasert kompetanseutvikling har som målsetting å bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet. Tiltaket tar følgelig sikte på å ha effekt på tvers av de ansattes kompetansenivå. Midlene til barnehagebasert kompetanseutvikling forvaltes av Fylkesmannen. I rapporten fra 2017 (Haugum m.fl., 2017) hadde evalueringen et særlig fokus på dette tiltaket. Her presenterte vi blant annet en gjennomgang av Fylkesmannens rolle i tildelingen av midler til tiltaket, og beskrev sentrale føringer for bruken av midler og forskjeller i bruk og tildeling på tvers av barnehager. I årets evaluering er det gjennomført casestudier i 3 ulike barnehager og kompetansenettverkene rundt dem. Her har vi hatt som overordnet målsetting å belyse hvordan barnehagebasert kompetanseutvikling organiseres i barnehagene. Vi har undersøkt hva som fremmer og hemmer dette arbeidet, samt hvilken rolle barnehagens ledelse spiller i dette arbeidet. Barnehagene er i tillegg med i hvert sitt kompetansenettverk, og vi har undersøkt hvilke

premisser og rammer disse nettverkene setter for arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er et utdanningstilbud som gis av universitets- og høgskolesektoren. Tiltaket er tilrettelagt for studenter som er ansatt i en barnehage, og barnehagen skal være praksisarena for studentene. Følgeevalueringen omfatter årlige deltakerundersøkelser blant studenter på ABLU. Årets deltakerundersøkelse er følgelig en gjentakelse av tilsvarende undersøkelser i 2016 og 2017. En nærmere undersøkelse av hvordan ABLU-studiene hos de ulike tilbyderne er bygget opp ble presentert i delrapport 2 våren 2017 (Haugum m.fl., 2017).

Fagskoleutdanningen i oppvekstfag for barnehageansatte er et kompetansetiltak rettet mot fagarbeidere og assistenter. Utdanningen er yrkesrettet og gir mulighet for fordypning og økt kompetanse innenfor tre ulike fordypningsområder. I denne rapporten presenterer vi en oversikt over eksisterende tilbydere av utdanningen, en oversikt over antall studenter og en analyse av de ulike studie-/programplanene fagskolestudiene bygger på for å belyse hvordan studiene er bygget opp hos de ulike tilbyderne. Som en del av evalueringen gjøres det også en deltakerundersøkelse blant studenter ved de ulike fagskolene skoleårene 2016/2017 og 2017/2018.

Tilretteleggingsmidler til barnehageeier er innført som et nytt økonomisk virkemiddel i 2017, og nevnes i strategidokumentet blant annet under beskrivelsen av kompetansetiltaket Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). For tilretteleggingsmidler til barnehageeier er fokuset i årets rapport å formidle Fylkesmennenes erfaringer med den delen av tilretteleggingsmidler som er satt av til *lokal prioritering*. Gjennom intervjuer med representanter for Fylkesmannen i alle fylker gir rapporten blant annet en beskrivelse av omfang av søknader, de ulike lokale prioriteringer som er gjort, søkermassen og omfang av tildelinger og avslag.

1.2 Rapportens struktur og innhold

Årets evalueringoppdrag favner bredt, både metodisk og tematisk, og i noen av analysene har det vært behov for en relativt høy detaljeringsgrad. Rapporten som foreligger er omfangsrik, men vi har forsøkt å legge til rette for at leseren raskt kan finne fram til hovedfunnene i materialet. Vi har lagt vekt på å kommentere hovedfunn både i sammendraget foran i rapporten, og i oppsummeringen til hver kapittel. På denne måten kan leseren velge å hoppe over deler av rapporten, og samtidig få med seg de viktigste funnene.

I tillegg til dette innledende kapittelet omfatter rapporten åtte kapitler, samt et vedlegg med flere detaljer rundt dokumentanalysen av fagskoletilbudene.

I kapittel 2 redegjør vi kort for hovedelementene i strategien som gjelder for perioden 2018–2022, og peker spesifikt på endringer og kursendringer i den reviderte

kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kapittel 3 redegjør vi videre for datamaterialet og den metodiske tilnærmingen som er valgt for de ulike undersøkelsene.

Kapittel 4 er en casestudie av tre ulike barnehager, kompetansenettverkene de er en del av og måten de jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling på. Kapitlet beskriver fire ulike modeller for barnehagebasert kompetanseutvikling og diskuterer sentrale mekanismer, utfordringer, hemmer og fremmere i kompetansearbeidet. Casestudien har gitt oss et svært rikt datamateriale om arbeidet i den enkelte barnehage. Lesere som ønsker en mer overordnet oppsummering av resultatene kan om ønskelig gå direkte til delkapitlet som omtaler *Sentrale funn fra casebarnehagene*. Her fokuserer vi på sentrale funn og svar på hovedproblemstillingen: Hvordan jobber barnehagene med barnehagebasert kompetanseutvikling, hva er fremmer og hemmere i dette arbeidet og hvilken rolle har ledelsen i kompetansehevingsarbeidet.

Kapittel 5 presenterer resultatene fra deltakerundersøkelsen blant ABLU-studenter. Dette er den tredje deltakerundersøkelsen blant disse studentene. Undersøkelsen er identisk med fjorårets undersøkelse, og leseren henvises til delrapport 2 (Haugum m.fl., 2017) i følgeevalueringen for spørreskjema.

Kapittel 6 omhandler innholdet i fagskoletilbudet for oppvekstfag, retning barnehage. Vi analyserer fagplaner og emnebeskrivelser med utgangspunkt i de overordnede nasjonale føringene for kompetanseheving i barnehagesektoren. For å lette lesingen har vi valgt å legge enkelte detaljerte beskrivelser av forskjeller i emnebeskrivelser og innhold for ulike fordypningsemner til eget vedlegg 1 bakerst i rapporten.

I kapittel 7 presenteres deltakerundersøkelsen blant studenter ved de ulike fagskoleutdanningene. Dette er første runde med spørring til fagskolestudentene, og spørreskjemaet som ble benyttet er vedlegg 3 i denne rapporten.

I kapittel 8 dokumenteres hvordan Fylkesmannen i de ulike fylkene forvalter ordningen med tilretteleggingsmidler for lokal prioritering.

I kapittel 9 løfter vi blikket og løfter frem mer overgripende funn på tvers av de ulike analysene og de nå i alt tre delrapportene fra følgeevalueringen.

2 DEN REVIDERTE KOMPETANSESTRATEGIEN

Kompetansestrategien - *Kompetanse for fremtidens barnehage* - ble utviklet og satt i funksjon av Kunnskapsdepartementet i 2014, for «å underbygge barnehageeiers ansvar for rekruttering og kompetanseutvikling av personalet og kommunens ansvar for at barna i barnehagen får et godt og trygt barnehagetilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 5). Forløpere til, og intensjoner med, kompetansestrategien er beskrevet i (Haugset m.fl., 2016). Hovedtrekkene i det opprinnelige strategidokumentet er også beskrevet i (Haugum m.fl., 2017). I løpet av 2017 ble kompetansestrategien revidert i forbindelse med innføring av ny rammeplan for barnehagen, og det nye strategidokumentet gjelder i perioden 2018-2022 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette kapitlet beskrives hovedtrekkene i den reviderte strategien, og et eget avsnitt er viet endringene som er gjort fra strategidokumentet fra 2014.

2.1 Hovedelementene i strategien (2018-2022)

Kompetanse for fremtidens barnehage er bygget opp rundt et knippe kompetanseutviklingstiltak som til sammen utgjør ulike karriereveger for ansatte i barnehagen. I tillegg er det definert fire tematiske satsingsområder. Kompetansestrategien spesifiserer og fordeler også roller og ansvar mellom relevante aktører i og utenfor selve barnehagen.

2.1.1 Kompetanseutviklingstiltakene i strategien

Strategien består av i alt 12 kompetanseutviklingstiltak som til sammen utgjør et system for kompetanseutvikling for alle ansatte i barnehagesektoren. Systemet synliggjør karriereveger og utviklingsmuligheter for alle grupper av ansatte. Strategien for 2018-2022 inneholder følgende tiltak:

- Barnehagefaglig grunnkompetanse
- Barnehagebasert kompetanseutvikling
- Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere
- Fagbrev som barne- og ungdomsfagarbeider/praksiskandidatordningen
- Fagskoleutdanning i oppvekstfag
- Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)
- Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB)
- Veiledning av nytilsatte barnehagelærere
- Videreutdanning for barnehagelærere
- Lederutdanning for styrere
- Mastergrader
- Ph.D. (doktorgrader)

Kompetansetiltakene er beskrevet i strategidokumentet (*Kompetanse for fremtidens barnehage – revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*), og i den første delrapporten (Haugset m.fl., 2016). Endringer som er gjort i tiltakene i revideringen av

strategien er beskrevet i avsnitt 2.2. De kompetanseutviklingstiltakene som er undersøkt nærmere i årets evaluering er omtalt i neste avsnitt.

2.1.2 Kompetanseutviklingstiltakene i årets evaluering

Årets evaluering omfatter de tre kompetansehevingstiltakene barnehagebasert kompetanseutvikling, fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte (fagskoleutdanning) og arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Nedenfor gjengir vi i korte trekk beskrivelsen av kompetansehevingstiltakene slik de er omtalt i revidert kompetansestrategi.

2.1.2.1 Barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak

Barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak beskrives i revidert kompetansestrategi som et kompetanseutviklingstiltak for hele personalgruppen. Tiltaket skal være utviklingsarbeid som involverer hele personalet, og skal foregå ute i den enkelte barnehage. Tiltaket skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. Barnehagene må selv søke om midler til gjennomføring av tiltak fra kompetansemidlene hos Fylkesmannen. Det er barnehageeier som har ansvar for de tiltakene som utvikles lokalt. Videre er det krav til at tiltakene skal være forankret både hos pedagogiske leder, styrer og eier. Det skisseres ulike modeller for hvordan dette arbeidet skal og/eller kan foregå. Arbeidet *skal* skje i samarbeid med relevante kompetansemiljøer, og kan gjerne involvere flere barnehager og/eller foregå på tvers av kommuner. Barnehagebasert kompetanseutvikling er tema i kapittel seks.

2.1.2.2 Fagskoleutdanning i oppvekstfag for barnehageansatte

Det er fem fagskoler som tilbyr fagskoleutdanning i de tre fordypningene, henholdsvis Fagskolen i Østfold, Høyskolen Kristiania Nettstudier, Norges Yrkes akademi, AOF Haugaland og AOF Norge. Disse fagskolene skal samarbeide med relevante aktører om å tilby utdanninger hvor den praktiske yrkesutøvelsen tillegges stor vekt. Fagskolene utvikler studietilbud med utgangspunkt i barnehagens kompetansebehov og kompetansestrategiens føringer. Tiltaket Fagskoleutdanning i oppvekstfag skal være et tilbud om videreutdanning for fagarbeidere og assistenter med minimums fem års erfaring fra arbeid med barn. Utdanningen tas på deltid over to år og har et omfang på 60 fagskolepoeng. Det skal være en yrkesrettet utdanning som bygger på fullført videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. I revidert kompetansestrategi fremkommer det at tiltaket gir mulighet til fordypning i et av følgende tre fordypningsområder:

- Barn med særskilte behov
- Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse
- Arbeid med de yngste barna (0-3) i barnehagen.

Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanning i helse- og oppvekstfag (NUFHO) har utarbeidet nasjonale planer for alle tre områder. Reviderte nasjonale standarder fra NUFHO foreligger

våren 2018. Disse har imidlertid ikke påvirket studieplaner for høsten 2017, som er det vår evaluering har tatt utgangspunkt i. Fagskoleutdanningen er tema i kapittel fem og sju.

2.1.2.3 Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (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 studie-kompetanse. 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 barnehage-lærerutdanning i 2013 ble det i fagplanen vektlagt tverrfaglighet, anvendt kompetanse og sammenveving/samarbeid med arbeidslivet/barnehagen. Det er organiseringen som skal tilpasses, ved at barnehageeier inngår en avtale om å stille barnehagen til disposisjon for studenten til utprøving av pedagogiske opplegg etc. underveis i studiet. 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 også evaluert i de to foregående delrapporter (Haugset m.fl. 2016 og Haugum m.fl. 2017) og er tema i kapittel 4 i denne rapporten.

2.1.3 Satsingsområdene

Det er fire tematiske satsingsområder i strategien:

- Barnehagen som pedagogisk virksomhet
- Kommunikasjon og språk
- Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning
- Barnehagens verdigrunnlag

Satsingsområdene er forankret i formålsparagrafen i barnehageloven, og de gir overordnede føringer for arbeidet med kompetanseutvikling i barnehagesektoren. De skal også støtte implementering av ny rammeplan. Ledelse skal stå sentralt i arbeidet med alle satsingsområdene. Barnehagene skal legge sine egne lokale behov til grunn for valg av satsingsområdet de skal jobbe innenfor. For hvert satsingsområde gir strategidokumentet en samling eksempler på konkrete temaer å jobbe med i barnehagen, og disse viser stor bredde for alle områdene. Presentasjonen under er basert på *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18).

Barnehagen som pedagogisk virksomhet: Arbeid innenfor dette satsingsområdet bør handle om pedagogisk praksis og ledelse av utviklings- og endringsprosesser. Satsingsområdet skal støtte opp under rammeplanens krav om at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.

Kommunikasjon og språk: Dette tematiske satsingsområdet støtter opp om språkstimulering, som er en av barnehagens viktigste oppgaver. Ny rammeplan omfatter tydeligere og økte krav til barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk. Derfor er arbeidet med barnas språktilegnelse en sentral del av barnehagehverdagen, for å skape et stimulerende språkmiljø for alle barn.

Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning: Satsingsområdet skal bidra til å styrke de ansattes kompetanse i å tilrettelegge for et godt miljø for omsorg, lek, læring og danning, i tråd med rammeplanen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Overgang mellom hjem-barnehage og barnehage-skole og forebyggende arbeid mot mobbing og andre krenkelser kommer også inn under dette området.

Barnehagens verdigrunnlag: Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse. Satsingsområdet skal bidra til felles forståelse av hvordan verdiene kan omsettes til pedagogisk praksis i det daglige arbeidet.

2.1.4 Aktørene i strategien

I den første rapporten om implementering av kompetansestrategien ble implementeringskjeden og aktørene i denne belyst (Haugset m.fl., 2016). Her er de sentrale aktørene 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 høgskolesektoren inkludert de nasjonale sentrene. Sametinget er en viktig samarbeidspart for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet for den samiske delen av barnehagesektoren. I tillegg er også arbeidslivets organisasjoner viktige samarbeidsparter.

2.2 Endringer i revidert kompetansestrategi

I 2017 ble strategidokumentet *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013) revidert (Kunnskapsdepartementet, 2017), samtidig som barnehagesektoren fikk ny rammeplan. Kunnskapsminister Røe Isaksen viser i forordet til regjeringens ønske om å «tydeliggjøre aktørenes roller og ansvar» for kompetanseutvikling i sektoren. Revideringene presenteres i forordet som «en videreføring og videreutvikling av strategien», og koblingene til den nye rammeplanen understrekes flere steder i dokumentet. I revideringen har en i tillegg tatt hensyn til funn i følgeevalueringen av kompetansestrategien og til at flere av tiltakene er blitt videreutviklet siden beskrivelsen av dem i strategidokumentet fra 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2013).

En sammenliknende gjennomlesing av de to strategidokumentene viser at det er gjort både språklige justeringer, konkrete endringer i tiltak, organisering og finansiering og justeringer av hvilke dimensjoner en legger vekt på.

2.2.1 Justeringer av kursen

Endringer i framstillingen har gjort dokumentet tydeligere og føringene klarere, spesielt når det gjelder de ulike aktørenes roller. Effektmålet av arbeidet (det man ønsker å oppnå) er formulert eksplisitt flere steder, blant annet som overskrift på kapitlet om mål: Å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Resultatmålene som skal komme ut av arbeidet med strategien og som skal bidra til effektmålet, er spesifisert klarere for alle grupper i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Delmålet om å øke statusen for arbeid i barnehagen fra 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8) finner vi ikke igjen som en eksplisitt formulering i 2018.

God og kompetent ledelse av utviklings- og læringsprosesser for å skape lærende organisasjoner og kollektive læringsprosesser er løftet fram som viktig i mål-kapitlet. Barnehagens eier og ledelse sitt ansvar for dette understrekes. Betydningen av at ansatte i barnehagen har mastergrad betones sterkere enn tidligere, og blant annet pekes det på at dette vil bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Det er også et økt fokus på barnehageprofesjonens rolle, ansvar og arbeidsbetingelser i den reviderte strategien. I forordet gis det et politisk signal om en fortsatt skjerpelse av pedagognormen i barnehagene.

Barnehagetilbudet til de samiske barna, som ikke hadde noen stor plass i det gamle strategidokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2013), er løftet fram og er nå berørt eksplisitt i flere av kapitlene i strategien. Det samme kan man si om likestilling forstått som det å rekruttere flere mannlige ansatte i barnehagene. I kapitlet om aktørene får barnehageeier et tydeliggjort ansvar for både likestilling i rekruttering og for samiskspråklig tilbud. Sametingets rolle er omdefinert og oppgradert fra samarbeidspartner i rekruttering og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 18) til «*premissleverandør for samisk barnehagetilbud sammen med Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Sametinget har dermed medansvar for kompetanseutvikling i barnehager som gir tilbud til sør-, nord- og lulesamiske barn.

2.2.2 Konkrete endringer

Med revideringen av kompetansestrategien innføres en konkret endring i arbeidsmåter og organisering av det regionale arbeidet med kompetanseutvikling. Tilretteleggingsmidler kommer inn som et nytt økonomisk virkemiddel, og de tematiske satsingsområdene er endret. Dessuten er det gjort noen justeringer i flere av kompetansetiltakene.

Regional ordning, herunder også regionale samarbeidsfora, er viet et eget kapittel i strategidokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og dette kan sees som en formalisering av eksisterende regionale kompetansenettverk som Fylkesmannen har drevet og

koordinert på ulike måter. I delrapport 1 (Haugset m.fl., 2016, s. 33-45 og 92-93) beskrives hvordan regionale nettverk ledet av Fylkesmannen har stor betydning for implementering av kompetansestrategien. Disse nettverkene består ofte av «*mennesker som har kjent hverandre lenge og kjenner barnehagesektoren godt fra ulike posisjoner*» (s. 45). I delrapport 2 beskrives det dessuten hvordan regionale nettverk brukes aktivt av Fylkesmannen for å gi kommunene støtte i søknadsprosessen for å få kompetansemidler til barnehagene (Haugum m.fl., 2017, s. 77-78).

I den reviderte strategien heter det at:

Fylkesmannen forvalter i dag statlige midler til barnehagebaserte kompetansetiltak, kompetansehevingstudier for assistenter, barnehagefaglig grunnkompetanse og fagbrev på arbeidsplassen. Fylkesmannen har lang erfaring med å koordinere regionale kompetansenettverk, der kommunene som barnehagemyndighet, kommunale og private eiere, barnehager og relevante fagmiljøer er sentrale deltakere.

I løpet av den kommende strategiperiode skal nettverkene videreutvikles til regionale samarbeidsfora. Samarbeidsforaene vil få ansvar for å prioritere, innrette og dimensjonere de ovennevnte kompetansetiltakene i regionen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Fylkesmannen skal koordinere de regionale samarbeidsforaene, og foraene må forholde seg til føringene som er gitt i kompetansestrategien. Midlene («kompetansemidlene») som skal fordeles kommer fra Utdanningsdirektoratet, og det vil etter hvert ble stilt krav om å ha etablert et regionalt samarbeidsforum for å få penger. I hovedsak skal pengene brukes til barnehagebasert kompetanseutvikling, men ved behov kan det også brukes til de øvrige tiltakene som er nevnt ovenfor. Det blir opp til samarbeidsforaene å bli enig om bruken av og fordelingen av midler i sin region.

Tilretteleggingsmidler til barnehageeier er innført som et nytt økonomisk virkemiddel i 2017, og nevnes i strategidokumentet blant annet under beskrivelsen av kompetansetiltaket Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Tilretteleggingsmidler er støtte til barnehageeier som gis når ansatte tar utdanning, og som blant annet kan dekke reiseutgifter og/eller gi den ansatte fri med lønn til studiesamlinger. I den reviderte kompetansestrategien beskrives det som et virkemiddel for å sikre at studentene fullfører utdanningen (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 24). Kapittel 0 gir en nærmere beskrivelse av tilretteleggingsmidlene, og av hvordan Fylkesmannen har arbeidet med fordelingen av tilretteleggingsmidler til regional fordeling.

Temaområdene i den reviderte kompetansestrategien er ikke de samme som i strategien fra 2014, men er tilpasset den nye rammeplanen.

Tidligere satsingsområder var (Kunnskapsdepartementet, 2013):

- Pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon
- Danning og kulturelt mangfold

- Et godt språkmiljø for alle barn
- Barn med særskilte behov

Temaområdene i den reviderte strategien er (Kunnskapsdepartementet, 2017):

- Barnehagen som pedagogisk virksomhet
- Kommunikasjon og språk
- Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning
- Barnehagens verdigrunnlag

Pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon var definert som et eget satsingsområde i den første kompetansestrategien, mens det i den reviderte skal stå sentralt i alle satsingsområdene og er løftet fram som en del av Mål og innhold-kapitlet. Den sterke vektleggingen av pedagogisk ledelse og at barnehagen er en lærende organisasjon er altså beholdt, kanskje til og med styrket, selv om det ikke er et eget tematisk satsingsområde. Det nye tematiske satsingsområdet *Barnehagen som pedagogisk virksomhet* (jmfør Rammeplanen 2017, kapittel 7) er mye bredere enn pedagogisk ledelse (i eksemplene vises det til både veiledning, barns medvirkning, rammeplanens fagområder og digital praksis.)

Det samme gjelder i stor grad for de øvrige tematiske satsingsområdene: Selv om innholdet er rokert noe dem imellom, er det ikke store endringer i hva en samlet sett vil fokusere på. Eksempellistene under hvert område viser mye av de samme forslagene, bare organisert under litt ulike punkter og med litt andre ord. Et unntak er at samiske barnehager er mer eksplisitt nevnt i den reviderte strategien.

Kompetansetiltakene i den reviderte strategien er i store trekk de samme som i den tidligere, men med følgende endringer:

- Barnehagefaglig grunnkompetanse: Det varsles en standardisering (utvikling av nasjonale rammer) av tiltaket.
- Fagskoleutdanning i oppvekstfag har fått flere fagplaner/tema: Barn med særskilte behov, Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse og Arbeid med de yngste barna (0-3) i barnehagen.
- Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: Betoningen av at ABLU er et tiltak som bidrar til kompetanseheving for hele ansattgruppen og styrker barnehagen som lærende organisasjon er tatt ut.
- Veiledning av nytilsatte barnehagelærere: Beskrivelsen av intensjoner og funksjon av tiltaket er endret litt, blant annet legger en også vekt på at nyutdannede barnehagelærere bringer ressurser inn til profesjonsfellesskapet i barnehagen. Det varsles om at det vil utvikles nasjonale rammer for veiledningsordningen i barnehage og skole.
- Videreutdanning for barnehagelærere: En mer generell beskrivelse av videreutdanningsmoduler som bygger på barnehagelærerutdanningen, fortrinnsvis er på mastergradsnivå og som kan inngå som modul i masterutdanning. Erstatte

Pedagogisk utviklingsarbeid (PUB) og Andre videreutdanninger som var tiltak før revideringen. Det finnes i dag fire 30 stp moduler, utviklet i samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og høgskolesektoren, og det vurderes å lage flere.

- Lederutdanning for styrere: rettes nå ikke eksklusivt mot barnehagestyrere, men mot alle styrere og assisterende styrere i barnehagen. Utdanningen kan nå innpasses i mastergrad i ledelse.
 - I løpet av strategiperioden vil det vurderes å utvikle en modulbasert videreutdanning for ledere som har fullført styrerutdanningen. (s. 23)
- PhD: Inneholder nå en anbefaling om å vurdere offentlig-PhD og nærings-PhD for å styrke samspillet mellom barnehager og forskningsinstitusjoner, og utdanne forskere med kunnskap som er relevant for sektoren.

3 DATAGRUNNLAG OG METODE

Det empiriske materialet i denne rapporten er samlet inn for å belyse studietilbudet som gis ved fagskolene, arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling ute i barnehagene, deltakernes opplevelse av fagskoletilbudet og arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og det lokale arbeidet med prioritering av tilretteleggingsmidler til barnehageeier. Datagrunnlaget som er benyttet er tilpasset de enkelte temaene. I dette kapitlet beskriver vi datainnsamling, datagrunnlag og analyser/metoder som er benyttet.

3.1 Casestudier i kompetansenettverk og barnehager

Datainnsamlingen i kompetansenettverk og barnehager ble gjennomført høsten 2017. Vi har gjennomført casestudier i tre barnehager, som igjen inngår i tre ulike kompetansenettverk. Ett case referer altså i det følgende til en barnehage og det kompetansenettverk denne barnehagen inngår i.

3.1.1 Valg av case

De tre kompetansehevingsnettverkene som undersøkes er valgt ut fordi de arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling i henhold til definisjonen i den reviderte kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017). Definisjonen vektlegger blant annet at det skal skje kompetanseheving for hele ansattgruppen i barnehagen. Innenfor hvert kompetansehevingsnettverk har vi fått tilgang til å studere hvordan en av barnehagene jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling.

Identifiseringen av de tre kompetansehevingsnettverkene (casene) er basert på data hentet inn i forrige rapporteringsrunde i prosjektet (Haugum m.fl., 2017). Her samlet vi inn informasjon om barnehagebasert kompetanseutvikling som kunne brukes til å identifisere mulige case til denne studien. I tillegg er det et tilgjengelighetsutvalg (Tjora, 2017), fordi vi har måttet basere oss på hvilke barnehager og kompetansehevingsnettverk som har sagt seg villig til å delta i studien. Et annet utvalgsriterium har vært å søke en geografisk spredning. En ytterligere presentasjon av casene og hvordan de har arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling gis i kapittel 4. For å sikre anonymiteten til deltakerne er casene blant annet forenklet f. eks ved at antall kommuner som deltar i kompetansehevingstiltaket er endret, navnet utelatt og den geografiske lokaliseringen av casene ikke er oppgitt i analysene.

3.1.2 Datainnsamling og analyser

Datainnsamlingen har bestått av besøk hos tre ulike barnehager hvor vi har intervjuet styrer, pedagogiske ledere og assistenter. I tillegg har vi intervjuet nettverkskoordinatorer og barnehagemyndigheter som organiserer kompetansehevingsnettverket. I case 1 har vi også observert gjennomføringen av en felles samling som er en del av tiltaket for barnehagebasert kompetanseutvikling. Observasjonene ble nedtegnet fortløpende i møtet. Datamaterialet består også av dokumentasjon i form av bl.a. årsplaner for barnehagene i de aktuelle casene. I

tillegg til dette har vi inkludert tre masterstudenter i prosjektet. Masterstudentene har samlet inn data til sine egne masteroppgaver, som omhandler ulike aspekt ved barnehagebasert kompetanseutvikling. Disse studentene har intervjuet ansatte i ytterligere tre barnehager i kompetansenettverkene som utgjør case 2 og 3. Vi har i rapporteringen hatt tilgang til disse dataene, og brukt dem som et supplement til vårt eget datamateriale som er beskrevet ovenfor.

En svakhet med utvalget er dets størrelse. Det gir ikke oversikt over alle måter man kan jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling, men det gir likevel et innblikk i ulike praksiser for kompetanseheving som søker å heve hele ansattgruppen. Det er ikke innsamlet data fra eksterne tilbydere av kunnskap inn i tiltakene, på grunn av prosjektets rammer.

Intervjuene er gjennomført som individuelle intervju og gruppeintervju, og tabell 3-1 gir en oversikt over informantenes stilling og rolle i barnehagene. Vi hadde i forkant utarbeidet en intervjuguide tilpasset informantenes stilling i barnehagen, hvor tema var erfaringer med å delta i barnehagebasert kompetanseutvikling. Vi har også i denne studien (i likhet med arbeidet med forrige rapport, Haugum m.fl., 2017) søkt å fange opp elementer ved barnehagen som læringsarena for ansatte, hvordan styrere tenker og tilrettelegger for kompetanseheving og personalets læring. Intervjuguiden er utarbeidet på basis av både teori og problemstillingen som søkes belyst i studien. Intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert/skrevet referat av og analysert for å kunne belyse problemstillingene i prosjektet. Analyse ble gjort ved at referat av intervjuene ble lest og lydfiler hørt på og diskutert av flere forskere i prosjektet.

Tabell 3-1: *Oversikt over antall informanter*

	Case 1	Case 2	Case 3	Totalt
Styrere (eier)	1	1	1	3
Pedagogiske ledere	1	1	1	3
Assistent/fagarbeider	1	2	1	4
Koordinatorer/representant for eier	2	3	1	6
Totalt	5	7	4	16

3.2 Deltakerundersøkelser for ABLU og fagskoletilbud i oppvekstfag

En gjentakende del av følgeevalueringen er spørreundersøkelser til ulike grupper av deltagere på kompetansetiltakene som inngår i evalueringen. I de tidligere delrapportene (Haugset m.fl., 2016; Haugum m.fl., 2017) har undersøkelsene gått til studenter som deltar på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og studenter på Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (TIB). I årets gjennomføring er ABLU også med, men TIB er utelatt etter avtale med oppdragsgiver. I stedet er fagskoletilbudene i oppvekstfag tatt inn.

3.2.1 Utvalg og svarprosent

Kontaktinformasjon til deltakerne ble hentet inn på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets oversikt over tilbydere, både på fagskole og på ABLU. Ut fra informasjonen vi innhentet fikk vi oppgitt at det var 220 studenter som hadde blitt tatt opp på ABLU i 2015. På fagskolene mottok

vi i første omgang 631 epostadresser til studenter som var tatt opp, noe som var et høyere antall enn forventet. Ved utsending av undersøkelsen fikk vi tilbakemeldinger om at en del av mottakerne gikk på andre fagskoletilbud, men at adressene da hadde blitt med i vårt utvalg. Vi tok da kontakt med tilbyderne der vi fikk tilbakemeldinger fra studentene, og fikk en oppdatert liste med studenter. Vi gjennomførte så en manuell vask av adresser, og kom ned til 524 studenter med registrert epostadresse. Dette tallet er utgangspunktet vårt for beregning av svarprosent, men siden den endelige listen er laget ut fra en manuell gjennomgang kan vi ikke utelukke at vi fortsatt har med mottagere av undersøkelsen som skulle vært tatt ut. Dette gir noe usikkerhet knyttet til utregning av svarprosent, særlig siden det registrerte antall aktive studenter ifølge tabell 6-2 er 440 (merk at undersøkelsen har gått til studenter som har blitt tatt opp, mens tabell 6-2 viser aktive studenter).

Blant fagskolestudentene fikk vi inn 304 svar, noe som tilsvarer en svarprosent på 58 prosent. På undersøkelsen til ABLU-studentene fikk vi inn 121 svar, noe som gir en svarprosent på 55 prosent. 77 har fullført hele undersøkelsen og 44 har fullført deler av undersøkelsen. Svarprosenten på ABLU er dermed tre prosentpoeng høyere enn i fjorårets undersøkelse.

Vi har gjennomført en frafallsanalyse basert på den tilgjengelige bakgrunnsinformasjonen vi har fått tilgang til gjennom studiestedene (se vedlegg 2). Informasjonen begrenser seg til kjønn (i noen tilfeller utledet fra epostadresse) og studiested, og basert på disse to bakgrunnsvariablene finner vi ingen signifikante forskjeller mellom alle studentene på studiestedene og de som har besvart undersøkelsen. Vi har også analysert frafall gjennom skjemaet, da ingen spørsmål har vært obligatoriske å svare på for å gå videre i utfyllingen. Disse analysene (se vedlegg 2) viser at det er en god del frafall underveis, men uten at dette gir skjevheter i representasjonen av studiested og kjønn (de tilgjengelige bakgrunnsvariablene). Dette er også i tråd med nyere forskning på frafall i spørreundersøkelser, som viser at et svært stort frafall likevel kan gi representative resultater (Hellevik, 2015). Ut fra den tilgjengelige informasjonen ser altså undersøkelsen ut til å være representativ, selv om vi ikke kan utelukke at det finnes andre bakenforliggende variabler som påvirker svarmønster og frafall som vi ikke kan kontrollere for. Resultatene må derfor, som i alle spørreundersøkelser, tolkes med en viss forsiktighet.

Et annet viktig forbehold å ha med seg i fortolkningen av data er at det år for år er noe utskifting av tilbydere på ABLU. Tabell 3-2 viser hvilke studiesteder som har tilbudt ABLU i de tidligere årene og i årets undersøkelse. Noe av utskiftingen er likevel bare på papiret, da det dreier seg om endret institusjonsnavn og -status. I analysene av deltakerundersøkelsene har vi nærmet oss de ulike årene som uttrykk for tilstanden på ABLU-studiet som gis, sett under ett. Vi har derfor ikke tatt inn studiested i analysene. Dette ville også brutt opp et allerede lavt antall observasjoner i enda mindre enheter og ville også kreve en tilrettelegging av data som ikke har vært mulig innenfor prosjektets ressurser. Samtidig er det viktig å huske på at når man sammenligner studentenes vurdering på tvers av år, så er det til en viss grad også ulike institusjoner inne.

Tabell 3-2: Tilbydere med i undersøkelsen.

	ABLU 2013	ABLU 2014	ABLU 2015
Høgskolen i Volda	x	x	
Høgskolen Stord-Haugesund		x	
Norsk Lærerakademi NLA	x	x	
Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HSN)			x
Høgskolen i SørøstNorge (Telemark) (HSN)	x	x	x
Høgskolen i Oslo og Akershus	x	x	x
Høgskolen i Buskerud	x		
Høgskolen i Sogn og Fjordane (Høgskolen på Vestlandet)	x		x
Høgskolen i Nord-Trøndelag			x
Universitetet i Nordland			x
Dronning Mauds Minne Høgskole			x
Universitetet i Agder			x
Høgskolen i Hedmark			x
FAGSKOLE			
Fagskolen i Østfold			x
AOF Norge			x
Norges Yrkesakademi			x
Høgskolen Kristiania			x
AOF Haugaland			x

3.2.2 Spørreskjema

Spørreskjemaet som er brukt til ABLU-studentene er identisk med skjemaet for delrapport 2 (Haugum m.fl. 2017), som var en noe revidert utgave av skjemaet som ble brukt i delrapport 1 (Haugset et.al 2016). Skjemaet i første rapport ble bygget opp basert på tidligere gjennomførte studier av barnehagelærere. De viktigste kildene var følgeevalueringen til førskolelærerutdanningen (Sataøen m.fl. 2014, Sataøen m.fl. 2015), StudData-undersøkelsen ved OsloMet² og NOKUTs Studiebarometer³. Vi hadde også med enkelte spørsmål fra TALIS 2013 (Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten, 2014) og GNIST-og GLØD-nettverkene som har arbeidet for å styrke rekrutteringen til barnehagelærer og læreryrket⁴. Spørsmålene er dermed brukt og utprøvd i andre undersøkelser, og delvis brukt i internasjonale publiseringer (blant annet spørsmål om koherens og sammenheng i studiet, se Smeby og Heggen, 2014). I den første delrapporten ble andre undersøkelser brukt som et sammenligningsgrunnlag for dataene, mens det i delrapport to og tre (foreliggende rapport) har blitt lagt vekt på å sammenligne utviklingen over år (i tråd med oppdragsgivers ønske om årlige

² <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>

³ <https://www.nokut.no/studiebarometeret/>

⁴ <http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/dgs-den-gode-skoleeier/dgs-nettressurser/gnist/> og http://www.fagforbundet.no/skko/barnehage/?article_id=99337

deltakerundersøkelser for å følge utviklingen). I denne rapporten har vi i de fleste tilfeller sammenlignbare data over tre år, da fjorårets endringer kun var mindre revideringer.

Spørreskjemaet til fagskolestudentene er bygget over samme mal som skjemaet til ABLU-studentene, men med endringer for å tilpasses til det som er særegent med fagskoletilbudene. Spørreskjemaet til ABLU-studentene finnes som vedlegg i delrapport 2, mens spørreskjemaet til fagskolestudentene finnes som vedlegg i denne rapporten (vedlegg 3). Endringene fra ABLU til fagskoleskjemaet handler om studiets organisering, det vil si om det er nettbasert, stedsbasert eller en kombinasjon av disse, og om det foregår på kvelds- eller dagtid. Fagskolestudiene har også en annen organisering av praksis enn ABLU-studiet. Målsettingene med fagskolestudiet er også kvalitativt annerledes, noe som gir et annet foreskrevet læringsutbytte. Endringer i skjemaet er redegjort for løpende i teksten i kapittelet der deltakerundersøkelsen til fagskolene blir presentert.

3.2.3 Analyser og datakvalitet

I begge deltakerundersøkelsene rapporteres det samlemål, som består av knipper med spørsmål fra spørreskjemaet. Samlemålene er basert på utforskende faktoranalyse⁵ som ble presentert i delrapport 1 (Haugset m.fl., 2016), og vi har i denne rapporten brukt de samme samlemålene som ble utformet da. Dette er gjort for å ha mulighet til å sammenligne over tid. For alle mål har vi undersøkt at de har en tilfredsstillende reliabilitet, målt ved Chronbachs alpha (Kim & Mueller, 1978; Ulleberg & Nordvik, 2001), og at de ser ut til å ha en tilfredsstillende spredning på ulike svaralternativ. Dette vil i praksis si en alpha-verdi over 0,7, og at alle svarkategorier på spørsmålene har blitt brukt. På deltagerundersøkelsen til fagskolene har vi gjennomført nye faktoranalyser og inspeksjoner av datamaterialet for å undersøke om vi kan gjenfinne samme faktorstruktur som i ABLU-undersøkelsen. Dette har vi i noen tilfeller ikke klart, og har dermed laget nye samlemål basert på den nye faktoranalysen. Alle spørsmål som brukes i samlemålene for fagskoleundersøkelsen er presentert i teksten, sammen med verdien for Chronbachs alpha.

Den enkelte respondent blir tillagt relativt stor vekt i et såpass lite materiale. En viss varsomhet må derfor utvises i fortolkningen av funnene. Vi har signifikantstestet alle endringer over tid (t-test for uavhengige utvalg), for å få et sikrere utgangspunkt for å beskrive endringer, men et problem med en slik gjentatt signifikanttesting er at det øker sannsynligheten for signifikante forskjeller basert på tilfeldigheter. En annen utfordring er at signifikante endringer mellom år kan observeres, selv om de i praksis fremstår som uten særlig stor betydning. Den viktigste styrken med datamaterialet er dermed at vi for ABLU kan sammenligne resultatet over flere år, og gjennom denne sammenligningen få større grad av sikkerhet på hvorvidt endringer er del av en trend, eller om det er et utslag ett år som blir borte igjen neste år. For fagskolene har vi ikke det samme longitudinelle materialet, og resultatene må dermed fortolkes ut i fra andre vurderinger og forventninger.

⁵ Med varimax-rotasjon.

3.3 Studietilbudet ved fagskolene

Datainnsamling og dokumentanalyse ble gjennomført høsten 2017 og våren 2018.

Oversikt over totalt antall studenter registrert ved fagskoleutdanning i oppvekstfag retning barnehagen er hentet fra Fagskolestatistikk på nettsiden til NSD, Database for Statistikk om Høgere Utdanning (NSD, 2018). Tallene er hentet fra statistikken til hver av de fem tilbyderne, og de ulike avdelingene.

Det er gjennomført en dokumentanalyse av studieplanene gjeldende for høsten 2017 (heretter omtalt som studieplaner) for hver enkelt fagskoletilbyder. Studieplanene gjelder for fordypningene Barn med særskilte behov, Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen, og Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen. Dokumentanalysen har også inkludert de nasjonale standardene for fagskoler. Nasjonale standarder for hver fordypning er utarbeidet av Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanning i helse- og oppvekstfag (NUFHO), et organ for samhandling mellom tilbydere av fagskoleutdanning i helse- og oppvekstfag, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner og relevante myndigheter. NUFHO er tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for utarbeidelse av de nasjonale standardene. Vi har sett på de tre nasjonale standardene som ligger til grunn for studieplanene (revidert i 2015), samt de tre nyreviderte versjonene (2017). Totalt omfatter dokumentanalysen 9 studieplaner og 6 nasjonale standarder.

Den analytiske tilnærmingen er tematisk innholdsanalyse (Rapley, 2011). Ettersom emne 3 og 4 er spesifikke for den enkelte fordypning er det i hovedsak disse som er analysert. I analysearbeidet viste det seg at fellesemne 2 (Pedagogikk og didaktikk) var noe ulikt utformet i studieplanene. Dette emnet er revidert i nasjonal standard, og det er dessuten relevant i lys av politiske føringer. Emne 2 ble derfor også tatt inn i analysen. Emne- og læringsutbyttebeskrivelser ble kodet og kategorisert ut fra sentrale tema. Det ble også gjennomført søk på essensielle ord og begreper i dokumentene som helhet.

Videre ble emne- og læringsutbyttebeskrivelsene sett i lys av de politiske styringsdokumentene *Kompetanse for fremtidens barnehage - strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*, *Kompetanse for fremtidens barnehage - revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*, og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 2017*. Vi rettet her blikket både mot det som står skrevet i plandokumentene, og mot det som ikke er omtalt selv om det er sentralt i de politiske føringene.

I analysen ble plandokumentene også sammenlignet med tanke på forskjeller og likheter

- mellom studieplaner og nasjonale standarder,
- mellom studieplaner innen samme fordypning fra ulike tilbydere
- mellom studieplaner fra ulike fordypninger
- mellom nasjonal standard og revidert nasjonal standard.

I rapporten har vi presentert hovedtrekk og tendenser som kom fram i analysen av studieplaner og nasjonale standarder, med spesiell vekt på områder som kan forbedres for bedre samsvar med strategien rammeplanen (2017) og *Kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022*.

3.4 Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering

For å undersøke hvordan tilretteleggingsmidler til lokal prioritering ble håndtert i fylkene gjorde vi intervjuer med alle 17 fylkesmannsembetene⁶, representert ved den personen som håndterer tildelingen av disse midlene. Disse informantintervjuene er gjennomført i perioden 5. oktober til 23. november 2017. I tillegg til intervjuene er det gjort søk og oppslag på fylkesmennenes nettsider, og samlet materiale om lokale tilretteleggingsmidler som var lagt ut der. Dette materialet ble benyttet som bakgrunn for telefonintervjuene. Som forberedelse til de øvrige intervjuene gjorde vi et ansikt-til-ansikt intervju hos Fylkesmannen i Nord-Trøndelag, som ble benyttet til å utforme en relativt åpen og lite strukturert intervjuguide for telefonintervjuene. Intervjuguiden hadde følgende tema:

- Hvordan det ble informert om ordningen med tilretteleggingsmidler til lokal prioritering i fylket
- Hvilke prioriteringer som ble gjort i tildeling av midlene, og begrunnelser for disse
- Hvordan søknad og saksbehandling ble gjennomført
- Hvordan informanten vurderer ordningen med tilretteleggingsmidler til lokal prioritering.

Intervjuene ble foretatt på et tidspunkt der de fleste fylkene var ferdige med tildelingen av lokale tilretteleggingsmidler, og alle hadde fått inn søknadene, sett på søkermassen og gjort lokale prioriteringer. Telefonintervjuene tok mellom 15 og 30 minutter, og det ble gjort notater undervegs. Notatene ble så renskrevet og fylt ut like etter telefonsamtalen. Data fra alle intervjuene er sammenstilt, drøftet og analysert i kapittel 9 i rapporten.

