

“Man tager hvad man haver ...”

Ellen Os og Ole Henrik Hansen



Man tager hvad man haver ...

Kunnskapsgrunnlag for nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse

Medarbeidere i prosjektet

Leder:

Førstelektor Ellen Os, OsloMet

Ansvarlige for rapporten:

Førstelektor Ellen Os, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Førsteamanuensis Ole Henrik Hansen, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Faglige og administrative medarbeidere:

Seniorrådgiver Tone Milde, Seksjon for oppdragsadministrasjon, OsloMet

Rådgiver Ida Stabrun, Seksjon for oppdragsadministrasjon, OsloMet

Øvrige medarbeidere:

Førsteamanuensis Elisabeth Bjørnstad, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Førsteamanuensis Gunnar Haaland, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Universitetslektor Lise Hannevig, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Barnehagekonsulent og ABLU koordinator Gunn Karlsen, Bydel Nordre Aker, Oslo Kommune

Rådgiver Liv Knatten, Asker kommune

Universitetslektor Alona Krieken Laski, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Studieleder Inger Marie Lindboe, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Studieleder Hege Løberg, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Universitetslektor Henna Naustheller, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

Ressursgruppe

Pedagogisk leder Hilde Bakketun, Båstadmyra barnehage

Rådgiver Ingri Bjørnevik, Fagforbundet

Rådgiver Liv Knatten, Asker kommune

Fylkesstyremedlem Halvor Hals Kolsrud, Utdanningsforbundet, Oslo

Styrer Gry Larsen, Båstadmyra barnehage

Seniorrådgiver Gunn Heidi Saltnes, Fylkesmannen i Oslo og Viken

Prosjektet er gjennomført ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet i regi av Seksjon for oppdragsadministrasjon på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
1 INNLEDNING	7
2 OPPGAVEBESKRIVELSE FRA UTDANNINGSDIREKTORATET	7
3 UTFORDRINGER I GJENNOMFØRING AV TILTAKET BARNEHAGEFAGLIG GRUNNKOMPETANSE	8
3.1 <i>Mot en nasjonal styring</i>	8
3.2 <i>Målgrupper for tiltaket</i>	8
3.3 <i>Innhold, organisering og varighet i den barnehagefaglige grunnkompetansen</i>	9
3.4 <i>Satsing på kompetanse</i>	9
3.5 <i>Oppsummering av utfordringer</i>	10
4 ASSISTENTGRUPPEN I NORSKE BARNEHAGER	10
5 METODE	12
5.1 <i>Kvantitativ analysestrategi</i>	13
5.2 <i>Kvalitativ analysestrategi</i>	13
5.3 <i>Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet</i>	13
5.4 <i>Frafallsanalyse</i>	15
5.5 <i>Kvalitative data</i>	15
6 DISKUTERENDE ANALYSE	16
6.1 <i>Hvordan sikrer barnehageeiere at assistenter i barnehagen har barnehagefaglig grunnkompetanse?</i>	16
6.2 <i>Innhold og synspunkter på innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse</i>	19
6.3 <i>Organisering og synspunkter på organisering av barnehagefaglig grunnkompetanse</i>	21
6.4 <i>Omfang og synspunkter på omfang av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse</i>	24
6.5 <i>Deltakernes vurdering av hva de har lært og erfart og innspill til videreutvikling</i>	25
7 AVSLUTTENDE DISKUSJONER	28
7.1 <i>Utfordringer</i>	28
8 OPPSUMMERING OG ANBEFALINGER	31
8.1 <i>Oppsummering av de viktigste resultatene</i>	31
8.2 <i>Anbefalinger</i>	33
8.3 <i>Andre innspill</i>	34
8.4 <i>Avslutning</i>	35
9 REFERANSER	36

Sammendrag

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med rapporten er å gi direktoratet et kunnskapsgrunnlag og konkrete innspill til utvikling av nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse. Barnehagefaglig grunnkompetanse er et opplæringstiltak som skal gi assistenter uten barnehagefaglig kompetanse og erfaring en grunnleggende innføring i barnehagens samfunnsmandat, ansvar og innhold. I oppdraget stadfestes det at de nasjonale rammene skal sikre felles retningslinjer for innhold og omfang slik at en assistent i barnehagen får barnehagefaglig grunnkompetanse.

Utdanningsdirektoratet ønsker følgende spørsmål belyst i rapporten:

1. Hvordan sikrer barnehageeiere at assistenter i barnehagen har barnehagefaglig grunnkompetanse?
2. Hva er innholdet i tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
3. Hvordan organiseres tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
4. Hvilket omfang har tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
5. Hva mener deltakerne at de har lært og erfart, og har de innspill til videreutvikling?

Gjennomføring av prosjektet

Prosjektet har pågått fra 1. april 2019 til 1. februar 2020. Det har vært gjennomført dokumentanalyser, forskningsgjennomganger, spørreskjemaundersøkelser, undersøkelse av caser, og intervjuer. Det empiriske grunnlag som denne rapporten bygger på, består av tre hoveddeler: Kvalitative data, kvantitative data og dokumentanalyser. Datainnsamling er forsøkt gjennomført i alle landets fylker, et strategisk utvalg av kommuner, barnehageeiere og andre sentrale aktører og interessenter. Resultatene av datainnsamlingen representerer derfor både erfaringer og fremadrettede tanker omkring barnehagefaglig grunnkompetanse. Resultatene fra det samlede materialet ligger til grunn for konklusjoner og anbefalinger.

Prosesen med å rekruttere informanter har ikke vært enkel, til tross for gjentatte forsøk på kontakt og purringer på spørreskjemaundersøkelsene. Likevel har vi, slik vi vurderer det, et materiale som gir holdepunkter for å trekke konklusjoner og komme med noen anbefalinger. Manglende tilslutning til deltakelse i undersøkelsene kan også sees som et resultat i seg selv. Det kan dels handle om en sektor under press – særlig har offentlige etater og offentlige barnehager vært vanskelig å nå. Dels kan manglende tilslutning til deltakelse også tolkes som en indikasjon på at prosjektet har lav prioritet i feltet.

Anbefalinger

På bakgrunn av de foregående funn og konklusjoner, finner vi følgende anbefalinger relevante:

Anbefalinger om innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse

Blant våre informanter er det liten tvil om at tiltaket for barnehagefaglig grunnkompetanse må ta utgangspunkt i rammeplanen for barnehagen. Ettersom rammeplanen er så omfattende at det ikke er mulig å dekke alle områdene, anbefaler vi at det gjøres et utvalg av temaer. Vi har tatt utgangspunkt i barnehagens verdigrunnlag. På den måten blir det mulig å arbeide med hvordan rammeplanens intensjoner kan operasjonaliseres i barnehager. Vi har valgt å komme med anbefalinger på to nivåer. Det første er det vi mener er et absolutt minimum, mens det ande er et ønsket minimum. Hvilke alternativer som er realiserbare, må sees i forhold til tiltakenes varighet.

Absolutt minimum:

1. Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg
2. Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek

3. Barnehagen skal fremme danning
4. Barnehagen skal fremme læring

Ønsket minimum:

1. Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg
2. Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek
3. Barnehagen skal fremme danning
4. Barnehagen skal fremme læring
5. Barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap
6. Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk

Selv om disse temaene er aktuelle i alle barnehager, anbefaler vi i tillegg at temaene tilpasses lokale forhold og sees i et mangfoldsperspektiv.

Anbefalinger for omfang

Prinsippet om at jo mer kompetanse ansatte i barnehager har, desto bedre er det, ivaretas gjennom at barnehagefaglig grunnkompetanse utgjør første trinn i en løpende og vedvarende kompetanseutvikling.

Tiltakenes varigheten utgjør et dilemma knyttet til gjennomføringsgrad og belastning på barnehagene i form av fravær av personalet. Kortvarige kurs (en halv til en dag) er enklere å gjennomføre og mindre sårbare for frafall. På den andre siden gir «engangskurs» færre muligheter for sammenbinding mellom det assistentene lærer gjennom tiltaket og deres daglige praksis i barnehager, ettersom det ikke vil være rom for arbeid mellom samlinger. Selv om tiltak som går over flere dager, kan være sårbare for frafall, representerer mer langvarige tiltak betydelige pedagogiske «gevinster». Tiltak som gjennomføres over en viss tid, gir i større grad muligheter for fordypning, bearbeiding og læringsformer som gir rom for assistentenes aktive deltakelse gjennom refleksjon og diskusjon. I tillegg gir det muligheter for arbeid mellom samlingene som kan lette oppfølgingen i barnehagene.

Absolutt minimum:

To til tre dager

Ønsket minimum:

Tre til seks dager

Synspunkter på organisering av tiltak

1. Tiltak/kurs bør enten gis som et introduksjonskurs eller som en løpende kursrekke, eventuelt kombinert med digital opplæring.
2. Det må eventuelt sikres oppfølging i barnehagene gjennom utviklingsarbeid/arbeidsoppgaver i egen barnehage mellom samlingene.
3. Digitale kurs bør ikke brukes alene, men kan benyttes som supplement.
4. Kursene bør om mulig avholdes i arbeidstiden.
5. Det faglige ansvar for gjennomføring av opplæringen bør i stor grad påhvile offentlig universitet/høgskole. Det kan også være ønskelig å bruke lokale krefter, som dyktige og erfarne barnehagelærere.

6. Mindre eiere og kommuner med få barnehager kan trenge støtte for å få gjennomført tiltakene.

Synspunkter på hvordan gjennomføring sikres

Ettersom eiere er pålagt å sørge for at alle ansatte uten kompetanse og erfaring fra barnehage får barnehagefaglig grunnkompetanse, bør ansatte i målgruppen være pålagt deltakelse. Det bør også settes frister for når opplæringen skal gjennomføres, for eksempel i løpet av første halvår etter ansettelse. Videre anbefaler vi at målgruppen tydeliggjøres. Vårt forslag er at målgruppen begrenses til nyansatte uten barnehagefaglig kompetanse og erfaring, og at gruppen både omfatter assistenter uten tidligere formell utdanning og «andre pedagoger».

Konklusjon

På bakgrunn av våre data ser det ut til at selv om mange fylker, kommuner, eiere og barnehager har arbeidet seriøst med viktig kompetanseutvikling av ansatte, ser selve tiltaket for barnehagefaglig grunnkompetanse ut til å ha vært uklart for en rekke aktører. Gjennomføring av tiltaket synes derfor å ha vært preget av en del tilfeldigheter. For det første ser det ut til å være tilfeldig om assistenter uten formell kompetanse og erfaring har fått muligheter til å delta på kurs eller lignende som gir barnehagefaglig grunnkompetanse. For det andre synes innholdet i stor grad å være valgt ut fra andre kriterier enn kriterier for barnehagefaglig grunnkompetanse. For det tredje er det uklart i hvilken grad tiltakene har vært fulgt opp i barnehagene. For det fjerde synes det å være store variasjoner når det gjelder omfang. Til slutt synes også målgruppen å være uklar. Det er derfor gode grunner for å etablere nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse som kan bidra til å sikre at denne gruppen får muligheter til å tilegne seg et grunnlag for videre utvikling av sin barnehagefaglige kompetanse.

1 Innledning

I løpet av de siste årene har det vært økt fokus på de ansattes kompetanse i barnehager. Formålet er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. I Stortingsmelding 24 (2012–2013) introduseres tiltak som skal gi alle grupper av ansatte muligheter til kompetanseheving. Et av tiltakene var å bidra til at ufaglærte assistenter i barnehager fikk et minimum av barnehagefaglig grunnkompetanse og også inspirerte assistentene til å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Grunnlaget for å iverksette tiltaket for barnehagefaglig grunnkompetanse var blant annet at eiere og styrere mente at ansatte med den laveste utdanningen hadde stort behov for kompetanse innenfor barnehagens kjerneområder; omsorg, lek og læring (se Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossun og Sivertsen, 2012; Stortingsmelding 24, 2012–2013, s. 61). Det ble anbefalt at opplæringen omfattet barn og barndom, barnehagens samfunnsmandat (lov og rammeplan) og barns utvikling (Stortingsmelding 24, 2012–2013).

Siden 2013 har det vært lansert to strategier for kompetanseutvikling for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017a). I begge strategiene er beskrivelsen av barnehagefaglig grunnkompetanse likelydende. Barnehagefaglig grunnkompetanse er opplæringstiltak rettet mot «... assistenter som mangler barnehagefaglig kompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 25). Videre fastslås det at barnehagefaglig grunnkompetanse skal være en innføring i barnehagens samfunnsmandat; ansvar og innhold og må følges opp i barnehagen i etterkant.

Barnehagefaglig grunnkompetanse sees som deler av en generell kompetanseheving for barnehageansatte. At også assistenter uten tidligere kompetanse og erfaring har et minimum av faglig grunnlag for sin yrkesutøvelse, sees som et utgangspunkt for deltakelse i barnehagebasert kompetanseutvikling. Barnehagebasert kompetanseutvikling er kollektive tiltak som omfatter hele personalet (Haugum et al., 2017, s. viii). I tillegg skisseres det også muligheter for individuelle karriereveier. For ufaglærte assistenter vil barnehagefaglig grunnkompetanse være første ledd i en karrierevei som kan lede til fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget eller til barnehagelærerutdanning og videre til doktorgrad. Tilegnelse av kompetanse gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling er trinn to i karrierestigen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 21).

2 Oppgavebeskrivelse fra Utdanningsdirektoratet

OsloMet har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en undersøkelse som skal gi direktoratet et kunnskapsgrunnlag for utforming av nasjonale rammer for tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Kunnskapsgrunnlaget skal omfatte innspill til innhold i og omfang av opplæringen basert på synspunkter fra ulike nivåer og aktører i barnehagesektoren.

Innspillene skal beskrive hva som bør være et **minimum av barnehagefaglig kompetanse** for en assistent som ikke har barnehagefaglig kompetanse fra før, og sees i forhold til andre relevante kompetansetiltak. Innspillene skal innhentes fra et bredt utvalg av representanter fra eiernivået og styrere i barnehagesektoren til ansatte i barnebarnehager, både private og kommunale. Også perspektivene til viktige parter og organisasjoner, barnehagelærerutdanninger og eventuelle andre interessenter, skal innhentes.

Som utgangspunkt for å utvikle nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse ønsker Utdanningsdirektoratet følgende fem hovedproblemstillinger belyst:

1. Hvordan sikrer barnehageeiere at assistenter i barnehagen har barnehagefaglig grunnkompetanse?
2. Hva er innholdet i tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
3. Hvordan organiseres tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
4. Av hvilket omfang er tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
5. Hva mener deltakerne at de har lært og erfart, og har de innspill til videre utvikling?

Med utgangspunkt i problemstillingene skal oppdragstaker gi innspill til videre utvikling av nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse.

Det empiriske grunnlaget for å besvare problemstillingene er:

1. En kort gjennomgang av sentrale dokumenter og litteratur
2. Spørreskjema til barnehageeiere og fylkesmannsembeter
3. Utfyllende kvalitative intervjuer med sentrale aktører.
4. Data fra fire caser

3 utfordringer i gjennomføring av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse

Spørsmålet om barnehagefaglig grunnkompetanse gjelder hvilke grupper tiltaket skal rettes mot, opplæringens innhold og omfang samt hvordan tiltaket skal følges opp. Eier har ansvaret for gjennomføring av tiltaket. I tillegg er tiltaket en del av en større satsing på kompetanseutvikling i barnehagesektoren.

3.1 Mot en nasjonal styring

Barnehageeiere, både kommunale og private, har ansvar for å sikre at deres ansatte har en grunnleggende kompetanse som ligger til grunn for deres praksis. Hverken kommunale eller private eiere representerer ensartede grupper. De omfatter kommuner og private eiere med få barnehager og kommuner og eiere som har ansvar for mange barnehager. OECD (2015, s. 68) påpekte blant annet at store private eierkjeder, som for eksempel FUS, Læringsverkstedet og Norlandia, kan være bedre rustet enn små kommuner til å ivareta opplæring av sine ansatte. For små eiere, som for eksempel driver enkeltstående foreldredrevne barnehager, og for små kommuner, kan en utfordring være manglende administrative og faglige funksjoner som kan ivareta ansvaret for de ansattes faglige kvalifikasjon (jf. Haugum et al., 2017, s. 86), mens for eiere med ansvar for mange barnehager kan utfordringen være å sikre at deres mange ansatte har barnehagefaglig grunnkompetanse (se også Haugum et al., 2017, s. 86–87).

