



Trøndelag Forskning og Utvikling

Trøndelag R & D Institute

Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage

Delrapport 5

**Håkon Sivertsen
Birgitte Ljunggren
Linda Janninger
Ranveig Lorentzen**

TFoU-rapport 2020:11

Tittel : Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens
barnehage.
Delrapport 5

Forfattere : Håkon Sivertsen
Birgitte Ljunggren
Linda Janninger
Ranveig Lorentzen

TFoU-rapport : 2020:11

ISBN : 978-82-7732-312-1

ISSN : 0809-9642

Prosjektnummer : 2673

Oppdragsgiver : Utdanningsdirektoratet

Kontaktperson : Camilla Vibe Lindgaard/Solveig Helene Aksnes

Prosjektleder : Håkon Sivertsen

Medarbeidere : Birgitte Ljunggren
Ranveig Lorentzen
Linda Janninger

Sammendrag : Kort sammendrag

Emneord : Partnerskap, barnehagebasert kompetanseutvikling

Dato : Desember 2020

Antall sider : 85

Status : Offentlig

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

FORORD

Denne rapporten er femte del av følgeevalueringen av strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage». Strategien startet i 2014 med en varighet frem til 2020. I 2017 ble den revidert og har nå en varighet til 2022.

De fire tidligere delrapportene har omhandlet implementering av strategien, vurdering av ulike studietilbud, arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, barnehagebasert kompetanseutvikling og individuelle tiltak rettet mot assistenter og fagarbeidere.

Delrapport fire inneholder en kartlegging av etableringen av regional ordning for kompetanseutvikling for barnehagene (REKOMP), og en analyse av studie- og emneplaner for lederutdanning for styrere.

Dette er del fem som hatt som mål å undersøke hvordan arbeidet med å utvikle kompetanseutviklingstiltak i partnerskap mellom barnehageeiere og UH-sektoren realiseres. Det er foretatt en spørreundersøkelse til deltakere i regionale kompetansenettverk og det er gjennomført intervjuer med representanter fra alle universitet og høyskoler i fem fylker.

På denne delen av følgeevalueringen har Håkon Sivertsen vært prosjektleder og redaktør, Birgitte Ljunggren (DMMH), Ranveig Lorentzen (DMMH) og Linda Janninger (TFoU) har bidratt i utarbeidelsen av spørreskjema, utforming av teorikapittel, gjennomføring av intervjuer, analyser og diskusjon.

Takk for godt samarbeid med Utdanningsdirektoratets kontaktpersoner, Camilla Vibe Lindgaard og Solveig Helene Aksnes.

Steinkjer, desember 2020

Håkon Sivertsen
prosjektleder, Trøndelag Forskning og Utvikling AS

INNHold

	side
FORORD	i
INNHold	ii
FIGURLISTE	iv
TABELLER	iv
SAMMENDRAG	5
SUMMARY	6
1. Innledning	7
1.1 Rapportens oppbygging	8
1.2 Problemstillinger	9
2. Teori	11
2.1 Om partnerskap og samstyring	11
2.1.1 Partnerskap	12
2.2 Ledelse av praksisfellesskap	13
2.3 Samskaping	14
2.4 Mellomromsaktører og kompetansemeglere	15
3. Data og metode	17
3.1 Casefylkene	17
3.2 Intervju av universitets- og høyskolesektoren	17
3.3 Spørreundersøkelse	18
3.4 Datakvalitet	19
4. Resultater	21
4.1 Spørreundersøkelse til deltakere i regionale kompetansenettverk	21
4.1.1 Om respondentene	21
4.1.2 Arbeidsform og kommunikasjonsform i de regionale kompetansenettverkene	22
4.1.3 Hvem deltar, og ledelse av nettverket	23
4.1.4 Målsettinger, arbeidsform og funksjon	25
4.1.5 Deltakernes rolleforståelse	26
4.1.6 Oppgaver og organisering i nettverket	27
4.1.7 Prioritering av støtte til kompetanseutvikling	28
4.1.8 Langsiktig planlegging av kompetansehevingsarbeid	30
4.1.9 Effekter av REKOMP	30
4.1.10 Analyse av kompetansebehov	31
4.1.11 Betydning av eksisterende tilbud i UH	35
4.1.12 Faktorer for gode partnerskap mellom eier og UH	36
4.1.13 Barnehagebasert kompetanseutvikling	37

4.2	Intervju av UH-sektoren	39
4.2.1	Hvordan tolker UH oppdraget og partnerskapet?	39
4.2.2	Organisering av arbeidet internt på UH	41
4.2.3	Likeverd i partnerskapene	49
4.2.4	UH-ansattes deltakelse i REKOMP	49
4.2.5	Modeller for fordeling og bruk av midlene	52
4.2.6	Kompetansekartlegging som utgangspunkt	53
4.2.7	Bestillingsgrøfta - et viktig hinder for samskaping	54
4.2.8	Om UH-nettverket	55
5.	Sammenstilling og drøfting	57
5.1	Rollene i partnerskapet	57
5.1.1	Bestiller-utfører-tankegangen	61
5.2	Kartlegging og analyse av kompetansebehov	63
5.3	Tilbakeføring av erfaringer	64
5.4	UH-nettverkets støttefunksjon	65
5.5	Kompetanseutviklingsarbeid i framtida	66
6.	Konklusjoner	69
LITTERATURLISTE		71
	Vedlegg 1 Intervjuguide til UH-sektoren	74
	Vedlegg 2 Spørreskjema	77
	Vedlegg 3 Tabeller	86

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 1-1	Aktørkart i regional ordning i Trøndelag (Haugset et al 2019)	8
Figur 2-1:	Typologi av meglerroller. (Kilde: Gould og Fernandez 1998, gjengitt i Sletterød og Carlsson, 2013)	16

TABELLER

Tabell		side
Tabell 4-1:	Svarfordeling på casefylkene. N =169	22
Tabell 4-2:	Stillingstype i det regionale kompetansenettverket. N=173, flere svar var mulig.	22
Tabell 4-3:	Hvem er representert i det regionale kompetansenettverket. N=173, flere kryss var mulig.	23
Tabell 4-4:	Ledelse av kompetansenettverkene. N=128	24
Tabell 4-5:	Påstander om formål og funksjon. Gjennomsnittsverdier. N=114	26
Tabell 4-6:	Deltakernes rolleforståelse. n=120. Fylkesfordeling og fordelt på stilling.	27
Tabell 4-7:	Påstander om nettverkets oppgaver og organisering. N=120	27
Tabell 4-8:	I vårt nettverk arbeider vi mot å ha et felles system for kompetansekartlegging. N=114	28
Tabell 4-9:	Påstander om effekter av innføring av REKOMP. n=110	31
Tabell 4-10:	Påstander om effekter av REKOMP. Gjennomsnittsverdier. n=108	31
Tabell 4-11:	Data og informasjon for analyse av kompetansebehov. n=109, flere kryss var mulig	32
Tabell 4-12:	I hvilken grad er UHs eksisterende kompetanseutviklingstilbud førende for prioritering og tildelinger? n=106	35
Tabell 4-13:	I hvor stor grad erfarer du at UH er lydhør det som meldes inn som kompetansebehov gjennom i regionale kompetansenettverket? n=105	36
Tabell 4-14:	Hva forstår du som de mest sentrale metodene i barnehagebasert kompetanseutvikling? N=103 og n=32. Gjennomsnittsverdier.	38
Tabell 4-15:	Modeller for økonomisk fordeling fra fylkesmannen i casefylkene. Vår 2020	52
Tabell 6-1:	UHs interne organisering av REKOMP, basert på intervjudata fra våren 2020	86

SAMMENDRAG

Rapporten kartlegger og belyser hvordan barnehageeiere og universitet- og høgskolesektoren forstår og utøver barnehagebasert kompetanseutvikling i et partnerskap. Casefylkene har ulike utgangspunkt med tanke på geografi, antall universitet og høgskoler (UH) og antall regionale kompetansenettverk (RKN), og vi finner ulike måter å arbeide med utvikling av kompetansehevingstiltak. Fylkesmannen skal legge til rette for at partnerskapene skal fungere.

Undersøkelsene våre har hentet inn data fra både barnehageeiere og andre deltakere i regionale kompetansenettverk og UH, og har forsøkt å finne ut hvordan partnerne forstår partnerskapet, utøver sin rolle, hvordan UH organiserer seg før og etter de har gjort kompetanseutviklingstiltak i barnehagene. Kommuner og private barnehageeiere deltar i nettverk som skal kartlegge og forstå kompetansebehov i barnehagene og sammen med UH og fylkesmannen i samarbeidsforum sørge for at barnehagene får mulighet til å delta i et riktig kompetanseutviklingstiltak.

Barnehageeiere og andre deltakere i RKN viser en generell høy forståelse av prinsippene og formålet med å arbeide i et partnerskap. Det arbeides imidlertid på flere måter når det kommer til å kartlegge behov for kompetanse i barnehagene. Videre vurderes behovene i samarbeidsforum i samarbeid med representanter fra UH. Å gjøre dette på en god måte er også noe som krever god kompetanse, og det er vesentlig for å få frem gode barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak. Partnerskapet utøves altså også i Samarbeidsforum hvor fylkesmannen ofte er tilrettelegger. Våre data viser at tydelige føringer på hvordan ordningen skal fungere etterspørres.

UH-sektoren viser til sine utfordringer med ordningen; de har behov for en langsiktighet med tanke på undervisningsplanlegging, rekruttering, motivering av ansatte, tidsbruk til reisetid. Det er ikke tydelige incentiver/motiver for å arbeide i barnehagene, flere har vært i energikrevende fusjoner, det råder fortsatt en bestiller-utfører-forståelse i både praksisfeltet og i UH, og det er manglende interne system for tilbakeføring av erfaringer til undervisningen, slik at dette er arbeid som er i tidlig fase i de fleste institusjoner. Samtidig imøteser de ordningen med hensyn på å heve kvaliteten og relevansen i undervisningen, og flere UH tar mål av seg til å bli gode på barnehagebasert kompetanseutvikling.

Partnerskapene som dannes tilpasser seg den fordelingsmodell for midlene som er valgt og hvordan UH velger å utøve rollen som holder kontakt med praksisfeltet, noe som påvirker hvordan samskapingen tar form.

Erfaringsdeling mellom aktørene i REKOMP er ettertraktet, og UH-nettverket for REKOMP må fortsette arbeidet med å bli tydeligere på målgruppe og tematikk, slik at flere prioriterer å utveksle erfaringer fra hele landet.

SUMMARY

The report maps and sheds light on how kindergarten owners and the University and college sector understand and practice kindergarten-based competence development in a partnership. The case counties have different starting points in terms of geography, the number of universities and colleges (UH) and the number of regional competence networks (RKN), and we find different ways of working with the development of competence development measures. The county governor (Fylkesmannen) shall facilitate for the partnerships to work.

Our surveys have collected data from both kindergarten owners and other participants in regional competence networks and UH, and have tried to find out how the partners understand the partnership, exercise their role, how UH organizes itself before and after they have made competence development measures in kindergartens. Public and private kindergarten owners participate in networks with the aim of mapping and understanding competence needs in the kindergartens and, together with the UH and the county governor in a collaboration forum, ensure that the kindergartens have the opportunity to participate in a correct competence development measure.

Kindergarten owners and other participants in RKN show a generally high understanding of the principles and purpose of working in a partnership. However, work is being done in several ways when it comes to mapping the need for competence in kindergartens. Furthermore, the needs are assessed in collaboration forums in collaboration with representatives from UH. Accomplishing this is also something that requires good competence, and it is essential to produce good kindergarten-based competence development measures. The partnership is thus also exercised in the Collaboration Forum, where the county governor is often the facilitator. Our data show that clear guidelines on how the Regional Arrangement should work are in demand.

The higher education sector refers to its challenges with the scheme; they need a long-term perspective in terms of planning, recruitment, motivation of employees, time spent on travel time. There are no clear incentives/motives for working in kindergartens, several have been in energy-intensive mergers, there is still a client-performer understanding in both the field of practice and in UH, and there is a lack of internal system for returning experiences to teaching, such that this is work that is in the early stages in most institutions. At the same time, they meet the scheme with regard to raising the quality and relevance of teaching, and several UHs aim to become good at kindergarten-based competence development.

The partnerships that are formed adapt to which distribution model for the funds has been chosen and how UH chooses to exercise the role of keeping in touch with the field of practice, which affects how the co-creation takes shape.

Exchanging of best practices between the actors in REKOMP is asked for, and the UH-network for REKOMP must continue the work of becoming clearer on target group and topics, so that more people prioritize exchanging experiences nationwide.

1. INNLEDNING

Rapporten er en del av følgeevalueringen av Utdanningsdirektoratet sin strategi «Kompetanse for fremtidens barnehage».

Rapporten skal kartlegge og vise status for ulike deler av regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagene (ofte omtalt som REKOMP).

Strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage* ble i utgangspunktet etablert som en strategi for kompetanse og rekruttering for perioden 2014 til 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I 2017 ble strategien revidert i lys av innholdet i ny rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017c), og revidert strategi gjelder for perioden 2018-2022 (Kunnskapsdepartementet 2017b). Strategien følges opp av Trøndelag Forskning og Utvikling, NTNU Samfunnsforskning og Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Evalueringen tar for seg de ulike tiltakene som omfattes av strategien og tema for de årlige rapporteringene bestemmes etter nærmere avtale med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver.

Den første rapporten (Haugset, Osmundsen, Caspersen, Haugum, og Ljunggren, 2016) hadde fokus på implementeringen av strategien, samt deltakerundersøkelser på *Arbeidsplassbasert barnehage-lærerutdanning* (ABLU) og *Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk* (TIB).

I delrapport 2 (Haugum, Ljunggren, Haugset, Osmundsen, Caspersen, Franck, Lorentzen, 2017) ble deltakerundersøkelsene på ABLU og TIB repetert, samt at det ble rettet fokus på de fire kompetansehevings-tiltakene *Barnehagebasert kompetanseutvikling*, *Barnehagefaglig grunnkompetanse*, *Fagbrev* og *Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere*.

Delrapport 3 (Naper, Haugset, Ljunggren, Caspersen, Franck, Osmundsen, Lorentzen, 2018) fokuserte på kompetansehevingstiltaket *Barnehagebasert kompetanseutvikling*, samt evalueringer av *Fagskoleutdanningen for oppvekstfag* og *Tilretteleggingsmidler for lokal prioritering* fra Fylkesmannen. I tillegg inkluderte rapporten deltagerundersøkelsen for ABLU og en deltagerundersøkelse for fagskoleutdanningen.

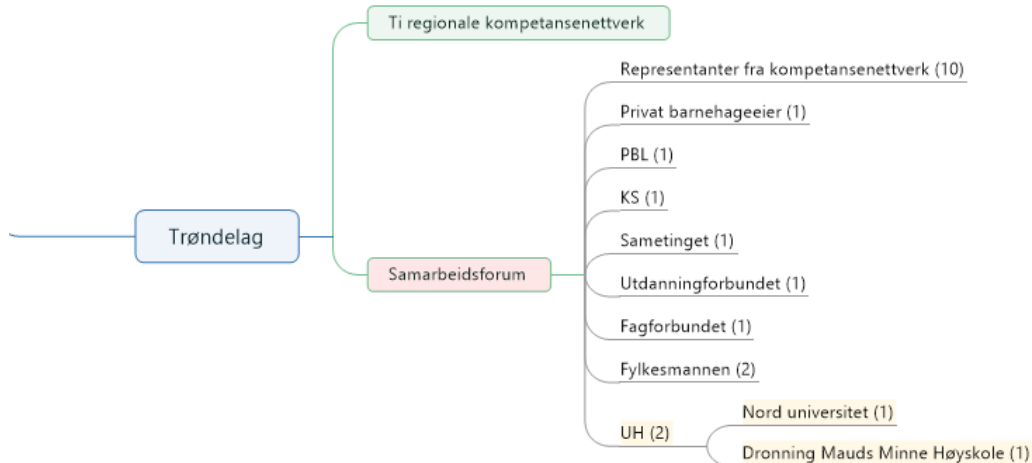
Delrapport 4 (Haugset, A. S., Fagerholt, R. A., Løe, I-C., Sivertsen, H., Ljunggren, E. B., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R., Mordal, S, 2019) gav en helhetlig oversikt over etablering av Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (REKOMP) i alle 11 fylker, samt en gjennomgang av lederutdanning for styrere i barnehagene.

Denne femte rapporten i følgeevalueringen har fått i bestilling å se på partnerskapene i regional ordning, kompetansebehovskartlegging og utøvelse av regional ordning i en tidlig fase. Partnerskapet i REKOMP er en grunnleggende premiss i ordningen som skal gjøre at aktørene bidrar til barnehagebasert kompetanseutvikling. Rapporten retter primært søkelys mot eierrepresentantene og UH som parter i partnerskapet. Disse inngår som parter i regionale samarbeidsforum, hvis mandat er prioritering av tiltak og

fordeling av midler. Barnehageeier inngår også i regionale kompetansenettverk, med ansvar for å kartlegge kompetansebehovet i barnehagene. Rapporten vender seg i den forstand til casefylkenes representanter i både regionale samarbeidsfora, gjennom kvalitative dybdeintervju med representanter fra UH og regionale kompetansenettverk, gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse til alle medlemmer av kompetansenettverkene. Data i denne rapporten baserer seg på 11 informanter fra UH og 169 respondenter fra nettverkene. 40 av disse svarer som eierrepresentanter, 29 kommunale og 11 private.

Når delrapport 5 skrives er en ny tilskuddsordning på høring, med frist 21. november¹. Denne har til hensikt å få en mer lik forvaltningspraksis og klarere føringer. For eksempel er det forslag om at minst 50 prosent av midlene skal fordeles til UH og at man skal gå vekk fra kravet om kun å bruke lokal UH. Som en del av den nye tilskuddsordningen er Utdanningsdirektoratet i prosess med å lage felles maler, rapporteringssystem og mandat for samarbeidsforum.

Figuren viser et eksempel på hvilke aktører som berøres av regional ordning. I denne rapporten er det primært forholdet og partnerskapet mellom UH og barnehageeiere som belyses. For å nå barnehageeiere som har erfaring med regional ordning med et spørreskjema er regionale kompetansenettverk (RKN) benyttet som målgruppe for spørreundersøkelsen.



Figur 1-1 Aktørkart i regional ordning i Trøndelag (Haugset et al 2019)

1.1 Rapportens oppbygging

I rapporten beskrives problemstillingene som er utarbeidet i tett samarbeide med Utdanningsdirektoratet, teori om partnerskap og samstyring. Kapittel tre beskriver hvordan data er samlet inn, og kapittel fire beskriver først resultater fra

¹ Forslag til ny tilskuddsordning for REKOMP:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing3/id2724691/>

spørreundersøkelse til medlemmer av regionale kompetansenettverk, og deretter intervjudata fra UH i casefylkene. Kapittel fem drøfter våre data opp mot de gitte problemstillingene. Kapittel seks gjør konkluderinger av våre funn i datamaterialet opp mot de følgende problemstillingene.

1.2 Problemstillinger

Basert på tidligere funn i følgeevalueringens rapporter har Utdanningsdirektoratet kommet med bestilling av denne femte rapporten, og i samarbeid med forskerne har følgende hovedproblemstillinger blitt definert for datainnsamlingen.

- a) På hvilken måte tolkes og utøves de ulike partene sine roller i partnerskapet?
- b) Hvordan arbeides det med kartlegging og analyse av kompetansebehov, og hvordan prioriterer aktørene hvilke tiltak som skal iverksettes?
- c) Hvordan bruker universitetene og høgskolene erfaringer fra samarbeidet med praksisfeltet i sitt eget virke?
- d) Hvordan bidrar UH-nettverket til å støtte arbeidet med regional ordning?
- e) Hvordan forespeiler aktørene seg kompetanse- og kvalitetsutvikling i sektoren i et lengre perspektiv?

2. TEORI

Kapitlet beskriver teorier om partnerskap og samstyring, ledelse av praksisfellesskap, samskaping og mellomromsaktører og kompetansemeglere.

2.1 Om partnerskap og samstyring

I denne rapporten skal vi se nærmere på samarbeidet mellom aktørene i REKOMP-ordningen. REKOMP-ordningen er organisert og koordinert etter det som kan forstås som samstyringsprinsipper. Samstyring er definert som en av flere styrings- og koordineringsmekanismer av Røiseland og Vabo (2016) som følger: *samstyring er den ikke hierarkiske prosessen hvorved offentlige og private aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening.*

Røiseland og Vabo beskriver samtidig markedet og byråkratiet som andre virksomme styringsmekanismer. Vi tolker REKOMPs organisering som basert på samstyringsprinsipper ut fra flere forhold, hvor nettverksorganiseringen er sentral. Ordningen er organisert slik at styringsnettverk på ulike nivå (nasjonalt, regionalt, lokalt) får i oppgave å organisere seg slik at man når de styringsmålene som er satt. Disse målene er av Utdanningsdirektoratet (2018) definert som sentrale punkt for ordningen:

- Barnehagen vurderer sitt behov for kompetanseutvikling.
- Samarbeidsfora utvikler en langsiktig plan for kompetanseutvikling, basert på behovene i regionen.
- Kompetanseutviklingsplanen gir en felles retning og større forutsigbarhet for barnehager, eiere, universiteter og høyskoler, og andre aktører.
- Aktørene bidrar til samskaping og gjensidig læring som endrer praksis.
- Universiteter og høyskoler får en mer praksisnær kompetanse.

Målene skal nås gjennom samarbeid og søken etter gode løsninger i samarbeid.

Strukturen på disse nettverkene er beskrevet i forrige rapport (Haugset et al 2019). Her så vi at de studerte regionene hadde tolket oppdraget med å etablere ordningen, og at dette preget styringsnettverkernes oppbygging. Noen regioner hadde bygd videre på eksisterende nettverk, mens andre hadde måttet etablere helt nye nettverksstrukturer og samarbeid.

En hovedtanke bak REKOMP-ordningen er at løsninger skal utarbeides i samarbeid mellom en rekke aktører i sektoren. I styringsdokumentene som omhandler etablering av samarbeidsforum har myndighetene gitt føringer på hvem som skal delta i disse styrings- og samskappingsprosessene. For eksempel er det bestemt at private barnehager skal sitte i samarbeidsforum. Deltakelsen av de private barnehageeierne ble diskutert i rapport 4, blant annet knyttet til spørsmål om representativitet. Ordningen har medført aktivisering av eksisterende samarbeid og etablering av nye, for

å nå mål om barnehagebasert kompetanseheving i barnehagene og utvikling av en bedre og mer praksisrelevant barnehagelærerutdanning.

2.1.1 Partnerskap

Et begrep som ofte benyttes i sammenheng med samstyring og samarbeid er partnerskap. Partnerskap er imidlertid et flertydig begrep. I lærerutdanningene har det for eksempel blitt anvendt som en samlebetegnelse for ulike måter å organisere samarbeid mellom sektorens aktører som høgskole og barnehage-eier, gjerne knyttet til praksisopplæring av studenter (Delrapport 1). I den samme rapporten peker man på at et trekk med partnerskap er en viss grad av formalisering av samarbeidet og at partnerskapet skal bidra til at samarbeidet skaper mer enn hva hver enkelt part alene vil kunne skape. Det vises også til at partnerskap innebærer likeverdighet mellom aktørene; det bør være preget av gjensidighet og samhandling (Haugset et al, 2016, s. 12). Dette er i tråd med mer generelle definisjoner av partnerskap samt forskning på partnerskap gjort i for eksempel på helsefeltet. En helt overordnet definisjon er en avtale mellom to eller flere parter (Kirchhoff & Ljunggren, 2016). En noe eldre, men like fullt nyttig forståelse av partnerskap presenteres av OECD (1990, s. 20). Her slås det fast at partnerskap er samarbeid satt inn i formaliserte system, for eksempel gjennom formelle, legale avtaler. Partnerskap kan også være basert i mer uformelle, gjensidige forståelser, samarbeidene arbeidsrelasjoner, eller i planer man gjensidig forplikter seg til å følge opp mellom ulike institusjoner. Ifølge OECDs forståelse involverer partnerskap enighet og felles forståelse av styringsmål, deling av ansvar, ressurser, risiko og gevinster over tid.

Røiseland og Vabo (2016) har sett på ansvarlighet i partnerskap, og benytter Street (2010) sitt rammeverk for å beskrive ulike former for partnerskap. De beskriver at et typisk trekk ved partnerskap er at det bygger på en gjensidig forpliktende og tidsavgrenset avtale mellom to eller flere parter knyttet til et bestemt formål. Ulike former for partnerskap betyr at det finnes ulike ordninger for å sikre ansvarlighet og kontroll. *Interessehevdende partnerskap* etableres for å stå sterkere i en sak hvor flere parter har sammenfallende interesser. *Regelsettende og regulerende partnerskap* som vokser frem på områder hvor det ikke eksisterer styrende og regulerende myndigheter. Og *iverksettende partnerskap* som blir etablert i tilknytning til et konkret behov eller problem, noe som innebærer at partnerskapene disponerer ressurser, produserer tjenester eller løser problemer. I et slikt partnerskap bør partene også ansvarliggjøres for målbare resultater.