16 av de 17 informantene har utdanning som barnehagelærer, og flere av dem har ulike videreutdanninger i tillegg. Den siste er lærer med mastergrad med spesialisering i barnehage. To av dem er menn. Det er betydelig variasjon i hvor lenge de har jobbet hos fylkesmannen, men mange av dem har bred erfaring fra mange ulike roller i barnehagesektoren.

⁶ Fylkesmannen i Oslo og Akershus har felles fylkesmannsembete, det samme har Aust- og Vest-Agder.

4 BARNEHAGEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING

Kapitlet gir innblikk i hvordan barnehagene som organisasjoner jobber med kompetanseutviklingstiltaket barnehagebasert kompetanseutvikling. Fordi arbeid med kompetanseheving ofte foregår innenfor rammene av ulike kompetansenettverk, kommer vi også inn på hvordan disse nettverkene påvirker arbeidet.

Forskningsspørsmålene vi søker svar på er:

- Hvordan organiseres *barnehagebasert kompetanseutvikling* i barnehagene?
 - Hvordan organiseres kompetanseutvikling i barnehagen for å lykkes med læring for den enkelte og i fellesskap?
 - Hva pekes på som hemmere og fremmere for å få til kompetanseheving for alle?
 - Hvilken rolle spiller barnehagens ledelse i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Kapittel 4.1 gir en kort introduksjon til hva som ligger i barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvordan det er definert i strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017)*. Deretter, i kapittel 4.2, gjør vi kort rede for noen teoretiske perspektiver som er nyttige verktøy for å forstå lærings- og endringsprosesser i organisasjoner. Kapittel 4.3-4.5 er dokumentasjon av de tre casestudiene og gir en beskrivelse av hvordan kompetanseutviklingen organiseres og drives i barnehager i tre ulike kompetansenettverk. Dette er materialet som ligger til grunn for funnene og drøftingene i kapittel 4.6, hvor vi benytter de teoretiske verktøyene fra avsnitt 4.2 til å trekke fram og drøfte funn vi har gjort i casestudiene. Kapittel 4.7 oppsummerer kapitlet.

Av hensyn til de leserne som er mest interessert i konklusjonene og svar på de sentrale problemstillingene har vi skrevet kapittel 4.6 og 4.7 slik at det er mulig å hoppe over casebeskrivelsene i kapittel 4.3-4.5. Disse tre kapitlene presenterer rike beskrivelser av arbeidet i de tre barnehagene. Leseren kan om ønskelig gå direkte til kapittel 4.6 for en sammenstilling og drøfting av de sentrale funnene fra de tre casebarnehagene.

Vi har gjennomført casestudier i tre barnehager, som igjen inngår i tre ulike kompetansenettverk. Ett case referer altså i det følgende til én barnehage og det kompetansenettverk der denne barnehagen inngår. I intervjuene med ansatte i den enkelte barnehage har vi søkt å forstå hvordan barnehagen organiserer tiltakene og hvordan det jobbes for å legge til rette for å oppfylle nettopp de ambisjonene for læring som ligger i tiltakets definisjon (jamfør avsnitt 4.1). Arbeidet i kompetansehevingsnettverkene er en del av konteksten for arbeidet som gjøres i hver enkelt barnehage. I beskrivelsene av hvert case i kapittel 4.3-4.5 presenterer vi derfor innledningsvis hvordan kompetansehevingsprosjektene er organisert i nettverket for så å rette oppmerksomheten mot hvordan barnehageorganisasjonen organiserer egen kompetanseheving. Under hvert case oppsummerer vi til slutt sentrale hemmer og fremmere for kompetansehevingsarbeidet.

4.1 Hva er barnehagebasert kompetanseutvikling?

Barnehagebasert kompetanseutvikling presenteres som ett av en rekke kompetanseutviklingstiltak for ansatte i barnehager, i et system av tiltak som staten eller fylkeskommunen bidrar med midler til. Liknende arbeidsformer har vært praktisert i barnehager også tidligere, men selve begrepet «*barnehagebasert kompetanseutvikling*» ble lansert i kompetansestrategien av 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Definisjonen på barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak er:

Utviklingsarbeid som involverer hele personalet, og som foregår i den enkelte barnehage. Barnehageeier har ansvar for tiltakene som utvikles lokalt, i samarbeid med relevante kompetansemiljøer, barnehagemyndigheten, og gjerne med andre barnehager og på tvers av kommuner. Tiltakene skal være forankret hos pedagogisk leder, styrer og eier og skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. Tiltaket vil være sentralt i videreutviklingen av regionale ordninger for kompetanseutvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barnehagebasert kompetanseutvikling skal være kollektivt innrettet mot hele kollegiet i barnehagen, og har ikke som målsetting å heve formalkompetansen hos enkeltindivider. Utgangspunktet er altså at tiltaket omfatter alle ansattgrupper uavhengig av utdanningsnivå. Eksterne kompetansemiljøer skal kobles på arbeidet, og ifølge definisjonen er det barnehagen som skal være de ansattes primære læringsarena. Det er en ambisjon at tiltaket skal bidra til en utviklings- og endringsprosess på egen arbeidsplass, noe som innebærer at læring skal skje både på et individuelt og på et kollektivt nivå. Dette er ambisiøse målsettinger og stiller store krav til ledelse av arbeidet for å få ønsket læringseffekt. Det er derfor grunn til å se nærmere på både læringsbegrepet og på hvordan læring, endring og utvikling kan forstås i en organisatorisk kontekst.

4.2 Teori om læring og endring i organisasjoner

Vi har i det følgende valgt å relatere analysene til Illeris (2006), som beskriver læring som en prosess med tre sentrale dimensjoner. Den første er læringens innholdsmessige dimensjon. Innholdsdimensjonen omhandler kunnskap, forståelser og ferdigheter – med andre ord: det som læres. Dette dreier seg om å skape mening, skape mestring og skape en funksjonalitet i ulike settinger hos den som lærer. I vår sammenheng blir det derfor interessant å se hvordan innholdet i kompetanseutviklingstiltakene får betydning for informantenes opplevelse av læring. Vi er også opptatt av hvordan innholdet eventuelt blir gjenstand for endring og oversetting i barnehagene, i en felles prosess.

Den andre dimensjonen som Illeris trekker fram er drivkraftsdimensjonen ved læring, gjerne forstått som motivasjon, følelser og vilje. For å lære trengs med andre ord en drivkraft og en entusiasme for læring som må mobiliseres. Dette kan for eksempel være nysgjerrighet. I vår studie vil det være interessant å se hvilke drivkrefter for læring vi finner hos den enkelte, og om disse kan sies å ha en kollektiv, organisatorisk dimensjon. Det vil også være relevant å

spørre hvilken rolle ledelse har for å skape drivkraft i læringen (individuell og kollektiv) og i endringsprosessene i organisasjonen.

Til slutt viser Illeris (2006) til læringens samspillsdimensjon som er sentral for læring, og dette retter et spesielt fokus på barnehagen som læringsarena og de organisatoriske forhold for læring. Den enkelte er i samspill med enten det nære, lille fellesskapet i læringen eller det store samfunnsmessige fellesskapet. Denne dimensjonen viser også til kollektivets rolle for læringen. Fellesskapets betydning for læring har blitt understreket i flere læringsteorier. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2001) er individets læring tett sammenflettet med miljøet eller kulturen som individene er en del av. Læring skjer i en vekselvirkning mellom individets læringsprosesser og den kompetansen og kunnskapen som finnes i fellesskapet. Den sosiale sammenhengen har betydning for individets læring og sees i sammenheng med kontekst og kultur, språk og kommunikasjon. I denne rapporten blir det relevant å se hvordan barnehagen som organisasjon legger til rette for læring gjennom samhandling.

I barnehagebasert kompetanseutvikling ligger en forutsetning om at tiltaket skal løfte alle ansattgruppene. I barnehager finner vi grupper med ulik utdanningsbakgrunn, fra ansatte med mastergrad til helt ufaglærte. I forrige rapport (Haugum m.fl., 2017) fant vi ulike kunnskapsdiskurser som preget barnehagen som læringsarena, nærmere omtalt som vertikale og horisontale læringsdiskurser (Bernstein 1999). De horisontale læringsdiskursene forstås som hverdagskunnskap som er preget av det kontekstspesifikke, og det praksis- og oppgaveorienterte. En horisontal læringsdiskurs er preget av en muntlig uttrykksform, og den kan forstås som «common sense». De vertikale læringsdiskursene (jf. Bernstein 1999) er på den andre siden den vitenskapelige og eksplisitte kunnskapen som skolefagene representerer. Dette er kunnskap som er generell og ikke nødvendigvis kontekstspesifikk. Den lar seg overføre mellom ulike kontekster. I en praksisorientert læresituasjon vil alle måtte forholde seg til begge disse kunnskapsdiskursene. I barnehagene vil vi finne horisontale læringsdiskurser, kanskje spesielt blant ansattgrupper uten formell utdanning (assistentene). Ansatte med formell utdanning vil kunne være bærere av de vertikale kunnskapsdiskursene. Barnehagebasert kompetanseutvikling fordrer at disse gruppene jobber sammen. Petruzzelli m.fl. (2007), understreker også at kunnskap og forståelse er kontekstavhengig - det siste gjør at ulikheter i måter vi forstår og tolker situasjoner kan være en følge av ulike profesjonstilknytninger. Kognitiv distanse brukes derfor som begrep for å forstå at de som skal samarbeide har ulikheter i perspektiver og kunnskapsgrunnlag (Nooteboom, 2000). Finner vi tegn til slik kognitiv distanse i vårt materiale og hva gjør det med kompetansehevingsprosessene? Disse spørsmålene kan også relateres til tidligere forskning på tverrfaglig samarbeid. Forankring, felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, nytteverdi, hvorvidt samarbeidet oppfattes som nødvendig, kunnskap om samarbeidspartnerne og felles kompetanse i tillegg til ulikhet i fagkompetanse fremmer tverrfaglig samarbeid (Glavin og Erdal 2013). Det som vanskeliggjør samarbeid kan på den andre siden være domenekonflikter, asymmetrisk fordelt gevinst, profesjonsinteresser, motstridende oppgaver, pålagt (forpliktet) samarbeid og manglende ressurser. Det er relevant å se på hvordan ledelsen legger til rette for at ansatte med ulike bakgrunner kan lære sammen.

Til slutt vil vi peke på ønsket om at barnehagebasert kompetanseutvikling skal føre til endringer i organisasjonen. I et institusjonelt perspektiv legges det vekt på at forandring tar tid (March og Olsen 1989). Organisasjoner har etablerte rutiner, strukturer og institusjoner, og disse kan legge sterke føringer for hvordan endringer og målsettinger oppfattes og operasjonaliseres. Når kompetansetiltak skal formes og iverksettes, vil institusjonenes evne til å ta imot og gjøre tiltakene til en del av organisasjonens hverdag være svært viktig for hvilken læringspraksis som blir resultatet. Barnehagens form og struktur kan bidra til at enkelte resultater favoriseres og kan gi enkelte interessegrupper mer innflytelse over det som blir resultatet enn andre. Ut fra en slik forståelse kan man forvente at barnehagens form og innarbeidede praksis i stor grad vil være med på å forme det tiltak som iverksettes. Dette er relevant for å forstå hvordan barnehagene evner å få resultater av kompetanseutviklingstiltakene, og ikke minst at det er nødvendig at tiltakene vedvarer over tid for å kunne virke og «sette» seg i organisasjonen.

4.3 Case 1: Faste fagområdenettverk

4.3.1 Konteksten: Regionalt kompetansenettverk

Barnehagen i case 1 inngår i et regionalt initiert kompetansenettverk etablert i 2010. Kompetansenettverket består av et antall kommuner som samarbeider om kompetanseheving i kommunale og private barnehager. Gjennom nettverket samles kompetansemidlene fra Fylkesmannen i en større pott, istedenfor at mindre beløp deles ut til hver enkelt barnehage. Dette gir blant annet mulighet til å hente inn flere og bedre foredragsholdere, som kommer alle barnehager i nettverket til gode. Nettverket er organisert med egne koordinatører og flere nettverksgrupper.

4.3.1.1 Modell 1: Fagområdenettverk

Nettverksgruppene består av styrere og barnehageansatte, og har egne styringsgrupper som arrangerer halvårlige samlinger. De ulike nettverksgruppene, heretter kalt fagområdenettverk, tar ansvar for hver sine fagområder i rammeplanen. Kompetansenettverket har valgt å konsentrere seg om fagområdene fordi disse oppleves som konkrete å jobbe med. Fagområdenettverkene er helt sentrale i kompetansearbeidet i regionen, og er satt sammen av ansatte fra barnehager i på tvers av kommunegrensene. Pedagoger, fagarbeidere og styrere jobber sammen, og i tillegg har den regionale høgskolen en representant med i fagområdenettverket. Hvert fagområdenettverk består av ca. 35-40 deltakere. På grunn av begrenset kapasitet i fagområdenettverkene er det ikke alle barnehagene i det geografiske nedslagsfeltet som deltar, og noen har også takket nei. Antall ansatte fra hver barnehage som deltar varierer.

Samlingene i fagområdenettverkene legges til barnehagens felles planleggingsdager, slik at man begrenser belastningen på barnehagene. Mellom hver samling skal deltakerne gjennomføre egendefinerte prosjekt ute i egen barnehage. Dette arbeidet presenteres deretter for resten av gruppen på neste samling, og gir innblikk i andres praksiser. De regionale koordinatorenes ansvar er blant annet å holde kontakt med fagområdenettverkene, sørge for

at de holder tidsfrister og spille inn forslag til foredragsholdere. Koordinatorene skal også sørge for at de ulike styringsgruppene organiserer gode fagdager. På hver samling i fagområdenettverkene presenteres et faglig bidrag, ofte fra ekstern bidragsyter fra en høyskole. Som en del av datainnsamlingen deltok vi på en slik samling på fagområdet "Antall, rom og form". Her ble det presentert eksempler på konkrete pedagogiske praksiser, som andre i gruppen kunne bruke i egne barnehager. Disse eksemplene hadde i stor grad form av «råd og vink». På samlingen holdt representanten fra høyskolen foredrag om målingsaktiviteter i barnehagen.

4.3.2 Barnehagens arbeid med kompetanseutvikling

Barnehagen i case 1 har representanter i flere fagområdenettverk. Her beskriver vi arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling i tilknytning til de ulike nettverkene.

4.3.2.1 Styrers aktive rolle i å involvere ansatte i kompetanseheving

Styrer i barnehagen, som også er medeier, har tatt en viktig rolle i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Styrer forteller at hun har en klar oppfatning av hvilken type barnehage hun ønsker å bygge, men at det ikke finnes noen klar plan for hvilke kompetanseutviklingstiltak som skal føre dit. Styrer føler at hun balanserer mellom hensynet til de faglige kravene som stilles, og hvor stort ansvar hun kan gi den enkelte ansatte. Hun ønsker å bygge på den enkeltes interesser, og dialog, jevnlig kommunikasjon av mål og visjoner for barnehagen og medarbeidersamtaler er viktig. Styrer prøver å identifisere potensialet for kompetanseutvikling i den enkelte, og å finne ut hvordan hun best kan motivere den ansatte til å utnytte dette. I første omgang tar styreren utgangspunkt i de ansatte som viser størst engasjement. Det gjør hun for å skape en størst mulig smitteeffekt på avdelingen og i barnehagen.

Ansatte i barnehagen er spredt på de syv fagområdenettverkene i nettverket. Den ansatte velger fagområdenettverk på bakgrunn av personlig interesse, men i dialog med styrer. De ansatte som deltar på fagområdegruppe får et særskilt ansvar for å jobbe med dette fagområdet i barnehagen. Dette kan bidra til å skape et større personlig engasjement og dermed mer mening og eierskap hos den ansatte, og harmonerer med innholds- og drivkraftsdimensjonen i læring hos Illeris (2006). Styrer understreker betydningen av eierskap og trivsel:

Det er jo å se at alle som jobber her, både assistenter og fagarbeidere, har oppgaver som gir dem noe i barnehagen. Det er ikke alltid nødvendigvis så viktig akkurat hvor de begynner, men det er dette å få et eierforhold til det du driver med, for da vil de blomstre. (Styrer, case 1)

Styrer peker imidlertid på behovet for stabilitet i ansattgruppen, og at man ikke må gape over for mange aktiviteter og utviklingsprosjekter samtidig.

4.3.2.2 Ivaretagelse av det allmennpedagogiske i fagområdene

Styrer vektlegger at alle, uansett utdanning, kan få et fagområdeansvar. Dette oppleves som en viktig motivasjonsfaktor for de ansatte i barnehagen. Spesielt for assistenter gir dette en positiv effekt på motivasjon og eierskap til jobben. En utfordring ved å gi ansatte uten formell pedagogisk kompetanse ansvar for et fagområde er at man kan utvikle en faglig «akilleshæl» i oversettingen av det faglige innholdet. Assistentene har ikke nødvendigvis den pedagogisk kompetansen som skal til for å forstå «råd og vink» fra fagområdenettverket inn i et mer allmennpedagogisk perspektiv. En faglig kvalitetssikring skjer likevel ved at pedagogisk leder har ansvar for å følge opp det pedagogiske innholdet og gjennomføringen:

Så vet alle de pedagogiske lederne at det er hun [assistenten] som har ansvaret [for å arrangere hinderløype i skogen] så ped-lederen hennes må ta et ansvar på å koble seg på henne igjen, men det er det å ha den personen som representerer det faget. (styrer, case 1)

Dette sitatet viser at arbeidsmåten fører til at personalet spesialiserer seg på de ulike fagområdene. Etter en nettverkssamling organiserer barnehagen alltid felles delingsmøter med alle ansatte. På disse møtene ivaretas det allmennpedagogiske perspektivet. I eksemplet med hinderløypa innebærer det å vise at også en fysisk aktivitet som hinderløype har koblinger til blant annet etikk og danning. I barnehagen i case 1 er de allmennpedagogiske perspektivene avgrenset til visse deler av ståstedsanalysen på den ene siden, og styringssignaler fra eier på den andre:

Også har vi gjennomført en ståstedsanalyse. Og da plukker vi ut noen områder vi vil vurdere oss selv til å bli bedre på. Da tar vi med disse punktene inn og spør da «hvordan skal jeg utføre oppgaven min nå fremover». Sist hadde vi voksenroller, også har vi forbundet det med psykisk helse. Og da snakker vi om hvordan er det vi gjennomfører for eksempel hinderløypen da, hvis unger ikke klarer det. Hvordan er kroppsspråket vårt da? Da må vi mer inn på hvordan utfører vi aktiviteten og det kan jeg styre da. (Styrer, case 1)

Sitatet illustrerer at kunnskapen deles og reflekteres over i fellesskap på delingsmøtene, i tråd med samspillselementet i læringen hos Illeris (2006). Det skjer ikke bare en spredning av kunnskap fra den enkelte til fellesskapet, men også en videreutvikling og en kontekstualisering⁷ av kunnskapen tilpasset den spesifikke barnehagen og arbeidsfellesskapet som de ansatte er en del av. Kunnskapen og de ansattes innsikt og forståelser blir koblet til analyser av barnehagens svakheter. Denne videreutviklede kunnskapen kan igjen spilles tilbake til fagområdenettverket. Kunnskap og læring i fellesskapet skjer også når hele barnehagen deltar i aktiviteter som den enkelte, på bakgrunn av sin deltagelse i nettverket, utformer og gjennomfører i barnehagen

4.3.2.3 Stabilitet, tillit og en kollektiv læringskultur

I materialet vårt ser vi en sammenheng mellom individuell læring på et fagområde, og økt interesse for kunnskap på andre fagområder i rammeplanen. Forståelsen for andres

⁷ I følge Säljö (2001) kan læringsprosesser forstås i et sosiokulturelt perspektiv, som en vekselvirkning mellom den individuelle kunnskapstilegnelsen, og bearbeiding og kontekstualisering i et fellesskap.

engasjement i de ulike fagområdene og interessen for å lære mer om andre fagområder øker i fellesskapet. Slik skapes en felles kultur for læring (Säljö 2001), og deltakelse i fagområdenettverket bidrar til utvikling både for den enkelte og for kollektivet. Forutsetningen er at man har felles arenaer der man deler og kontekstualiserer kunnskap, og at dette bygger på engasjerte og motiverte medarbeidere. Denne arbeidsmåten har over tid hatt mange positive konsekvenser i barnehagen i case 1. Kompetanse er spredt i hele ansattgruppen, og ansatte har fått en større bevissthet og evne til å artikulere faglig innhold og verdi i eget arbeid. De ansatte har blitt en del av et større fagmiljø, og flere har kapasitet til å representere barnehagen utad. Å måtte møtes jevnlig, utvikle faglige opplegg, dele og diskutere både i nettverksgruppene og i barnehagen oppleves av styrer som å gi den enkelte og fellesskapet et felles fagspråk. Deltakelsen i nettverksarbeid har dessuten gitt henne en større bevissthet om barnehagens faglige innhold.

En assistent setter stor pris på det faglige fellesskapet i nettverksgruppene, og sier det slik:

Så det at vi møter de samme deltakerne... og nå har vi blitt ganske godt kjent og det så du spesielt på studietur. Alle lyser opp når de ser hverandre, og diskusjonene i gruppearbeidene har blitt mye mer tøffere da, folk tørr å si, altså både dele mer og si hva de er uenige i. Å diskutere litt, og ikke bare dele. (assistent, case 1)

Assistenten peker her på at gode fagmiljø som får utvikle seg over tid karakteriseres av tillit og takhøyde for kritiske diskusjoner. Gjennom meningsbrytning og artikulering av uenighet skapes læring og ny kunnskap. En forutsetning for at dette skjer er at deltagerne kjenner hverandre godt og har opparbeidet tillit. En sentral faktor både for å lykkes med å skape et slikt fagmiljø og for å innarbeide arbeidet i hverdagen i barnehagen er at man har mulighet for å jobbe kontinuerlig over lengre tid. I avsnitt 4.2 pekte vi på betydningen av tid for å få endringer til å institusjonalisere seg i organisasjoner. Fagområdenettverket har fulgt samme mønster for kompetanseheving over tid, noe som også får konsekvenser for barnehagens kompetansehevingsarbeid. Det er grunn til å spørre om ikke denne stabiliteten i fagområdenettverkene også bidrar til at barnehagene får mulighet til å innarbeide stabile, egne rutiner.

4.3.3 Fordeler og ulemper ved modell 1

Oppsummert finner vi at deltakelse i fagområdenettverkene har strukturert kompetanseutviklingsarbeidet for den aktuelle barnehagen. En viktig forutsetning for de resultatene barnehagen har oppnådd er fokusert arbeid med samme modell over lang tid. Dette bidrar til at denne måten å jobbe på får tid til å etablere seg i organisasjonen.

Det er imidlertid både fordeler og ulemper ved denne måten å organisere barnehagebasert kompetanseutvikling på.

Fordeler:

- Modellen aktualiserer fagområdene i rammeplanen
- Modellen bidrar til at også assistentgruppen løftes og gis ansvar

- Modellen bygger på eksisterende organisatorisk infrastrukturen som planleggingsdager og personalmøter. Den fordrer ikke vikarutgifter og er derfor økonomisk effektiv.
- Modellen bidrar til læring fordi innholdet oppleves meningsfylt av den enkelte. Den mobiliserer engasjementet i ansattgruppen, og bidrar til læring i fellesskapet. Modellen genererer flere prosesser i barnehagen:
 - Bidrar til å øke personalets kompetanse, selvtillit og trygghet
 - Bidrar til at den enkelte uavhengig av utdanningsbakgrunn opplever mestring og en følelse av betydning.
 - Bidrar til positive holdninger og erfaringer med kompetanseheving
 - Synliggjør arbeidet som skjer i barnehagen i arbeidsfellesskapet, og bidrar til innsikt i hverandres kompetanse.
- Modellen fremmer delingskultur regionalt og lokalt. Dette skjer gjennom felles møteplasser på tvers av eierskap og på ulike nivå, lokalt og regionalt. Erfaringer deles relativt raskt i fagområdenettverket.
- Modellens lange eksistens har ført til at det utvikles gode relasjoner, bla gjennom hospiteringsordninger, mellom barnehager som igjen bidrar til bedre læring
- Modellen skaper gode feed-backprosesser som fører til ytterligere utvikling og deling gjennom videreutvikling og allmennpedagogiske diskusjoner

Av ulempene ved denne modellen vil vi peke på følgende:

- Modellen forutsetter sterk pedagogisk ledelse og veiledning i barnehagen
 - Det kreves bevisst ivaretagelse av allmennpedagogikken for å unngå kun overflatelæring, forstått som deling av overflatiske råd og vink, aktivitetsoppgaver og voksenstyrte aktiviteter.
 - Pedagogisk ledelse og veiledning kan ivareta dybdelæringen (Pettersen 2005)
- Modellen krever engasjerte, stabile medarbeidere med interesse for faglig utvikling, og forutsetter høy grad av involvering og deltakelse hos alle ansatte
- Modellen forutsetter lang virketid for å fungere godt
- Modellen inkluderer ikke eksterne veiledere som muliggjør «utenfrablikk» på organisasjonen. Høgskolen kan få en passiv deltakerrolle i stedet for en aktiv veilerrolle.
- Modellen kan bli en arbeidsform som i størst grad gagnar assistentgruppen. Hvis innholdet i fagområdenettverkene tilpasses en horisontal kunnskapsdiskurs er det grunn til å anta at tiltaket er tilpasset assistentgruppen.

4.4 Case 2: Prosjekter og refleksjonsgrupper i barnehagen

I kontrast til case 1, har man i case 2 valgt temaområder for kompetansehevingstiltakene basert på innspill fra barnehagene og kommunene, og ikke direkte utfra fagområdene i rammeplanen. Men også her har man organisert kompetansehevingen gjennom et regionalt samarbeid mellom en rekke kommuner. Dette kommunesamarbeidet har en historie fra før 2010.

4.4.1 Konteksten: Regionalt kompetansenettverk

4.4.1.1 Nettverkets organisering og arbeid

Det regionale nettverket har en styringsgruppe som består av personer rekruttert fra kommunenes barnehageadministrasjoner. Denne styringsgruppa organiserer kompetansehevingstiltakene som tilbys barnehagene. Tiltakene er i stadig endring når det gjelder hvilke satsingsområder og tema det jobbes med. Styringsgruppa sonderer jevnlig ute i kommunene for å vite hva barnehagene etterspør av kompetansehevingstiltak. Samtidig påvirker også gruppa valg av tema, både ut fra styringssignaler og egne ideer og tolkninger av hva sektoren trenger av kompetanse. Valg av tema og arbeidsform blir derfor til i et samspill mellom innspill fra kommunene og arbeid styringsgruppen, slik en deltaker i arbeidsgruppa forklarte:

Vi sender ut spørreundersøkelser eller vi spør. Hva er det behov for? Og så må det jo henge sammen, men noen ganger så synes vi ikke behovet har vært helt i den der. Så da har vi omskrevet litt. (Medlem i regional nettverksstyringsgruppe, case 2)

Dette kan sies å være en mer fleksibel organisering i den forstand at den er godt tilpasset de behovene som oppstår i den enkelte kommune til enhver tid, og endrer seg i takt med det. Samtidig innebærer dette at nettverket jobber med kompetanseutvikling også på andre former enn den barnehagebaserte arbeidsmåten. I den inneværende perioden tilbyr for eksempel nettverket web-basert IKT-opplæring, som er et individuelt kompetansehevingstiltak. Nettverket har dessuten arbeidet med utviklingen av veiledningskompetanse i kombinasjon med barnehagebasert kompetanseutvikling på en måte som bidrar til å heve kompetansen til hele ansattgruppen.

4.4.1.2 Midler til barnehagebaserte kompetanseprosjekter

I en periode arbeidet nettverket etter sentrale prinsipper for barnehagebasert kompetanseutvikling. Her skulle barnehagene gjennomføre prosjekt som inkluderte hele ansattgruppen på en eller flere avdelinger, og eksterne kompetansetilbydere skulle delta aktivt med veiledning i barnehagene. Det var ikke midler til at alle barnehagene fikk delta, så barnehagene måtte søke om deltakelse. De fikk imidlertid bistand fra styringsgruppen for å utarbeide prosjektsøknader til dette. Prosjektene skulle være forankret i de ansattes interesser, det vil si en bottom-up organisering. Søknadsprosessen ble et slags «prosjekt i prosjektet», og hensikten var å bevisstgjøre barnehagene på hva de ville ha ut av å være med i prosjektet. En styrer fortalte at dette hadde gjort henne mer forpliktet til prosjektet. Hele avdelingen, inkludert assistentene, ble mobilisert for å skrive denne søknaden. På denne måten kunne ansatte i fellesskap bidra til å skape en felles mening i prosjektet, noe som motiverte ansatte:

Hvorfor er vi med her og hva vi vil ha ut av det, hva er det vi vil lære, hva er det vi vil ha fokus på. (Styrer, case 2)

De barnehagene som fikk innvilget søknaden fikk mulighet til å delta. Disse fikk tilgang til vikarmidler slik at ansatte jevnlig kunne forlate avdelingen for å delta i prosjektet. Å ha tilgang til vikarmidler ble ansett som viktig fordi ansatte kunne forlate avdelingen i visshet om at barna hadde det bra. Noen problematiserte imidlertid at de yngste barna var sensitive for fravær av kjente voksne.

En sentral del i prosjektet var at eksterne kompetansetilbydere kom til barnehagene for å jobbe med veiledning av ansatte på det temaet som de ansatte i fellesskap hadde bestemt. Det skulle, i likhet med case 1, jobbes i barnehagene mellom hver samling. Prosjektet hadde et avslutningsarrangement hvor alle barnehagene møttes til en felles samling for å presentere eget arbeid for hverandre. Tiltaket beskrives slik av styrer:

Det var noen samlinger som vi deltok på og hvor kompetansetilbyder NN var med. Vi hadde også veiledninger hvor ansatte fra kompetansetilbyder NN kom hit til byen. I samlingene var vi inndelt i ulike grupper. Barnehagen vår var sammen med en annen liten barnehage og hadde veiledning med en ansatt. [...] De ansatte jobbet mellom hver samling. Dette var et prosjekt de skulle drive framover, og prosjektet resulterte i en framføring hvor andre kunne komme og se. (Styrer, case 2)

Selv om det i utgangspunktet var lagt opp til å jobbe sammen på tvers av organisasjonsgrensene, hadde ikke dette fungert helt etter intensjonen. Dette ble forklart med «mannefall» i de andre barnehagene, hvilket poengterer behovet for stabilitet i deltakergruppen.

4.4.1.3 **Veilederutdanning**

Nettverket har også tilbudt kommunene «sine» å sende barnehagelærere på videreutdanning i veiledning og bruk av reflekterende team. I intervjuene ble denne muligheten til å tilegne seg formell veiledningskompetanse (15 stp) trukket fram som et nyttig kompetansehevingstiltak. En pedagogisk leder beskrev det slik:

Det siste som jeg deltok aktivt på var jo veiledning og språk og språkutvikling. Det var vel denne her da. Språk og språkmiljø og pedagogisk veiledning. [intervjuer: Kan du si hvordan det var organisert?] Der var jo målgruppen førskolelærere. Slik at assistenter hadde ikke mulighet for å delta. Jeg deltok der, tok eksamen i veiledning – 15 studiepoeng. For min del var det interessant at jeg jobbet og lærte om veiledning, om hva er veiledning, veiledningsteknikker. (Pedagogisk leder, case 2)

Utviklingen av veiledningskompetanse fikk også ringvirkninger for kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen, selv om dette primært var rettet mot det pedagogiske personalet.

4.4.1.4 **Barnehagens oppfatning av det regionale kompetansenettverket**

Barnehagestyreren i case 2 understreket hvor viktig det var for en liten privat barnehage å få delta i et slikt kompetansehevingsnettverk. Det var hun selv og ikke barnehagens eier som har tatt initiativ til å delta i nettverket. Gjennom deltagelsen fikk de tilgang på kvalitetssikrede og rimelige kompetansehevingstiltak. Fordi tiltakene også hang sammen med statlige

styringssignaler hjalp det barnehagen å være oppdatert og få innsikt i hvilke krav som stilles til barnehagen. Det bidro ikke minst til å sikre at den private barnehagen hadde et likt pedagogisk tilbud som større offentlige barnehager:

Det er de som tar kontakt og de som inviterer oss inn, og de som drar i gang. Da føler jeg at vi er med på den faglige utviklingen og vi er ikke helt på sidelinja, og vi får med oss det vi trenger av kompetanse. For som liten barnehage så kan det hende at du tenker at det er best å sitte på din egen tue og slik har vi alltid gjort, så jeg tenker at det er en sikkerhet både for barnehagen selv og for foreldre og barn at vi er med i et større nettverk, hvor alle får informasjon og kompetanse sånn at barna i kommunen her da får noenlunde likt pedagogisk tilbud. Så selv om vi driftes forskjellig og er ulike, så vil vi allikevel touchet de samme tinga. (Styrer, case 2)

For styreren var det viktig at tiltakene som ble tilbudt hadde et nyttig innhold i kombinasjon med en rimelig pris. Hun drev ulike tiltak samtidig, for eksempel hadde hun oppfordret flere til å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeid og lagt til rette for det. Hun var også interessert i Reggio Emilia-pedagogikk og hadde tilbudt ansatte studietur for å lære mer om dette. De hadde også deltatt i kompetansehevingstiltak gjennom barnevernstjenesten. Kapasiteten til å inkludere flere kompetansehevingstiltak var begrenset, og styrer pekte på at ulike kompetansehevingstiltak kunne konkurrere mot hverandre i barnehagene.

Styrer var fornøyd med de tiltakene som nettverket hadde tilbudt, fordi de var relevante for barnehagen. Hun mente at treffsikkerheten hang sammen med sonderingsarbeidet til styringsgruppen. Relevans var en viktig motivasjonsfaktor, noe som også den pedagogiske lederen hadde fanget opp:

En leder som ser nytten av det er alfa og omega. For hvis ikke lederen ser nytten av kompetansehevingstiltaket så vil jo ikke leder legge til rette for tiltaket, bare det å melde på eller la noen få delta. For jeg tenker jo det å delta på sånn det koster jo både tid og penger. Og hvis ikke leder eller styrer ser nytten av det så tenker jeg at da blir det jo ikke... (Pedagogisk leder, case 2)

Barnehagene betalte ikke noe for å delta i kompetansehevingstiltaket, men måtte selv legge ut for vikarutgiftene. For styrer var det viktig at slike tiltak ikke kostet for mye, fordi en liten privat barnehage har et begrenset budsjett. Det ble derfor trukket fram at tiltaket var gratis å delta på, og at dette muliggjorde deltakelse for dem. I realiteten har jo nettverket samlet alle kompetansemidler på nettverkets hender, og dermed avskåret barnehagens mulighet til selv å søke midler. Samtidig var dette en måte å organisere kompetansehevingstiltaket på som var så ressurskrevende at ikke alle barnehagene i nettverket fikk mulighet til å delta.

4.4.2 Barnehagens arbeid med kompetanseutvikling

4.4.2.1 Ledelse og inkludering av hele personalet

I tråd med definisjonen av barnehagebasert kompetanseutvikling, så må tiltaket være forankret hos styrer som praktisk legger til rette for gjennomføringen. Styrer må jobbe med å

forankre prosjektet i hele ansattgruppen, og argumentere for betydningen av å jobbe på en slik måte. Noe av utfordringen er tidspresstet som råder i barnehageorganisasjonen. Oppmerksomheten i ansattgruppen er rettet mot at barna skal ha det bra i hverdagen. Tiltak som forstyrrer dette arbeidet, for eksempel ved at ansatte må ut av arbeidet med barna, må legitimeres av både styrer og pedagogisk leder. En styrer forklarer at det er hennes rolle å informere om betydningen av å delta og å motivere den enkelte ansatte:

Det krever, føler jeg, av meg at jeg hele tiden må være i forkant. Og være god på å informere om nå skal fokus være på dette og at dette er viktig. Ellers kan det bli litt sånn "nå er dem borte igjen" (styrer, case 2)

Dette er i tråd med Glavin og Erdals (2013) funn om betydningen av forankring og felles målsetninger for å få til tverrfaglig samarbeid. For å forankre tiltaket i hele ansattgruppen peker styreren her på betydningen av god informasjon til alle for å skape legitimitet for tiltaket.

Styreren i case 2 peker som sin kollega i case 1 på betydningen av å ha entusiastiske ildsjeler i ansattgruppen som trekker andre med seg. Ikke minst gjelder dette blant de pedagogiske lederne, som skal jobbe med prosjektet direkte med assistentene. Det at assistentene blir inkludert i tiltak ser styreren i case 2 på som viktig for å løfte fagkompetansen i gruppen som helhet og som et positivt bidrag til arbeidsmiljøet. En assistent sa det slik:

Det var veldig fint for oss assistenter å få lov å være med. Det er jo ikke så ofte at vi får være på ting. Så det var fint. (Assistent, case 2)

Inkludering av hele ansattgruppen har en verdi i seg selv i disse prosjektene, ved at det skaper en fellesskapsfølelse i hele gruppen. I tillegg bidrar inkluderingen til at den enkelte blir motivert for både jobb og læring. Denne inkluderingen startet allerede i arbeidet med søknaden om prosjektmidler.

4.4.2.2 Modell 2a: Barnehagebasert prosjekt med ekstern veileder

Barnehagen i case 2 deltok i et prosjekt som bestod av samlinger hvor ansatte fra denne og andre barnehager fikk felles veiledning fra en ekstern veileder. Mellom samlingene skulle de ansatte arbeide i fellesskap med oppgaver:

Da var det mye observasjon, mye dokumentasjon for å se hvordan omsorgen var imellom barna. Det var mye diskusjoner og refleksjoner i forhold til hva er omsorg, hva er god omsorg. Vi leste også en del teori om omsorg som vi måtte finne sjøl. (Pedagogisk leder, case 2)

Disse diskusjonene ble gjennomført på jevnlig refleksjonsmøter i barnehagen, som var organisert spesielt for dette prosjektet. Under disse møtene brukte barnehagene egenfinansiert vikar og en ekstern veileder deltok. Den eksterne veilederen ble trukket fram som viktig for å lykkes med læring både for den enkelte og for fellesskapet.

Det som har vært "cluet" underveis er veiledningene som har vært gjennomført av eksterne veiledere. Hvordan de har pushet og får noen til å se på diskurser og på ting annerledes. Hvor man har stilt seg nye spørsmål og jeg tror det det som har vært motivasjonen når man får slike aha-endringer. Også blir jobben morsom, for jeg må se på arbeidet med barn på en måte som har med fag å gjøre, også kan man utveksle sammen. "Så du det nå", så vet man hva man prater om. (Styrer, case 2)

Den faglige grunnlaget for arbeidet vektlegges her som viktig og som en motivasjonsfaktor. En ekstern veileder som har en solid faglig forankring bidrar til et perspektiv på det daglige arbeidet som gjør at de ansatte opplever å kunne diskutere praksis på nye måter, og på et mer allmennpedagogisk nivå. Vi ser her at den eksterne veilederen er bærer av vertikale kunnskapsdiskurser som setter hverdagserfaringer i perspektiv. Det at et faglig perspektiv bidrar til å se konkret handling på nye måter blir en drivkraft i seg selv, for å motivere til videre læring. Styreren peker på at et resultat av prosjektet var høyere refleksjonsnivå i møte med ulike situasjoner, den enkelte ble bedre på å se ulike forståelser av en situasjon og egen relasjon til barnet. Dette kan forstås som utvikling av et pedagogisk skjønn.

En assistent pekte i tillegg på at hun hadde blitt mer klar over betydningen av lek. Hun mente dette var noe hun egentlig hadde visst, men som hun gjennom prosjektet hadde fått mulighet til å sette ord på og tenkt mer gjennom. Økt bevissthet og refleksjon både blant assistenter og resten av personalgruppen var et av resultatene av kompetansehevingstiltaket.

4.4.2.3 Modell 2b: Refleksjonsgrupper i barnehagen

Barnehagen hadde også deltatt på videreutdanningen i veiledning og reflekterende team for pedagogiske ledere, i regi av det regionale nettverket. Etter at de pedagogiske lederne hadde fått denne kompetansen, hadde barnehagen bestemt at hele barnehagen skulle jobbe i faste, regelmessige, reflekterende team. Dette ble gjennomført på tvers av avdelingene, og inkluderte også assistentene. Tiltaket fungerte dermed som en indirekte arbeidsmåte for barnehagebasert kompetanseutvikling. I veiledningen i refleksjonsgruppene fulgte den pedagogiske lederen en «oppskrift» fra studiet. Assistentene leverte etter tur inn et skriftlig veiledningsgrunnlag i forkant av refleksjonsmøtene. Temaet ble bestemt av veilederen/pedagogen, og kunne f. eks være språkutvikling og ha form som en praksisfortelling. Bidraget fra assistenten ble gjenstand for diskusjon i en større gruppe med både assistenter og pedagogiske leder. Her ble det stilt spørsmål til den som hadde levert veiledningsgrunnlaget. Spørsmålene var utarbeidet på pedagogisk ledermøte.

Tanken er at alle skal lære av at en blir veiledet, og så skal det liksom smitte læring av kunnskapen over på de andre. (Pedagogisk leder, case 2)

Denne arbeidsmåten blir av assistentene trukket fram som bra:

Intervjueren: Reflekterende team, hvilke tanker har du om det?

Assistent: Vi har jo det her da, vi får jo veiledning med jevne mellomrom, og da er det en pedagogisk leder som sitter der og så er vi noen assistenter. Vi har også et veiledningsgrunnlag som vi kommer med. Jeg synes det er helt topp fordi du må presse

deg selv litt, gå litt utenfor komfortsonen og komme litt videre og så får pratet om ting i fellesskap og få et annet syn på ting og andre innfallsvinkler på ting som du lurer på. (Assistent, case 2)

Sitatet understreker pedagogisk leders rolle i denne typen veiledning. Det at pedagogisk leder hadde fått tilgang til veiledningskompetanse gjennom tiltaket førte til at reflekterende team kunne gjennomføres. I veiledningen skjedde det en felles *kunnskaping*, som assistenten i sitatet opplever som nyttig. Samtidig bidro teamet til at den pedagogiske lederen fikk praktisert sine nyervervede kunnskaper. Sitatet beskriver også kompetansen som utvikles i slike team, som det å få satt egne handlinger satt inn i en faglig ramme. Selv om ikke dette tiltaket er koblet på en ekstern kompetansetilbyder, ser vi at økt veiledningskompetanse hos pedagogisk leder bidrar til kompetanseheving for alle ansatte. Fordi organisasjonen har etablert faste refleksjonsgrupper blir dette et tiltak med langvarige effekter. Man unngår dermed en prosjektorganisering som kan få et «stunt-preg».

Den pedagogiske lederen som ledet refleksjonsgruppene pekte på muligheten til å skape felles forståelser i ansattgruppen. Hun mente man gikk utover den individuelle læringen, og at det ble skapt noe nytt i disse gruppene. Hun pekte videre på at dette bidro til mer lik praksis, men ikke minst at arbeidsfellesskapet over tid opparbeidet seg mulighet til å stille kritiske spørsmål til hverandre i praksis:

Det blir lettere å skape en felles plattform. Grunnholdningene kan bli likere enn hvis man på en måte sitter på hver sin tue og leser seg opp da. Tenker jeg. Og så det med at man blir vant til å reflektere sammen tenker jeg handler også... gir også... at det blir en større kjennskap til hverandre. Som igjen skaper trygghet som igjen gjør det lettere å stille reflekterende spørsmål til hverandre over praksis i her og nå situasjoner. Jeg syns at refleksjonen over egen praksis er blitt veldig mer fremtredende blant alle. (Pedagogisk leder, case 2)

En utfordring som informantene trekker fram er at organiseringen av teamene er sårbar overfor deltidsarbeid i barnehagen. Faste møtepunkter kan være vanskelig når en ansatt ikke har fulltidsstilling og arbeidstiden varierer.