I kompetansestrategien fra 2013 var føringene at tiltaket skulle **utvikles** og **gjennomføres** lokalt, mens den reviderte strategien fra 2017 slår fast at opplæringen skal **gjennomføres** lokalt og at det vil komme **nasjonale rammer** for barnehagefaglig grunnkompetanse. Nasjonale retningslinjer vil innebære en større forpliktelse knyttet til innhold, omfang og organisering. Begge kompetansestrategiene vektlegger i tillegg at opplæringen må følges opp i barnehagene i etterkant uten at det presiseres nærmere hva oppfølgingen skal innebære og hvem som skal ha ansvar for den.

3.2 Målgrupper for tiltaket

I kompetansestrategiene fra Kunnskapsdepartementet (2013, 2017a) beskrives tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse som et tiltak som er rettet mot ansatte som mangler kompetanse **og** erfaring fra barnehager. Beskrivelsene av målgruppen er likevel noe uklare. Et spørsmål er om målgruppen kun er uerfarne assistenter eller om den også omfatter assistenter med lang erfaring og som gjennom sitt arbeid har tilegnet seg erfaringer og deltatt i opplæringstiltak gjennom for eksempel kurs, veiledning o.l. Og omfatter målgruppen også ansatte som har annen pedagogisk utdanning, som for eksempel barnevernspedagoger, musikkpedagoger osv.? I teksten i den reviderte kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 25) presiseres det at tiltaket er rettet mot assistenter (som også kan omfatte «andre pedagoger»), mens i modellen som illustrerer ulike karriereveier (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 21), skilles det mellom assistenter og «andre pedagoger». Dette innebærer at målgruppen for tiltaket fremstår som noe uklar. Imidlertid er barnehagefaglig

grunnkompetanse det første trinnet i mulige karriereveier for begge gruppene. Dersom tiltaket både skal rettes mot ansatte uten tidligere barnehagefaglig kompetanse og erfaring, ansatte med lengre erfaring som kanskje har gjennomført en viss opplæring, og ansatte med formell pedagogisk kompetanse på andre områder enn barnehagepedagogikk, fremstår målgruppen som uensartet. Ansatte innenfor målgruppen kan ha ulike forutsetninger og behov for opplæring. Det kan igjen få betydning for innholdet i opplæringen.

3.3 Innhold, organisering og varighet i den barnehagefaglige grunnkompetansen

Innholdet i den barnehagefaglige grunnkompetansen skal være en innføring i barnehagens samfunnsmandat, ansvar og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017a). Dette er en vid definisjon som kan omfatte svært ulike innholdskomponenter. I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7) beskrives barnehagens samfunnsmandat slik:

Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal sees i sammenheng.

Dette gir en viss føring for innholdet i barnehagefaglig grunnkompetanse. Samtidig kan satsingsområdene i den reviderte kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17) sees som en ytterligere presisering av et første trinn i tilegnelsen av kompetanse innenfor satsningsområdene:

Barnehagen som pedagogisk virksomhet
Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning
Språk og kommunikasjon
Barnehagens verdigrunnlag

Kompetansestrategien anbefaler videre at valg av satsingsområder bør baseres på den enkelte barnehages behov. Det kan innebære at lokale hensyn, både når det gjelder kulturelle og demografiske forhold, samt personalgruppens samlede kompetanse, kan få betydning for innholdet i barnehagenes generelle kompetanseutvikling og i den barnehagefaglige grunnkompetansen.

Organiseringen og omfanget av tiltakene for den barnehagefaglige grunnkompetansen vil ha betydning for mulighetene for gjennomføring av tiltaket. Dette reiser noen spørsmål. Skal lokale krefter stå for opplæringen eller skal man søke støtte i etablerte kompetansemiljø som høgskole- og universitetssektoren? Avstand til kompetansemiljøene vil da kunne være til hinder for deltakelse, særlig dersom organiseringen innebærer kurs som går over lengre tid med flere kursdager. Det må også tas stilling til om tiltakene skal bestå av kurs, praktiske oppgaver, litteraturstudier eller veiledning, eller en kombinasjon av disse. Hvordan skal eventuelt videre oppfølging i barnehager sikres?

3.4 Satsing på kompetanse

Etter å ha gjennomført en storstilt satsing som medfører at nesten alle barn i Norge i dag går i barnehager, har fokus de siste årene blitt rettet mot kvalitet i barnehagetilbudet. En av de viktigste forutsetningene for kvalitet er personalets kompetanse og utdanning (Manning, Garvis, Fleming, & Wong, 2017; OECD, 2019, s. 100). Det kommer også til uttrykk i Regjeringens satsing på utvikling av barnehageansattes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det skal arbeides mot at andelen av barnehagelærere og barne- og ungdomsarbeidere i barnehager øker i tillegg til at flere barnehagelærere tilegner seg kompetanse på masternivå. Dessuten er det en målsetting at alle barnehageansatte skal få muligheter til videreutdanning og at barnehagene skal utvikle sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Herunder skal også assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse og erfaring få en grunnleggende

kompetanse slik at de kan bidra til barnehagebasert kompetanseutvikling og få muligheter til videre utdanning. Disse tiltakene skal bidra til at målsettingen «å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet» oppfylles. Til sammen er satsingen på kompetanseutvikling et ambisiøst prosjekt som selv om det er nyttig, krever mye av de ansatte i en krevende hverdag. I denne situasjonen kan det være en fare for at den barnehagefaglige grunnkompetansen blir borte mellom andre tiltak. For eksempel forutsetter den regionale ordningen for kompetanseutvikling som ble innført i 2019, en utvikling av ansattes kompetanse på egen arbeidsplass på tvers av kompetansenivåer i barnehagen. Spørsmålet er i hvilken grad tiltak som er rettet spesielt mot assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse og erfaring, blir prioritert.

3.5 Oppsummering av utfordringer

I det komplekse feltet som er skissert, skal de nasjonale rammene for barnehagefaglig grunnkompetanse fastsette hva som er minimum av barnehagefaglig grunnkompetanse som en ansatt i en barnehage må ha (jf. Oppdraget fra Utdanningsdirektoratet). Vi ser for oss følgende utfordringer:

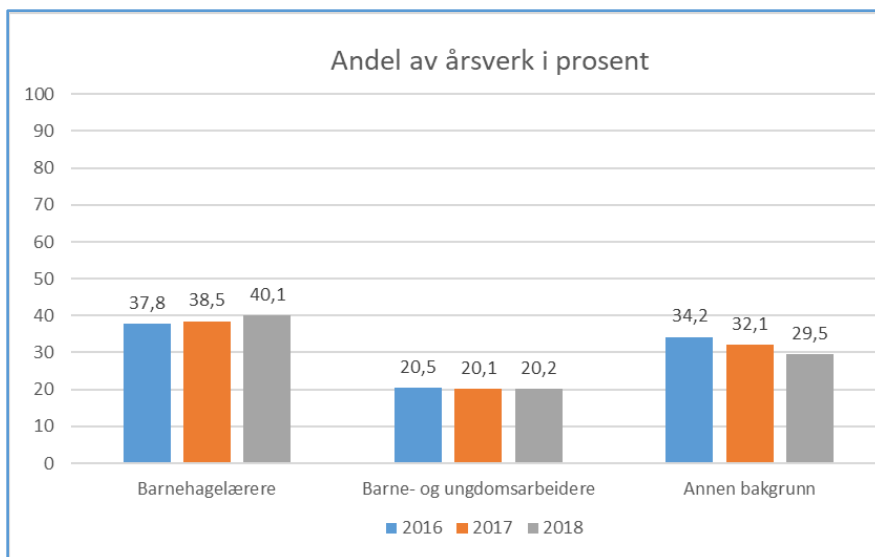
- Barnehageeiere som er ansvarlige for gjennomføring av tiltaket, består av en uensartet gruppe med ulike forutsetninger og muligheter for realisering av tiltaket
- Målgruppen for barnehagefaglig grunnkompetanse er noe uklar og kan omfatte barnehageansatte med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger og behov for opplæring
- Innholdet som er skissert, er omfattende og kan potensielt bestå av mange ulike temaer
- Organisering og omfang vil kunne ha betydning for gjennomføringsmuligheter
- Barnehagefaglig grunnkompetanse er bare ett av flere tiltak som kan «konkurrere» med hverandre

Disse utfordringene vil bli berørt i rapporten og vil være sentrale i den avsluttende diskusjonen i rapporten.

4 Assistentgruppen i norske barnehager

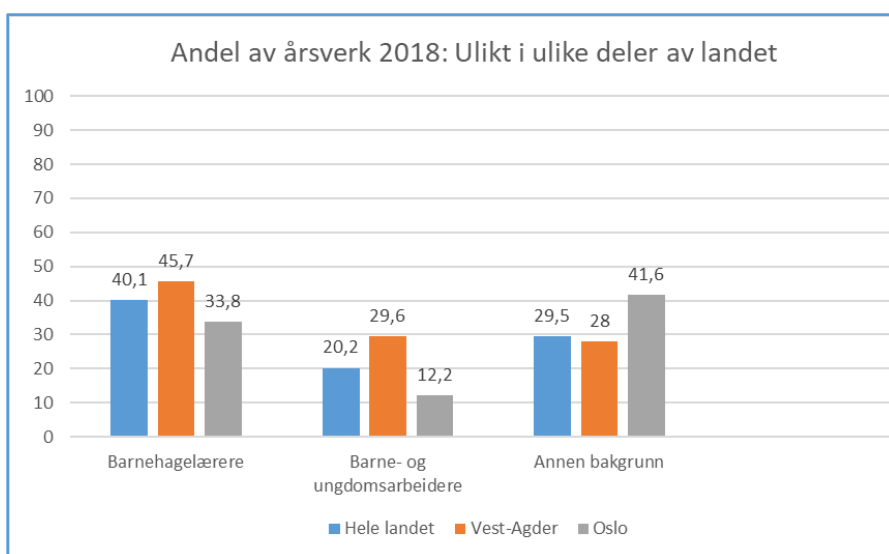
I en gjennomgang av norske barnehager fra 2015, uttrykte OECD (2015, s. 64) bekymring for utilstrekkelig faglig kompetanse blant ansatte i barnehager. Kun omtrent en tredjedel av de ansatte i barnehagene hadde barnehagelærerutdanning, mens en stor del av assistentene ikke hadde utdanning som barne- og ungdomsarbeidere. I dag er forholdet mellom stillingsgruppene i barnehager i endring som en følge av skjerpingen av pedagognormen i 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og av at flere assistenter har fagarbeiderutdanning. OECD (2015, s. 10) oppsummerte at selv om det var flere barne- og ungdomsarbeidere i barnehager, manglet fortsatt majoriteten av assistentene «... relevant qualifications.» De anbefalte derfor at det ble utarbeidet en nasjonal strategi for å redusere antallet ukvalifiserte ansatte i norske barnehager. Den nasjonale kompetansestrategien kan sees som et svar på innspillene fra OECD, og er et tiltak som kan bidra til å styrke barnehageansattes kompetanse.

Selv om det pågår endringer i demografien i barnehagers arbeidsstokk, ser disse endringene ut til å ta tid (se figur 1). Andelen barnehagelærere av totale årsverk i barnehager har kun økt med i overkant av to prosent fra 2016 til 2018, mens andelen barne- og ungdomsarbeidere er ganske stabil. Andelen ansatte med annen bakgrunn, som også omfatter assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse, har endret seg mest med en nedgang på nesten fem prosent (Utdanningsdirektoratet, 2019).



Figur 1. Oversikt over årsverk for barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ansatte med annen bakgrunn.

Videre varierer demografien i arbeidsstokken i ulike deler av landet (figur 2). Vest-Agder har den høyeste andelen av pedagoger og fagarbeidere, og laveste andelen med annen bakgrunn, mens Oslo har den laveste andelen av pedagoger og fagarbeidere. Oslo ser dermed ut til å ha særlige utfordringer knyttet til barnehageansattes kompetanse.



Figur 2. Andel av barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ansatte med annen bakgrunn for hele landet og for fylker som representerer høyest andel barnehagelærere og fagarbeidere.

Til tross for målsettingen i kompetansestrategien (Utdanningsdirektoratet, 2018) og tilrettelegging for at flere assistenter skal ta fagarbeiderutdanning, er det rimelig å anta at det også i fremtiden vil være assistenter i barnehager uten formell barnehagefaglig kompetanse. Det oppsummeres at assistenter opplever at fagbrevutdanning bidrar til tilegnelse av fagspråk og økt kompetanse som medfører økt trygghet i utførelse av jobben (Bråten & Jordfald, 2018). Samtidig er det ikke alle assistenter som kan eller ønsker å ta fagarbeiderutdanning. Krevende dagligliv med jobb i barnehage og familiære forpliktelser, ser ut til å være hindringer (Bråten & Jordfald, 2018). Ifølge Bråten & Jordfald medfører fagarbeiderutdanningen ikke nødvendigvis endringer i assistentenes

arbeidsoppgaver og ansvar. Det kan medføre at assistenter ikke opplever utdanningen som attraktiv.

Internasjonalt uttrykkes det bekymring for ufaglærte assistenters status og rolle i barnehager. På grunnlag av en undersøkelse av assistenters status i flere land (Norge var ikke deltaker i denne undersøkelsen), karakteriserte Peeters, Sharmahd og Budginaité (2016) assistentene som usynlige. De tas ofte ikke med i politiske dokumenter, rapporter og forskning innenfor sektoren. Samtidig har assistentene færre muligheter til utvikling av egen kompetanse. Dette mener forfatterne medfører en trussel mot praktisering av en «helhetlig» pedagogikk i barnehager som i høy grad kan assosieres med den nordiske barnehagemodellen. Forfatterne (Peeters et al., 2016) understreker at assistentenes posisjon og manglende muligheter for kompetanseutvikling innebærer fare for en uheldig hierarkisk oppdeling av «utdanning» og «omsorg» hvor pedagogene tar seg av barns læring, mens assistentene utfører omsorgsoppgaver.

Denne beskrivelsen av oppdelingen av arbeidsoppgaver er ikke nødvendigvis dekkende for norsk barnehagepraksis. Assistenter i norske barnehager har tradisjonelt mye ansvar i det daglige arbeidet i barnehager. I norske barnehager synes arbeidsdelingen mellom pedagoger og det øvrige personalet å være preget av flat struktur. Det innebærer at assistenter og barnehagelærere i stor grad utfører like arbeidsoppgaver (Bjørnestad, Broekhuizen, Os, & Baustad, 2019; Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011; Eik, 2014; Steinnes, 2014a; Steinnes & Haug, 2013). Denne arbeidsdelingen kan sees som en følge av den nordiske barnehagemodellen, som innebærer en helhetlig pedagogikk der omsorg, lek og læring integreres gjennom hverdagslivets samspill og aktiviteter. I tillegg fant Steinnes og Haug (2013) at assistentene tilbrakte mer tid sammen med barna enn barnehagelærere. Assistenter brukte omtrent 81 prosent av arbeidsdagen i direkte arbeid med barna, mens barnehagelærere tilbrakte omkring 61 prosent sammen med barna. På dette grunnlaget uttrykte OECD (2015, s. 67) bekymring for at det ble lagt lite vekt på opplæring av assistenter som manglet barnehagefaglig kompetanse samtidig som opplæring som ble tilbudt, syntes å være lite attraktiv.