Hva som kjennetegner vellykkede partnerskap er diskutert (Kirchhoff og Ljunggren 2016). For eksempel viser Dowling et al (2004) til at vellykkede partnerskap vurderes etter hvor godt partnerne samarbeider for å nå felles mål og for å opprettholde et langsiktig samarbeid. Dette omhandler prosessuelle trekk ved partnerskapet. Samtidig kan også partnerskap vurderes etter hvorvidt man når målene som er satt for partnerskapet, for eksempel hvorvidt kvaliteten på barnehagetjenesten bedres.

Kirchhoff og Ljunggren (2016) diskuterer partnerskap i helsevesenet og peker på noen ulemper med partnerskap. En ulempe er at partnerskap i prinsippet er frivillig å delta i, men at de i realiteten kan bli pålagt. Dette kjenner vi igjen i REKOMP-ordningen. Her legger myndighetene føringer på hvem som skal delta i ordningen. Det vil si at partnerne ikke nødvendigvis går sammen ut fra gjensidig avhengighet. Likeverdighet i relasjonene er også et utgangspunkt for partnerskapstenking. Det er heller ikke nødvendigvis slik at partene er likeverdige. Det kan være ulikheter i ressurser mellom dem, slik forskning på samarbeid mellom spesialist-helsetjenesten og kommunehelsetjenesten har vist (Kirchhoff og Ljunggren, 2015; Kirchhoff og Ljunggren, 2016). I denne forskningen pekes det på at slik ulikhet kan representeres gjennom ulik grad av faglig definisjonsmakt, finansiell tyngde, informasjon, utstyr, tid og kapasitet. Det er grunn til å undersøke hvordan UH beskriver REKOMP sett på bakgrunn av denne diskusjonen. Hvordan beskrives prosessene som de tar del i som partner? Tematiseres likeverd og i så fall hvordan?

Aars og Christensen (2011) viser i sin evaluering av NAV-reformen til Peters (1998) som trekker frem fem idealtypiske kjennetegn ved partnerskap:

- et partnerskap to eller flere aktører. Peters framholder her at minst én av partene må være en offentlig aktør, men at vi også godt kan tenke oss et offentligoffentlig samarbeid. Et underpunkt av dette kunne være at alle partnerskap bygger på konsensus, mer eller mindre avgrenset (McQuaid, 2000).
- et sentralt kjennetegn ved et partnerskap at alle parter er prinsipaler, det vil si at de har autonomi til å forhandle og inngå avtaler på egne vegne. Dette forholdet kan ofte være problematisk, ikke minst når det gjelder offentlige organisasjoner der det kan være flere nivåer av godkjenning og kontroll. De er «innbakt i forskjellige institusjonelle kontekster.» (Andersen og Røiseland, 2008).
- et partnerskap er av en viss varighet. Et partnerskap er med andre ord ikke en hvilken som helst interaksjon mellom to eller flere parter, men innebærer en kontinuerlig relasjon.
- partnerskapsrelasjonen innebærer at alle parter yter et bidrag til partnerskapet. Det vil si at ressurser investeres, men også at kontroll over visse ressurser helt eller delvis overføres til partnerskapet.
- komponenten i et partnerskap er at partene langt på vei deler ansvaret for utfallet av deres felles innsats.

2.2 Ledelse av praksisfellesskap

Wenger (2004) skiller mellom det han kaller praksisfellesskap som en gruppe mennesker som skal utvikle sin kompetanse, bygge og dele kunnskap og formelle arbeidsgrupper som har som hensikt å levere en tjeneste eller produkt. For å lede disse peker han på ulike momenter; Formelle arbeidsgrupper fungerer best med en styring etter målepunkter, arbeidsbeskrivelser, mens praksisfellesskap samles rundt en felles forståelse av gruppens målsettinger og ambisjoner, og fungerer best når aktiviteter

koordineres og kultiveres framfor ledes. Wengers (2003, 2004) sosiale teori om læring har oppmerksomheten rettet mot fellesskapet, praksis, identitet og mening i et praksisfellesskap. Deltakelse i et praksisfellesskap er et omdreiningspunkt og finner sted gjennom engasjement i handling og samspill, samtidig som dette engasjementet er innleiret i kultur og historie. Irgens (2011) sier at gruppen eksisterer fordi medlemmene ønsker det selv, det er vanskelig å pålegge den ansvar og det er et preg av forhandlinger og demokrati. Ledelse av et praksisfellesskap kan være å arbeide med endrings- og utviklingsprosesser i ulike faser som en ikke-lineær retning for å forankre og befeste endringer og kunnskaping i et praksisfellesskap (Nissen, Kvistad, Pareliussen og Schei, 2015). Kunnskaping eller «knowledge creation» innebærer delprosessene sosialisering, eksternalisering, kombinasjon og internalisering og sentralt står vekslingen mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). Kunnskap handler om noe kreativt og er en aktivitet som krever bevissthet om å fremstille kunnskapen (Gustavsson 2000). Ledelse av praksisfellesskap krever å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen for utvikling og endring av læringsystemer og læringskulturer (Wadel, 1997). Å lede prosesser innebærer å stå i den prosessuelle konteksten og både kunne anerkjenne engasjement og deltakelse i praksisfellesskapet, og å kunne møte og identifisere motstand (Schei og Kvistad, 2012). For å få til varig endring og forbedring i praksisfellesskapet på småbarnsavdelinger, viser forskningen til Løvig-Larsen og Larsen (2019) at forutsetningen var at barnehagelærerne ledet og forankret utviklingsarbeidet i praksisfellesskapet og arbeidet med motstanden de møtte i prosessen. Gjems (2019) viser til at trygge relasjoner mellom deltakerne i en dialogisk samtale er en forutsetning for at det skal være godt å være i et lærende fellesskap. Pedagogiske ledere har formalisert ansvar for en gruppe av barn og medarbeidere (Børhaug og Lotsberg, 2014). Denne gruppen kan ifølge Wenger (2003), ansees som et praksisfellesskap. Å lede dette praksisfellesskapet er sammenvevd hvor det på den ene siden handler om å bygge tette team preget av likeverd og engasjement fra de ufaglærte og på den annen side å lede dette teamet faglig (Børhaug og Lotsberg 2014). Et utvidet praksisfellesskap kan være alle barn og medarbeidere i en barnehage, og ledelsen av fellesskapet vil da inkludere styrer eller enhetsleder. Børhaug og Lotsberg, (2010) viser til at dagens styrere er myndige og tar et bredt ansvar i sine barnehager. De antar at disse styrerne leder gjennom de pedagogiske lederne. Ledelse av et praksisfellesskap handler om å lede en lærende organisasjon som har fokus på personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning (Senge, 1990).

2.3 Samskaping

Torving, Sørensen og Røiseland (2019) viser til opprinnelsen til samskaping som begrep som relativt nytt, og noe som kommer fra privat sektor, basert på ideen om at kunder skal være med på å bidra til verdiskaping gjennom å signalisere behov og ønsker, være delaktige i tjenesteyting og til og med evaluering av tjenesten. Samskaping i offentlig sektor beskrives som en prosess hvor to eller flere aktører (offentlig og private) forsøker

å løse et problem, utfordring eller oppgave gjennom menings- og kunnskapsutveksling som skal forbedre den offentlige tjenesten gjennom nye planer, strategier, tiltak, reguleringer og rammeverk, enten gjennom en kontinuerlig forbedring av praksis eller gjennom innovative og inngripende tiltak som endrer praksis.

Torfinn et al. (2016) peker på risikoer knyttet til samskaping; demokratisk representativitet da ikke-valgte deltakere deltar, manglende transparens og formalitet i beslutningstaking, kostnadskrevenne å drifte, konfliktskapende og kompromissfremmende. Samtidig er mulighetene og fordelene til stede; mer demokratiske deltakelse og meningsutveksling, legitimering av løsninger, gir grobunn for mer effektive og tilpassede løsninger og tjenester, samt at det bygger mer robuste samfunn og styrker sosialt samhold.

En av barrierene for samskaping som trekkes fram er at aktørene feiler i å forstå sin egen rolle i samskapingsprosessen, da det ofte innebærer en endring av den tradisjonelle rolleforståelsen til for eksempel offentlig sektor, og at konkurrerende private aktører kan ha vansker med å delta i kunnskapsdeling og felles beslutningstaking.

Samskaping kan skje på ulike nivå. Det kan være at man samskaper i nettverk problemforståelser og løsninger som deretter presenteres for praksisfeltet, jf arbeidet i regionale nettverk (Haugset et al, 2019). Samskaping kan også skje i praksisfeltet ved at eksterne aktører eksempelvis ansatte i UH, jobber sammen med barnehageansatte i samskapt læringsprosesser. Samskapt læringsprosesser er godt beskrevet av Klev og Levin (2018). I slike samskapt læringsprosesser vil både interne og eksterne aktører inngå i egne og felles læringsløyper. Sett i lys av REKOMPs oppdrag om likeverdige partnerskap og at både UH og barnehagene skal utvikle seg gjennom REKOMP, vil samskapt læring som arbeidsform kunne være relevant. Det vil være aktuelt å finne arbeidsformer i partnerskapet som på ulike nivå, både nettverksnivå og inn i barnehagene, fremmer gjensidig læring.

2.4 Mellomromsaktører og kompetansemeglere

Mellomroms aktører som skal bringe sammen riktig kompetanse med et behov er både godt utprøvd og forsket på. Sletterød og Carlsson (2013) beskriver ulike typologier for meglerrollen i perspektiv av nettverksentreprenører i innovasjonsprosesser – «innovation intermediation». Disse nettverksentreprenørene har som oppgave å operere mellom næringslivsaktører på den ene side og akademia på den andre, men mål om å bringe sammen riktig kompetanse for å løse problemer eller utvikle nye løsninger. I dette viser de til Håkanson, Caessens og MacAulay (2011) sin beskrivelse av tre kjernekompetanser som har avgjørende betydning for effektiv utøvelse av «innovation intermediation»:

- 1. «Network Spanning»- evnen til å opprettholde og etablere kontakter på tvers av et sett av sektorer med komplementære behov.

- 2, «orgaizational memory – organisasjons-interne forbindelser og rutiner, sosial og profesjonell interaksjon, og
- 3, «Credibility as mediator» - troverdigheten man har som megler.

Meglerrollen er også beskrevet at Gould og Frenandez (1989)(ibid), og en typologi bestående av fem meglerroller beskriver hvordan rollen kan forstås; Coordinator, Gatekeeper, Representative, Cosmopolitan og Liaison.



Figur 2-1: Typologi av meglerroller. (Kilde: Gould og Fernandez 1998, gjengitt i Sletterød og Carlsson, 2013)

Vi ser likhet i hvordan disse mellomromsaktørene fungerer og med hvordan UH organiserer arbeidet med å møte praksisfeltet. De ulike måtene å forstå rollen på krever ulike egenskaper, og mellomromsaktørens posisjon i egen organisasjon er med på å farge hvordan man opptrer i møte med praksisfeltet, og hvordan REKOMP forankres i egen organisasjon. En *gatekeeper* arbeider med å skaffe relevant og aktuell informasjon og gjøre den tilgjengelig for egen organisasjon.

3. DATA OG METODE

Det er valgt flere ulike metoder for å samle inn nødvendig data for å besvare problemstillingene; dokumentstudier, intervju av representanter fra UH-sektoren, samt spørreundersøkelse av medlemmer av regionale kompetansenettverk.

3.1 Casefylkene

Finnmark, Trøndelag, Hedmark, Viken og Hordaland er valgt som casefylker for undersøkelsene, og materialet fra disse fylkene danner hovedgrunnlaget for analysene i rapporten. Casefylkene ble valgt på forsommeren 2018, i samråd med Utdanningsdirektoratet og med basis i det vi visste om planer for regional ordning og om tidligere samarbeidsstrukturer i fylkene. Vi ønsket å studere fylker som representerte mangfold i:

- Geografi (folketetthet/størrelse, sentralitet, reiseavstander)
- Tidligere samarbeidsstrukturer som regional ordning kunne bygge på
- Andelen private barnehager
- Antall lokale UH-institusjoner som ble omfattet av ordningen
- Med og uten samiske forvaltningskommuner

Fylkene vi endte opp med er alle berørt av fylkessammenslåinger til større regioner: Trøndelagsfylkene ble sammenslått i 2018, og i 2020 er Hordaland slått sammen med Sogn og Fjordane til Vestland, Buskerud, Akershus og Østfold er Viken, Troms og Finnmark er ett fylke og Hedmark og Oppland ble Innlandet.

Ut fra dette har vi arbeidet med fylkene

- Trøndelag
- Vestland
- Troms og Finnmark
- Innlandet
- Viken

Representanter fra de tilhørende høyskoler og universiteter som tilbyr barnehagelærerutdanning er benyttet som informanter i våre intervjuer.

3.2 Intervju av universitets- og høyskolesektoren

Institusjonene ble kontaktet våren 2020 med intensjon om å ha intervju i forbindelse med nasjonal samling om REKOMP og DEKOM. Samlingen ble avlyst pga koronapandemien, og intervjuene ble i stedet gjennomført som individuelle videointervju. Intervjuguide er vedlegg 1. Intervjuene tok utgangspunkt i å besvare fem problemstillinger.

1. *På hvilken måte forstår UH sin rolle i et partnerskap, og på hvilken måte praktiseres det?*

2. *Hva kjennetegner et godt partnerskap?*
3. *Hvordan forstår UH barnehagebasert kompetanseutvikling og i hvilken grad er dette samsvarende med det som praktiseres?*
4. *Hvordan har regional ordning endret samarbeidet i, og mellom UH-institusjonene?*
5. *Hvordan kommer erfaringer fra praksisfeltet tilbake til undervisningen?*

Hvert intervju hadde en tidsramme på ca en time og ble foretatt av ulike forskere i teamet. Informantene var i hovedsak studieledere og koordinatorene som har ansvar for REKOMP i sin organisasjon.

Følgende universitet og høyskoler ble intervjuet om temaene:

- Nord universitet, Levanger
- Høgskolen på Vestlandet, Bergen
- Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret
- Høgskolen i Innlandet
- Universitetet i Tromsø
- NLA Høgskolen i Bergen
- Høgskolen i Østfold
- Universitetet i Sørøst-Norge
- OsloMet
- Universitet i Agder
- Høgskolen i Volda

Vi har valgt å anonymisere informantene i fremstillingen av funn i rapporten.

3.3 Spørreundersøkelse

For å samle inn data fra representanter i de regionale kompetansenettverkene ble det gjennomført et omfattende arbeid med å samle inn epostadresser fra de fem casefylkene. Epostadressene ble benyttet til å sende ut et elektronisk spørreskjema (Vedlegg 2). Til sammen 42 kompetansenettverk finnes i de fem fylkene, og det er et ulikt antall deltakere i hvert nettverk. Medlemmene er gjerne sektorledere for oppvekst/barnehage i kommunene, fylkesmannen, private eiere, fagforening mm. Dette er nærmere beskrevet i delrapport fire i evalueringen (Haugset et al 2019).

Finnmark og Troms: Øst-Finnmark, Midt-Finnmark, Vest-Finnmark, Nord-Troms, Tromsø, Karlsøy, Balsfjord, Ytre Midt-Troms, Sør-Troms

Vestland: Bergen, Hafs, Ytre Midthordaland, Midthordaland, Nordhordaland, Sunnhordaland, Sunnfjord, Nordfjord, Hardanger/Voss og Indre Sogn

Innlandet: Nord-Gudbrandsdalen, Midt-Gudbrandsdalen, Nord-Østerdal, Sør-Østerdal, Lillehammer, Valdres, Gjøvik, Hamarregionen, Kongsvingerregionen, Hadeland

Trøndelag: Ytre Namdal, Midtre Namdal, Indre Namdal, Innherred, Fosen, Verdal og Levanger, Værnes, Trondheim, Gauldal, Orkdal/Øy

Viken: Barnehagen som pedagogisk virksomhet, Kommunikasjon og språk, Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning, Barnehagens verdivurdering

Spørreskjemaet er utarbeidet på bakgrunn av bestillingen fra Utdanningsdirektoratet, og tar for seg følgende problemstillinger;

1. *På hvilken måte tolker partene sin rolle i partnerskapet*
2. *Hvordan kartlegges og analyseres kompetansebehov, og hvordan praktiserer aktørene i samarbeidsfora hvilke tiltak som skal iverksettes, eksempelvis mellom å gi tilbud til mange eller prioritere til færre?*
3. *Med utgangspunkt i den regionale ordningen, hvordan ser aktørene for seg kompetanseutvikling i da og i et lengre perspektiv?*

Spørreskjemaet hadde 25 hovedspørsmål, hvorav seks var spørsmålsbatterier, slik at respondentene besvarte 57 spørsmål og påstander. Skjemaet ble testet av representanter fra sektoren, oppdragsgivere og forskerkolleger.

Spørreskjemaet og intervjuene er meldt til NSD, Norsk senter for forskningsdata.

3.4 Datakvalitet

Intervjuguiden ble utarbeidet av alle i forskerteamet, og de fleste intervjuene ble gjennomført av to forskere. Alle elleve intervjuer er renskrevet baserte på lyd eller videoopptak. Intervjuene ble foretatt våren 2020 hvor samfunnet var preget av nedstenging. Dette påvirker ikke informasjonen som ble avgitt. Informantene er sentrale personer i sin organisasjon i regional ordning, og uttale seg med bakgrunn i sin kunnskap og erfaring og ble ikke bedt om å forberede seg på spesielle tema før intervjuet. To forskere har ansettelsesforhold til en institusjon, og var ikke med på dette intervjuet. Informantene gav inntrykk av god kjennskap til de spørsmål de ble stilt, og henviste i svært liten grad til andre personer eller kilder.

Kontaktinformasjon til spørreundersøkelsens respondenter ble samlet inn gjennom henvendelser til fylkesmennene i casefylkene. Enkelte regioner krevde flere henvendelser før denne informasjonen ble oversendt. Respondenter fra alle regionale kompetansenettverk i casefylkene fikk invitasjon til å besvare undersøkelsen, samt to påminnelser. Vi har ingen mulighet til å se om det er frafall fra enkelte grupper av respondenter, for eksempel private barnehageeiere, da dette ikke er en del av vår kontaktinformasjon. Responser på spørreundersøkelsen var tilfredsstillende, med tanke på tidsperioden den ble lansert. Antall svar gjør at vi vurderer de presenterte data som valide og reliable slik de blir presentert i rapporten. Viken har bare åtte svar i utvalget, og dette er bemerket i rapporten der det er aktuelt å være oppmerksom på

4. RESULTATER

Kapitlet beskriver data som er samlet inn i denne delen av følgeevalueringen. Kapittel 4.1 legger frem data fra spørreundersøkelsen til de regionale kompetansenettverkene i fem casefylker, og kapittel 4.2 beskriver data fra intervju med representanter fra universitet og høgskoler.

4.1 Spørreundersøkelse til deltakere i regionale kompetansenettverk

Målet med undersøkelsen var å få frem barnehageeiers stemme for å belyse hvordan partnerskapet forstås og utøves, hvordan man arbeider med regional ordning, hvordan de arbeider med kompetansebehovskartlegging, hvordan tiltak prioriteres og hvordan man ser for seg arbeidet med kompetansekartlegging på lengre sikt. Får å nå barnehageeiere med erfaring fra regional ordning valgte vi å henvende oss til de regionale kompetansenettverkene som finnes samtlige casefylker, men hvor Viken har en faglig inngang på sine nettverk, og ikke geografisk. I kompetansenettverkene finner vi personer som ivaretar flere funksjoner, spesielt fra kommunene, slik at det blir utfordrende å skille de ulike deltakernes stemmer. Kapitlet skiller på private og kommunale barnehageeiere der det er naturlig.

4.1.1 Om respondentene

Vi fikk inn total 169 svar i undersøkelsen av 401 utsendte invitasjoner. 30 personer gav melding om at de ikke ønsket å besvare undersøkelsen. Det gir en svarprosent på 50. Av de innkomne svarene var 117 fullstendige og 52 ufullstendige, de ufullstendige er inkludert i datasettet. Antall svar varierer mellom hvert spørsmål. Det ble benyttet en lik skala på påstander; 1= Stemmer svært dårlig, 2= stemmer dårlig, 3 verken eller, 4= stemmer godt, 5= stemmer svært godt. Tabeller fra disse påstandene gjengis med gjennomsnittsverdier.

Det ble sendt ut to påminnelser til de som ikke besvarte undersøkelsen. Det bemerkes at den ble distribuert i slutten av mai 2020, da mange hadde en annerledes arbeidshverdag på grunn av pandemien, og dette kan ha påvirket svarprosenten negativt. Vi har likevel tilstrekkelig data til å presentere representative resultater.

Alle 42 regionale nettverk i de fem casefylkene er representert med mellom 1-11 svarende i undersøkelsen. Tabell 4-1 viser svarfordeling mellom casefylkene:

Tabell 4-1: Svarfordeling på casefylkene. N =169

Fylke	prosentandel av de svarende
Troms og Finnmark	23
Vestland	21
Innlandet	21
Trøndelag	28
Viken	7

Respondentene kunne krysse av for flere stillinger/roller de har i det regionale kompetansenettverket, derfor summeres prosenten til over hundre. Det er da rollen som kommunal oppvekstsjef, eierrepresentant og myndighet som har fått flere avkryssninger. Av eierrepresentantene kommer kun 11 respondenter fra privat sektor, og 29 respondenter fra kommunal sektor. I utvalget vårt var 20 prosent representanter fra private barnehager (basert på observasjon av epostadresser). Tabell 4-2 viser at det er kun to fra UH-sektoren som er representert i datasettet, og at de fleste av respondentene hører til i kommuneadministrasjonen. 7 av 30 barnehagestyrere kommer fra private barnehager. Ingen av barnehagestyrerne svarer som eierrepresentant i våre data. 18 av 54 barnehagemyndighetsrepresentanter er også oppvekstsjef eller eierrepresentant, eller alle tre.

Tabell 4-2: Stillingstype i det regionale kompetansenettverket. N=173, flere svar var mulig.

Stillingstype	Antall	Andel
Kommunal eierrepresentant	29	19,9%
Kommunal barnehagemyndighet	54	37,0%
Kommunal oppvekstsjef	25	17,1%
Privat eierrepresentant	11	7,5%
Barnehagestyrer	30	20,5%
Ansatt i UH-sektoren	2	1,4%
Representant for fagforening	4	2,7%
Annet	18	12,3%
Sum	173	118%

4.1.2 Arbeidsform og kommunikasjonsform i de regionale kompetansenettverkene

Vi stilte et åpent spørsmål og bad respondentene beskrive *arbeidsform* og *kommunikasjonsform* i det regionale kompetansenettverket. I datamaterialet finner vi at respondentene omtaler både møteform, frekvens og organisering av arbeidet i dette spørsmålet, og at dette varierer mellom nettverkene.

Kommunikasjons- og arbeidsform: Fysiske møter og samlinger er den vanligst forekommende arbeids- og kommunikasjonsformen, etterfulgt av e-post, i alle de fem casefylkene. Flere nevner at digitale møter, for eksempel på digitale plattformer som Teams og Skype, er en vanlig arbeids- og kommunikasjonsform, særlig som følge av koronapandemien. Teams blir også nevnt av en respondent fra Trøndelag som en måte å arbeide med felles dokument på. Arbeid på digitale plattformer ser ut til å komplettere fysiske møter. Særlig Trøndelag stikker seg ut som en region som i større

grad (på intervjutidspunktet i april 2020) enn de andre fylkene bruker digitale møter, sammenlignet med fysiske møter og e-post. En informant beskriver:

«Fysiske og digitale møter i tillegg til mail utveksling. Alle referater (samarbeidsforum, kompetansenettverk og ledernettverk for barnehager) - dokumenter, planer etc. ligger på en felles "stasjon". De private ikke har tilgang til dette, derfor sendes all informasjon også via mail til alle.» (Trøndelag)

Organisering: Noen nettverk har ansatt en koordinator i hel eller delvis stilling, som dels koordinerer arbeidet innad i nettverkene, men også er nettverkets bindeledd utad mot samarbeidsforum og UH.

«Koordinator kaller inn til møter og skriver referat. Samme person koordinerer ledernettverk for barnehagestyrere/ledere som er etablert tidligere. Styrerne/barnehagelederne foreslår og diskuterer utfordringer og satsingsområder. Koordinator utformer/skriver plan for kvalitetsutvikling/ kompetanseutvikling for barnehagene i regionen. Planen drøftes både i styrernettverket og i Rekomp-gruppa. Koordinator er kontaktperson mot UH og representerer regionen i samarbeidsforum for Trøndelag. Det er oftest en felles fagdag/forelesning for barnehagene i regionen, og noe mellomarbeid knyttet til felles utviklingsarbeid. Erfaringsdeling skjer i styrernettverket.» (Trøndelag)

4.1.3 Hvem deltar, og ledelse av nettverket

Vi spurte om hvem som er representert i de regionale kompetansenettverkene, og det var mulig å sette flere kryss. 71 prosent melder at kommunal barnehagemyndighet er representert i nettverket og 51 prosent melder at kommunal oppvekstsjef er representert i nettverket. En utfordring i dette spørsmålet er at en og samme person kan inneha flere roller – oppvekstsjef kan også være eierrepresentant og myndighet.