4.4.3 Fordeler og ulemper ved modell 2a og 2b

Det er både fordeler og ulemper ved denne måten å organisere barnehagebasert kompetanseutvikling på.

Fordeler:

- Begge modellene fører til kompetanseheving for assistenter og inkluderer assistentene aktivt. Dette forankrer prosjektet i hele ansattgruppen, og virker motiverende for assistentenes læring.
- Begge modellene har en «bottom up-tilnærming» på problemstillinger som bidrar til å gjøre læringen meningsfylt for deltakerne, spesielt assistentene.

- I modell 2a defineres tema for prosjektet av barnehagen i fellesskap
- I modell 2b definerer assistentene problemstillinger i veiledningsgrunnlaget de skriver til refleksjonsgruppen
- Begge modellene fremmer læring i fellesskap. Både individuell og felles, organisatorisk læring fremmes.
- I modell 2a sørger de vertikale kunnskapsdiskursene brakt inn av ekstern veileder for å heve diskusjonenes faglighet
- Modell 2b er ikke avhengig av ekstern veiledning. Hvis reflekterende team institusjonaliseres i organisasjon kan dette holde seg i gang uten drivkraft utenfra
- Modell 2a forutsetter jobbing mellom samlinger, noe som bidrar til å holde prosjektet varmt i prosjektperioden
- Et kompetansenettverk som tilbyr ulike tiltak kan møte ulike behov og gruppers behov lettere og er mer fleksibelt for endringer i behov

Ulemper:

- Modell 2a kan ha potensial til å bli et «stunt», dvs. at når de eksterne veilederne ikke er tilstede så faller arbeidet med kompetanseheving bort. Arbeidsformen fører ikke nødvendigvis til institusjonaliserte endringer over tid.
- Modell 2a forutsetter ekstern finansiering for å lønne eksterne veiledere
- Modell 2a forutsetter tilgjengelige vikarer, er tidkrevende og kan «stjele» de voksnes tid fra barna
- Modell 2b forutsetter sterk pedagogisk ledelse i avdelingen
- Modell 2b er sårbar overfor deltidsarbeid

4.5 Case 3: Fokus på voksenrollen i møte med barna

4.5.1 Kontekst: Utrulling i en kommune

I case 3 spiller det regionale nettverkssamarbeidet en mer perifer rolle enn i case 1 og 2. Det har i hovedsak vært en arena for spredning av kompetanseutviklingsopplegget fra den kommunen som kjøpte det inn først.

4.5.1.1 Modell 3: Ferdigdefinert, innkjøpt «pakkeløsning»

Kompetanseutviklingstiltaket i case 3 er, i motsetning til i de andre to casene, et standardisert pedagogisk opplegg (en «pakke») utviklet av en ekstern, kommersiell aktør. Pakken kan kjøpes og implementeres av f. eks kommuner og andre barnehageeiere, og den brukes også i skolen.

Kompetanseutviklingstiltaket, eller den pedagogiske pakken, som ble benyttet har *voksenrollen i møte med barna* som et sentralt tema, og er satt sammen av ulike deler. Eksterne veiledere kommer til kommunen og holder kurs i tiltaket, det er utarbeidet nettressurser som personalet får tilgang til fordi kommunen har kjøpt «pakken» og det inneholder også en foreldreundersøkelse. Et viktig element er imidlertid det arbeidet som gjennomføres i

barnehagene, som involverer hele, eller store deler av personalet og har form som felles veiledning og refleksjon i små grupper i barnehagen. Arbeidet pågår over lengre tid.

4.5.1.2 Eier-initiert kompetanseutvikling

I case 3 ser vi en tydeligere eierrolle enn i de andre to casene. Det er kommunen som barnehageeier som har besluttet å ta i bruk det standardiserte kompetanseutviklingsopplegget. Kommunen har tatt på seg en slags utvidet eierrolle: Etter en pilotperiode på tre år besluttet kommunen å gjennomføre tiltaket i alle sine egne barnehager, og dessuten tilby private barnehager å delta. I materialet finner vi at noen private barnehager har takket nei, blant annet begrunnet i prioritering av andre satsingsområder og lite kapasitet.

Informanten fra kommuneadministrasjonen beskriver arbeidet med å få kommunens politikere med på å vedta innkjøp og bruk av pakken. Utfordringen for kommunen som eier var å skulle finansiere også de private barnehagenes deltakelse. Løsningen ble et spleiselag hvor midler fra KS, midler fra fylkesmannen og fra barnehagene ble lagt inn i «potten».

Kommunen ønsket seg et kompetanseutviklingstiltak som kunne løfte alle de ansatte, spesielt de ufaglærte. Man ønsket å gi de ansatte en felles forståelse:

Fordi vi har så mange som er barne- og ungdomsarbeidere, og så få barnehagelærere. Barnehagesektoren her som andre plasser er preget av folk med lite pedagogisk bakgrunn. Det er derfor vi ønsker å styrke at alle barnehager, altså at alle ansatte har samme innsikt og forståelsen i hvordan man jobber. (Kommunerepresentant, case 3)

Et mål med å implementere «pakken» er å bedre alle de ansatte i barnehagens evne til å reflektere over egen voksenrolle overfor barna i barnehagen. Dette skjer med utgangspunkt i felles diskusjoner om den voksnes rolle og om barnehagen som kontekst og arena for barnet. Det er et mål å utvikle kompetanse på hva det er i barnas omgivelser og de voksnes handlinger som bidrar til barnas reaksjoner.

4.5.2 Barnehagens arbeid med kompetanseutvikling

Barnehagen vi besøkte hadde deltatt i pilotprosjektet, var fornøyd med resultatene og ønsket å fortsette å jobbe på denne måten for å kunne vedlikeholde kompetansen i barnehagen. Styresenaren opplevde det som viktig at de ansatte praktiserte det de hadde lært, og at man fikk til varige endringer i organisasjonen:

Jeg tenkte hvorfor ikke holde oss varm på det? Det er faren når du har vært med i noe - det faller fort bort, og at du da ikke får praktisert det. Så jeg tenkte: nei, nå skal vi bare holde trykket oppe slik at vi blir gode på dette. Vi får også en brukerundersøkelse, og jeg vil ha svar på hva foreldre ser, jeg vil høre med barna, hva er det de faktisk svarer, for det er det vi skal ha som rettesnor fremover. (Styrer, case 3)

4.5.2.1 Styrers tilrettelegging for prosjektet

Også i denne barnehagen fungerer styrer som portvakt for deltakelse i kompetansehevingstiltakene. Hun hadde meldt interesse for å delta på pilotprosjektet uten å konferere med de ansatte i forkant. Innholdet i tiltaket var meningsfullt, og samsvarer med hennes egne tanker om voksenrollen i barnehagen. Innholdet i prosjektet motiverte også pedagogisk leder til å jobbe med tiltaket:

Jeg tenkte nok litt slik som det de vektlegger i tiltaket før vi begynte med det. (Pedagogisk leder, case 3)

Styrer understreket relasjonenes betydning for barna i barnehagen, og ønsket at prosjektet skulle gi ansatte med ulik bakgrunn en felles retning og forståelse av egen relasjon til barna. Dette ville lette samarbeidet i ansattgruppen og heve kvaliteten på relasjonene til barna. Tiltaket er likevel spesielt rettet mot assistentene, fordi de ikke nødvendigvis har et reflektert forhold til egen voksenrolle. Nylig var også en foreldreundersøkelse lagt til innholdet i pakken. Denne i kombinasjon med personalundersøkelsen ble trukket fram som tungen på vektskålen for at styrer hadde ønsket å fortsette prosjektet. Hun fortalte:

Å heve kompetansen, som er det viktigste. Vi jobber med barn, og det å heve kompetansen på å bli bedre på å jobbe med barn, å se barna rettferdig syntes jeg var inspirerende [...] noen er fagpersoner, veldig mange ufaglærte, og det å ha en felles plattform å se på hva er det vi egentlig holder på med og stille spørsmål om det er noen kjøreregler for hvordan man jobber med barn. (Styrer, case 3)

Styrers engasjement gjorde at hun tilrettela for tiltaket i barnehagen. Barnehagen hadde imidlertid brukt mye tid på denne måten å jobbe på, og styrer pekte på at arbeid med den nye rammeplanen nå kom til å kreve mye tid framover. De kom derfor ikke til å vie arbeidet med refleksjon like mye tid som før. Flere tiltak konkurrerte om de ansattes oppmerksomhet, blant annet et nytt kommunalt styringssystem, og dette kunne gå utover motivasjonen for å videreføre tiltaket.

Styrer beskrev det som krevende å rydde nok tid til et slikt prosjekt. De hadde forsøkt å legge refleksjonsmøter knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling innenfor vanlig arbeidstid, og fordele tilsyn av barn mellom avdelingene. Det hadde fungert dårlig. Møtene ble derfor lagt utenfor normal arbeidstid, underlagt streng møteledelse og kompensert med overtidsbetaling og avspasering. Praktisk samordning ble tatt av agendaen:

Da er det ikke om du baker brød klokka to på fredagen, eller om du har varmmåltid eller... (Styrer, case 3).

Vi finner også en tilsvarende prioriteringstenking hos en av fagarbeiderne i det supplerende datamaterialet. Denne barnehagen hadde kun 30 minutter plantid. Derfor ble det å klare å stille godt forberedt til gruppemøtene trukket fram som viktig, men også en utfordring.

4.5.2.2 Arbeid i veiledningsgrupper i barnehagen

I denne «pakken» spiller veiledning og samtaler i gruppe en viktig rolle. Gruppene består av 5-6 ansatte fra alle stillingsgrupper og på tvers av avdelinger. Gruppene jobber ut fra en «oppskrift» definert av de som tilbyr pakken. Prosessen har likhetstrekk med de reflekterende teamene som er beskrevet i case 2. En ansatt, uavhengig av stillingsgruppe, leverer et veiledningsgrunnlag før gruppemøtet. Dette skal inneholde en problemstilling knyttet til et anonymisert barn. Alle i gruppa må levere i løpet av prosjektet levere inn en slik problemstilling. Det kan være utfordrende for ansatte å skriftliggjøre innspillet til gruppen, og deretter utfordres i gruppemøtet. En gruppeleder skal bidra til å holde fokus på oppgaven, og samtidig stille relevante spørsmål til veisøker (den som leverer veiledningsgrunnlaget). Spørsmålene skal bidra til å finne mulige og alternative måter å se seg selv i relasjon til barnet på.

Det er de pedagogiske lederne som får opplæring som gruppeledere. Dette innebærer at differensierer mellom kompetansehevingen som de pedagogiske lederne og assistentene får. Spørsmålene som skal stilles i gruppen er utarbeidet på forhånd av PPT i kommunen, og de retter blikket mot utenforliggende forhold som kan påvirke adferd. Disse hjelpespørsmålene kan sees på som en kvalitetssikrer for spørsmålene som gruppen skal stille. Veiledningspedagogikken er dermed integrert i hjelpespørsmålene, slik at de kan stilles fra ansatte uten veiledningsbakgrunn. De andre gruppedeltakerne kommer deretter med forslag til tiltak som veisøker selv kan velge mellom å jobbe med til neste gang gruppen møtes.

Denne måten å organisere kompetansehevingstiltaket på ser ut til å fremme samskapt læring i barnehagen. Informantene mente selv at de hadde blitt flinkere til å se hva som skyldes individet og hva som skyldes konteksten. De fikk trening i å gjøre noe med barnets omgivelser, det vil si at deres relasjonelle kompetanse hadde blitt bedre. En fagarbeider trakk fram de kollektive læringsprosessene som spesielt givende med denne måten å jobbe på. Det han hadde lært på disse gruppene var ikke noe man kunne «lese seg til»:

Her var det mer kollektiv innsats i forhold til personlig kompetanseutvikling. Samtidig drar vi nytte av hverandre sine innspill og, ja andre sin kompetanse. Man lærer av hverandre også. Også er det veldig fint å se hva de andre kan og er i forhold til, ja kompetanse. (Fagarbeider, case 3)

At kompetansehevingstiltaket bidro til at barna fikk det bedre i barnehagen ble også trukket fram av fagarbeideren i den andre barnehagen i caset (i det supplerende datamaterialet). Det at han så konkrete resultat av tiltaket for barna han jobbet med motiverte ham. Han hadde vært litt skeptisk til tiltaket fordi det også ble brukt i skolen, og fordi prosessen var toppstyrt i barnehagen. Men nettopp denne opplevelsen av at barna fikk det bedre gjorde ham lojal til prosjektet og arbeidsmåtene.

Styreren på sin side trakk fram at tiltaket bygget en felles kompetanse i organisasjonen, som forklarer at «*Hun er god, du er god, men nå ser vi sammen de samme tingene*». (Styrer, case 3). Tiltaket bidro på denne måten til en slags strømlinjeforming av organisasjonen.

4.5.3 Fordeler og ulemper ved modell 3

Det er både fordeler og ulemper ved denne måten å organisere barnehagebasert kompetanseutvikling på.

Fordeler:

- Modellen bidrar til å løfte alle ansatte og den kan også differensiere mellom arbeidstakergrupper. Pedagogiske ledere har andre muligheter enn assistenter til kompetanseheving tilpasset deres faglige utgangspunkt.
- Modellen oppleves som meningsfull og praksisrelevant og dette motiverer ansatte til å jobbe med den.
- Modellen har strukturerte maler for gruppeveiledning som gjør den mindre sårbar hvis gruppeleder ikke kan delta.
- Modellen problematiserer relasjonelle og grunnleggende aspekt ved barnehagen og dermed barnehagekvalitet. Den unngår ensidig oppmerksomhet på «råd og vink».
- Implementering av modellen har blitt fulgt opp med noe ekstra ressurser i barnehagene
- Modellen krever lang implementeringstid og dette kan føre til reelle endringer.
- Modellen knyttes til arbeidstiden.
- Ekstern kunnskapsaktør har kvalitetssikret modellen.

Ulemper:

- Modellen er tidkrevende og kan ta fokus fra andre områder
- Maler og ferdige spørsmål kan utfordre pedagogenes utøvelse av eget skjønn
- Modellen med maler og standardiserte prosesser kan skygge for egen pedagogisk tenking og kritisk kompetanse relatert til modellens teoretiske grunnlag (den kan være for rigid)
- Modellen er kostbar og må kjøpes av ekstern aktør
- Modellen er implementert i en toppstyrt prosess - og kan være svakt forankret i organisasjonens egne behov.

4.6 Sentrale funn i casebarnehagene

I dette underkapitlet presenterer og diskuterer noen av de sentrale funnene i casestudier av tre ulike barnehager og samarbeidskonstellasjoner knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling.

4.6.1 Fire modeller for barnehagebasert kompetanseutvikling

Barnehagebasert kompetanseutvikling organiseres på ulike måter i de tre casene vi har studert. Det er viktig å være oppmerksom på at utvalget vårt ikke sier noe om hvorvidt disse måtene å organisere arbeidet på benyttes ut over casene, og i hvilket omfang de eventuelt benyttes. Få case og det strategiske valget av kompetansenettverk og barnehager som forholder seg relativt

strengt til definisjonen av tiltaket begrenser innsyn i mangfoldet av arbeidsmåter. Vi har likevel funnet fire distinkte modeller for organisering av og arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling i materialet vårt. Tabell 4-1 gir en summarisk oversikt over disse.

Tabell 4-1: Oversikt over kjennetegn ved de fire identifiserte modellene for barnehagebasert kompetanseutvikling

	Case 1	Case 2: Regionalt nettverk tilbyr ulike tiltak		Case3
	Modell 1: Faste fagområdenettverk	Modell 2a: Barnehagebasert prosjekt	Modell 2b: Refleksjonsgrupper i barnehagen	Modell 3: Bruk av felles, ferdig definert kompetansepakke
Regionnettverkets rolle	Koordinering og pådriver, støtte	Styring, koordinering, tilbyder, sentral rolle	Styring, koordinering, tilbyder, sentral rolle	Spredning, perifer rolle
Definerer faglig innhold	Regionale fagområdenettverk	Barnehagen gjennom søknad til regionnettverk	Regionalt nettverk tilbød definert innhold og barnehagen søkte	Kommunen som myndighet, «teknologien» i pakken.
Tema	Rammeplanens fagområder	Mangfold i tema, regionnettverk setter rammer.	Veiledning, evne til refleksjon over eget arbeid/språk	Voksenrollen i møte med barna, refleksjon.
Organisatorisk særtrekk	Stabilitet over tid, fast tema.	Fleksibelt og behovsorientert	Indirekte barnehagebasert kompetanseutvikling	Standardisert utgangspunkt

De fire modellene har alle en tilknytning til et regionalt nettverk av flere kommuner, men det er store forskjeller i hvor sentral dette nettverkets rolle er for utformingen av barnehagebaserte utviklingstiltak. I modell 1 ligger mye av definisjonsmakten og organiseringen i regionale grupper organisert rundt de ulike fagområdene i rammeplanen. Ansatte i kommunale og private barnehager kan velge gruppe etter eget interessefelt eller etter organisasjonens behov. Modellen blir en kontinuitetsbærer for relasjonene i kompetansenettverket fordi den har vært stabil i organiseringen med faste grupper og tema. Modell 2 har en annen organisering hvor nettverket tilbyr ulike kompetansehevingstiltak. Den er mer fleksibel enn stabil i sin innretning, siden både tema og tiltaksformer defineres løpende av det regionale nettverket i dialog med barnehagene. Her ligger det til rette for stort mangfold i tiltak, gjennom at barnehagene søker om midler til å gjennomføre egne prosjekter innenfor satsingsområdene til nettverket. Likevel finner vi igjen noe av den samme stabiliteten i modell 2b. Her har barnehagen selv tatt initiativet og institusjonalisert intern veiledning i organisasjonen, etter modeller lært gjennom tiltak tilbudt av det regionale nettverket. Refleksjonsgrupper i barnehagens avdelinger lar pedagogisk leder praktisere tilegnet veilederkunnskap sammen med assistentene, som blir skolert og oppmuntret til mer refleksjon over eget arbeid og egen rolle i barnehagen. Både modell 2a og 2b er dermed godt forankret i barnehagen. Modell 3 er en kommunal (kommunen som barnehageeier) implementering av en felles, innkjøpt pakkeløsning for barnehagebasert kompetanseutvikling. Pakken inneholder både tema, veiledning og nettressurser.

Under casebeskrivelsene i avsnitt 4.3- 4.5 diskuterte vi fordeler og ulemper ved hver enkelt modell. Vi har oppsummert de mest sentrale fordelene og ulempene i Tabell 4-2 og tabell 4-3 nedenfor. Hvorvidt en modellene kan vurderes som bedre enn andre vil være avhengig av hvilke kriterier som legges til grunn i vurderingen, og vi trekker derfor ikke frem en modell som bedre enn øvrige. Det kan for eksempel betraktes som en styrke å inkludere eksterne veiledere for en periode, samtidig som dette vil kunne representere en svakhet i modellen hvis organisasjonen gjør seg avhengig av en veileder som vil forsvinne etter en stund. Vi finner at alle modellene bidrar til både organisatorisk og individuell læring. Når det kommer til innholdet i læringen skiller modell 1 seg ut ved et sterkt fokus på fagområdene. Denne modellen fordrer kanskje i større grad enn de andre modellene sterk pedagogisk ledelse, for å sikre at det relasjonelle og allmennpedagogiske ivaretas. Samtidig bidrar denne modellen til samskapt læring over organisasjonsgrenser, noe de andre ikke gjør. Andre modeller har møteplasser utenfor organisasjonen, men uten den aktive samskapingen av læring.

Tabell 4-2: Oversikt over fordeler ved de ulike modellene

	Case 1	Case 2: Regionalt nettverk tilbyr ulike tiltak		Case3
Fordeler	Modell 1: Faste fagområdenettverk	Modell 2a: Barnehagebasert prosjekt	Modell 2b: Refleksjonsgrupper i barnehagen	Modell 3: Bruk av felles, ferdig definert kompetansepakke
Samme tiltak over tid bidrar til institusjonalisering	x		X	X
Ulike tiltak kan tilpasses endrede kompetansebehov		X		
Rettes mot alle ansattgrupper	X	X	X	X
Kompetansehevingen tilpasses ulike ansattgrupper			X	X
Bruker eksisterende organisatorisk infrastruktur (møter)	X		X	
Opplevs meningsfull og praksisrelevant	X	X	X	X
Robust for fravær av sentrale nettverksdeltakere				X
Bruker ekstern kunnskapsaktør som kvalitetssikrer		X		X
Fungerer uten ekstern veiledning	X		X	
Fokuserer i hovedsak på voksenrolle og relasjoner		X	X	X
Fremmer læring i fellesskap	X	X	X	X
Forutsetter arbeid mellom samlinger	X	X	X	X
Bidrar til individuell læring	X	X	X	X
Bidrar til felles møteplasser på tvers av eierskap og på ulike nivå, lokalt og regionalt	X	X		X
Bidrar til samskapt læring over organisasjonsgrenser	X			

Tabell 4-3: Oversikt over ulemper ved de ulike modellene

Ulemper	Case 1	Case 2: Regionalt nettverk tilbyr ulike tiltak		Case3
	Modell 1: Faste fagområdenettverk	Modell 2a: Barnehagebasert prosjekt	Modell 2b: Refleksjonsgrupper i barnehagen	Modell 3: Bruk av felles, ferdig definert kompetansepakke
Kort tidshorison og avhengighet av ekstern veiledning kan gjøre tiltak vanskeligere å institusjonalisere		X		X
Krever ekstra finansiering (f. eks av vikarer)		X		X
Er tidkrevende i en «mager organisasjon»		X		X
Bruker maler og ferdige spørsmål som kan utfordre pedagogenes utøvelse av eget skjønn				X
Må kjøpes fra ekstern tilbyder				X
Krever sterk pedagogisk ledelse i barnehagen	X		X	X
Krever høy grad av involvering, engasjement og deltakelse hos alle ansatte		X		X
Forutsetter stabilt personale	X	X	X	X
Hever først og fremst kompetansen til assistenter	X	X	X	X
Eksternt kompetansemiljø i passiv rolle/fraværende	X		X	

Vi finner også at modellene har likheter og forskjeller i forutsetningene for å kunne virke bra. Modell 2a forutsetter for eksempel innleie av vikarer når ansatte er i refleksjonsgrupper, mens dette unngår man når vanlige personalmøter og planleggingsdager tas i bruk. Noen av modellene forutsetter sterkt at alle kollegene deltar aktivt i samskapingen, mens for eksempel modell 1 og 2b kan spille på ildsjeler og at disse drar med seg andre kolleger over tid. Fravær problematiseres i alle modellene, men modell 3 er mest robust i møte med fravær. Her ser vi at standardiseringen av fremgangsmåten ikke gjør arbeidet sårbart hvis gruppeleder er borte.

4.6.2 Mening, motivasjon og individuell læring

Fordi alle tiltakene tilbyr den enkelte medarbeider å delta i blant annet nettverksgrupper og forelesninger legger alle fire modeller til rette for individuell læring og tilegnelse av kunnskap. Datamaterialet synliggjør imidlertid hvor viktig det er at innholdet i tiltakene gir mening for deltakerne i deres læringsprosess. Et meningsfylt innhold er en viktig drivkraft både for styrerne når de melder barnehagen interessert i tiltaket i utgangspunktet, og for den enkelte ansattes læringsprosess. Illeris (2006) innholds- og drivkraftdimensjon er svært relevant for barnehagens kompetanseutviklingsarbeid.

Tiltaket og deltakelse i det får mening for deltakerne på flere ulike måter. Praxisrelevans ser ut til å være viktig - at den ansatte opplever at arbeid med tiltaket til syvende og sist gagnar

barna i barnehagen. Det er en fremmer at deltakerne kan se en form for resultater av kompetansehevingen, og at innholdet er relevant for deres egen arbeidshverdag. Hos styrere og pedagogiske ledere ser det ut til at tiltakets idé, dets samsvar med egne verdier og deres eget syn på hva som er den gode barnehage er viktig som meningsbærer og motivasjonsfaktor. At tiltaket kan samle og dermed gjøre det enklere å lede personalgruppen ser ut til å gi tiltaket mening og drivkraft for styrer og pedagogisk leder. Hvis lederne opplever at tiltaket kan samle oppmerksomhet og gi felles forståelse i ansattgruppen, fremmer dette gjennomføringen av tiltaket. Assistentene setter også pris på å heve kompetansen sin, men her trekker enkelte fram betydningen av å i det hele tatt blir inkludert i tiltaket som viktig i seg selv. Det betyr at innholdet i tiltaket ikke nødvendigvis er like viktig for denne gruppen ansatte. Den faglige bakgrunnen man har i møte med tiltaket ser derfor ut til å spille en rolle for hvordan motivasjonen for å delta skapes og for hvordan innholdet gir mening for den enkelte.

4.6.3 Veiledning og kollektive læringsprosesser

I alle tiltakene er det lagt opp til en kollektiv læringsprosess, hvor det interne veiledningselementet spiller en tydelig rolle i modell 1, 2b og 3 (etter opplæring). I case 3 var imidlertid PPT inne som ekstern veileder. Den eksterne veiledningen er mer sentral i modell 2a. Gjennom veiledningspraksiser løftes det allmennpedagogiske elementet fram, og dette skaper vertikale læringsdiskurser der pedagogenes profesjonelle kompetanse gis rom (Bernstein 1999). Dette ser vi for eksempel gjennom diskusjoner i kollegiet om voksnes relasjoner til barna.

Veiledning skjer på ulike måter i de tre barnehagene vi har undersøkt. Det kan drives av eksterne veiledere som kommer til barnehagen, eller barnehagen kan basere seg på egen, intern veilederkompetanse. Når barnehagen selv skaffer seg og praktiserer veiledningskompetanse blir man ikke avhengig av eksterne tilbydere, og det blir enklere å institusjonalisere veiledning som en fast arbeidsform i barnehagen. Ved at kompetansen finnes i organisasjonen og bruken settes i system skapes kontinuitet i kompetansehevingen. I modell 1 ser det ut til at det pedagogiske løftet i kompetansehevingen tilføres av barnehagene selv i delingsmøtene som foregår etter samlingene. Tiltaket i seg selv, slik det er organisert fra nettverkets side, legger ikke inn noe veiledningselement. De stabile fagområdegruppene er derimot en effektiv måte å spre gode praksiser på i regionen. Samtidig legger nettverket til rette for andre typer diskusjoner, fordi det har eksistert med samme aktører over lang tid. I veiledningssituasjoner finner vi samspill som skaper læring (Illeris 2006). Det skjer en samskaping av læring og kollektiv kunnskap (Säljød 2001), og denne læringen beskrives av informantene som umulig å gjennomføre på egenhånd. Det er noe unikt som skapes i veiledningsgruppene, slik det beskrives i materialet. Det utvikles en felles forståelse i gruppene, blant annet om «sånn gjør vi det her». Dette kan igjen forstås som kulturbygning i organisasjonen. Å ha stabile grupper som jobber kontinuerlig med et langsiktig perspektiv er viktig rolle for at tiltakene skal sette seg (March og Olsen 1989).

4.6.4 Utvikling av ulike typer kompetanse i samme prosjekt

Barnehagen er preget av store forskjeller i ansattes faglige bakgrunn, blant annet mellom barnehagelærere med treårig høgskoleutdanning og assistenter som kan være helt ufaglært når det gjelder arbeid med barn. I disse ulike utgangspunktene ligger også en fare for at det skapes kognitiv distanse (Petruzzelli m. fl 2007), fordi de som skal jobbe sammen har ulikheter i perspektiv og kunnskapsgrunnlag. Tidligere forskning har funnet at kunnskap om samarbeidspartnerens og felles kompetanse er en fremmer for tverrfaglig samarbeid (Glavin og Erdal 2013). Ansatte med barnehagelærerutdanning vil i større grad være bærere av vertikale kunnskapsdiskurser (Bernstein 1999) enn assistentene. Gjennom profesjonsutdanningen sin har pedagogene ervervet kunnskap og bevissthet om egen voksenrolle og pedagogisk grunnsyn. Dette representerer en struktur i organisasjonen, som vil kunne påvirke kompetanseutviklingstiltakets resultat (March og Olsen 1989).

To av tiltakene, modell 2b og modell 3, innebærer at de pedagogiske lederne gis en egen kompetanseheving, tilpasset deres faglige bakgrunn. I begge tilfellene består denne kompetansehevingen av å bli bedre på å veilede fagarbeidere og ufaglærte assistenter. I de andre modellene deltar de pedagogiske lederne i større grad på lik linje med assistentene. Men også i modell 1 ser de pedagogiske lederne og styrer ut til å spille en viktig rolle for å heve den pedagogiske refleksjonen i etterkant av samlinger i fagområdenettverkene. Veiledningen, slik den presenteres, går i stor grad ut på å øke refleksjonsnivået og kunnskapen om rammeplanen blant assistentene.

Profesjonsutdanningen deres forbereder barnehagelærerne på å veilede andre ansatte i barnehagen, og veiledningskompetanse utgjør et sentralt verktøy i pedagogiske leders arbeid i barnehagen. Pedagogiske ledere skal i henhold til rammeplanen (2017):

iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet.

I integrert yrkesveiledning er målet at

deltakerne gjennom veiledningen får mulighet for å reflektere over viktige koblinger mellom sin formelle kunnskap og den praktiske virksomheten de er tilknyttet (Mørreaunet 2014, side 153).

De pedagogiske lederne må først greie å koble sin formelle kunnskap om veiledning ervervet gjennom studiet til faktisk, praktisk ledelse av veiledningsprosesser blant fagarbeidere og assistenter. Videre må de gjennom denne veiledningen legge til rette for at også assistentene blir en del av vertikale kunnskapsdiskurser (Bernstein 1999), der formell kunnskap kobles til assistentenes praktiske hverdag og skaper faglig refleksjon. Dette er i realiteten en svært krevende prosesslederoppgave, der en på bakgrunn av egen kunnskap skal tilby de som veiledes mulighet til både læring og personlig utvikling (Mørreaunet 2014). I modell 2b og 3 gis pedagogene mulighet til å utvikle seg som veiledere, samtidig som tiltaket er rettet mot å heve

assistentenes refleksjon og kompetanse. Utfordringen med et felles kompetanseutviklingstiltak for et personale med store kompetanseforskjeller løses dermed ved å ta utgangspunkt i ansattgruppens ulike roller og ansvar, og gi mulighet til utvikling på ulike områder.

4.6.5 Organisatoriske utfordringer

De aller fleste informantene i studien beskriver hektiske dager i barnehageorganisasjoner som har oppmerksomheten på daglig drift. I barnehagen vi har studert i case 3 har f. eks alt som dreier seg om kompetanseheving blitt lagt etter ordinær arbeidstid. Hvis viktig læring skal skje i fellesskap må det foreligge gode fellesarenaer for dette. Vi ser at barnehagene forsøker å effektivisere og tilpasse driften for å få til dette. Samtidig understrekes betydningen av å jobbe sammenhengende og med et stabilt personale. Det er grunn til å spørre hvordan barnehagen fungerer som læringsarena, kanskje spesielt gitt at vi vet dette er en sektor med høyt sykefravær generelt⁸ og betydelig turnover i assistentgruppen⁹. Manglende ressurser gjør det vanskelig å lykkes med tverrfaglig samarbeid (Glavin og Erdal 2013). Vi kan også trekke paralleller til funn i forrige rapport (Haugum m.fl., 2017), som problematiserte barnehagens kapasitet til å jobbe med kompetanseheving som læringsarena for ABLU- studenter. Et annet element er den stablingen av flere parallelle prosjekt som også finnes i barnehagene. Noen ganger ser disse ut til å spille sammen, f. eks når man bruker veiledningskompetanse til å jobbe med satsingsområder. Samtidig ser vi også eksempler på at deltakelse i enkelte tiltak fører til at noe annet velges vekk, altså at tiltakene er i konkurranse med hverandre. Selv om styrere er klar over og tydelig på hvilken type barnehage de ønsker, er ikke tiltakene nødvendigvis basert på strategiske kompetanseplaner. Snarere ser ytre styringssignaler ut til å spille en viktig rolle.

4.6.6 Styrers rolle

Å lede barnehagebasert kompetanseutvikling handler i stor grad om å få til en god start, og styrerne er portvakter til prosjektene. Styrerne i casebarnehagene uttrykker ønske og vilje til å iverksette denne formen for arbeid. Ut fra våre data ser vi at det at prosjektets innhold gir mening ut i fra styrers faglige ståsted er helt sentralt. Hvis ikke styrer er «med på laget» vil tiltaket kunne bli nedprioritert i organisasjonene i møte med konkurrerende prosjekter og tiltak, og det vil kunne mangle praktisk tilrettelegging og økonomisk støtte. Dette indikerer at «utrullinger» av barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak i stor skala krever grundige forankringsprosesser hos barnehagestyrerne. Barnehagebasert kompetanseutvikling

⁸ Barnehagesektoren (kommunale barnehager) hadde et sykefravær på i snitt 12,6 prosent i 2016-2017, noe som er tre prosentpoeng høyere enn gjennomsnittet for kommunal sektor på 9,6 prosent. Barnehagelærere hadde et sykefravær på 13,2 prosent. Kilde: <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/analyse-og-statistikk/fravar/sykefravarstall-for-kommuner-og-fylkeskommuner/>, lesedato 4. april 2018.

⁹ KS slår fast at det er forskjell på turnover mellom grupper med og uten utdanning i kommunal sektor. Gjennomsnittlig turnover er på 12,1 prosent for sektoren sett under ett. For grupper med utdanning i barnehagefeltet er tallet ca 8,5 prosent, mens tilsvarende tall er 23,4 prosent for assistenter. <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/analyse-og-statistikk/lonn-og-sysselsetting/lav-turnover-for-ingeniorer-og-undervisningsstillinger/>

begrunnes ofte med overordnede føringer, som å gi barna en god hverdag og barndom, skape et godt arbeidsmiljø og en kultur for å være en lærende organisasjon i endring og bevegelse. En god start krever at det gis informasjon og skapes forståelse av hva som er tiltakets mål og hvordan det organiseres. Personalet må oppleve at det ligger en meningsbærende struktur i tiltaket, og at det har betydning for arbeidet i barnehagen.

Styrerne er svært bevisste på at prosjektet skal forankres i deres lederrolle, og at de har et ansvar for å bære fram arbeidet i barnehagen. Det samme gjelder ansvaret for å motivere personalet til kompetanseutvikling. Styrerne framsnakker og «selger inn» tiltak med engasjement og entusiasme, og kan koble dette med gode og strukturerte planer. Styrer presenterer for personalet hvilke muligheter kompetanseutviklingen kan gi. I casene kommer det fram at styrerne har et stort faglig engasjement og ser potensialet i personalgruppa. Dette skapte både motivasjon og forventninger i personalgruppa, og styrerne møter i liten grad motstand i sitt faglige engasjement om kompetanseutvikling i barnehagen. Motstand nevnes, og styrerne er mottakelig for det. De uttrykker stor forståelse for det hverdagslige arbeidstrykket i barnehagen som de selv er en del av. I hvor stor grad personalet kan utfordres og motiveres til utviklingsarbeid i barnehagen balanseres mot det hverdagslige arbeidstrykket som oppleves i barnehagen. Styrerne har en stor bevissthet om dette forholdet i sitt ledelsesarbeid. Samtidig arbeider de aktivt med å bygge gode relasjoner i personalgruppen, skape trygghet og arbeidsglede, trigge faglig nysgjerrighet, skape motivasjon, ansvarliggjøre den enkelte og gi ansatte oppmerksomhet og anerkjennelse. I sum ser vi at styrerne i materialet er bevisst betydningen av et godt fagmiljø for å jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling. Forankring, felles målsetting og opplevelse av nytteverdi samt hvorvidt samarbeidet oppleves som nødvendig er i tidligere forskning pekt som viktig for å lykkes med tverrfaglig samarbeid (Glavin og Erdal 2013). I våre data ser vi at ledelse har en helt sentral rolle for å få disse elementene på plass i organisasjonene og dermed bidra til å lykkes med barnehagebasert kompetanseutvikling.

4.7 Oppsummering

Her skal vi trekke trådene tilbake til problemstillingene vi innledet kapitlet med:

- Hvordan organiseres barnehagebasert kompetanseutvikling i barnehagene?
 - Hvordan organiseres kompetanseutvikling i barnehagen for å lykkes med læring for den enkelte og i fellesskap?
 - Hva pekes på som hemmere og fremmere for å få til kompetanseheving for alle?
- Hvilken rolle spiller barnehagens ledelse i barnehagebasert kompetanseutvikling?

Det beskjedne antallet casestudier har vist en betydelig variasjon i organiseringen av barnehagebasert kompetanseutvikling både utenfor og i barnehagen. Det er grunn til å tro at det finnes langt flere varianter enn de vi har studert. Modellene vi har funnet varierer i hvem som tar beslutninger om igangsetting og om faglig innhold (regionale nettverk, kommunen som eier eller barnehagen selv), i hvor stort handlingsrom barnehagen har til å påvirke tema og

arbeidsmåter (egendefinert prosjekt etter søknad eller bruk av standardisert pakke) og i om organiseringen prioriterer stabilitet (faste fagområder) eller fleksibilitet (utskiftbare, behovsprøvde tema) i arbeid, faginnhold og grupper.

Internt i barnehagene synes veiledning, kanskje spesielt når den gjennomføres av barnehagens egne ansatte, å skape kollektiv læring. Interne veiledningsgrupper legger til rette for kollektive læringsprosesser ved at personalet over tid bygger tillit, felles forståelse og et språk til å reflektere sammen. Dette synes å fremme refleksjon, felles forståelse og vertikale læringsdiskurser der teori og praksis kobles sammen. Det er pedagogene som står for veiledning av assistentene, noe som innebærer at disse to gruppene får utvikle seg på ulike områder: Pedagogene får utviklet sine evner til prosessledelse og veiledning, mens utviklingen for assistentenes del handler mer om å øve opp refleksjon over egen praksis og kjennskap til rammeplanen.

En sentral fremmer for barnehagebasert kompetanseutvikling er selve innholdet i tiltaket og måten det presenteres for de ansatte på. Opplevelse av at det er meningsfullt er sentralt for alle ansattgruppers motivasjon for å delta og lære. En ønsker å se resultater som er forankret i egne verdier og som er viktige og relevante for egen barnehage og arbeidshverdag. For styrer er det også et poeng å velge prosjekter som egner seg som felles mål og gir retning i hele personalet. Samsvar i verdigrunnlag og tematisk relevans er spesielt viktig for de som skal «dra» arbeidet, dvs. styrer og pedagogisk leder i barnehagen.

I casene vi undersøkte er motivasjonen for å utvikle personalet gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling god. Utfordringene er fravær og stadig utskifting i personale som gjør langvarige prosesser krevende, liten mulighet til å bruke arbeidstid på kollektive læringsprosesser, «prosjektstabling» og mange interessenter som stiller krav om engasjement. Prioritering og strategisk styring av ressursene er viktig. Barnehagestyrers aktive ledelse spiller en stor rolle for hvorvidt barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak blir satt i gang og får rammebetingelser slik at de kan drives. Styrene i materialet vårt er seg bevisst sin lederrolle, men også «skvisen» mellom trange organisatoriske rammer og behovet for kompetanseutvikling. Styrer er sterkt faglig engasjert i utviklingsarbeidet, og trenger som de øvrige ansatte å føle mening med, relevans i og resultater av det som gjøres.

5 DELTAKERUNDERSØKELSE ABLU

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er en sentral del av kompetansestrategien for barnehagene, slik det har blitt redegjort for tidligere i rapporten. I delrapport 2 (Haugum m.fl., 2017) ble ABLU gitt stor oppmerksomhet, og som en del av evalueringen gjennomføres det årlige deltakerundersøkelser til studentene som går på ABLU. Første undersøkelse gikk til kullet som startet i 2013 og ble presentert i delrapport 1 (Haugset m.fl. 2016). Undersøkelsen viste at ABLU-studentene ble oppfordret til å delta på studiet, men at dette i liten grad ble fulgt opp med praktisk og økonomisk tilrettelegging. ABLU-studentene hadde høye forventninger til studiene, men det var usikkert om disse i god nok grad ble innfridd. Det ble også påpekt at sammenhengen mellom undervisning på studiestedet og den praktiske læringen i barnehagen var noe svak, og at ABLU-studentene opplevde noen særlige utfordringer knyttet til organisering og gjennomføring av utdanningen.

Deltakerundersøkelsen til 2014-kullet viste et noe mer positivt bilde (Haugum m.fl., 2017). Fortsatt var ønsket om at studentene skulle gå på ABLU større enn den faktiske tilretteleggingen i barnehagen, men generelt sett var det en mer positiv vurdering av studiet. Samtidig ble det påpekt at barnehagen ikke i tilstrekkelig grad fungerte som en læringsarena for ABLU-studentene.

I årets undersøkelse har vi videreført spørsmål og problemstillinger fra fjorårets undersøkelse. På de fleste områder har vi dermed mulighet til å sammenligne resultater over tre år, noe som er med på å gi oss en bedre indikasjon på utviklingen i studiet enn det to målepunkter kan gi oss. Resultatene fra 2015-kullet presenteres i dette kapittelet, og i kapittel 5.1 viser vi først kort hvem studentene på ABLU er. I avsnitt 5.2 – 5.5 presenterer vi deretter resultatene fra årets undersøkelse, før vi i oppsummerer funnene i kapittel 5.6.

5.1 Kort om deltakerne

For å presentere kjennetegn ved ABLU-deltakerne fra 2015-kullet vil vi peke på hvordan de skiller seg fra ABLU-deltakerne i 2014-kullet. 87 prosent av ABLU-deltakerne er kvinner, noe som er omtrent som for 2014-kullet (88,5 prosent). Den gjennomsnittlige alderen for kullene som er inkludert i år er 38,4 år, noe som er omtrent som for 2014-kullet (33,7 år). ABLU-deltakerne i 2015-kullet har i gjennomsnitt 11,5 års erfaring, noe som er signifikant lenger enn de ni og et halvt års erfaring fra arbeid i barnehage som 2014-kullet hadde. 2013-kullet hadde 12,5 års erfaring fra barnehage i gjennomsnitt. ABLU-studentene har i gjennomsnitt også jobbet ni år i den samme barnehagen som de arbeider nå. Også dette er signifikant lengre enn studentene i 2014-kullet, som i gjennomsnitt hadde jobbet seks og et halvt år i den samme barnehagen som de arbeider i nå. Dersom vi ser på total arbeidserfaring i og utenfor barnehage hadde ABLU-studentene som startet i 2014 atten års arbeidserfaring, mens kullet som startet i 2015 hadde nærmere nitten års arbeidserfaring, uten at forskjellen mellom kullene er signifikant.

Det er en av fire (25 prosent) som oppgir at de har tatt annen høyere utdanning før de startet på ABLU. Selv om andelen lå en del høyere i 2014-kullet (37 prosent) er forskjellen ikke signifikant. 2015-kullet oppgir å ha flere studiepoeng totalt (gjennomsnitt på 126, mot 107 i 2014-kullet), men forskjellen er heller ikke her signifikant. Alt i alt er det dermed ikke særlige forskjeller å merke seg mellom 2014- og 2015-kullet.

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. Formålet i dette kapittelet er å peke på hvordan ulike elementer blir oppfattet av studentene, ikke hvordan studiet formelt er organisert.