Selv om kompetanseutvikling i internasjonal sammenheng i stor grad er forbeholdt pedagoger (Peeters et al., 2016), ser det ifølge OECD (2019, s. 111) ut til at norske assistenter i barnehager i stor grad deltar i faglige opplæringstilbud eller i aktiviteter som fører til faglig utvikling. Omtrent 90 prosent av barnehageansatte med lavere utdanning enn tre år, hadde i løpet av siste de siste 12 månedene vært involvert i slike aktiviteter, mens for ansatte med tre års utdanning var prosentandelen omtrent 98.

Norske assistenter synes altså å ha et betydelig ansvar for gjennomføring av barnehagers pedagogiske arbeid samtidig som de ser ut til å ha muligheter til å delta i opplæringstilbud. Likevel er det, med utgangspunkt i den relativt stabile demografien i barnehagers personalgruppe, nødvendig dersom den helhetlige pedagogikken skal ivaretas og utvikles, at også assistenter uten erfaring og formell barnehagefaglig kompetanse, får muligheter til utvikling av barnehagefaglig kompetanse.

5 Metode

Det empiriske grunnlag som denne rapporten bygger på, består av tre hoveddeler: Kvalitative data, kvantitative data og dokumentanalyser. I arbeidet med rapporten viste det seg at det var en utfordring å få innhentet dataene. Det gjelder både de kvantitative og de kvalitative dataene (se avsnittet om frafallsanalyse). Gjentatte henvendelser og gjentatte purringer har kun delvis bidratt til å styrke det empiriske grunnlaget. En tolkning er at det er begrenset interesse for barnehagefaglig grunnkompetanse som tema i den delen av praksisfeltet som vi har adressert; kommuner, barnehageeiere og praktikere m.fl. Det har også vært vanskelig å få tak i fylkesmennene. Imidlertid er de fleste fylkene representert gjennom svarene på spørreundersøkelsen slik at utvalget er representativt. Se mer om dette dilemmaet i avsnittet om

validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Datainnsamling er forsøkt gjennomført i alle landets fylker, et strategisk utvalg av kommuner og barnehageeiere og andre sentrale aktører og interessenter. De kvantitative dataene har blitt innsamlet via elektronisk survey (Karpatschof, 2007) og de kvalitative data er basert på intervjuer og casestudier (Kvale, 2007; Schwandt & Gates, 2018). For å kompensere for lav svarprosent på spørreskjemaundersøkelsen, har vi kontaktet fylkesmannsembeter, kommuner og barnehageeiere, og der det har vært mulig gjennomført kvalitative intervjuer.

Til tross for den lave svarprosenten og vanskeligheter med å få gjennomført intervjuer og casestudier, er det vår overbevisning at undersøkelsens resultater viser tendenser for hvordan tiltaket om barnehagefaglig grunnkompetanse har blitt gjennomført, hvilke erfaringer ulike aktører har, og hvordan ulike aktører mener at fremtidige tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse skal tilrettelegges.

Resultatene av datainnsamlingen representerer derfor både erfaringer og fremadrettede tanker omkring barnehagefaglig grunnkompetanse.

5.1 Kvantitativ analysestrategi

Analysen av det kvantitative materialet er deskriptiv (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015; Rugg, 1917) og vil peke på tendenser i besvarelsene i spørreskjemaet (Kvale & Nielsen, 2008). På flere av spørsmålene har respondentene hatt muligheter for å krysse av flere svar på samme spørsmål. Det har bidratt til mer nyanserte svar.

5.2 Kvalitativ analysestrategi

Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med barnehageeiere, interesseorganisasjoner og andre aktører med arbeidsgiveransvar. I tillegg ble det gjennomført fire casestudier. Det ble tatt notater og laget skriftlige referater av intervjuer og samtaler som deretter ble kondensert (Brinkmann, 2018; Kvale & Olesen, 2006).

5.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

5.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet forstås som pålitelighet eller konsistens i datamaterialet, og henviser til målingens nøyaktighet (House, 2008). Likevel er det mulige feilkilder i metodene som er anvendt:

- Måten spørsmål har blitt stilt på
- Misforståelser på bakgrunn av måten spørsmålene er formulert på
- Hukommelsesproblemer (for den som intervjues)

Et eksempel på en mulig feilkilde kan være spørsmålet om hvilket omfang opplæringen har hatt. Svarene vi har fått, tyder på at respondentene kan ha misforstått spørsmålet. Slik spørsmålet er formulert, kan omfang både forstås som den samlede opplæring og som delelementer – altså om opplæringen blitt gjennomført i økter som besto av halve dager. Hvis respondentene har forstått spørsmålet som lengden på øktene, har vi ikke fått kunnskaper om omfanget av opplæringen. Hukommelsesproblemer er også en mulighet. For eksempel kan vi ikke vite om respondentene faktisk husker detaljene i gjennomførte forløp, noe flere informanter også gir uttrykk for i intervjuene.

1. **Ekstern reliabilitet:** Refererer til om studien kan gjentas.
For å sikre den eksterne reliabiliteten, har vi fremlagt premissene for konklusjonene slik at det kan være mulig å gjenta undersøkelsen.
2. **Intern reliabilitet:** Er særlig aktuell dersom man benytter skalaer som måleverktøy og refererer til den interne sammenheng mellom svarene.
I vår undersøkelse anvender vi kun en enkelt skala. Det gjør vi i spørsmål 10, der respondentene skal vurdere om de gjennomførte tiltakene har medført en økning

av assistentenes barnehagefaglige grunnkompetanse. Dette skal de vurdere på en udefinert skala fra 1 til 4 hvor 1 er best. I dette spørsmålet er det ikke nødvendigvis intern sammenheng mellom respondentenes svar. De kan ha ulik forståelse av hva 1 er, hva 2 er, hva 3 er og hva 4 er.

3. **Subjekt-reliabilitet:** Refererer til informantenes evne til å besvare spørreskjemaet. Spørreskjemaet ble utfyllt elektronisk og desentralt, så vi hadde ingen muligheter til å påvirke informantene eller observere informantenes motivasjon og innsikt. Derfor har vi måttet stole på informantenes gode vilje.
4. **Instrument-reliabilitet:** Handler om utformingen av måleinstrumentet, og om utformingen og funksjonsmåten gir resultater som er upresise eller kan misforstås. Manglende presisjon og muligheter for misforståelser kan for eksempel forekomme på bakgrunn av forskjellige politiske dagsordener og formål hos respondentene. Utformingen, designet, spørsmålenes rekkefølge, samt formuleringer kan ha hatt betydning for svarene avhengig av informantenes forforståelse og interesser.

På bakgrunn av det ovenstående, anser vi reliabiliteten som tilfredsstillende både i de kvalitative og kvantitative dataene.

5.3.2 Validitet

1. **Ekstern validitet** refererer til hvorvidt undersøkelsens resultater kan generaliseres til de situasjoner og befolkningsgrupper som studien forsøker å undersøke. En høy ekstern validitet betyr at en studies resultater forteller oss noe om de fenomener, som ønskes undersøkt. Selv om en undersøkelse har høy intern validitet, dvs. rapporterer troverdige resultater, betyr det ikke, at disse resultater kan generaliseres til andre situasjoner, tidspunkter, eller til andre befolkningsgrupper enn det anvendte utvalget.

Vår vurdering er at resultatene fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres. Årsaken er at det er for få respondenter. Men man kan med forsiktighet utlede noen tendenser. Den eksterne validitet er derfor lav.

2. **Intern validitet** refererer til hvorvidt en undersøkelsesprosedyrer, måleutstyr, spørsmål, analyser osv. tillater forskeren å måle det, som undersøkelsen er designet for å måle. En høy intern validitet betyr, at undersøkelsens resultater er troverdige utfra undersøkelsens egne premisser. En undersøkelses interne validitet sier til gjengjeld ikke noe om hvorvidt resultatene kan brukes i andre sammenhenger enn i undersøkelsens egen kontekst. Det dreier seg for eksempel om resultatene kan generaliseres til andre situasjoner, tidspunkter, eller til andre befolkningsgrupper enn det anvendte utvalget (ekstern validitet).

Vår vurdering er at den interne validitet er tilfredsstillende.

Ut fra ovenstående validitets- og reliabilitetsanalyser anses validiteten i både de kvalitative og kvantitative data som middels.

5.3.3 Generaliserbarhet (representativitet)

Mulighetene for å generalisere resultatene innebærer en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen (Karpatchof, 2010). Denne er lav (få respondenter) og vi kan derfor ikke generalisere ut fra de innsamlede dataene. Resultatene fra vår undersøkelse representerer altså ikke en generaliserbar *representasjon* av feltet. Imidlertid vil resultatene kunne ligge til grunn for en *presentasjon* av en del av feltet. Med presentasjon menes at data ikke avspeiler feltet, men forholder seg interaktivt til det.

5.3.4 Hva kan data og analyser brukes til?

Rapporten søker på bakgrunn av forskningskartlegging, policy, spørreundersøkelser, intervjuer og casestudier, et analytisk grunnlag for å beskrive en ramme for barnehagefaglig grunnkompetanse.

5.3.5 Hva kan data og analyser ikke brukes til?

Det er imidlertid et vesentlig poeng at data alene er en målt tendens. Alle data må holdes opp mot en levd virkelighet, og de konkrete mennesker som agerer i og omkring barnehagene. Det er heller ikke på forhånd gitt at kompetanseforløp på bakgrunn av data nødvendigvis medfører det ønskede resultat. Dels fordrer det samarbeid og motivasjon mellom samtlige involverte parter, dels er det avgjørende å være oppmerksom på at barnehagefeltet er komplekst og sammensatt og varierer fra barnehage til barnehage, fra kommune til kommune og fra eier til eier. Analysene viser langt fra alt som er relevant for utvikling av tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Rapporten sier på den ene siden ikke noe om den enkelte assistents faglige kvalitet eller fremtidig potensiale. På den annen side illustrer våre data hvordan ulike aktører har arbeidet med barnehagefaglig grunnkompetanse.

Til slutt må det understrekes at beregnede middelerverdier og utledede forskjeller i små kohorter er problematiske, ikke minst hvis forskjellene sammenlignes. Årsaken er at jo mindre populasjoner man sammenligner, desto større blir forskjellene mellom informantene. Derfor kan forskjeller i data som ligger til grunn for denne rapporten, være vesentlig mindre enn det tallene umiddelbart tyder på.

5.4 Frafallsanalyse

Ved innsamlingen av de kvantitative data hadde vi problemer med å få svar fra respondentene.

Det digitale spørreskjemaet ble sendt via e-post til følgende respondenter:

1. 5 kommuner fra hvert fylke (gammel fylkesinndeling, minus Oslo), ble valgt ut til deltakelse i spørreskjemaundersøkelsen. Spørreskjema ble sendt til én kommunal og én privat barnehage i hver av de utvalgte kommunene (til sammen 145 barnehager). Barnehagene ble purret tre ganger. Vi fikk inn 29 besvarelser, som gir en svarprosent på 20.
2. Spørreskjema ble sendt til samtlige fylkesmenn. De ble purret tre ganger. Vi fikk 9 enkelt svar, men noen av fylkesmennene svarte på vegne av flere gamle fylker. Det vil si at 11 av 13 fylker besvarte spørreskjemaet, som gir en svarprosent på 84.
3. Det ble sendt ut spørreskjema til 79 kommuner. De ble purret to ganger. Vi fikk 11 besvarelser, som gir en svarprosent på 14.
4. Spørreskjema ble sendt ut til 15 bydeler i Oslo. De ble purret to ganger. Vi mottok 4 besvarelser, som gir en svarprosent på 27.

Kommunene som ble valgt ut til undersøkelsen, besto av et strategisk utvalg. Fordi kommuner er svært forskjellige, ble det lagt vekt på variasjon. Kriteriene var en fordeling mellom kommuner i ulike deler av landet, bykommuner og distriktskommuner, store og små kommuner og nærhet/avstand til universiteter og høyskoler med barnehagelærerutdanning.

Særlig for barnehager, kommuner og bydeler i Oslo, var svarprosenten lav. Eventuell årsak til manglende besvarelser er ukjent for oss. En mulig forklaring kan være at barnehagefaglig grunnkompetanse ikke ble oppfattet som betydningsfullt. Videre kan den store satsingen på barnehagebasert kompetanseutvikling som foregår gjennom et komplekst samarbeid mellom blant andre kommuner, barnehageeiere og relevante kompetansetilgjenger, ha bidratt til å ta fokus bort fra barnehagefaglig grunnkompetanse.

5.5 Kvalitative data

Som allerede nevnt, medførte den lave svarprosenten på spørreskjemaet at vi prøvde å kompensere med kvalitative data, hovedsakelig intervjuer med ulike aktører. Det har vært en

tidkrevende prosess å få gjort avtaler med aktører, særlig i offentlig forvaltning og i universitets- og høyskolesektoren. På tross av gjentatte kontaktforsøk via mail og telefon, er det mange vi ikke har lyktes å få kontakt med. Flere av de vi har kommet i kontakt med, kjenner ikke til om deres etat eller institusjon har vært involvert i tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse.

De kvalitative dataene består foruten fire caser gjennom en rekke telefonintervjuer.

De fire casene omfatter:

1. Stor privat kjede som har en portefølje med egne kurs samt at de bruker eksterne kursholdere
2. Privat kjede som har arrangert kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse med ekstern kursholder
3. Barnehage som har gjennomført digital opplæring med diskusjoner i personalgruppen mellom de ulike modulene
4. Aktør i UH-sektoren som har utviklet og arrangert kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse

Vi prøvde over lang tid, med utallige henvendelser, å rekruttere offentlige barnehager, men lyktes ikke å finne noen som var villige til å delta.

Telefonintervjuene består av følgende samtaler med:

1. 6 større private eiere
2. 4 mindre private eiere
3. 6 kommuner
4. 5 andre aktører (interesseorganisasjoner, vikarbyråer, kursutviklere osv.)
5. 1 fylkesmannsembete

6 Diskuterende analyse

I dette diskusjons- og analyseavsnittet vil vi presentere og knytte sammen tendenser i våre kvantitative og kvalitative data med internasjonal forskning med henblikk på å utforme anbefalinger. Det skal understrekes at anbefalingene kan virke kategoriske, men vår vurdering er at deres sammenheng med datagrunnlaget er korrekt. Til tross for dette vil vi anbefale at våre tilrådninger sees som elastiske i den forstand at det kan tas hensyn til lokale forhold. Alle anbefalingene innebærer derfor flere parametre og en rimelig elastisitet som kan anvendes lokalt. De kan med fordel tilpasses de forutsetninger og behov som det enkelte fylke, den enkelte kommune og den enkelte barnehage måtte ha.

Presentasjonen er delt opp i fire avsnitt som refererer til forskningsspørsmålene:

- 6.1 Hvordan sikrer barnehageeiere at assistenter i barnehagen har barnehagefaglig grunnkompetanse?
- 6.2 Hva er innholdet i tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
- 6.3 Hvordan organiseres tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
- 6.4 Av hvilket omfang er tiltak/kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse?
- 6.5 Hva mener deltakere at de har lært og erfart, og har de innspill til videreutvikling?

De kvantitative dataene er i sin helhet presentert i vedlegg 1.

6.1 Hvordan sikrer barnehageeiere at assistenter i barnehagen har barnehagefaglig grunnkompetanse?

6.1.1 Kvantitative og kvalitative data

I spørreskjemaet spurte vi om tiltakene hadde vært frivillige eller pålagte. Tendensen i svarene fra kommuner og barnehageeiere var at kursene i overveiende grad var pålagte. Fylkesmennene svarte på sin side at de stort sett var frivillige.