Tabell 4-3: Hvem er representert i det regionale kompetansenettverket. N=173, flere kryss var mulig.

Representert i nettverket	prosentandel
Kommunal barnehagemyndighet	71%
Kommunal oppvekstsjef	51%
Kommunal eierrepresentant	42%
Barnehagestyrer	32%
Privat eierrepresentant	28%
Ansatt i UH-sektoren	27%
Representant for fagforening	21%
Andre	12%

De som har krysset av for *Andre* har utdypet dette og peker på at det deltar representanter fra PPT og fra Fylkesmannen.

Våre data viser at det er variasjon i hvem som deltar i nettverksmøter. I noen nettverk deltar ansatte og representanter på ulike nivå:

«På grunn av korona har pedagogiske lederne/baselederne senere deltatt på nettverksmøter via teams med prosjektkoordinator i kommunen.» (Troms og Finnmark)

Men andre nettverk er organisert gjennom at oppvekstsjef deltar i nettverket, men oppdaterer styrere i andre møter:

«Det er møter i kompetansenettverket. Jeg som styrer får oppdatering av oppvekstsjef på ledermøter.» (Trøndelag)

Noen nevner at representanter fra UH deltar i møter, både på fast basis og ved behov:

«Kompetansenettverket består av oppvekstsjefene i de forskjellige kommunene som har regionale møter jevnlig. Når det er møter i REKOMP møter også representanter fra barnehagemyndigheten, representant fra private barnehager og en fra UH sektoren (dersom de er invitert inn).» (Trøndelag)

Innhold på nettverksmøter: Datamaterialet viser at faglig innhold er en fast del av innholdet i nettverksmøtene/samlingene hos noen nettverk, mens det hos andre er «saksbehandling» et mer framtrødende tema: *«Møter der prioriteringer av hvem som skal få tilbud er viktigste sak.» (Troms og Finnmark)*

Tabell 4-4: Ledelse av kompetansenettverkene. N=128

Har det regionale kompetansenettverket en leder?	prosentandel
Ja, en leder/koordinator med kompensasjon	50%
Ja, en leder/koordinator uten kompensasjon	40%
Nei, ingen utnevnt leder	4%
Annet	6%
Total	100%

Tabell 4-4 viser svarfordeling på spørsmålet «Har det regionale kompetansenettverket en leder?». Noen svarte også utdypende på dette spørsmålet, og det skinner igjennom at det oppfattes ulikt hva det spørres om. I Viken er det fylkesmannen som leder det regionale kompetansenettverket, mens respondenten fra Trøndelag beskriver hvordan enkelte av kommunene siden før REKOMP har gått inn med en egenandel for å kunne ha en koordinator i sine nettverk:

«Kommunene har gått inn med en liten egenandel siden barnehageåret 2014/15 for å kunne ha en koordinator. Viktig å kunne ha en koordinator med kompensasjon for å kunne lykkes med å drive nettverket.»

En respondent fra Vestland sier følgende:

«Det er en samhandling mellom en koordinator på Høgskulen på Vestlandet (HVL) og representant fra barnehagemyndigheten.»

I et av regionale kompetansenettverkene i Innlandet har ingen utnevnt leder eller koordinator. Det er imidlertid utnevnt en koordinator på kommunalt nivå:

«Av barnehagemyndighetene i de kommunene i nettverket er det utnevnt en koordinator som sitter i en arbeidsgruppe bestående av 4 representanter fra de

andre regions-nettverkene i gamle Hedmark. I arbeidsgruppen sitter organisasjonene, UH sektoren, Fylkesmannrepr. og 4 regionrepresentanter.»

Det finnes også eksempel på at UH har en mer aktiv/sentral rolle i nettverket, for eksempel som leder av det faglige innholdet:

«Styrarar, representantar frå eigarar og myndigheit møtest 4 gonger i året, der HINN leiar det faglege innhaldet på samlingane.» (Innlandet)

Hvordan nettverkene i de ulike regionene ledes varierer, ifølge datamaterialet. Som beskrevet finnes det både eksempel på at koordinator er den som leder arbeidet i nettverket, og at det er lederen som koordinerer arbeidet i nettverket. Det finnes også eksempel på nettverk som har en type kombinasjon: *«Det er en leder av gruppen fra oppvekstsjefene, ulønnet. Det er i tillegg tilsatt en koordinator i 20 %, lønnet.» (Trøndelag)*

I Innlandet er det fylkesmannen som leder arbeidet, og er den som kaller inn til møter, likt en koordinator: *«Fylkesmannen innkaller og leder dette nettverket. Vi gjennomgår handlingsplan og fremdrift i Kultur for læring som er vårt felles prosjekt for tiden.»²*

4.1.4 Målsettinger, arbeidsform og funksjon

Respondentene skulle ta stilling til påstander om nettverkens målsettinger, arbeidsform og funksjon (spørsmål 10 i vedlegg 2). Påstandene kunne besvares med en skala fra 1= Stemmer svært dårlig til 5= Stemmer svært godt. I Tabell 4-5 har vi regnet ut gjennomsnittsverdien for hver påstand for hvert casefylke. Alle påstandene scorer samlet høyt på skalaen (1-5), noe som indikerer at påstandene stemmer godt med deres oppfattelse. Vi kan imidlertid se noen forskjeller i påstand c) og h) om samarbeid med UH for både Vestland og Viken. Disse rapporterer at påstandene stemmer i mindre grad enn hva de gjør i de andre fylkene. Merk at Viken har kun åtte respondenter. De private eierne er mindre enige i alle påstandene enn de kommunale eierne, sett bort fra påstand a) (merk at det er få respondenter, noe som gir store feilmarginer).

² Fylkesmannen i Innlandet endrer modellen med ReKomp fra 2021 og er i en høringsprosess på denne høsten 2020.

Tabell 4-5: Påstander om formål og funksjon. Gjennomsnittsverdier.
N=114

Det regionale kompetansenettverket:	Troms og Finnmark	Vestland	Innlandet	Trøndelag	Viken	Total	Kommunal eiere	Private eiere
a) Har tydelig møteledelse (innkallinger, agenda og referater)	4,5	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5	4,4	4,4
b) Har en omforent ambisjon for kompetanseutvikling i regionens barnehager	4,2	4,1	4,6	4,3	4,0	4,3	4,3	3,5
c) Har samarbeidet med UH om å skape eller tilpasse kompetansehevings-tiltak	4,3	4,0	4,6	4,3	3,4	4,2	4,1	3,3
d) Iverksetter kompetansehevingstiltak som Samarbeidsforum har besluttet	4,3	4,1	4,5	4,1	3,9	4,2	4,2	3,7
e) Skaffer til veie informasjon (om kompetansebehov) som samarbeidsforum har bruk for	4,3	4,1	4,1	4,2	4,1	4,2	4,3	4,0
f) Er et viktig forum for å få oversikt over regionens kompetansebehov	4,3	4,1	4,3	4,1	3,9	4,2	4,4	3,7
g) Er et viktig talerør for barnehageeiere mot Samarbeidsforum	4,3	4,0	4,4	4,2	3,6	4,2	4,5	3,9
h) Er en arena hvor UH og barnehageeiere drøfter kompetansehevings-tiltak	4,1	3,8	4,4	4,1	2,9	4,0	4,0	3,2
N	23	21	23	39	8	114	21	10

4.1.5 Deltakernes rolleforståelse

Spørsmål 11 stilte påstanden; «Som deltaker i et regionalt kompetansenettverk ser jeg det som min oppgave å:». Påstandene kunne besvares med en skala fra 1= Stemmer svært dårlig til 5= Stemmer svært godt. Gjennomsnittsverdiene i Tabell 4-6 indikerer at respondentene fra Viken har en annen forståelse enn de øvrige fylkene, noe som sannsynlig henger sammen med den organiseringen de har valgt, samt at det er et lavt antall svarende. Tabellen viser også forskjellen mellom kommunale og private eierrepresentanter, hvor vi ser at de kommunale eierrepresentantene i større grad er enige i de fire påstandene. Private og kommunale eierrepresentanter svarer noe ulikt på påstand c) og d), hvor de private ikke er like enige i påstandene som de kommunale.

Tabell 4-6: Deltakernes rolleforståelse. n=120. Fylkesfordeling og fordelt på stilling.

Som deltaker i et regionalt kompetansenettverk ser jeg det som min oppgave å:	Troms og Vestland	Innlandet	Trøndelag	Viken	Total	Kommunal	Private eierrep.	Øvrige deltakere	
a) Forvalte interessene til den institusjonen/organisasjonene jeg representerer	4,7	4,4	4,5	4,5	3,5	4,4	4,6	4,3	4,4
b) Synliggjøre kompetansebehovet for de barnehagen jeg representerer	4,7	4,3	4,3	4,5	3,4	4,4	4,6	4,0	4,4
c) Formidle beslutninger gjort i samarbeidsforum og det regionale kompetansenettverket til organisasjonen(e) jeg representerer	4,7	4,3	4,6	4,4	2,9	4,4	4,7	3,6	4,4
d) Bidra med informasjon (f.eks kompetansekartlegging) fra egen organisasjon/institusjon	4,7	4,3	4,5	4,5	3,4	4,4	4,6	3,8	4,4

4.1.6 Oppgaver og organisering i nettverket

Spørsmål 12 ber respondentene ta stilling til påstander om nettverkets arbeid med oppgavene. Påstandene kunne besvares med en skale fra 1= Stemmer svært dårlig til 5= Stemmer svært godt. Tabell 4-7 viser at påstand a) *I vårt regionale nettverk har vi en tydelig leder/koordinator*, scorer godt. I påstand f) spør vi om nettverket møtes for sjelden, noe svarene indikerer at man ikke gjør. Påstand g) gir et bilde av at det er ulike oppfatninger om man arbeider mot et felles system for kompetansekartlegging.

Tabell 4-7: Påstander om nettverkets oppgaver og organisering. N=120

Ta stilling til følgende påstander:	Troms og Finnmark	Vestland	Innlandet	Trøndelag	Viken	Total
a) I vårt nettverk har vi en tydelig leder/koordinator	4,4	4,2	4,2	4,2	4,5	4,3
b) Vårt nettverk definerer nettverkets oppgaver kollektivt	4,4	4,0	4,5	4,0	4,3	4,2
c) I vårt nettverk deler vi informasjon om lokale planer og behov med hverandre	4,4	4,2	4,6	3,9	3,5	4,2
d) Deltakerne prioriterer å delta på møter i de regionale kompetansenettverkene	4,1	4,1	4,4	4,1	3,5	4,1
e) Vårt nettverk er i stor grad preget av konsensus	3,9	4,0	4,0	4,0	4,1	4,0
f) I vårt nettverk har vi en felles forståelse av hva oppdraget vårt er	4,0	4,0	4,4	3,9	3,8	4,0
g) I vårt regionale nettverk har representantene tydelig definerte oppgaver, ansvar og myndighet	4,1	3,6	3,8	3,8	3,8	3,8
h) I vårt nettverk arbeider vi mot å ha et felles system for kompetansekartlegging	3,8	3,4	3,8	3,7	3,0	3,7
i) I vårt nettverk møtes vi for sjelden for å løse oppgaven vår	2,3	2,5	2,2	2,7	2,9	2,5

Feil! Ugyldig selvreferanse for bokmerke. viser respondentenes meninger om de opplever at man arbeider mot å ha et felles system for kompetansekartlegging.

Tabell 4-8: *I vårt nettverk arbeider vi mot å ha et felles system for kompetansekartlegging.*
N=114

	Troms og Finnmark	Vestland	Innlandet	Trøndelag	Viken	Total
Stemmer svært dårlig	8%	5%	8%		13%	5%
Stemmer dårlig		18%	4%	10%	13%	8%
Verken eller	24%	23%	8%	17%	38%	19%
Stemmer godt	40%	32%	42%	59%	38%	45%
Stemmer svært godt	28%	18%	25%	10%		18%
Vet ikke		5%	13%	5%		5%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt	3,8	3,4	3,8	3,7	3,0	3,7

4.1.7 Prioritering av støtte til kompetanseutvikling

Vi ønsket å belyse hvordan nettverkene opplever prioritering av støttetiltak og stilte det åpne spørsmålet: «*Ut fra hvilke kriterier prioriteres hvilke barnehager som får støtte til kompetanseheving gjennom REKOMP?*»

Omtrent halvparten svarer at *alle barnehager* får støtte til kompetanseheving gjennom REKOMP. Det ser imidlertid ut som om det på noen hold er lav interesse fra barnehagenes side: «*Alle kommunale barnehager deltar. Private barnehager har i stor grad trukket seg fra samarbeidet.*» og «*Det har til nå vært svært få som har søkt. I forrige runde kom alle, med unntak av en barnehage, fra regionen med.*»

Noen svarer også at alle får støtte, men at det forekommer prioritering i noen grad eller i noen tilfeller:

Alle barnehagene får et tilbud, er vi nødt til å prioritere, så er det de som trenger det mest ifølge lokal barnehagemyndighet, de som er motivert og engasjert for et utviklingsarbeid, samt at alle rollene i barnehagen skal være involvert og være med. (Trøndelag)

«Hver region innstiller etter lokal kjennskap til barnehager - de som har størst behov. Barnehager som ikke har søkt om kompetanseheving tidligere ble prioritert» (Troms og Finnmark)

«Prøver å nå de som trenger det mest. Ser på eiers kartlegging av behovene, Plan for kompetansehevingen, Barnehagens bemanning- Antall pedagoger. eventuelt mange dispensasjoner» (Viken).

At alle kan være med kan også bli sett på som en prioritering, når tiltak skal velges:

“Prioriterer kompetansehevingstiltak som omfatter alle barnehager i en kommune. Erfaringsvis gir dette bedre kraft i tiltakene.” (Trøndelag).

Flere svarer at eventuelle kriterier ikke er diskutert eller at de ikke vet. De som svarer at det forekommer kriterier i deres region/nettverk angir følgende kriterier (ikke rangert rekkefølge) som grunnlag for støtte til kompetanseheving gjennom REKOMP:

- kommunale barnehager,
- private barnehager,
- små barnehager,
- de barnehagene med størst behov,
- barnehager uten nettverk,
- antall barnehager i kommunen,
- antall barn i respektive barnehager,
- ståstedanalysen,
- brukerundersøkelser,
- diskusjon.

For å belyse tematikken ytterligere ble det spurt «*Har det regionale nettverket drøftet hvilke prinsipper for fordeling av kompetansehevingsmidler som skal gjelde? Fordele jevnt, eller etter størst behov?*» Dataene viser at en jevn fordeling ser ut til å være det dominerende (unntatt Viken: kun etter behov).

«De ble fordelt jevnt i første omgang. Utfordrende å finne kriterier som på en presis måte kan si hvem som har størst behov. I utgangspunktet kan man si at alle barnehager har stort behov for kompetanseheving og det er en bekymring for at Rekomp vil bli et marginalisert tilbud som etter hvert mister betydning som middel for kompetanseheving. I runde to var det langt færre søkere og noen enkeltstående private barnehager oppgir at ordningen blir for byråkratisk og treffer dårligere på hva som er det reelle behovet for barnehagen.» (Troms og Finnmark)

«Foreløpig fordeles det jevnt etter antall ansatte i den enkelte kommune. Vi har drøftet annen fordeling som kan være en mulighet på et senere tidspunkt i prosessen.» (Innlandet)

Frem til nå har alle barnehagene fått samme tilbud om deltakelse i nettverk og veiledning i egen barnehage. Vi har ved to anledninger de siste årene betalt ut tilskuddsmidler til barnehagene, til støtte til barnehagebasert kompetanseutvikling i den enkelte barnehage. Disse midlene har barnehagene kunne disponere fritt til for eks. vikarinneleie for å kunne gjennomføre møter eller delta på samlinger, sette av en stillingsressurs som har ekstra ansvar for å drive utviklingsprosesser i barnehagen, innkjøp av nødvendig utstyr for å kunne videreutvikle praksis osv. Hver barnehage fikk kr 1000 pr ansatt, som førte til at de største barnehagene fikk mest. (Trøndelag)

Noen fordeler også etter antall ansatte eller årsverk, eller etter antall barn i barnehagen/kommunen:

«Samarbeidsforumet i fylket har utformet en fordelingsmodell. Modellen er basert på en timesats som blir ganget opp med antall ansatte i de prioriterte barnehagene som inngår i ordningen.» (Vestland)

Forholdsvis mange sier at de ikke vet hva slags fordeling av midler som råder i regionen eller at det ikke er drøftet eller har vært tema. Det finnes også data på at flere er tidlig i prosessen og at man ikke har kommet så langt som til fordeling av midler:

«Vi har hatt kun felles fagdager. Vi har ikke «landet» på prinsipiell fordeling. Vi kommer ikke til å gå for fordele jevnt, men se til at alle får ta del i kompetanseheving» (Trøndelag)

4.1.8 Langsiktig planlegging av kompetansehevingsarbeid

Vi stilte et åpent spørsmål: «*Hvordan arbeider det regionale kompetansenettverket med langsiktig planlegging av kompetansehevingsarbeid?*»

Svarene viser at den mest dominerende metoden for langsiktig planlegging av kompetansehevingsarbeid i de fem casefylkene er *planarbeid*. Kompetanseplan, kompetanseutviklingsplan, handlingsplan og strategisk plan er eksempel på ulike planer det arbeides etter og som utarbeides med utgangspunkt i kompetansehevingsarbeid.

Vi har en strategisk kompetanseplan som gjelder for perioden frem til 2022. Her beskrives overordnede prinsipper for hvilket fokus vi skal ha i REKOMP og hvilke tiltak som gjelder pr. i dag. Denne planen er skrevet slik at det er mulig å justere tiltakene underveis, uten at kompetanseplanen må revideres. Men tiltak skal være i tråd med de overordnede prinsippene (barnehagebasert kompetanseutvikling og ledelse av kompetanseutvikling). I tillegg har vi en egen plan for ekstern barnehagevurdering og veiledning. Det er en krevende balansegang å legge langsiktige planer samtidig som det må være rom for justeringer og videreutvikling ut fra de kartlegginger som barnehagene gjennomfører jevnlig. I tillegg skal vi ivareta samskapte prosesser sammen med DMMH og bidra til en forutsigbarhet i ressursplanlegging for deres del. (Trøndelag)

Noen tar utgangspunkt i kompetansekartlegging i regionene/kommunene og arbeider ut fra det:

Gjennom kartlegging har vi sett på behov fra de ulike samarbeidskommunene, og prioriterer i første omgang å få pedagoger nok, og da prioriteres de kommunene som har størst behov. Videre arbeides det med å lage gode planer for langsiktig arbeid med kompetanseheving og i samarbeid med uh sektoren ser vi på hva vi vil ha behov for fra de. (Troms og Finnmark)

Andre planlegger langsiktig kompetanseheving ut fra kommunens planer. For andre er ikke langsiktig planlegging kommet i gang: «*ingen langsiktige planer så langt, kun gjennomføring av prioritering og tildelinger. UH har ikke så langt bidratt til noe langsiktig. Rekomp treffer svært få av våre barnehager, og er blitt en mindre viktig del av kompetanseutvikling av våre barnehager*» (Vestland).

En av de private eierrepresentantene påstår at de kommunale kompetanseplanene i liten grad inkluderer de private barnehagene: «*I regionalt nettverk er det den enkelte kommunes kompetanseplan som legges til grunn. Disse er utarbeidet av kommunen som barnehageeier og inkluderer i liten grad private barnehager.*»

4.1.9 Effekter av REKOMP

Spørsmål 13 og 18 ber respondentene ta stilling til en rekke påstander som omhandler hva som kan tenkes som effekter av REKOMP. Tabell 4-9 er sortert i synkende rekkefølge etter totalscore på en skala mellom 1 og 5. For de alle fleste påstandene viser gjennomsnittsscoren at respondentene er i noen grad enige i påstandene (verdi

mellom 3 og 4), men respondentene fra Viken er i større grad uenig i flere av dem. Private eiere er i mindre grad enige i alle påstandene.

Tabell 4-9: Påstander om effekter av innføring av REKOMP. n=110

13. Ta stilling til følgende påstander knyttet til REKOMP-ordningen. Innføring av REKOMP:	Troms og Finnmark	Vest-land	Innlandet	Trøndelag	Viken	Total	Kommunal eiere	Privat eier
- Vil gi barnehageeiere større ansvar for kompetanseutviklingen enn tidligere	4,0	3,2	4,1	3,6	2,9	3,7	3,8	2,8
- Vil fremme inkludering av private barnehager i felles kompetansehevingstiltak	3,8	3,2	4,0	3,9	2,1	3,7	3,8	3,4
- Vil føre til bedre tilpassede kompetansehevingstiltak for hver enkelt barnehage	3,9	3,5	3,7	3,7	2,1	3,6	4,0	3,2
- Vil føre til økt tillit mellom UH og barnehageeiere	3,6	3,3	3,8	3,8	2,4	3,6	4,0	2,7
- Vil føre til mer standardisering av kompetansehevingstiltak for barnehagene	3,8	3,1	3,4	3,7	3,0	3,5	4,0	3,3
- Vil gi barnehageeiere større definisjonsmakt over innholdet i kompetansehevingstiltak	3,7	3,6	3,6	3,5	2,1	3,5	3,7	2,8
- Vil føre til mer differensierte kompetanseutviklingstiltak i barnehagesektoren	3,1	3,5	3,4	3,3	3,6	3,3	3,2	2,9
- Vil gi større mulighet enn før til å fremme særinteresser for enkeltaktører i sektoren	3,4	3,4	3,2	3,0	2,4	3,2	2,8	3,0

Påstandene i Tabell 4-10 tegner det samme bildet. Totalt mener respondentene at påstand a) og b) stemmer best, og disse peker begge på forbedring av relasjonen mellom UH og praksisfeltet og barnehageeiere. Påstand e) handler ikke om REKOMP, men om private barnehagers behov er god belyst i lokale kompetanseplaner.

Tabell 4-10: Påstander om effekter av REKOMP. Gjennomsnittsverdier. n=108

I hvilken grad stemmer påstanden?	Troms og Finnmark	Vest-land	Innlandet	Trøndelag	Viken	Total
a) REKOMP bidrar til mer samarbeid mellom barnehageeiere og UH enn tidligere	3,9	3,4	4,4	3,9	3,3	3,9
b) UH er tettere på praksisfeltet i barnehagesektoren gjennom etablering av REKOMP	4,0	3,3	4,2	3,7	3,8	3,8
c) REKOMP fører til bedre prosesser om kompetanseheving i barnehagene enn tidligere	3,7	2,7	4,0	3,7	2,7	3,5
d) REKOMP fører til at flere barnehager får delta i kompetansehevingstilbud enn tidligere	3,3	2,3	3,7	3,7	1,8	3,3
e) Private barnehagers behov er godt belyst i lokale kompetanseplaner	3,1	3,5	2,9	3,3	2,7	3,2

4.1.10 Analyse av kompetansebehov

Spørsmålet *Hvilke data og informasjon benyttes i analyse av kompetansebehov i ditt regionale nettverk?* ble stilt for å kunne si noe mer om hvilket informasjonsgrunnlag

deltakerne har for arbeidet som skal gjøres i REKOMP. Det var mulig å krysse av for flere alternativer. Tabellen viser at 70 prosent av de spurte sier at de bruker data fra undersøkelse i barnehagene. Videre bruker 54 prosent barnehageeiers kompetanseplaner, og 46 prosent data på kommunenivå (dette er ikke definert). Sju prosent oppgir at de ikke bruker noen data.

Tabell 4-11: *Data og informasjon for analyse av kompetansebehov. n=109, flere kryss var mulig*

Hvilke data og informasjon benyttes i analyse av kompetansebehov i ditt regionale nettverk? -	prosentfordeling
Data fra undersøkelser i den enkelte barnehage	70 %
Barnehageeiers kompetanseplaner	54 %
Data på kommunenivå	46 %
Andre kilder:	10 %
Ingen data	7 %

Noen respondenter gav også utfyllende svar i kategorien *andre kilder*. Det som kommer frem av svarene er at data og informasjon som benyttes i analyse av nettverkens kompetansebehov blant annet kommer fra vurderinger og drøftinger av søknader og behov: «*vurderer kun innkommende søknader. det er 800 barnehager i regionene.*» (Viken). BASIL blir også brukt som datakilde, blant annet med hva som kan tolkes å være utgangspunkt for å oppfylle pedagognormen. Brukerundersøkelse: «*Spesielt brukerundersøkelser blir benyttet som argumentasjon. Det baseres da gjerne på foresattes tilbakemeldinger.*», sentrale føringer, og med hjelp fra UH:

«...i tillegg har vi i flere år samarbeidet med DMMH om støtte til barnehagebasert kompetanseutvikling i alle barnehagene. De har mottatt veiledning fra fagpersoner ved DMMH, og disse fagpersonene har bidratt med kunnskap om hvilke ståsted og behov barnehagene har, som kompetansenettverket har tatt med i drøftinger av videre felles tiltak i REKOM.» (Trøndelag)

Barnehagens eier har et juridisk ansvar for kompetanse og kvalitet i barnehagen. Vi spurte et åpent spørsmål: «*Hvordan gjennomføres kompetansebehovskartlegging i din kommune og ditt regionale nettverk?*» 93 personer svarte på dette, men mange svarer utydelig på spørsmålet, og viser til hvem som har ansvar for dette i sitt fylke, for eksempel: «*Arbeidet blir systematisert av leder i nettverket på vegne av begge kommunene.*», eller: «*Det er utarbeidet en kompetanseplan.*».