5.2.1 Innhold

Analysene i denne rapporten er gjort på samme måte som i delrapport 2 (Haugum m.fl., 2017), og bygger dermed også implisitt på den første delrapporten (Haugset m.fl., 2016). I første delrapport 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 var også bygget opp på lignende måte som i den da pågående evalueringen av den ordinære barnehagelærerutdanningen (Sataøen m.fl., 2014, 2015). I undersøkelsen til kullet som startet i 2014 ble det gjort enkelte endringer, blant annet ble det lagt til noen ekstra områder som gjaldt vurdering av studiet: *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 spørsmål som i hovedsak dreier seg om faglig samspill og kommunikative ferdigheter tatt inn¹⁰. 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 som er konstruert som gjennomsnittet av alle svarene i figuren.

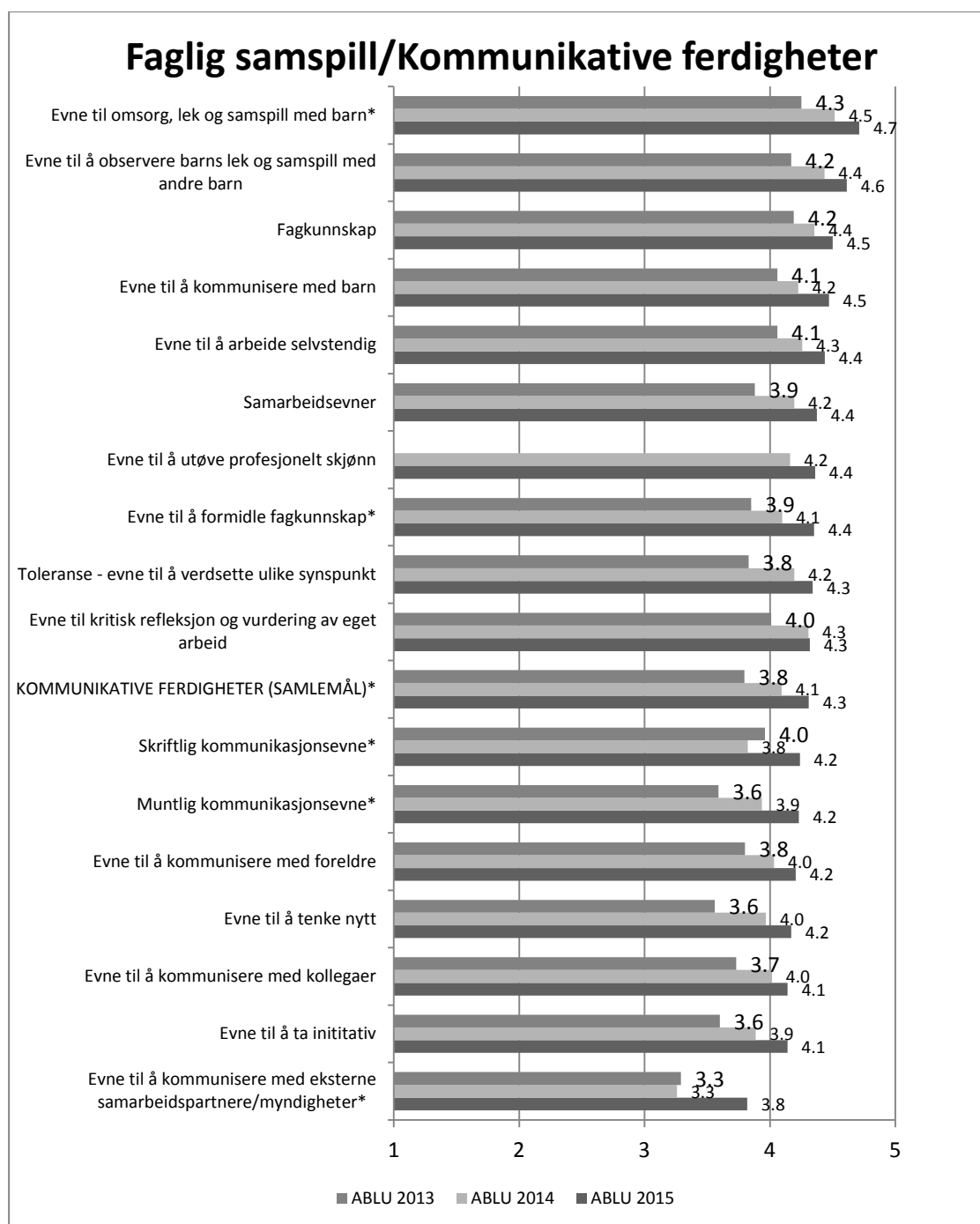
Et vesentlig poeng i tolkningen av figuren er at det år for år er en økning i graden av opplevd vektlegging på nær sagt alle områdene vi har spurt studentene om. Dette gjelder både områder som studentene som startet i 2013 opplevde ble vektlagt lite, og områder som de opplevde ble vektlagt mye. *Evne til å kommunisere med eksterne samarbeidspartnere/myndigheter* hadde et gjennomsnitt på 3,3 både for 2013-studentene og 2014-studentene, mens 2015-studentene har et gjennomsnitt på 3,8 på dette spørsmålet. Dette er en ganske kraftig fremgang

¹⁰ En eksplorerende faktoranalyse viser at variablene lader på én faktor, med en Cronbachs alpha på 0,93.

sammenlignet med andre endringer vi finner i undersøkelsen (effekt målet Cohens d har en verdi på 0,46, noe som vanligvis fortolkes som en moderat effekt).

Samtidig har ikke forholdet mellom de ulike påstandene endret seg i særlig grad. For de foregående kullene 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, og dette gjelder også for 2015-studentene.

ABLU-studentene som startet i 2015 har en høyere vurdering på områdene evne til omsorg, lek og samspill med barn, yrkesetikk – verdier og holdninger, evne til å formidle fagkunnskap, skriftlig kommunikasjonsevne, muntlig kommunikasjonsevne, og evne til å kommunisere med eksterne samarbeidspartnere/myndigheter enn 2014-kullet. Til sammen gir dette en signifikant endring på samlemålet kommunikative ferdigheter. Endringene gjør at ABLU-studentene som startet i 2015 opplever at faglig samspill og kommunikative ferdigheter er vektlagt i større grad enn studentene som startet i 2014 gjorde. Ser vi alle tre årene med deltakerundersøkelser under ett er det et mønster at det studentene generelt opplever en styrking av området faglig samspill og kommunikative ferdigheter, uten at enkeltområder innen dette nedprioriteres.

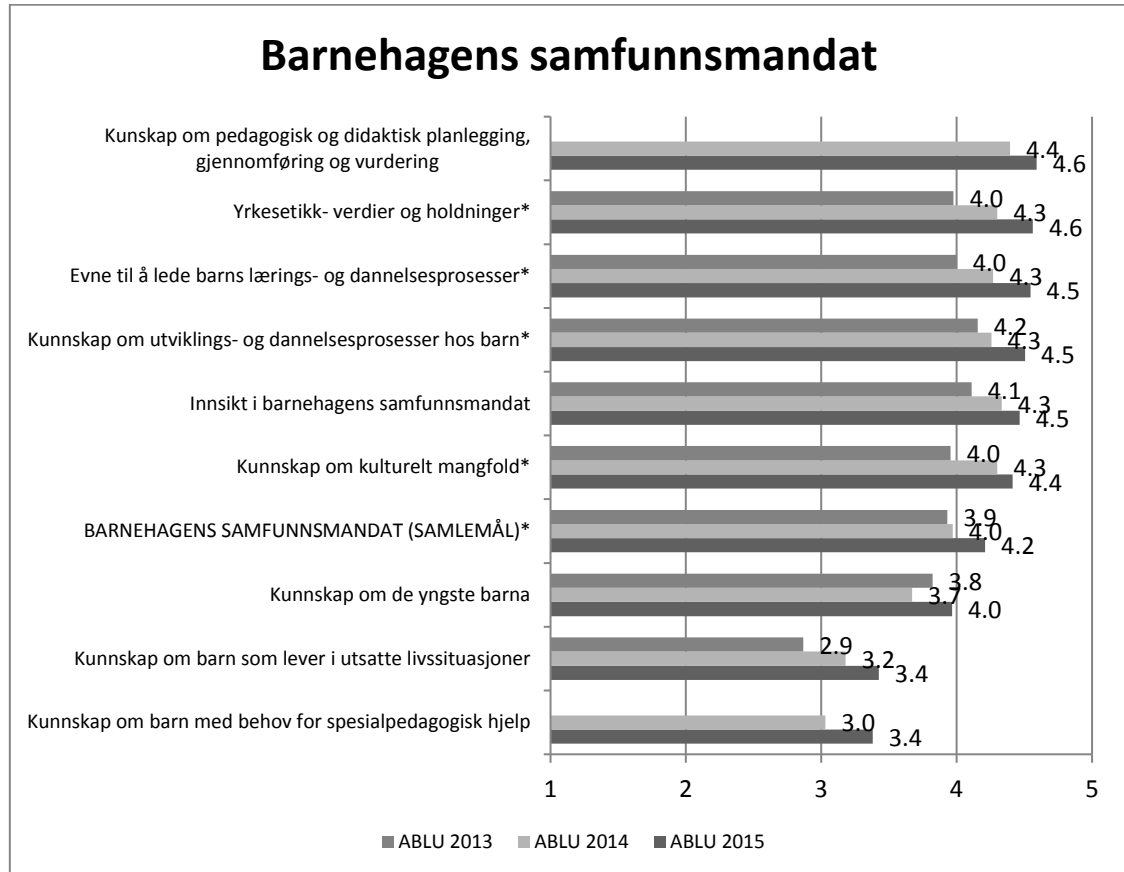


*=signifikant forskjell mellom ABLU 2015 og ABLU 2014. Sortert etter ABLU 2015.

Figur 5-1: Opplevd vektlegging av faglig samspill og kommunikative ferdigheter i studiet

Det neste temaet som tas opp er det vi har kalt Barnehagens samfunnsmandat. I den nye rammeplanen 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.¹¹ I forlengelsen av dette ligger det i rammeplanen 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 2015.

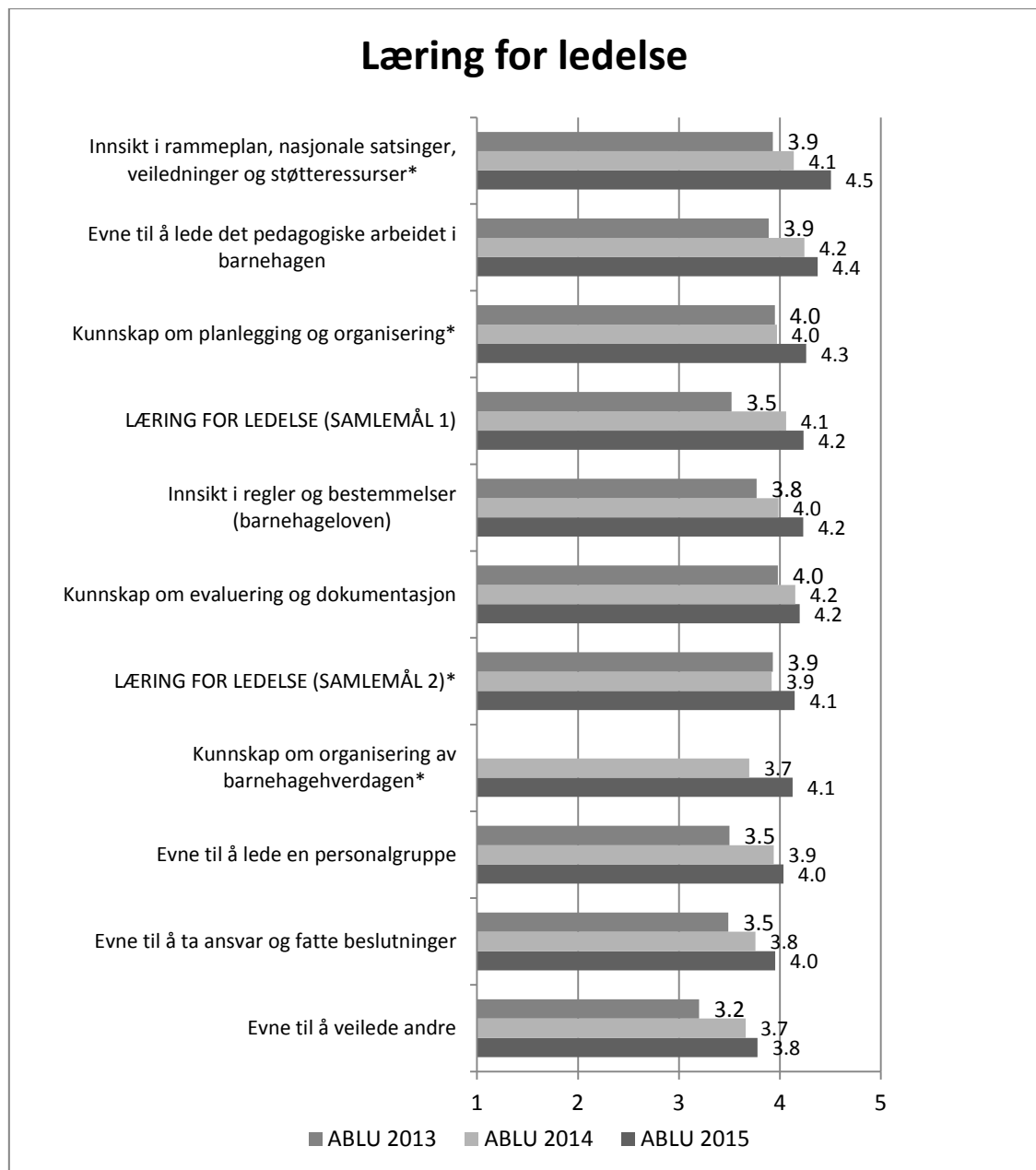
Figur 5-2: Opplevd vektlegging av barnehagens samfunnsmandat i studiet

På samme måte som for ABLU-2014-kullet er det *Kunnskap om pedagogisk og didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering*, som oppleves som mest vektlagt for studentene som startet i 2015. Minst vektlagt opplever de at *Kunnskap om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp*, sammen med *Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner* er. Det er også på disse målene en indikasjon på en økt opplevelse av vektlegging på alle områder, og på områdene *Yrkesetikk – verdier og holdninger*, *Evne til å lede barns lærings- og dannelsesprosesser*, *Kunnskap om utviklings- og dannelsesprosesser hos barn*, *Kunnskap om kulturelt mangfold* og på samlemålet *Barnehagens samfunnsmandat* er også endringen

¹¹<https://udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan>

signifikant. Økningen i gjennomsnitt er interessant, da vi fra 2013 til 2014-kullet ikke fant noen signifikante endringer.

I tillegg til spørsmålene om barnehagens samfunnsmandat og spørsmålene om kommunikative ferdigheter og faglig samspill, er det også tatt inn spørsmål som dreier seg om læring for ledelse. Her er det totalt åtte påstander som deltakerne har blitt bedt om å vurdere. Fire av spørsmålene var inkludert i følgeevalueringen av barnehagelærerutdanningen, mens fem ble laget nye for denne undersøkelsen. Som det ble sagt i delrapport 1 (Haugset m.fl., 2016) viste faktoranalyse at disse åtte spørsmålene lader på to forskjellige faktorer, og det ble derfor laget to samlemål i tabellen. Det ene samlemålet består av de to områdene *Kunnskap om planlegging og organisering* og *Kunnskap om evaluering og dokumentasjon*. Disse kaller vi for samlemål 1. Det andre samlemålet (samlemål 2) består dermed av *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* og *Kunnskap om organisering av barnehagehverdagen*. Chronbachs alpha for de to samlemålene er henholdsvis 0,79 og 0,91, noe som viser en god intern konsistens i målene.



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

Figur 5-3: Opplevd vektlegging av læring for ledelse i studiet

Mens ABLU-2014-studentene opplevde at *Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen* og *Kunnskap om evaluering og dokumentasjon* var høyest vektlagt i studiet, opplever studentene som startet i 2015 at *Innsikt i rammeplan, nasjonale satsinger, veiledninger og støtteressurser* er mest vektlagt innenfor ledelsesområdet. Jevnt over ser det også ut til at det på områdene som sorterer under læring for ledelse har vært en opplevd økning i vektlegging, slik det også hadde vært på de tidligere områdene vi har undersøkt. En signifikant endring finner vi på områdene *Innsikt i rammeplan, nasjonale satsinger,*

veiledninger og støtteressurser, Kunnskap om planlegging og organisering og Kunnskap om organisering av barnehverdagen. Det er også en signifikant fremgang på samlemål 2 (Læring for ledelse –samlemål 2).

5.2.2 Praksis

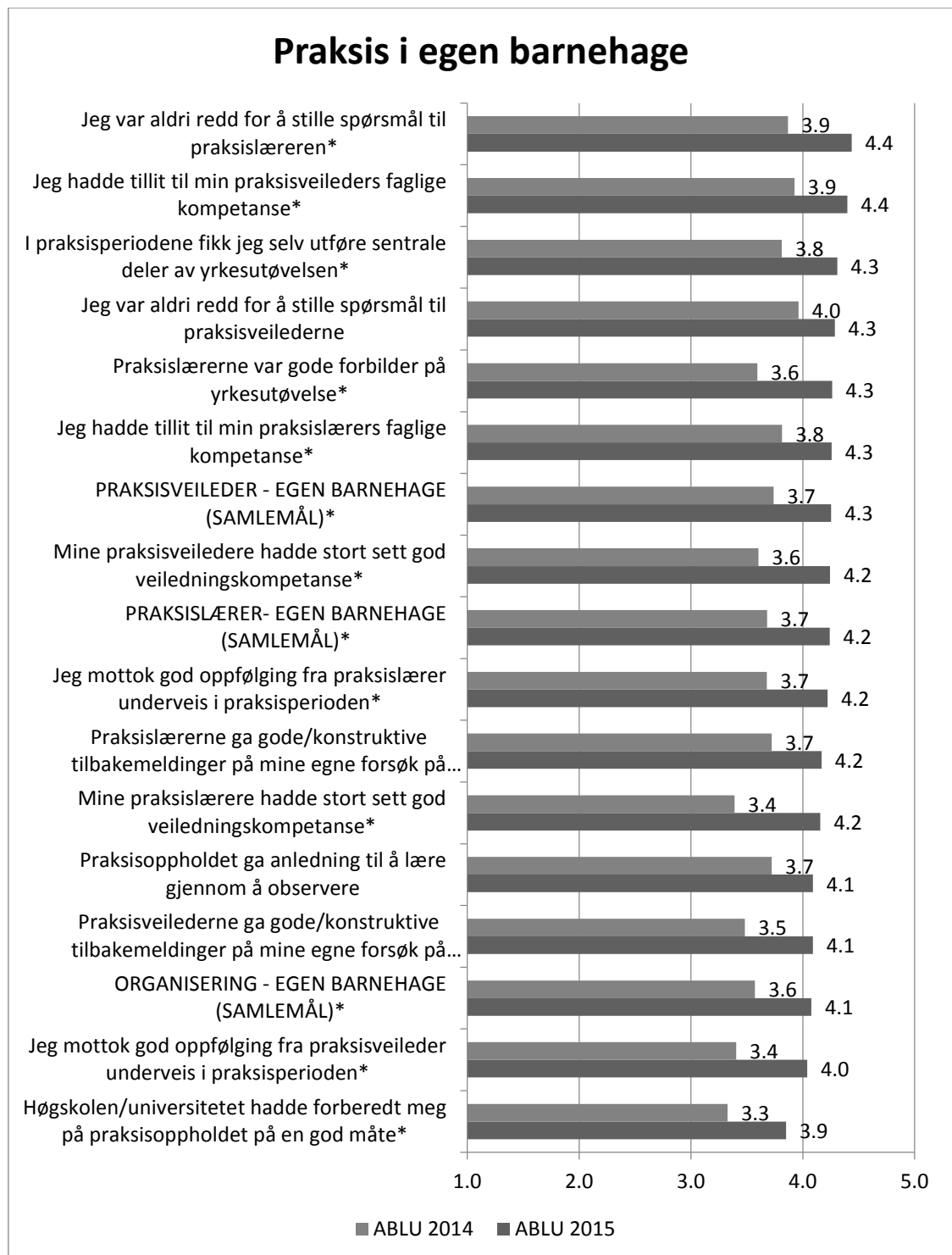
Et annet viktig område å undersøke i evalueringen er hvordan studentene oppfatter praksiselementene i studiet. På dette området ble det gjort endringer i skjemaet til deltakerundersøkelsen til 2014-kullet, særlig knyttet til spørsmålene om praksis i egen barnehage. Et viktig formål med endringene var 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), og å tydeliggjøre skillet mellom praksis i egen barnehage og annen barnehage. 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.* Disse endringene er videreført i undersøkelsen til 2015-kullet.

I spørreskjemaet skilles det altså mellom praksis i egen barnehage, praksis i annen barnehage og forberedelse og etterarbeid i tilknytning til praksis. I fremstillingen skiller vi mellom 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 0,87 for spørsmål om praksisveileder, 0,93 på spørsmål om praksislærer og 0,90 på spørsmål om organisering i egen barnehage.

Mønsteret i svarene som kullet som startet i 2015 gir ligner på mange måter mønsteret som studentene fra ABLU-2014 kullet oppga. Samtidig er det slik vi har sett på de tidligere analysene en tendens til at gjennomsnittvurderingene er høyere og dermed mer positive hos 2015-kullet.

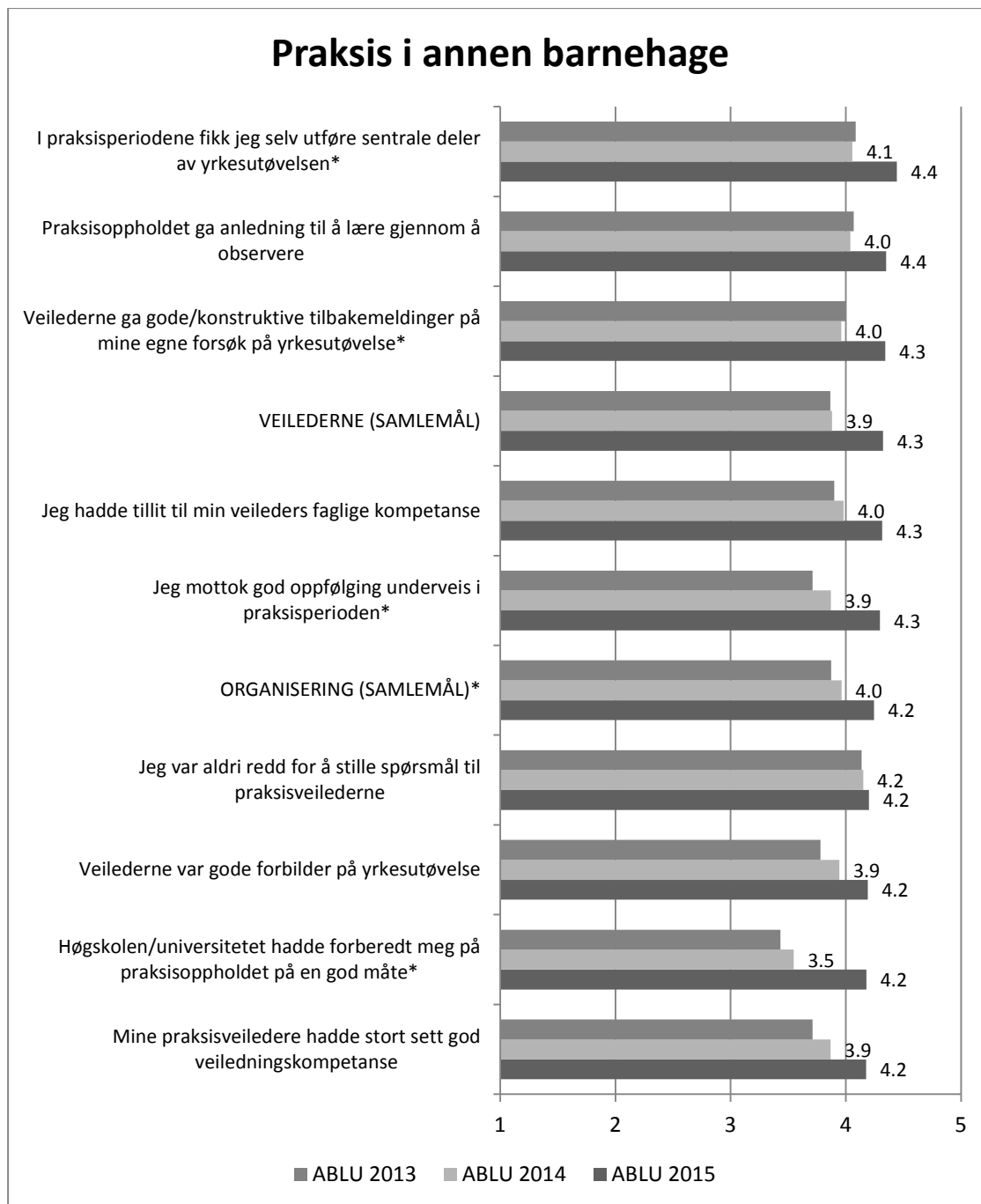
Studentene er mest positive til praksisveilederne, altså oppfølgingen fra de ansatte på høyskolens side. De er noe mindre fornøyde med oppfølgingen fra praksislærerne i egen barnehage. Et poeng som er verdt å merke seg er at ABLU-2014 studentene hadde lavest gjennomsnitt på påstanden *Høgskolen/universitetet hadde forberedt meg på praksisoppholdet på en god måte.* På dette området har det nå også vært en klar fremgang, og den generelle vurderingen må sies å være positiv. Likevel er dette fortsatt det området der studentene har den laveste vurderingen.

På spørsmålene om praksis i annen barnehage er spørsmålsformuleringene de samme som i begge de to tidligere undersøkelsene, og vi kan dermed sammenligne alle tre årene med deltagerundersøkelser for ABLU-studentene. I analysene har vi også laget to sammensatte mål der det ene går på selve organiseringen (Chronbachs alpha: 0,79), mens det andre går på veilederne (Chronbachs alpha: 0,93).



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

Figur 5-4: Opplevelse av praksis i egen barnehage.



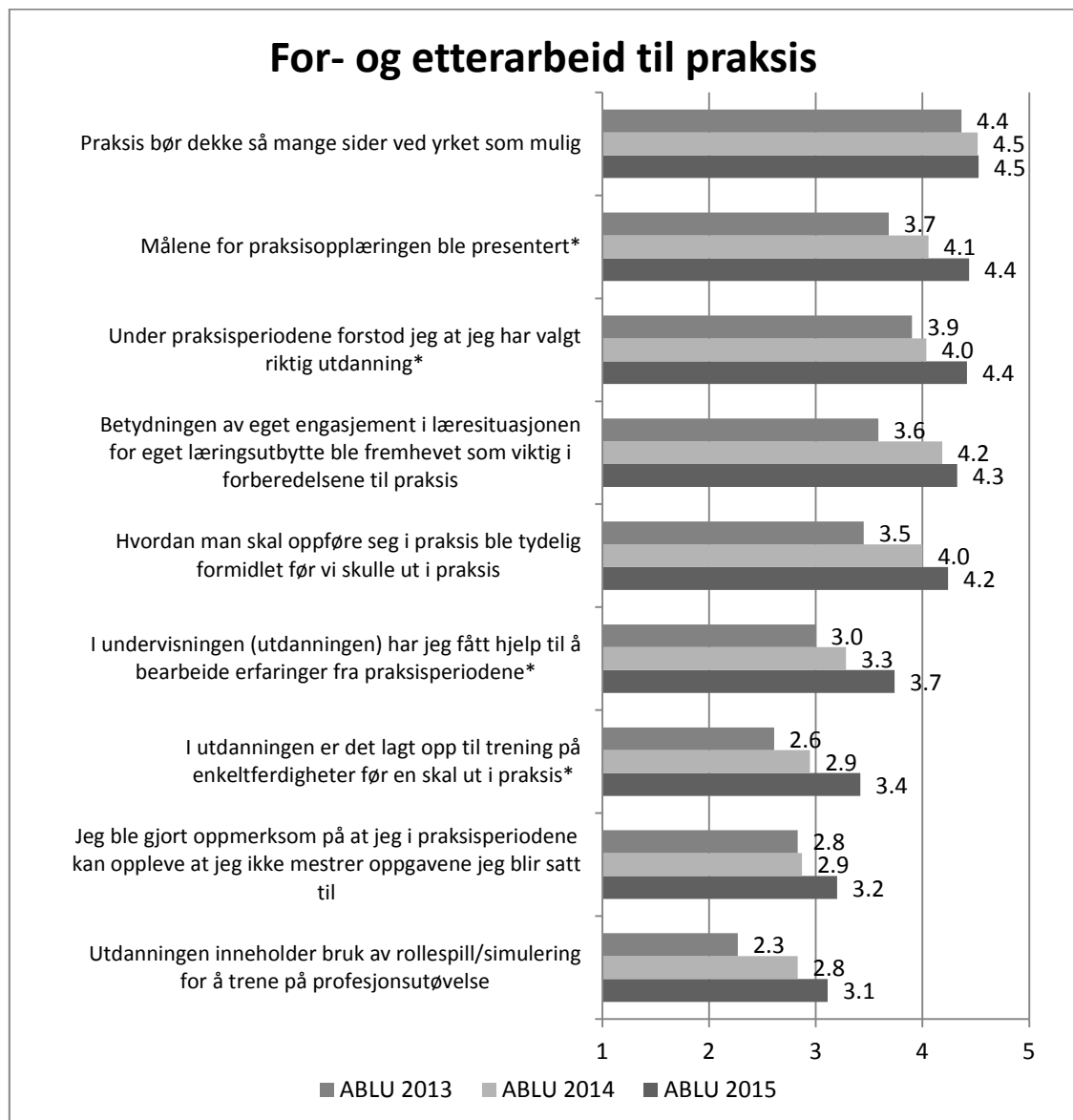
*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2015. Sortert etter ABLU 2015.

Figur 5-5: Opplevelse av praksis i annen barnehage

Også på spørsmålene om praksis i annen barnehage var det for studentene som startet i 2013 og i 2014 utdanningsinstitusjonene sin forberedelse som fikk mest negativ vurdering. På dette området lå gjennomsnittet klart under de andre påstandene omkring praksis, men denne forskjellen er utlignet i 2015-kullet. Det har vært en signifikant endring i positiv retning på

påstanden om utdanningsinstitusjonens forberedelser, og dette har gjort at det nå kan sies å være en jevnere og mer positiv vurdering av forberedelsene til praksis i annen barnehage.

Også på områder som ble vurdert som positive i tidligere undersøkelser har det vært en fremgang, og særlig gjelder dette påstandene om at studentene i praksisperioden selv fikk utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen, og at veilederne ga gode og konstruktive tilbakemeldinger på yrkesutøvelsen. Generelt er det slik at veilederens rolle vurderes mer positivt enn organiseringen av praksis i annen barnehage, slik det også var for praksis i annen barnehage.



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

Figur 5-6: Opplevelse av for- og etterarbeid til praksis

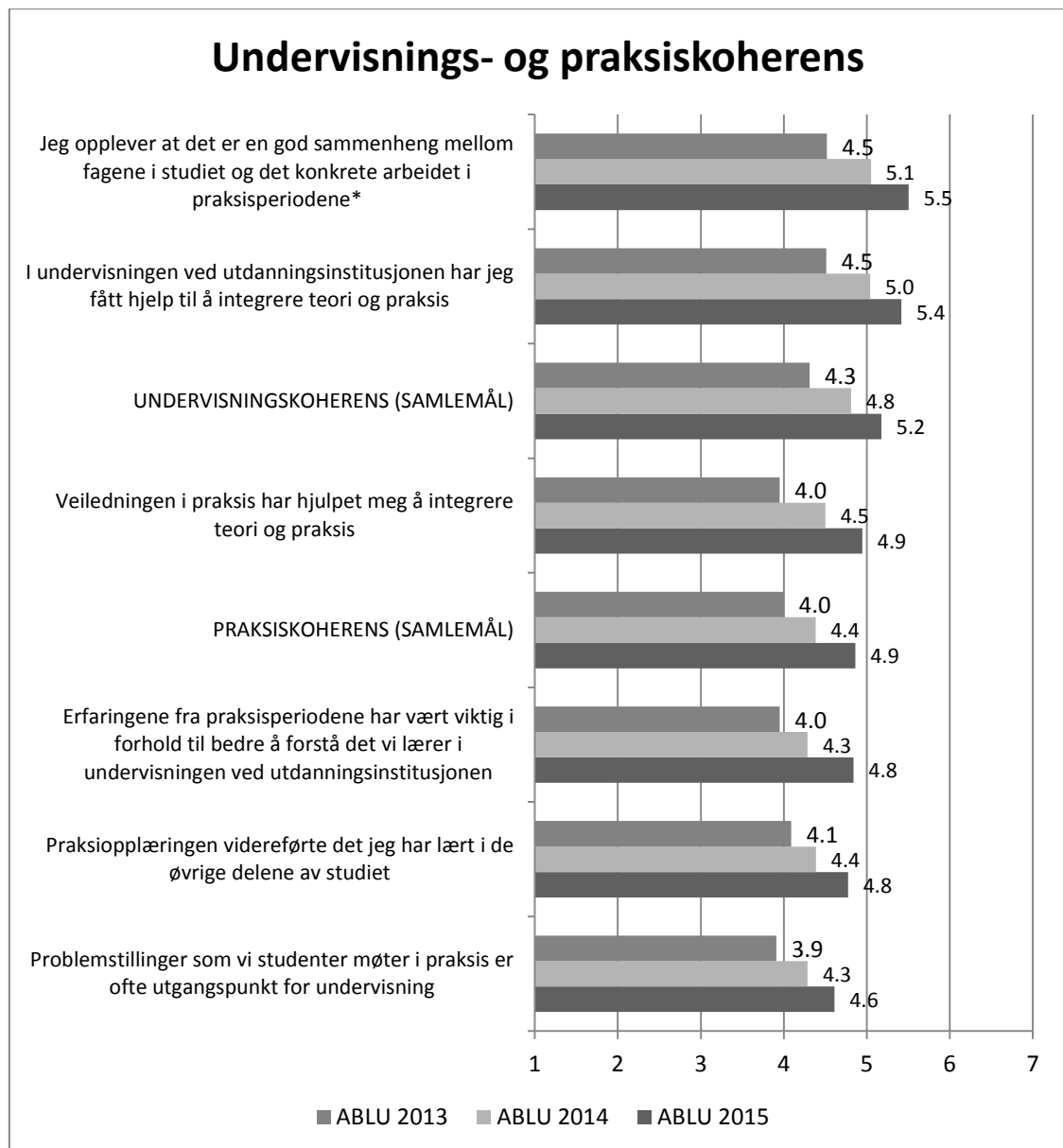
En mulig forklaring på den mer positive vurderingen av praksis i annen og egen barnehage kan finnes i vurderingene av for- og etterarbeid til praksis. Det er en endring i positiv retning på samtlige områder, en endring som i mange tilfeller også er signifikant (faktoranalyse viser ikke at det er mulig å lage et samlemaal på disse spørsmålene). Studentene har en høyere vurdering av påstandene om at målene for praksisopplæringen ble presentert, at de i undervisningen har fått hjelp til å bearbeide erfaringer fra praksisperiodene og at det i utdanningen ble lagt opp til trening på enkeltferdigheter før studentene ble sendt ut i praksis. Det er også en endring i positiv retning på påstanden om at studentene under praksisperiodene forstod at de hadde valgt riktig utdanning. I undersøkelsen av 2014 kullet ble det påpekt at endringene fra 2013-kullet til 2014-kullet tydet på at forberedelse til praksis har blitt mer vektlagt for 2014-kullet enn for 2013-kullet. Denne utviklingen ser ut til å ha fortsatt for 2014-kullet. Til sammen tegner spørsmålene om praksis i egen og annen barnehage, og arbeidet før og etter praksisperioder, et langt mer positivt bilde enn i særlig den første delrapporten i evalueringen. Her er det likevel viktig å huske at det er en viss utskifting i studiesteder mellom de tre årene (slik det ble redegjort for i metodekapittelet), slik at noe av endringen ikke nødvendigvis skyldes endringer i organiseringen på det enkelte lærested.

5.2.3 Sammenheng – koherens

I de to tidligere delrapportene har vi undersøkt begrepet *koherens*, som forstås som den opplevde sammenhengen mellom de ulike delene i studiet. En måte å forstå koherens på er at det er de prosessene som er med på å underbygge og skape sammenhenger mellom ulike deler av studiet. Slike sammenhenger hjelper studentene til å sette sammen de ulike bitene i studiet til deres egen handlingskompetanse, eller det Grimen (2008) kalte praktiske synteser. Implisitt antas koherens dermed å være med på å fremme læringsutbytte i studiet (Hatlevik, 2014). Heggen og Smeby (2014) påpeker at det finnes en rekke ulike måter å forstå koherens på, men i deltakerundersøkelsene i denne evalueringen har vi skilt mellom undervisningskoherens og praksiskoherens. Disse to begrepene viser til hvordan man i undervisningen ved utdanningsinstitusjonen har jobbet med koblingen mellom teori og praksis, og hvordan man i praksisdelen har gjort det samme¹².

På samme måte som i undersøkelsen av 2014-kullet har vi lagt til en påstand: *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.

¹² En eksplorative faktoranalyse viser at de seks variablene som inngår lader på to forskjellige faktorer, med en Cronbachs alpha på 0,85 for undervisningskoherens, og 0,92 for praksiskoherens.



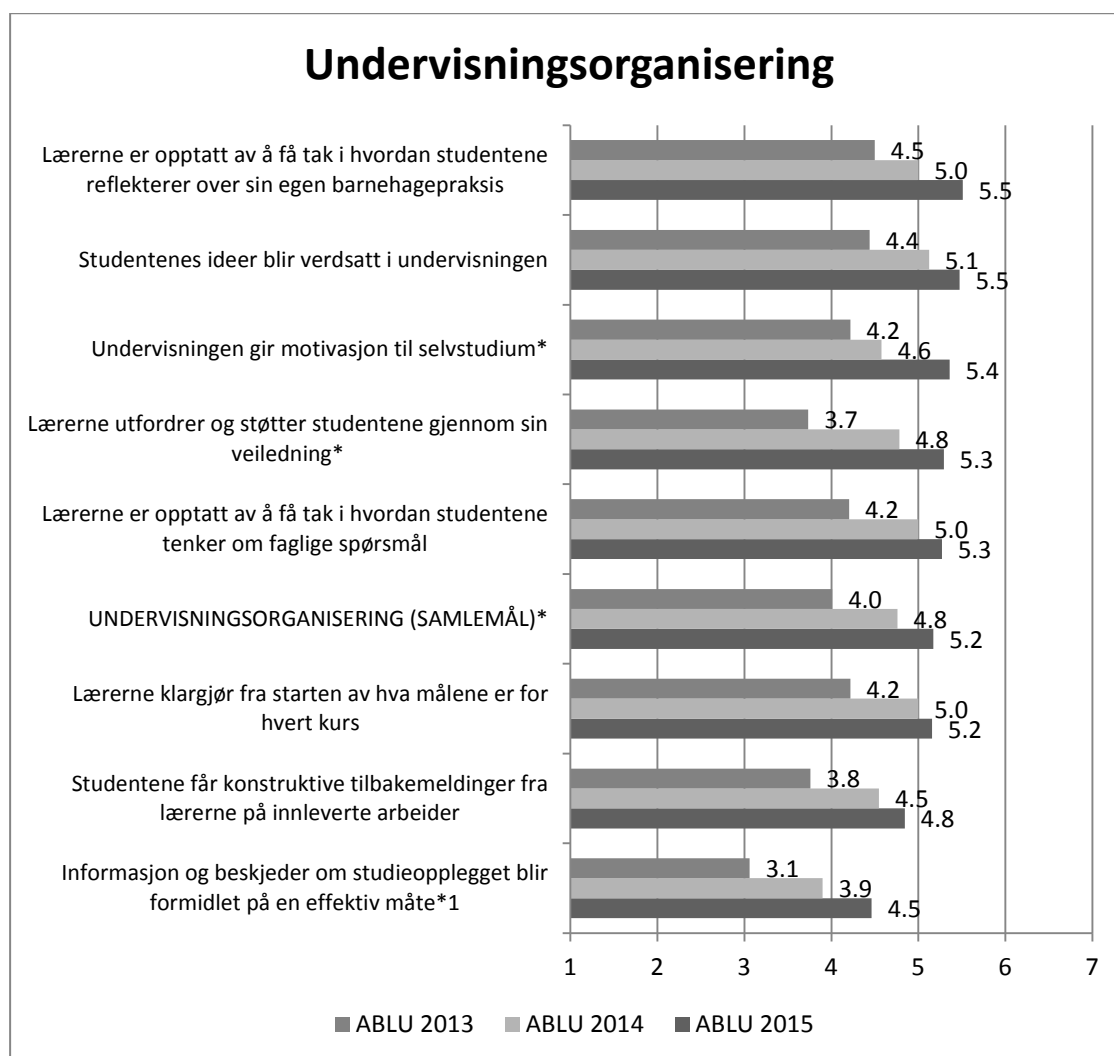
*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2015, ¹Alle analyser: $p < 0,05$ (t-test for uavhengige gjennomsnitt). Sortert etter ABLU 2015.

Figur 5-7: Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i studiet

Skalaen på spørsmålene om koherens går fra 1 - uenig, til 7 - enig. Alle tre årene vi har gjennomført undersøkelser til ABLU-studentene har resultatene vist at studentene opplever høyere undervisningskoherens enn praksiskoherens. Dette innebærer at man i større grad har arbeidet for å integrere praksiserfaringer i studiet enn man har gjort det andre veien ved å integrere studieerfaringer og kunnskap i praksis. Det var en positiv og signifikant endring på alle områdene fra 2013 til 2014. Fra 2014 til 2015 er det kun på påstanden *Jeg opplever at det er en god sammenheng mellom fagene i studiet og det konkrete arbeidet i praksisperioden* det er en signifikant endring. Trenden er likevel at utviklingen på alle mål går i positiv retning. Noe

av årsaken til at endringene likevel ikke er større enn at vi med brukbar sikkerhet kan utelukke tilfeldig variasjon fra år til år, kan kanskje finnes i variasjonen hvert år. Standardavviket, som er et mål på spredningen på hver påstand, er ganske høyt på koherenspåstandene. Dette viser at opplevelsen av koherens varierer mye mellom studentene, og er noe av forklaringen på at de relativt store endringene i gjennomsnitt likevel ikke er signifikante. Som understreket i metodekapittelet vil vi likevel legge størst vekt på trenden mellom de tre tilgjengelige målepunktene, som peker i en positiv retning.

I tillegg til spørsmålene om koherens er det stilt en rekke mer generelle spørsmål om studieorganisering, som omhandler hvordan lærerne arbeider og gir tilbakemeldinger. Sammenligningen mellom 2013 og 2014 for ABLU-kullene viste en tydelig og positiv endring i deltakernes opplevelser på dette området.



Gjennomsnitt. *=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2015. Sortert etter ABLU 2015. 1: feil gjennomsnitt oppgitt i delrapport 2 for 2014-tall.