I de utdypende intervjuene så vi følgende tre tendenser:

1. Ingen tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse
2. Barnehagefaglig grunnkompetanse som del av kompetanseheving av hele personalet
3. Introduksjonskurs til nye tilsatte

Noen av eierne svarte at de ikke hadde noen tiltak. Det gjaldt særlig små private eiere og små kommuner, men også noen større kommuner. En respondent fra en liten kommune uttrykte at de var avventende på grunn av den kommende kommunesammenslåingen. Noen av kommunene som tidligere hadde gjennomført kurs for assistenter, hadde avlyst planlagte kurs på grunn av liten interesse. Årsakene til manglende interesse ble tilskrevet at markedet var mettet. Flere respondenter opplyste at mange av assistentene hadde gjennomført kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse og at flere i tillegg hadde tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere: «Nesten alle assistentene hos oss har fagbrev» var en vanlig uttalelse. En stor kommune hadde tilbudt alle barnehagene i kommunen, både kommunale og private, et digitalt kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse, men svært få hadde benyttet seg av tilbudet.

Dessuten ble tiltak som ble definert som barnehagefaglig grunnkompetanse, gjennomført som del av kompetanseutviklingen for hele personalet. Disse tiltakene var følgelig ikke rettet mot assistenter med lite erfaring og uten formell barnehagefaglig kompetanse. I en av fokusgruppene ble felles kurs for assistenter og pedagoger fremhevet som en fordel. Det ga personalet felles referanserammer slik at alle hadde forutsetninger for å diskutere problemstillinger i barnehagene.

I tillegg arrangerte også noen eiere introduksjonskurs for nyansatte. Denne type kurs ble utelukkende gjennomført av private eiere og andre med arbeidsgiveransvar (f.eks. vikarbyråer o.l.). Alle nyansatte, både assistenter og barnehagelærere, måtte gjennomføre introduksjonskursene enten før de startet i arbeidet eller i løpet av det første halvåret de var i arbeid. Noen av introduksjonskursene besto av digitale kurs kombinert med caseoppgaver i grupper og intervjuer.

Det var generelt eierne som bestemte at de ansatte skulle delta i kompetansehevingstiltak, enten det dreide seg om kurs og utviklingsarbeid i barnehagene eller deltakelse på eksterne kurs. Dette skjedde gjerne gjennom styrerne som ifølge en sentral representant for de store kjedene hadde god oversikt over sine medarbeidere og hvilke behov den enkelte hadde for opplæring. De ansatte kunne også komme med ønsker om kompetanseheving blant annet gjennom medarbeidersamtaler.

Dette er i overensstemmelse med svarene vi fikk i spørreskjemaet, hvor tendensen var at kommunen og i mindre grad den enkelte barnehage hadde tatt initiativ til og organisert opplæringen. Tendensen i svarene til fylkesmennene var at det er fylkesmennene og kommunen som har tatt initiativ til og organisert opplæringen.

Andre informanter utenfor barnehager som for eksempel ulike interesseorganisasjoner uttrykte at de i forbausende liten grad hadde hørt om tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse. Det kan henge sammen med at tiltaket har lav prioritet. Flere informanter opplyste at de ikke prioriterte barnehagefaglig grunnkompetanse. De arbeidet heller målrettet med å få flere barnehagelærere og fagarbeidere i barnehagene.

6.1.2 Forskningsoversikt

Selv om internasjonal forskning i overveldende grad understreker betydningen av utdanning og opplæring av ansatte som et kjerneelement i bestrebelsene på å utvikle barnehager av høy kvalitet, kan det se ut til at tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse i varierende grad har blitt prioritert siden det ble introdusert i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013; Stortingsmelding 24, 2012–2013). Når styrere etter introduksjonen av tiltaket ble spurt om sine prioriteringer, ga de uttrykk for at kompetanseheving for de med lavest kompetanse hadde høyest prioritet, mens kommunale barnehagemyndigheter prioriterte kompetanseheving for barnehagelærere, styrere og erfarne assistenter foran nyansatte assistenter (Haugset, Osmundsen, Caspersen, Haugum, & Ljunggren, 2016, s. 55 og 64). Videre fant Haugset og medarbeidere at sammenlignet med andre kompetansehevingstiltak som er fremhevet i kompetansestrategiene (Kunnskapsdepartementet,

2013, 2017a), skåret barnehagefaglig grunnkompetanse i et midtsjikt. Høyest prioritet hadde barnehagebasert kompetanseutvikling, mens for eksempel mastergrader hadde lav prioritet (Haugset et al., 2016, s. 56). Sammenlignet med kompetansehevingstiltakene barnehagebasert kompetanseutvikling og veiledning av nyansatte barnehagelærere, syntes styrere å ha mindre kjennskap til barnehagefaglig grunnkompetanse (Haugset et al., 2016, p. 62; Naper et al., 2017, s. 22). Færre hadde igangsatt eller planlagt igangsetting av opplæring knyttet til dette tiltaket (Haugset et al., 2016, s. 62). Styrerne opplyste enten at det ikke var assistenter uten fagbrev i deres barnehager eller at de bare ansatte fagarbeidere. Opplæring i barnehagefaglig grunnkompetanse var derfor ikke aktuelt. Ett år senere svarte 15 prosent av et utvalg styrere at deres assistenter på daværende tidspunkt enten deltok i, eller hadde deltatt i, tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse, mens det kun var i overkant av en prosent som hadde planlagt denne formen for kompetanseheving (Naper et al., 2017, s. 23). Det kan se ut til at behovet for eller prioriteringen av barnehagefaglig grunnkompetanse var nedadgående. Haugum og medarbeidere (2017, s. viii) oppsummerer at fylkesmannsembetene hadde gode erfaringer med barnehagefaglig grunnkompetanse og at noen mente at etterspørselen snart var dekket. Med tanke på den lave andelen av fagarbeidere i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2019), er disse resultatene forunderlige. En alternativ forklaring kan være skjevhet i utvalget; altså at styrere i barnehager med mange fagarbeidere har besvart undersøkelsen, mens styrere i barnehager med få fagarbeidere har unnlatt å svare.

Selv om barnehagefaglig grunnkompetanse ikke synes å være høyt prioritert, ser det ut til at norske assistenter, som tidligere nevnt, i høy grad deltar i kompetanseutviklingstiltak (OECD, 2019, s. 111). Dersom disse tiltakene ikke har et fundament i en grunnleggende barnehagefaglig kompetanse, kan det stilles spørsmål om kompetanseutviklingstiltakene bidrar til systematisk oppbygging av ufaglærte og uerfarne assistenter eller om de er preget av fragmenterte innspill.

I en samlet internasjonal forskning er det liten tvil om at kvalifiserende utdanning av personalet som tar hånd om barn i barnehager, har positiv betydning for barns utvikling og utbytte av barnehageopphold (Manning et al., 2017; OECD, 2019). Utdanning og etterutdanning av personalet ser ut til å bidra til at personalet i større grad stimulerer barnas læring, noe som igjen har betydning for barns sosiale, følelsesmessige og kognitive utvikling (Nielsen & Christoffersen, 2009, s. 10). Blant annet så utdanning og etterutdanning ut til å bidra til at ansatte ble i stand til å omsette sine kunnskaper i praksis og legge til rette for aldersadekvate aktiviteter (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012, s. 26). Jensen, Holm, Allerup, and Kragh (2009) fant at etterutdanning av personale medvirket til at barn som deltok i forsøket, generelt utviklet seg bedre enn barna i en kontrollgruppe målt med standardiserte skalaer for sosial, emosjonell og kognitiv kompetanse.

Litjens & Taguma (2010) viser at bedre kvalifiserte ansatte i barnehager tilbyr et mer stimulerende læringsmiljø preget av en pedagogikk av høy kvalitet. Nøkkelelementer i den pedagogiske tilnærmingen er at personalet involverer barn, bidrar til og stimulerer interaksjoner med barna og mellom barna, og at de aktivt bygger stillaser for barnas læring. Ifølge Shonkoff (2017) er spesialutdannet og trent personale assosiert med stabile, sensitive og stimulerende interaksjoner. Dessuten er de bedre i stand til å skape læringsmiljøer som inneholder flere disipliner (Pramling & Samuelsson, 2011). Dette medfører økt læringsutbytte hos barna.

Flere studier viser at et generelt høyt utdannelsesnivå medfører høyere kvalitet i barnehagetilbud (Howes, James, & Ritchie, 2003; Sylva, Melhuis, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). Det påpekes også at utdanningen bør gjennomføres over lengre perioder. Ansatte i barnehager bør ha muligheter til langsiktige eller regelmessig utdanning (Sheridan, Samuelsson, & Johansson, 2009).

En ny OECD-rapport (2019) finner at opplæring av barnehageansatte ikke alltid er spesifikt knyttet til å arbeide med barn. Rapporten bemerker også at personale som har en utdanning som

spesifikt er rettet mot å arbeide med barn, rapporterte om en praksis som i høyere grad kan bidra til barns læring og utvikling på en lang rekke områder, sammenlignet med ansatte som ikke har denne type opplæring. Resultatene av undersøkelsen viser også at personalet i alle de landende som deltok, identifiserer et sterkt behov for fortsatt etterutdanning. De etterlyser særlig kunnskaper om å arbeide med barn med spesielle behov.

Endelig er det et vesentlig poeng at et høyt kvalifisert personale kan ha positiv innflytelse på kollegaer som ikke er like høyt kvalifiserte. Det innebærer at assistenter blir positivt påvirket av sine høyt kvalifiserte kollegaer som de arbeider sammen med (Sammons, 2010).

6.2 Innhold og synspunkter på innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse

6.2.1 Kvantitative data

Når vi i spørreskjemaet spurte om respondentenes anbefalinger til innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse, var tendensen i besvarelsene at innholdet i opplæringen med hensyn til barnehagens verdigrunnlag først og fremst bør bestå av temaene livsmestring og helse, medvirkning, barn og barndom, mangfold, likestilling og likeverd og gjensidig respekt og i mindre grad demokrati og bærekraftig utvikling. Det må understrekes at analysene viser noen ulikheter i prioriteringene til de tre informantgruppene.

Videre var tendensen i svarene at det bør være en forholdsvis lik vektlegging av de seks undertemaene innenfor barnehagens formål og innhold. Kommuner og bydeler i Oslo har en sterkere vektlegging av vennskap, fellesskap og kommunikasjon og språk, og en svakere vektlegging av de øvrige temaer.

På spørsmålet om samarbeid og overganger viser svarene at kommuner, bydeler i Oslo samt barnehageeiere har et til dels ensartet mønster. De svarer at det særlig bør være fokus på overgang barnehage/hjem og overgang barnehage/skole og mindre vekt på overganger innad i barnehagene. Fylkesmennene svarer at de tre overgangene bør vektlegges likt.

Når vi spurte om barnehagen som pedagogisk virksomhet, var også tendensen i besvarelsene at kommuner, bydeler i Oslo og barnehageeiere har et til dels ensartet besvarelsesmønster. De svarer med noe ulik vektlegging at det bør være fokus på planlegging, vurdering, og dokumentasjon, og i litt mindre grad årsplanlegging. Fylkesmennene har svart at fokuset bør være like stort på alle fire temaene.

Tendensene i svarene på spørsmålet om barnehagens arbeidsmåter var at kommuner, bydeler i Oslo og barnehageeiere igjen har et til dels like prioriteringer. De svarer at det bør være mer fokus på progresjon og i mindre på digital praksis. Fylkesmennene svarer at de to temaene bør vektlegges like høyt.

Vedrørende barnehagens fagområder fant vi følgende tendenser i besvarelsene: Barnehageeiere og fylkesmenn har et delvis ensartet besvarelsesmønster. De svarer med litt forskjellig vektning at det bør fokuseres på alle syv temaene, og særlig kommunikasjon og språk. Kommuner og bydeler i Oslo mener at fokus særlig bør være på kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse, mat og helse samt antall natur, miljø og teknologi.

Alt i alt er tendensen i besvarelsene at alle innholdselementene bør tillegges stor vekt. Det var ingen systematiske avvik i besvarelsene, med unntak av en svak tendens til at fylkesmenn ville inkludere mer i tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse.

6.2.2 Kvalitative data

I de kvalitative data var tendensen at innholdet i tiltak og kurs for barnehagefaglig grunnkompetanse fremsto som svært varierende. En forklaring på de store variasjonene kan være at mange av tiltakene ikke var spesifikt rettet mot assistenter uten kompetanse og erfaring, men mot hele personalet. De hyppigste temaene som ble nevnt, var rammeplanen, barnehageloven og barnehagens samfunnsmandat, samt relasjoner, voksenrolle og

kommunikasjon. Også språk, lek, trivsel, mobbing, barn i risiko og barn med spesielle behov ble ofte trukket frem. Disse var til dels temaer i større prosjekter som gikk over tid. Mange av informantene, særlig små eiere og kommuner, var utydelige på hva som hadde vært innholdet. Assistentene selv husket ofte ikke de spesifikke tiltakene og heller ikke kursenes innhold, men vektla at de hadde deltatt på mange forskjellige kurs med mye ulikt innhold med varierende utbytte. I tillegg hadde de store private barnehagekjedene også innhold knyttet spesifikt til kjedenes egne profiler. Flere ga uttrykk for at det var viktig at innholdet i opplæringen var relevant for arbeidet i deres barnehage.

Andre interessenter som ikke kunne uttale seg med utgangspunkt i egne erfaringer, ble spurt om hva de mente var viktige innholdselementer i barnehagefaglig grunnkompetanse. De vektla også det formelle grunnlaget for barnehager som rammeplanen og lov om barnehager. En informant understreket særlig betydningen av at assistentene fikk en grundig forståelse av barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag fordi det kunne bidra til evnen til å realisere samfunnsmandatet og verdigrunnlaget i sitt daglige arbeid med barna. Konkrete temaer for innhold som ble trukket frem, var samspill, trivsel og tilknytning. Videre ble lek og språkutvikling sett som vesentlige deler av innholdet. Flere av informantene var også opptatt av at barnehagefaglig grunnkompetanse også måtte omfatte taushetsplikt, varslingsplikt og hygieneprosedyrer.

6.2.3 Forskningsoversikt

Forskning har i liten grad undersøkt innhold i kvalifiseringstiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Vår oppsummering av forskning er derfor i stor grad basert på kilder som ikke har sin basis i tiltak som spesifikt angår barnehagefaglig grunnkompetanse. I tillegg har vi trukket frem aspekter som er vektlagt i det som betegnes som den nordiske barnehagepedagogiske modellen. Den helhetlige nordiske modellen innebærer at omsorg, lek og læring skal være integrerte deler i barnehagers praksis, noe som manifesteres i rammeplanen for barnehagen (Hansen, Jensen, & Broström, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). For at modellen skal kunne realiseres, kreves det som tidligere nevnt, at hele personalet, også de uten formell barnehagefaglig kompetanse, har en grunnleggende barnehagefaglig kompetanse og muligheter til profesjonell utvikling (Peeters et al., 2016).

OECD (2019, s. 113) oppsummerer at innholdet i norske barnehageansattes kompetanseutvikling, uavhengig av om de er pedagoger eller assistenter, de siste årene i første rekke har omfattet temaer knyttet til barns utvikling på ulike områder. Derest har tilrettelegging for lek, språkrelaterte temaer og tilrettelegging for kreativitet og problemløsning vært i fokus. Videre rapporterer norske ansatte at de har behov for faglig utvikling på områder som angår barn med spesielle behov, flerspråklige barn og barn med ulik bakgrunn, som for eksempel barn med flerkulturell bakgrunn, barn fra ressursvake hjem eller barn fra ulike religiøse grupperinger (OECD, 2019, s. 110–112).

I gjennomgangen av norske barnehager skiller OECD (2015, s. 69) mellom innholdet i opplæringstilbud for assistenter ikke har formell barnehagefaglig kompetanse og opplæring på videregående nivå. OECD-temaet som hadde vært på barnehagebesøk i norske barnehager hadde observert at ikke alle assistentene var aktive sammen med barna. For å gi assistentene et repertoar for å engasjere seg sammen med barna, forslås det at assistentene får opplæring i praktiske ferdigheter knyttet til språkstøtte, forming, kultur, helse og fysisk aktivitet. Disse områdene trekkes frem som betydningsfulle i en helhetlig barnehagepedagogisk modell (OECD, 2015, s. 69). I utdanning på videregående nivå eller i etterutdanning foreslår OECD (2015, s. 69) fagområder som språk og lesing, naturfag, matematikk, forming osv., eller spesielle områder som arbeid med foreldre. Slik vi forstår skillene mellom opplæring som er rettet mot ufaglærte assistenter og opplæring på videregående nivå, mener OECD at opplæringen av ufaglærte assistenter i arbeid, i større grad må rettes mot deres praktiske ferdigheter sammen med barn.