I noen nettverk foregår kompetansebehovskartleggingen i den enkelte barnehage: «*Bydelene sender ut kartleggings skjema, hver barnehage/eier står selv ansvarlig for å melde inn eget behov. Behovsmeldingene prioriteres i tematisk arbeidsgruppe før de behandles i samarbeidsforum*» (Viken), «*Barnehagene gjennomfører ståstedanalyser, styrer analyserer ståstedaanalysene og bringer funn inn i barnehageledermøte i kommunen. Lokal ressursperson (fra nasjonale satsinger) bidrar i arbeidet med å finne ståsted og utviklingsbehov i den enkelte barnehage. Tror det gjøres ganske likt i kommunene.*» (Troms og Finnmark) mens i andre ser det ut til å foregå på regionalt/kommunalt «*nettverksnivå: «I Bergen samles beskrivelser fra barnehagene*

inn og det er en gruppe med ulike eierrepresentanter og fylket som har mandat til å velge hvem som får kompetanseutviklingsmidler.» (Vestland)

Dataene viser imidlertid at Ståstedsanalysen er en vanlig metode som brukes for kompetansekartlegging. Men det finnes også eksempel i datamaterialet om nettverk som har laget egne skjemaer for utfylling:

«Sendte ut et kartleggingsskjema, der styrerne fikk laget en oversikt og de hadde jo dette fra før iht. til sine ansatte .I rollen som barnehagemyndighet fikk vi satt dette i et slags system, der vi fikk oversikt over ståa i involverte kommuner.» (Trøndelag)

«Kompetansenettverket utarbeidet eget skjema som kommunene kunne ta i bruk, for å kartlegge kompetansebehovet til den enkelte ansatte. I egen kommune har styrerne tatt inn skjemaet som en del av medarbeidersamtalene/ utviklingssamtalene. Bruk av basilrapportering.» (Trøndelag)

«Koordinator har sendt ut kartleggingsskjema til alle kommunene og samlet tilbakemeldingene. Barnehagestyrer vurderer behov for kompetanse i egne barnehager og har god dialog med barnehageeier og barnehagemyndighet.(små forhold).» (Trøndelag)

Det varierer om ståstedsanalysen brukes som selvstendig kartleggingsverktøy eller i tillegg til andre metoder, som for eksempel interne drøftinger i kommunene og barnehagene. En respondent fra Trøndelag sier: *«I min kommune har vi grundig analyse av behovet for kompetanseutvikling gjennom ståstedsanalyser, observasjoner, dialog mm. I det regionale samler vi inn kartleggingen fra alle kommuner og setter de opp i skjema for videre arbeid med kompetanseutvikling».*

«Vi har bruker ulike innganger til kartlegging og "låser" oss ikke til en måte. Ståstedsanalysen blir av mange nevnt, og vi bruker den også, men den er en liten del av et helhetlig bilde. Når vi analyserer ser vi på praksis (observasjoner, dokumentasjoner), vi ser på hva barna uttrykker om sin hverdag i barnehage, tilbakemeldinger fra foreldre gjennom daglige samtaler/foreldresamtaler/ brukerundersøkelse.» (Innlandet)

Drøfting, dialog og diskusjoner i nettverk og ledergrupper er hyppig brukt metode, hvor styrerne tar med seg erfaringer og data fra samtaler og interne kartlegginger i sine barnehager til nettverks- og ledermøter for diskusjon. Det varierer også blant regionene hvorvidt man bruker flere metoder for kompetansebehovskartlegging. I følgende svar fra en respondent fra Troms og Finnmark ser vi eksempel på at flere metoder blir brukt parallelt: *«Metodikken var spørreundersøkelse og gruppearbeid. I tillegg har vi brukt ståstedsanalysene fra barnehagene. Til denne REKOMP'en satte vi fokus på tydelig ledelse i barnehagene. Vi sjekket ut hvordan alle møtearenaer ble bruk og rolleforståelsen til pedagogiske ledere.»*

Flere tar opp behovet for kompetanse i behovskartlegging og analyse av eget kompetansebehov.

«Samarbeid med UH. Ledere i barnehagen har fått økt fokus og kompetanseheving innen analysekompetanse for å bedre være rustet til å analysere sin virksomhet sammen med de ansatte. Barnehagen samler inn datagrunnlag i form av ulike undersøkelser, ståstedsanalysen, foreldreundersøkelsen, observasjoner og lignende datagrunnlag man har i barnehagen. Dette for å bedre kunne sette inn kompetansehevingstiltak i den enkelte barnehage» (Trøndelag)

«Det var et tilbud om å delta på et kurs i analyse av data for så å komme fram til hva en ønsket kompetanseheving i, innenfor områdene som er definert i kompetansestrategien. Dette ble så meldt inn til barnehagemyndigheten i kommunen, som vil sette det inn i en plan for kompetansestrategi i hele kommunen. Dette er for egen kommune. Hvordan de andre har innhentet kompetansebehov er ukjent for meg, men de har heller ikke den samme utfordringen i og med at de har svært få barnehager.» (Trøndelag)

«Vi bruker ståstedsanalyse og Styrere/Virksomhetsledere gir tilbakemeldinger fra sine enheter. Men vi ser at dette er viktig å jobbe mer med gode kartleggingsmetoder.» (Troms og Finnmark)

Vi stilte også det åpne spørsmålet (nr 17 i vedlegg 2) *«Beskriv hvordan det regionale nettverket arbeider med behandling og analyse av kompetansebehovet i kommunale og private eiere.»*

Det er få som på en konkret måte beskriver hvordan analysen av kompetansebehovet er utført i de regionale nettverkene. Flere svarer for eksempel at de foretar analysen på grunnlag av kartleggingen som er gjort, men ikke hvordan. Flere svarer også at de ikke vet hvordan dette blir gjort. Noen forteller at det ikke blir gjort systematisk analyse av kompetansebehovet i de regionale nettverkene. Andre svarer at det må jobbes mer med analysearbeidet. En informant fra Troms og Finnmark forteller:

«Det har ikke vært gjort en grundig analyse her. Kommunenes kompetanseplaner har blitt sammenstilt og trukket ut det som var felles utfordringer. I tillegg svart på felles undersøkelse fra Fylkesmannen og lagt tall fra Basil til grunn - eks antall fagarbeidere og antall dispensasjoner fra utdanningskrav.»

Den «analysemetoden» som dominerer svarene er *drøfting* (hvor også samtaler og diskusjoner er medregnet) av kompetansebehov, *«Drøfter med høgskolen, HTV og styrer- representant de behov som er kartlagt og foretar plan og framdrift for videre kompetanseheving.»* (Innlandet), *«Vi har drøftet oss fram til felles satsing i kompetansenettverket.»* (Troms og Finnmark), *«Alle kompetansekartlegginger er gjennomgått og systematisert av leder. De er deretter drøftet i kompetansenettverket.»* (Trøndelag).

Noen analyserer kompetansebehovet gjennom å se etter felles behov: *«Det jobbes med å finne fellesnevner fra innkomne behov. Behovene samordnes inn mot de føringer som er lagt for sektoren. Det er utarbeidet en strategiplan for arbeidet.»* (Trøndelag)

I spørsmål 15 ba vi respondentene *«Beskriv kort om hvordan din kommune systematiserer arbeidet med kompetansebehovskartlegging i barnehagene, og i hvilken grad dette gjøres likt i de andre kommunene i ditt kompetansenettverk»*. Det er fire

typer som gjentar seg; ståstedsanalysen, ulike typer kartlegging, planarbeid samt dialog og diskusjon. Det varierer hvordan dette praktiseres likt kommunen imellom innad i kompetansenettverket, og av svarene ser det ut til å være like stor andel som gjør dette likt innad i kompetansenettverket, på tvers av kommunegrenser, som gjør det ulikt. Det er også flere som svarer at de ikke vet hvordan andre kommuner i nettverket systematiserer dette arbeidet.

4.1.11 Betydning av eksisterende tilbud i UH

På spørsmålet «I hvilken grad er UHs eksisterende kompetanseutviklingstilbud førende for prioritering og tildelinger?» ser vi i Tabell 4-12 at respondentene fra Troms og Finnmark i større grad mener at dette er tilfelle enn i de øvrige fylkene.

Tabell 4-12: I hvilken grad er UHs eksisterende kompetanseutviklingstilbud førende for prioritering og tildelinger? n=106

I hvilken grad er UHs eksisterende kompetanse-utviklingstilbud førende for prioritering og tildelinger?	Troms og Finnmark	Vest-land	Inn-landet	Trøndelag	Viken	Total
I svært liten grad	5 %	6 %	10 %	5 %		6 %
I liten grad	5 %		10 %	23 %	14 %	12 %
Verken eller	15 %	56 %	43 %	35 %	57 %	38 %
I stor grad	55 %	22 %	29 %	35 %	29 %	35 %
I svært stor grad	20 %	17 %	10 %	3 %		9 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Gjennomsnitt	3,8	3,4	3,2	3,0	3,1	3,3
n	20	18	21	40	7	106

Tabell 4-13 viser at respondentene totalt mener at UH er lydhør det som meldes inn som kompetansebehov gjennom det regionale kompetansenettverket, men mange svarer også *verken eller* på spørsmålet.

Tabell 4-13: I hvor stor grad erfarer du at UH er lydhør det som meldes inn som kompetansebehov gjennom i regionale kompetansenettverket? n=105

I hvor stor grad erfarer du at UH er lydhør det som meldes inn som kompetansebehov gjennom i regionale kompetansenettverket?	Troms og Finnmark	Vest-land	Inn-landet	Trøndelag	Viken	Total
I svært liten grad	5 %				14 %	2 %
I liten grad	5 %	6 %		8 %		5 %
Verken eller	40 %	67 %	38 %	28 %	29 %	39 %
I stor grad	40 %	28 %	52 %	46 %	43 %	43 %
I svært stor grad	10 %		10 %	18 %	14 %	11 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Gjennomsnitt	3,5	3,2	3,7	3,7	3,4	3,6
n	20	18	21	39	7	106

4.1.12 Faktorer for gode partnerskap mellom eier og UH

For å belyse hva som bidrar til gode partnerskap stilte vi det åpne spørsmålet: «Hva mener du bidrar til et godt partnerskap mellom UH og barnehageeiere i REKOMP-ordningen?»

Flere peker på god dialog og felles forståelse av barnehagens behov som et godt grunnlag for partnerskap. Tydelig ledelse og koordinering, så vel som god informasjon og forutsigbarhet, blir også trukket frem:

«At det gjøres et godt forarbeid mht. kartlegging, forankring og at det settes tydelige mål for arbeidet. At roller og ansvar avklares, og at det gjøres forpliktende avtaler mellom den enkelte barnehage og UH. At det utarbeides tydelig og enkel plan for gjennomføring av utviklingsarbeidet.»

Noen uttrykker at samskaping, hvor partene ikke bare er sammen om målet, men også prosessen, er sentralt. For eksempel sier en respondent slik: «Å gå sammen gjennom prosessene fra innhenting av data, systematisering og drøfting er med på å gi et felles syn på det reelle behovet for kompetanseutvikling.»

«Unngå bestiller- og leverandørfokus. Være i likeverdige dialoger. Bør være rom for "skreddersøm" og ikke kun ferdige kompetansepakker. Viktig at kunnskapen fra kompetanseutviklingen også er nyttig kunnskap å dra veksel på inn profesjonsutdanningen- at det også bidrar til kompetanseløft for UH sektoren å få innsikt i erfaringskunnskap og er tett på praksisen.»

Likeverdige parter er også noe som blir trukket fram som viktig, men forståelsen av hva det er kan utfordre den tradisjonelle leverandør- og bestillertradisjonen:

«At en beveger seg bort fra bestiller-leverandør tenkning og over på et fokus på samskapte tiltak. Dette kan være en utfordring hvis barnehageeiere og barnehagemyndighet opplever at UH ikke har god nok kjennskap til barnehagenes ståsted. Vi ser et behov for å definere hva "likeverdige samarbeidspartnere" betyr i REKOMP for å lykkes enda bedre med samskapte prosesser i det videre arbeidet.» (Trøndelag)

Avklaring av fordeling av midler har også betydning for partnerskapsforståelsen; «... Avklare økonomi for alle slik at det er klart hvordan pengene brukes. ... vi må ta høyde for at det er prøving og feiling og at alle vil alle vel. Ikke at økonomiske interesser preger bildet.». Dataene viser imidlertid at det råder delte meninger om hvordan midlene skal fordeles. Mens noen ønsker en jevn fordeling, mener andre at en annen fordeling er mer gunstig:

«... Det er ikke god nok ressursutnyttelse at pengene går direkte til den enkelte barnehage og at ikke flere barnehager kan samhandle om samme tema. Det må i tillegg være penger avsatt til barnehagemyndighet som kan brukes til felles tiltak på områder for hele sektoren. (Eks nå ny mobbelov)» (Vestland)

Flere tar opp rolle- og forventningsavklaring som viktig i et godt partnerskap, og mange av respondentene er opptatt av UHs rolle. Det er ifølge dataene et generelt uttrykk for avklaring hva UH kan bidra med til sektoren. For eksempel sier en respondent: «At det blir samsvar mellom barnehagens behov for kompetanse og hvordan denne skal erverves og det UH sektoren kan bidra med.» (Viken)

Særlig rettes søkelyset mot hvorvidt UH kan møte etterspørselen blant kommuner og barnehager, og at UH må ha riktig kompetanse tilgjengelig.

«At UH er aktive og forholder seg til hva som er kommunen og barnehagens behov her og nå. Gode samarbeidsplattformer og generelt god kommunikasjon. Kjemien er avgjørende - noen "forstår" kommune og barnehage bedre enn andre. UH må vise at de greier å omdanne teori til praksis for å få legitimitet i arbeidet. At UH og kompetansenettverkene har felles møtepunkter.» (Trøndelag)

«At UH har den kompetansen nettverket etterspør- At UH deltar i arbeidsgruppemøtene og bidrar i etablering av gode tiltak - At UH kobler andre kompetansmiljø inn der de ser andre kan bidra på en bedre måte.» (Trøndelag)

4.1.13 Barnehagebasert kompetanseutvikling

Flere metoder er benyttet i barnehagebasert kompetanseutvikling³, og vi spurte nettverkene om hva de oppfatter som de mest sentrale metodene. Svaralternativene kan forstås ulikt og listen er ikke uttømmende, men et åpent svarfelt gjorde det mulig å komme med egne beskrivelser av sentrale metoder. Lederutvikling og tett oppfølging og veiledning av ansatte i barnehagen er metodene som oppleves som mest sentrale.

³Fra Kompetanse for fremtidens barnehage: «Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak er utviklingsarbeid som involverer hele personalet, og som foregår i den enkelte barnehage. Barnehageeier har ansvar for tiltakene som utvikles lokalt, i samarbeid med relevante kompetansmiljøer, barnehagemyndigheten, og gjerne med andre barnehager og på tvers av kommuner. Tiltakene skal være forankret hos pedagogisk leder, styrer og eier og skal bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå. Tiltaket vil være sentralt i videreutviklingen av regionale ordninger for kompetanseutvikling.»

Tabell 4-14: Hva forstår du som de mest sentrale metodene i barnehagebasert kompetanseutvikling? N=103 og n=32. Gjennomsnittsverdier.

	Gjennomsnitt alle spurte	Kommunale eier-representanter	Private eier-representanter	Øvrige deltakere
Tett oppfølging og veiledning av ansatte i barnehagen	4,5	4,5	4,7	4,5
Lederutvikling	4,4	4,5	3,5	4,4
Forelesninger og faglig formidling	4	3,9	3,2	4
Forskningsprosjekter	3,8	3,9	3,5	3,8
Nettbaserte kurs	3,5	3,8	3,4	3,5

Det var mulig å krysse av for andre metoder og utdype disse. Kun 13 personer gjorde det, men de dataene som foreligger viser at følgende metoder er forstått som sentrale i barnehagebasert kompetanseutvikling:

Møter/seminar og nettverk:

- Dialogbaserte lærende nettverk. Veiledning av nyutdannede og av ansatte generelt i det daglige
- Nettverk mellom barnehager som deltar, slik at flere kan nytte tilbudet»
- At alle ansatte deltar

Planer: «At barnehagen har tydelige utviklingsplaner som alle ansatte er kjent med, og at ledermøter, personalmøter og avdelingsmøter gjennomføres etter prinsipper for lærende møter.»

Tett UH-samarbeid: «Ønsker oss U/H enda tettere på, men ser at vi da må prioritere hvilke barnehager som da skal få det.»

Arbeid med prosessledelse: «Prosessledelse, nettverk, lærende møter»

4.2 Intervju av UH-sektoren

Intervjuene ble organisert rundt fem hovedtema.

- Tema 1: Organisering av REKOMP internt i institusjonen
- Tema 2: Barnehagebasert kompetanseutvikling
- Tema 3: Tilbakeføring fra praksis tilbake til undervisningen
- Tema 4: Partnerskapet
- Tema 5: Læring mellom UH

4.2.1 Hvordan tolker UH oppdraget og partnerskapet?

Et viktig element i nettverksstyring og koordinering er at partene har en noe omforent forståelse av hva det felles prosjektet er, eller en pågående diskusjon om dette. I dette materialet finner vi at det er ulike tolkninger av oppdraget. Dette bidrar til ulik partnerskapsforståelse hos informantene som påvirker valg av aksjoner for å løse oppdraget.

Alle vektlegger at ordningen og partnerskapet skal utvikle barnehagene og at barnehagenes behov må stå i sentrum. Det er et tydelig blikk som rettes mot barnehagene og vi finner en forståelse blant UH at ordningen er til for barnehagene, som må ha eierskap til den.

Ikke alle har en klar forståelse av hvordan ordningen skal bidra til og organiseres slik at utdanningene blir bedre og mer praksisrelevant. For eksempel argumenterte en av UH-ene for at ordningen "slo inn åpne dører" fordi den representerte kjente arbeidsmetoder, men den samme institusjonen hadde ingen tydelig strategi for hvordan partnerskapet skulle bidra til å utvikle utdanningen og argumenterte for at praksisnærheten i undervisningen "satt i veggene". Her poengteres det at man ikke alltid opplever at barnehagene eller barnehageeierne heller forstår eller tar høyde for UHs behov for utvikling:

"Jeg har også noen ganger en opplevelse av at barnehager og eiere kanskje ikke helt forstår at denne ordningen skal gjøre barnehagelærerutdanningen bedre. Slik at de får bedre ansatte på sikt. Derfor må jo også noen av våre behov ivaretas med tanke på den biten."

og

"barnehagene sier at "dere skal få alle pengene og så skal vi i tillegg bidra til at dere blir bedre, ja, ja vi kan stå på for UH vi", men på de fleste stedene er det tydelig for dem at vi utdanner barnehagelærerne som de ansetter og vi bør sammen utvikle kompetansen om barnehagevitenskap"

Sitatet over viser også at det å utvikle UH og utdanningene ikke nødvendigvis forstås som en måte å heve kompetanse og kvalitet i sektoren. Det forstås som å fremme UHs interesser. Likevel har de fleste UH-ene en klar forståelse av at partnerskapet også skal bidra til å utvikle utdanningen, selv om arbeidet med de organisatoriske strukturene ennå er under utvikling.

De ulike UH-ene har også jobbet ulikt med å utvikle en partnerskapsforståelse innover i egen institusjon og sammen med partnere utover egne organisasjonsgrenser. Partnerskapsbegrepet har i ulik grad vært drøftet internt i institusjonene opp mot UH sin rolle i partnerskapet. Eksemplet over viser at partnerskapet ikke har vært gjort til et organisatorisk anliggende, men at man fortsetter å jobbe etter modeller man opplever virker fra tidligere samarbeid. I de institusjonene som har jobbet tydelig med partnerskapsforståelsen har målet vært å skape en omforent forståelse av hva partnerskapet skal innebære. UH fremhever betydningen av å gjennomføre felles avklaringer av partnerskapets innhold i en etableringsfase av partnerskapet. For å forankre ordningen og for å diskutere partnerskapet, har de tatt i bruk fagdager. I ett tilfelle ble manglende felles diskusjon av partnerskapet med de deltakende barnehagene problematisert. Det hadde ført til misforståelser og forhindret samarbeidet. Misforståelsene måtte man rydde opp i før man kunne gå videre. Gode samarbeidsrelasjoner til sektoren før ordningen ble innført har lettet etableringen av partnerskapet, slik at det kan være snakk om videreføring av allerede eksisterende partnerskap, men med nye elementer.

UH-institusjonene erfarer at det er ulike forventninger og ulikt innhold i begrepene som brukes mellom praksisfeltet og UH-institusjonene om partnerskapet og intensjonene med REKOMP. Noen informanter savner flere sentrale føringer for ordningen. Det pekes på betydningen av høyt kompetansenivå hos fylkesmannen når retningslinjene fra statlig hold blir uklare. Det har vært et mål med regionale tilpasninger, men dette fordrer kompetanse i fylkesmannsleddet for å få til gode tolkninger av oppdraget. En av informantene mener de har etterlyst klarere retningslinjer for hva partnerskapet i REKOMP skal innebære for deltakerne. Denne informanten peker på at uklare retningslinjer har ført til svært ulik praksis mellom regionene. En måte dette uttrykkes på er hvor aktive UH er i samarbeid og samskaping av kompetansehevingstiltakene. En sa:

“Flere steder jobber man i regional ordning som om det er en kursrekke man skal sette opp, og da føler vi at det var ikke slik ordningen var tenkt fra starten av.”

En av grunnene som oppgis til en slik strategi er at UH gjør det man har erfaring med fra før og allerede besitter kompetanse på. Det vises også til at man i en rekke fylker bygger videre på det man har gjort fra før, at man tolker ordningen ut fra det man har vært vant med å gjøre og arbeidsformer man har erfaring med fra før. Det lages med andre ord en skillelinje mellom de som ser dette som en mulighet til å få til noe nytt og de som ser dette som en mulighet til å videreføre tidligere strategier og tiltak. Likevel synes det som om “kurstenkingen” utfordres av REKOMP, men at dette tar tid å endre.

Åpen dialog, tillit og gjensidig respekt ble av flere beskrevet som sentralt for å lykkes med partnerskapet:

“da tenker jeg åpen og god dialog mellom partene og det handler om å ha gjensidig respekt for det arbeidet vi skal gjøre.”

4.2.2 Organisering av arbeidet internt på UH

De ulike UH-ene har organisert seg på forskjellig vis i arbeidet med REKOMP. De beskrives videre her med hensyn på intern organisering og tilbakeføring fra praksisfeltet til undervisningen. Informasjonen er hentet fra intervjuene. Tabell 6-1 i vedlegg 3 gir en oversikt over UH i casefylkene sin organisering av ledelse av REKOMP, hvem som møter regionale kompetansenettverk (RKN) og om de møter barnehagene med to personer. Dette ble poengtert av flere som et grep for å sikre erfaringsdeling internt, men også å kunne være i bedre stand til å besvare og møte barnehagene med en bredere kompetanse enn om man stiller alene.

NLA Høgskolen i Bergen

Intern organisering: NLA har i tillegg til en etter- og videreutdanningsrådgiver (EVU-rådgiver) som er administrativt tilsatt, to 25% stillinger som er faglig tilsatte. Disse tre møter i fylkesforum og i regionene. EVU-rådgiveren har laget et regnestykke hvor hver faglærer har 100 arbeidstimer for hvert prosjekt vedkommende er med på. Tilsvarende sum blir fordelt til barnehagene. De hadde felles oppstartsamling hvor partnerskap og barnehagebasert kompetanseutvikling var tema for å klargjøre og få en felles forståelse for hva dette innebærer.

NLA er en liten høgskole med ulike faglærere i ulike fag i BLU. EVU-rådgiveren og leder av BLU ser sammen på innmeldte behov fra regionene og setter sammen team på to og to lærere. Teamet består av en pedagogikk lærer og en faglærer som er sammen i alle barnehagene. Grunnen til at lærerne reiser ut to og to er, ifølge vår informant, at NLA jobber i kunnskapsområde, hvilket innebærer tverrfaglig undervisning og ikke fagundervisning.

Tilbakeføring: NLA har begynt å jobbe med hvordan tilbakeføring fra praksis skal foregå, og selv om de er i startgropa ser man et klart potensiale for forskning. De har ikke jobbet systematisk med hvordan REKOMP kan bidra til forskning, men de har laget en intern organisering, en styringsmodell. Modellen inneholder en styringsgruppe, en ressursgruppe og forumsamlinger. I styringsgruppa sitter ansatte med ulike typer lederansvar, for eksempel programansvarlig og avdelingsledelsen, i tillegg til EVU-rådgiveren som er utvikler av modellen. Ressursgruppa skal ha det overordnede når de kommer i gang med arbeidet, som skal resultere i forskning og utvikling av både BLU og kompetansen i barnehagene. De har hatt én felles samling internt om partnerskap.

DMMH

Intern organisering: DMMH har en avdeling (FEI Oppdragsenheten) som jobber utelukkende med høyskolens samarbeid med barnehagesektoren om kompetanseutvikling. FEI sitt administrative arbeid er avgjørende, fordi de er med hele veien og er bindeledd mellom praksisfeltet og høyskolen. I arbeidet med REKOMP har FEI ansvar for å fordele ansatte på de ulike «oppdragene». Viktigheten av å kjenne de

ansatte godt, og vite hva de har av erfaring og kompetanse blir presisert. Det handler om intern organisering og å fylle planene til de ansatte som ønsker forutsigbarhet og fulle stillinger, men også om hva slags behov til de ulike barnehagene og mottakelse man får i møte med dem:

«Man ser det an hvem man sender ut – de bør ha litt erfaring. Barnehagene vet hva de vil ha! Man blir fort satt på plass om man ikke leverer varene. Barnehagene opplever at dette er kostbar tid som de setter av - og de vil ha kvalitet på leveransen, de vil ha uttelling på de pengene og tiden de bruker på kompetansehevingstiltakene.».

DMMH har jobbet med å bygge opp tverrfaglige grupper som jobber som et team rundt en gruppe barnehager i nettverkene. De ansatte gir uttrykk for at de liker å jobbe tett opp imot praksisfeltet, med det følger samtidig en del usikkerhet rundt det, for eksempel kan det lang reisetid til det geografiske arbeidsstedet oppleves u hensiktsmessig for de ansatte.

Tilbakeføring: Tilbakeføring av kunnskap og erfaring fra praksisfeltet er ikke satt i system, men informanten gir uttrykk for at høyskolen eventuelt kunne brukt metodene som brukes i barnehagen for å transformere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap på seg selv. Selv om DMMH har lang erfaring med å arbeide med praksisfeltet er det ikke gjort noen intern undersøkelse om hvorvidt kompetansen de ansatte tilegner seg ute i felt blir tatt med tilbake til undervisningen, som er en av hensiktene med ordningen. Informanten forteller, med henvisning til studiebarometeret, at man tar med seg innsikt og anekdoter til undervisningen.

Høgskolen i Volda

Intern organisering: Har organisert det interne arbeidet med REKOMP i form av en arbeidsgruppe bestående av fem personer. Av disse er to instituttleder/prodekan og studieleder for barnehagelærerutdanningen. Koordinatoransvaret deler den sistnevnte og en person som i tillegg jobber i utdanningsforbundet. Denne arbeidsgruppen har ambisjon om å lage møtepunkt hvor alle ansatte blir invitert for å forstå at dette angår alle. REKOMP har blitt møtt med blandede reaksjoner hos de ansatte. Noen ansatte er positive til REKOMP og er opptatt av å gjøre utdanningen praksisrettet, mens andre opplever at de har mer enn nok å gjøre fra før og gir uttrykk for at de helst ikke ønsker å jobbe ute i felt.

Tilbakeføring: Per nå er det bare koordinatorene som er ute i felt i møte med barnehagene, slik at det er for tidlig å snakke om noe tilbakeføring fra praksis til undervisningen. REKOMP blir satt på agendaen i alle fora, og tilbakeføring fra praksis er et mål med høyskolens arbeid med REKOMP.

Høgskolen i Østfold

Intern organisering: HiØ har valgt å involvere alle som jobber på barnehagelærerutdanningen foruten de som er i meritteringsløp. Det innebærer at 13 av 19 ansatte i barnehagelærerutdanningen, i tillegg til en prosjektleder i 80% stilling, jobber med REKOMP. Disse har jevnlig møter og fagdager hvor REKOMP er et fast tema. Internt på høyskolen har de, gjennom kursing av ansatte som ikke var kjent med denne veiledningskompetansen, også jobbet med å bygge veiledningskompetanse.

I de samarbeidende UHene i Viken (HiØ, OsloMet og USN) har de som et felles prinsipp at de alltid skal reise ut to og to. Dette ble også lagt som en forutsetning fra de ansatte, siden det oppleves krevende å reise ut i en barnehage alene. Fordelingen av økonomiske midler i Viken, hvor 70 prosent går til UH, har gjort dette mulig. De har også gått ned på faktorberegning for å kunne være to.

Tilbakeføring: I HiØ har det vært en bevisst strategi om å involvere flest mulig ansatte i barnehagelærerutdanningen i REKOMP, blant annet med tanke på tilbakeføring fra praksis: *«Det optimale er at de som er involvert, jobber både i denne ordningen og at de jobber med barnehagelærerutdanningen.»*

HiØ har også valgt å jobbe i tospann for å kunne diskutere erfaringer og kunnskaper tilegnet under møte med praksisfeltet. En slik modell fremmer organisatorisk læring for UH. Et punkt i de jevnlig møtene er også tilbakeføring fra praksisfeltet til undervisningen og hvilke konkrete endringer som gjøres ut fra de erfaringer de ansatte gjør seg. REKOMP har altså gitt en kompetanseheving innad på høyskolen. Ifølge vår informant gir de ansatte, selv om den interne organiseringen ikke er evaluert enda, tilbakemeldinger om at ordningen er nyttig og at den didaktiske kompetansen øker.

Høgskulen på Vestlandet

Intern organisering: HVL er disiplinbasert, og pedagogikk er den mest involverte og etterspurte disiplinen i REKOMP, ifølge vår informant. Studieprogramansvarlig for etter – og videreutdanning er den som har hovedansvar for REKOMP på HVL. Denne har et team av fire assisterende instituttledere i REKOMP. En for hvert institutt. Internt har HVL organisert seg i to nivå, med Utviklingspartner 1 (UP1) og Utviklingspartner 2 (UP2). UP1 er tettest på samarbeidsforum og regionale kompetansenettverk, og får en foreløpig beskrivelse av hva barnehagene vil jobbe med. Det sendes så en bestilling videre til de som har studielederansvar. Man ser så hvem som har ledig tid, og kompetanse og hvem som passer til å ta denne leveransen. Det er ti regionale kompetansenettverk i Vestland fylke. UP2 mottar en slags bestilling fra UP1 som er basert på tema og problemstillinger som UP1 og RKN (regionale kompetansenettverk) lager sammen. Denne beskriver hvilken fagkompetanse som etterspørres. «Bestillingene» går til instituttene, pedagogikk er det som får mest forespørsler. UP2 er de fagfolkene som skal gjennomføre kompetanseutvikling. Det skal alltid være to personer i UP2 som er ute hos barnehagene.

Tilbakeføring: Det er foreløpig lite snakk om REKOMP internt - fusjon har tatt mye fokus over tid, og har utfordret ansattes kapasitet til å sette seg inn i nye ordninger.

NORD Universitet, Trøndelag

Intern organisering: Nord Universitet har arbeidet med fusjon over lengre tid, og REKOMP har blitt satt på dagsorden fra høst 2019. Mye tid er gått med på å forankre arbeidet internt og har medført at de har stilt seg spørsmålet «Hva er vår rolle?», noe som har vært meget nyttig. Nord har utviklet et godt samarbeid med fylkesmannen, og er i dialog med flere RKN.

Tilbakeføring: For Nord sin del er det tidlig å snakke om tilbakeføring, men viser til studentundersøkelser som er tydelige på at det ønskes å ha undervisning som relateres til praksisfeltet. Har erfaring med faglærere som følger studenter ut i praksis, men det er ikke tverrfaglig.

OsloMet

Intern organisering: REKOMP har skapt nye strukturer innad i organisasjonen, for eksempel bruker studieleder for barnehagelærerutdanningen og etter- og videreutdanninger (EVO) mye tid på ordningen. Oppgavefordelingen for denne er todelt: utad i en slags observatørrolle i møter og samlinger, og innad som leder og koordinator for ordningen. Det innebærer blant annet intern organisering og bemanning til alle oppdrag. Foruten studieleder for BLU og EVO, arbeider fire ansatte med REKOMP, både administrativt og faglig. Ingen jobber imidlertid kun med REKOMP.

På OsloMet har 40 ansatte i ulike fagstillinger i flere fagseksjoner kontakt med feltet i forbindelse med REKOMP. Til stross for usikkerhet i starten rundt hva ordningen innebærer, har ansatte i stor grad vært positive. Ansatte blir pålagt å jobbe med REKOMP, og man blir rekruttert av ulike grunner. Det kan handle både om tidligere erfaring og arbeid med veiledning og prosessbasert jobbing, men også hvor det er behov for mer møter med praksisfeltet. Deretter avgjør ledig kapasitet hvem som i realiteten drar ut.

Tilbakeføring: I løpet av det første året har mye tid gått til rigging av ordningen, og man har spesielt fokusert på rolleavklaring og partnerskapsforståelse i egen organisasjon og hva det betyr for UHs rolle.

Erfaringene hos ansatte som har vært ute i praksisfeltet er ulike, så REKOMP har helt klart bidratt med mer praksisrettet kunnskap og kompetanse i UH. Det er imidlertid for tidlig i prosjektet enda til å si at erfaringer fra praksisfeltet er satt i system i undervisningen. Vår informant uttrykker imidlertid at det er uante muligheter for kunnskapsutveksling som resultat av REKOMP når man kommer lenger med organisering og får i gang jobbingen med prosjekter i barnehagene.

Universitetet i Agder

Intern org: I arbeidet med REKOMP er de ansatte organisert på tvers av fakultet, og alle faglærere skal ha vært ute i barnehagen minimum en gang i løpet av prosessen. Arbeidet med REKOMP har imidlertid bydd på interne utfordringer i UiA. Her pekes det på at kapasitet og kompetanse ikke er utfordrende, men matriseorganiseringen ved universitetet byr på utfordringer. Det er satt ned en styringsgruppe internt for å arbeide med dette, med universitetets leder av REKOMP og DEKOMP som faglig leder, viserektor, dekan for lærerutdanning, dekan for pedagogikk og humaniora, faglærer og representant for Forskerforbundet. De begynner å se konturene av arbeidet med ansatte som skal jobbe inn i partnerskapet med barnehagene, muligens også skal jobbe med utvikling av fag i utdanningen.

Studielederne er veldig tett koplet på i lærerutdanningen og man antar når lærerne på UiA ser at det er mulighet for å bringe praksisfeltet inn i undervisningen kommer flere å melde seg til tjeneste. De opplever for øvrig stor pågang og at det er attraktivt å være med i REKOMP.

Tilbakeføring: Tilbakeføring fra praksisfeltet påvirkes av at UiA er en matriseorganisasjon. Men man ser at arbeidet med REKOMP fører til at faglederne spør om midler til å bringe dette inn i læringssløyfa i UiA. Det er også et tydelig ønske fra barnehagene om at det skal være læringssløyfe inn. For eksempel har UiA plukket ut en barnehage, som aldri har blitt spurt om faglige bidrag før, om å bidra til undervisningen gjennom deres spesifikke praksis.

Høgskolen i Innlandet

Intern org: Baserer mye på et tidligere prosjekt (Kultur for læring) med oppvekstforum for oppvekst, men arbeider fortsatt med å få på plass intern organisering. Studiefagansvarlig støtter per i dag de som er involverte i REKOMP. Høgskolen ønsker gjerne å ha flere fagfolk ut i feltet, og tror det fungerer best om man organiserer arbeidet med barnehagene tematisk og tverrfaglig etter rammeplanen. Ser utfordringer med en matrisestyrt organisering som skal jobbe opp mot et marked.

Tilbakeføring: Har erfaringsdeling i REKOMP-gruppa omkring erfaringer fra praksisfeltet. Har en liten frykt for at man kan utvikle seg til å bli veldig responsiv overfor praksisfeltet – noe som kan gå på bekostning av det akademiske fokuset.

Universitetet i Tromsø

Intern org: UiT har lang tradisjon for tett samarbeid med feltet, og måten å jobbe på i REKOMP er kjent og har blitt tatt imot på en god måte av de fagansatte. To ansatte, studieleder/assisterende instituttleder og ansvarlig for arbeidet med REKOMP, jobber med ordningen, og de to gikk tidlig inn og definerte noen rammer for hvordan ordningen skulle organiseres internt, og brukte ikke mye tid til å diskutere

organiseringen innad i organisasjonen. De har vært tydelig på at alle lærere skal bidra inn i ordningen, med utgangspunkt i sin kompetanse.

Alle fikk en 100 timer i sin stilling for å bruke til arbeid med REKOMP ut i kommunene. Totalt er det på UiT 22 ansatte som arbeider med REKOMP ute i felt. To og to lærere er ute i lag, hvor en lærer er mer erfaren enn den andre.

Dialogkonferanser ble bestemt som en arbeidsmetode, siden de ansatte har jobbet med det tidligere. Våren 2019 samlet UiT alle lærere på en fagdag hvor tema var nettverksbasert og dialogmøtebasert arbeid med feltet. Det ble presisert at UiT ikke skal ut og holde kurs, men at de skal delta i dialogmøter og det er styrerne som har oppfølgingsansvar. Dette var på forhånd forankret i Samarbeidsforum.

Den interne organiseringen på UiT var på plass et halvt år før kommunene begynte å sende inn behovsmeldinger. Fordelingen av økonomiske midler har skapt en forutsigbarhet i arbeidet med REKOMP, siden Fylkesmannen tidlig i etableringen av ordningen var tydelig med dette. UiT visste hvor stor del av potten som skulle tilfalle dem, og kunne organisere seg internt ut fra dette. På grunn av en fordeling hvor 60% av midlene går til UiT har det medført at man ikke har måttet regne på timer for hvert oppdrag. Det har spart universitetet for arbeid med timeberegning og forhandlinger om pris.

Tilbakeføring: Det primære fokus på UiT har vært å fange inn oppdraget og å komme i gang med arbeidet, selv om REKOMP allerede har ført til nye samarbeider internt, for eksempel gjennom tverrfaglige prosjekter. I februar 2020 har UiT hatt en 1,5 dages samling for alle lærere for å diskutere erfaringer og veien videre. Høsten 2020 skal UiT ha hatt en intern samling hvor tema er erfaringer fra ordningen og hvordan den skal forbedre BLU.

Alle lærere er knyttet til en forskningsgruppe som skal drive relevant forskning knyttet til den sektoren de utdanner til. Vår informant forteller at de ser at en del av de lærerne bruker erfaring fra det de høster inn av kunnskap fra barnehagesektoren inn i sitt arbeid. For eksempel er det noen lærere som har inngått partnerskap med enkelte barnehager som de har tett oppfølging og samarbeid med, andre bruker erfaringer fra det de har sett i barnehagene i sin undervisning. Tilbakeføringen til undervisningen er imidlertid ikke satt i system eller dokumentert enda.

Universitetet i Sørøst-Norge

Intern org: En REKOMP-koordinator og en fagkoordinator arbeider med REKOMP. Da de begynte i jobben var ordningen allerede organisert. Interne møtefora ble etablerte i tillegg til fagnettverk fire ganger i halvåret for de som jobber ute i felt. Når intervjuet finner sted er USN i gang med å se på hvordan fagkoordinatorene ellers skal være organisert på en integrert måte med USN. De har også begynt å se på hvordan de kan implementere fagkoordinatorer REKOMP inn i ledermøter.

Totalt 28 ansatte jobber ut mot barnehagene, de fleste med 400-600 timer. Noen av disse har jobbet utelukkende med REKOMP. I ansattgruppen ble ordningen møtt med stort engasjement, og mange meldte interesse. Men etter hvert som det ble vanskelig å få dekt alle timene var de nødt til å starte med færre ressurser enn planlagt. Det er fortsatt god oppslutning, men det er mer fokus nå på at det er krevende prosesser å stå i, spesielt i nettverk hvor bestillingskulturen fortsatt er rådende.

På USN har man også snakket om å ta en strategisk diskusjon, eller risikovurdering, på hvor stor del av barnehagelærerutdanningen som skal være involvert i REKOMP; det trengs også ansatte i undervisning. Det er stor risiko ved at barnehagene skal melde behovet, at ikke de går inn i et mer langsiktig forpliktende samarbeid.

Tilbakeføring: REKOMP-koordinator har laget en implementeringsplan med tre faser: oppstart og igangsetting, evaluering og justering og synergier inn i UH. Alt som skjer i REKOMP skal være forskningsbasert. De har for eksempel hatt foredrag fra lærere som har jobbet ute i feltet med REKOMP, om fem ulike måter å forstå partnerskap på.

USN har et ønske om å systematisere læringen på en eller annen måte, men de har foreløpig ikke hatt noen workshops når det gjelder for eksempel artikkelskriving eller liknende.

Læringsmiljøsenteret

Intern org: Læringsmiljøsenteret er en del av Universitetet i Stavanger, men med et nasjonalt ansvar. Senteret har ingen egne utdanninger, men bistår inn mot grunn-, videre- og masterutdanninger. Læringsmiljøsenteret som et nasjonalt senter har jobbet like mye i Finnmark som i Telemark, og ca. 60 prosent av virksomheten er utadrettet. Læringsmiljøsenteret er fordelt på to plasser, Stavanger og Porsgrunn. I Stavanger har man opprettet en egen enhet for arbeid med REKOMP og DEKOMP. Avdelingen i Porsgrunn har i tillegg til å være en del av Universitetet i Stavanger, tett kontakt med Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og samarbeider med dem.

Tilbakeføring:

Vår informant gir uttrykk for en overbevisning om at møte med feltet gjør undervisningen bedre og mer praksisnær, men at tilbakeføringen må settes i system. Det må være en sammenheng mellom undervisning, forskning og praksismøter. Det må legges teori på praksiserfaringen for at det skal generaliseres til god profesjonsutdanning.

Om de nasjonale sentrene og bruk av andre kompetansemiljøer

I intervjumaterialet spør vi om de nasjonale sentrenes funksjon og rolle, og ett av disse er også representert i materialet. Det pekes på noen utfordringer knyttet til de nasjonale sentrene som blir presentert i denne delen.

En spenning som omtales i materialet er den mellom å være en nasjonal aktør som skal forholde seg til en regional ordning. Dette har bydd på utfordringer og spørsmålet blir

hvordan senteret skal forholde seg som partner til REKOMP? Her pekes det på en mulighet at REKOMP fragmenterer en satsing som staten har brukt store midler på å bygge opp, og fagmiljøene har brukt mye tid og krefter på å etablere. Det oppleves som store regionale ulikheter. Eksempelvis kan ledere i UH være mer opptatt av andre forhold enn samarbeid med læringscenteret. På grunn av ulik praksis og regionale ulikheter formidles et behov for sterkere statlig styring av rollen som nasjonalt senter skal ha, i materialet.

Et annet tema som tas opp i materialet av det nasjonale senteret selv, men også av andre informanter, er at sentrene opererer ut fra en markedslogikk, med kjøp og salg av kurs og andre tjenester. Det betyr at tanken om å jobbe i partnerskap har vært utfordrende når det kommer til sentrene da en slik tankegang bidrar til å tenke på hverandre som konkurrenter. En av informantene i UH fortalte for eksempel at de nasjonale sentrene oppleves som leverandør av kurspakker, og at dette ikke passer helt inn i den nye måten å tenke kompetanseheving på som man jobber etter i REKOMP. Dette stemte ikke med uttalelser fra et av de nasjonale sentrene vi intervjuet, hvor de nettopp problematiserte at kommunene nå kontaktet senteret for kurspakker og forelesninger, hvor senteret måtte forklare at dette ikke er i tråd med REKOMP-ordningen.

UH forteller selv at de har blitt oppfordret til å involvere disse sentrene, men at dette krever koordinering, utvikling av felles forståelse og felles prissetting. Det pekes for eksempel på fra senterets side at REKOMP kan betraktes som et marked og at UH kan prise seg ned for å ta markedsandeler. Det oppleves derfor som problematisk når fylkesmannen forteller hvor mye penger som ligger i ordningen til kommunene:

“Fylkesmannen må ikke fortelle kommunene hvor mye penger de får. De har ingen forståelse for at en time her koster mer enn en time der [...] noen linjer burde bli dratt opp i UH i forhold til finansiering” (informant et nasjonalt senter)

Det sees som positivt at de ønsker å være med, og at de ønsker å delta, men at de må delta på ordningens premisser, og at de selv viser hva de kan bidra med inn slik at de gjør seg aktuelle når meldingsbehov sendes inn og fortolkes.

Meldingsbehovene har vært slik at de ikke har blitt tolket som aktuelle.

UH har opplevd det som utfordrende å involvere nasjonale senter i oppstarten fordi det krever ekstra koordineringsressurs. UH har hatt nok med å organisere seg intern: “det har vært mye å stable på bena”.

Senteret opplever at det er utfordringer med at de som nasjonalt senter har fått en regional tilhørighet. I og med at ordningen krever at feltet samarbeider med lokal UH blir Læringsmiljøcenteret en type underleverandør, og REKOMP risikerer å fragmentere en statlig satsing som har kostet store ressurser og tid. De peker på at det burde være rom for at et partnerskap åpner opp for samarbeid med ulike UH-institusjoner inn i de samme prosjektene, samt viktigheten av at REKOMP blir et kunnskapsutviklingsområde, ikke et konkurranseområde mellom UH-institusjoner. Det burde lages intensjonsavtaler mellom UH-institusjoner i sine samtaler med KD. Selv om

samarbeid er en viktig grunnpilar i REKOMP fungerer ikke ordningen slik enda. Det etterlyses sterkere statlig styring, selv om det er store regionale og lokale forskjeller.

4.2.3 Likeverd i partnerskapene

Likeverd går igjen som tema når partnerskapet diskuteres i intervjuene. Likeverd ser ut til å følge ulike dimensjoner i dette materialet. Likeverd knyttes til at aktørene kan representere ulike kunnskapsformer som kan over- og underordnes hverandre. For eksempel nevner noen at UH kan forventes å komme med fasit-svaret når de jobber med barnehagene, dvs at barnehagenes kompetanse underordnes UHs. En vertikal kunnskapsdiskurs kan forstås som overordnet en horisontal kunnskapsdiskurs (Bernstein 1999). I et av partnerskapene har man derfor kommet fram til en definisjon som sier at de ulike partene bidrar med like mye kompetanse, men av ulik art. En representant for en annen UH beskrev også en prosess hvor samarbeidet med barnehagene i praktisk utviklingsarbeid hadde bedret seg betraktelig:

«Vi har jobbet mye med forankring av felles forståelse av partnerskapet og når barnehagene forstår at UH ikke er mer eksperter dem så er de mer åpne og slipper oss inn i arbeidet.»

En annen dimensjon ved likeverd som problematiseres er økonomisk likeverd. Som vi ser i kapittel 4.2.5 har ulike regioner organisert fordeling av midlene ulikt. I hovedsak har de fleste organisert seg slik at det er UH som administrerer den største andelen av midlene. I et av intervjuene problematiseres likeverdet når den økonomiske finansieringsmodellen tildeler alle midlene til UH.

Likeverdet beskrives også som uttrykt i den praktiske organiseringen av tiltakene:

“det er sånne små ting som gjør at man opplever at man er i partnerskap, sette opp agenda på møter sammen”.

Her pekes det på hvem som inviteres til ulike fora, er det slik at kun barnehager inviteres når fylkesmannen møter dem, eller inviteres også de som jobber fra UH sammen med disse? Det ligger også mye i hva som står på en møteagenda. Her ble det nevnt en hendelse hvor fylkesmannen hadde samlet barnehagene for å evaluere samarbeidet med UH, snarere enn at UH ble invitert inn og det gjensidige samarbeidet ble evaluert. Dette ble beskrevet som et eksempel på ikke- likeverdige relasjoner til UH.

Størrelse på kommuner problematiseres også ved at store barnehageeiere gjerne har store krav eller forventninger til UH, spesielt hvor dette kombineres med en kjøp-salg tenking som videreføres inn i partnerskapet.

4.2.4 UH-ansattes deltakelse i REKOMP

I vårt materiale finner vi UH-institusjoner som uttrykker at fagansatte er engasjert og interessert i et partnerskap med barnehagene og ser muligheter for å komme tettere i samspill med barnehagene for både å kunne lære og påvirke. Vi finner imidlertid også institusjoner som sier at REKOMP ikke er nok forankret i institusjonen til at deres

fagansatte har skjønt hva ordningen handler om. Et mindre engasjement settes i sammenheng med at UH-institusjonene har vært igjennom store endringsprosesser eller fusjoner, men ulike forankringsprosesser og hvordan UHene er organisert kan også forklare hvordan de ansatte forholder seg til ordningen. Ingen av UHene peker direkte på akademiske incentiver eller fordeler med å være ute i praksisfeltet for de ansatte, men viser til at det kan være en kilde til forskningsaktivitet.

Ved flere av institusjonene legges det klare føringer for at nesten alle faglig ansatte skal involveres i den regionale ordningen, og de "pekes på" av ledelsen. Det er en selvfølge at alle, på en eller annen måte og med ulike ressurser har en del av arbeidstimene knyttet inn mot et partnerskap med barnehagene. Andre institusjoner ber faglærere som er interessert i å inngå i et partnerskap og ha en forankring i praksisfeltet om å melde seg. Samtidig utøves det en viss avklaring på hvem som skal delta i partnerskap med barnehagen. En institusjon uttrykker at de forsøker å tilpasse barnehagens behov med ansattes kompetanse. Det understrekes at det er lettest å engasjere faglig ansatte som har en fleksibel kompetanse og kan møte barnehagens behov. Et spørsmål kan være om disiplinorganisering og spesialisering, som ofte foreligger i UHs virksomhet, er tilpasset en slik etterspørsel. Flere av institusjonene har liknende forståelser og viser til at det er prosjektets størrelse, ansattes fagkompetanse, ledig kapasitet og hvem som passer til forespørselen som vurderes. De som er best egnet knyttes til prosjekter. Ansattes erfaringer og arbeid med veiledning og prosessbasert arbeid i barnehager nevnes som verdsette og etterspurte kompetanser for å delta i et partnerskap med barnehagene, men også ansatte med spesifikk kompetanse på enkelte områder gjerne de som følger statlige satsingsområder og som nevnes spesifikt i rammeplanen.

Samtidig beskrives også rekruttering av ansatte til ordningen som en "risikosport". For det første dreier dette seg om hvorvidt man får til å avstemme fagpersoner og deres kompetanse og behovene som barnehagene har. Dette omhandler hvordan UH planlegger og fordeler arbeidsoppgaver med skoleåret som utgangspunkt, snarere enn prosjekters behov. Her må ressursbehovene til REKOMP i form av timer som skal brukes i ordningen av fagpersoner fra UH ofte meldes inn før neste skoleår starter, og kanskje også før behovene til barnehagene er klarlagt. En beskrev det slik:

"Noen barnehager har meldt behov knytta til matematisk undervisning kombinert med friluftprofil og da kan jeg ikke komme rekende med en fra språkinstituttet som tilfeldigvis hadde timer til ordningen igjen på slutten av skoleåret"

Her vises det også til at kortsiktige samarbeid med enkeltbarnehager framfor langsiktige samarbeid med hele nettverk av barnehager utfordrer en slik avstemming. Det vil si at samarbeidsformen har betydning, og langsiktig samarbeid blir viktig, spesielt for UH.

Flere av UH-ene er organisert etter disipliner. Det betyr at de ikke har egne institutt for barnehagelærerutdanning, men at de "leverer" ansatte fra sine institutt til undervisning på barnehagelærerutdanninga. Disse lærerne kan også undervise på grunnskolelærerutdanninga, eller innenfor egne fag på ulike nivå. Denne

organiseringen pekes på som utfordrende både fordi ansattes faglige interessefelt ikke hovedsakelig dreier seg om barnehagesektoren, slik at motivasjonen for å delta i REKOMP blir lav, og fordi disse ansatte også kan ha liten kontakt eller forankring med praksisfeltet og oppleves som irrelevante i møte med barnehagene. Instituttene kan også har ulike prioriteringer og det fortelles at koordinatorene ikke "fikk de timene vi ba om til REKOMP". En informant forteller også at ulike ansattgrupper forholder seg ulikt til ordningen, hvor de med akademisk bakgrunn opplever det fremmed å få krav til å jobbe praksisnært med utviklingsarbeid i barnehagene, men ansatte med barnehagebakgrunn ikke så mørkt på å jobbe med praksis. Dette viser behovet for kompetanseutvikling av faglig personale som en forutsetning for å få til vellykket REKOMP-deltakelse av grupper uten tett kobling til praksisfeltet. En annen beskrev en barnehagekultur som ikke er utpreget akademisk. Samtidig ble det presisert at også representanter for akademia måtte lære seg å bruke et forståelig språk i møte med praksisfeltet. Dette viser iboende utfordringer når representanter for ulike sektorkulturer skal jobbe sammen.

For det andre beskrives også risikoen med at UH trekker ut så mange ressurser til REKOMP at dette truer gjennomføring av vanlig undervisning. I modeller hvor midlene forvaltes i praksisfeltet kan også UH bli sittende med en stor økonomisk risiko, ved at de bemanner opp for å møte etterspørsel i barnehagene, men at "bestillingene" uteblir. Det ble for eksempel nevnt av en UH at de hadde bemannet opp for å møte behov i sektoren, men sektoren hadde store utfordringer med å formidle behov, slik at UH ville gå på store økonomiske tap av den grunn. Dette ble underbygget av en økonomisk modell hvor UH ikke hadde direkte kontroll over midlene. Noen av institusjonene uttrykker bekymring over å få nok faglærere i samarbeidet med barnehagene og drøfter hvor stor del av barnehagelærerutdanningen som skal være involvert i REKOMP. Flere av institusjonene viser til en stor etterspørsel av pedagogikkfaglige ansatte. For å gjøre noe med denne situasjonen er en av dem nå i gang med å kartlegge de ulike kompetansemiljøene, faglærerne og deres kompetanseområder og hva de kan bidra med i REKOMP-partnerskapet. Andre hadde satt i gang kompetanse-hevingstiltak innad for å heve ansattes veilednings- og utviklingskompetanse.

Fem av institusjonene er tydelig på at det alltid er to fagpersoner som inngår i et samarbeid med barnehagene. Det gir mulighet for å sette sammen en erfaren og en mindre erfaren slik at man kan lære av hverandre. Denne strukturen kan sees på som en intern mentorordning for faglærere. Ved noen av institusjonene er barnehagelærere med masterutdanninger og erfaringer fra utviklingsarbeid i barnehagen engasjert som både koordinator og fagansatt i tilknytning til REKOMP. I våre caser finner vi at noen UH-institusjoner allerede har opptil 40 faglærere fra ulike fagseksjoner som er engasjert ut mot barnehagene i REKOMP. Flere ser framover og forventer at ansatte etter hvert vil få større krav om praksiserfaringer og deltakelse i praksisnært arbeid som ledd i utviklingen av utdanningene.

4.2.5 Modeller for fordeling og bruk av midlene

REKOMP-ordningen fordeler hvert år ca 200 millioner kroner. 70 prosent av disse midlene skal brukes til barnehagebasert kompetanseutvikling, og 30 prosent kan brukes til andre tiltak. Det ligger også føringer i ordningen om å benytte seg av lokal UH i dette arbeidet fordi ordningen også skal brukes til å utvikle lokal barnehagelærerutdanning. På denne måten søker ordningen å "slå to fluer i ett smekk", med både å utvikle barnehagenes praksis og utdanningenes praksis. REKOMP som styringsnettverk skal fordele midler som skal gå til kompetanseheving. Det ligger føringer på hva disse pengene skal kunne brukes til. Midlene kan ikke brukes til forskning, og de skal heller ikke benyttes til frikjøp av arbeidskraft i barnehagene.

Vi finner at de ulike regionene har ulike modeller for hvordan disse midlene blir brukt, og at dette påvirker samarbeidet i partnerskapene som UH deltar i. Samtidig finner vi at det beskrives en kjøp- og salg- mentalitet i sektoren knyttet til hvordan UH har jobbet med barnehagesektoren tidligere som også påvirker partnerskapet. Dette skal vi nå se nærmere på.

Tabell 4-15: Modeller for økonomisk fordeling fra fylkesmannen i casefylkene. Vår 2020

Pengene kanaliseres til:	Troms og Finnmark	Vestland	Innlandet	Trøndelag	Viken
De regionale nettverkene				X ⁴	
Fordeles mellom UH og kommuner	X (60/40) ⁵	X (50/50) ⁶			
Alt til UH			X ⁷		X ⁸

En av modellene for fordeling av midlene til barnehagebasert kompetanseheving er at UH gis råderett over disse. Dette har i Viken ført til at tre UH har gått sammen i et partnerskap for å benytte midlene best mulig. Dette har medført en modell hvor barnehager kan få tilgang til tre ulike typer virkemidler som varierer ut fra hvor direkte involvert UH er i hver enkelt barnehage. Her har UH-ene sammen jobbet fram denne løsningen som så er blitt presentert for samarbeidsforum og deretter gjenstand for justeringer. Disse tre UH står sammen og dette blir beskrevet som positivt, også fordi man har en omforent forståelse av timesatser i regionen, overfor sektoren.

⁴ <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/2b3a46fd3ee648dbbbf4c144ccea3be7/langsiktig-kompetanseutviklingsplan.pdf>

⁵ <https://www.fylkesmannen.no/troms-finnmark/barnehage-opplaring/barnehage/kompetanseutvikling-troms/#fordeling>

⁶ <https://www.fylkesmannen.no/globalassets/fm-vestland/barnehage-og-opplaring/rekomp-plan---05.09.2019.pdf>

⁷ Alt til UH, men regionene får tildeling etter antall ansatte i sektoren. Ny modell er på høring, november 2020.

⁸ Basert på innmeldte behov

Forholdet mellom timer til deltakelse og praktisk organisering: UIT

I Trøndelag har man valgt å legge midlene og råderetten over dem til sektoren og lokale nettverk. DMMH er tydelige på at de er avhengige av at nettverkene kommer i gang, da organisering og dimensjonering av arbeidet med REKOMP er tilpasset og oppbemannet.

4.2.6 Kompetansekartlegging som utgangspunkt

I REKOMP-ordningen ligger en forutsetning om at arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling skal basere seg på kompetansekartlegginger og analyse av disse i barnehagene. Som en UH-representant pekte på:

«Hva kjennetegner et godt partnerskap? Jeg tenker det er å sette seg ned sammen med utgangspunkt i en gjennomført analyse. Sammen lager partene en langsiktig plan. Det betyr at det å få beskjed om at midlene skal være brukt opp til sommeren ikke er langsiktig.»

Flere av informantene problematiserer barnehagenes, eiernes og kommunenes evne til å kartlegge egne kompetansebehov som et forhold som har påvirket samarbeidet. Ulik størrelse og kompetanse på kommunenes fagstab på barnehage pekes på som en mulig kilde til ulik analysekompetanse. Det har flere plasser vært lagt som en forutsetning at barnehagene melder inn eget kompetansebehov til ordningen og til UH. Informanter fra UH beskriver da at de har fått inn meldinger om kompetansebehov som har vist seg å ikke være forankret i barnehageorganisasjonen, for eksempel ved at barnehagene på avdelingsnivå har andre behov enn det som er meldt inn til UH. Det fortelles også at noen barnehager er flinke til å melde inn behov fordi de i utgangspunktet har gode læringskulturer og ønsker mer oppfølging fra UH. Dette problematiseres igjen fordi det da blir mer oppfølging av barnehager som allerede står sterkt faglig.

Vi finner at ståstedsanalysen brukes som kompetansekartleggingsverktøy. Hvorvidt den fungerer som kompetansekartleggingsverktøy er det delte meninger om. Et innspill er at den er for omfattende å ta i bruk, og at barnehagene, spesielt de små barnehagene, ønsker seg et lettere og enklere verktøy for kompetansekartlegging. Et annet innspill er at det burde vært satt av midler til bruk for å bistå barnehagene til å analysere behov, for å sikre at forespørsel samsvarer med reelt kompetansebehov.

Et av de nasjonale sentrene peker også på svak analysekapasitet og kompetanse i kommunene som problematisk fordi det bidrar til at sentrene kommer for sent inn i barnehagene.

I forbindelse med kompetansekartlegginger ytrer flere bekymring for det de omtaler som de "svakeste barnehagene". Det oppleves som utfordrende å fange disse opp gjennom kompetansekartlegginger som brukes for å fordele tiltak og prosjekt. Det problematiseres om de svakeste ikke engang melder behov.

4.2.7 Bestillingsgrøfta - et viktig hinder for samskaping

Et sentralt hinder for å lykkes med partnerskap og samskaping er en overskyggende bestiller-utfører mentalitet. Dette løftes fram av de fleste deltakerne i studien. Dette har vært en vanlig måte å organisere kompetanseheving i sektoren på tidligere, som en formulerte det:

“Gamle forståelsesmønstre om bestiller- og leverandørroller setter kjepper i hjulet.”

Kjøp og salg av kompetanseheving har preget barnehagesektoren i lang tid, og både offentlige og private tilbydere har vært aktører på dette kompetansemarkedet. Dette har ført til en bestiller-mentalitet i barnehagesektoren som fører til at barnehagene inntar rollen som kjøper av kompetanse. Dette er handlingsmønstre som gjenfinnes i UH og uttrykkes som en leverandørmentalitet, gjerne eksemplifisert i materialet ved å tilby “kursrekker og forelesninger”, eller som et ønske om å tilby tjenester og fagfolk det er etterspørsel etter. Samtidig har bestiller-utførertenkningen generert et marked hvor man konkurrerer med andre som tilbyr sine kompetansetjenester til barnehagene. En konsekvens er at UH blir konkurrenter i et marked og barnehagene kunder, med dertil forventninger til UH om å “levere varene”. Det kan også motvirke samarbeid på tvers av UH fordi UH ikke ønsker å dele vellykkede arbeidsformer som tidligere har vært et konkurransefortrinn, med andre UH. Dette trekkes fram som hinder for samarbeid innenfor REKOMP også av noen deltakere i studien. REKOMP representerer et brudd med denne måten å organisere kompetanseheving på i sektoren. Arbeidet med å etablere REKOMP beskriver å støtte borti elementer av denne bestiller-utførertenkningen. Dette omhandler både hvordan UH nå sammen skal jobbe med barnehagene, men også hvordan REKOMP har til hensikt å bedre barnehagelærerutdanningene. Dette representerer nye arbeidsformer og mål som bryter med en markedstenkning. Alle informantene har et bevisst forhold til denne utfordringen, noe som kan tolkes i retning av at UHs forståelse for partnerskap som samarbeidsform er noe annet enn den tidligere bestilling-utførerpraksisen.

Et utslag av en slik mentalitet beskrives av en av informantene som at de som kompetansetilbydere har fått klage fra kommuner de har jobbet for om at de ikke har nok underholdningsverdi. Det er en opplevelse at kommuner tidligere har bestilt kompetansehevingstiltak fra leverandører som tilbyr “edutainment”, og at kommuner tidligere har bestilt kjente “navn” mer enn ut fra faglig tema. Det pekes på at det er viktig at UH må få jobbe faglig i slike partnerskap, og at en tankemåte som fremmer en ide om “å levere varene” i barnehagene ikke fremmer likeverdighet mellom partene. Det beskrives som krevende for fagpersoner fra UH å møte slike forventninger både i enkeltbarnehager og i nettverk av barnehager, spesielt hvis de selv har en forventning om at det skal skje en samskaping og ikke en leveranse.

Det varierer mellom de studerte regionene hvorvidt denne mentaliteten er adressert i partnerskapet. I noen regioner har man diskutert oppdraget i fellesskap i samarbeidsforum og utfordret bestiller-utfører-mentaliteten. Felles diskusjon og

avklaring av oppdraget som partnerskap har bidratt til en større, felles forståelse av oppdraget og motvirket bestiller-utfører tenking. Å ta opp nettopp partnerskapet og hva dette innebærer i nesten alle fora man deltar, er også en strategi UH bruker for å fremme samskaping og motvirke bestiller-utfører tenking. Eksempler på arbeidsformer som motvirker bestiller-utfører tenking er å sammen bli enige om temaer og tidspunkt for møter, man deler på ansvaret og kanskje heller ikke snakker om seg selv at man har et oppdrag man skal løse, men snarere setter seg sammen og organiserer og definerer oppdraget med barnehagene, også ut fra at UH skal lære i denne prosessen. Det ser ut til å være viktig at fylkesmannsleddet og kommuneledelse er innforstått med ordningens vektlegging av partnerskap for å unngå bestiller-mentalitet i barnehagene og nettverkene.

Det pekes på at en løsning på en bestiller- utfører tenking også ligger i arbeidet som UH gjør i barnehagene ved:

“å ikke bare servere barnehagene en løsning, men å tørre å utfordre de til å reflektere, å drøfte, å dvele ved problemstillinger. På den måten kan løsninger dukke opp, men også andre problemforståelser som ikke var uttalte når man meldte inn behovet.”

En informant fra UH peker på hvordan de opplever å møte varierende kompetanse til å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling i et partnerskap:

“Internt vet de hvordan de skal jobbe på denne måten, men de opplever at kommunen ikke kan dette, slik at vi må gå ut og bidra med kompetanse til de ulike barnehagenettverkene. Hva innebærer det å jobbe i lærende nettverk? Hva innebærer det at styret har oppfølgingsansvar?”

Men vi hører også om et praksisfelt i endring:

“Holdningen ute i bhg var ofte at “fortell oss hvordan vi skal gjøre det” eller “gi oss en kursdag”, etter hvert har dette endrete seg, nå er de fleste veldig på og har konkrete ønsker om arbeidsmåter og hvordan man skal følge opp temaer fra samling til samling.”

4.2.8 Om UH-nettverket

Det er blandende innspill på hvordan det nasjonale UH- nettverket oppleves. Noen av tilbakemeldingene vi får i intervjuene er at dette nettverket ikke helt har funnet formen sin ennå. En forklaring som gis på dette er sprikende oppfatninger og fortolkninger av hva REKOMP skal være. Enkelte spør om Utdanningsdirektoratet ønsker at det skal være så forskjellige løsninger og etterlyser tydeligere retningslinjer.

Noen refererer til samlingene som svært nyttige – det er viktig å høre hvordan andre i tilsvarende stillinger arbeider, hvilke utfordringer de sitter med, hvilke grep som er gjort for å arbeide innover i egen organisasjon og ut mot nettverkene og barnehagen.

Andre melder at det er vanskelig å få noe ut av samlingene når man ikke har kommet godt nok i gang selv enda, og når det er så ulike fortolkninger og praktiseringer av REKOMP.

Fylkene, UH-ene og samhandlingen dem imellom varierer. I samlingene blir dette tydeliggjort, noe som kan være en god arena for å dele erfaringer med de ulike løsningene som igjen bidrar til raskere utvikling av REKOMP.

Flere av UH-ene samarbeider godt uavhengig av HVL-nettverket, men det er gjerne geografisk betinget.

Samlingene må bli tydeligere på hvem som er målgruppen for å få bedre effekt. Ledernivået er spesielt trukket fram som en ønsket målgruppe.

Evaluering av siste samling viser at deltakerne reagerer på at Dekomp og rekomp har felles samlinger, og hvor barnehagene får forholdsvis lite plass i programmet. Samtidig viser andre til at det er nyttig å lære fra Dekomp. Samlingen ble holdt digitalt, og dette får gode tilbakemeldinger⁹.

⁹ Evalueringsnotat fra samling 28.mai 2020. Tilsendt fra HVL.

5. SAMMENSTILLING OG DRØFTING

De påfølgende avsnittene drøfter de forelagte data opp mot følgende problemstillinger:

- a) På hvilken måte tolkes og utøves de ulike partene sine roller i partnerskapet?
- b) Hvordan arbeides det med kartlegging og analyse av kompetansebehov og hvordan prioriterer aktørene hvilke tiltak som skal iverksettes?
- c) Hvordan bruker universitetene og høgskolene erfaringer fra samarbeidet med praksisfeltet i sitt eget virke?
- d) Hvordan bidrar UH-nettverket til å støtte arbeidet med regional ordning?
- e) Hvordan forespeiler aktørene seg kompetanse- og kvalitetsutvikling i sektoren i et lengre perspektiv?

5.1 Rollene i partnerskapet

Utdanningsdirektoratet¹⁰ peker på at regional ordning skal stimulere til godt samarbeid mellom barnehagemyndighetene, barnehageeiere, universiteter og høgskoler, fylkesmennene og andre aktører. Partnerskapet utøves gjennom beslutninger i samarbeidsforumene i fylkene, men baserer seg samtidig på bidrag fra barnehageeiere og UH. Fylkesmannen har en viktig rolle for å legge til rette for samarbeid mellom aktørene. Partnerskapet eksisterer fordi aktørene skal «bidra til at barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling». Partnerskapet kommer til syne på ulike vis; i samarbeidsforum, i regionale kompetansenettverksmøter, i barnehagebasert kompetanseutvikling og i samhandling for øvrig. Dette gir fylkesmannen en tilretteleggerrolle for partnerskapet i samarbeidsforumet.

Torfinn (2016) peker på at den største utfordringen for samskaping i partnerskap er at aktørene feiler i å forstå sin egen rolle. Vi har sett på hvordan aktørene deltar og tolker sine roller i dette partnerskapet, og i spørreundersøkelsen ser vi på de regionale kompetansenettverkens funksjon i partnerskapet. Data viser at kommunal barnehagemyndighet, kommunal eierrepresentant og kommunal oppvekstsjef er de som i størst grad er deltakere i de regionale kompetansenettverkene. Når vi stiller påstander om deres rolleforståelse viser de aller fleste stor enighet til at de skal «Forvalte interessene til den institusjonen/organisasjonene jeg representerer», «Synliggjøre kompetansebehovet for de barnehagene jeg representerer», «Formidle beslutninger gjort i samarbeidsforum og det regionale kompetansenettverket til organisasjonen(e) jeg representerer» og «Bidra med informasjon (f.eks kompetansekartlegginger) fra egen organisasjon/institusjon». Respondentene i nettverkene bifaller med andre ord at disse forholdene inngår i rollen som deltaker i et partnerskap. Imidlertid skiller Viken seg ut med en lavere grad av enighet i disse

¹⁰ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/>

påstandene, noe som kan henge sammen med at de har en faglig innretning på nettverkene kontra den geografisk representative i de øvrige fylkene. Tabell 4-7 viser også at respondentene i de regionale kompetansenettverkene har jevnt over en god forståelse av hva oppdraget er.

UH gir i intervjuene også en ganske tydelig beskrivelse av hvordan de opplever barnehageeieres rolle og oppgave; kartlegge behov for kompetanseutvikling i barnehagene.

Når det kommer til UHs egen rolleforståelse, har man i flere tilfeller hatt egne prosesser på hva den skal være, og der man ikke har hatt det har det vært savnet og det har oppstått misforståelser. UH har et behov for å etablere en forståelse av rollen internt i egen organisasjon, men også utad til aktørene for å kunne synliggjøre hva som kan forventes av dem i partnerskapet. Intervjuene viser at man fortsatt i høy grad er i tidlig fase i å organisere seg og innrette seg etter REKOMP som samskapingsmodell. De viser og at de ulike UH-ene er ulikt skodd for rollen i form av tidligere praksis og intern organisering. Enkelte har egne ansatte og avdelinger som koordinerer arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling, mens andre er mer i startgropa. En utfordring er det gamle forståelsesmønsteret med bestiller-utførerrollen basert på tidligere praksis. Denne må erstattes med en tankegang og praksis hvor begge parter (UH og barnehageeier) har forståelse for hverandres bidrag og utbytte av partnerskapet og arbeidsmåten.

Et annet premiss for et godt partnerskap er at partene føler ansvarlighet for målbare resultater av samarbeidet (Dowling et al 2004). Flere informanter peker på manglende tydelige føringer med ordningen, både fra Utdanningsdirektoratet og fylkesmannen. Dette kan tyde på at partnerskapet (inkludert fylkesmannen) ikke har evnet i stor nok grad å definere og tydeliggjøre hvilke målsettinger som skal gjelde, og det er en fare for at formålet (bidra til at barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling) ikke er godt nok forankret.

Aars og Christensen (2011) sier at et sentralt kjennetegn ved et partnerskap er at alle parter er prinsipaler, det vil si at de har autonomi til å forhandle og inngå avtaler på egne vegne. I REKOMP sitt tilfelle er dette delvis oppfylt – barnehageeiere har i ulik grad forstått sin rolle og myndighet opp imot den andre parten i partnerskapet – UH-institusjonene. Et annet sentralt kjennetegn er at partnerskapet skal bestå over en viss tid. Enkelte fylker har lagt strategiske planer for to-tre år fram i tid, men mellom UH og RKN har vi ikke funnet tegn på langsiktige avtaler. Et tredje tegn er at partnerskapsrelasjonen skal yte noe til partnerskapet, og at disse ressursene er i partnerskapets kontroll. Det mener vi er i stor grad forstått i prinsippet, selv om noe av bestiller-leverandørtankegangen kan henge igjen der dette har fungert godt tidligere. I Trøndelag har man gitt mye av kontrollen (ressursene) over til RKN, og i Viken har man gitt til UH – forutsetningen for å lykkes ligger da til mekanismen som skal forvalte ressursene, nemlig samarbeidsforum. Det siste kjennetegnet er at partene deler ansvaret for utfallet av deres felles innsats. Utfallet måles her i hvordan man får

realisert barnehagebasert kompetanseutvikling – måleparametrene må defineres av partnerskapene.

Prioritering av tiltak

Det er ulike måter å fordele midler på i fylkene, og også ulike måter man forstår og praktiserer hvordan tiltakene skal fordeles. Det er flere som peker på at alle barnehager får et tilbud, men også at det er de som har størst behov som prioriteres, dersom det er nødvendig. Hvordan de kommer fram til «størst behov» er en blanding av vurderinger av kompetansekartlegginger, kompetanseplaner, dialoger med barnehagemyndighet og barnehageeiers egne meldinger om behov. Vi får et inntrykk av at ordningen brukes for å lage lokale og pragmatiske fordelinger av utviklingstiltak, og at alle barnehager skal ha mulighet til å ta del av REKOMP. Til tross for at de regionale kompetansenettverkene har lokal kunnskap om de ulike barnehagene sier de det er vanskelig å klare å finne gode prinsipper for prioritering. Viken har en annen organisering av REKOMP, som defineres av fire tematiske områder i kompetansestrategien, noe som er med på å avgrense hvordan man kan forstå behov til hver enkelt barnehage.

Betydningen av ledelse

De regionale kompetansenettverkene viser til i tabell 4-7 at de opplever å ha en tydelig leder eller koordinator av nettverket. Wenger (2011) påpeker at praksisfellesskap fungerer best når det er noen som legger strukturene for framdrift og innhold i møtene. Datamaterialet viser at mange opplever å ha systemer for innkalling, referater og deling av data og informasjon, men også at noen private barnehageeiere faller utenfor dette av ulike årsaker, for eksempel pga mangel på tilgang på digitale plattformer. Et regionalt nettverk kan ha flere likhetstrekk med et praksisfellesskap.

Intervjuene med UH peker på at forankring i ledelsen en er viktig; det er i flere tilfeller en ordning som krever involvering av flere fakultet eller seksjoner. Den operative ledelsen er et arbeide som består i å koordinere ansattes timeplaner og kompetanse til å være leveringsdyktig, og da i ulike organisasjonsstrukturer. Ledelse av tilbakeføring må ses på som noe annet enn koordinering av kompetansehevingstiltak i barnehagene, men vårt datamateriale sier lite om hvor dette ansvaret ligger.

Vi har ikke hatt særskilt fokus på Fylkesmannens rolle i datainnsamlingen, men det kommer likevel fram av datamaterialet at måten de har ledet prosessen på har hatt betydning, for eksempel der fylkesmannen har vært tydelige på hvordan økonomiske midler fordeles mellom UH og kommuner og hvilke timesatser som gjelder. På den måten blir fylkesmannens ledelse en del av faktorene for utviklingene av et godt partnerskap.

Mellomromsaktører og kompetansemeglere

I kapittel 4.2.2 ser vi at UH har forskjellige løsninger på hvordan de møter barnehageeiere; egne avdelinger, studieledere, utviklingspartner og koordinatører. I

intervjuene hører vi at man er opptatt av å sende ut «rett fagperson», og peker da både på faglige og personlige egenskaper og egnethet. Sletterød og Carlsson (2013) viser til ulike typologier for hvordan rollen kan forstås. Som «gatekeeper» er man nødt til å kjenne til egen organisasjon for både å se løsninger som kan løses med organisasjonens ressurser, men også for å ha legitimitet utad.

For å kunne være gode mellomromsaktører, eller kompetansemeglere, er de da avhengige av å ha god kjennskap til egen organisasjon. Det er da naturlig å tro at lang erfaring i egen organisasjon gir bedre kjennskap til egen organisasjon, og at nyansatte koordinatorene har mindre forutsetning for å si noe om sine kollegers personlige egnethet.

Legitimitet i egen organisasjon i akademia bygges på faglig kompetanse, nettverk og relasjonell kompetanse. Dermed kan vi si at jo større legitimitet man har så er man i bedre stand til å tenke nytt, og dermed beveger seg bort fra bestiller-utførertankegangen.

Det er naturlig å tro at en leder har større legitimitet i kraft av sin stilling enn koordinatorene, og da tror vi at Rekomp forankres bedre.

Kjernekompetanser for en mellomromsaktør er «network spanning», «organizational memory» og «credibility as mediator» (ibid), altså evne til å opprettholde nettverk på tvers av sektorer, ivareta organisasjonsinterne forbindelser og rutiner, og kunne inneha nødvendig troverdighet i rollen som megler. Dette er egenskaper som ikke belyst i intervjuene, men som kan ha verdi for en videreutvikling av rollen.

Andre roller som kan være nyttige å betrakte i lys av mellomromsaktørtypologier er Fylkesmannens rolle og barnehageeiers rolle, og hvorvidt de evner å i spennet mellom egen organisasjon og de øvrige aktørene.

Private barnehageeiere

I datamaterialet finner vi eksempler på noen få hindringer og utfordringer for private barnehageeiere – for eksempel at de ikke har fått tilgang til digital plattform, eller at deltakelsen i REKOMP har vært frivillig for private og ikke for kommunale barnehager. Private eiere representerer private eiere i samarbeidsfora, men vi vet ikke noe om hvordan de utøver den representasjonen med tanke på tilbakemelding til andre private eiere. I de regionale kompetansenettverkene er de også litt færre enn de kommunale eierne. I spørreundersøkelsen ser vi at de private eierrepresentantene har litt lavere gjennomsnittscore på de fleste av påstandene – det vil si at de er i like stor grad enige i dem i forhold til de kommunale eierrepresentantene.

Ledelse av praksisfellesskap

De regionale nettverkene kan forstås som et praksisfellesskap (Wenger 2004). Et praksisfellesskap preges av å være i en kontinuerlig prosess hvor det å skape kunnskap, arbeide med endringsprosesser og kreativ refleksjon er sentrale elementer. Å lede disse

handler både om å forstå disse elementene, og dernest å kunne stå i den prosessuelle konteksten gjennom å forstå de ulike deltakernes bidrag og ståsted, og på den måten anerkjenne deres deltakelse. Våre data om ledere av nettverkene omhandler det strukturelle (innkallinger, referater, digitale plattformer), men vi spør også om nettverkene har en «omforent ambisjon for kompetanseutvikling i regionens barnehager» (tabell 4.5), noe som man til i viss grad har (gj.snitt 3,5). Dette antyder at det er et potensiale for å bli enda tydeligere på ambisjoner og forventninger til nettverksarbeidet, noe som kan oppnås gjennom å støtte nettverkslederene med tydeliggjøring av formål med regional ordning.

Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling kan også forstås i perspektiv av praksisfelleskapsledelse – flere informanter peker på at rollen i barnehagen er preget av å stå i en fortolkning og oversettelsesroll mellom det akademiske og praksisfeltet, og de sender gjerne to ansatte i barnehagene blant annet for å være bedre rustet til denne oppgaven.

5.1.1 Bestiller-utfører-tankegangen

Vi finner at bestiller- utførertankegang i relasjonen mellom UH og barnehagene representerer en stor hemmer for å lykkes med partnerskap og samskaping. For eksempel ser vi at samtlige parter gir uttrykk for å forstå definisjonen av et partnerskap, og mulighetene det gir for kompetanseutvikling hos partene. Ordningen i seg, hvor den ene partens behov settes fremfor den andre, hemmer imidlertid utøvelsen av partnerskap og fører til at den tradisjonelle bestiller-utfører-relasjonen ikke har endret seg i praksis, men i stor grad er videreført i REKOMP. Dette har vært en gjennomgående måte å organisere kompetanseheving på tidligere og kan forstås å være et institusjonalisert mønster i sektoren. Det betyr at å kjøpe og selge kompetanser er innarbeidete praksiser og er forventninger til roller som finner sted i allerede etablerte strukturer. Slike mønstre kan nedfelles seg på ulike nivå, både eksempelvis i myndighetsleddet, i UH, hos eiere og i barnehagene. Slike institusjonaliserte mønstre kan også forstås som «stivhengighet», hvor det å fortsette som før gir positive effekter, mens det å endre seg innebærer høye kostnader, krevende læring, krevende etablering av nye samhandlingsformer og strukturer og mulig tap av posisjoner som gir fordeler (Scott, 2014). Vi vil derfor peke på noen strukturer som vi mener bidrar til «stivhengighet» knyttet til bestiller- utførertankegang i dette materialet.

Strukturer som opprettholder denne tankegangen i UH

Enkelte UH har tradisjon for og har utviklet ulike former for intern organisering som er rigget for å ta imot bestillinger fra barnehageeiere. Dette kan være oppdragsavdelinger som har jobbet med å ta imot bestillinger og organisere for «kunder». I slike strukturer ligger det også muligheter for intern arbeidsdeling i UH som delegerer ansvar for oppdrag til egne avdelinger. Slik arbeidsdeling kan bli et hinder for å skape en felles forståelse av hva samskaping skal innebære i motsetning til bestiller-utfører-tanken, fordi man anser oppdraget å tilhøre en avdeling, snarere enn noe som skal angå hele

organisasjonen. Det kan også ligge forventninger hos ansatte i hvordan kompetanseheving skal foregå, som innebærer en kurs-tenking. Å gå fra kursrekker og leveranser til å jobbe med samskapende læringsprosesser kan i lys av Scott (2014) sees på som en stor omkostning. Dette omhandler arbeidsmetodikkene man er kjent med og har kompetanse på. Vi finner for eksempel i spørreundersøkelsen av *veiledning* forstås som en sentral del av barnehagebasert kompetanseutvikling. En årsak kan være at veiledning en kjent og mye brukt arbeidsform som ansatte i UH har kompetanse på. Det er likevel grunn til å diskutere om veiledning som arbeidsform kan bidra til å en kjøp-salg-mentalitet ved at den lett kan ta form som en leveranse med klart definerte roller som veileder og veisøker. Dette innebærer en bevissthet om hvordan arbeidsformene som velges i barnehagebasert kompetanseutvikling er basert på likeverd, samskaping og partnerskap mellom UH og barnehagene. For ansatte i UH kan denne omkostningen omhandle å se sin rolle i nytt lys (kanskje tydeliggjøre hva man som lærer og forsker ønsker av ordningen). Samtidig innebærer ordningen å komme ut i en praksisvirkelighet som er krevende også i møte med egen faglighet. Praksisfeltet er ofte tverrfaglig orientert og vi vet fra tidligere studier at fagspråk står svakt (Eik 2014). Vi ser også av data i denne undersøkelsen at noen problematiserer at UHs representanter snakker et akademisk språk som ikke blir forstått i praksisfeltet. I tillegg er det ikke gitt at tid brukt i REKOMP gir uttelling rent meritteringsmessig og forskningsmessig. Hemmende strukturer i UH mot samskaping og for bestiller-utførertenkning kan gjenfinnes både på systemnivå og individnivå.

Strukturer som opprettholder denne tankegangen i praksisfeltet

Det kan pekes på strukturer som opprettholder bestiller-utførertenkning også i praksisfeltet. Som nevnt over kan man også forstå denne mentaliteten som institusjonaliserte praksiser også i praksisfeltet. Å være en kjøper i et marked kan sies å gi barnehagene kundemakt, som en samskapingsordning utfordrer. Å innta rollen som kjøper gir barnehagene en definisjonsmakt over både problem og tiltak som en samskapingsprosess kan utfordre. Om det er slik at praksisfeltet opplever seg som underordnet UH, kan nettopp en slik kundemakt være et grep som brukes for å få gjennomslag for egne problemdefinisjoner og løsninger. Partnerskap hviler på en forutsetning om likeverd. Er det slik at praksisfeltet ikke opplever en likeverd i relasjonen vil en kunne forsøke å beholde kundemakten, slik at det blir en levende handlingsteori også i REKOMP. Fra praksisfeltets ståsted kan det å inngå i samskaping og partnerskap derfor sees på som en ordning man taper på, ved at man gir fra seg definisjonsmakt.

Mandatet og kompetansestrategien som opprettholder av tankegangen – metastyring av nettverkene

En bestiller-utførertankegang kan også understøttes av beskrivelsen av REKOMP og selve kompetansestrategien. Formålet med ordningen peker i stor grad på barnehagens behov for kompetanseutvikling, og ikke UHs behov for akademisk utvikling og utdanningens behov for å utvikle egen praksisrelevans. Det ligger med

andre ord en skjevhet i beskrivelsen og formidling av dette som kan motvirke samskappingsprosesser hvor partene er likeverdige. Ved å legge oppmerksomheten mot at ordningen først og fremst er til for barnehagene, underordnes UHs behov for kompetanseheving. Dette bryter også med tidligere ordninger hvor UH har vært i en leverandørrolle. Når dette punktet ikke kommuniserer som likeverdig i styringsdokumentene, signaliserer dette at det er barnehagene som er den ordningen er rettet mot. Fylkesmannens fordeling av midler kan også være medvirkende faktor for å opprettholde tankegangen. Om en problematisering av bestiller- utførertenkning heller ikke gjøres til gjenstand for stor oppmerksomhet fra fylkesmenn, vanskeliggjør dette samskaping og det letter videreføring av gamle handlingsmønstre. Metastyring av oppdragsforståelsen og partnerskap blir dermed viktig.

5.2 Kartlegging og analyse av kompetansebehov

Tabell 4-5 c) og e) viser at kompetansenettverkene representanter er enige om at de har som oppgave å iverksette kompetansehevingstiltak som samarbeidsforum har besluttet, skaffe til veie informasjon om kompetansebehov og at nettverkene er viktige forum for å få oversikt over regionens kompetansebehov. Datagrunnlaget er oftest data fra undersøkelser i den enkelte barnehage og kommunens kompetanseplaner. Tekstsvarene fra respondentene gir et bilde av at det arbeides med å sammenstille data fra ulike kilder og at de i liten grad er samkjørte mellom de ulike kommunene om hvilken metode man bruker. Tabell 4-7 g) viser at det til en viss grad stemmer at nettverkene arbeider mot å ha et felles system for kompetansekartlegging.

Fra UHs hold påpekes det at det er varierende kompetanse til både å kartlegge og analysere behovene for kompetanseheving blant barnehagene, eierne og kommunene. Dette blir et problem da man er avhengig av riktig og tilstrekkelig kunnskap om barnehagens behov. Samtidig blir det et problem når noen er dyktige i å melde inn behov – de som er dyktige til å oppdage behov er også de som får et tilbud, selv om andre også kan ha tilsvarende behov, men ikke evner å se dem selv.

Å ha tilstrekkelig kompetanse og kapasitet til å kartlegge og analysere kompetansebehov, også for de minst ressurssterke barnehagene, vil være viktig for å få et riktig bilde av kompetansebehovene i en region, for så å vurdere riktige tiltak. Å inneha tilstrekkelig *organisatorisk kapasitet* vil være en bilde på hvordan man kan arbeide med å forstå hva som kreves for å gjennomføre denne prosessen på en adekvat måte. Organisatorisk kapasitet forstås da som et mål på organisasjonens evne til å håndtere kompetanseutvikling – både å evne å se behov men også å gjennomføre kompetansehevingstiltak.

Wenger (2004) peker på at formelle arbeidsgrupper ledes godt av styring etter målepunkter og arbeidsbeskrivelser, mens praksisfellesskap behøver felles ambisjoner og målforståelser som drivkraft. Det er krevende å få flere barnehageeiere til å ha en felles metode og felles verktøy for kartlegging og analyse av kompetansebehov, det vil

kreve målrettet arbeid over tid. Samtidig må hensikten med dette beskrives og formidles. Det er UH som peker på behovet, men med dette er de delvis med på å underbygge mekanismer for bestiller-utfører-tankegangen.

Torfinn (2016) peker på at partene i en samskapingsprosess skal bidra til verdiskaping gjennom å signalisere behov og ønsker, være delaktige i tjenesteyting og til og med evaluering av tjenesten. I dette ligger det at både UH og barnehageeier må delta i prosessen med behovskartlegging for å sammen kunne gå videre i prosessen.

5.3 Tilbakeføring av erfaringer

I vårt datamateriale ser vi at de ulike UH-institusjonene har kommet ulikt med systematisering av tilbakeføring fra praksisfeltet til undervisningen. Alle gir imidlertid uttrykk for at tilbakeføring er en viktig del i REKOMP. Tilbakeføring handler både om å gjøre undervisningen relevant, men også om å få inspirasjon, og i neste omgang empiri, til forskningsarbeid.

Likevel er det erfaringer som skal tilbake til undervisningen for å gjøre den mer praksisrelevant som er hva UH-ene trekker fram som den vesentlige effekten, og noen få trekker frem REKOMP som en del av forskningsarbeidet ved institusjonen.

Vi finner følgende om tilbakeføring fra praksis i de ulike institusjonene:

God praksis for tilbakeføring

For eksempel har HiØ satt tilbakeføring i system gjennom at konkrete tiltak blir etterlyst og drøftet som et fast punkt i interne møter om ordningen. USN har laget en implementeringsplan med tre faser for hvordan arbeidet med REKOMP skal brukes internt i tråd med ordningens intensjoner om tilbakeføring av praksiserfaringer inn i undervisningen.

Dette er eksempel på rutiner og systematisk bearbeiding av observasjoner og erfaringer fra praksisfeltet.

Planer og ambisjoner for tilbakeføring

De fleste har imidlertid ikke satt tilbakeføringen i system enda, selv om flere gir uttrykk for at det er en ambisjon. I vårt datamateriale finner vi at ulike faktorer kan ha innvirkning på dette. For eksempel ser vi en sammenheng mellom hvor godt den interne organiseringen av ordningen er etablert, eller at man ikke har en tradisjon for å sette arbeidet ut mot praksisfeltet i system.

Vi ser også i vårt datamateriale at tilbakeføring til undervisning fra praksisfeltet til UH blir gjort, uten at det er satt i system. Et UH har hatt en intern samling hvor tema er erfaringer fra ordningen og hvordan den skal forbedre BLU. Til nå har de revidert alle emneplaner i BLU, slik at erfaringer man har gjort i arbeid med REKOMP ute i felt har

fått betydning. Vi ser også eksempler i datamaterialet at REKOMP har ført til nye samarbeider internt, for eksempel gjennom tverrfaglige prosjekter.

Flere problematiserer effektene av praksisfeltets påvirkning på akademia, og peker på viktigheten av å holde en viss distanse til feltet for å ivareta det faglige forskningsperspektivet. En informant sier: «*Har en liten frykt for at man utvikler seg til å bli veldig responsiv overfor praksisfeltet – noe som kan gå på bekostning av det akademiske fokuset.*» Andre belyser et mer organisatorisk aspekt av at REKOMP blir for altoppslukende, og hvor stor del av barnehagelærerutdanningen som skal være involvert i ordningen, og stiller et retorisk spørsmål om det blir noen igjen til å drive utdanningen til slutt?

Formålet med tilbakeføring

I Materialet er det noe uklart *hva* som skal tilbakeføres og til hvem, med tanke på hvilken type erfaring og kunnskap. Vi kan ikke se i materialet at noen peker på tydelige organisatoriske eller individuelle incentiver for tilbakeføring til undervisningen, men noen peker på muligheter innen forskning og forbedring av undervisningen med tanke på å gjøre den mer praksisrelatert. Enkelte UH har organisert seg for å praktisere erfaringsoverføring og deling, enten i nye strukturer eller ved bruk av eksisterende forskningsgrupper. Det kan ligge en forbedringsmulighet om denne siden av partnerskapet tydeliggjøres slik at ansatte opplever en tydeligere akademisk forankring av barnehagebasert kompetanseutvikling.

5.4 UH-nettverkets støttefunksjon

Drifting av UH-nettverket inngår i Høgskulen på Vestlandets oppdrag om å være nasjonal koordinator for universitet og høgskoler i regional ordning for kompetanseutvikling i barnehager. Formålet med nettverket er å utvikle organisatorisk læring for deltakerne, og utvikle og bruke kunnskap i partnerskapene mellom UH og praksisfeltet, samt i utdanningstilbudene. Nettverket har som oppdrag å gjennomføre inntil fire nettverkssamlinger i året, være faglig dialogpartner for UH-institusjonene, etablere plattform for deling av erfaringer og kunnskap mm (HVLs nettsider¹¹). Det er i fra 2020 presisert at det er UH-ansatte som er målgruppen, ikke andre aktører.

Våre data viser at det er noe blandede tilbakemeldinger fra UH-sektoren. De peker på at det har vært preget av mange ulike løsninger på REKOMP, og at man har kommet i gang i ulikt tempo, som gjør at det igjen blir krevende å få innhold som treffer alle like godt. Samtidig melder noen at det å møte personer som arbeider med de samme utfordringene er nyttig. En tydeliggjøring av innhold, målgruppe og formål med samlingene (og nettverket) vil etter vår formening svare opp forventningene til de

11

https://www.hvl.no/contentassets/22bb7af73be24c379ff8efae64ff8a52/20190925_informasjon_u_dir_hvls_oppdrag.pdf

spurte. Det skal samtidig tas i betraktning at aktørene er ulike og ikke går i takt, og vil ha ulike behov og forventninger til et slikt nettverk.

5.5 Kompetanseutviklingsarbeid i framtida

Vi kan betrakte arbeidet med kompetanseutvikling i fremtida fra RKN og UH perspektiv, og se at de viser til ulike utfordringer; RKN viser til viktigheten av gode planverk, mens UH er opptatt av å kunne organisere seg i henhold til behovet i markedet.

Spørreundersøkelsen viser at nettverkene arbeider med ulike planverk for å sko seg for langsiktig kompetanseutviklingsarbeid. Det vises også til planverk i barnehagene, kommunene og fylket.

I barnehagene skal behovet for kompetanseutvikling kartlegges, og det beror da på hvordan man spør, hvem som spør og hva man tolker ut fra informasjonen man har hva som kan videreformidles som et behov for kompetanseutvikling. Flere informanter fra UH stiller spørsmål ved kompetanse til barnehagene, kommunene og eierne til å gjøre dette på en god måte, og om det benyttes riktig verktøy. Ståstedsanalysen benyttes av flere, men vi får innspill på at den kan være for omfattende.

Utøvelsen av partnerskapet med UH bør finne sted også før kompetanseutviklingsarbeidet tar til, med andre ord i analyse av behovet. Dette for å sikre at det ikke er kartleggingskompetansen som blir det første hinderet for at en barnehage får mulighet til å ta del i kompetanseutviklingen. Vi ser av data at det er ulike måter å praktisere kompetansebehovskartlegging på.

Følgeevalueringen gjort i regi av HiØ, USN og OsloMet på oppdrag av Fylkesmannen i Oslo og Viken som evaluerer det første året med arbeid med REKOMP i Oslo og Viken anbefaler i sine forslag til justeringer og utvikling av ordningen at *«Det unike med regional ordning må framheves sterkere i forhold til andre tiltak og programmer barnehagesektoren er engasjert i.»* (Reinertsen et al., 2020, s. 5) med argumentasjonen om at færre tiltak gir dybde i læringsprosesser og dermed økt kvalitet. I tillegg fremmes forslag om at et kriterium til deltakelse i ordningen er en beskrivelse av hvordan man ser for seg at REKOMP kan bidra til å videreutvikle allerede etablerte utviklingsprosjekter i barnehagen.

Geografien har en betydning i utførelsen av barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak. UH melder om utfordringer med å være tett på de barnehagene som ligger flere timer i reisetid unna lærestedet. Ansattes motivasjon til å reise ut i distriktene varierer, og det vil ha innvirkning på kostnadene.

Fylkesmannen har flere muligheter til å påvirke kompetanseutviklingsarbeidet i fylkene; de har ansvar for å legge til rette for godt samarbeid i REKOMP, samt de styrer hvordan pengene til sektoren fordeles. Oppgaven med å være tilrettelegger for partnerskap bryter med den tradisjonelle rollen fylkesmannen har hatt, og krever også et godt overblikk, nettverk og kompetanse. Fylkesmennene i casefylkene løser dette på

ulike måter, og på den måten gis partnerskapene ulike utgangspunkt. For eksempel viser våre data at UH gir uttrykk for at oppstart og progresjon internt i egen organisasjon og ut mot sektoren, henger sammen med en tydelig avklaring av fordeling av midler. Ledelse av partnerskap i forståelsen av et praksisfellesskap (Wenger 2004) er ikke det samme som ledelse av andre former for grupper, og krever da en særskilt forståelse for dette.

UH har behov for langsiktighet i sitt arbeid med kompetanseutviklingsarbeid. Intern organisering, rekruttering av fagfolk, tilpasning av timeplaner er noe som krever langsiktighet. Når man er avhengige av regionale nettverk sin aktivitet, blir det lite forutsigbart å se hva som blir etterspørsel i fra barnehagene. I fylker hvor det er flere UH byr det videre på utfordringer med hvem som skal tilby hva til ulike regioner. Samarbeidsforumene bør ha en langsiktig tanke for dette, slik at UHs muligheter til å planlegge langsiktig forbedres.

Det som også ser ut til å ha betydning for etablering av ordningen internt i UH er hvordan UH er bygget opp, med fakulteter, avdelinger, seksjoner, faggrupper osv. I enkelte av UH-ene kan det være flere forskjellige avdelinger, med hver sine ledere, som REKOMP skal forankres i.

Likeverdighet i relasjonene er også et utgangspunkt for partnerskapstenking. Det er heller ikke nødvendigvis slik at partene er likeverdige. Det kan være ulikheter i ressurser mellom dem, noen er for eksempel disiplinbasert, mens andre er organisatoriske utfordringer kontra kulturelle utfordringer.

Det er ikke tydelige incentiver for UH-ansatte for å være i praksisfeltet. Per i dag har UH ambisjoner om at alle skal ut, men ingen er tydelige på hvordan dette følges opp. Det er ingen tellekant i den akademiske verden som fanger opp erfaring fra praksisfeltet, og kan være en fare for at enkelte ønsker å nedprioritere det i sitt virke.

6. KONKLUSJONER

Partnerskap mellom UH og praksisfeltet er både et mål og et virkemiddel for å skape gode og riktige kompetanseutviklingstilbud for sektoren, og på sikt bedre undervisningstilbud og bedre kvalitet i barnehagene. I REKOMP ser vi flere partnerskap og nettverk på veien mellom barnehagen og undervisningen på utdanningsinstitusjonene; mellom barnehagene i en kommune, i regionale kompetansenettverk mellom kommunen (eller tematiske inndelinger i Viken), mellom fylkesmann, regionale kompetansenettverk og UH i fylkene, og mellom enkelte UH i samme fylke/region. Med dette blir kompetanseutvikling behørig drøftet i flere ledd før det eventuelt realiseres. Gode partnerskap er partnerskap der alle aktører er bevisste sin egen rolle og funksjon, og et steg på veien er å forstå logikken i denne kjeden av forhandlinger og drøftinger. På denne måten kan samskaping skje. Det varierer i hvor lang man har kommet med dette i casefylkene.

Kompetansekartlegging er avgjørende for at barnehagene får riktig hjelp av UH, og våre data viser at kompetansenettverkens representanter er sitt ansvar bevisst om å iverksette kompetansehevingstiltak som samarbeidsforum har besluttet, skaffe til veie informasjon om kompetansebehov og at nettverkene er viktige forum for å få oversikt over regionens kompetansebehov. Datagrnnlaget barnehageeier benytter seg av for å kartlegge kompetansebehovet er oftest data fra undersøkelser i den enkelte barnehage og kommunens kompetanseplaner. Representanter fra UH peker på at varierende kompetanse til både å kartlegge og analysere behovene for kompetanseheving blant barnehagene, eierne og kommunene blir et problem da man er avhengig av riktig og tilstrekkelig kunnskap om barnehagens behov. Å ha tilstrekkelig kompetanse og kapasitet til å kartlegge og analysere kompetansebehov vil være viktig for å få et riktig bilde av kompetansebehovene i en region, og dernest vurdere riktig kompetanseutviklingstiltak.

Tilbakeføring av erfaringer fra og kunnskap om praksisfeltet er en sentral premis for regional ordning, og vårt datamateriale viser at de ulike UH-institusjonene i casefylkene har kommet ulik langt med systematisering av tilbakeføring fra praksisfeltet til undervisningen. Noen har etablert en god praksis for tilbakeføring, andre har planer og ambisjoner for tilbakeføring. Eksempler på god praksis er at konkrete tiltak blir etterlyst og drøftet som et fast punkt i interne møter om ordningen, og en implementeringsplan for hvordan arbeidet med REKOMP skal brukes internt i tråd med ordningens intensjoner om tilbakeføring av praksiserfaringer inn i undervisningen. Samtlige UH gir uttrykk for at de har planer og ambisjoner for tilbakeføring, selv om det ikke er systematisert enda. For eksempel spørsmål om midler til tilbakeføring, intern samling om erfaringer fra ordningen og hvordan den skal forbedre BLU, reviderte emneplaner i BLU, og nye samarbeider internt, for eksempel gjennom tverrfaglige prosjekter. I vårt datamateriale finner vi at ulike faktorer kan ha innvirkning på tilbakeføring, for eksempel hvor godt den interne organiseringen av ordningen er etablert, eller tradisjon for å sette det praksisrelaterte arbeidet i system.

Det er en fare for at det er en ubalanse i partnerskapene. Ubalansen er en konsekvens av at det er barnehagens kompetansebehov som er det tydeligste «inn-parameteret» i partnerskapet. UHs behov kommer i skyggen, og blir en utfordring de selv må ta ansvar for, og som ikke tydeliggjøres i samarbeidsfora. UHs behov forstås da som behov for å utvikle undervisningen, drive vitenskapelig produksjon og kompetanseutvikling av egne ansatte. Disse områdene bør bringes inn i samarbeidsforum for å synliggjøre partenes motivasjon for å delta, og gjennom dette balansere partnerskapet.

REKOMP har kommet i gang, om noe ulikt, i de fem casefylkene som er undersøkt. Forståelsen av ordningen synes å være i tråd med hensikten, selv om man praksis opererer med enkelte grep som styrer mot en bestiller-utfører-kultur. Fylkene er forskjellige når det kommer til antall UH, demografi og hvordan man tidligere har jobbet med kompetanseutvikling i oppvekstsektoren. I lys av det vil en framsyning av de gode grep og de systemiske utfordringer være nyttig:

De gode grepene

- Å være i tospann i barnehagen sikrer intern erfaringsdeling og bedre kvalitet på kompetanseutviklingstiltaket i barnehagen
- Samarbeid mellom UH i en region gir fundament for å bli en tydeligere partner overfor regionale kompetansenettverk
- Fylkesmannen kan bidra med å tydeliggjøre målsettinger og rammer for REKOMP og således lette arbeidet for partnerskapene
- God kartleggingskompetanse hos barnehageeier er med på å sikre bedre grunnlag for samskaping, og gjennom det, riktig tiltak fra UH
- Tydelighet om fordelingsmodell av midlene bidrar til forutsigbarhet for partene
- Dedikert ledelse/koordinering av partnerskapene i RKN og samarbeidsforum sikrer framdrift
- Aktørene i fylkene har benyttet muligheten til å organisere seg i henhold til sin kontekst

De systemiske utfordringene

- Partnerskap i fylkene er vanskelige å styre fra sentralt hold
- UH-ansatte har ingen klare incentiver for å arbeide med barnehagebasert kompetanseutvikling – det gir ingen definerte karrieremessige fordeler
- Det kreves tilstrekkelig organisatorisk kapasitet for å gjøre gode kartlegginger og analyser av kompetansebehov
- Geografien utfordrer i gjennomføringen, og reisetid påvirker budsjett og interesse fra ansatte
- Store muligheter for fortolkning av organisatoriske holdepunkt i ordningen, som for eksempel fordeling av midler, skaper store regionale forskjeller for både UH og RKN
- Økonomisk modell har direkte betydning for hvordan samskaping i partnerskapene foregår

LITTERATURLISTE

- Aars, J. og Christensen, D. A. (2011) *Styring og kontroll av partnerskap: De lokale Nav-avtalene*. Notat 1- 2011. Bergen: Uni Rokkansenteret
- Andersen, Ole J. og Røiseland, Asbjørn (red.) (2008) *Partnerskap, Problemløsning og Politikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. doi:10.1080/01425699995380
- Børghaug, K. og Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Nordisk barnehageforskning. vol.3, nr. 3 sid 79 – 94
- Børghaug, K. og Lotsberg, D. Ø. (2014). *Fra kollegafellesskap til ledeshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. Vol 7, nr. 13, p. 1 – 17
- Dowling et al (2004) Dowling, B and Glendinning, C. Conceptualising successful partnerships. *Health and Social Care in the Community* 2004; 12(4): 309–317. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2524.2004.00500.x>
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (PhD), Universitetet i Oslo,
- Gjems, L. (2019) Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud og L. Gjems (red.). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haugset, A. S., Fagerholt, R. A., Løe, I-C., Sivertsen, H., Ljunggren, E. B., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R., Mordal, S. (2019). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 4*. TFoU-rapport 2019:5. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M. og Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien*. TFoU-rapport 2016:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Haugum, M. H., Ljunggren, B., Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. TFoU-rapport 2017:9. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Irgens E. (2011) *Noen perspektiver på organisatorisk læring*. Forelesningsnotat MKIL modul 5. HiNT
- Kirchhoff, R., and Ljunggren, B., (2016) Aspects of Equality in Mandatory Partnerships – From the Perspective of Municipal Care in Norway. *International Journal of Integrated Care*, 16(2): 6, pp. 1–8, DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/ijic.2025>
- Kirchhoff, R., & Ljunggren, B. (2015). Equality in partnerships. The Coordination Reform in Norway. *International Journal of Integrated Care*, 15(5), None. DOI: <http://doi.org/10.5334/ijic.2089>

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- Løvig-Larsen, H. Og Larsen, R. (2019). Å styrke praksisfellesskapet gjennom ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid. I H. Bjørnsrud og L. Gjems (red.). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McQuaid, R.W. (2000) "The Theory of Partnerships - Why have Partnerships", in: S.P. Osborne (ed.), *Managing public-private partnerships for public services: an international perspective* (Routledge, London) pp. 9-35
- Naper, L. R., Haugset, A. S., Ljunggren, B. Caspersen, J., Franck, K., Osmundsen, T., Lorentzen, R. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage Delrapport 3*. TFoU-rapport 2018:11. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS
- Nissen, K., Kvistad, K., Pareliussen, I. og Schei, S. (2015). *Barnehagens hverdagsliv. Refleksjoner rundt læring og danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (1. utg.). New York: Oxford University Press.
- OECD (1990, s. 20): OECD. *Partnerships for rural development*. Paris. Organisation for Economic Cooperation and Development; 1990
- Peters, B. Guy (1998). With a Little Help From our Friends. Public-Private Partnerships as Institutions and Instruments, i J. Pierre (ed.) «Partnerships in Urban Governance: European and American Experience», Basingstoke: Macmillan. pp. 11-33.
- Reinertsen, Hognestad, Boe, Kristiansen, Lundestad, 2020: *Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP), 2019-20*. Universitetet i Sørøst-Norge
- Røiseland, A. Vabo S. 2016 *Styring og samstyring - governance på norsk*. Oslo Fagbokforlaget
- Sletterød, N.A. og Carlsso, E. (2013) *Nettverksentreprenørskap i VRI Trøndelag*. Forskning Trøndelag. TFoU. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Torving, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2019). *Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, drivers, benefits and ways forward*. Administration & Society, 51(5), 795-825. <https://doi.org/10.1177/0095399716680057>
- Utdanningsdirektoratet (2018) Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/#144249>
- Schei, S. og Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organisation.* London. Century Business
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave og E. Wenger. *Situert læring og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag
- Wenger, E. (2004). *Praksisfelleskaber: læring, mening og identitet.* København. Reitzel

Vedlegg 1 Intervjuguide til UH-sektoren

Individuelle intervju UH

Om studien: Vi tar opp samtalen for videre bruk. Vi anonymiserer informasjon i rapporten.

Introduksjon:

Følgende problemstillinger ønsker vi å få data om i dette intervjuet:

- 1. På hvilken måte forstår UH sin rolle i et partnerskap, og på hvilken måte praktiseres det?**
- 2. Hva kjennetegner et godt partnerskap?**
- 3. Hvordan forstår UH barnehagebasert kompetanseutvikling og i hvilken grad er dette samsvarende med det som praktiseres?**
- 4. Hvordan har regional ordning endret samarbeidet i, og mellom UH-institusjonene?**
- 5. Hvordan kommer erfaringer fra praksisfeltet tilbake til undervisningen?**

Bakgrunn:

- Fortelle om seg selv: hvilken UH?
- Hvilken rolle/oppgave i uh, fagbakgrunn, hvor lenge jobbet i uh, jobbet tett på praksis før?
- Hva er din rolle for uh i nettverket?
- Hva gjør du- hvilke oppgaver innebærer dette for deg? (stor del av stillingen? Hva gjør du ellers- ble pålagt dette arbeidet?)

Tema 1: Om organisering av REKOMP hos dere internt i UH:

Forklar kort hvordan din institusjon har organisert arbeidet med REKOMP.

- Har dere faste personer som møter de regionale kompetansenettverkene og i Samarbeidsforum?
- Hvem og hvor mange er involvert internt i arbeidet?
- På hvilken måte er de som er involvert i de regionale kompetansenettverkene også involvert i undervisning i UH?
- Hvilke oppgaver og ansvar har REKOMP generert hos dere?
- Hvem forvalter pengene? Hvilken mulighet har dere til å forvalte pengene?
 - o Hva har organiseringen av økonomi å si for hva dere får ut av REKOMP?

Hvordan deltar dere i kommunenes regionale kompetansenettverk?

- Hvordan ble kravet om å delta møtt internt fra deres UH- fra ledelsen og UH-organisasjonen?
 - o Hvilke muligheter har man sett/skapt?
 - Forskning? Internasjonalisering?
 - Utvikling av undervisning (blu og evu)
 - Har dere en felles forståelse intern (kanskje spesielt blant lærere/forskere) om hva REKOMP er/kan bli?
 - Hvorfor/hvorfor ikke
 - Opplever du oppslutning om ordningen i egen UH? Hvorfor/hvorfor ikke? (av hvem)
- Opplever du at det er noen store fordeler /ulempes ved REKOMP sett i fra UHs interesser?

- Er det laget noen nye strukturer (stillinger/møteplasser) for å delta i REKOMP- internt?
 - Hvilke utfordringer har dere møtt i gjennomføringen av REKOMP i egen UH- og i samarbeid med andre? (penger, risiko, ansettinger etc)
 - Har det oppstått nye samarbeid internt- hvilke- beskriv
 - Har det oppstått nye samarbeid eksternt: hvilke- hvordan fungerer dette/er dette organisert?

TEMA 2 Forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling

Hvilken forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling jobber dere etter? (standardisering eller skreddersøm).

Fortell litt om hvordan man kommer fram til aktuelle kompetansehevingstiltak. Er de basert på eksisterende tilbud, eller er det nye tanker og behov som har kommet fram i partnerskapet?

- Hva baserer denne forståelsen seg på? (interne diskusjoner, gamle spor, tidligere prosjekt?)
- Har det vært diskusjoner om denne forståelsen internt ved UH? (hvorfor, hvorfor ikke)
- Har det vært diskusjon om hva dette skal være i REKOMP, hva mener for eksempel eierne om de ordningene dere jobber etter? (har de bidratt inn i å bestemme dette?)

TEMA 3: Tilbakeføring av erfaringer fra praksisfeltet til undervisningen

Opplever dere at det har blitt en tettere kobling mellom praksisfeltet og undervisningen?

Gjelder dette mer for noen ansattgrupper enn andre?

Hvordan har det vært og hvilke muligheter ligger det i REKOMP for tettere kobling mellom praksis og høyskole/universitet

Hva er årsakene til at erfaringer fra praksisfeltet *ikke* kommer fram til undervisningen?

- Hvordan virker i så fall dette inn på utvikling av BLU, videreutdanning

TEMA 4 :Om partnerskap

Hva legger dere i partnerskapstenkingen i REKOMP (her tenker vi både i samarbeidsforum, men og i selve nettverkene ut i barnehagene) sett fra deres UH: (hvis du skulle definere den- slik dere jobber fra UH, eller i nettverket)

- I hvilken grad er forståelsen av «partnerskap» blitt drøftet?
- Hvilken innflytelse på innhold og organisering i de regionale kompetansenettverkene tenker dere at dere har? (spesielt vis a vis barnehagefeltet- hvem sitter på definisjonsmakta?)
 - Er det noen dere er tettere partnere med enn andre (jobber tettere med?) hvorfor?
- Har dere fått en spesiell rolle i nettverket- drivkraft? Koordinator- hvis ikke hvem er det?
- Har den endret seg underveis (hvorfor?)
- Opplever dere at REKOMP bidrar til partnerskap: hvorfor /hvorfor ikke, på hvilken måte
- Hvordan vil du beskrive relasjonene i partnerskapet/samarbeidet?

- Likeverd? Asymmetri? (i så fall hvem sitter på definisjonsmakta?)
 - utdyp- hvilke diskusjoner har det vært? Eksempler
 - Har det vært noen uenigheter i nettverket som har utfordret samarbeidet?
 - Hva har dette dreid seg om?
 - Hvordan ble de i så fall løst?

Er det tydelig ledelse av nettverket? Hvem leder og hvordan

Har du noen tanker om hva ledelse har å si for å at REKOMP skal kunne fungere?

- Er det høy grad av tillit mellom partnerne? Noen som meler egen kake? Har det vært spørsmål om dette?
- Passer REKOMP til hvordan UH-fungerer og belønnes (tellekant?) Er det gode insentiver for ansatte i UH for å være med?
- Hvilke faktorer vil du peke på som bidrar til utvikling av partnerskap og samarbeid/hva hemmer?
 - Er det i ferd med å utvikle seg et felles språk/begrep i nettverket?

TEMA 5: Læring på tvers av UH

Fortell om hvordan du opplever at det er, eller ikke er, læring og erfaringsdeling mellom UH-institusjoner? Og i hvilken grad er REKOMP medvirkende til dette?

- Hvordan kan UH nettverket som styres av Høgskolen i Vestlandet forbedre sitt arbeid for å styrke læring på tvers av UH?
- Har REKOMP endret samarbeidet mellom ulike UH- får dere til felles læring i HVLs nettverk eller gjennom samarbeidsforum? (hvorfor- hvorfor ikke?- evt oppleves konkurranse mellom uh?)

Til slutt: kan du kort si litt om du opplever at REKOMP fører med seg store endringer for UH- eller er det "business" as usual?

Vedlegg 2 Spørreskjema

1. Undersøkelse om REKOMP

OM UNDERSØKELSEN

Undersøkelsen går ut til deltakere i regionale kompetansenettverk og det er frivillig å besvare den. Undersøkelsen er en del av følgeevalueringen av "Kompetanse for framtidens barnehage", og skal kartlegge etableringen av REKOMP (regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen).

Dine svar vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert slik at det ikke er mulig å finne ut hvem som har svart hva når de presenteres. De vil bli anonymisert etter bruk.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til dette formålet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

-innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

-å få rettet personopplysninger om deg,

-å få slettet personopplysninger om deg, og

-å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Personopplysninger behandles i 6 måneder og kun prosjektmedarbeidere i TFoU vil ha tilgang til dine data.

Ved spørsmål om dine data, eller om å be om å få slettet dine data, ta kontakt med prosjektleder Håkon Sivertsen, hakon.sivertsen@tfou.no

2. Jeg godtar behandlingen av mine opplysninger i henhold til informasjon gitt ovenfor. (Oppgi kun ett svar)

- Ja, jeg godtar og ønsker å delta
- Nei, jeg ønsker ikke å delta - Gå til 27

3. Hvilket fylke/region arbeider du i? (Oppgi kun ett svar)

- Troms og Finnmark
- Vestland
- Innlandet
- Trøndelag
- Viken

4. Hva er din stilling/rolle i det regionale kompetansenettverket? (Oppgi gjerne flere svar) (Velg opp til 8 svaralternativer)

- Kommunal eierrepresentant
- Kommunal barnehagemyndighet
- Kommunal oppvekstsjef
- Privat eierrepresentant
- Barnehagestyrer
- Ansatt i UH-sektoren
- Representant for fagforening

Annet

5. Hvilket regionalt kompetansenettverk er du med i?

(Regionale kompetansenettverk er ofte en sammenstilling av ca tre-fem kommuner)

(Oppgi kun ett svar)

ambisjon for kompetanseutvikling i regionens barnehager

Har tydelig møteledelse (innkallinger, agenda og referater)

Har samarbeidet med UH om å skape eller tilpasse kompetansehevingstiltak

Iverksetter kompetansehevingstiltak som Samarbeidsforum har besluttet

Skafter til veie informasjon (om kompetansebehov) som samarbeidsforum har bruk for

Er et viktig forum for å få oversikt over regionens kompetansebehov

Er et viktig talerør for barnehageeierne mot Samarbeidsforum

Er en arena hvor UH og barnehageeierne drøfter kompetansehevingstiltak

11. Som deltaker i et regionalt kompetansenettverk ser jeg det som min oppgave å:(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært dårlig	Stemmer dårlig	Verken eller	Stemmer godt	Stemmer svært godt	Vet ikke
Forvalte interessene til den institusjonen/o rganisasjonene jeg representerer	?	?	?	?	?	?
Synliggjøre kompetansebe hovet for de barnehagen jeg representerer	?	?	?	?	?	?
Formidle beslutninger gjort i samarbeidsforu m og det regionale kompetansenet tverket til organisasjonen (e) jeg representerer	?	?	?	?	?	?
Bidra med informasjon (f.eks kompetansekar tlegginger) fra egen organisasjon/in stitusjon	?	?	?	?	?	?

12. Vurder følgende påstander knyttet til det regionale nettverket du deltar i:

	Stemmer svært dårlig	Stemmer dårlig	Verken eller	Stemmer godt	Stemmer svært godt	Vet ikke
I vårt regionale nettverk har representanten e tydelig definerte oppgaver, ansvar og myndighet	?	?	?	?	?	?
Vårt nettverk er i stor grad	?	?	?	?	?	?

kompetansehevingstiltak for hver enkelt barnehage

Vil føre til mer standardisering av

kompetansehevingstiltak for barnehagene

Vil føre til økt tillit mellom UH og barnehageeiere

Vil gi større mulighet enn før til å fremme særinteresser for enkeltaktører i sektoren

Vil fremme inkludering av private barnehager i felles

kompetansehevingstiltak

Vil gi barnehageeiere større definisjonsmakt over innholdet i kompetansehevingstiltak

Vil gi barnehageeiere større ansvar for kompetanseutviklingen enn tidligere

Vil føre til mer differensierte kompetanseutviklingstiltak i barnehagesektoren

barnehagene
enn tidligere

REKOMP fører
til at flere
barnehager får
delta i
kompetansehe
vingstilbud enn
tidligere

?

?

?

?

?

?

19. Hva mener du bidrar til et godt partnerskap mellom UH og barnehageeiere i REKOMP-ordningen?

20. Ut fra hvilke kriterier prioriteres hvilke barnehager som får støtte til kompetanseheving gjennom REKOMP?

21. Har det regionale nettverket drøftet hvilke prinsipper for fordeling av kompetansehevingsmidler som skal gjelde? Fordele jevnt, eller etter størst behov?

22. Beskrive hvilke tiltak som får økonomisk støtte som barnehagebasert kompetanseutvikling i ditt fylke (f.eks. veiledning i barnehage, aksjonsforskning)

23. Hvordan arbeider det regionale kompetansenettverket med langsiktig planlegging av kompetansehevingsarbeid?

24. I hvilken grad er UHs eksisterende kompetanseutviklingstilbud førende for prioritering og tildelinger?(Oppgi kun ett svar)

- I svært stor grad
 I stor grad
 Verken eller
 I liten grad
 I svært liten grad

25. I hvor stor grad erfarer du at UH er lydhør det som meldes inn som kompetansebehov gjennom i regionale kompetansenettverket?

I svært liten grad I liten grad Verken eller I stor grad I svært stor grad

**26. Barnehagebasert kompetanseutvikling:
Hva forstår du som de mest sentrale metodene i barnehagebasert kompetanseutvikling?**

	Ikke relevant i det hele tatt	Lite relevant	Verken eller	Relevant	Svært relevant
Lederutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nettbaserte kurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Forelesninger og faglig formidling	?	?	?	?	?
Tett oppfølging og veiledning av ansatte i barnehagen	?	?	?	?	?
Forskningsprosjekter	?	?	?	?	?
Andre					

27. Takk

Takk for dine svar.

Vedlegg 3 Tabeller

Tabell 6-1: UHs interne organisering av REKOMP¹², basert på intervjudata fra våren 2020

	Ledelse og koordinering	Møter RKN med:	Møter barnehagene med:
DMMH	Prorektor for FoU og oppdrag	FEI (oppdragsenheten)	-
Høgskulen på Vestlandet	Studieleder EVU og 4 inst.ledere	UP1	UP2. To pers.
Høgskolen i Innlandet	Studiefagansvarlig		
NLA Høgskolen i Bergen	EVU-rådgiver, 2 ansatte i 25% stilling	Team på 3 ansatte	Møter med to pers.
Nord universitet, Levanger	Faggruppeleder, studieleder og rådgiver i 20%	-	-
Høgskolen i Østfold	80% prosjektleder	Alle ansatte	Møter med to pers.
OsloMet	studieleder for BLU og EVO	40 ansatte	Møter med to pers.
Universitet i Agder	Faglig ansvarlig for REKOMP og DEKOMP	-	-
Universitetet i Sørøst-Norge	80% REKOMP-koordinator, fagkoordinator	28 ansatte	Møter med to pers.
Universitetet i Tromsø	Koordinator, studieleder og ass.inst.leder	Team på åtte pers.	Møter med to pers.
Høgskulen i Volda	Studieleder bhg	Team på fem pers.	
Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret	-	-	-

¹² Tabellen baserer seg på data fra intervjuer. Vi tar forbehold om at organiseringen kan ha endret seg siden intervjutidspunktet våren 2020. Der vi ikke har informasjon er det merket med -.