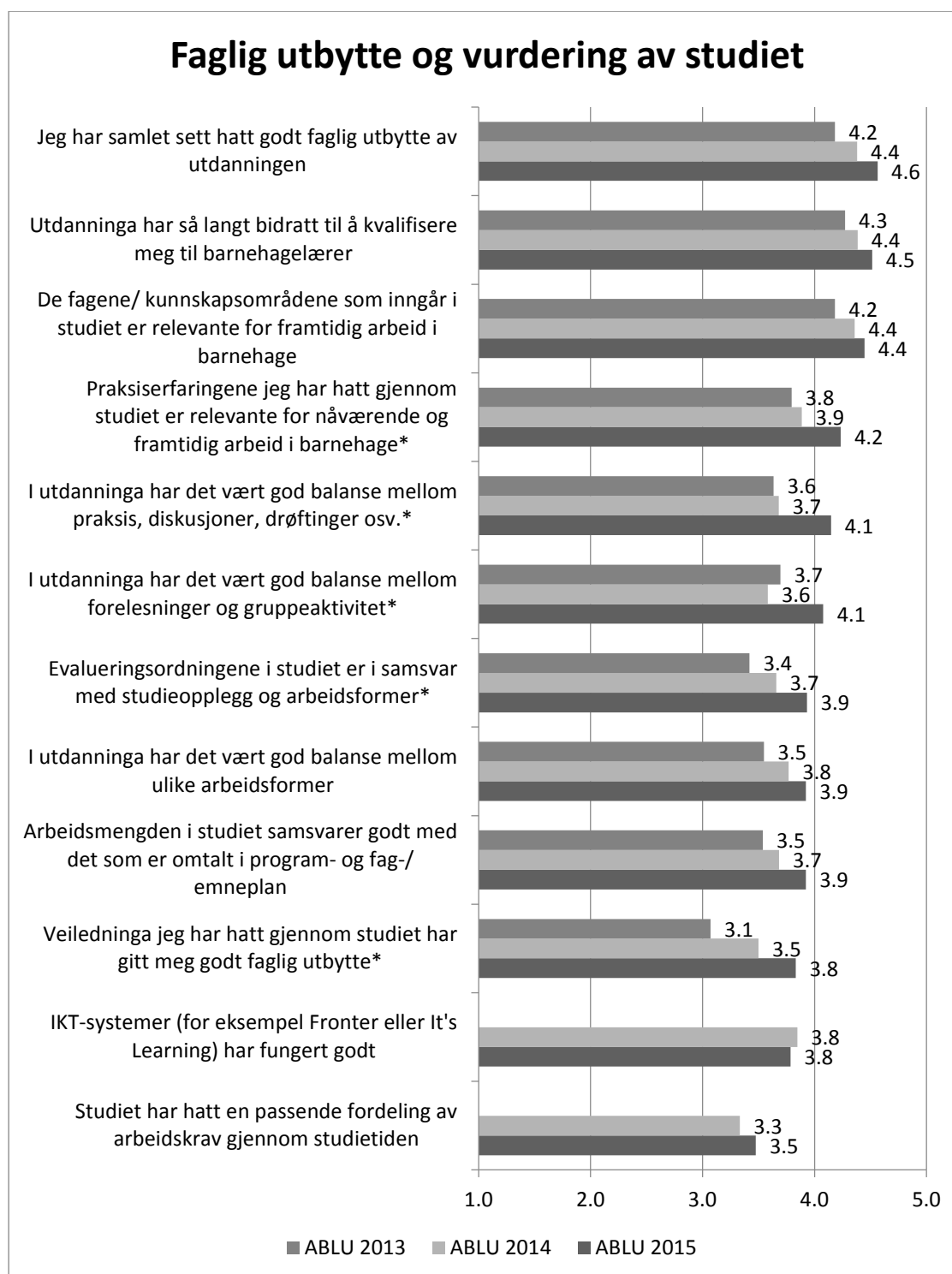
Figur 5-8: Opplevd organisering av studiet

Den positive utviklingen i studentenes vurdering av organisering av studiet fortsetter fra 2014-kullet til 2015-kullet. Riktig nok er det ikke lenger signifikante endringer på alle områder, men likevel er det en tydelig trend på alle påstandene, selv om sammensetningen av studiesteder varierer noe.. Igjen er det en stor spredning i studentenes vurdering (standardavvik fra 1,2 til 1,7), og dermed er store endringer likevel ikke statistisk signifikante.

5.3 Faglig utbytte og vurdering av studiet

Spørsmålene om faglig utbytte og vurdering av studiet består av 12 påstander. To påstander ble tatt inn i undersøkelsen til 2014-kullet, og har dermed kun data for to år. Faktoranalyse har ikke vist en tilfredsstillende faktorstruktur til å lage samlemål.

Studentene som startet på ABLU i 2015 har til sammen en positiv vurdering av utdanningen og utbytte. De opplever i stor grad å ha godt faglig utbytte, opplever at utdanninga har bidratt til å kvalifisere dem til å bli barnehagelærer og opplever at fagene og kunnskapsområdene er relevante. Dersom vi ser på områdene med signifikant fremgang fra 2014-kullet ser vi at det særlig er praksiserfaringene som trekkes frem som mer positive. De opplever også at det har blitt en bedre balanse mellom ulike arbeidsformer. De synes også at evalueringsordningene er mer i samsvar med studiets organisering, og at veiledningen de har fått har gitt dem et godt faglig utbytte. Til tross for denne positive utviklingen er det verdt å merke seg at vurderingen av IKT-systemer som Fronter eller It's Learning kommer relativt dårlig ut. Studentene har også et lavere gjennomsnitt på påstanden om at studiet har en passende fordeling av arbeidskrav gjennom studietiden. Dette kan tyde på en opphopning i perioder, noe som vel kan unngås med god planlegging.



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

Figur 5-9: Faglig utbytte av ABLU-utdanningen på ulike områder

Studentene er også bedt om i ettertid å gi en samlet vurdering av studiet på en skala fra 1 (svært misfornøyd) til 5 (svært fornøyd). Gjennomsnittet for ABLU-studentene har gått fra 3,6

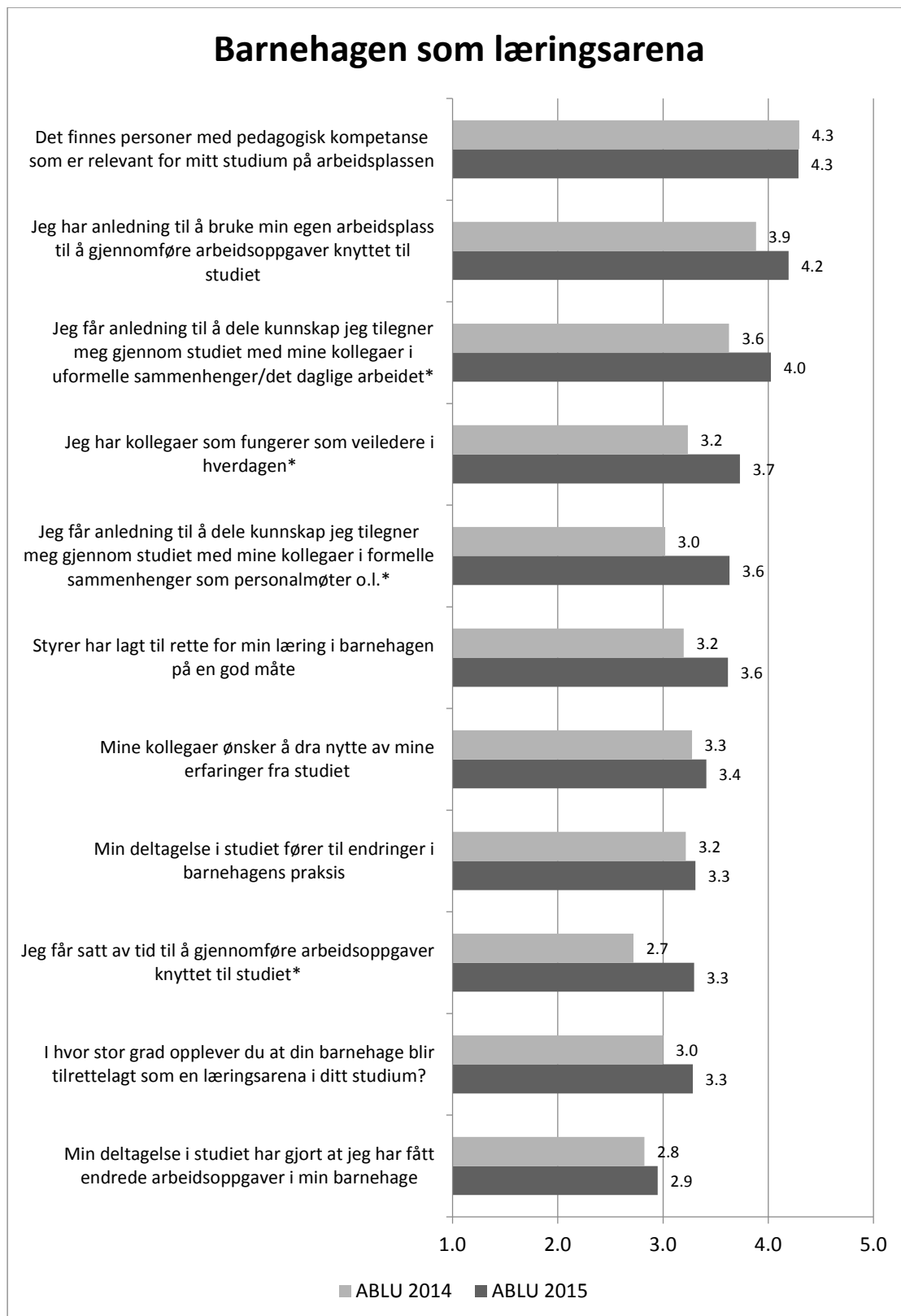
for studentene som startet i 2013, til 3,97 for de som startet i 2014 og 4,22 for 2015-kullet. De er altså i økende grad positive til utdanningen de har vært gjennom, selv om det som nevnt flere steder også må sees i lys av at det er en viss utskifting av studiesteder.

5.4 Tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena

Et viktig punkt i fjorårets rapport var at det gjensto en del før man kunne anse barnehagen som en god læringsarena for ABLU-studentene (og også for alle andre ansatte i barnehagen). I årets undersøkelse har det derfor vært rettet mye oppmerksomhet mot nettopp denne dimensjonen. Det er i lys av dette gledelig at det ser ut til å være en klar fremgang på ABLU-studentenes vurdering av barnehagen som læringsarena.

ABLU-studentene oppgir en klar fremgang på det å dele kunnskap i formelle og uformelle sammenhenger i barnehagen, og de får i større grad satt av tid til å gjennomføre arbeidsoppgaver. De oppgir også at de har kollegaer som fungerer som veiledere i arbeidshverdagen. Til sammen peker dette mot at ABLU-studentene tar del i utviklingen av læringen i barnehagen, og både bidrar til og drar nytte av dette arbeidet.

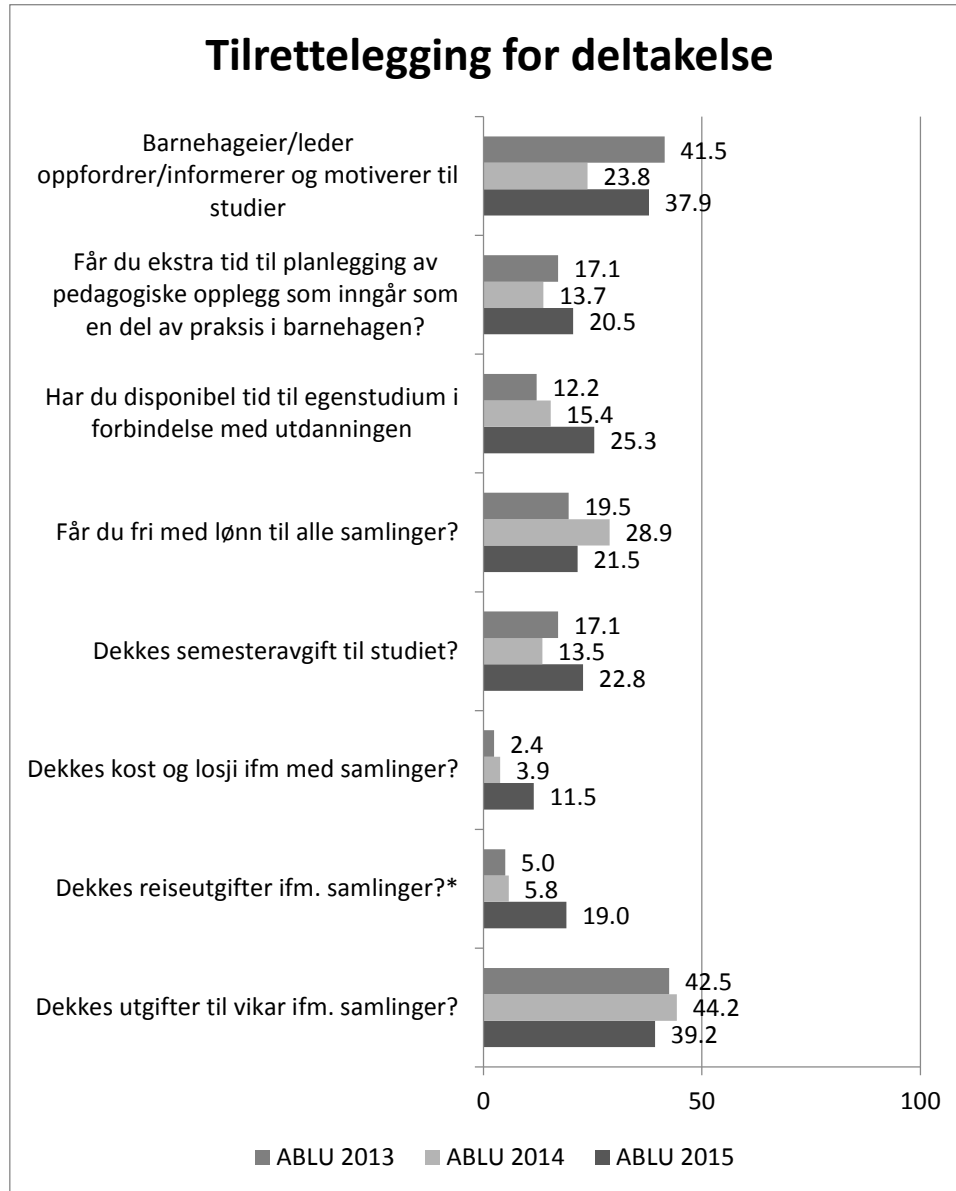
Det er mindre endring i påstandene om de har fått endrede arbeidsoppgaver som et resultat av deltagelse i studiet, men det er kanskje større grad til å vente dette etter at studiet er avsluttet og de har kvalifisert seg til ny stillinger i barnehagen. I senere runder av prosjektet er det lagt opp til en kandidatundersøkelse blant de som har studiet litt lenger på avstand, og dette vil da være en naturlig problemstilling å følge opp. Faktoranalyse ga ingen holdepunkt for å lage et samlemål basert på enkeltspørsmålene.



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

Figur 5-10: Barnehagen som læringsarena

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 også andelen som har svart ja på hver enkelt påstand i 2015-kullet.



*=signifikant forskjell mellom ABLU 2014 og ABLU 2015

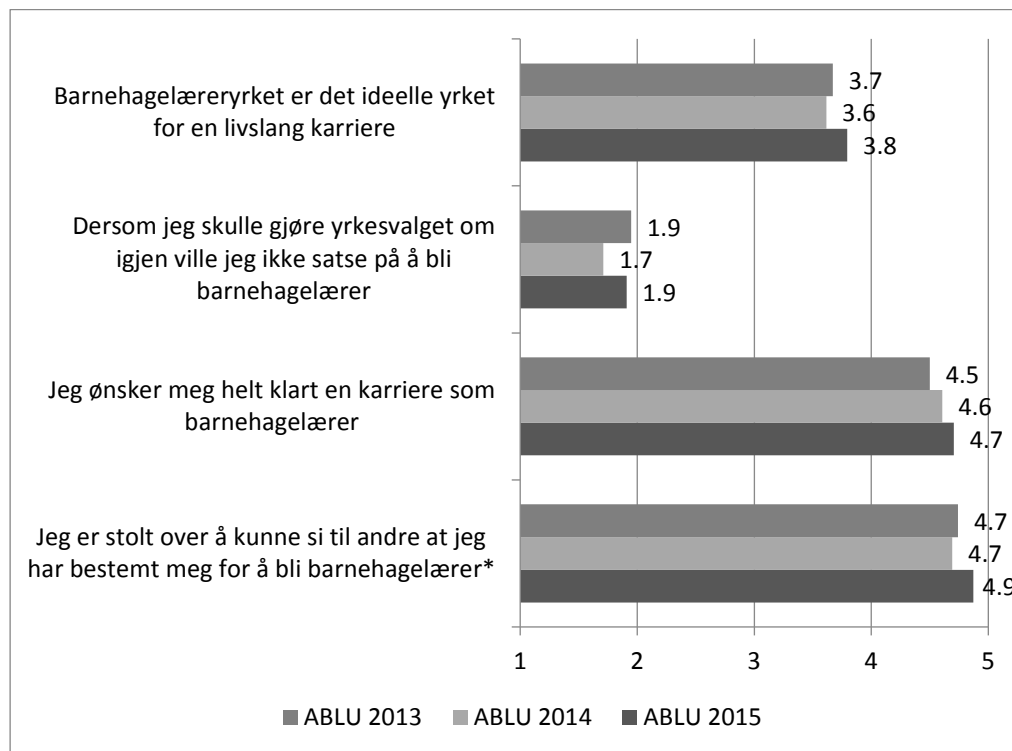
Figur 5-11: *Tilrettelegging for deltagelse i studiet, andel som har svart «ja» på ulike spørsmål om tilrettelegging. **

Resultatene fra årets undersøkelse viser omtrent det samme som de to foregående årene. For litt under halvparten av deltakerne har det blitt stilt vikarmidler til disposisjon. Seks av ti deltakere har dermed ikke hatt vikarmidler (eller deltakerne vet ikke om det har vært brukt midler til vikar). Kun på spørsmålet om det dekkes reiseutgifter i forbindelse med samlinger har det vært en klar fremgang. Her er det nå om lag en av fem som oppgir dette, mens det før

var en av tjue. Om lag to av ti oppgir at de har fått dekket semesteravgift. Totalt sett peker dette mot en relativt beskjeden økonomisk tilrettelegging, som i noen grad står i kontrast til det som fortelles om bruk av virkemidler i strategien i andre deler av rapporten. Det er da viktig å påpeke at vi her undersøker kullet som startet for tre år siden, og det er da naturlig at det er et visst etterslep i rapporteringen av økonomisk tilrettelegging. Først på senere kull vil vi se resultatene av prioriteringer som har blitt gjort det siste året.

5.5 Status – syn på yrket

Det har i tidligere satsinger på barnehagefeltet vært et uttalt mål å heve statusen til barnehagelæreryrket. Vi har derfor hvert år tatt med noen få spørsmål om ABLU-deltakernes syn på yrket og fremtiden. Gjennomsnittet på disse påstandene er omtrent som i de foregående årene, med unntak av at 2015-kullet har et noe høyere gjennomsnitt på påstanden *Jeg er stolt over å kunne si til andre at jeg har bestemt meg for å bli barnehagelærer*. Til sammen er det derfor et positivt syn på yrket og utdanningen som formidles, kanskje i enda større grad enn i foregående kull av ABLU-studenter.



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

Figur 5-12: Vurdering av yrket

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi med utgangspunkt i studentene som startet på ABLU i 2015 undersøkt hvordan studentene opplever studiet, og hvordan dette har utviklet seg fra kullene som startet i 2013 til 2015. Det generelle mønsteret er at det er en styrking av områdene faglig samspill og kommunikative ferdigheter i studiet, samtidig som dette ikke gjør at andre områder oppleves å være nedprioritert. Det er også ganske tydelig at praksiselementene og koblingen mot utdanningsinstitusjonen stadig styrkes. Dette gjør at opplevelsen av koherens og sammenheng i studiet blir stadig tydeligere. Dette må også sees i sammenheng med en ganske tydelig styrking av opplevelsen av barnehagen som læringsarena, og peker dermed alt i alt på en stadig mer positiv vurdering av studiet for ABLU-studentene. Det eneste området som ikke peker seg like klart ut i positiv retning er tilretteleggingen studentene opplever fra arbeidsplassen, målt i kroner og øre. Det ser ut som om det er noe økning i dekningen av reiseutgifter, men ellers må denne typen tilrettelegging kalles beskjeden.

Den positive tilbakemeldingen studentene gir på de fleste områder gjenspeiler seg også i den generelle tilfredsheten med studiet, slik det ble vist tidligere i kapitlet. Samtidig er det viktig å huske at det i denne perioden også har kommet nye studiesteder til, mens andre har gått ut. Selv om det er stor overlapp mellom årene er det dermed ikke helt likefrem å sammenligne år mot år.

6 FAGSKOLETILBUDET I OPPVEKSTFAG FOR BARNEHAGEANSATTE

Dette kapittelet gir en oversikt over og analyse av Fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte. Vi gir innledningsvis, i kapittel 6.1, en skjematisk oversikt over hvordan studietilbudet er organisert, antall studiesteder og antall studenter ved ulike fordypninger. Her viser vi også hvordan nasjonale føringer i barnehagesektoren påvirker innholdet i fagskoletilbudene.

Vi har gjennomført en dokumentanalyse av de eksisterende studiestedenes studieplaner¹³, for å kartlegge tematisk innhold i emne- og læringsutbyttebeskrivelsene. I tillegg har vi studert nasjonale standarder utviklet av Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanningen i helse- og oppvekstutdanninger (NUFOH)¹⁴.

Vi har lagt vekt på å beskrive hvordan studieplanene stemmer overens med dagens overordnede føringer i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og de tematiske satsningsområdene for kompetanseheving i strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studieplanene er i all hovedsak publisert i forkant av de nye reviderte føringene for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. De nasjonale standardene kom i revidert utgave 31.12.17, publisert på nett i januar 2018. Vi har undersøkt i hvilken grad de reviderte nasjonale standardene (2017) har tatt hensyn til nye nasjonale føringer for barnehagesektoren¹⁵.

I kapittel 6.2 gjengir vi hovedfunnene i vår gjennomgang av emne- og læringsutbyttebeskrivelser ved de ulike fagskolene. Sentrale funn drøftes undervegs i dette avsnittet, under overskriften for hver enkelt fordypning. I avsnitt 6.3¹⁶ ser vi på forskjeller mellom tilbyderne i vekting av de ulike emnene i fagskolestudiet. Kapittel 6.3 oppsummerer og resultatene.

¹³ Studieplaner er læreplandokumenter som har flere funksjoner; de er arbeids- og styringsredskap for høgskolen/fagskolen og lærere, samtidig informerer de studentene og samfunnet om studiet (Pettersen, 2005). Det er viktig å poengtere at å sette studieplaner ut i praksis alltid vil kreve tolkninger og presiseringer (Pettersen, 2005).

¹⁴ For å sikre en nasjonal standard for fagskoletilbudene etter at ansvaret for planverk i fagskolen ble flyttet fra myndighetene til utdanningstilbyderne i 2003 ble det etablert et nasjonalt utvalg, Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanning i helse- og oppvekstutdanninger (NUFHO), med ansvar for å utarbeide felles nasjonale planer.

¹⁵ Både de nasjonale standardene og studietilbudene er godkjent av NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

¹⁶ Detaljer i denne analysen er lagt i vedlegg 1 bakerst i rapporten

6.1 Fagskoletilbudet i korte trekk

6.1.1 Tilbydere, studenter og studiestruktur

Det er per dags dato fem tilbydere av Fagskoletilbud i oppvekstfag for barnehageansatte:

- Fagskolen i Østfold
- Høyskolen Kristiania Nettstudier
- Norges Yrkesakademi
- AOF Haugaland
- AOF Norge

Høyskolen Kristiania og Norges Yrkesakademi tilbyr nettstudier. Fagskolene tilbyr videreutdanning for assistenter og fagarbeidere innen følgende tre fordypninger:

- Barn med særskilte behov
- Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen
- Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen

De tre fordypningene er organisert i følgende seks emner, hvorav emne tre og fire har en utforming som varierer på tvers av fordypning (tabell 6-1):

Tabell 6-1: Emnebeskrivelser innenfor hver fordypning

	Barn med særskilte behov	Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse	Arbeid med de yngste barna (0-3 år)
Emne 1 (felles)	Felles grunnlag for fagskoleutdanningene i oppvekstfag		
Emne 2 (felles)	Pedagogikk og didaktikk		
Emne 3	Helsefremmende arbeid og fordypning i barnehagen	Arbeid med språk og flerspråklighet	Tilknytning og relasjon
Emne 4	Barn med særskilte behov	Flerkulturell kompetanse	Utvikling og læringsmiljø for de yngste barna
Emne 5 (felles)	Hovedprosjekt (fordypningsemne)		
Emne 6 (felles)	Praksis		

Tabell 6-2 viser at antallet studenter på fagskoleutdanning oppvekst har steget kraftig siden våren 2016. Høsten 2017 var det samlede antall studenter 440. Fordelingen av disse 440 studentene på ulike studiesteder og fordypninger er nærmere presentert i Tabell 6-3.

Tabell 6-2: Tilbydere av og antall studenter ved ulike fordypninger innen fagskoleutdanning oppvekstfag

Tilbyder	Vår 2016	Høst 2016	Vår 2017	Høst 2017
Fagskolen i Østfold,		34	29	41
Høyskolen Kristiania Nettstudier		83	153	84
Norges Yrkesakademi			9	39
AOF Haugaland	40	66	73	116
AOF Norge	19	32	26	160
Totalt antall aktive studenter	59	215	290	440

Kilde: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2018)

Alle fem tilbydere hadde høsten 2017 studenter på fordypningen *Barn med særskilte behov*. Fordypningen er klart størst av de tre, og hadde 76 prosent av studentene høsten 2017. Fordypningen *Barn med særskilte behov* var den første som ble igangsatt (i 2016), og tilbys ved fire av fem studiesteder fra vårsemesteret 2018.

Tabell 6-3: Antall aktive studenter per fordypning og studiested (høst 2017)

Studiested	Antall aktive studenter (antall menn)		
	Barn med særskilte behov	Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse	Arbeid med de yngste barna
AOF Haugaland			
avd. Haugaland	15		
avd. Karmøy	17 (1)		
avd. Kristiansand	10		
avd. Stavanger	29	24 (4)	
avd. Arendal	21 (1)		
AOF Norge			
Avd. Larvik	14 (1)		
Avd. Oslo	20 (2)	40 (5)	27 (2)
Avd. Skien	27	14	
Avd. Trondheim	18 (3)		
Fagskolen i Østfold	41 (4)		
Høyskolen Kristiania Nettstudier	84 (3)		
Norges Yrkesakademi	39 (2)		
Totalt antall studenter høsten 2017	335 (17)	78 (9)	27 (2)

Kilde: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2018)

Tabell 6-3 viser videre at høsten 2017 hadde AOF Norge og AOF Haugaland til sammen 78 aktive studenter i fordypningen *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen*. Høst 2018 tilbys fordypningen ved AOF Haugaland (Haugesund), AOF Norge (tre opptak i Oslo og ett i ett i Vestfold/Larvik) og ved Norges Yrkesakademi¹⁷.

¹⁷ Norges Yrkesakademi sin studieplan i denne fordypningen var ikke tilgjengelig da denne undersøkelsen ble utført og er derav ikke med i dokumentanalysen videre.

Høsten 2017 var det kun ved AOF Norge at det var registrert aktive studenter i fordypningen *Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen*. Høsten 2018 tilbys utdanningen av AOF Haugaland (Arendal, Kristiansand og Stavanger), og AOF Norge (to opptak i Oslo og ett i Skien).

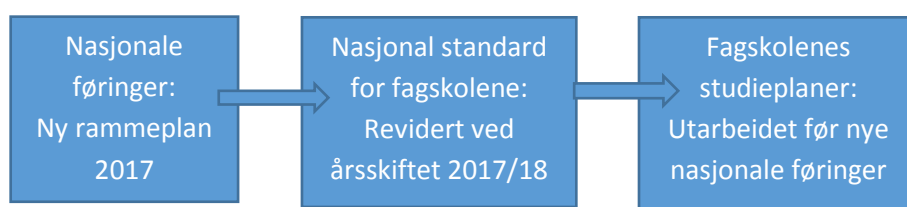
Andelen mannlige studenter ligger jevnt over svært lavt for alle fordypninger.

6.1.2 Fagskolen og implementering av nasjonale føringer

Det faglige innholdet i fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte skal være forankret blant annet i nasjonale føringer for barnehagesektoren. Tilbyderne av fagskoletilbudet har siden 2003 (fagskoleloven) ansvaret for planverket i fagskolen, og hver enkelt tilbyder utarbeider sin egen studieplan. Samtidig finnes det også nasjonale standarder for fagskoletilbudet i oppvekstfag for barnehageansatte, utviklet av Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanningen i helse- og oppvekstutdanninger (NUFOH). Den nasjonale standarden beskriver forholdet mellom studieplan og nasjonal standard på denne måten:

Nasjonale planer er rammer som skal sikre at tilsvarende fagskoleutdanninger holder høy og tilsvarende kvalitet og kan gjenkjennes fra skole til skole. Disse rammene er ment som et grunnlag når tilbyderne skal utarbeide sine studieplaner. Det er skolenes egne studieplaner som utgjør det faglige grunnlaget for godkjenning av skolenes utdanninger, og den enkelte tilbyders styre har ansvaret for utvikling og vedlikehold av disse. (Nasjonal standard FHO01 for Fagskoleutdanning i fagretning oppvekstfag, fordypning: Barn med særskilte behov, godkjent 2013, revidert 2015, side 3).

Dokumenter referer ofte til andre dokumenter og inngår i relasjoner basert på prinsipper om sekvens og hierarki (Atkinson og Coffey, 2011). I implementeringen av nasjonale føringer for barnehagesektoren vil de politiske strategi- og styringsdokumentene være øverst i hierarkiet og først i sekvensen. For fagskolen er de nasjonale standardene neste ledd, og studieplanene utgjør tredje ledd i implementeringskjeden. I 2017 fikk barnehagesektoren ny rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017), og samtidig ble også kompetansestrategien revidert og tilpasset ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplanen er en sentral premisseleverandør for de faglige fordypningene i fagskolen, og endringer i rammeplanen er ment å forplante seg til de nasjonale standardene og videre til den enkelte fagskoletilbyders studieplaner (figur 6-1).



Figur 6-1: Illustrasjon av nye, nasjonale føringer i barnehagesektoren sin veg ut til fagskolene.

Som figur 6-1 viser, så er det for tidlig å vente at studieplanene som forelå høsten 2017 skal ha tatt opp i seg de nasjonale føringene fra ny rammeplan. Ved revideringen av de nasjonale

standardene ved årsskiftet 2017/2018 har man imidlertid hatt mulighet til å innarbeide de nye føringene.

6.2 Emne- og læringsutbyttebeskrivelser sett i lys av overordnede føringer

I de neste avsnittene presenterer vi vår analyse av studieplaner og nasjonale standarder for fagskoletilbudet i oppvekstfag. Studieplaner kan bidra til å (re)produsere utdanningene de beskriver, ved at de brukes av ulike parter i videre arbeid og praksis (Atkinson og Coffey, 2011). Studieplanene er i utgangspunktet ment for det enkelte studiested og dets faglærere, studenter og det øvrige samfunnet. I denne analysen er imidlertid studieplanene analysert og drøftet med tanke på deres funksjon som et rammeverk som gir føringer, retningslinjer og informasjon om innhold og utførelse av fagskoleutdanningene. De nasjonale standardene som analyseres er rammer som skal sikre at tilsvarende fagskoleutdanninger holder høyt og tilsvarende kvalitet, og er ment som et grunnlag for tilbyderes utarbeidelse av egne studieplaner.

Studieplanene i analysen er utarbeidet i forkant av de nye nasjonale føringene i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2017) og de tematiske satsningsområder for kompetanseheving i strategien Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi kan derfor ikke forvente at studieplanene har tatt opp i seg kursendringer fra disse dokumentene. Vi har likevel sett på hvordan studieplanenes emne- og læringsutbyttebeskrivelser matcher de nye nasjonale føringene, fordi det gir nyttige innspill til endring og justering av studieplanene.

Etter nøye gjennomlesning av studieplanene i sin helhet fant vi at de i stor grad bygger på de nasjonale standardene som var gjeldende da studieplanene ble utformet. Vi utvidet derfor analysen til også å omfatte de nasjonale standardene, både de som gjaldt da studieplanene ble laget (revidert i 2015) og de som forelå i revidert form 31.12.2017. I sistnevnte har man hatt mulighet til å ta høyde for ny rammeplan og revideringer i kompetansestrategien.

6.2.1 Fordypningen Barn med særskilte behov

I fordypningen Barn med særskilte behov ser vi spesifikt på innholdet i emnene *Helsefremmede arbeid og forebygging* (emne 3) og *Barn og unge med særskilte behov* (emne 4) i tillegg til fellesemnet pedagogikk og didaktikk (emne 2).

Studieplanenes emnebeskrivelser ligger tett opp til nasjonal standard fra 2015, mens læringsutbyttebeskrivelsene i ulik grad er tilpasset og videreutviklet hos de enkelte tilbyderne. Unntaket er Fagskolen i Østfold sin studieplan, hvor flere av emnene har identiske læringsutbyttebeskrivelser med nasjonal standard fra 2015.

Emnet *Helsefremmende arbeid og forebygging* inneholder områder som helseutfordringer, lovverk, miljøarbeid, sosialt nettverk, livsstilsrelaterte sykdommer, rusmidler og tobakk og

fysisk aktivitet¹⁸. Læringsutbyttene i den nasjonale standarden fra 2015/2017 fremhever blant annet kunnskap om oppvekstmiljø, helsefremmende og forebyggende arbeid, lovverk og styringsdokument, livsstil, fysisk aktivitet og kosthold. Dette videreføres i stor grad i de ulike studieplanenes læringsutbyttebeskrivelser. Det er imidlertid stor variasjon i hvordan studieplanene vektlegger *ferdigheter* i å iverksette helsefremmende tiltak innen livsstil, kosthold og fysisk aktivitet for å forebygge problemutvikling, sykdom og funksjonsnedsettelse for barn og unge. AOF Haugaland beskriver ferdigheter innen iverksetting og evaluering av forebyggende og pedagogiske tiltak og aktiviteter, mens Høyskolen i Kristiania kun vektlegger refleksjon over valg og «kunne planlegge god hverdagskost».

Når det kommer til generell kompetanse er det bare Norges Yrkesakademi sin studieplan som viderefører og videreutvikler fokuset på relasjonsarbeid fra nasjonal standard. På en måte kan man si at beskrivelsene av emnet tematisk imøtekommer Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) sitt fagområde *Kropp, bevegelse, mat og helse*. Men temaet fremstilt på noe ulikt vis: Rammeplanen påpeker for eksempel at barnehagen skal bidra til at barna «*opplever trivsel, glede og mestring ved allsidige bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt*» (s. 31). I nasjonal standard fra 2015/2017 er ikke barns trivsel og glede nevnt i sammenheng med emnet Helsefremmende arbeid og forebygging. Det er kun AOF Norge sin studieplan som fremhever studentens evne til å ivareta barn og unges selvfølelse, integritet og behov i utførelsen av helsefremmende og forebyggende arbeid.

Emnet *Barn og unge med særskilte behov* tar opp organisatoriske rammer og lovverk, samt ulike vansker, diagnoser og utfordringer og risikosituasjoner. Det tematiske innholdet er delt i sju tema, med totalt 46 underpunkter. Læringsutbyttebeskrivelsene i den nasjonale standarden fra 2015/2017 handler i tilsvarende i stor grad om organisatoriske rammer og lovverk, vansker og utfordringer, observasjon og kartlegging, tilrettelegging og tiltak, etisk grunnholdning, brukermedvirkning, familie samarbeid og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Innhold og læringsutbytter for emnet slik de skisseres i nasjonal standard fra 2015 og flere av studieplanene fremstår som meget omfattende, og viser til komplekse fagfelt. Det er stor variasjon i hvordan tilbyderne har valgt å videreutvikle læringsutbyttebeskrivelsene i egne studieplaner. Høyskolen i Kristiania har 26 læringsutbytter i emnet, mens AOF Haugaland bare har 7 læringsutbytter.

6.2.1.1 Behov for mer vektlegging av inkludering og barns trivsel

Med tydelig innretning mot ulike vansker, diagnoser og utfordringer gjenspeiler emnet Barn og unge med særskilte behov strategien Kompetanse for fremtidens barnehage (2014-2020) sitt fokus på kunnskap om barns utvikling, utviklingsmessige utfordringer og ulike funksjonsnedsettelser. Derimot imøtekommer nasjonal standard og flere av studieplanene i liten grad strategiens mål om tilrettelegging av deltakelse i fellesskapet. Studieplaner og nasjonal standard fremhever i liten grad deltakelse i fellesskapet og barn med særskilte behovs relasjoner med andre barn. Dette funnet er spesielt relevant fordi dette er områder som

¹⁸ Endring i reviderte nasjonale standard fra 2017 er at underpunkt om matvareallergi, intoleranse og aktuelle dietter er gått ut.

fremheves i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) og i strategien Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022). Rammeplanen påpeker blant annet at «*Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet*» (Utdanningsdirektoratet 2017, s.9).

Nasjonal standard og studieplanenes vektlegging av enkeltbarns vansker, diagnoser og utfordringer risikerer å bli meget omfattende. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvor avansert kunnskap om ulike vansker og diagnoser det er mulig for studenten å opparbeide seg innenfor rammene av studiet? Dessuten, hvor relevant er det for fagskolestudenten å ha kjennskap til en rekke ulike vansker og diagnoser i sin fremtidige yrkesrolle?

At studieplanene ikke vektlegger arbeid med barnegruppen og fellesskapet trer tydelig fram når man sammenligner de ulike fordypningenes beskrivelser av fellesemnet *Pedagogikk og didaktikk* (emne 2). I nasjonale standarder fra 2015 fremheves arbeid med både enkeltbarn og barnegruppen i to av fordypningene, mens i fordypningen Barn med særskilte behov blir arbeidsmetoder i emnet kun rettet mot barns individuelle behov. I de reviderte nasjonale standardene fra 2017 er fokus på barnegruppen fjernet i emne 2 for alle tre fordypninger.

Rammeplanen (2017) sier at pedagogisk arbeid skal rettes mot både enkeltbarnet og barnegruppen. I tråd med rammeplanen fremmer den reviderte kompetansestrategien Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022) tilrettelegging for et inkluderende miljø, fellesskap og arbeid rettet mot både det enkelte barn og barnegruppen. Den reviderte strategien skiller ikke ut barn med særskilte behov som et eget tematisk satsningsområde, men fremhever områder som for eksempel inkluderende fellesskap, inkluderende og likeverdig tilbud, tidlig innsats, utestenging, tilrettelegging for barn som trenger ekstra støtte, mobbing og vennskap. Diskriminering, utestenging og mobbing er nevnt i ett av de tematiske underpunktene for emne 4 i nasjonal standard fra 2015, men blir ikke angitt i læringsutbyttebeskrivelsene. Det er med andre ord en klar tendens til at læringsutbyttebeskrivelsene i flere av planene vier lite oppmerksomhet til barn med særskilte behov og vennskap, relasjoner mellom barn, og deltakelse i fellesskapet. I den nasjonale standarden fra 2015 nevnes inkludering kun én gang i sammenheng med innholdet i studiet¹⁹, og følgelig har det lite fokus i de fleste av studieplanene. Den reviderte nasjonale standarden for fordypningen Barn med særskilte behov fra 2017 har heller ikke fremhevet inkludering nevneverdig.

Rammeplanen vektlegger barnehagen som et inkluderende fellesskap, spesielt når det kommer til barn som trenger ekstra støtte: «*Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud*» (2017, s. 40). Videre påpekes det i rammeplanen at inkludering handler om tilrettelegging for sosial deltakelse. I tillegg til sosial deltakelse, kan barnets opplevelse av å være inkludert sees som en annen dimensjon ved

¹⁹ «Det inkluderende samfunn: enhet og mangfold» er ett av underpunktene for innholdet i emne Barn og unge med særskilte behov.

inkludering (Qvortrup, 2012). Generelt sett er barn med særskilte behov sin opplevelse, deres perspektiv og brukermedvirkning vektlagt lite i flere av studieplanene. Nasjonal standard fra 2015 og tre av studieplanene nevner ikke barns trivsel, noe som står i kontrast til de andre fordypningene som beskriver et tydelig fokus på barns trivsel. Norges Yrkesakademi sin studieplan fremstår her som et unntak, og fremhever barns trivsel både overordnet og i læringsutbytter på emnenivå. For å imøtekomme den reviderte kompetansestrategien (2018-2022) er det dermed flere områder som trenger revidering i studieplanene for fordypningen.

Oppsummert kan fordypningen Barn med særskilte behov slik den er beskrevet i de nasjonale standardene fra både 2015 og 2017, samt flere av studieplanene, risikere å fremme et noe ensidig problem- og individfokus rettet mot kunnskap om barns vansker, diagnoser og utfordringer. I rapporten fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging påpekes det at:

Dette individfokuset er en forutsetning for at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal kunne realiseres, men samtidig kan det sterke fokuset på det enkelte barns vansker og hjemmeforhold bidra til at det i mindre grad rettes et søkelys på generelle forhold i den pedagogiske praksis, undervisningen og læringsmiljøet i barnehagen og skolen. (Nordahl mfl., 2018, s.219)

Områder som vennskap og barn-barn relasjoner, inkludering, trivsel, barns perspektiv og medvirkning er relevant for alle institusjoner og arenaer hvor barn (med særskilte behov) oppholder seg²⁰.

For å tilpasse seg nye nasjonale føringer kan det være nødvendig å balansere individfokuset med et eksplisitt fokus på å fremme deltagelse i inkluderende fellesskap i arbeidet med barn med særskilte behov. Dette vil si en klarere fremheving av arbeid med tilrettelegging av barnehagens miljø, deltakelse i fellesskapet, vennskap og relasjoner, barns perspektiv, trivsel og medvirkning. AOF Norge og Norges Yrkesakademi kan i den forbindelse trekkes frem som de studieplanene som i størst grad imøtekommer dette.

6.2.2 Fordypningen Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen

I fordypningen Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen ser vi spesifikt på innholdet i emnene *Arbeid med språk og flerspråklighet* (emne 3) og *Flerkulturell kompetanse* (emne 4). Studieplanene viser en videreføring av innholdet og videreutvikling av læringsutbyttene som er skissert i nasjonal standard fra 2015.

Emnet *Arbeid med språk og flerspråklighet* inneholder områder som språktilegnelse, språkstimulering og planlegging, dokumentasjon og vurdering. I læringsutbyttebeskrivelsene

²⁰ De NOKUT-godkjente NUFHO-planene er rette mot hele oppvekstsektoren, ikke kun barnehagesektoren, men selve studieplanene i tiltaket som finansieres av Utdanningsdirektoratet er rettet mot barnehage.

fokuseres det på områder som språk- og flerspråklig utvikling, forsinket språkutvikling og språkvansker, språkstimulering og språkarbeid, planlegging, dokumentasjon og vurdering, lover og styringsdokument, flerspråklighet som ressurs, etisk grunnholdning, relasjoner og samarbeid.

Emnet *Flerkulturell kompetanse* (emne 4) har temaene mangfold som ressurs, identitet og danning, og foreldresamarbeid. Læringsutbyttebeskrivelsene fokuserer på flerkulturell kompetanse og flerkulturelt arbeid, mangfold i et ressursperspektiv, dannelsingsprosesser og identitetsutvikling, foreldresamarbeid, lovverk og styringsdokument, kartlegging og tiltak, etisk grunnholdning og foreldresamarbeid.