I nordisk barnehagepedagogikk er det tre faglige tilganger som er særlig fremtredende: 1. Friedrich Fröbel, 2. Utviklingspsykologi og 3. Sosiokulturelle perspektiver (Greve & Hansen, 2018). Et vesentlig grunnlag for nordisk barnehagepedagogikk er FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen har sammen med den norske grunnloven betydning for hvordan rammeplanen beskriver barns medvirkning, innflytelse og respekt for barnas synspunkter. Demokratiske verdier som både skal dannes og etterleves i barnehagen, og barnets perspektiv skal tas på alvor. Det bakenforliggende argumentet for å inkorporere begrepet *barns perspektiv* er at barn sees som kompetente, de har rettigheter og kan være aktive, deltagende medlemmer i det demokratiske samfunnet. Å ta inn barns perspektiver impliserer en åpenhet overfor hvordan barn ser på sin verden, deres betingelser og dem selv (Sommer, Samuelson, & Hundeide, 2010). Rammeplanens vektlegging av barneperspektivet må sees som et viktig innholdselement i norske barnehager.

I nordisk sammenheng arbeides det, som allerede nevnt, dessuten med en helhetsorientert pedagogikk, hvor omsorg, læring og oppdragelse praktiseres som tre innbyrdes avhengige elementer, likesom verdier, demokrati og omsorg ofte praktiseres som sammenhengende deler av en helhet (Hansen, Jensen, & Broström, 2018). Manglende opplæring av assistenter kan sees som en trussel mot denne den helhetsorienterte pedagogikken (jf. Peeters et al., 2016).

Det er ikke bare ansattes utdanningsnivå, men også innholdet i personalets opplæring som er av betydning for barnehagers kvalitet (Litjens og Taguma, 2010). Fagspesifikk opplæring er positivt forbundet med barns læring, utvikling og trivsel. Videre er forbedring i ansattes kompetanse sterkt assosiert med pedagogiske læringsmuligheter. Fagspesifikk kompetanse kan henvise til «enhver opplæring eller yrkesutdanning som fokuserer på kvalifisering innenfor barnehagearbeid, barns utvikling eller lignende, som går over personalets generelle utdanning» (se blant annet Litjens og Taguma, 2010). Nøkkelen til effektiv profesjonell utvikling er å identifisere opplæringsstrategier som bidrar til å støtte barnehageansatte til å holde seg oppdatert om vitenskapelig baserte metoder og læreplankunnskap slik at de kan anvende denne kunnskapen i sitt arbeid (Litjens og Taguma, 2010).

OECD (2011) definerer kvalifikasjoner, utdanning og profesjonell utvikling som kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som dekker rådende kunnskaper på et anerkjent nivå. Det oppsummeres at følgende kunnskaper, egenskaper og ferdigheter er av betydning for et barnehagetilbud av høy kvalitet:

- God forståelse for barns utvikling og læring
- Evne til å utvikle barns perspektiver
- Evne til å rose, trøste, stille spørsmål og være lydhøre overfor barn
- Lederferdigheter, problemløsning og utvikling av målrettede planer
- Godt ordforråd og evne til å få frem barns ideer

6.3 Organisering og synspunkter på organisering av barnehagefaglig grunnkompetanse

6.3.1 Kvantitative data

På spørsmålet om hvordan tiltak/kurs bør gjennomføres, er tendensen i spørreskjemaundersøkelsen at tiltak/kurs bør gis som en kursrekke kombinert med utviklingsarbeid/arbeidsoppgaver i egen barnehage mellom samlingene og eventuelt som digital opplæring i form av nettkurs.

I hvilket tidsrom bør undervisningen foregå? Kommuner og bydeler i Oslo, samt barnehageeiere har ensartet besvarelsesmønster. Tendensen er at kursene i overveiende grad bør avholdes i arbeidstiden. Men noen mener også at de bør gjennomføres utenfor arbeidstiden. Tendensen i fylkesmennenes svar er at kurs bør avholdes i arbeidstiden.

Hvem bør ta initiativ til og organisere opplæringen? Tendensen er at kommunen bør ta initiativ til og organisere opplæringen, og i mindre grad fylkesmenn og den enkelte barnehage.

Hvem bør ha det faglige ansvaret for gjennomføring av opplæringen? Tendensen er at det faglige ansvaret for gjennomføring av opplæringen bør påhvile offentlig universitet/høgskole, samt i mindre grad egne ansatte i bedrift/kommune/bydel.

Hvordan bør opplæring som faller inn under barnehagefaglig grunnkompetanse, finansieres? Tendensen er at tiltakene bør finansieres gjennom øremerkete midler til kompetanseutvikling fra Fylkesmannen, og i mindre grad kommunens egne midler, samt i mindre grad barnehagens egne midler.

6.3.2 Kvalitative data

Også i de kvalitative dataene vedrørende organiseringen av tiltak og kurs som sees som barnehagefaglig grunnkompetanse, kom det frem at erfaringene i stor grad varierte.

Til dels foregikk tiltak som kurs utenfor barnehagene med eksterne kursholdere, eller som utviklingsarbeider og kurs internt i den enkelte barnehage. Utviklingsarbeider og kurs internt i barnehagene kunne både omfatte diskusjoner og refleksjon i personalgruppene og bidrag fra interne og eksterne kursholdere.

I all hovedsak var opplæringen enten gjennomført i regi av den enkelte barnehage, eller av kommunen. Flere opplyste at tiltak også ble støttet av fylkesmannsembeter både organisatorisk og finansielt. En del kommuner opplyste at de hadde prosjekter med opplæring og utviklingsarbeid som både involverte kommunale og private barnehager. Det var også eksempler på samarbeid der fylke, kommune og private eiere og eierorganisasjoner var involvert. I ett fylke planla og gjennomførte en privat eierorganisasjon kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse fire år på rad med støtte fra Fylkesmannen. Dette tilbudet gikk ut til alle barnehagene i kommunen både kommunale og private barnehager. En kommune valgte å satse på digitale kurs som ble tilbudt barnehagene i kommunen, men barnehagene var ikke pålagt å ta kurset i bruk. Uansett hvilken løsning som ble valgt, så det ut til at assistentenes eventuelle deltakelse i stor grad ble avgjort av barnehagens ledere.

I intervjuer med andre interessenter utenfor barnehagene, kom det frem at særlig de mindre eierne hadde vanskelig for å arrangere og organisere opplæring knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. De hadde kanskje bare en eller to assistenter tiltaket var aktuelt for. Selv om barnehageeier er ansvarlig, mente informantene at det var nødvendig med et samarbeid som involverer barnehager, eiere og barnehagemyndigheter for å sikre gjennomføring. En informant uttrykte at det var uansvarlig å overlate ansvaret til den enkelte eier.

Flere av de store, private eierorganisasjonene skilte seg fra den i stor grad lokalt baserte organiseringen. De utformet og gjennomførte kurs som deres ansatte, enten det dreide seg om introduksjonskurs for nyansatte, eller om det dreide seg om andre kurs, ble pålagt å gjennomføre. I en kjede måtte alle ansatte årlig gjennomføre et kurs knyttet til barnehagens rammeplan. De store eierkjedene baserte kursene dels på digitale ressurser og dels på eksterne kursholdere og lokale ressurspersoner og kompetansemiljøer.

Flere av informantene mente at det ikke var nødvendig å engasjere universitets- og høgskolesektoren i opplæring knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Dette var tiltak som kunne gjennomføres av erfarne barnehagelærere. I ett fylke med store avstander og tidkrevende reiser, hadde lokale barnehagelærere ansvaret for kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse. Det innebar at det var praktisk mulig for ansatte å delta i opplæringen. Dersom de ansatte etter gjennomført opplæring fikk oppfølging i etterkant, var barnehagens ledelse og/eller pedagogiske ledere ansvarlig.

Opplæringen foregikk i all hovedsak i de ansattes arbeidstid. Noen barnehager benyttet også planleggingsdager og personalmøter. Det var også et eksempel på et kurs som startet kl. 15 og var ferdig kl. 19. Det innebar at deltakerne kunne ha tidligvakt og likevel rekke kurset.

I en av casene kom det frem at større barnehager hadde flere muligheter enn små barnehager til å kompensere for fravær dersom opplæring ble lagt i arbeidstiden. I tillegg påpekte informantene at det var enklere for barnehagene å unnvære personale om våren enn om høsten. Det kan henge sammen med at barnegruppene er vel etablerte om våren og dermed ikke har det samme presset med nye barn og tilvenning som preger store deler av høsten.

6.3.3 Forskningsoversikt

Barnehageansattes faglige utvikling kan omfatte mange ulike aktiviteter som for eksempel undervisning i form av kurs, workshops, formelt samarbeid mellom barnehageansatte og deltakelse i profesjonelle nettverk (OECD, 2019). I en oppsummering av gjennomføring av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse i ti fylker, fant man to hovedmodeller for organisering som i all hovedsak så ut til å foregå i form av kursvirksomhet (Haugum et al., 2017, s. 98). Den ene modellen var at fylkesmennene selv sørget for å utvikle kurs i samarbeid med relevante kompetansemiljøer og tilbød barnehager å sende sine nytilsatte assistenter på kursene. Den andre var at fylkesmannsembetene lystet ut midler som kommunene kunne søke. Noen av kursene ble betegnet som vellykket med stor deltakelse, men gjennomgående oppsummeres det at oppslutningen var lav eller synkende. Det siste tilskrives at markedet er mettet. Samtidig kom det frem at i fylker med store reiseavstander kunne avstanden i seg selv medføre manglende oppslutning. I ett fylke hadde man derfor satset på opplæring av regionale instruktører (Haugum et al., 2017, s. 98). En annen årsak til manglende oppslutning om kursene kan ha vært at overføring av ansvaret for tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse til barnehageeiere, har medført at tiltaket ikke har fått tid nok til å etablere seg og finne sin form. En informant fra fylkesmannsembetene uttrykte at de hadde vært usikre på om det var riktig å bruke midler til barnehagefaglig grunnkompetanse ettersom det ikke lengre var Fylkesmannens ansvar (Haugum et al., 2017, s. 99).

I rapporten til Haugum og medarbeidere (2017) opplyses det ikke om kursene i barnehagefaglig grunnkompetanse har blitt fulgt opp i barnehagene enten i form av veiledning eller oppgaver mellom samlingene. I annen forskning vektlegges det at utvikling av ansattes praksis også er avhengig av feedback, veiledning, praksisøvelser, repetisjon og vedvarende refleksjon over praksiserfaringene (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009). Egert, Fukkink og Eckhardt (2018) understreker i en oversiktsartikkel om kompetanseheving i barnehager at tiltak som kombineres med veiledning synes å være særlig virksomt når det gjelder forbedring av barnehagekvalitet: «This result suggests that it is not sufficient for quality improvement to show teachers a quality rating scale and encourage them to practice what is defined as high-quality child care without further guidance and coaching.» (Egert et al., 2018, s. 424). Også andre undersøkelser og metaanalyser understreker at enkeltstående kurs ikke er tilstrekkelig for å øke barnehageansattes kompetanse. Det understrekes at tiltakene må omfatte implementering i barnehagene, refleksjoner og at hele teamet må samarbeide om endringene (Egert, 2015; Henrichs, Slot, & Leseman, 2016; Peeters et al., 2016; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, & Lavelle, 2010).

I NESET-rapporten (Peeters et al., 2016, s. 38) som spesielt tar opp assistenters muligheter for faglig utvikling, legges det vekt på betydningen av at det bygges systemer for kompetanseutvikling som medfører vedvarende opplæring. Slike muligheter vil assistenter uten barnehagefaglig kompetanse og erfaring kunne få gjennom andre tiltak som skisseres i kompetansestrategien for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a). For å oppnå dette målet påpeker Peeters et al. (2016) at følgende det må investeres i:

- Muligheter for formell lærerutdanning og annen opplæring
- Barnefri arbeidstid
- Opplæring innenfor arbeidstiden
- Deltakelse på møter som tar opp planlegging, observasjoner og dokumentasjon
- Pedagogisk veiledning som støtter teamets refleksjoner
- Systematisk veiledning som sikrer videre profesjonell utvikling for assistenter

Dette impliserer, slik vi vurderer det, at en nødvendig forutsetning for at assistenter skal få muligheter til å tilegne seg barnehagefaglig grunnkompetanse, er at opplæringen foregår innenfor arbeidstiden. Det vil, dersom ikke planleggingsdager benyttes, medføre at barnehagen må gå med redusert bemanning. Ifølge Haugum et al. (2017, s. 96) opplevde deres informanter at kompetansehevingstiltak tømte avdelingene for folk. OECD (2019, s. 99) påpeker at manglende kompensasjon for fravær av ansatte er det største hindret for barnehageansattes kompetanseutvikling. Dette er felles for alle landene som deltar i undersøkelsen. I tillegg oppsummeres det at ansattes ansvar for familie, blant annet i Norge, er et annet hinder for deltakelse i kompetansehevingstiltak.

I tillegg kan et hinder for gjennomføring av opplæring i barnehagefaglig grunnkompetanse være at tiltaket er et av mange tiltak som skal iverksettes i barnehager. Barnehagene generelt og barnehageeierne spesielt skal ikke bare realisere tiltakene som er skissert i kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det finnes en rekke tiltak, delvis pålagt av eiere og barnehagemyndigheter, men også tilbud fra andre aktører (som for eksempel vektleggingen av trygghet og tilknytning, språkstimulering osv.) som kan bidra til at barnehagefaglig grunnkompetanse ikke prioriteres. Mange ulike tiltak som skal, bør eller ønskes gjennomført, kan være konkurrerende selv om de også utfyller hverandre (Haugum et al., 2017, s. 96).

6.4 Omfang og synspunkter på omfang av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse

6.4.1 Kvantitative data

Hvilket omfang bør opplæringen ha? Kommuner og bydeler i Oslo ønsker til en viss grad kurs som varer en dag, men særlig ønsker de kurs som har 2–3 dagers varighet. Barnehageeiere ønsker ½ dags kurs, 2–3 dagers kurs og særlig 3–6 dagers kurs. Også fylkesmennene anbefaler kurs av 3–6 dagers varighet.

6.4.2 Kvalitative data

I de kvalitative dataene opplyste informantene at tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse varierte fra større prosjekter som gikk over 1 til 4 år, til kursrekker bestående av 4–5 samlinger à 3–4 timer, til dagskurs og halvdagskurs (2–3 timer). Hvor lang tid digitale løsninger tar, er ikke mulig å si ettersom deltakerne selv bestemmer tempoet, men det er ikke urimelig å regne med 3–4 timers konsentrert arbeid.

Imidlertid så det ut til at kurs som foregikk utenfor den enkelte barnehage og besto av flere samlinger, ofte ble avlyst på grunn av manglende interesse eller at fullføringsgraden var lav. Imidlertid var det ett unntak. På et kurs som gikk over fire samlinger, fullførte nesten alle de i overkant av 100 deltakerne kurset. Det kan ha sammenheng med at kurset, som er nevnt tidligere, startet så sent på dagen at assistentene kunne ha tidligvakt og likevel rekke kurset. Både eiere som definerte utviklingsarbeider som barnehagefaglig grunnkompetanse og de store private kjedene som hadde fastlagte, kortvarige tilbud for nyansatte som enten foregikk i barnehagene eller i regi av kjedene selv, rapporterte om høy grad av gjennomføring.