Fordypningen gjenspeiler flere områder i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) og kompetansestrategiene (2014-2020, 2018-2022). Både emne 3 og emne 4 viser en klar sammenheng med den tidligere strategien Kompetanse for fremtidens barnehage (2014-2020) sine satsningsområder: Et godt språkmiljø for alle barn og Danning og kulturelt mangfold. Den reviderte kompetansestrategien Kompetanse for framtidens barnehage (2018-2022) har et eget satsningsområde knyttet til Kommunikasjon og språk og viderefører dermed satsningen på et godt språkmiljø for alle barn. Her samsvarer studieplanene og den nasjonale standarden tydelig med kompetansestrategiens fokus på språkstimulering, språkmiljø, språkutvikling og språkvansker, og minoritetspråklig barns språkutvikling.

Studieplaner og nasjonal standard har også et tydelig fokus på flerspråklighet og mangfold i et ressursperspektiv, noe som tilsvarer rammeplanens og den reviderte kompetansestrategiens fremheving av språklig mangfold som en berikelse for hele barnegruppen. Planene har fokus på dannelsingsprosesser og barns identitetsutvikling, inkludering, demokrati og medvirkning. Dette er områder som også er sentrale både i rammeplanen (2017) og er videreført i flere av kompetansestrategiens satsningsområder (eksempelvis i Inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning, og Barnehagens verdigrunnlag). Oppsummert man si at innhold og læringsutbytter i denne fordypningen i stor grad samsvarer med de overordnede føringene i rammeplanen (2017) og revidert kompetansestrategi (2018-2022).

Vi vil likevel fremheve noen områder hvor studieplaner og nasjonal standard har potensiale for forbedring og tydeliggjøring for å treffe de nye føringene enda bedre:

- Samiske barns språkutvikling nevnes ikke i noen av studieplanene, den nasjonale standarden fra 2015 eller revidert standard fra 2017.
- Non-verbale kommunikasjonsformer og de yngste barnas uttrykksformer er ikke eksplisitt trukket frem i planene, men kan tolkes som en del av fokuset på språk- og identitetsutvikling for barn i alderen 0-6 år.
- Barnehagens fysiske rom og betydningen av utforming for språklig aktivitet nevnes ikke eksplisitt i planene, men kan tolkes som del av fokuset på miljø og samspill med omgivelsene.
- Dokumentene har i liten grad fokus på språkets betydning for barn-barn relasjoner, vennskap og samspill.

- Inkludering og tilrettelegging av et inkluderende miljø fremheves i liten grad som del av læringsutbyttet på emnenivå i nasjonal standard 2015/2017, men er del av overordnet læringsutbytte for studiet.

6.2.3 Fordypningen Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen

I fordypningen Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen inngår emnene *Tilknytning og relasjon* (emne 3) og *Utvikling og læringsmiljø for de yngste barna* (emne 4). Studieplanene til tilbyderne²¹ og nasjonal standard fra 2015 beskriver innholdet i emnet likt. Det er heller ikke gjort betydelige endringer i revidert nasjonal standard fra 2017. Læringsutbyttebeskrivelsene er videreutviklet i studieplanene og samsvarer i stor grad med det tematiske innholdet.

Emnet *Tilknytning og relasjon* dreier seg blant annet om barns emosjonelle utvikling og behov, trygghet og omsorg, de yngste barnas medvirkning og sosiale kompetanse. AOF Norge har i tillegg fremhevet studentens evne til å bygge relasjoner og vennskap mellom de yngste barna, for eksempel i læringsutbyttet: «*Studenten har kunnskap om hvordan de yngste barna (0-3 år) i barnehagen utvikler relasjoner seg imellom, ved hjelp av nonverbal og verbal kommunikasjon og lekens betydning for relasjonsbygging og vennskap*» (s. 21).

I emnet *Utvikling og læringsmiljø for de yngste barna* er de overordna temaene lek, språk og kommunikasjon for de yngste, fysisk aktivitet og skapende aktivitet. Emne 4 tar blant annet opp det fysiske miljøet, de yngste barnas uttrykksformer, tilrettelegging av et stimulerende språkmiljø og et godt miljø for lek, samt evne til å observere, planlegge og vurdere.

Emnebeskrivelsene treffer flere sentrale områder i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet 2017) og de tematiske satsningsområdene i strategien Kompetanse for framtidens barnehage (2018-2022). Emne 3 gjenspeiler for eksempel vektleggingen av trygghet, trivsel, omsorg, tilrettelegging av læringsprosesser, nonverbal og verbal kommunikasjon og barns relasjoner. Tre av læringsutbyttene i emnet i AOF Norge sin studieplan handler eksplisitt om barns relasjoner. Rammeplanen (2017) påpeker at personalet i barnehagen skal stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon, samt at de har ansvar for å aktivt legge til rette for at alle barn får leke med andre og oppleve vennskap. Videre imøtekommer emne 4 satsningsområder knyttet til miljø for lek og læring, samt barnehagens språkmiljø. Som påpekt i rammeplanen skal personalet "*skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre*" (s. 30).

Studieplanene i fordypningen Arbeid med de minste barna samsvarer i stor grad med rammeplanens føringer og de tematiske satsningsområdene for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Dersom man ønsker å gjenspeile føringene i enda større grad, bør en la studieplanene legge mer eksplisitt vekt på overganger. Overganger er tildelt et eget kapittel i

²¹ I fordypningen Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen var det høsten 2017 kun registrert studenter ved AOF Norge, men AOF Haugland sin studieplan er også del av analysen.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og vektlagt også i strategien Kompetanse for fremtidens barnehagens (2018-2022). Overganger som tema er særs relevant for de yngste barna, både med tanke på barnehagestart og overganger innad i barnehagen.

6.3 Forskjeller i vektlegging av emner og studieorganisering

Fagskoleutdanningene er lagt opp som deltidsstudier over 2 år. Dette tilsvarer ett år fulltid og totalt 60 fagskolepoeng (ca. 1600 timer). De ulike studiestedene har en tilnærmet lik fordeling av fagskolepoeng som de nasjonale standardene fra 2015 for fordypningene *Barn med særskilte behov* og *Arbeid med de yngste barna i barnehagen*, mens det er gjort større endringer i fordypningsemnet *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen*. Tabell A-1 - Tabell A-3 i vedlegget viser hvordan hver av tilbyderne har vektet de ulike emnene basert på fagskolepoeng. Vi oppsummerer her hovedforskjellene og kommenterer kort om forskjellene gjenspeiler omfanget av pensumlitteratur og timeressurser i de ulike emnene.

De sentrale funnene er som følger:

- Innen fordypningsemnet *Barn med særskilte behov* er det kun AOF Haugaland som skiller seg ut i fordeling av fagskolepoeng gjennom at praksis er tildelt 4fp, og derav reduseres fagskolepoengene i emne 4. I de reviderte nasjonale standardene fra 2017 er dessuten fordeling av fagskolepoeng endret, ved at praksis (emne 6) som tidligere ikke var tilskrevet egne fagskolepoeng, nå utgjør 20fp. Forskjellen i vekting gjenspeiles her ikke i omfanget timer i emnet.
- For fordypningsemnet *Arbeid med de yngste barna (0-3 år)* er det noen små forskjeller i vekting av de ulike emnene, men forskjellen kan sies å gjenspeiles i avsatte timeressurser og omfang av pensumlitteratur.
- I fordypningen *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen* har begge de aktuelle studiestedene gjort endringer sammenlignet med den nasjonale standarden fra 2015. AOF Norge har økt antall fagskolepoeng i emne 3, 4 og 5 (og redusert tilsvarende i emne 1 og 2), mens AOF Haugaland har økt fagskolepoeng i emne 6 (og redusert i emne 3 og 4). Det er i noen av emnene ikke samsvar mellom variasjon i antall fagskolepoeng og timeressurs mellom studiestedene.
- I beskrivelsene fremkommer det dessuten at det er noen ulikheter i selve organiseringen av studiene i form av forskjeller i antall timer avsatt til selvstudium, gruppearbeid og lærerstyrt undervisning, nettsamlinger og fysiske samlinger. Detaljer omkring dette finnes også i vedlegg 1.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på emne- og læringsutbyttebeskrivelser i fagskoleutdanningene med fordypning *Barn med særskilte behov*, *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen* og *Arbeid med de yngste barna (0-3 år)* i barnehagen. I tillegg har vi

sammenlignet hvordan de ulike tilbyderne av fagskoleutdanninger vekter ulike emner og hvordan de organiserer tilbudet.

En gjennomgang av emne- og læringsutbyttebeskrivelser i studieplanene til fagskoletilbyderne viser at de nasjonale standardene er meget sentrale for utformingen av innholdet i studieplanene. Derfor er det viktig å sørge for at de nasjonale standardene tar opp i seg sentrale nasjonale føringer etter hvert som de kommer, f. eks i form av ny rammeplan og revidert kompetansestrategi.

I studieplanene og nasjonal standard (2015/2017) for fordypningen *Barn med særskilte behov* ble emnene *Helsefremmede arbeid og forebygging* (emne 3) og *Barn og unge med særskilte behov* (emne 4) undersøkt. Beskrivelsene av disse emnene viser til et svært omfattende fagfelt med mange tema. For eksempel er emne 4 *Barn med særskilte behov* listet opp med 46 sentrale tema i nasjonal standard fra 2015. Her er det relevant å spørre om studentene får tid til å gå i dybden og tilegne seg kunnskap i alle disse temaene, og også om denne kunnskapen er relevant for dem som framtidige fagarbeidere.

Studieplanenes og de nasjonale standardenes beskrivelse av emnene samsvarer med deler av strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage (2014-2020)*, men i mindre grad med dagens overordnede føringer i rammeplanen (2017) og strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)*. Dette til tross for at dagens føringer og tematiske satsningsområder berører områder som er svært sentrale for barn med særskilte behov. Flere av planene legger stor vekt på blant annet organisatoriske rammer og lovverk, og på kunnskap om tema som helse og livsstil, oppvekstmiljø og barns ulike vansker, utfordringer og risikosituasjoner. Arbeid med barns deltakelse i fellesskapet, inkludering, trivsel, barns relasjoner og perspektiv er i flere tilfeller svært lite fremtredende i planene. Dermed risikerer studieplanene og nasjonal standard å fremme et noe ensidig individperspektiv på arbeidet med barn med særskilte behov. De er i liten grad tydelige på hvordan man kan skape inkluderende miljø, tilrettelegge for deltakelse i fellesskapet og barns trivsel og perspektiv. Dette er områder som er sentrale i rammeplanen (2017), som fremheves i kompetansestrategiens (2017) tematiske satsningsområder og som derfor er meget relevante ferdigheter for fagskolestudenten.

I studieplanene og nasjonal standard (2015/2017) for fordypningen *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen* analyserte vi emnene *Arbeid med språk og flerspråklighet i barnehagen* (emne 3) og *Flerkulturell kompetanse* (emne 4). Studieplanene har et tydelig fokus på språkstimulering og språkarbeid og mangfold i et ressursperspektiv. I begge emnene videreutvikler og omformulerer studieplanene noen av læringsutbyttebeskrivelsene skissert i nasjonal standard. Blant annet er fokus på barns medvirkning og samarbeid med pedagogisk leder forsterket. Emne- og læringsutbyttebeskrivelsene i studieplaner og nasjonal strategi imøtekommer i stor grad både kompetansestrategien for 2014-2018 og dagens overordnede føringer for barnehagesektoren. Noen områder kan likevel med fordel fremheves i enda større grad: Samiske barns språkutvikling, non-verbale uttrykksformer, barnehagens fysiske rom, språkets betydning for barn-barn relasjoner og vennskap og inkluderende miljø.

I studieplanene og nasjonal standard (2015/2017) til fordypningen *Arbeid med de yngste (0-3 år) barna i barnehagen* har vi sett nærmere på emnene *Tilknytning og relasjon* (emne 3) og *Utvikling og læringsmiljø for de yngste barna* (emne 4). De yngste barna er ikke et eget tematisk satsningsområde i kompetansestrategiene, men relevante tema som berører de yngste barna inngår i flere av satsingsområdene. Studieplanene og nasjonal standard kan sies å imøtekomme flere av føringene for barnehagesektoren. Et tema som kunne ha vært mer fremhevet i dokumentene er arbeid med overganger. Rammeplan fra 2017 har et eget kapittel om overganger, og temaet er svært relevant med tanke på tilvenning i barnehagen og overganger innad i barnehagen.

En analyse av studieplanenes fordeling av fagskolepoeng i ulike emner viser at det er en del variasjon mellom tilbydere, spesielt i fordypningen *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen*. I to av emnene er det betydelig forskjell mellom tilbyderne i antall fagskolepoeng som tildeles, uten at det samsvarer med forskjell i timeressurs til lærerstyrt undervisning og gruppearbeid/selvstudium i emnet.

7 DELTAKERUNDERSØKELSE FAGSKOLETILBUD I OPPVEKSTFAG FOR BARNEHAGEANSATTE

Fagskoleutdanning i oppvekstfag er et videreutdanningstilbud for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter med minimum fem års erfaring fra arbeid med barn. Deltakerundersøkelse til studenter på fagskoletilbudene har ikke blitt gjennomført tidligere. Utformingen av undersøkelsen bygger i stor grad på samme malen som undersøkelsen til studenter på ABLU (og studenter i tilleggstudier i barnehagepedagogikk tidligere år). Samtidig har det også vært viktig å gjøre undersøkelsen så godt rettet mot fagskoletilbudene som mulig. Vi har derfor forsøkt å balansere hensynet til sammenlignbarhet med spissing, og bearbeidet undersøkelsen særlig med to kilder i bakhånd. Den viktigste har vært kravspesifikasjonen Utdanningsdirektoratet har laget til tilbyderne av fagskolene. Her er det understreket at utdanningene skal vektlegge

1. Studieteknikk
2. Prosjekt- og utviklingsarbeid
3. Refleksjon og refleksjonsmodeller
4. Aktiv læring
5. IKT, digitale ferdigheter i utdanningen og utvikle studentenes digitale kompetanse

Disse områdene er tatt inn i studiene gjennom læringsutbytteformuleringene som studiestedene har utviklet, og vi har også kikket på disse for å finne operasjonaliseringer i spørreskjemaet. Læringsutbyttebeskrivelsene er dermed den andre datakilden i utviklingen av spørreskjemaet.

Vi har organisert gjennomgangen av undersøkelsen til fagskolestudentene på omtrent samme måte som i kapitlet om ABLU-studentene.

7.1 Kort om deltakerne

294 personer har svart på undersøkelsen til fagskolestudentene. 11 av disse har sluttet uten å fullføre utdanningen, mens 8 fikk plass, men startet ikke. Altså er det 275 studenter som er med i analysene, selv om dette varierer mellom enkeltspørsmål, og det er et visst frafall gjennom skjemaet (se frafallsanalyse vedlegg 2 og kort omtale i kapittel 3). 15 prosent (39 personer) oppgir å gå eller ha gått på tilbudet *Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse*, 81,5 prosent på *Barn med særskilte behov* (212 personer), og 3,5 prosent (9 personer) på *Arbeid med de yngste barna (0-3) i barnehagen*. Svarene i undersøkelsen må dermed i hovedsak sies å gjelde deltakerne på tilbudet Barn med særskilte behov.

De fleste av studentene som har besvart undersøkelsen går fortsatt på studiet (studiene er på to år, deltid, og utgjør 60 fagskolepoeng, slik det beskrives i kapittel 6), men det varierer hvor langt de har kommet. De få prosentene som oppgir å ha startet våren 2015 må antas å være feilavkryssninger.

Tabell 7-1: Fordeling på oppstartsemester og studium, studentenes svar. Prosent.

	Vår 2015	Høst 2015	Vår 2016	Høst 2016	Vår 2017	Høst 2017
Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse (n=39)	3	0	0	0	16	81
Arbeid med de yngste barna (0-3) i barnehagen (n=9)	0	0	0	0	11	89
Barn med særskilte behov (n=212)	1	0	9	42	6	41
Total	2	0	7	35	8	49

Studienes organisering som nettbasert, stedsbasert eller en kombinasjon varierer. 56 prosent oppgir at det er stedsbasert studium, 11 prosent oppgir at det er et rent nettbasert studium, mens 33 prosent oppgir at det er en kombinasjon av nettstudium og samlinger. 71 prosent av undervisningen oppgis å foregå på kveldstid.

Tabell 7-2: Studienes organisering, studentenes svar. Prosent.

	Dagtid	Kveldstid
Nettbasert	1	10
Nettbasert + samlinger	25	8
Stedsbasert	3	53

Av deltakerne som har svart på undersøkelsen til de fagskoleutdannede er 96 prosent kvinner, og dermed fire prosent menn. Gjennomsnittlig alder blant fagskolestudentene er 43,2 år. Fagskolestudentene har i gjennomsnitt 15,5 års arbeidserfaring, og har i gjennomsnitt 9,8 års erfaring fra den barnehagen de arbeider i nå. Total arbeidserfaring er 23,7 år.

Som nevnt tidligere er fagskoleutdanning i oppvekstfag et videreutdanningstilbud for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter med minimum fem års erfaring fra arbeid med barn. 85 prosent av fagskolestudentene oppgir å ha fagbrev og da sannsynligvis som barne- og ungdomsarbeidere. Fem prosent oppgir å ha påbegynt, men ikke fullført et fagbrev, mens 10 prosent sier at de ikke har fagbrev.

22,5 prosent av fagskolestudentene oppgir å ha tatt annen høyere utdanning (utover videregående opplæring) før de startet sin nåværende utdanning. Fagskolestudentene har i gjennomsnitt avlagt 56 studiepoeng. Dette tilsvarer da omtrent ett års studium i snitt for fagskolestudentene. Sammenligner vi med studentene som går på ABLU blir det tydelig at fagskolestudentene er en klart annen gruppe enn ABLU-studentene, ved at de både er eldre enn ABLU-studentene, har mer arbeidserfaring, og har mindre erfaring fra høyere utdanning.

7.2 Vurdering av studiet

Spørsmålene om 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. Formålet er å peke på hvordan ulike elementer blir oppfattet av studentene, ikke hvordan studiet formelt er organisert.

7.2.1 Innhold

Spørsmålene om faglig samspill og kommunikative ferdigheter har vi, på bakgrunn av en eksplorerende faktoranalyse, laget til tre samlemål. Det første består av påstandene *Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid*, *Evne til å tenke nytt*, *Fagkunnskap*, *Evne til å formidle fagkunnskap* og *Evne til å arbeide selvstendig*. Dette samlemålet kaller vi for *Faglig refleksjon*, og har en Chronbachs alpha på 0,87.

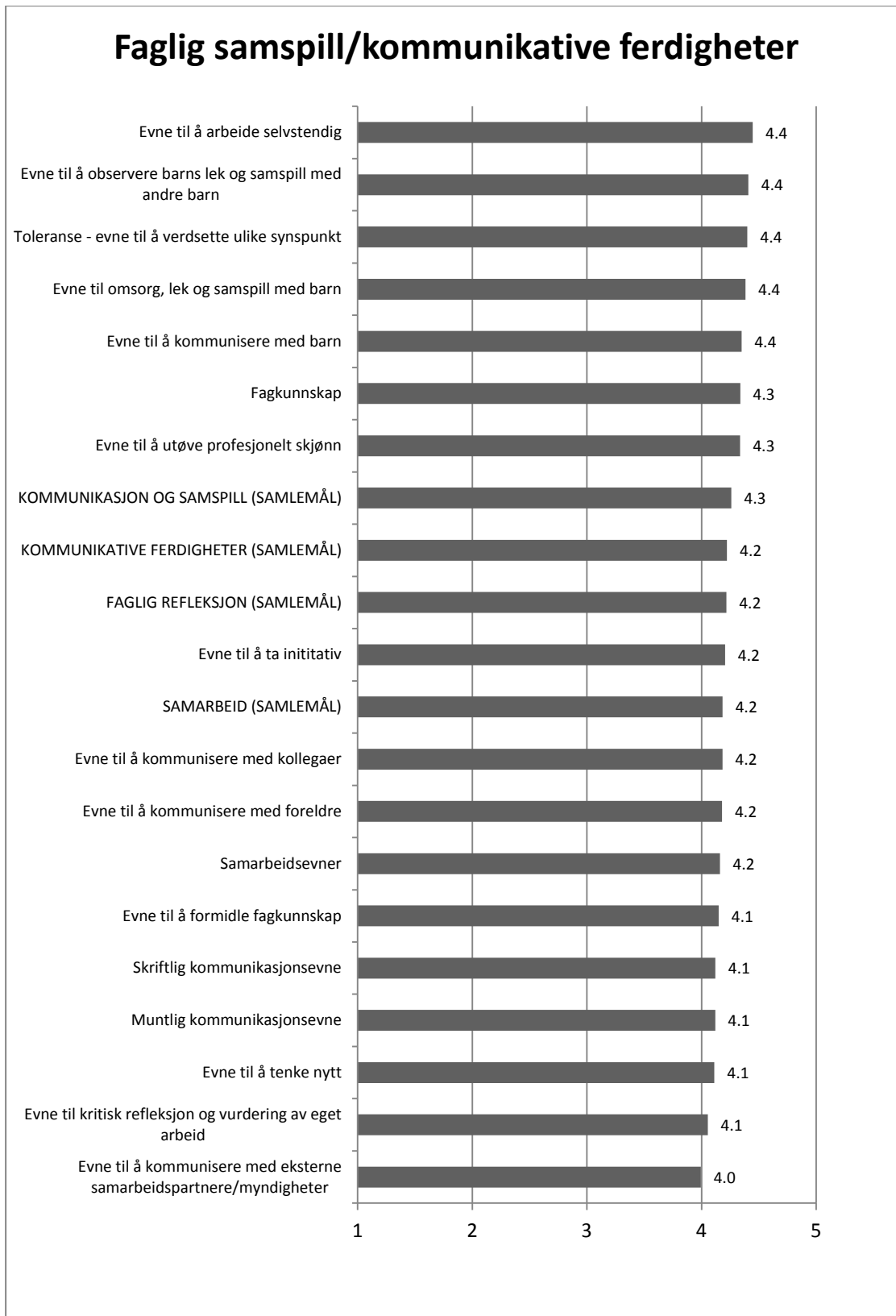
Det andre samlemålet består av de to påstandene *Samarbeidsevner* og *Evne til å ta initiativ*. Dette har vi kalt for *Samarbeid*, og har en Chronbachs alpha på 0,69.

Det tredje samlemålet består av påstandene *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 kommunikasjonssevne*, *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* og *Evne til å utøve profesjonelt skjønn*. Samlemålet for disse variablene er litt vanskeligere å sette navn på, men vårt forsøk er *Kommunikasjon og samspill*. Chronbachs alpha er 0,95.

Nedenfor er svarene på spørsmålene om kommunikative ferdigheter tatt inn. 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 samlemål basert på de samme variablene som inngikk til ABLU-studentene (dette samlemålet heter *Kommunikative ferdigheter*).

Av samlemålene kan vi se at fagskolestudentene oppfatter at *Kommunikasjon og samspill* vurderes som noe mer vektlagt enn *Faglig refleksjon* og *Samarbeid*. På enkeltpåstandene er det evne til å arbeide selvstendig som oppfattes som mest vektlagt, fulgt av evne til å observere barns lek og samspill med andre barn. Minst vektlagt oppfattes påstanden *Evne til å kommunisere med eksterne samarbeidspartnere/myndigheter* og *Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid*.

Generelt sett ligger den gjennomsnittlige vurderingen av områdene ganske høyt, og avstanden mellom området som vurderes høyest og lavest er nokså liten.



Figur 7-1: Opplevd vektlegging av kommunikasjonsferdigheter i studiet

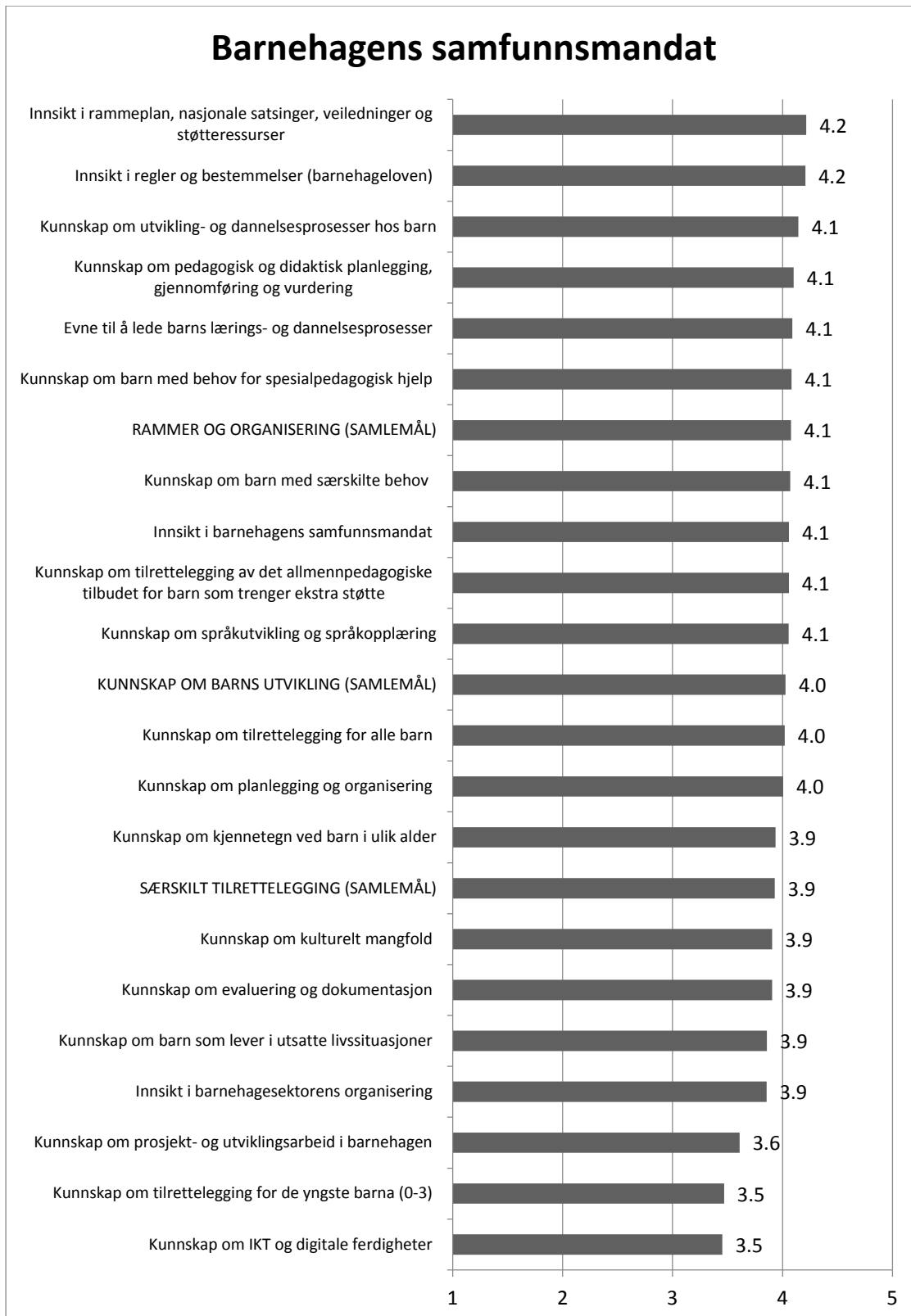
Det neste temaet som tas opp er Barnehagens samfunnsmandat. Fagskoleutdanningene har ikke den samme innretningen mot å utdanne til lederstillinger i barnehagen (pedagogisk leder) som man finner i ABLU-utdanningene. Sammenlignet med skjemaet til ABLU-studentene har vi dermed tatt ut påstandene *Evne til å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen, Evne til å lede en personalgruppe, Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger, Evne til å veilede andre, og Kunnskap om organisering av barnehagehverdagen*. Alle disse kan sies å være rettet mot ledelsesfunksjoner i barnehagen.

Samtidig er det også knyttet særegne forventninger til fagskoletilbudene i oppvekstfag. Disse er uttrykt gjennom Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til utdanningene, og fortolket gjennom læringsutbytteformuleringene utdanningene har utarbeidet på sine studier. Vi har derfor som tidligere nevnt tatt utgangspunkt i disse to kildene når vi har lagt til en del nye påstander og tema i undersøkelsen til fagskolestudentene. De nye områdene er *Innsikt i barnehagesektorens organisering, Kunnskap om barn med særskilte behov, Kunnskap om IKT og digitale ferdigheter, Kunnskap om kjennetegn ved barn i ulik alder, Kunnskap om prosjekt- og utviklingsarbeid i barnehagen, Kunnskap om språkutvikling og språkopplæring, Kunnskap om tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte, og Kunnskap om tilrettelegging for alle barn*.

Fagskolestudentene er også her 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.

På bakgrunn av faktoranalyse av spørsmålene har vi laget tre samlemål. Disse har vi kalt **Kunnskap om barns utvikling** (*Kunnskap om språkutvikling og språkopplæring, Kunnskap om kjennetegn ved barn i ulik alder, Kunnskap om utvikling- og dannelsesprosesser hos barn, Evne til å lede barns lærings- og dannelsesprosesser, Kunnskap om kulturelt mangfold* – Chronbachs $\alpha=0,89$); **Særskilt tilrettelegging** (*Kunnskap om barn med særskilte behov, Kunnskap om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, Kunnskap om tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte, Kunnskap om tilrettelegging for de yngste barna (0-3), Kunnskap om tilrettelegging for alle barn, Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner, Kunnskap om planlegging og organisering, Kunnskap om evaluering og dokumentasjon* – Chronbachs $\alpha=0,94$); og **Rammer og organisering** (*Innsikt i barnehagens samfunnsmandat, Innsikt i regler og bestemmelser (barnehageloven), Innsikt i barnehagesektorens organisering, Innsikt i rammeplan, nasjonale satsinger, veiledninger og støtteressurser* – Chronbachs $\alpha=0,89$).

Fagskolestudentenes svar på enkeltvariabler og samlemål er presentert i figur 7-2.



Figur 7-2: *Opplevd vektlegging av ulike områder i barnehagens samfunnsmandat i studiet*

Dersom vi først ser på samlemålene ser vi at Rammer og organisering vurderes som mest vektlagt, foran Kunnskap om barns utvikling og Særskilt tilrettelegging. Samlemålet Rammer og organisering omhandler som sagt både tema om sektorens organisering, og organisering av støtteressurser.

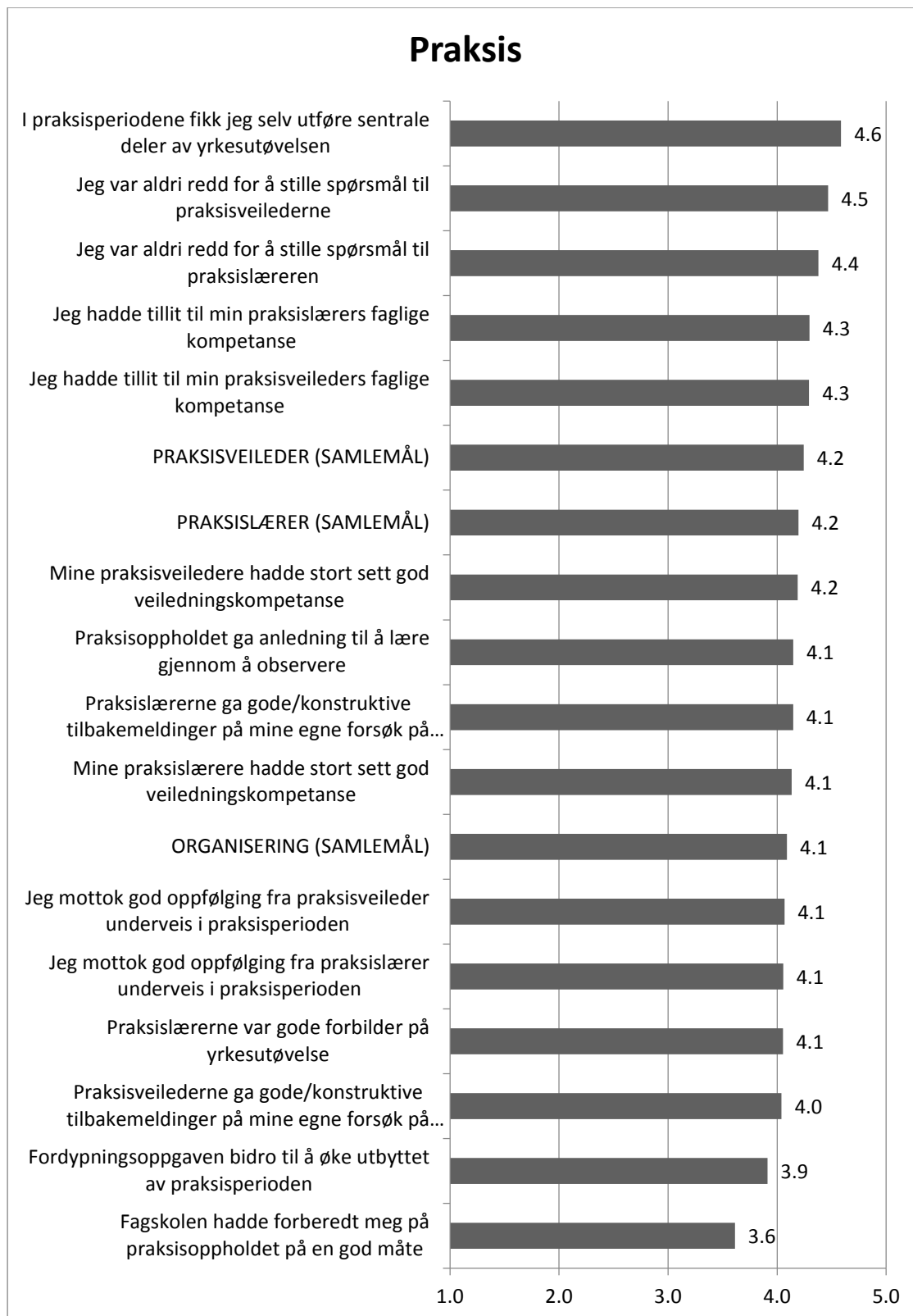
Det er vanskelig å vurdere om den opplevde vektleggingen er «passende», eller om tyngden i studiet skulle ligget et annet sted. Men i og med at den klart største andelen av studentene kommer fra tilbudet *Barn med særskilte behov* hadde det kanskje vært grunn til å forvente at områder som er mer direkte knyttet til dette kom høyere opp. Det hadde selvsagt vært interessant å se om, og i så fall på hvilken måte, studentene på de ulike fagskoletilbudene skilte seg fra hverandre på vurderingen av innhold. Det lave antallet respondenter på to av utdanningene gjør dessverre slike analyser umulig, men dette vil det være mulig å følge opp i senere undersøkelser, når flere respondenter har kommet til.

Hovedinntrykket ellers er at innsikt i de formelle rammene oppleves å bli mest vektlagt i studiet, mens kunnskap om IKT og digitale ferdigheter oppleves å vektlegges noe mindre, sammen med Kunnskap om prosjekt og utviklingsarbeid i barnehagen. Dette er verdt å merke seg, all den tid dette var områder som var fremhevet i kravspesifikasjonen til tilbyderne, slik det ble vist i innledningen til dette kapittelet.

7.2.2 Praksis

Fagskolestudentene skal ha 10 ukers praksis i løpet av studiene sine. I og med at det varierer hvor lenge studentene i denne undersøkelsen har gått på studiet har vi stilt et kontrollspørsmål om hvorvidt de har hatt praksis eller ikke før spørsmålene om praksis ble presentert i spørreskjemaet. 47 prosent oppga at de hadde hatt praksis, mens 53 prosent oppga at de ikke enda hadde hatt praksis. Spørsmålene om praksis er kun stilt til de 47 prosentene som oppga å ha hatt praksis. Fagskolestudentene har ikke praksis i egen barnehage.

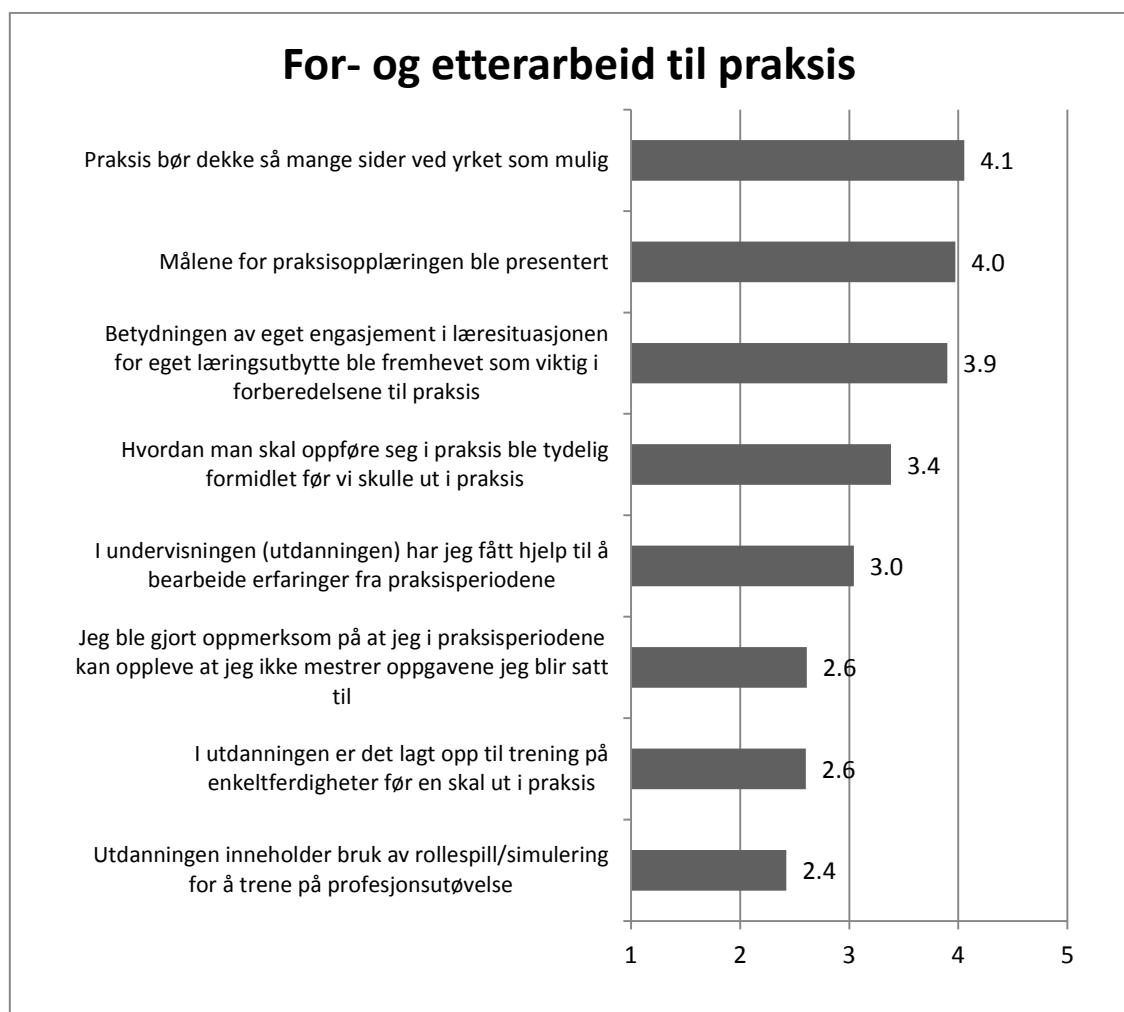
Vi skiller i presentasjonen av data mellom *praksislærer* som har ansvar for opplæringen fra barnehagen, og *praksisveileder* som hadde ansvar for oppfølgingen fra fagskolen. Samlemålene skiller dermed mellom praksisveileder, praksislærer og gjennomføring av praksis. De tre dimensjonene har en alpha-verdi på 0,86 for spørsmål om praksisveileder, 0,90 på spørsmål om praksislærer og 0,77 på spørsmål om organisering i egen barnehage.



Figur 7-3: Opplevelse av praksis for fagskolestudentene.

Jevnt over må studentene sies å være fornøyd med praksisdelen av studiet. De oppgir at de fikk utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen, at de ikke var redd for å stille spørsmål til verken praksislærer eller praksisveileder og at de hadde tillit til den faglige kompetansen hos begge. Der de er minst fornøyd er på hvorvidt fagskolen hadde forberedt dem på praksisoppholdet på en god måte. Gjennomsnittet på denne påstanden skiller seg klart ut fra resten.

I undersøkelsen har vi også spurt nærmere om for- og etterarbeid til praksis. Dette er også her de samme påstandene som til ABLU-studentene, med unntak av at påstanden *Under praksisperioden forstod jeg at jeg har valgt riktig utdanning* er tatt bort.



Figur 7-4: Opplevelse av for- og etterarbeid til praksis

Påstanden *Praksis bør dekke så mange sider ved yrket som mulig* kommer ut med høyest gjennomsnitt. Dette er mer en holdningsyttring enn en indikasjon på hvordan arbeidet har vært, men understreker tydelige forventninger til praksis. Av påstandene som går mer direkte på organiseringen legger fagskolestudentene vekt på at målene for praksisopplæringen ble

presentert, sammen med at betydningen av eget engasjement og oppførsel ble understreket i forkant. Fagskolestudentene oppgir i mindre grad at utdanningen har forberedt dem på ferdigheter eller har brukt rollespill eller simulering for å forberede dem. Gjennomsnitt for påstandene om for- og etterarbeid er også jevnt over lavere enn for ABLU-studentene i forrige kapittel. Dette kan nok sees i sammenheng med at fagskolestudentene er svært erfarne barnehagearbeidere, som på mange måter vet hva som venter dem av praktiske situasjoner i barnehagene.

7.2.3 Sammenheng – koherens

I fremstillingen av koherens og sammenheng i utdanningen 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 på praksisplassen i praksisperiodene har gjort det samme²². **Undervisningskoherens** måles dermed av påstandene *Problemstillinger som vi studenter møter i praksis er ofte utgangspunkt for undervisning, I undervisningen ved utdanningsinstitusjonen har jeg fått hjelp til å integrere teori og praksis, og Jeg opplever at det er en god sammenheng mellom fagene i studiet og det konkrete arbeidet i praksisperiodene*. Chronbachs alpha er 0,84. **Praksiskoherens** er et samlemål av påstandene *Veiledningen i praksis har hjulpet meg å integrere teori og praksis, 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*. Chronbachs alpha er 0,89.