6.4.3 Forskningsoversikt

Forskningen er ikke entydig når det gjelder betydningen av varighet av kompetansetiltak. Det ser ut til at både langvarige og intensive tiltak (Nelson, Westhues, & MacLeod, 2003), og mer kortvarige og spesifikke tiltak kan ha betydning for ansattes faglige utvikling (Jilink, Fukkink, & Huijbregts, 2018; Werner, Linting, Vermeer, & Van IJzendoorn, 2016). Imidlertid oppsummerer Werner et al. (2016) at en metaanalyse av kompetansehevingstiltak tyder på at kortvarige tiltak enten har liten eller moderat effekt når det gjelder forbedring av barnehagepersonalets kvalitet i samspill med barn. Det er betenkelig ettersom samspill mellom voksne og barn regnes som kjernekompetanse i barnehagepersonale (Bjørnstad et al., 2012).

I stor grad tyder internasjonal forskning (Egert et al., 2018; Litjens & Taguma, 2010; Nielsen & Christoffersen, 2009; Sheridan et al., 2009; Taguma et al., 2012) på at jo mere etterutdanning, desto større effekt har det på barnas utbytte av barnehageopphold. Egert, Fukkink og Eckhardt (2018) oppsummerer på grunnlag av en metaanalyse at kvalitetshevingstiltak som varer fra 45 til 60 timer, så ut til å være mest virksomme når det gjaldt endringer av ansattes praksis i barnehager. Både tiltak av kortere og lengre varighet så ut til å ha mindre positiv effekt. Imidlertid oppsummerer forfatterne at det er nødvendig med mer forskning på dette området. Det påpekes videre at ved å utvide personalets viten (knowledge), ferdigheter (skills), og disposisjoner (dispositions), kan ansatte skape meningsfulle læringsrom for barna. Kompetanseutviklingen bør, for å ha god effekt, være en del av en vedvarende kompetanseutviklingsprosess (Hansen, Leer, Warrer, Broström, & Jensen, 2018; Sheridan et al., 2009).

6.5 Deltakernes vurdering av hva de har lært og erfart og innspill til videreutvikling

6.5.1 Kvantitative data

Kommuner og bydeler i Oslo, samt barnehageeiere, har et ensartet besvarelsesmønster. Tendensen er at opplæringstiltaket har ført til økt barnehagefaglig grunnkompetanse for assistenter svarende til middels og over middels. Tendensen i fylkesmennenes svar er at opplæringstiltaket har ført til økt barnehagefaglig grunnkompetanse for assistenter svarende til i stor grad og i over middels grad.

6.5.2 Kvalitative data

Deltakerne i våre caser uttrykte generelt at de hadde lært mye gjennom deltakelse på kurs og andre tiltak. Særlig gjaldt det deltakere på kursene som hadde lengre varighet (4 ganger à 3–4 timer). Likevel var det store variasjoner mellom assistentenes erfaringer fra arbeid i barnehager. Det hadde betydning for deres opplevelse av utbyttet. Noen hadde arbeidet i barnehage i under ett år, mens andre hadde langt over ti års erfaring. Gjennomgående var assistentene som hadde mindre erfaring fra arbeid i barnehager, mer fornøyde med kursene enn erfarne assistenter. De erfarne assistentene, som gjerne hadde deltatt på mange kurs og satsinger i egne barnehager tidligere, opplevde at kursinnholdet var for enkelt.

Samtidig opplyste informantene at de hadde deltatt på en rekke kurs. Deres opplevelser av kursene var varierende. Assistentene i en privat kjede der tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse besto av flere enkeltstående kurs med ulike tema, uttrykte at det var store forskjeller mellom ulike kurs når det gjaldt utbytte. Alle assistentene hadde deltatt på omtrent ti ulike kurs. Noen var svært lærerike, mens andre ikke var det. En pedagogisk leder uttrykte følgende: «De fleste kursene er helt bortkastet.»

Assistentene la selv vekt på at dersom et kurs skulle være vellykket, måtte innholdet være relevant for deres daglige arbeid med barna. I tillegg måtte kursene fokusere på barn på ulike alderstrinn og ikke ta opp for mange temaer. De understreket også at forelesernes evne til å engasjere var avgjørende. I den sammenhengen sa en informant i en av casene: «Jeg forsto ikke språket. Foreleseren snakket dansk i tre timer.» I en annen case ble det fremhevet at fortellinger fra praksis var særlig lærerike fordi assistentene kunne identifisere seg med situasjonene i praksisfortellingene. Det ga dem holdepunkter for egen praksis. Samtidig ble det understreket at praksisfortellinger og eksempler måtte være knyttet til dagens barndom. Assistentene opplevde at en del fortellinger som ble presentert på kurs, var utdaterte. De påpekte at de likevel kunne relatere seg til disse fortellingene fordi de hadde lang praksiserfaring, men at det ville vært en utfordring for kollegaer med lite praksiserfaring.

Et sentralt spørsmål til assistentene var hva de hadde lært. De la vekt på at de hadde lært mye om relasjoner mellom voksne og barn, barns sosiale kompetanse og medvirkning. Flere fremhevet at deres praksis hadde endret seg fra å løse vanskelige situasjoner for barna og gi barna beskjed om hva de skulle gjøre, til å gi forklaringer, gi barna muligheter til å finne egne løsninger og til å mestre på egen hånd. De opplevde at de snakket mer med barna, stilte flere spørsmål og en assistent fremhevet at hun snakket mer med barna om følelser. De opplevde selv

at de var mer tålmodige overfor barna. Videre la assistentene vekt på at de i større grad enn før kurset var positive til og fulgte opp barnas initiativer, og at de hadde utviklet en «ja»-holdning til barna. En assistent uttrykte at hun hadde lært mye om mobbing og utestenging av barn, slik at hun visste hva hun skulle være oppmerksom på.

Assistentene opplevde også at de hadde lært mye om lek og lekens betydning generelt. Fagområdenes betydning i og for lek, ble også understreket som læringsutbytte. Videre mente de at de hadde lært at barn var forskjellige og at de voksne måtte tilpasse seg ulikheter mellom barna. Overganger og tilvenning var også et tema som deltakerne i casene la vekt på som særlig nyttig kursinnhold. Det dreide seg da både om å ta imot barn og å være i stand til å sette seg inn i foreldrenes situasjon, slik at det var mulig å møte dem med innsikt og forståelse.

Deltakerne i en av casene hadde ved kursets avslutning fylt ut et skjema der de ble bedt om å svare på hvilket utbytte de hadde av kursinnholdet. Selv om alt innholdet ble sett som nyttig for deres arbeid i barnehager, var de særlig fornøyd med temaene språk og barn med spesielle behov, mens medarbeiderrollen, lek og læring, og omsorg og tilvenning, var noe lavere rangert.

Assistentene opplevde at møtene med andre assistenter fra andre barnehager, å bli kjent med dem og å jobbe i gruppe med dem, var spesielt meningsfullt og lærerikt. Derfor fremhevet de betydningen av at det ble satt av tid til gruppearbeid. De understreket at forelesninger i store forsamlinger, som var del av organiseringen i en av casene, reduserte deres muligheter til å stille spørsmål, kommentere og diskutere innholdet. En annen opplevde at selv om foreleser la opp til summegrupper med sidemannen, ga ikke det gode nok muligheter for diskusjon pga. lokalet. En informant sa at det var ubehagelig å snakke i mikrofon. Assistentene som hadde gjennomført et onlinekurs fremhevet at de opplevde det som meningsfullt at innholdet i kurset ble drøftet på avdelingen.

En gruppe trakk også frem at deltakelse i lærende fellesskap med kollegaer i egen barnehage og i andre barnehager, var spesielt lærerikt. Dette tiltaket var ikke spesielt rettet mot barnehagefaglig grunnkompetanse, men ble spontant trukket frem flere ganger i løpet av fokussamtalen. Lærende fellesskap innebar at alle deltakerne på forhånd hadde forberedt seg gjennom casebeskrivelser eller ved å lese faglitteratur. Det var grunnlag for videre arbeid i grupper der assistenter fra flere barnehager deltok. De opplevde at denne organiseringen medførte at de fikk innsikt i andres erfaringer. Erfaringsdelingen bidro også til at de endret eget perspektiv på praksis og fikk tilgang til nye handlingsmåter.

Ellers opplevde assistentene i casene at innholdet i tiltakene i liten grad ble fulgt opp i barnehagene i etterkant. Men når det skjedde, opplevde de det som lærerikt. De uttrykte også at de hadde stort utbytte av forberedelser til kurs, og at oppgaver mellom samlingene var lærerike. Andre interessenter la også vekt på at oppgaver mellom samlinger og caser fra barnehager burde være en viktig del av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse.

Assistentene var lite spesifikke på om det var kursinnhold de savnet eller som de mente var særlig viktig som innhold i fremtidige tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Temaer som ble nevnt, var kunnskap om den flerkulturelle barnehagen, hjernens utvikling og hvordan barn tenker, samt at temaer var tilpasset dagens barndom.

6.5.3 Forskning

Både nasjonalt og internasjonalt rettes det fokus mot at en viktig del av de barnehageansatte mangler formelle kvalifikasjoner samtidig som betydningen av at de får muligheter til å utvikle sin faglige kompetanse, understrekes (Bjørnstad et al., 2019; OECD, 2015, 2019; Peeters et al., 2016; Steinnes, 2014b; Steinnes & Haug, 2013). Som vi har vært inne på, kan opplæring foregå i mange ulike former. Imidlertid er det forskningsmessige belegget for hvordan styrke ufaglærte assistenters kompetanse, mangelfullt. Det etterlyses mer forskning på området blant annet når det gjelder betydningen av deltakernes motivasjon, opplevelse av egen mestring, tidligere kunnskap og erfaringer, undervisere eller veilederes kvalifikasjoner, profesjon og erfaringer, og ikke minst betydningen av relasjonene mellom den som underviser og de lærende (Bove et al., 2018; Egert et al., 2018; B. Jensen & Iannone, 2018; Sheridan et al., 2009).

Flere teorier om læring understreker at læring ikke kun foregår i skolemessige sammenhenger, men også i andre situasjoner, og at teori og praksis må kombineres i læreprosessene. Schön (1987) argumenterer for at profesjonell utdanning bør ha som fokus å forbedre praktikerens evne til «refleksjon-i-handling». Det vil si å lære gjennom handling og å utvikle evne til fortsatt læring og problemløsning gjennom arbeidslivet. Gjennom utvikling av faglig kompetanse kan praktikere lære å håndtere komplekse og uforutsigbare problemer med dyktighet og omhu. Ifølge Schön er veiledning fra en mer kompetent kollega når praktikeren står overfor utfordringer, en tilnærming til utvikling av kompetanse. Dette innebærer problemløsningsmodeller og eksperimenter, og omfatter kvalifiserende refleksjoner i handling.

Videre beskriver Lave & Wenger (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004) læring som situert. Også de understreker læring som et fenomen som foregår i alle kontekster, og ikke bare i formelle undervisningssituasjoner. Situert læring innebærer at læring er knyttet til deltagelse i praksisfellesskaper og er en del av de daglige aktiviteter. Det er derfor ikke mulig å skille mellom tilegnelse av kunnskaper og av ferdigheter. Videre knytter læring seg til prosesser der de lærende beveger seg fra legitim perifer deltagelse til full deltagelse i praksisfellesskapet. Situert læring kan forstås ut fra prinsippet om at læring blant annet handler om hvordan den nyansatte tilegner seg en faglig identitet gjennom legitim perifer deltagelse i et praksisfellesskap. Deltakelse i opplæring knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse for nyansatte assistenter, kan være et skritt på veien til tilegnelse av en faglig identitet.

Hansen, Svinth og Broström (2019) anvender aksjonsforskning og aksjonslæring for å utvikle innsikt og kompetanse hos pedagogisk personale. Kompetanseutviklingen skjer i dialog mellom forskjellige nivåer av praktikere: Kompetente og mindre kompetente. Prosessen finner sted gjennom eksperimenter, hvor ett eksperiment, ett aksjonstrinn danner utgangspunkt for det neste. Aksjonstrinnene evalueres og skaper et ideelt grunnlag for pedagogisk analyse og faglig fundert refleksjon. I prosessen produseres ny praktisk og teoretisk innsikt. Nye måter å arbeide på beriker praktikerne og praksisen, og en dynamisk spiralutvikling har blitt satt i gang. Modellen bygger på den amerikanske sosialforskeren Kurt Lewin som i 1944 formulerte ideen om aksjonsforskning (Lewin, 1997).

Oppsummeringsvis kan det sies at disse tre tilgangene til voksens læring (Hansen et al., 2019; Lave & Wenger, 2003; Schön, 1987; Wenger, 2004), beskriver læring som en dialektisk, tosidig og gjensidig avhengig prosess som både består av tilegnelse av kunnskaper og tilegnelse av ferdigheter. I alle disse tilgangene vektlegges også betydningen av at læring foregår i tett dialog med bedre kvalifiserte kollegaer. Dette er særlig relevant for uerfarne assistenters tilegnelse av barnehagefaglig grunnkompetanse. I disse prosessene har for eksempel mer erfarne og kvalifiserte pedagoger, som pedagogisk leder, en sentral rolle.

De tre tilgangene vi har tatt opp, kan sees i sammenheng med andre hensyn som må tas når det gjelder assistenters læring. I opplæringstilbud til assistenter uten barnehagefaglig kompetanse og erfaring, må det tas i betraktning at de kan utgjøre en gruppe som har spesielle utfordringer

knyttet til læring. Ifølge Lundestad (2012 s. 241) kan manglende formell utdanning medføre lav selvfølelse. Det kan igjen ha betydning for motivasjonen til å tilegne seg nye kunnskaper. Læringsformer og læringsinnhold der deltakernes ståsted og erfaringer verdsettes, kan både bidra til økt motivasjon og til høyere selvfølelse. Anerkjennelse av de lærendes praksis og erfaring regnes som sentralt for voksnes læring. På den annen side kan lav selvfølelse også innebære manglende tiltro til egen evne til å lære noe som ligger utenfor deres egne erfaringer. Derfor er det også viktig at assistenter uten barnehagefaglig kompetanse og erfaring opplever at de er i stand til å tilegne seg læringsinnhold som utfordrer dem som for eksempel mer teoretisk fundert innhold. Det kan bidra til styrket tiltro til egne evner og fungere som motivasjon for videre kvalifisering. Disse perspektivene kan relateres til Bernsteins (1999) skille mellom horisontale og vertikale læringsdiskurser. Den horisontale læringsdiskursen som er nært knyttet til kontekst og praksis, er preget av hverdagskunnskaper eller «common sense». Den vertikale læringsdiskursen er preget av vitenskapelige perspektiver og presis kunnskap om bestemte sett av begreper, og er tradisjonelt mindre knyttet til kontekst, altså mer teoretisk kunnskap.

I tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse, kan begge læringsdiskursene fylle viktige funksjoner dersom assistentene skal videreutvikle sin praksisnære og kontekstuelle baserte forståelse, og samtidig kunne tilegne seg ny kunnskap som kan bidra til å begrepsfeste erfarte fenomener, og også se dem i en større sammenheng. Ny kunnskap kan kanskje realiseres nettopp når assistentene bringes inn i spenningsfeltet mellom det horisontale og vertikale læringsfeltet.

Som en del av læringen er refleksjon med andre et viktig bidrag til nye erkjennelser (Lazzari, Picchio, & Musatti, 2013). Videre understrekes det at temaer som tas opp, må være relevant for deltakere. Sanders og Howes (2013) understreker at når noen undersøkelser finner at opplæring og utdanning ikke ser ut til å ha betydning for praksis, kan en forklaring være at innholdet ikke er spesifikt knyttet til deltakernes arbeidsområder. OECD (2015, s. 78) påpeker at en trussel mot kvalitet i norske barnehager er at ansatte ikke har tilstrekkelig spesifikke kunnskaper som er relevant for deres daglige arbeid. Det kan for eksempel gjelde kunnskaper om arbeid med barn under tre år eller barn med spesielle behov.

Dette underbygger (**punkt 6.3.1 og 6.3.2**) Hvordan bør tiltak/kurs gis? Tendensen i besvarelsene er at tiltak/kurs bør gis som en kursrekke kombinert med et utviklingsarbeid/arbeidsoppgaver i egen barnehage mellom samlingene og eventuelt digital opplæring i form av nettkurs.

7 Avsluttende diskusjoner

Denne rapporten er uttrykk for et felt som tilsynelatende har begrenset kapasitet til eller interesse i å delta i datainnsamlingen vedrørende barnehagefaglig grunnkompetanse (se frafallsanalyse, avsnitt 5.4). Kanskje er årsaken at vår undersøkelse har kommet samtidig med en stor satsing på barnehagebasert kompetanseutvikling? Under alle omstendigheter har anstrengelsene med å få informanter og svar på vår spørreundersøkelse, til en viss grad vært forgjeves. Likevel, har vi, slik vi vurderer det, fått et tilstrekkelig datagrunnlag for å komme med anbefalinger for de nasjonale retningslinjene for barnehagefaglig grunnkompetanse, selv om datagrunnlaget med fordel kunne vært bredere.

7.1 utfordringer

Vi vil i den avsluttende diskusjonen komme tilbake til de utfordringene som vi skisserte i første del av rapporten, og knytte dem til resultatene av vår undersøkelse.

7.1.1 Barnehageeiere – en uensartet gruppe

Som vi var inne på innledningsvis, består barnehageeiere av en uensartet gruppe med ulike forutsetninger og muligheter for realisering av tiltaket. Basert på datagrunnlaget ser det ut til at forståelsen av tiltaket og hvordan man gjennomfører opplæring i barnehagefaglig

grunnkompetanse, varierer. Opplæringen er til dels preget av at det ikke gjennomføres spesifikke tiltak rettet mot ansatte som mangler barnehagefaglig kompetanse og erfaring. En del informanter sier også at det har vært gjennomført kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse, men at det ikke lenger er behov for denne type opplæring, enten fordi de ikke har nyansatte assistenter eller fordi nesten alle assistentene har utdanning som barne- og ungdomsarbeidere. Dette synes ikke å være en plausibel forklaring, ettersom andelen av fagarbeidere i norske barnehager de siste årene har vært stabil.

Når våre informanter opplyser at de gjennomfører opplæring knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse, tyder våre resultater på at opplæringen i stor grad gjennomføres som kurs for hele personalet eller at opplæringen sees som deler av større prosjekter som gjennomføres i barnehagene: «Man tager hvad man haver ...», og så betegnes det som tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse.

Videre ser det ut til at små kommuner og små eiere har betydelige problemer med å gjennomføre opplæring i barnehagefaglig grunnkompetanse, mens noen større eiere har klare rutiner for alle nyansatte. Imidlertid synes noen av de store kjedene i liten grad å skille mellom ulike grupper av ansatte. Vår vurdering av materialet er at det ser ut til å være til dels uklart hva opplæring i barnehagefaglig grunnkompetanse innebærer og til dels vanskelig for eiere, enten det dreier seg om private eller offentlige eiere, å gjennomføre tiltak som er spesielt rettet mot assistenter. I stedet for spesifikke tiltak rettet mot en spesifikk gruppe, gjennomføres tiltak som er rettet mot hele personalet. Man «tager» det man har, og tilbyr det til alle ansatte. Dermed fremstår det som noe tilfeldig om assistenter får muligheter til å tilegne seg barnehagefaglig grunnkompetanse. Dette må også sees i sammenheng med at målgruppen til dels er uklar.

7.1.2 Uklar målgruppe

Målgruppen for tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse fremstår som uklar og kan omfatte barnehageansatte med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger for og behov for opplæring. Denne usikkerheten om hvem som er målgruppe for tiltaket, kommer også til uttrykk i besvarelsene på spørreskjemaet og i våre kvalitative data. Det medfører at kurs og andre tiltak som defineres som barnehagefaglig grunnkompetanse, er for hele personalet, inklusive barnehagelærere, eller at kurs/tiltak som innebærer kompetanseheving av hele personalet, sees som tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Dette innebærer fare for at opplæringen av assistentene medfører fragmentert kunnskap uten at assistentene har tilegnet seg forutsetninger for forståelse av grunnleggende aspekter av barnehagefaglig kompetanse. I tillegg er det problematisk, som vi tidligere har påpekt, at opplæring både har omfattet assistenter som har ingen eller begrenset kompetanse og erfaring, og assistenter som har lang erfaring og ofte har deltatt på kurs, utviklingsarbeider og andre opplæringstiltak. Flere informanter med lang erfaring fra arbeid i barnehager opplever at de har hatt liten nytte av «nybegynner-opplæring», mens informanter med kortere arbeidspraksis var mer fornøyd med opplæringen.

7.1.3 Innholdet som er skissert, er omfattende

Våre data indikerer at innholdet i barnehagefaglig grunnkompetanse forstås svært ulikt. Som nevnt, regnes mange ulike tiltak som barnehagefaglig grunnkompetanse. For eksempel betegnes større prosjekter som gjennomføres av eiere eller av enkeltbarnehager, som barnehagefaglig grunnkompetanse. Dermed har eiere godtgjort at tiltaket har blitt gjennomført. Det ser derfor ut til å være nødvendig med en presisering av innholdet som begrenser frihetsgradene.

På den annen side kan for sterke føringer på innhold ha betydning for motivasjon, som igjen har betydning for assistentenes tilegnelse av kunnskaper. Både assistentene og andre informanter som ble intervjuet, la vekt på at det var viktig at assistentene opplevde at innholdet i opplæringen var relevant for dem, noe som også gjenspeiles i forskning. Det kan selvfølgelig oppnås gjennom at de nasjonale retningslinjene tar utgangspunkt i en horisontal læringsdiskurs. I tillegg bør det vurderes å sikre relevans gjennom muligheter for lokale tilpasninger. Dette er også i

overensstemmelse med føringer i kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Men på den annen side er det nødvendig også å utfordre og gi assistenter muligheter til læring basert på teori og forskning med utgangspunkt i en vertikal læringsdiskurs.

Uavhengig av dette anbefaler våre informanter i stor grad at innholdet i den barnehagefaglige grunnkompetansen knyttes til rammeplanen for barnehagen. Forskning viser at innholdsdelen er viktig, og elementer som god forståelse av barns utvikling og læring, evne til å utvikle barns perspektiver, evne til å rose, trøste, stille spørsmål og være lydhøre over for barn, lederferdigheter, problemløsning og utvikling av målrettede læreplaner, samt godt ordforråd og evne til å fremkalle barns ideer, er vesentlige. Dessuten er det av betydning at innholdet avspeiler en nordisk forståelse av barnehagepedagogikk. Dette er et meget stort innholdsområde, og det er utenkelig at man kan gi en grundig innføring i alle deler av rammeplanen gjennom tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse. En tendens i svarene i spørreskjemaene var at barnehagefaglig grunnkompetanse burde omfatte de fleste temaene i rammeplanen. Selv om vektningen varierte noe, var tendensen at det meste var viktig. I de utdypende intervjuer var anbefalingene noe smalere. Rammeplan og lov om barnehager ble trukket frem, samt verdigrunnlag. Videre ble samspillsrelaterte temaer som tilknytning, språk og lek trukket frem.

At informantene som besvarte spørreskjemaene gjerne vil ha med det meste av rammeplanen, kan ha sammenheng med spørreskjemaenes form, der informantene gjennom svaralternativene blir minnet på alle områder som vektlegges i rammeplanen. Det kan da være vanskelig å velge bort noe som mindre vesentlig. I intervjuene og casene måtte informantene selv velge ut hva de mente var sentrale innholdsområder, og deres ønsker var langt færre.

Områdene som ble trukket frem i de kvalitative dataene, kan på mange måter rommes innenfor satsingsområdene i kompetansestrategien: Barnehagen som pedagogisk virksomhet, et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning, språk og kommunikasjon, og barnehagens verdigrunnlag. Disse kan derfor være et utgangspunkt for valg av innhold i tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse. Det betyr at grunnlaget for innholdet er rammeplanen for barnehagen. Samtidig anser vi det som nødvendig at det innenfor tiltaket gis rom for lokale tilpasninger for eksempel med hensyn til type barnehage, karakteristika ved barnegruppene og lokal kultur. Det må også være rom for horisontale læreprosesser (jf. Bernstein, 1999).

Alle anbefalingene fra informantene kan altså ikke få plass innenfor et begrenset tiltak som barnehagefaglig grunnkompetanse. Samtidig er det viktig å se barnehagefaglig grunnkompetanse som et startpunkt for videre kompetansetilegnelse. I vårt oppdrag presiserer Utdanningsdirektoratet at anbefalingene knyttes til et minimum av innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse. Imidlertid kan et minimum av innhold vurderes på flere måter. Et absolutt minimum og et ønsket minimum. Dette må også sees i forhold til tiltakets omfang, som igjen har betydning for gjennomføringen (se punktet nedenfor).

7.1.4 Organisering og omfang kan ha betydning for gjennomføringsmuligheter

Organisering og omfang av tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse kan være en faktor som har betydning for interesse og deltakelse. Selv om det finnes unntak, ser det ut til at kurs som varer over tid, er sårbare for manglende deltakelse og frafall, samtidig som forskning anbefaler kurs over en viss varighet.

Imidlertid så det ut til at kurs som foregikk utenfor den enkelte barnehage og besto av flere samlinger, ofte ble avlyst på grunn av manglende interesse, mens tiltak innenfor barnehagene og kortvarige tilbud som var fastlagte på bestemte tider av året, hadde høy grad av gjennomføring. Det handler sannsynligvis om at når opplæringen er en del av eiers rutiner, er det enklere å gjennomføre tiltakene. Når tiltakene derimot forekommer sporadisk, kan det by på store utfordringer å legge fravær av ansatte inn i barnehagenes planer. Problemer med aktiviteter som medfører redusert bemanning i barnehagene, har også vist seg gjennom at det har vært svært vanskelig å få frigjort ansatte for å delta i vår undersøkelse.

Informantene våre, både assistenter i barnehager og andre interessenter, la vekt på betydningen av oppfølging i barnehagene blant annet gjennom arbeid mellom samlinger. Ansvarlig for oppfølgingen var i stor grad pedagogisk leder. Selv om det er fastsatt at tiltaket skal følges opp i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a), kan det være en utfordring å sikre at dette skjer. Imidlertid kan oppfølgingen bidra til å ivareta en sammenbinding mellom teori og praksis som kan knyttes til henholdsvis en vertikal og horisontal diskurs, og læring gjennom praksis sammen med mer kompetente andre (jf. Bernstein, 1999; Hansen et al., 2019; Lave & Wenger, 2003; Schön, 1987; Wenger, 2004).

7.1.4 Konkurrerende tiltak

Med en storstilt nasjonal satsing på kompetanseutvikling i barnehagesektoren som innebærer at flere tiltak skal gjennomføres på samme tid, kan det være en utfordring for eiere, og ikke minst for barnehagene, å tilrettelegge for alle disse. Barnehagefaglig grunnkompetanse er bare ett av flere tiltak som kan «konkurrere» med hverandre. I tillegg finnes det en rekke tilbud fra eiere, kommuner og andre aktører som både kan være pålagte og frivillige. Det medfører en barnehagesektor under press. Både våre data og problemet med å få informanter, synes å indikere at barnehagefaglig grunnkompetanse er et tiltak som har kommet i bakgrunnen allerede før det har fått etablert seg ordentlig, funnet sin form og blitt en del av praksis. Informanter utenfor barnehager, som interesseorganisasjoner, uttrykker at de har hørt forbausende lite om tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse.

Kompetanseutviklingstiltak i barnehager er ikke uavhengige av hverandre. Resultater fra EPPE-prosjektet viste at barnehagelærere med høy kompetanse syntes å ha positiv innflytelse på assistentene de arbeidet sammen med (Sammons, 2010). Derfor kan satsing på flere barnehagelærere med høy kompetanse også sees som et tiltak for kvalifisering av lavere kvalifisert personale. Likevel er det viktig at kvalifisering av assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse og erfaring sikres, ettersom assistentene tilbringer mye tid sammen med barna, og dermed har stor betydning for kvaliteten i barnehagetilbudet.

Likevel kan kravene til økt pedagogbemannning indirekte medføre at det blir vanskeligere for barnehagene at assistenter tas ut av barnehagene for å tilegne seg barnehagefaglig grunnkompetanse. Barnehagelærere har krav på ubunden tid og med flere pedagoger og færre assistenter innebærer det at samlet sett reduseres tiden de ansatte tilbringer sammen med barna. Barnehagene blir dermed mer sårbare for fravær av ansatte. Dette vil igjen kunne påvirke omfanget av og deltakelse i tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse.

8 Oppsummering og anbefalinger

I denne delen vil vi gi en oppsummering av de viktigste resultatene av våre undersøkelser. Videre vil vi presentere våre anbefalinger om innhold i og omfang av tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse som etterspørres av Utdanningsdirektoratet. I tillegg har vi også noen innspill knyttet til andre aspekter ved barnehagefaglig grunnkompetanse, som er plassert før avsluttende kommentarer.

8.1 Oppsummering av de viktigste resultatene

8.1.1 Hvordan sikrer eiere at ansatte får barnehagefaglig grunnkompetanse?

Internasjonal forskning understreker at barnehageansattes, og også assistenters kompetanse har stor betydning for barnehagers kvalitet og for barns utbytte av barnehageopphold. Norske undersøkelser viser at kompetanseutvikling knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse har relativt lav prioritet selv om det finnes eksempler på vellykkede tiltak.

Eieres sikring av at deres ansatte har barnehagefaglig kompetanse synes å være preget av variasjoner. Ikke alle eiere sørger for opplæringsstilbud til assistenter uten formell barnehagefaglig

kompetanse og tidligere erfaringer. Noen eiere hadde, gjerne i samarbeid med fylkesmannsembetene, gjennomført kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse rettet mot assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse, men som både kunne ha lengre og kortere erfaring. Interessen for disse kursene har vært dalende, og dette ble tilskrevet at det ikke lenger var behov for denne typen opplæring. Andre eiere tilbyr felles kompetansehevingstiltak i form av kurs eller utviklingsprosjekter for alle sine ansatte og definerer dette som barnehagefaglig grunnkompetanse. Noen eiere gjennomførte også introduksjonskurs for alle sine nyansatte. Deltakelse i tiltakene var i stor grad pålagt, selv om det også fantes kompetansehevingstilbud som var frivillige.

8.1.2 Innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse

Hva som er og hva som bør være innhold i tiltak knyttet til barnehagefaglig grunnkompetanse er i liten grad berørt i forskning. OECD vektlegger at assistenter bør få en opplæring som bidrar til at de utvikler et repertoar for å kunne engasjere seg sammen med barn. Det innebærer forståelse for barns utvikling og læring, språkstøtte og ulike fagområder. I tillegg vektlegges evne til å ta barns perspektiver, god omsorg og samspill med barna. Den nordiske barnehagemodellen med en helhetlig pedagogisk tilnærming, slik den også kommer i uttrykk i rammeplanen for barnehager, kan sees som et fundament for innholdet i barnehagefaglig grunnkompetanse.

Spørreskjemaundersøkelsen tyder på at nesten alle deler av rammeplanen er viktig innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse, mens informanter som deltok i caseundersøkelsen og i intervjuene, var mer spesifikke når det gjaldt innhold. Særlig ble barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag, samt kunnskaper om samspill, relasjoner, språk, lek og barn med spesielle behov trukket frem.

8.1.3 Organisering av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse

Forskning vektlegger at dersom assistenter i barnehager skal få reelle muligheter til opplæring, må opplæringen foregå i arbeidstiden. Det understrekes også at modeller som består av kursrekker som kombineres med en eller annen form for bearbeiding, som for eksempel oppgaver deltakerne gjennomfører i barnehager, og veiledning.

Synspunktene til våre informanter støtter i stor grad opp om anbefalingene i forskningen. Selv om dette kan sees som gode organiseringsformer, er de sårbare. De medfører fravær av ansatte i barnehagene, i grisevandrete strøk lange reiseveier, og at veiledning og annen oppfølging ikke gjennomføres.

Digital opplæring ble også nevnt som en mulighet. De av våre informanter som hadde anvendt ulike digitale tilbud, mente at det var en god løsning dersom de ble fulgt opp med diskusjoner og refleksjon. Å bruke utelukkende digitale tilbud hadde en stor kommune dårlig erfaring med, og flere andre informanter frarådet det.

Videre var våre informanter opptatt av at små eiere og kommuner kunne ha vanskelig for å oppfylle kravet om å sørge for at alle deres ansatte har barnehagefaglig grunnkompetanse. Flere tok til ordet for at gjennomføring av tiltaket krevde samarbeid. Noen mente at barnehagemyndigheter som fylkesmannsembeter og kommuner burde organisere tiltakene.

8.1.4 Omfang av tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse

Forskning finner effekter på ansattes yrkesutøvelse både av kortvarige og langvarige etterutdanningstiltak, men generelt ser det ut til at opplæring som varer over en viss tid, ca. sju dager med seks timer hver av dagene, har bedre effekt enn mer kortvarig opplæring.

Våre informanter foreslo en noe kortere opplæring. Noen eiere hadde gode erfaringer med halvdagskurs, mens andre foreslo fra én til seks dager. Andre tok til orde for en halv dag. I samtalene med våre informanter kom det frem at uavhengig av hvor mange dager et kurs gikk over, så burde hver kursdag ikke overstige tre til fire timer.

8.1.5 Deltakernes erfaringer og opplevelse av utbytte

Samlet sett oppsummerer forskningen betydningen av at assistenter uten erfaring og uten formell barnehagefaglig kompetanse tilegner seg en viss kompetanse. Imidlertid er forskningen mangelfull når det gjelder særlige forhold som må tas i betraktning for denne gruppen ansatte, samt opplæringens innhold og organisering.

Teorier og forskning knyttet til voksnes læring peker på ulike strategier for kompetanseutvikling som også kan være aktuell for denne assistentgruppen. Tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter må sees som dialektiske og gjensidige prosesser. Læringsinnholdet og læringsstrategiene bør være situert i praksis. Nyttige tilnærminger kan være deltakelse i praksisfellesskap som gir rom for refleksjon-i-handlinger og kombinerer praksisnær kunnskap og mer teoretiske kunnskaper (jf. horisontale og vertikale læringsdiskurser). Slike tilnærminger vil både tilgodese assistentenes erfaringer, bidra til opplevelse av relevans og gi muligheter for tilegnelse av ny kunnskap. Det kan medføre synergier mellom den praksisnære og den teoretisk kunnskapen som finnes innenfor barnehagefeltet.

Når det gjelder utbytte av tiltak, var våre informanternes erfaringer varierende. Alle informantgruppene som hadde erfaringer med opplæring i barnehagefaglig grunnkompetanse, vurderte tiltakene som nyttige. Likevel ser ut til at fylkesmennene hadde den mest positive vurderingen, mens assistentene selv hadde mer varierte erfaringer. Det var en tydelig tendens blant assistentene at tiltak som varte over tid, ble fulgt opp i barnehager, ga muligheter for forberedelser og etterarbeid, opplevdes som lærerike. I tillegg var relevans for arbeidet i barnehagene viktig for utbytte. Flere uttrykte at de etter gjennomførte tiltak, hadde utviklet en større forståelse for barna og at de var mer lyttende og åpne overfor barna og barnas innspill. Det er en indikasjon på at voksnes samspill med barn, bør være et sentralt tema i barnehagefaglig grunnkompetanse.

Sist, men ikke minst, må det understrekes at assistentene selv la meget stor vekt på betydningen av å møte andre assistenter. De opplevde det som svært lærerikt å få muligheter til å dele erfaringer med andre og til å diskutere det faglige innholdet opplæringen.

8.2 Anbefalinger

På bakgrunn av de foregående funn og konklusjoner, anbefaler vi følgende:

8.2.1 Anbefalinger om innhold i barnehagefaglig grunnkompetanse

Blant våre informanter er det liten vil om at tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse må ta utgangspunkt i rammeplanen for barnehagen. Ettersom rammeplanen er så omfattende at det ikke er mulig å dekke alle områdene, anbefaler vi at det gjøres et utvalg av temaer. Vi har tatt utgangspunkt i barnehagens verdigrunnlag. På den måten blir det mulig å arbeide med hvordan rammeplanens intensjoner kan operasjonaliseres i barnehager. Vi har valgt å komme med anbefalinger på to nivåer. Det første er det vi mener er et absolutt minimum, mens det andre er et ønsket minimum. Hvilke alternativer som er realiserbare, må sees i forhold til tiltakenes varighet.

Absolutt minimum:

1. Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg
2. Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek
3. Barnehagen skal fremme danning
4. Barnehagen skal fremme læring

Ønsket minimum:

1. Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg
2. Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek
3. Barnehagen skal fremme danning

4. Barnehagen skal fremme læring
5. Barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap
6. Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk

Selv om disse temaene er aktuelle i alle barnehager, anbefaler vi i tillegg at temaene tilpasses lokale forhold og sees i et mangfoldsperspektiv.

8.2.2 Anbefalinger for omfanget av tiltak/kurs i barnehagefaglig grunnkompetanse

Prinsippet om at jo mer kompetanse ansatte i barnehager har, desto bedre er det, ivaretas gjennom at barnehagefaglig grunnkompetanse utgjør første trinn i en løpende og vedvarende kompetanseutvikling.

Varigheten av tiltak representerer et dilemma knyttet til gjennomføringsgrad og belastning på barnehagene i form av fravær av personalet. Kortvarige kurs (en halv til en dag) er enklere å gjennomføre, mindre sårbare for frafall. På den andre siden gir «engangskurs» færre muligheter for sammenbinding mellom det assistentene lærer gjennom tiltaket og deres daglige praksis i barnehager, ettersom det ikke vil være rom for arbeid mellom samlinger. Selv om tiltak som går over flere dager, kan være sårbare for frafall, representerer mer langvarige tiltak betydelige pedagogiske «gevinster». Tiltak som gjennomføres over en viss tid, gir i større grad muligheter for fordypning, bearbeiding og læringsformer som gir rom for assistentenes aktive deltakelse gjennom refleksjoner og diskusjoner. I tillegg gir det muligheter for arbeid mellom samlingene som kan lette oppfølgingen i barnehagene.

Absolutt minimum:

To til tre dager

Ønsket minimum:

Tre til seks dager

8.3 Andre innspill

8.3.1 Innspill til organisering av barnehagefaglig grunnkompetanse

1. Tiltak/kurs bør enten gis som et introduksjonskurs eller som en løpende kursrekke eventuelt kombinert med digital opplæring.
2. Det må sikres oppfølging i barnehagene eventuelt gjennom utviklingsarbeid/arbeidsoppgaver i egen barnehage mellom samlingene.
3. Digitale kurs bør ikke brukes alene, men kan benyttes som supplement.
4. Kursene bør overveiende avholdes i arbeidstiden.
5. Det faglige ansvar for gjennomføring av opplæringen bør i stor grad påhvile offentlig universitet/høgskole. Det kan også være ønskelig å bruke lokale krefter, som dyktige og erfarne barnehagelærere.
6. Mindre eiere og kommuner med få barnehager kan trenge støtte for å få gjennomført tiltakene.

8.3.2 Synspunkter på hvordan gjennomføring sikres

Ettersom eiere er pålagt å sørge for at alle ansatte uten kompetanse og erfaring fra barnehage har barnehagefaglig grunnkompetanse, bør ansatte i målgruppen være pålagt deltakelse. Det bør også settes frister for når opplæringen skal gjennomføres, for eksempel i løpet av første halvår etter ansettelse. Videre anbefaler vi at målgruppen tydeliggjøres. Vårt forslag er at målgruppen

begrenses til nyansatte uten barnehagefaglig kompetanse og erfaring, og at gruppen både omfatter både assistenter uten tidligere formell utdanning og «andre pedagoger».

8.4 Avslutning

På bakgrunn av våre data ser det ut til at selv om mange fylker, kommuner, eiere og barnehager har arbeidet seriøst med viktig kompetanseutvikling av ansatte, ser selve tiltaket barnehagefaglig grunnkompetanse ut til å ha vært uklart for en rekke aktører. Gjennomføring av tiltaket synes derfor å ha vært preget av en del tilfeldigheter. For det første ser det ut til å være tilfeldig om assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse og erfaring har fått mulighet til å delta på kurs eller lignende som gir barnehagefaglig grunnkompetanse. For det andre synes innholdet i stor grad å være valgt ut fra andre kriterier enn kriteriene for barnehagefaglig grunnkompetanse. For det tredje er det uklart i hvilken grad tiltakene har vært fulgt opp i barnehagene. For det fjerde synes det å være store variasjoner når det gjelder omfang. Til slutt synes også målgruppen å være uklar.

En viktig utfordring for sektoren er på denne bakgrunn å bygge opp gjennomførbare systemer som sikrer at alle assistenter uten erfaring og formell barnehagefaglig kompetanse får mulighet til å tilegne seg et minimum av kompetanse for arbeidet med barn i barnehager. Forskning tyder på at dette er viktig. Dette støttes også av assistentene som har deltatt i våre undersøkelser, som selv opplever at de har endret sin praksis etter gjennomføring av det de betegner som gode kompetansehevingstiltak. De gode tiltakene har et innhold som oppleves relevant, gir deltakerne mulighet til å diskutere og reflektere sammen med andre assistenter og omfatter oppgaver knyttet til arbeid i egen barnehage. Tiltakene må både gi muligheter for tilegnelse av teoretiske kunnskaper og situert kunnskap i praksisfeltet. Det kan bidra til å bygge bro mellom teori og praksis gjennom oppfølging i barnehagene, slik at assistentene utvikler en praksisnær kunnskap som bidrar til refleksjon-i-handling.

Resultatene fra vår undersøkelse gir klare indikasjoner på at det er gode grunner for å etablere nasjonale rammer for barnehagefaglig grunnkompetanse. Dyktige assistenter er en av forutsetningene for å sikre at barnehagetilbudet til norske barn har en høy kvalitet, som igjen har betydning for barnas trivsel og mulighet til utvikling og læring.

9 Referanser

- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bjørnestad, E., Broekhuizen, M., Os, E., & Baustad, A.-G. (2019). Teachers' and assistants' interaction skills in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile Scales (CIP). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bjørnestad, E., Pramling Samuelsson, I., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H., & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. (Vol. HIOA-rapport nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bove, C., Jensen, B., Wysłowska, O., Iannone, R. L., Mantovani, S., & Karwowska-Struczyk, M. (2018). How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53(1), 34-45. doi:10.1111/ejed.12262
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 576-399). London: SAGE.
- Bråten, M., & Jordfald, B. (2018). *Assistentenes rolle i barnehagene*. FAFO-rapport 2018:25. Oslo: FAFO.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiryres Resarch Design* (Vol. Fourth Edition). London: SAGE.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg: University of Bamberg.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 88(3), 401-433. doi:10.3102/0034654317751918
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doctoral dissertation), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetansebeving*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Greve, A., & Hansen, O. H. (2018). Toddlers in Nordic Early Childhood Education and Care. In *International Handbook on Early Childhood Education and care* (pp. 907-929). London: Springer.

- Hansen, O. H., Jensen, A. S., & Broström, S. (2018). Democracy and care: Values education in Nordic preschool. In *Values education in early childhood settings: Concepts, Approaches and Practices* (Vol. 1, pp. 215-230.). Cham, Switzerland: Springer.
- Hansen, O. H., Leer, J., Warrer, S. D., Broström, S., & Jensen, T. M. (2018). *Professionalisering og øget tværfaglighed i samarbejdet omkring mad og måltider i dagtilbud*. Aarhus: DCA Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug Aarhus Universitet.
- Hansen, O. H., Svinth, L., & Broström, S. (2019). *Barnet i centrum 2. Mod en 0-3-årspædagogik i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk forlag.
- Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M., & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien: Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R., & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Henrichs, L. F., Slot, P. L., & Leseman, P. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringvormen en -activiteiten*. Utrecht: Utrecht University.
- House, E. (2008). Qualitative Evaluation and Changing Social Policy. In N. D. Y. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Third ed.* (pp. 1069-1083). Thousand Oaks: Sage.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104-120.
- Jensen, Holm, Allerup, & Kragh. (2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner* (1. udgave ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B., & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53(1), 23-33. doi:10.1111/ejed.12253
- Jilink, L., Fukkink, R., & Huijbregts, S. (2018). Effects of early childhood education training and video interaction guidance on teachers' interactive skills *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 278-292. doi:10.1080/10901027.2017.1408042
- Karpatzchhof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 409-429). København: Hans Reitzels Forlag.
- Karpatschhof, B. (2007). *Psykologiske undersøgelsesmetoder* (1. udgave ed.). Kbh.: Frydenlund.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, 12.07.2019). Lov om barnehager med merknader. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rundskriv/f-08-2006.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Retrieved from

- https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnchage_2013.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Ny rammeplan for fremtidens barnehager. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2008). *A qualitative stance*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Olesen, L. (2006). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Vejen: KLO.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Lazzari, A., Picchio, M., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 32(2), 133-145. doi:10.1080/09575146.2012.758087
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Litjens, & Taguma. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Lundestad, M. (2012). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. In E. Skogen (Ed.), *Å være leder i barnehagen* (pp. 216-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. In Vol. 1. Retrieved from <https://www.campbellcollaboration.org/library/teacher-qualification-and-quality-of-early-childhood-care-and-learning.html> doi:<https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Naper, L. R., Haugum, M., Nilsen, R. D., Sivertsen, H., Stene, M., & Ekmann, L. (2017). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2016*. Steinkjer: Trøndelag Forsking og Utvikling AS.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A Meta-Analysis of Longitudinal Research on Preschool Prevention Programs for Children. *Prevention & Treatment*, 6 (Article 31). doi:10.1037/1522-3736.6.1.631a
- Nielsen, A. A., & Christoffersen, M. N. (2009). *Børnehavens betydning for barns utvikling*. Kbh.: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- OECD. (2015). *Early childhood education and care policy. Review NORWAY*. Paris: OECD.

- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: SAGE.
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaitė, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): Pathways towards qualification*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pramling, N., & Samuelsson, I. P. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.
- Rugg, H. O. (1917). *Statistical Methods applied to education*. Boston New York Chicago San Francisco: [s.n.].
- Sammons, P. (2010). The EPPE research design: An educational effectiveness focus. In K. Sylva, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram, Taggart, Brenda (Ed.), *Early Childhood Matters* (pp. 24-43). London: Routledge.
- Sanders, K., & Howes, C. (2013). Child care for young children. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (3rd ed., pp. 355-368). New York: Routledge.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case Study Methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 341-358). London: SAGE.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. doi:10.1080/10409280802582795
- Shonkoff, J. (2017). Five Numbers to Remember About Early Childhood. Retrieved from <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/11/Five-Numbers-to-Remember-About-Early-Childhood-Development-updated-1.pdf>
- Sommer, D., Samuelson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. London: Springer.
- Steinnes, G. S. (2014a). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (Doctoral dissertation), HiOA, Oslo.
- Steinnes, G. S. (2014b). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. PhD. Oslo: HiOA.
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk Barnebægeforskning*, 6(13), 1-13. doi:10.7577/nbf.400
- Stortingsmelding 24. (2012-2013). *Framtidens barnebage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Sylva, K., Melhuis, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The final report*. London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland* (OECD Ed.).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Ansattes utdanning i barnehagen – andel. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2016). Do Intervention Programs in Child Care Promote the Quality of Caregiver-Child Interactions? A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Prevention Science, 17*(2), 259-273.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature review*. Washington DC: US Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED527140>.