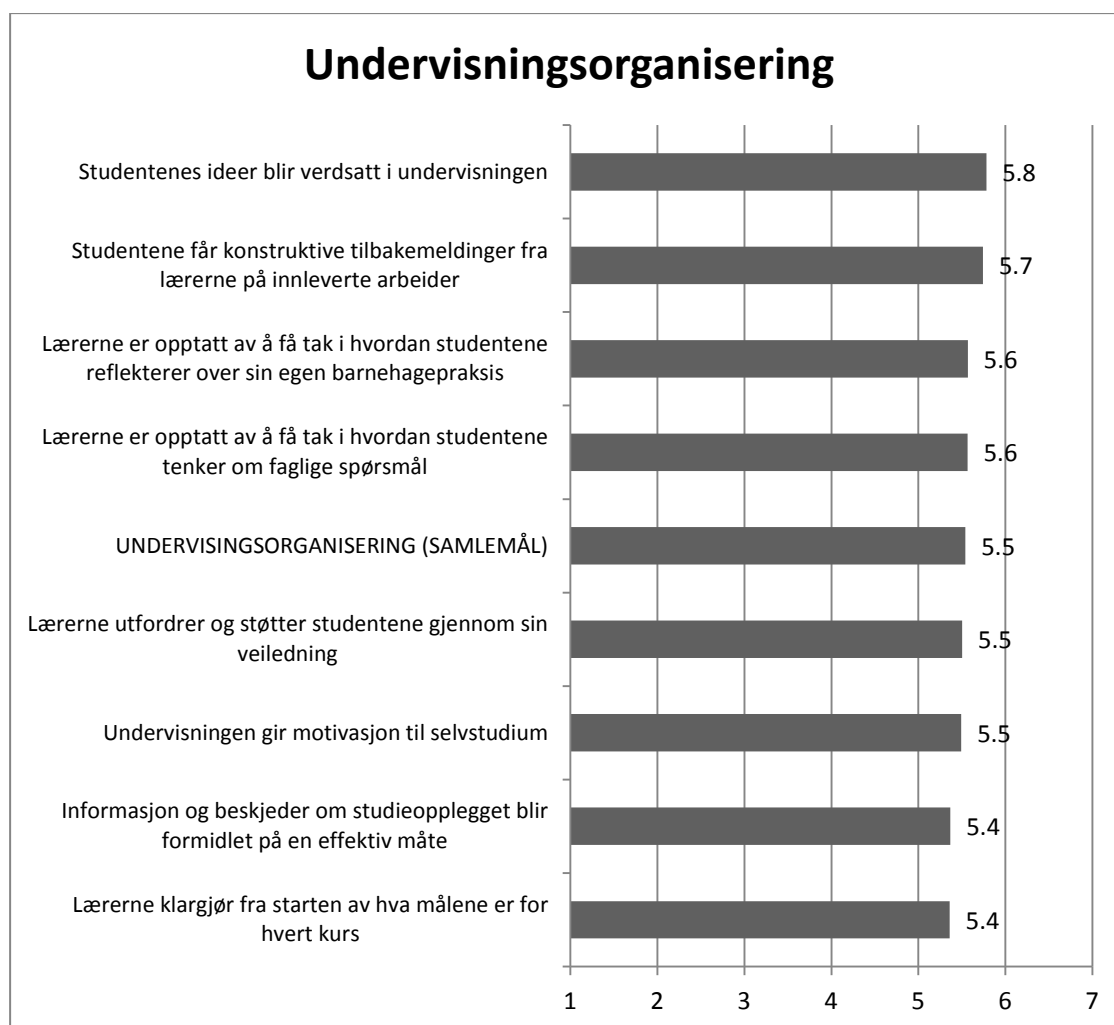
Skalaen studentene skal vurdere påstandene etter går fra 1 (uenig) til 7 (enig), og gjennomsnittet for alle påstandene ligger rundt 5. Total sett må dette anses som en positiv vurdering.

²² 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.



Figur 7-5: Opplevd undervisnings- og praksiskoherens i fagskolestudiet

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 figur 7-6 er fagskolestudentene sine svar presentert.



Figur 7-6: *Opplevd organisering av studiet*

Det er påstanden *Studentenes ideer blir verdsatt i undervisningen* som vurderes høyest, mens påstanden *Lærerne klargjør fra starten av hva målene er for hvert kurs* som vurderes som lavest. Det må understrekes at gjennomsnittet også er høyt på de områdene som vurderes som lavest, og at totalinntrykket er at fagskolestudentene er fornøyde med organiseringen av undervisningen. Dersom vi trekker trådene tilbake til ABLU-studentene i kapittel 5 ser vi også at fagskolestudentene er tydelig mer fornøyd enn ABLU-studentene. Sammen med den positive vurderingen av koherens tegner dette et positivt bilde av koblingen mellom undervisning og praksis også ved fagskolene, og et positivt bilde av studieorganiseringen.

Spørsmålene omkring praksis, koherens og organisering knytter seg til områder i kravspesifikasjonen til fagskolene. Særlig gjelder dette refleksjon og refleksjonsmodeller, som blant annet handler om å bearbeide erfaringer, og hvordan lærerne får studentene til å reflektere over egen praksis og å få frem hvordan de tenker om faglige spørsmål. Studentene opplever alle disse områdene som klart vektlagt og tydeliggjort i studiet.

7.3 Faglig utbytte og vurdering av studiet

Spørsmålene om læringsutbytte av studiet (kalt faglig utbytte i spørreskjemaet) består av 12 påstander. Faktoranalyser peker ikke på noen hensiktsmessige samlemaal basert på enkeltspørsmålene.

Også på denne generelle vurderingen av studiet må resultatene sies å være positive alt i alt. Fagskolestudentene opplever at fagene og kunnskapsområdene er relevante for arbeidet de skal gjøre i barnehagene i fremtiden, at praksiserfaringene er relevante og at de har hatt et godt faglig utbytte av utdanningen.

En stor andel av fagskolestudentene er i oppstartsfasen, og har dermed ikke særlig forutsetning for å vurdere utbytte av studiet eller vurdere studiet. Dersom vi ser nærmere på opplevelsen av faglig utbytte og skiller mellom tidspunkt for oppstart for fagskolestudentene (ikke gjengitt her på grunn av lavt antall enheter i analysene), ser vi at vurderingen av faglig utbytte er høyere for de som har gått lengst på studiet. Vi har også forsøkt å se etter forskjeller på påstandene om faglig utbytte og vurdering av studiet etter hvorvidt studiet er organisert som nettstudium, stedsbasert studium eller en kombinasjon, men klarer ikke å identifisere et signifikant mønster. Heller ikke disse analysene er gjengitt her på grunn av lavt antall responser, men kan følges i senere rapporter der man kan slå sammen datasett over flere år. Fagskolestudentene er minst enige i påstanden om at det har vært en god balanse mellom forelesninger og gruppeaktiviteter i.



Figur 7-7: Faglig utbytte av utdanningen på ulike områder for fagskolestudentene

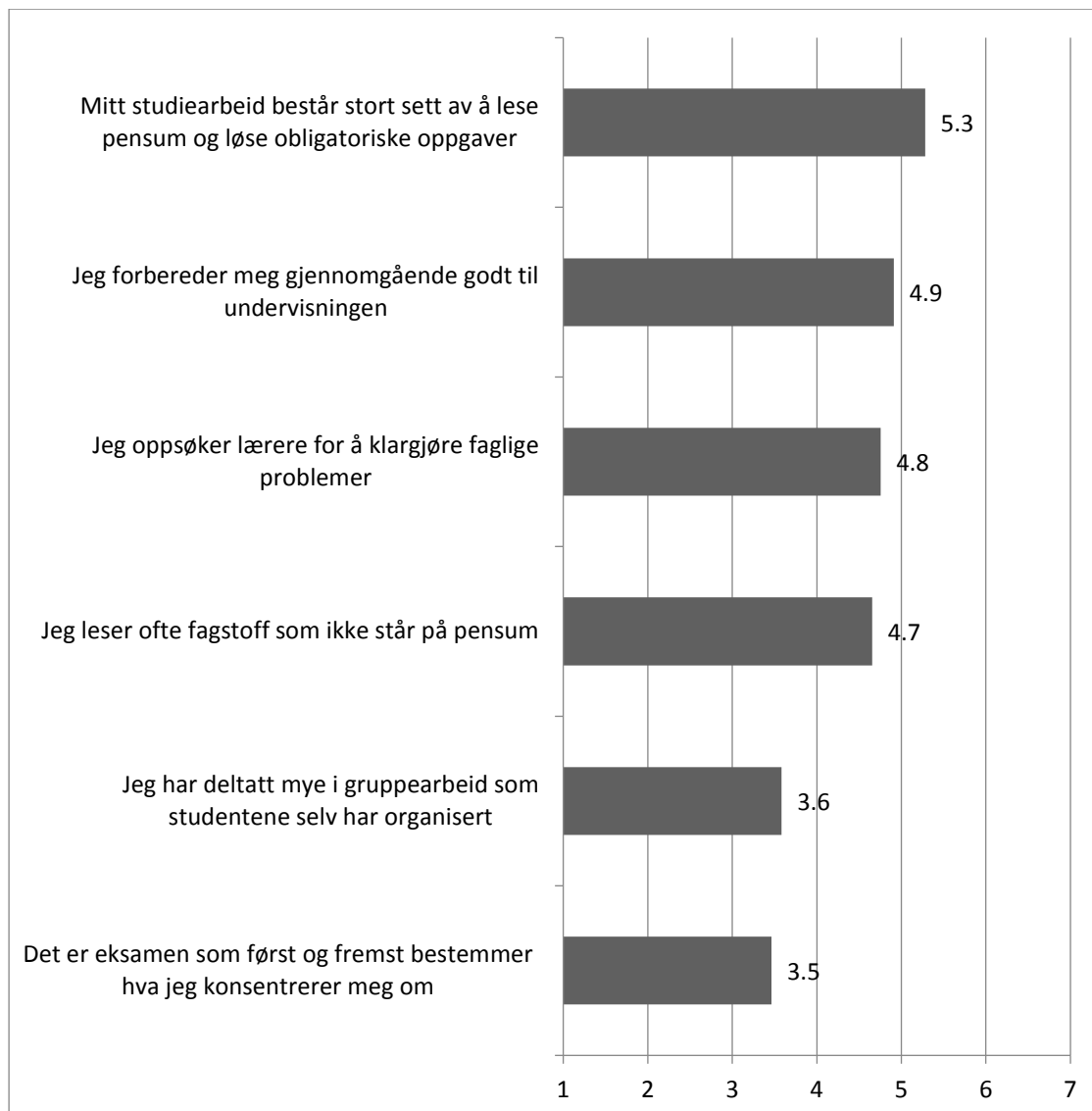
Studentene er også mot slutten av undersøkelsen bedt om i ettertid å gi en samlet vurdering av studiet på en skala fra 1 (svært misfornøyd) til 5 (svært fornøyd). Som vi skrev tidligere har gjennomsnittet for ABLU-studentene gått fra 3,6 for studentene som startet i 2013, til 3,97 for

de som startet i 2014 og 4,22 for 2015-kullet. Fagskolestudentene må også sies å være svært fornøyde, og har et gjennomsnitt på 4,13.

7.4 Studieteknikk

I kravspesifikasjonen til fagskoletilbudene er det pekt på at utdanningene skal legge vekt på studieteknikk og aktiv læring. For å få mer forståelse av dette har vi tatt inn syv påstander, som tilsammen skal skille mellom ulike måter å nærme seg studiene på. Påstandene er brukt blant annet i en rekke analyser av studiemåter hos ulike grupper med høyskolestudenter (Caspersen, 2007, 2015; Caspersen & Aamodt, 2010; Dæhlen & Havnes, 2003). Påstandene med gjennomsnitt skal vurderes på en skala fra 1 (uenig) til 7 (enig). Resultatene er presentert i figur 7-8.

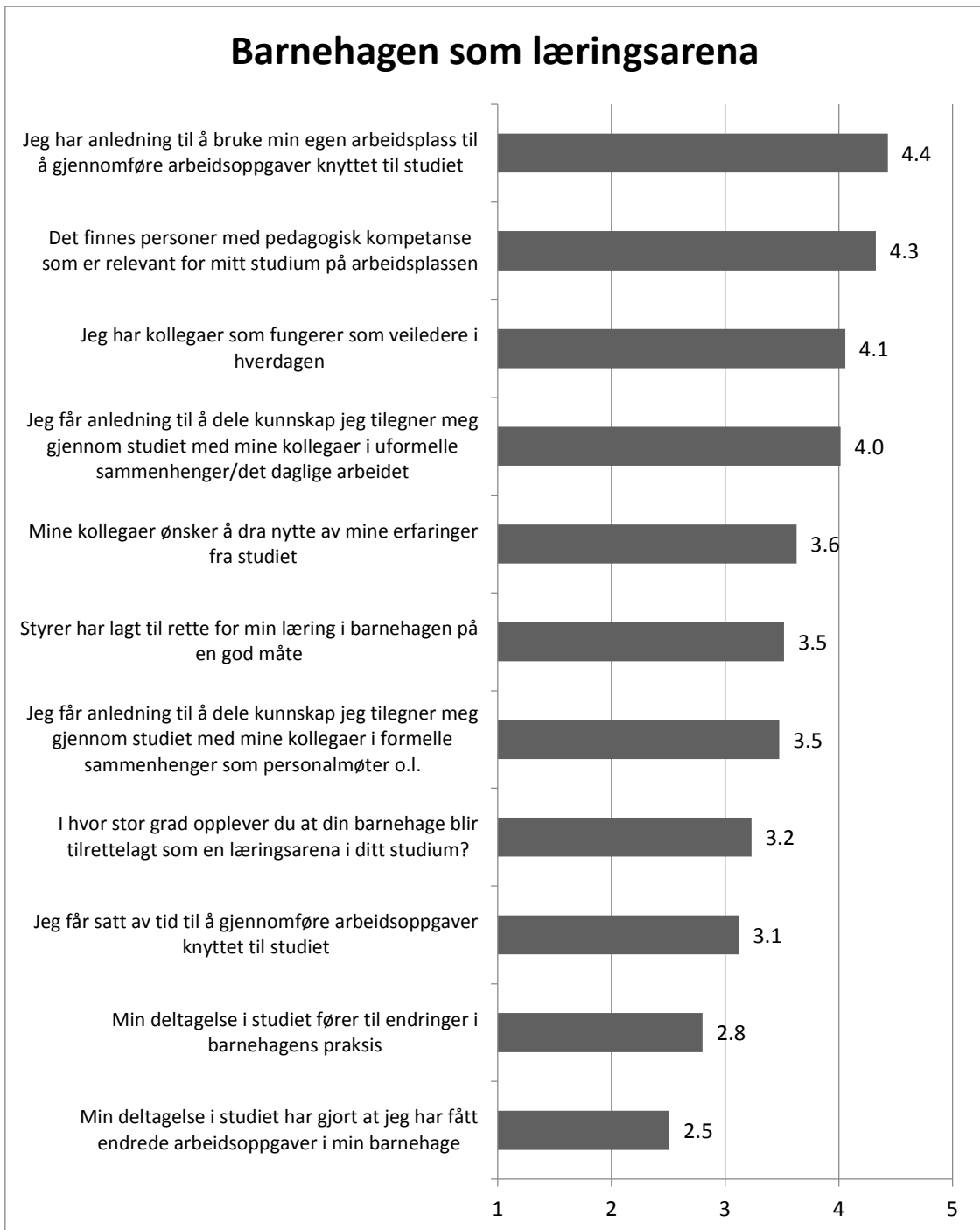
I tidligere undersøkelser (Dæhlen & Havnes, 2003) har man skilt mellom en diskuterende studiemåte der man bruker medstudenter aktivt for å diskutere pensum, en autonom studiemåte, der man oppsøker lærere og leser fagstoff som ikke står på pensum, og en eksamensorientert studiemåte der det er pensum man leser og eksamen som bestemmer hva man konsentrerer seg om. Interessant nok lar ikke denne inndelingen (som har god validitet på tvers av en rekke ulike yrkesrettede utdanninger, også barnehagelærere) seg gjenskape på en god måte blant fagskolestudentene. Noe kan selvsagt skyldes det forholdsvis lave antallet respondenter, men dersom man ser på gjennomsnittene er det også slik at fagskolestudentene fremstår som svært rettet mot pensum og oppgaveløsning. Samtidig er de lite opptatt av eksamen og leser i relativt stor grad fagstoff utenfor pensum. De oppsøker lærerne med faglige spørsmål og oppgir å forberede seg godt. Alt i alt peker dette mot en ganske aktiv og selvstendig studiemåte, samtidig som de også virker rettet mot pensum. Undersøkelser av lærerstudenter har vist at de som har en aktiv og selvstendig studiestrategi i utdanningen, også er mer aktive i å skaffe seg kunnskap fra ulike kilder når de er i arbeid (Caspersen, 2015).



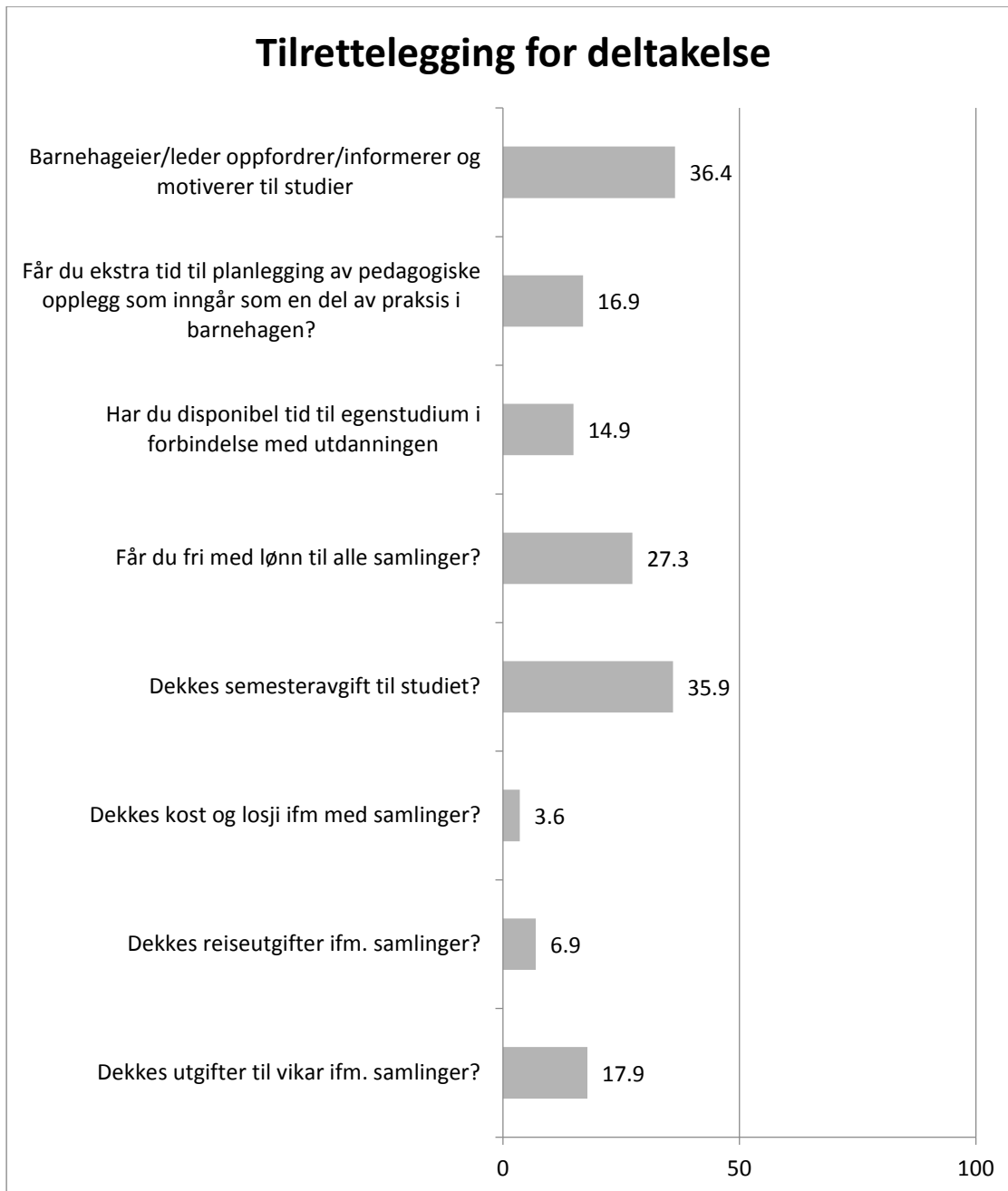
Figur 7-8: Studiemåter hos fagskolestudentene. Gjennomsnitt

7.5 Tilrettelegging av barnehagen som en læringsarena

I og med at fagskoleutdanningene er et deltidstilbud til de som allerede jobber i barnehage, er det viktig å undersøke hvorvidt barnehagen de jobber i også fungerer som en læringsarena opp mot studiet. Basert på faktoranalyse har vi ikke konstruert samlemål av disse spørsmålene.



Figur 7-9: Barnehagen som læringsarena



Figur 7-10: Tilrettelegging for deltagelse i studiet, andel som har svart «ja» på ulike spørsmål om tilrettelegging.

Fagskolestudentene ser ut til å være positive i sin vurdering av hvordan barnehagen fungerer som en læringsarena, særlig når det gjelder å bruke arbeidsplassen til oppgaver på studiet. De vurderer også sine kollegaer positivt, og oppgir i større grad enn ABLU-studentene at de har kollegaer som fungerer som veiledere i hverdagen. Samtidig opplever de i liten grad at deres deltagelse i studiet fører til endringer i barnehagens praksis, og at de selv får endrede arbeidsoppgaver.

Den faktiske tilretteleggingen for fagskolestudentene målt i kroner og øre (eller mer nøyaktig – tid) skiller seg ikke særlig fra det mønsteret som dukker opp i de andre deltakerundersøkelsene (til ABLU-studenter og til TIB-studenter). Fagskolestudentene oppgir at de oppmuntres til å ta utdanningen, men den faktiske tilretteleggingen er beskjedent. Det er noe flere fagskolestudenter enn ABLU-studenter som oppgir å få semesteravgiften dekket (1 av 3 fagskolestudenter mot 1 av fire ABLU-studenter). Dette er muligens et resultat av høyere semesteravgifter på fagskolene. Det er tilsynelatende færre som får dekket utgifter til reise og vikar i forbindelse med samlinger, men dersom vi holder dette opp mot studienes organisering ser vi at omtrent 30 prosent av de som oppgir en kombinasjon av nett- og samlingsbasert studie får dekket vikar. Andelen som får dekket reise er på ca. 7 prosent uavhengig av organiseringsform på studiet.

7.6 Oppsummering av hovedfunn i undersøkelsen til fagskolestudenter

I dette kapittelet har vi med utgangspunkt i ulike kull på fagskoletilbudene i oppvekstfag sett nærmere på hvordan studentene opplever ulike sider av studiet. Alt i alt er fagskolestudentene svært fornøyd med utdanningen de går på, og gir en positiv vurdering av studiet. Studentene er fornøyd med organisering og innhold, både når det gjelder undervisningen på studiestedet og praksis (for de som har hatt det). Denne positive vurderingen deler de dermed i stor grad med ABLU-studentene som ble presentert i kapittel 5, selv om det er noen forskjeller i hvordan de opplever studienes innretning.

Hvis man skal peke på punkter til utvikling, så er en del av nøkkelen her å se på den praktiske tilretteleggingen i form av tid og penger i barnehagen. Andelen som oppmuntres til å delta på utdanningstilbudene fra arbeidsgiver er høy, men dette gjenspeiles ikke i budsjettmessige prioriteringer. Et annet punkt er hvordan fagskoletilbudene samsvarer med kravspesifikasjonen tilbyderne skal forholde seg til. I denne fremheves de frem områdene studieteknikk, prosjekt- og utviklingsarbeid, refleksjon og refleksjonsmodeller, aktiv læring, og IKT, digitale ferdigheter i utdanningen og utvikling av studentenes digitale kompetanse. Underveis i kapittelet har vi pekt på hvordan studentenes opplevelse av studiet gjenspeiler disse områdene. Vi har sett at mange opplever at refleksjon og refleksjonsmodeller er klart vektlagt og tydeliggjort. Dette handler blant annet om å bearbeide erfaringer, og hvordan lærerne får studentene til å reflektere over egen praksis og å få frem hvordan de tenker om faglige spørsmål. Vi har også sett at studentene er aktive og selvstendige i sin egen læring, samtidig som de er orientert mot pensum og oppgaver. På alle disse områdene ser det ut til at utdanningene leverer som ønsket. Det er noe mer usikkerhet knyttet til IKT og digitale ferdigheter og prosjekt- og utviklingsarbeid. Disse områdene oppleves ikke som veldig sentrale i studiet, og det kan være naturlig å se på om institusjonene har et uforløst potensiale her. Et annet område som ser ut til å kunne forbedres handler om praksisdelen av studiet. Studentene er i mindre grad fornøyd med hvordan fagskolen hadde forberedt dem på praksisoppholdet. Dette peker seg ut som et område for forbedring.

8 TILRETTELEGGINGSMIDLER FOR LOKAL PRIORITERING

8.1 Om tilretteleggingsmidlene

Tilretteleggingsmidler er økonomisk støtte som utdanningsmyndighetene tildeler barnehageeier til dekking av kostnader i forbindelse med at ansatte ved barnehagen tar utdanning. Hovedprinsippet med ordningen er å dekke utlegg som arbeidsgiver har i forbindelse med ansattes kompetanseheving, som f. eks innleie av vikar og permisjon med lønn ved studiesamlinger, studiemateriell, reiser, semesteravgift etc. Tilretteleggingsmidlene er ikke tenkt å betales ut som et stipend til den ansatte som tar utdanning, men Utdanningsdirektoratet ser gjerne at barnehageeier og den ansatte sammen vurderer hvordan midlene best kan benyttes.

Ordningen med tilretteleggingsmidler ble innført for studieåret 2016/2017. Det første året ble tilretteleggingsmidlene forvaltet av Utdanningsdirektoratet. Alle deltakere på videreutdanning for barnehagelærere fikk tilretteleggingsmidler, og i tillegg fikk noen deltakere på andre studier så langt det var midler tilgjengelig. Fylkesmennene foretok utbetalingene til barnehageeierne. For studieåret 2017-2018 ble tilretteleggingsmidlene delt i to. En del (her kalt **nasjonale tilretteleggingsmidler**) var knyttet til deltakelse på fem konkrete videreutdanningsstudier (30 studiepoeng) for pedagoger i barnehagene: Språkutvikling og språklæring i barnehagen, Naturfag og matematikk i barnehagen, Læringsmiljø og pedagogisk ledelse i barnehagen, Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk (for andre pedagoger som jobber i barnehage) og veilederutdanning for praksislærere. Tildeling av tilretteleggingsmidler til barnehageeier for ansatte som tar disse studiene skjer samtidig som studenten blir tatt opp, og alle som tas opp får midler. Det søkes om midler samtidig som man søker (via Utdanningsdirektoratets søknadsportal) om opptak på studiet, og søknaden må godkjennes og attesteres av barnehageeier. Høsten 2017 fikk 786 pedagoger i barnehager plass ved studiene utlyst i Utdanningsdirektoratets søknadsportal. Deres arbeidsgiver (barnehageeier) får tildelt 50.000 kroner fordelt på to utbetalinger, per student²³. Det var noe oversøking til disse studieplassene (i alt 950 fullstendige søknader), og opptaket ble da gjort med loddtrekning.

I tillegg fikk Fylkesmennene i 2017 **tilretteleggingsmidler for lokal prioritering**, som skulle gå til barnehageeiere med ansatte som tar andre utdanninger enn de fem i Utdanningsdirektoratets søknadsportal. Bakgrunnen var erfaringer med tilretteleggingsmidlene året før, der en så at ulike fylker hadde ulike behov. Blant annet er det noen fylker som fortsatt har mangel på barnehagelærere, og har behov for å gi støtte til barnehager med ansatte under utdanning til barnehagelærer²⁴. Tilretteleggingsmidlene kunne ellers brukes til studiepoeng- eller fagskolepoenggivende utdanning innen barnehagefaglige

²³ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pedagoger-barnehage/resultat-av-soknadsbehandlingen-vu-bhg/>

²⁴ Kilde: Brev av 20.januar 2017, til Fylkesmennene fra Utdanningsdirektoratet.

kompetanseområder som det var behov for i fylket. Tilretteleggingsmidlene for lokal prioritering kunne imidlertid ikke benyttes til studier i Utdanningsdirektoratets søknadsportal. Andre betingelser var at studenten måtte ha minst 50 prosent stilling i barnehagen mens han eller hun studerte, og at de 50.000 kronene per student ble avkortet dersom studenten tok mindre enn 30 studiepoeng i løpet av studieåret (1700 kroner per studiepoeng). For øvrig skulle midlene benyttes på samme måte i barnehagen som de nasjonale tilretteleggingsmidlene (dekke innleie av vikar, reise- og studieutgifter etc.).

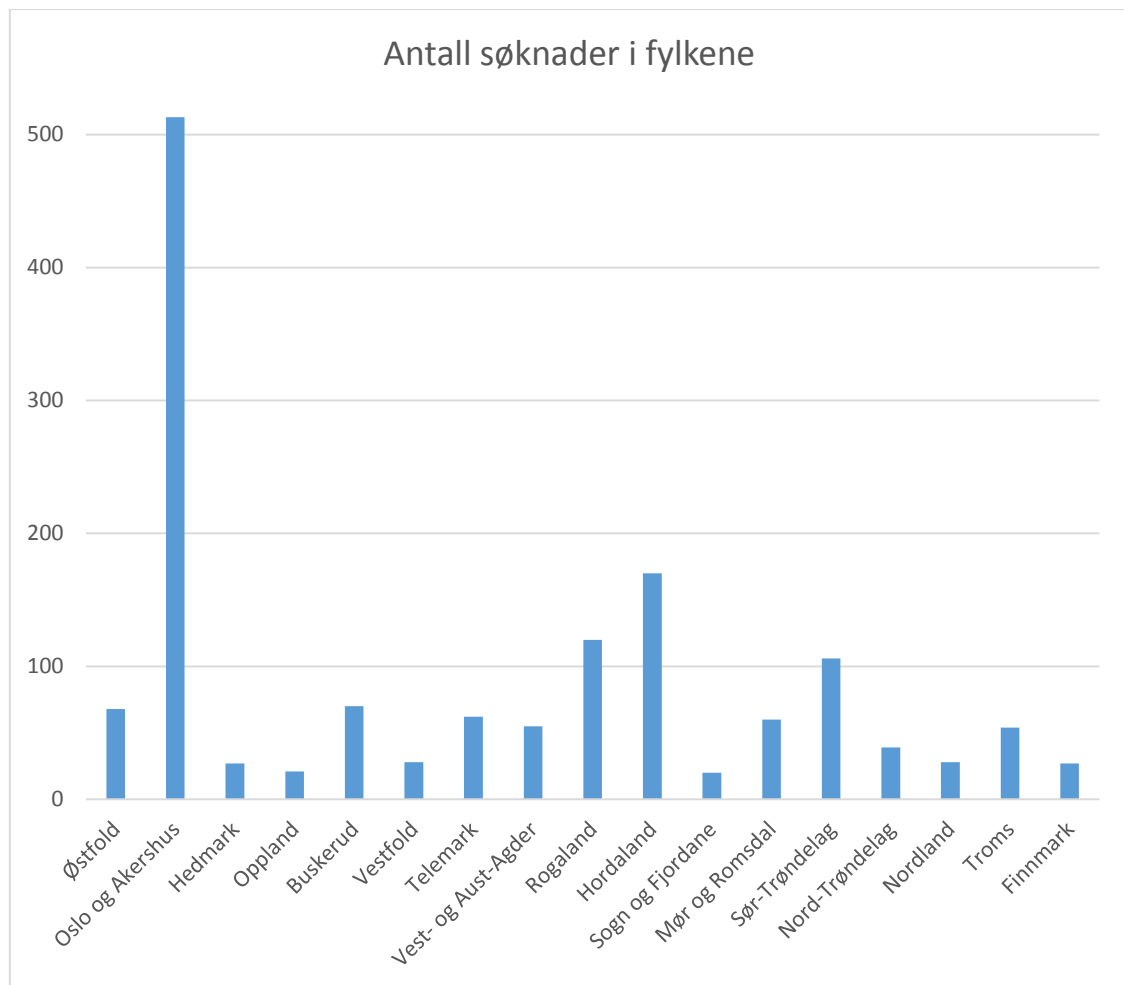
Fylkesmannen fikk følgende føring fra Utdanningsdirektoratet om oppgaver og oppfølging av lokale tilretteleggingsmidler:

Direktoratet ber Fylkesmannen om å informere barnehagemyndigheten om ordningen. Basert på kompetansebehovet innmeldt fra barnehagemyndigheten avgjør Fylkesmannen hvilke studier som skal omfattes av ordningen. Barnehagemyndigheten skal informere og motivere både kommunale og ikke-kommunale barnehageeiere om ordningen. Det skal tas hensyn til balanse mellom de kommunale og ikke-kommunale barnehager i søknadsbehandlingen, slik at de ulike barnehageformene ikke forskjellsbehandles (sitat brev av 20. januar 2017, fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmennene).

8.2 Erfaringer med tilretteleggingsmidler for lokal prioritering i 2017

8.2.1 Omfang av søknader

Fordi saksbehandlingsløypene har vært ulike i fylkene, er det vanskelig å svare nøyaktig på hvor mange som har søkt lokalt tilretteleggingsmidler totalt. I noen fylker har søknadene gått via en prioritering og sortering hos den kommunale barnehagemyndigheten, der ikke alle søknadene er blitt med videre til fylkesmannen (noen er tatt ut på grunn av lokale prioriteringer, andre fordi søkeren ikke har holdt seg innenfor rammene av ordningen). I andre fylker har søknadene kommet direkte til Fylkesmannen, som da sitter med det totale antallet som har søkt. Figuren under gir, med disse begrensningene, en oversikt over søknadsvolumet i de ulike fylkene. Legger man sammen disse fylkesvise tallene får man 1350 søknader totalt. Nærmere 40 prosent av disse søknadene er fra barnehager i Oslo- og Akershus. Ingen fylker har fått søknader fra barnehager i alle kommunene i fylket.



Figur 8.1: Oversikt over søknadsmengden til tilretteleggingsmidler for lokal prioritering i hvert fylke.

8.2.2 De lokale prioriteringene

Fylkene har valgt litt ulike måter å gjøre de lokale prioriteringene på. Vi finner tre modeller:

Prioriteringene gjøres av Fylkesmannen i forkant av at det informeres om ordningen til kommuner og barnehager. Her bruker Fylkesmannen sin kjennskap til sektoren og oversikt over behovene som er ned felt i kompetanseplaner eller synlig i statistikk (dispensasjoner).

- 8 fylker oppgir at de har gjort prioriteringene på denne måten. Alle har prioritert ABLU (arbeidsplassbasert barnehagelæreutdanning) og andre deltids barnehagelærerutdanninger på topp, og noen kun dette. Bak barnehagelærerutdanningene er det en del som har spesialpedagogikk, fagskole og øvrige relevante studier. I Finnmark er samisk prioritert.
- En vanlig begrunnelse for denne modellen er et generelt behov for å øke antallet pedagoger på grunn av kommende ny pedagognorm, og/eller et høyt antall dispensasjoner i fylket.

Fylkesmannen kjører en egen **prioriteringsprosess med kommunene i forkant av utlysningen**.

- Tre fylker har gjort dette, to av dem ved å ta tilretteleggingsmidlene opp på nettverkssamlinger for barnehagemyndigheten og et ved å sende ut en skriftlig kartleggingsundersøkelse til kommunene.
- Alle har barnehagelærerutdanninger øverst, og deretter videreutdanninger for pedagoger. Ett fylke har fagskole høyt på lista.

Søknadene sendes fra barnehagene via kommunene, og **kommunene får i oppgave å gjøre de lokale prioriteringene** innenfor egen kommune. Ved behov foretar Fylkesmannen prioritering når det samlede søknadsmaterialet foreligger.

- Seks fylker har valgt denne modellen, men i flere fylker har det fungert dårlig på grunn av misforståelser i kommunene om prioriteringsoppgaven. Det er gjort ulike prioriteringer i ulike kommuner.
- Argumentasjonen for denne modellen er at man får en mer lokal treffsikker og «finkornet» prioritering, og at det er store forskjeller i behov innenfor fylket.

Det ser ut som at når prioriteringene gjøres for hele fylket, blir i hovedsak ABLU og andre barnehagelærerutdanninger prioritert og midlene lyses ut innrettet mot dette. Tilretteleggingsmidlene blir en «gulrot» for å få økt pedagogantallet, og helst der det trengs mest. Flere informanter forteller at de er spesielt fornøyd med å se søknader fra områder som har slitt med å ha nok pedagoger:

Vi ser jo litt i BASIL og i forhold til dispensasjoner og sånn, noen kommuner peker seg ut her og jeg er veldig glad for å se at noen av disse kommunene faktisk har sendt søknader nå. Og det er helt supert!

I lys av den varslede nye pedagognormen er imidlertid støtte til at barnehagen får utdannet barnehagelærere kjærkomment, også for de som har nok pedagoger etter dagens forskrifter.

Når kommunene får gjøre prioriteringene, ser vi langt større innslag av støtte til andre studier enn barnehagelærerutdanning. I et fylke fikk en søknader om fagskoleutdanning fra mange kommuner, etter at fagskolen selv hadde drevet rekruttering. Mastergrader, spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk og andre videreutdanninger for pedagoger er også gitt tilretteleggingsmidler. I noen av fylkene har dette fungert godt og kommunene har gjort en god jobb:

Hos oss er det kommunene som har prioritert, og der synes jeg de har gjort en god jobb. Noen har f. eks funnet ut gjennom tilsyn at de mangler spesialpedagogisk kompetanse, og søker derfor om dette.

Andre steder har kommunene, på grunn av misforståelser og uklårheter i informasjonen, ikke gjort prioriteringsjobben sin. I disse fylkene satser man på å lære av feilene og kommunisere klarere neste år.

8.2.3 Kommunale og private søkere

Fordelingen av søknader fra kommunale og privat eide barnehager ser ut til å ha vært ganske balansert i de fleste fylkene, ut fra eierstrukturen i hvert fylke. Tre fylker oppgir at private barnehageeiere har vært flinkere til å søke enn de kommunale, mens en i to fylker har fått færre søknader fra private enn fra kommunale. De private barnehageeierne eller -styrerne er avhengig av å få tilsendt informasjon fra kommunen som barnehagemyndighet for å bli kjent med muligheten til å søke. Intervjumaterialet tyder på at dette har fungert godt i mange fylker, men ikke i alle. En informant kommenterer dette slik:

Det var berre to private barnehager som søkte. I etterkant har eg fått tilbakemelding på at det er fleire private barnehagar som ikkje har fått vidare sendt informasjon frå postmottak i kommunane eller kommunalsjef. Det har heller ikkje vore tema på styrarmøte.

En annen informant har opplevd dette på en annen måte i sitt fylke:

Kommunene er mottakere, og det er jo ikke alltid de har barnehagefaglig kompetanse de som sitter der. Er de flinke nok til å sende det videre, forstår de betydningen av det? Sendes det f. eks ut til de private barnehagene? Men denne gangen tror jeg nok de private har fått det med seg, siden vi har fått en god del søknader fra dem.

Flere av informantene i fylkene med jevn søking mellom kommunale og private barnehager kommenterer at de synes tilretteleggingsmidlene for lokal prioritering har «slått godt an» hos private barnehager.

8.2.4 Utlysning og saksbehandling

Det er stor variasjon mellom fylkene i når informasjon og utlysning av tilretteleggingsmidler for lokal prioritering er sendt ut, og i søknadsfrister. Seks fylker hadde søknadsfrist før sommeren, mens resten hadde frister mellom 1. august og 19. oktober. For mange bar søknadsprosessen preg av at det var første gang, og at man ikke visste hva man kunne forvente seg av søknadsmasse. Noen så tidlig at de måtte søke om mer midler fra Utdanningsdirektoratet, fikk midler og utsatte søknadsfristen av den grunn. Andre fikk for få søknader i forhold til de midlene man hadde, og utvidet søknadsfristen for å rekruttere flere søkere. Noen ventet på utvikling av et felles elektronisk søkeskjema som kunne benyttes, men som ikke var ferdig før i juli. Andre prioriterte å få lyst ut og tildelt midlene tidligere enn dette, av hensyn til studentene og deres forutsigbarhet når de startet på et studium. De utviklet og brukte sine egne søknadsskjema.

I ni fylker har Fylkesmannen primært forholdt seg til kommunen som barnehagemyndighet, og informert og invitert til å søke via kommunene. Informasjonen er gitt i brev, og i de fleste tilfellene også lagt på Fylkesmannens nettsider. Det er da presisert i brevet at kommunene har ansvaret for å videresende informasjonen til private og kommunale barnehager. I de øvrige fylkene har en sendt informasjonen både til kommunen som barnehagemyndighet og direkte til barnehagene og/eller barnehageeier. I tillegg til utlysningen har det ofte også vært informert om tilretteleggingsmidlene på nettverkssamlinger for barnehagemyndigheten i fylket.

Halvparten av fylkene har latt kommunene som barnehagemyndighet samle, sortere og videresende søknadene kommunevis, mens halvparten har tatt imot dem direkte fra barnehageeier. Flere informanter påpeker imidlertid at det vanligvis ikke er barnehageeierne som sender søknadene:

*Det er nok mest styrer som har sittet og søkt, ikke eier, og det er jo naturlig, synes jeg.
(informant hos fylkesmannen)*

8.2.5 Tildelinger og avslag

Situasjonen i fylkene har variert fra at en har nok tilretteleggingsmidler til alle som søker, via det å måtte gjøre ulike vurderinger og justeringer for å strekke midlene slik at en fikk nok til alle og til frustrasjon over å måtte avslå mange kvalifiserte søkere.

Fem fylker har fått moderat med søknader i forhold til de tildelte midlene fra Utdanningsdirektoratet. De kunne tildele til alle som hadde søkt og som var innenfor føringene som var satt for tilretteleggingsmidler for lokal prioritering. Informantene i disse fylkene gir uttrykk for at de fikk overraskende få søknader, men forventer seg at antallet vil øke når tilretteleggingsmidlene for lokal prioritering blir bedre kjent.

I seks fylker var man tett på å kunne gi midler til alle som hadde søkt, og her valgte man ulike strategier for å komme helt i mål: Søke om omdisponering av egne ubrukte midler som var avsatt til andre kompetanseformål, avkorte tilretteleggingsmidlene i forhold til søkerens stillingsprosent i barnehagen og søke om tilleggsbevilgninger fra Utdanningsdirektoratet.

Seks fylker ble nødt til å gjøre harde prioriteringer, og avslå en rekke søknader fra barnehager med ansatte på studier innenfor føringene for tilretteleggingsmidlene for lokal prioritering. For tre av dem ble det tidlig klart at midlene en var tildelt ikke engang ville holde til ABLU-studentene, som sto øverst på prioriteringslista. I Oslo og Akershus søkte man om mer penger og fikk fordoblet bevilgningen, og med dette kom man nesten i mål med søkerne til ABLU-studiet. Alle de øvrige kvalifiserte søkerne fikk avslag, også de som hadde søkt om andre deltids barnehagelærerutdanninger. I Aust- og Vest-Agder og i Nord-Trøndelag tok man utgangspunkt i de ABLU-studentene som hadde fått midler året før, og så at midlene ikke ville strekke til at disse kunne fortsette å få støtte. En av informantene forteller om frustrasjon blant barnehageeierne når de fikk høre dette, det ble opplevd som «uventet, urettferdig og

uforutsigbart». I Agderfylkene valgte man å invitere kun de som startet på ABLU-studiet året før til å søke. Ikke alle av disse søkte om tilretteleggingsmidler i 2017, og dette pluss en tilleggsbevilgning gjorde at en kom i mål med å gi til dem som hadde søkt innen fristen. Nord-Trøndelag valgte å avkorte beløpet på 50.000 kroner per student til 38.000,- for å kunne gi til alle som var i gang med ABLU. I de øvrige tre fylkene måtte man avslå henholdsvis cirka 20, 40 og 60 kvalifiserte søkere til ulike relevante studier, selv om man i to av fylkene kom i mål med selve prioriteringslista for fylket.

En informant forteller:

Vi har fått mye kritikk fra barnehagene, mange telefoner fra styrere, som mener at de ble lovet videre stipend til de som hadde startet på ABLU. Men det er ikke gitt noen løfter om det. Så det er ikke sikkert de får på 3. og 4. året. Det er ikke noe lett valg, når en starter med stipend og ikke får det løpet ut, da blir det uro. Vi måtte gjøre noen valg.

8.2.6 En nyttig, men arbeidskrevende ordning

Informantene hos Fylkesmannen gir uttrykk for at tilretteleggingsmidlene for lokal prioritering kommer godt med for barnehagene. Virkemidlet er viktig for å heve kompetansen i sektoren. Flere mener at midler som kan benyttes til vikar når den ansatte har studiepermisjon med lønn, er spesielt viktig for barnehagene. Informantene ser også i flere tilfeller at ordningen blir benyttet av barnehagene «*som trenger det mest*». Mange er positive til prinsippet med midler som kan brukes ut fra lokale behov, og mener ordningen fanger opp lokale variasjoner i behovet for kompetanseheving.

Vi håper informasjonen om denne ordningen har spredt seg til neste år. De som har søkt, er veldig glad for å få disse midlene. For oss hos Fylkesmannen gir det bedre oversikt, vi må jo se det i sammenheng med kompetansemidlene og vi må komme nærmere kommuner og barnehager for å få oversikt over behovene. Jeg er veldig glad for at vi kan få gjøre lokale prioriteringer, basert på en lokal oversikt som Utdanningsdirektoratet ikke har.

Samtidig har ordningen vært krevende å administrere, spesielt i fylker med større byer og mange barnehager. Hver enkelt søknad skal håndteres i saksbehandlingssystemet, det skal sendes tildelingsbrev og eventuelt avslagsbrev, og det skal svares på henvendelser og spørsmål om ordningen. Informantene i storbyfylkene føler at de bruker for mye tid på «*å flette store excel-ark i stedet for å jobbe mer analytisk opp mot kommunene og deres behov*». Dette føles ikke som en riktig bruk av kompetansen deres. De peker på at tildelingen av tilretteleggingsmidler kunne vært gjort mer automatisk, f. eks ved opptak til studiet.

Vi ville ikke ha det slik det ble nå, i alle fall ikke vi i de store byene. Vi foreslo at en heller la det til en søkeportal sentralt, slik som med styrerskolen og slik en gjør det i skolen. At en søker om tilretteleggingsmidler samtidig som en søker studiet, og får svar fra

Udir. Vi kunne jo likevel gått inn og gjort noen lokale prioriteringer, som ble håndtert inne i denne portalen.

Det kan synes som det administrative arbeidet har fungert godt i de fylkene der en har overlatt til kommunene å gjøre de lokale prioriteringene. Dette er imidlertid ikke storbyfylker, så søkermengden har vært mer moderat. En informant beskriver hvordan søknadene da er gruppert kommunevis, kvalitetssikret og prioritert når de kommer til Fylkesmannen. Dette gjør blant annet nødvendige oppfølgingstelefoner til kommunene mer rasjonelt.

Vi vil mye heller det enn at den enkelte barnehageeier søker direkte til oss, det blir en mye ryddigere prosess.

Også det at Fylkesmennene opplevde at de fikk tildelt denne oppgaven seint i forhold til planlegging av året, og at felles søknadsskjema ikke var klart før sommeren 2017 har gjort årets tildeling ekstra krevende i noen fylker. Noen informanter mener også at tilretteleggingsmidler for lokale prioriteringer per i dag er «*litt uferdig og lite gjennomtenkt*», at ordningen har havnet hos Fylkesmannen fordi «*den vokste Utdanningsdirektoratet over hodet*», og at «*plutselig lå det en stor oppgave der, uten at vi fikk ekstra ressurser*».

8.2.7 Krevende å kommunisere ut

I flertallet av fylkene synes informantene det har vært greit å forstå føringene som ble gitt om tilretteleggingsmidler for lokal prioritering i oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet. Men noe som trekkes fram av en god del informanter er at tilretteleggingsmidler for lokal prioritering lett kan blandes sammen med nasjonale tilretteleggingsmidler som det søkes om i Utdanningsdirektoratets søknadsportal på nettet. De har opplevd at det er krevende å kommunisere om dette ute i barnehagene, og noen steder har de barnehageansvarlige hos Fylkesmannen fått mange henvendelser for å få forklart forskjellen.

I barnehageverdenen så sitter jo ikke folk ved en PC og ser på Udir.no hver dag, ikke sant, og selv om de har hørt om tilretteleggingsmidlene så oppfatter de det liksom ikke helt. De forstår ikke forskjellen på de midlene som søkes gjennom Udir.no og de vi har, og de roter det litt til for seg selv når de skal søke. Men jeg mener ikke at det er deres skyld, for det er litt komplisert dette. Ordningen har nok vært litt forvirrende for brukerne, vi får tilbakemeldinger om at mange ikke skjønner den helt.

Denne uklarheten har ført til en del søknader lokalt for studenter i de fem studiene i Utdanningsdirektoratets søknadsportal. Disse søknadene må da avvises, og søkeren har i verste fall gått glipp av støtten til barnehagen.

Det er også de som uttrykker usikkerhet rundt hvor godt det faktisk blir informert om ordningen ute i barnehagene, på en slik måte at budskapet blir forstått. En informant som har jobbet lenge i barnehage selv, reflekterer over betydningen av akkurat denne bakgrunnen når man skal informere om noe:

Dette med å snakke så folk forstår er viktig, at vi vet hvilke ord de bruker når de snakker om noe. Så vi kan fortelle at vi har ordninger som du kan søke på for det... For eksempel så må vi sette opp søkemonitoren på nettsiden til Fylkesmannen slik at tilretteleggingsmidlene kommer fram selv om man søker på «stipend» - for det er jo typisk det studentene selv kaller det. Det var jo stipend i fjor, for de som startet på ABLU da.

Hun gjør seg også noen refleksjoner om fylkesmannens posisjon og informasjonskanalene som benyttes, basert på egne erfaringer:

Vi ønsker jo at de skal bruke nettsida vår.... Selv gjorde jeg aldri det da jeg jobbet i barnehage, jeg var ikke innpå nettsida til fylkesmannen en eneste gang tror jeg. Det er noe med at i den travle barnehagehverdagen... så har man nok med å forholde seg til ett eller kanskje to ledd opp. Fylkesmannen oppleves som veldig langt opp...

8.3 Oppsummering

Basert på erfaringene til de barnehageansvarlige hos Fylkesmannen er tilretteleggingsmidler til barnehageeier et viktig og kjærkomment tiltak når ansatte studerer. Både kommunale og privat eide barnehager har benyttet seg av sjansen i omtrent like stor grad, mens antallet søknader varierer relativt mye mellom fylkene. Informantene forventer seg økning i søkertallet når ordningen blir mer kjent og veletablert.

De lokale prioriteringene gjøres på ulike måter:

- Fylkesmannen prioriterer, og lyser ut midlene med føringer der i hovedsak barnehagelærerutdanningen er prioritert
- Fylkesmannen og kommunene blir enig om prioriteringer sammen, før utlysningen
- Prioriteringen overlates til den enkelte kommune for å få en mer «finkornet» innretting av midlene etter behovene.

De første fylkene tildelte tilretteleggingsmidler før sommeren 2017, mens det siste fylket hadde søknadsfrist 19. oktober. De som var tidlig ute, måtte finne egne løsninger når det gjaldt søknadsskjema. Halvparten av fylkene har tatt imot søknader direkte fra barnehageeierne, mens i de øvrige har kommunen som barnehagemyndighet samlet, kvalitetssikret, gruppert og noen steder også prioritert søknadene før de sendte dem til Fylkesmannen.

Cirka en tredjedel av fylkene fikk nok midler til å gi tilretteleggingsmidler til alle kvalifiserte søkere. Hos en tredjedel kom en med noen justeringer og tilleggsbevilgninger i mål slik at alle kunne få. I seks fylker måtte en enten gi stramme føringer for hvem som kunne søke, eller avslå svært mange søknader fordi søkingen var større enn midlene en var tildelt.

For fylkesmannen har ordningen med tilretteleggingsmidler for lokal prioritering vært tung og arbeidskrevende å administrere, og spesielt i storbyfylker med mange søkere. Det er dessuten krevende at tilretteleggingsmidler som søkes på to ulike måter og til ulike studier, heter nesten

det samme. Det bidrar til forvirring og sammenblanding i barnehagene, og gjør det krevende å kommunisere om ordningen.

9 AVSLUTTENDE DRØFTING

I denne avsluttende delen løfter vi blikket. Vi presenterer egne oppsummeringer til hvert kapittel. Her forsøker vi å gå mer på tvers av analysene og de nå tre rapportene som inngår i følgeevaluering, og løfte frem det vi mener er mer overgripende funn fra årets evaluering.

9.1 Fagskoleutdanningen og nasjonale føringer

Investering i utdanning av barn og unge er kanskje vår tids viktigste samfunnsøkonomiske virkemiddel, og grunnlaget legges allerede fra barnet er i barnehagealder. Barnehagesektoren er i rask utvikling og opplever et stort fokus både politisk og i forskningssammenheng. Nye krav og retningslinjer for hvordan det skal jobbes etableres, og eksisterende retningslinjer er stadig under revisjon. I perioden for analysene som ligger til grunn for denne delrapporten, er kompetansestrategien revidert og foreligger i ny utgave gjeldende for perioden 2018-2022. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) kom også i ny revidert utgave høsten 2017. De to dokumentene legger føringer for sektoren, og utgjør store deler av det vi kan se på som de nasjonale og overordnede føringene for kompetanseutvikling og arbeid i barnehager. Kompetansestrategien er et verktøy for å implementere rammeplanen. I takt med de endringene som følger av revidert strategi og rammeplan, må relevante studieplaner og nasjonale standarder for innhold i de ulike utdanningsløp fange opp nye signaler og kursendringer. Dette er nødvendig for å sikre at utdanningen av nye kandidater holder fokus og styrker kunnskapen på områder som er tråd med den kursen som legges i nasjonale føringer.

Årets evaluering tar for seg innholdet i fagskoleutdanningen og ser spesifikt på hvordan innholdet i fagplaner og emnebeskrivelser samsvarer med innholdet i nasjonale føringer for kompetansearbeid. Våren 2018 ble de nasjonale standardene for fagskolenes ulike fordypningsemner revidert. Dermed har vi i denne rapporten hatt mulighet til å se på hvordan de nasjonale standardene har forholdt seg til endringene i de nasjonale føringene som kom i 2017. På fordypningsområdet *Barn med særskilte behov* kan det se ut til at samsvaret mellom nasjonal standard og strategi er svekket etter revidering av begge dokumenter. De nasjonale føringene legger opp til et tydelig skifte av fokus på dette konkrete området, mens revisjonen av de nasjonale standardene for fagskolenes innhold i stor grad ser ut til å forsterke det eksisterende fokuset. Dette er spesielt interessant med tanke på at fagskolene er ment å være «*godt egnet til å møte omstillingsbehov i et livslangt læringsperspektiv*» (St.meld. nr. 9, 2016-2017). Med andre ord skal fagskolene representere et utdanningstilbud som er praksisnært og raskt kan ta opp i seg endringer i praksisfeltet (Fagkoleutvalget, 2014). Også i kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017) sies det tydelig at fagskolenes rolle er å være fleksibel: «*utdanningen skal tillegge stor vekt på den praktiske yrkesutøvelsen (i forhold til mer teoretiske tilnærminger), og skal utvikle studietilbud med utgangspunkt i barnehagens kompetansebehov og kompetansestrategiens føringer*».

Basert på funnene våre minner vi derfor om viktigheten av å sikre at også tilbyderne av de ulike utdanningsløp og kompetansetiltak som inngår i Kompetansestrategien (2017) har fokus på å endre seg i takt med de nasjonale føringene for sektoren.

9.2 Barnehagen som læringsarena

I de to forrige delrapportene har bruken av barnehagen som læringsarena stått sentralt. Barnehagebasert kompetanseutvikling er et nøkkelverktøy i arbeidet med å tilrettelegge for en god læringsarena for barnehageansatte på ulike utdanningsløp (eksempelvis ABLU, fagbrev og fagskoleutdanning). I årets casestudier er det nettopp barnehagebasert kompetanseutvikling som er satt under lupen, og våre analyser viser til ulike modeller for å organisere og gjennomføre slik kompetanseheving.

Vi finner at barnehagebasert kompetanseutvikling tar en tydelig todelt form i møte med barnehageorganisasjonen. Pedagogene i barnehagen tar (eller får?) rollen som veileder og utvikler dermed sin veileder- og prosesskompetanse. Assistentene får først og fremst lære seg å reflektere faglig over egen praksis, og dessuten om rammeplanen. Dette er sentrale og viktige funn, og sier noe fundamentalt om hvordan kompetansehevingstiltak virker i en organisasjon med ansatte med ulike utdanningsnivå. Vi skal ikke her drøfte videre hvorvidt dette i seg selv er en ønsket eller intendert utvikling sett ut i fra strategiens målsettinger, det er en mer dyptgripende diskusjon som ikke hører hjemme i denne drøftingen. Denne måten å arbeide med kompetansehevingstiltak på er slik vi tolker det med å styrke barnehagenes evne til å fylle rollen som en god læringsarena for alle sine ansatte. Ved at pedagogene styrker sin praksiserfaring og rolle som veileder, sikrer man organisasjonens evne til å heve kompetansen til samtlige ansatte.

Dette poenget kan også knyttes til funn i årets deltakerundersøkelse blant ABLU-studenter. Studentenes evaluering av veiledningen de får underveis i studiet har blitt mer positiv år for år. Tilfredsheten med praksis i egen barnehage har også økt fra 2013 til 2015-kullet. I casene finner vi at veiledningskompetanse, og også intern veiledning, kan være en nøkkel for å spre barnehagebasert kompetanseutvikling som prosess i barnehagen. Resultatene kan med andre ord tyde på barnehagene stadig blir bedre som læringsarena for alle ansatte.

9.3 Praktisk og økonomisk tilrettelegging

Årets deltakerundersøkelse utgjør tredje runde med spørreundersøkelser til ABLU-studenter. Resultatene viser at ABLU-studentene er mer fornøyde med innholdet i studiet for hvert år, noe vi tolker som at tiltaket er i ferd med å finne en hensiktsmessig form. Unntaket er studentenes vurdering av den praktiske og økonomiske tilretteleggingen for deltakelse på studiet. Her er det mye å gå på, og lite framgang fra år til år. Heller ikke fagskolestudentene rapporterer om særlig mye økonomisk og praktisk tilrettelegging fra arbeidsgivers side. Nytt av året er tilretteleggingsmidler for lokal prioritering som Fylkesmannen forvalter. Vi ser i vår gjennomgang at de fleste fylkene prioriterer ABLU (sammen med andre deltids

barnehagelærerutdanninger) høyt ved tildeling av disse midlene. Studentene i årets undersøkelse er på sitt tredje studieår, og noen av dem har kanskje utløst lokale tilretteleggingsmidler for studieåret 2017-2018. Praksisen i fylkene har vært veldig ulik på hvilke studenter som er blitt prioritert: Nye studenter eller de som allerede var i gang. Det er et poeng å følge med på dette framover, for dersom tilretteleggingsmidlene blir en fast ordning kan en forvente bedre opplevde praktiske og økonomiske kår for ABLU-studentene i de fylkene som prioriterer dette.

LITTERATURLISTE

- Atkinson, P. og Coffey, A. (2011). Analyzing Documentary Realities. I D. Silverman (red.) *Qualitative Research*. (3 utg.) London: Sage
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, 157 – 173
- Caspersen, J. (2007). *Kvalifisering av nyutdannede sykepleiere – en undersøkelse av læringsstrategier og opplæring av nyutdannede sykepleiere i arbeidslivet*. HiO-rapport 2007:12. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Caspersen, J. (2015). Teachers' Learning Activities in the Workplace: How Does Teacher Education Matter? *Creative Education*, 6, ss. 46-63
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., & Carlsen, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen 2013*. NIFU-rapport 41/2014.
- Caspersen, J. og Aamodt, P. O. (2010). Hvordan studerer allmennlærerstudentene, og hva har det å si? I: P. Haug (red.). *Kvalifisering til læreryrket*. (ss. 33-52). Oslo: Abstrakt forlag
- Dæhlen, M. og Havnes, A. (2003). Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene? I P. O. Aamodt og L. I. Terum (red.) *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. HiO-rapport 2003:8. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Glavin, K. og Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Teru (red.). *Profesjonsstudier*. (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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*. Anhandling: PhD. Oslo and Akershus University College.

- Haugset, A. S., Haugum, M. H., Osmundsen, T., Caspersen, J. & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage*. Delrapport 1: Implementering av strategien. TFoU-rapport 2016:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling
- Haugum, M. H., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R. & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage*. Delrapport 2. TFoU-rapport 2017:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling
- Heggen, K. og Smeby, J.-C. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(1), 4-14.
- Hellevik, O. (2015). *Extreme nonresponse and response bias*. Quality & Quantity, 1-23.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kim, J-O. og Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills: Sage
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:
https://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2006/2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- March, J. G. og Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press
- Mørreaunet, S. (2014). Ledelse av veiledning i en lærende barnehage. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K.A., Moen, K. H., og Skogen, E. (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget

- Nooteboom, B. (2000). *Learning and Innovation in Organizations and Economies*. Oxford: Oxford University Press
- Nordahl, T. mfl. (2018) *Inkluderende Fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Lastet ned fra:
<http://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NSD (2018). Database for statistikk om høgre utdanning. Lastet ned fra:
<http://dbh.nsd.uib.no/fagskole/>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Petruzzelli, A. M., Albino, V. og Carbonara, N. (2007). Technology districts: Proximity and knowledge access. *Journal of Knowledge Management*. (11)5, ss. 98-114.
- Qvortrup, L. (2012) Inklusion – en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby *Er du med? (Seriehæfte, nr. 5) – om inklusion i dagtilbud og skole*, ss.5 - 16. Aalborg: UCN Forskning og utvikling.
- Rapley, T. (2011). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I: Silverman, D. (red.) *Qualitative Research*. (3 utg.) London: Sage
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: er sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Sataøen, S.O., Trippestad, T. A., Økland, M. S., Skauge, T., Kvitastein, O., og Jafari, J. (2014). *FRÅ FØRSKULELÆRAR TIL BARNEHAGELÆRAR. Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar*. Rapport frå følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nummer 1.
- Sataøen, S.O., 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, J.-C., & Heggen, K. (2014). *Coherence and the development of professional knowledge and skills*. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91.
- St.meld. nr. 9 (2016–2017). *Fagfolk for fremtiden – fagskoleutdanning*. Kunnskapsdepartementet.

Tjora, Aksel (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ulleberg, P. og Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse*. Trondheim: Tapir

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Lastet ned fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

VEDLEGG 1: FORSKJELLER I ORGANISERING AV STUDIET OG VEKTLGGING AV ULIKE EMNER INNEN FAGSKOLETILBUDENE

Fordypningen Barna med særskilte behov

Tabell A-1: Vekting av emner per tilbyder inne fordypningen Barn med særskilte behov

	AOF Norge	AOF Haugaland	Norges Yrkesakademi	Fagskolen i Østfold	Høgskolen Kristiania Nettstudier	Nasjonalt standard NUFHO (2015)	Nasjonalt standard NUFHO (2017)
Felles grunnlag for fagskoleutdanningene i oppveksstfag (emne 1)	14	14	14	14	14	14	8
Pedagogikk og didaktikk (emne 2)	10	10	10	10	10	10	7
Helsefremmende og forebyggende arbeid (emne 3)	10	10	10	10	10	10	7
Barn og unge med særskilte behov (emne 4)	14	10	14	14	14	14	10
Hovedprosjekt/Fordypning (emne 5)	12	12	12	12	12	12	8
Praksis (emne 6)	-	4	-	-	-	-	20
Sum	60	60	60	60	60	60	60

Emnet *Barn og unge med særskilte behov* er ulikt vektet ved at AOF Haugland har 10fp, hvorpå de andre tilbyderne vektet emnet som 14fp. Dette er som nevnt begrunnet ut i fra at AOF Haugland har vektet praksis til 4fp.

Fagskolen i Østfold viser til 108 timer lærerstyrt undervisning i emne 4, samt 34 timer veiledning i gruppe eller individuelt, samt 135 timer forventet selvstudium. AOF Norge har 110 timer lærerstyrt undervisning og 230 timer gruppearbeid/selvstudier. AOF Haugaland har 110 timer til lærerstyrt undervisning og 230 timer til gruppearbeid/selvstudier. Med andre ord har AOF Haugland samme omfang timer i emnet, men det vektet til kun 10fp.

Norges Yrkesakademi har estimert med 320 timer i emne 4, med 16 nettsamlinger. Utdanningen har ukentlige nettsamlinger à en time hvor lærer og studenter møtes i et virtuelt klasserom. Samlingene har toveiskommunikasjon og studentene kan ta opp faglige spørsmål og motta veiledning. Det gjøres opptak av hver samling som er tilgjengelig for studentene etterpå. Relevante læringsaktiviteter gis for hvert emne.

Høgskolen i Kristiania har beregnet ca. 378 timer egeninnsats i emne 4 (27 timer pr fagskolepoeng). Utdanningen er en kombinasjon av blant annet nettundervisning og samlinger.

Studieplanen gjør ikke rede for omfang og innhold i samlingene. Det står derimot beskrevet at studentene får tilgang til utdanningenes nettkurs hvor fagstoff presenteres. Hvert emne består av flere studieenheter og til hver studieenhet foreligger det både en faglig tekst og en lyd- og bildeforelesning. Det fremgår ikke i studieplanen hvor stort omfang og tid nettkursene har i de enkelte emnene. Studentene får en personlig nettveileder (med praksiserfaring og bachelorutdanning eller høyere) som de kan kontakte for faglige råd og veiledning, og har tilgang til faglige forum for å diskutere med andre studenter.

Fordypningen Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen

Tabell A-2: Vekting av emner per tilbyder inne fordypningen Språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse i barnehagen

	AOF Norge	AOF Haugaland	Nasjonal standard NUFHO (2015)	Nasjonal standard NUFHO (2017)
Felles grunnlag for fagskoleutdanningene i oppvekstfag (emne 1)	10	14	14	8
Pedagogikk og didaktikk (emne 2)	8	10	10	7
Arbeid med språk og flerspråklighet i barnehagen (emne 3)	15	12	14	9
Flerkulturell kompetanse (emne 4)	12	8	10	8
Hovedprosjekt (emne 5)	15	12	12	8
Praksis (emne 6)	-	4	-	20
Sum	60	60	60	60

Emne 1 vektet ulikt hos tilbyderne, med henholdsvis 10 fp hos AOF Norge og 14fp hos AOF Haugaland. Den ulike vektingen gjenspeiles *ikke* i timerressursen avsatt til emnet, som er tilnærmet lik. AOF Norge har 70 timer til lærerstyrt undervisning og 170 timer til gruppearbeid/selvstudier. AOF Haugaland har 68 timer lærerstyrt undervisning og 170 timer til gruppearbeid/selvstudier. Analyse av innhold og læringsutbyttebeskrivelser for emnet viser ikke til noen større vesensforskjell mellom tilbyderne. AOF Norge har, tross lavere vekting av emnet, mer omfattende pensumlitteratur knyttet til emnet enn AOF Haugaland.

Emne 2 vektet ulikt, men henholdsvis 8 fp hos AOF Norge og 10fp hos AOF Haugaland. Fordeling av timer til lærerstyrt undervisning og gruppearbeid/selvstudium er tilnærmet lik, unntatt 10 timer mer gruppearbeid/selvstudium hos AOF Haugaland. AOF Haugaland har tilsvarende mer omfattende pensumliste enn AOF Norge.

Emne 3 vektet ulikt hos de to tilbyderne. Henholdsvis 15 fp hos AOF Norge og 12 fp hos AOF Haugaland. Vektingen gjenspeiles i timerressurser avsatt til emne, hvorav AOF Norge har 12 timer mer undervisning og 70 timer mer til gruppearbeid/selvstudier i emne 3 enn AOF Haugaland. I

pensumlitteraturen til emnet er det også noen klare forskjeller, i form av at AOF Norge har et mer omfattende og krevende pensum enn AOF Haugaland.

Emne 4 vektes også ulikt hos tilbyderne, med henholdsvis 12fp hos AOF Norge og 8 fp hos AOF Haugaland. Den ulike vektingen kommer ikke til syne i innhold og læringsutbytter, men AOF Norge har et betydelig større omfang pensumlitteratur knyttet til emnet. En sammenligning av antall timer til lærerstyrt undervisning og gruppearbeid/selvstudier viser derimot at AOF Haugaland har 10 timer mer lærerstyrt undervisning og 60 timer mer avsatt til gruppearbeid/selvstudium enn AOF Norge. Her ser vi med andre ord at forskjeller i vektig av emnet *ikke* samsvarer med forskjeller i timeressurs.

Emne 5 vektes ulikt, med 15 fp hos AOF Norge og 12 fp hos AOF Haugaland. Timeressursen tildelt emnet er totalt 300 timer hos begge tilbydere. AOF Haugaland spesifiserer 16 timer til veiledning, mot 5 timer veiledning hos AOF Norge.

Oppsummert ser man at det i noen av emnene ikke er samsvar mellom variasjon i antall fagskolepoeng og timeressurs når man sammenlikner de ulike tilbyderne.

Fordypning Arbeid med de yngste barna (0-3 år) i barnehagen

Tabell A-3: Vekting av emner per tilbyder inne fordypningen Arbeid med de yngste barna (0-3 år)

	AOF Norge	AOF Haugaland	Nasjonal standard NUFHO (2015)	Nasjonal standard NUFHO (2017)
Felles grunnlag for fagskoleutdanningene i oppveksstfag (emne 1)	14	14	14	8
Pedagogikk og didaktikk (emne 2)	10	10	10	7
Tilknytning og relasjon (emne 3)	12	10	12	8
Utvikling og læringsmiljø for de yngste barna (emne 4)	12	10	12	9
Hovedprosjekt/Fordypning (emne 5)	12	12	12	9
Praksis (emne 6)	-	4	-	20
Sum	60	60	60	60

Emne 3 er vektet ulikt av tilbyderne, med henholdsvis 12fp hos AOF Norge og 10fp hos AOF Haugaland. Den ulike vektingen gjenspeiles i timeressursen avsatt, hvorav AOF Norge har 20 timer mer til lærerstyrt undervisning og 30 timer mer til gruppearbeid/selvstudium. AOF Haugaland har derimot høyere antall sider pensumlitteratur i emne 3 enn AOF Norge, men det kan være grunnet nivået på deler av litteraturen.

Emne 4 er også vektet ulikt, med henholdsvis 12 fp hos AOF Norge og 10fp hos AOF Haugaland. Den ulike vektingen gjenspeiles i timerressursen, hvor AOF Norge har 18 timer mer til lærerstyrt undervisning og 20 timer mer til gruppearbeid/selvstudium. AOF Norge har også et større antall side pensumlitteratur knyttet til emnet.

VEDLEGG 2: FRAFALLSANALYSER

Informasjonen vi har tilgjengelig for å gjøre frafallsanalyse er epostadresser og studiested. I noen tilfeller har vi i kontaktlistene fra studiestedene også fått oppgitt navn på deltakerne sammen med epostadressene. Dette betyr at vi kan se på frafallet ut i fra studiested og kjønn (gjennom navn og epostadresse), selv om det for noen respondenter selvsagt er vanskelig å anslå kjønn ut fra epostadresse. Vi kan også beregne svarprosent per institusjon. Dette er presentert under for ABLU.

Tabell A-4 Andel svar etter institusjon i utvalg og populasjon, samt svarprosent, etter studiested, for ABLU.

		Besvart	Populasjon	Svarprosent
HiHM - Innlandet	antall	26	40	65
	prosent	21,9	18,2	
HiOA/OSLOMET	antall	32	76	42
	prosent	26,9	34,6	
HiT -/USN (NOTODDEN)	antall	5	10	50
	prosent	4,2	4,6	
Nord Universitet	antall	8	13	62
	prosent	6,7	5,9	
USN (Vestfold)	antall	8	16	50
	prosent	6,7	7,3	
UiA	antall	16	33	48
	prosent	13,5	15,0	
DMMH	antall	24	32	75
	prosent	20,2	14,6	

Det er ingen signifikante forskjeller i fordelingen mellom studiestedene fra populasjon til utvalg (kjkvdrattest). Vi ser likevel at svarprosenten er noe forskjellig ved de forskjellige studiestedene, men antar i sum at svarene er representative for studiestedene som tilbyr ABLU. Dette ser vi også dersom vi sammenligner utvalg og populasjon for kjønn, der det heller ikke er signifikante forskjeller i respons mellom kjønnene.

Tabell A-5. Andel svar etter kjønn i utvalg og populasjon, for ABLU.

		Besvart	Populasjon
Kvinne	antall	83	158
	prosent	69,8	71,8
Mann	antall	13	27
	prosent	10,9	12,3
Ukjent	antall	23	35
	prosent	19,3	15,9

Dersom vi gjør den samme analysen for fagskolestudentene, ser vi at det heller ikke her er signifikante forskjeller mellom populasjonen og de som har besvart, samtidig som det er noen variasjoner i svarprosent etter studiested.

Tabell A-6. Andel svar etter institusjon i utvalg og populasjon, samt svarprosent, etter studiested, for Fagskolene

		Besvart	Populasjon	Svarprosent
AOF Haugaland	Antall	64	141	45
	Prosent	23,9	27,1	
AOF Norge	Antall	75	139	54
	Prosent	28,0	26,7	
Fagskolen Østfold	Antall	23	39	59
	Prosent	8,6	7,5	
Høgskolen Kristiania	Antall	83	153	54
	Prosent	31,0	29,4	
Norges Yrkesakademi	Antall	23	49	47
	Prosent	8,6	9,4	

Det er ingen signifikante forskjeller i svar etter kjønn, noe som også for fagskolene støtter opp under en antagelse om at resultatene er representative.

Tabell A-7 Andel svar etter kjønn i utvalg og populasjon for Fagskolene

		Besvart	Populasjon
Kvinne	antall	246	475
	prosent	91,8	91,2
Mann	antall	7	21
	prosent	2,6	4,0
Ukjent	antall	15	25
	prosent	5,6	4,8

Til sammen støtter altså frafallsanalyser basert på tilgjengelige data en antagelse om at resultatene er representative ut fra studiested og kjønn.

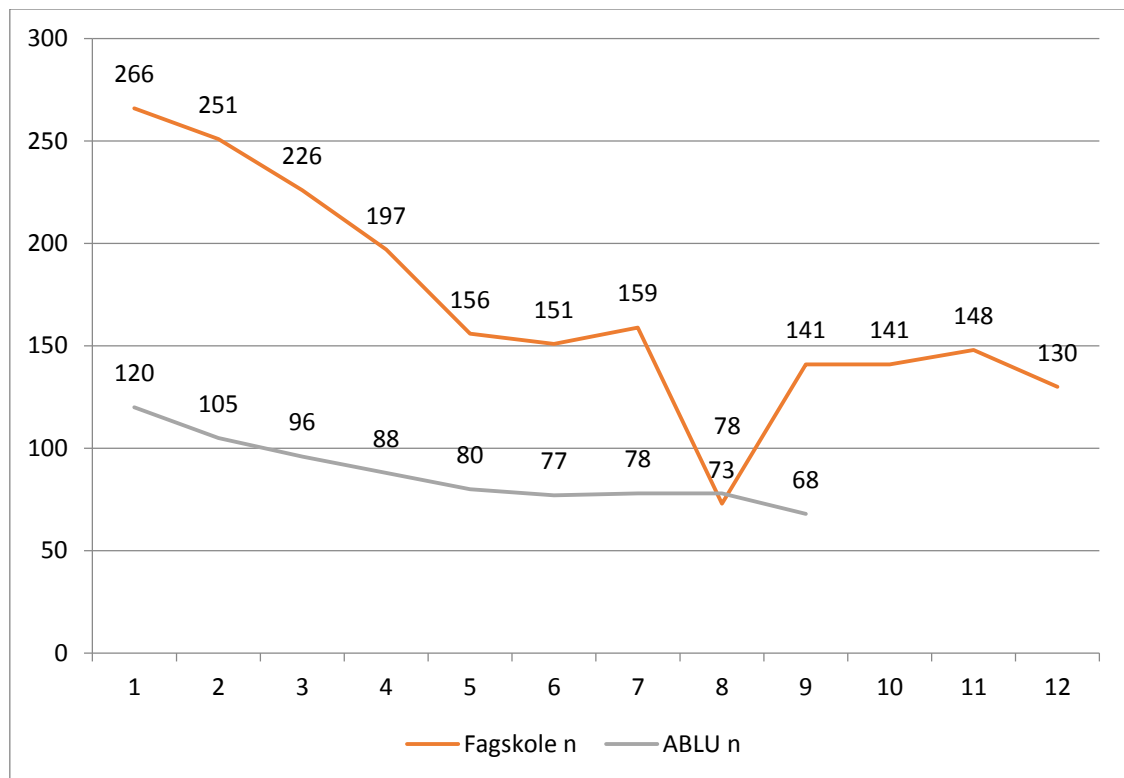
Frafall underveis i skjemaet

Analysene ovenfor er basert på kjønn og institusjon slik vi kan utlede det fra epostadresser og navn gitt fra institusjonene. En annen ting er om frafall underveis i skjemaet kan ha noe å si. Som tidligere nevnt har respondentene hatt mulighet til å hoppe over enkeltspørsmål, og det har ikke vært obligatorisk å svare for å komme videre. For å undersøke hvilken betydning dette

har for svarene har vi først undersøkt frafallet for hver nye side i spørreskjemaet. Deretter har vi sammenlignet fordelingen i slutten av skjemaet med fordelingen vi har fra epost og institusjon.

Som det fremgår av figuren er det et frafall gjennom skjemaet, og noe variasjon fra spørsmål til spørsmål. Respondentene som har svart på de fem første sidene av skjemaet for både ABLU og fagskole, har stort sett fullført hele skjemaet. Den lille nedgangen på slutten av hver undersøkelse kan tilskrives at vi her har spurt om en personlig epostadresse for senere oppfølging til en eventuell kandidatundersøkelse, noe ikke alle har ønsket å gi oss. Spørsmålet er hvilken betydning et slikt frafall har for representativiteten på spørsmål mot slutten av skjemaet. For å undersøke dette har vi sammenlignet institusjonstilknytning og kjønn for de som ikke har svart på slutten av skjemaet, med tallene som ble vist tidligere.

Figur A-1 Frafall i spørreskjemaet for hver side i skjema, ABLU og Fagskole



Profilen på linjene viser at frafallet skjer gradvis i starten, før det for begge gruppene stabiliserer seg på side 5. Det lave antallet på side åtte for fagskolestudentene skyldes at dette er en side som kun går til de som har hatt praksis som en del av studiet. Sammenligner vi de som har falt fra mot slutten av skjemaet og de som besvarte hele skjemaet finner vi ingen signifikante forskjeller hverken etter kjønn eller institusjon for fagskolestudentene, og heller ikke for ABLU-studentene. Til tross for at vi på de siste spørsmålene sitter igjen med omtrent halvparten av respondentene vi hadde i starten av skjemaet, har vi dermed ingen holdepunkter så langt for at dette medfører en skjevhet i utvalget. Samtidig må det understrekes at den tilgjengelige informasjonen for å undersøke et eventuelt systematisk frafall er begrenset, og at

vi ikke kan utelukke at det finnes andre variabler som kan være med på å gi skjevheter vi ikke kan kontrollere for i utvalget. Dette gjør at resultatene fra deltagerundersøkelsene uansett bør tolkes med en viss varsomhet. Nyere analyser av svarprosent på spørreundersøkelser viser likevel at selv i tilfeller med svært stort frafall er resultatene (overraskende) ofte representative (Hellevik, 2015).



Samfunnsforskning

Deltakerundersøkelse Fagskole Oppvekstfag 2018

Page 1

1. **Går du/har du gått på Fagskole i oppvekstfag?**

Fagskoletilbudet i oppvekstfag inkluderer:

Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse

Arbeid med de yngste barna (0-3) i barnehagen

Barn med særskilte behov

- 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)

Om studiet

2. Hva het/heter studiet ditt?

- Arbeid med språk, flerspråklighet og flerkulturell kompetanse
- Arbeid med de yngste barna (0-3) i barnehagen
- Barn med særskilte behov

3. Hvordan er/var studiet ditt organisert?

	Dagtid	Kveldstid
Nettbasert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbasert+samlinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stedsbasert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hvilket år og semester startet du?

Forventninger og faglig utbytte

5. Hvilke forventninger hadde du til...

	0 - ingen forventninger	1 - Lave forventninger	2	3	4	5 - Høye forventninger	Vet ikke
Undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglige tilbakemeldinger og veiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det sosiale og faglige miljøet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studieprogrammet generelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Mine forventninger til studieprogrammet generelt er innfridd

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

7. 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
I utdanninga har det vært god balanse mellom praksis, diskusjoner, drøftinger osv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I utdanninga har det vært god balanse mellom forelesninger og gruppeaktivitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidsmengden i studiet samsvarer godt med det som er omtalt i program- og fag-/ emneplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De fagene/kunnskapsområdene som inngår i studiet er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

relevante for framtidig arbeid i barnehage

I utdanninga har det vært god balanse mellom arbeidsformene

Studiet har hatt en passende fordeling av arbeidskrav gjennom studietiden

Evalueringsordningene i studiet er i samsvar med studieopplegg og arbeidsformer

Utdanninga har så langt bidratt til å kvalifisere meg til fremtidig jobb

Jeg har samlet sett hatt godt faglig utbytte av utdanningen

IKT-systemer (for eksempel Fronter eller It's Learning eller annet) har fungert godt

Praksiserfaringene jeg har hatt gjennom studiet er relevante for framtidig arbeid i barnehage

Veiledninga jeg har hatt gjennom studiet har gitt meg godt faglig utbytte

Vurdering av studiet
8. 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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at det er god sammenheng mellom fagene i studiet og det konkrete arbeidet i praksisperiodene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at det er god sammenheng mellom fagene i studiet og arbeidet i barnehagen utenom praksisperiodene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemstillinger som vi studenter møter i praksis er ofte utgangspunkt for undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledningen i praksis har hjulpet meg å integrere teori og praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringene fra praksisperiodene har vært viktig for bedre å forstå det vi lærer i undervisningen ved utdanningsinstitusjonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksisopplæringen videreførte det jeg har lært i de øvrige delene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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 oppnå forventet læringsutbytte i studiet

Jeg har tro på egne evner i 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

9. Kan du angi hvor enig eller uenig du er i disse påstandene når det gjelder undervisningen ved fagskolen?

1 -
Uenig

2

3

4

5

6

7 -
Enig

Lærerne klargjør fra starten av hva forventet læringsutbytte er

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

Lærerne legger til rette for studentaktivitet i undervisningen

10. **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
11. 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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å tenke nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagkunnskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å formidle fagkunnskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å arbeide selvstendig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidsevner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å ta initiativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å kommunisere med barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å kommunisere med foreldre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å kommunisere med eksterne samarbeidspartnere/myndigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å kommunisere med kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntlig kommunikasjonsevne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftlig kommunikasjonsevne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yrkesetikk – verdier og holdninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til omsorg, lek og samspill med barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å observere barns lek og	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

samspill med andre barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toleranse – evne til å verdsette ulike synspunkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å utøve profesjonelt skjønn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **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 språkutvikling og språkopplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om kjennetegn ved barn i ulike alder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om utvikling- og dannelsesprosesser hos barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innsikt i barnehagens samfunnsmandat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å lede barns lærings- og dannelsesprosesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om kulturelt mangfold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om barn med særskilte behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om barn med behov for spesialpedagogisk hjelp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om tilrettelegging for de yngste barna (0-3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om					

tilrettelegging for alle barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om planlegging og organisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om prosjekt- og utviklingsarbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om pedagogisk og didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om evaluering og dokumentasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innsikt i regler og bestemmelser (barnehageloven)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innsikt i barnehagesektorens organisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innsikt i rammeplan, nasjonale satsinger, veiledninger og støtteressurser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om IKT og digitale ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arbeid med studiet

 13. **Under følger noen påstander om hvordan arbeidet i studiene legges opp**

	1- Uenig	2	3	4	5	6	7-Enig
Jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leser ofte fagstoff som ikke står på pensum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitt studiearbeid består stort sett av å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg konsentrerer meg om	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Praksis

Ja, jeg har
gjennomført
praksis

Nei, ikke enda

Har du hatt praksis
som en del av
utdanningen?



Praksis
15. Ta stilling til følgende påstander om praksis

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

	1 - Ikke i det hele tatt	2	3	4	5 - I svært stor grad
Fagskolen hadde forberedt meg på praksisperioden på en god måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksislærerne var gode forbilder på yrkesutøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksislærerne ga gode/konstruktive tilbakemeldinger på mine egne forsøk på yrkesutøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksisveilederne ga gode/konstruktive tilbakemeldinger på mine egne forsøk på yrkesutøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praksisoppholdet ga anledning til å lære gjennom å observere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde tillit til min praksislærers faglige kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde tillit til min praksisveileders faglige kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine praksislærere hadde stort sett god veiledningskompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine praksisveiledere					

hadde stort sett god veiledningskompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var aldri redd for å stille spørsmål til praksisveilederne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var aldri redd for å stille spørsmål til praksislæreren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I praksisperiodene fikk jeg selv utføre sentrale deler av yrkesutøvelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mottok god oppfølging fra praksisveileder underveis i praksisperioden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mottok god oppfølging fra praksislærer underveis i praksisperioden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fordypningsoppgaven bidro til å øke utbyttet av praksisperioden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningen inneholder bruk av rollespill/simulering for å trene på profesjonsutøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målene for praksisopplæringen ble presentert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvordan man skal oppføre seg i praksis ble tydelig formidlet før vi skulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ut i praksis

Betydningen av
eget engasjement
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

Praksis bør dekke
så mange sider ved
arbeidet i
barnehage som
mulig

Tilrettelegging i min barnehage

 17. **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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har kollegaer som fungerer som veiledere i hverdagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har anledning til å bruke min egen arbeidsplass til å gjennomføre arbeidsoppgaver knyttet til studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får satt av tid til å gjennomføre arbeidsoppgaver knyttet til studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får anledning til å dele kunnskap jeg tilegner meg gjennom studiet med mine kollegaer i <i>formelle sammenhenger som personalmøter o.l.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får anledning til å dele kunnskap jeg tilegner meg gjennom studiet med mine kollegaer i <i>uformelle sammenhenger/det</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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?

18. Utdyp gjerne om hvilke endringer du har sett i form av endret praksis, nye arbeidsoppgaver og/eller tilrettelegging av arbeidsplassen som læringsarena

19. Hva slags tilrettelegging får du for å ta utdanningen?

	Ja	Delvis	Nei	Vet ikke
Dekkes utgifter til vikar ifm. samlinger?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dekkes reiseutgifter ifm. samlinger?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dekkes kost og losji ifm. samlinger?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dekkes semesteravgift til studiet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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

20. **Utdyp gjerne om barnehagens tilrettelegging**

Framtidsutsikter og syn på yrket

21. 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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg startet etter oppfordring fra barnehagestyrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg startet etter pålegg fra barnehagestyrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg startet etter oppfordring fra barnehageeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg startet etter pålegg fra barnehageeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg startet etter anbefaling fra kollegaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg startet etter anbefaling fra bekjente og venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre grunner, utdyp under:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Utdyp gjerne om grunnene til å starte på utdanningen

23. 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?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad hadde utdanningens profil betydning for valg av studiested?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bakgrunnsspørsmål

24. Etter min mening er arbeid i barnehagen verdsatt i samfunnet

- Svært uenig
 Uenig
 Verken enig eller uenig
 Enig
 Svært enig

25. **Kjønn**

- Mann
 Kvinne

26. **Alder (skriv inn antall år)**

Skriv inn antall år

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

Oppgi antall år

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

Oppgi antall år

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

Oppgi antall år

30. **Har du fagbrev?**

- Ja
 Påbegynt, men ikke fullført
 Nei

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

- Ja
 Nei

32. **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

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

Oppgi antall år

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

Oppgi årstall (fire siffer)

35. **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

36. **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:

