



Rapport
2021:7

Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager

Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong

Cay Gjerustad, Ann Cecilie Bergene og Brit Lynnebakke

NIFU

Rapport
2021:7

Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager

Andre dybderapport med norske resultater fra den
internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting
Strong

Cay Gjerustad, Ann Cecilie Bergene og Brit Lynnebakke

Rapport 2021:7

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 20582

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359, Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0504-7
ISSN 1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

OECDs TALIS Starting Strong Survey er en internasjonal undersøkelse rettet til ansatte og styrere i barnehagen, og ble gjennomført våren 2018. Det er første gang OECD gjennomfører en undersøkelse blant barnehageansatte. NIFU har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet hatt ansvaret for datainnsamlingen til TALIS Starting Strong Survey i Norge.

Denne rapporten presenterer norske resultater fra TALIS Starting Strong Survey og fra kvalitative intervjuer med barnehageansatte i Norge.

Rapporten er utarbeidet av Cay Gjerustad, Ann Cecilie Bergene og Brit Lynnebakke ved NIFU. Tone Cecilie Carlsten ved NIFU bidratt til å utvikle intervjuguide og gjennomføre intervjuer, og Ragnhild Karlsen Dalslåen ved NIFU har bidratt til analyser og laget figurer. Lars Gulbrandsen ved NOVA og Jens B. Grøgaard ved NIFU har kvalitetssikret rapporten.

Vi takker medarbeidere i Utdanningsdirektoratet for mange gode og nyttige kommentarer til utkast til rapporten.

Vi vil til sist takke de mer enn 2000 ansatte som tok seg tid til å fylle ut spørreskjemaet, og de 16 ansatte som stilte opp i intervjuene.

Oslo, 15. februar 2021

Vibeke Opheim
Direktør

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
English summary	11
1 Innledning og bakgrunn	15
1.1 TALIS Starting Strong Survey	15
1.1.1 Formålet med TALIS Starting Strong Survey	16
1.1.2 Spørreskjema, utvalg og gjennomføring	16
1.1.3 Analyser, framstilling og sentrale variabler	18
1.1.4 Tre sentrale bakgrunnsvariabler	19
1.2 Intervjuundersøkelse	21
1.3 Tidligere rapporter fra TALIS Starting Strong	22
1.4 Overordnet teoretisk perspektiv.....	22
1.5 Rapportens videre oppbygging.....	24
2 Faglig utvikling, mestring og kompetanse	25
2.1 Faglig utvikling – barrierer og mottatte goder.....	25
2.1.1 Barrierer mot deltakelse i faglig utvikling	27
2.1.2 Mottatte goder for å delta i faglig utvikling	32
2.2 Forventning til egen mestring	36
2.3 Funn fra kvalitativ undersøkelse om faglig utvikling, mestring og kulturell bakgrunn.....	40
2.3.1 Faglig utvikling.....	41
2.3.2 Mestring og mestringsforventning.....	50
2.3.3 Mangfold og inkludering.....	54
2.4 Oppsummering	62
3 Arbeid i barnehagen.....	65
3.1 Samarbeid mellom ansatte	65
3.2 Ledelse og relasjon mellom styrer og ansatte	71
3.3 Funn fra kvalitativ undersøkelse om verdsetting, trivsel og stress	80
3.3.1 Verdsetting	81
3.3.2 Trivsel	84

3.3.3	Stress	89
3.3.4	Samarbeid	96
3.4	Oppsummering	97
4	Avslutning og diskusjon.....	99
4.1	Faglig utvikling – barrierer, goder og behov	99
4.2	Mestringsforventning, trivsel, verdsetting og stress	100
4.3	Arbeid med mangfold.....	102
4.4	Samarbeid og uformell opplæring	104
4.5	Ledelse.....	105
	Referanser	106
	Vedlegg	109
	Figuroversikt.....	112

Sammendrag

OECDs TALIS Starting Strong Survey er en internasjonal spørreundersøkelse til ansatte og styrere i barnehagen. Denne rapporten er den andre dybderapporten med norske resultater fra undersøkelsen. Tema for rapporten er:

- Faglig utvikling: barrierer og goder
- Opplevd mestring i jobben
- Samarbeid
- Ledelse
- Arbeid med mangfold

Temaene undersøkes gjennom analyser av data fra TALIS Starting Strong, og gjennom analyser av kvalitative data fra intervjuundersøkelser. I begge tilfellene er det ansatte og styrere som har vært informanter.

Rapporten tar opp en rekke tema som berører barnehager i Norge. Av særlig viktige funn vil vi trekke fram at det er mye samarbeid, tilbakemelding til kolleger og uformell/intern opplæring i barnehagen. Videre er det betydelig fokus på faglig utvikling, og mange ansatte og styrere har sterk bevissthet om hvordan arbeide med mangfold og ulikhet.

Mangel på ansatte hinder for faglig utvikling

Både styrere og ansatte opplever mangel på ansatte til å kompensere for fravær som den største barrieren mot deltakelse i faglig utvikling. Andelen som svarer dette, er høyere blant pedagogiske ledere enn blant andre grupper av ansatte. Tilgang til aktiviteter som passer behovene, og å mangle forutsetninger framstår ikke som vesentlige hindringer. Få sier seg enig i at dette er barrierer mot deltakelse i faglig utvikling. Andelen som svarer at mangel på nødvendige forutsetninger hindrer dem i å delta i faglig utvikling er høyere blant assistenter enn blant de andre ansattgruppene.

Frikjøp i arbeidstiden for å delta i faglig utvikling og dekking av kostnader er det flest ansatte oppgir å ha mottatt i tilknytning til deltakelse i faglig utvikling. Rundt halvparten svarer at de fikk dette. Det færrest oppgir å ha mottatt er høyere lønn og ikke-økonomiske faglige fordeler. Det er noe variasjon mellom

ansattgruppene i mottatte goder som samlet sett tyder på at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere får mindre goder for å delta i faglig utvikling sammenliknet med pedagogiske ledere og pedagoger. Det er ingen variasjon i mottatte goder etter ansiennitet.

Mye uformell opplæring

Informantene synes gjennomgående tilfreds med det faglige utviklingstilbudet. Intervjuene viser et stort omfang og mangfold av uformell opplæring som at kunnskap fra eksterne kurs kan bli formidlet videre i interne møter, foreldremøter, veiledning av styrer, veiledning av praksisstudenter og læring gjennom praksis. Funnene belyser også den faglige utviklingen som foregår i hverdagen og som trolig ikke dokumenteres, som for eksempel uformelle samtaler med kolleger og egenstudier. Noen uttaler de at deres viktigste læring og faglige videreutvikling foregår internt.

Intervjuene vitner om at mange av informantene har stor bevissthet om hvilke aktiviteter de deltar i og hvordan egen læring og faglig utvikling skjer på ulike arenaer. Mottatte goder for å delta i faglig utvikling framstår ikke som en vesentlig motivasjon for å delta. Derimot synes det som om det er sterke normer for å delta i faglige utviklingsaktiviteter.

Forventer å mestre sentrale deler av arbeidet

Mestringsforventning handler i TALIS Starting Strong Survey om ansattes tro på egen evne til å støtte barnas utvikling, læring og trivsel, og til å planlegge og gjennomføre adekvat omsorg og praksis i barnehagen.

Det fleste ansatte opplever å mestre er å gi alle barn en følelse av trygghet, roe et barn som er opprørt og hjelpe barn til å samarbeide og vise gode sosial atferd. Det de ansatte i minst grad opplever at de mestrer er å bruke digital teknologi for å fremme barns læring, å støtte utviklingen til barn fra ressursvake hjem og å stimulere barns interesse for kulturelle likheter og forskjeller.

Det er noe variasjon mellom ansattgruppene når det gjelder mestringsforventning. På enkelte områder har barne- og ungdomsarbeidere eller assistenter høyere mestringsforventning enn pedagogiske ledere eller pedagoger, mens det på andre områder er motsatt. Det er ikke signifikante forskjeller i mestringsforventning etter ansiennitet.

I de kvalitative intervjuene ble informantene spurt om hvilke situasjoner de opplevde mestring i og om hvilke situasjoner de opplevde utfordringer med å mestre i jobbhverdagen. I sine svar belyste informantene til dels andre aspekter av jobben der de opplevde mestring og mestringsutfordringer sammenliknet med

funnene fra spørreundersøkelsen. Vi kategoriserte disse situasjonene til å dreie seg om faglig mestring, gode rutiner og planer og relasjoner med andre.

Bevissthet om mangfold

En rekke informanter har mange refleksjoner om hva mangfold innebærer og hvordan best jobbe med temaet i barnehagen. Informanter nevner kjønn, landbakgrunn, kultur, individuelle forskjeller og funksjonsevne som karakteristika som kan inngå i mangfold. En slik forståelse av mangfold er i overensstemmelse med definisjoner brukt i *Rammeplanen for barnehager*.

Det er et kontinuum blant informantene i hvordan de forholder seg til synliggjøring av mangfold – fra dem som er opptatt av å synliggjøre landbakgrunnen til barna eller foreldrene ved å for eksempel henge flagg ved hvert barns garderobeplass til å være kritisk til synliggjøring og å reise spørsmål til hvem som skal definere barnas bakgrunn. Andre informanter tar en mellomposisjon ved at de er opptatt av at barnas/foreldrenes bakgrunn skal nevnes på en hverdagslig måte der det hverken er tabu eller gjøres til noe ekstraordinært. Funnene viser videre at det er en sammenheng mellom ansattes forståelse av mangfold og deres praksiser i arbeidshverdagen for om og på hvilke måter mangfold skal synliggjøres.

Funnene illustrerer også at folk med et annet opphavsland enn Norge har ulike kulturelle orienteringer som ikke nødvendigvis er rettet mot opphavlandet. I funnene ser vi eksempler på at noen med migrantbakgrunn orienterer seg mot det norske. Dette kan stå i motsetning til at noen barnehageansatte ønsker å skape inkludering ved å fokusere på landbakgrunn.

Mye samarbeid mellom ansatte

Ansatte forteller om stor grad av samarbeid i kollegiet. Den hyppigst forekommende samarbeidsaktiviteten er diskusjoner om tilnærming til barns utvikling, trivsel og læring. Det er også en stor andel som oppgir at de daglig gir tilbakemeldinger til kolleger på deres arbeid. Assistenten deltar i slike former for samarbeid i mindre grad enn andre ansattgrupper. Det er ikke forskjeller i deltakelse etter arbeidserfaring. Det er en glidende overgang fra samarbeid til uformell opplæring, og de to forholdene er vanskelig å skille fra hverandre.

Ansatte er med å bestemme

Mange norske styrere oppgir at de daglig eller ukentlig forsikrer seg om at ansatte opplever seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring. Det er videre en høy andel som oppgir at de observerer ansattes praksis og samspill med barna daglig eller ukentlig, mens færre oppgir at de like ofte gir tilbakemelding basert på observasjoner.

Bortimot alle styrerne enige i at barnehagen gir ansatte muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår barnehagen, og det er nesten like høye andeler når det gjelder foreldrenes og barnas muligheter til å påvirke.

Det er få norske styrere som svarer at de tar viktige avgjørelser på egen hånd, og en stor del av de ansatte svarer at de er med på å ta slike avgjørelser. Andelen ansatte som opplever medbestemmelse er imidlertid lavere enn andelen styrere som svarer at de ansatte er med å bestemme. Det er signifikante forskjeller i svarene fra pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeidere på flere av utsagnene om styrers rolle i samarbeidet i barnehagen. Samlet tyder svarene på at pedagogiske ledere og pedagoger opplever mer medbestemmelse enn barne- og ungdomsarbeidere.

Høy trivsel blant ansatte

Inntrykket fra de kvalitative intervjuene med barnehageansatte bygger opp under funn om trivsel og verdsetting i forrige norske dybderapport fra TALIS Starting Strong Survey (Gjerustad m.fl. 2020). Barnehageansatte trives svært godt i jobben, spesielt på grunn av barna og kollegaene. Dårlig arbeidsmiljø peker seg ut som faktoren som først og fremst kan true trivselen. Barnehageansatte opplever så å si uten unntak at barna verdsetter dem, noe som også er viktig for dem. De fleste opplever seg også verdsatt på arbeidsplassen, og av kolleger. Bildet blir mer nansert når vi spør om aktører utenfor barnehagen, som foreldre eller samfunnet for øvrig. Det virker som at barnehageansattes opplevelse av verdsettelse er tett forbundet med profesjonens status, og de fleste ser tendenser til økt status og anerkjennelse, selv om de også gir uttrykk for å henge igjen noe i "barnehagetanten" som lavere på rangstigen enn skolelæreren.

Flere kilder til stress

Hverdagen i barnehagen er preget av uforutsigbarhet, noe som både er en kilde til stress og til trivsel, ved å sørge for variasjon. Intervjuene befester inntrykket av at antall barn hver voksen har ansvar for er utslagsgivende for stressnivået. Stressnivået henger også sammen med ansattes samarbeid og leders evne til å skape orden i kaoset gjennom planlegging og tilstedeværelse. Intervjuene gir ganske tydelig inntrykk av at rammevilkårene i barnehagen legger store begrensinger på muligheten til å redusere stress i hverdagen.

English summary

OECD TALIS Starting Strong Survey is an international survey of staff and leaders in early childhood education and care (ECEC). This report is the second in-depth report presenting Norwegian results. The themes of the report are:

- Professional development: barriers and benefits
- Self-efficacy at work
- Cooperation
- Management
- Work with diversity

The report is based on data from the TALIS Starting Strong Survey and qualitative interviews with leaders and staff.

The report addresses a number of topics related to ECEC in Norway. Of particularly important findings, we would like to highlight extensive collaboration, feedback to colleagues and informal/internal training. Furthermore, there is substantial focus on professional development, and many employees and leaders have a strong awareness of how to work with diversity.

Staff shortage hinders professional development

A general shortage of staff is identified as the biggest barrier to participation in professional development among leaders and staff alike. Meanwhile, few agree that lack of relevant professional development activities and not having the necessary prerequisites are significant obstacles for participating in professional development activities. The share of respondents who expresses that the lack of necessary prerequisites is preventing them from participating in professional development is higher among assistants than among the other employee groups.

Most employees have received paid leave/absence during working hours to participate in professional development, and coverage of expenses in connection with participation in professional development. There is some variation between the employee groups regarding the benefits they have received. This indicates that assistants and childcare- and youth workers receive less benefits for participating in professional development compared to pedagogues and ECEC-teachers.

Extensive informal training

The informants generally seem satisfied with the existing opportunities for professional development. Furthermore, the interviews show a wide range of

informal training activities such as dissemination of knowledge from external courses in internal meetings and parent meetings. The findings also shed light on the professional development that takes place informally every day, and which is probably not documented, such as conversations with colleagues and self-study. Some informants state that the most important arena for professional development is the workplace. The qualitative data show that benefits/incentives received for participating in professional development do not appear to be a significant motivation for participating in themselves. On the other hand, there seems to be strong norms/professional pressure for participating in professional development activities.

Staff expect to master key parts of the work

In the TALIS Starting Strong Survey, self-efficacy concerns employees' belief in their own ability to support the children's development, learning and well-being, and to plan and implement adequate care and practice. Most staff believe that they can provide all children with a sense of security, calm any child who is upset and help children to cooperate and show good social behaviour. The employees rank their ability to use digital technology to promote children's learning, to support the development of children from socially disadvantaged homes and to stimulate children's interest in cultural similarities and differences lowest.

In the qualitative interviews, the informants were asked about which situations they experienced mastery and which situations they experienced challenges with mastering. Doing so, the informants shed light on other aspects of the question of self-efficacy compared to the findings from the survey. We categorized these situations to be about professional self-efficacy, good plans and routines and relationships with others.

Awareness about diversity

Several informants share many reflections on what diversity entails and how best to work with the topic. Informants mention gender, nationality, culture, individual differences and functional ability as characteristics that can be included in diversity. Such an understanding of diversity is in accordance with the definitions used in the *Framework plan for early childhood education and care*. There is a continuum among the informants in how they relate to the visibility of diversity – from those who are concerned with highlighting the national background of children or parents, for example, by making use of flags to those being critical of stressing differences, raising questions about who should define a child's background. Other informants take an intermediate position, arguing that the children's / parents'

background should be alluded to, but not overtly stressed or in a disrespectful manner.

The findings show that there is a connection between employees' understanding of diversity and their everyday practices in work with diversity and inclusion. The findings also illustrate that people with other national backgrounds than Norwegian have different cultural orientations which do not necessarily derive from the country of origin. In the findings, we do see examples of migrants orienting themselves towards the Norwegian culture. This may contrast with employees stressing diverse national background in an effort to be inclusive.

A high level of collaboration

There is widespread collaboration among staff. The most common collaborative activity is discussions about approaches to children's development, well-being and learning. There is also a large share who state that they provide daily feedback to colleagues about their work. Assistants participate in such forms of cooperation to a lesser extent than other employee groups. It is a smooth transition from collaboration to informal training, and the two conditions are difficult to separate.

Distributed leadership

A substantial share of Norwegian leaders state that they make sure daily or weekly that employees assume responsibility for the children's development, well-being and learning. There is also a high share who state that they observe employees' practices and interactions with the children daily or weekly, while fewer state that they just as often provide feedback based on observations. Nearly all leaders agree that the employees are provided with opportunities for co-determination in decisions. Few leaders state that they make important decisions at their own discretion, and a large part of the employees answer that they are involved in making important decisions. However, the share of employees who experience co-determination is lower than the proportion of leaders who answer that the employees are involved in decision-making. There are significant differences between the responses from ECEC-teachers /pedagogues and childcare and youth workers to several of the statements about the role of leaders in collaboration. Overall, the responses indicate that teachers and pedagogues experience more co-determination than childcare and youth workers.

Job satisfaction

ECEC staff and leaders report high job satisfaction, particularly because of the children and colleagues. Poor working conditions stand out as the one factor that can threaten this well-being. ECEC-staff experience, nearly without exception, that the

children appreciate them, which is also important to them. Most people also feel appreciated at the workplace, by colleagues. We get a more nuanced picture when asking about actors outside the ECEC-centres, such as parents or society in general. It seems that ECEC employees' experience of appreciation is closely linked to the status of the profession, and many see tendencies towards increased status and recognition.

Stress

Everyday life in the ECEC-centres is characterized by unpredictability, which is both a source of stress and, by providing variation, of well-being. The interviews confirm that the number of children each adult is responsible for is decisive for the stress level. The level of stress is also related to employees' cooperation and the manager's ability to order the inherent chaos through planning and presence. The interview findings indicate that the ECEC conditions place strong limitation on the extent to which it is possible to reduce employees' everyday stress.

1 Innledning og bakgrunn

OECDs TALIS Starting Strong Survey er en internasjonal undersøkelse til ansatte og styrere i barnehagen.¹ Det er første gang OECD gjennomfører en undersøkelse blant barnehageansatte. Denne rapporten er den andre dybderapporten med norske resultater fra TALIS Starting Strong Survey. Tema for rapporten er:

- Faglig utvikling: barrierer og goder
- Opplevd mestring i jobben
- Samarbeid
- Ledelse
- Arbeid med mangfold

Temaene undersøkes gjennom analyser av spørreskjemadata fra TALIS Starting Strong, og gjennom analyser av kvalitative data fra en intervjuundersøkelse. I begge tilfellene er det ansatte og styrere som har vært informanter.

Vi starter dette kapitlet med å presentere datamaterialet som danner grunnlaget for rapporten, inkludert hvordan datamaterialet er innhentet, og fordelingen på sentrale bakgrunnsvariabler som brukes i rapporten. Vi gir også en kort presentasjon av hvordan data analyseres og presenteres i rapporten.

1.1 TALIS Starting Strong Survey

Det er ni deltakerland i TALIS Starting Strong Survey: Chile, Danmark, Island, Israel, Japan, Korea, Norge, Tyrkia og Tyskland. Alle ni landene har gjennomført en undersøkelse blant styrere og ansatte som arbeider med barn i alderen 3–5 år, det som også kalles ISCED 0.2.²

Fire av landene (Danmark, Israel, Norge og Tyskland) har i tillegg gjennomført en egen undersøkelse blant styrere og ansatte som arbeider med barn under 3 år. Det vil si at i Norge består TALIS Starting Strong Survey av til sammen fire undersøkelser: én undersøkelse til styrere og én til ansatte som arbeider med barn i

¹ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra Gjerustad, Hjetland og Opheim 2019.

² International Standard Classification of Education (ISCED) er en internasjonal statistisk standard for klassifisering av utdanninger.

alderen 3–5 år, samt én undersøkelse til styrere og én til ansatte som arbeider med barn under 3 år. For enkelthets skyld har vi her kalt de to undersøkelsene ‘3–5-undersøkelsen’ og ‘under 3-undersøkelsen’.

1.1.1 Formålet med TALIS Starting Strong Survey

TALIS Starting Strong Survey gir barnehageansatte og styrere muligheten til å si sin mening om blant annet faglig utvikling, faglige holdninger, pedagogisk praksis og arbeidsforhold. OECD har beskrevet formålet med TALIS Starting Strong Survey i tre målsettinger:

1. Å få mer kunnskap om kjennetegn ved barnehager i ulike land, inkludert ansatte i sektoren.
2. Å undersøke faktorer som kan bidra til kvalitet i barnehagene.
3. Å sammenlikne rammer for barnehagesektoren, og hvordan de ansatte i barnehagene arbeider (deres praksis) i og på tvers av land, for å identifisere anbefalinger for å forbedre barnehagetilbudet for alle barn.

Sentralt i den internasjonale rapporten fra TALIS Starting Strong Survey, er med andre ord å få kunnskap som kan bidra til økt kvalitet og forbedring av barnehagesektoren. Undersøkelsen dekker noen av de samme temaene som også inngår i TALIS (Teaching and Learning International Survey), blant annet gjennom spørsmål om trivsel og muligheter for faglig utvikling. TALIS er rettet mot lærere som underviser på ungdomstrinnet i skolen. Resultatene fra TALIS 2018 ble publisert juni 2019 (Thronsdén, Carlsten, and Björnsson 2019, OECD 2019a) og mars 2020 (OECD, 2020b; Carlsten, Thronsdén og Björnsson, 2020).

1.1.2 Spørreskjema, utvalg og gjennomføring

I likhet med andre internasjonale undersøkelser som gjennomføres i regi av OECD, har også TALIS Starting Strong Survey utviklet seg gjennom flere faser før endelig hovedundersøkelse. En tidlig versjon av spørreskjemaene ble pilotert av en gruppe ansatte og styrere i norske barnehager høsten 2016. Her ble ulike spørsmål prøvd ut og diskutert, og enkelte spørsmål og tema ble i etterkant lukket ut fra undersøkelsen. Våren 2017 ble det gjennomført en generalprøve (felttest) av undersøkelsen i utvalgte barnehager i ulike deler av landet. Våren 2018 ble TALIS Starting Strong Survey gjennomført (mars–juni). Gjennomføring av alle deler av undersøkelsen, samt utvalg og uttrekk av barnehager, er beskrevet i større detalj i den tekniske rapporten fra TALIS Starting Strong (OECD 2019b).

I Norge har de fleste barnehager tilbud for barn både under og over 3 år, noe som gjør at inndelingen i to undersøkelser ikke passer i den norske konteksten. Barn i Norge går ofte i samme barnehage fra de starter i barnehagen, ofte ved 1–

2-årsalder, og fram til skolestart, men skifter gjerne fra småbarns- til storbarns-avdeling ved 3-årsalder. Kunnskapsdepartementet har også ansvar for barnehagetilbudet for begge aldersgruppene.

Ved trekking av utvalg til de to TALIS Starting Strong-undersøkelsene i Norge, ble deltakende barnehager til 'under 3-undersøkelsen' trukket blant barnehager som hadde barn kun i denne aldersgruppen, i tillegg til barnehager som hadde barn i begge gruppene. Deltakende barnehager i '3-5-undersøkelsen' ble trukket blant dem som hadde barn kun over 3 år, i tillegg til dem som hadde barn i begge gruppene. Siden det er svært få barnehager som kun har barn i alderen under eller over 3 år, ble utvalgene til de to undersøkelsene trukket fra så å si den samme populasjonen av barnehager.

Hver barnehage fikk beskjed om hvorvidt den var trukket ut til å delta i '3-5-undersøkelsen' eller i 'under 3-undersøkelsen'. Dersom barnehagen var trukket ut til å delta i 'under 3-undersøkelsen', var det kun ansatte som i hovedsak arbeidet med barn under tre år, som inngikk i utvalget, og omvendt hvis barnehagen var trukket ut til å delta i '3-5-undersøkelsen' (ISCED 0.2). Familiebarnehager inngikk ikke i det norske utvalget.

Tabell 1.1 viser svarprosent og antall svar for hver av de fire undersøkelsene gjennomført i Norge.

Tabell 1.1 Antall svar og svarprosent i TALIS Starting Strong Survey Norge 2018. Uvektede tall.

	Ansatte (gjennomsnittlig svarprosent per barnehage)	Styrere (svarprosent)	Antall barnehager (svarprosent)
3-5-undersøkelsen (ISCED 0.2)	815 (84 %)	152 (83 %)	144 (79 %)
under 3-undersøkelsen (ISCED 0.1)	938 (87 %)	163 (92 %)	161 (90 %)

Tabellen viser at 815 ansatte deltok i '3-5-undersøkelsen', og 938 ansatte deltok i 'under 3-undersøkelsen'. Det var 152 styrere som deltok i '3-5-undersøkelsen', og 163 i 'under 3-undersøkelsen'. Svarprosent i alle fire undersøkelsene ligger godt over 80 prosent (83-92 prosent). Til sammen oppnådde 144 barnehager et tilstrekkelig antall svar til å inngå i datamaterialet fra '3-5-undersøkelsen', mens dette gjaldt 161 barnehager i 'under 3-undersøkelsen'. Tilstrekkelig antall svar innebærer at styrer og minst 50 prosent av de ansatte som var trukket ut til å besvare undersøkelsen, må ha besvart.³

³ Mer detaljer om utvalg og svarprosent finnes i den tekniske rapporten fra undersøkelsen (OECD 2019b: TALIS Starting Strong Survey Technical Report).

Sammenliknet med de fleste andre spørreundersøkelser i barnehagesektoren i Norge er deltakelsen svært høy. OECD ga deltakelsen i den norske undersøkelsen karakteren *fair*, den nest høyeste vurderingen som gis. Vurderingen *fair* betyr at dataene er gode nok til å brukes på nasjonalt og gruppenivå, men enkelte kjennetegn ved de ansatte kan ha store standardfeil. Alt i alt vil det si at det er rimelig å anta at det som framkommer i rapporten, gir et godt bilde av de ansattes opplevelse av det å jobbe i barnehagen.

1.1.3 Analyser, framstilling og sentrale variabler

Dataene som er samlet inn, presenteres primært gjennom prosentvis svarfordeling og gjennomsnitt. Norge deltok, som nevnt, i begge TALIS Starting Strong-undersøkelsene, både den for ansatte som jobber med barn under tre år, og den for ansatte som jobber med barn over tre år. Resultater fra begge undersøkelsene presenteres i rapporten.

I tabeller og figurer viser vi antall som har svart på det spørsmålet eller de spørsmålene som ligger til grunn for analysene. Antallet varierer noe gjennom rapporten. Det typiske er at flere har svart på spørsmålene som kom tidlig i spørreskjemaet enn de som kom sent. Forskjellen på spørsmålene med flest og færrest svar ligger rundt 10 prosent.

Signifikanstester av forskjeller mellom grupper er gjort på to måter. I de tilfellene der det kun er én svarkategori som presenteres (for eksempel andelen som svarer ja på et spørsmål), sammenliknes andelen som svarer på en bestemt måte i de ulike gruppene. I de tilfellene hvor vi presenterer to svarkategorier (for eksempel andelen som svarer i svært stor og i stor grad) har vi tatt utgangspunkt i gjennomsnittet for hele svarfordelingen når vi tester for forskjeller. Det vil si at i disse analysene blir det også tatt hensyn til andelen som svarer i liten og i svært liten grad, selv om disse andelenene ikke vises i figuren.

Utvalget som deltok i undersøkelsene er ment å skulle representere populasjonen, det vil si alle barnehageansatte i Norge. Dette gjøres ved at ulike ansatte også vektet ut fra om de ulike gruppene de tilhører er under- eller overrepresentert i datamaterialet. Dette påvirker ikke hvordan data er presentert, men har betydning for analysene som ligger bak.

I tråd med at inndelingen i de to undersøkelsene ikke passer i den norske konteksten, finner vi lite variasjon i svarene gitt i 'under 3-undersøkelsen' og '3–5-undersøkelsen'. På bakgrunn av dette kommer vil til å presentere svar fra begge undersøkelsene om hverandre. I presentasjonen av ulike tema vil vi først vise hva styrere/ansatte i begge undersøkelsene har svart. Deretter vil vi typisk presentere mer detaljerte analyser, for eksempel etter ansattgrupper eller ansiennitet, for *enten* 'under 3-undersøkelsen' *eller* '3–5-undersøkelsen'.

1.1.4 Tre sentrale bakgrunnsvariabler

Det er tre sentrale bakgrunnsvariabler som benyttes i analysene av variasjoner i de ansattes og styrernes svar. Disse er:

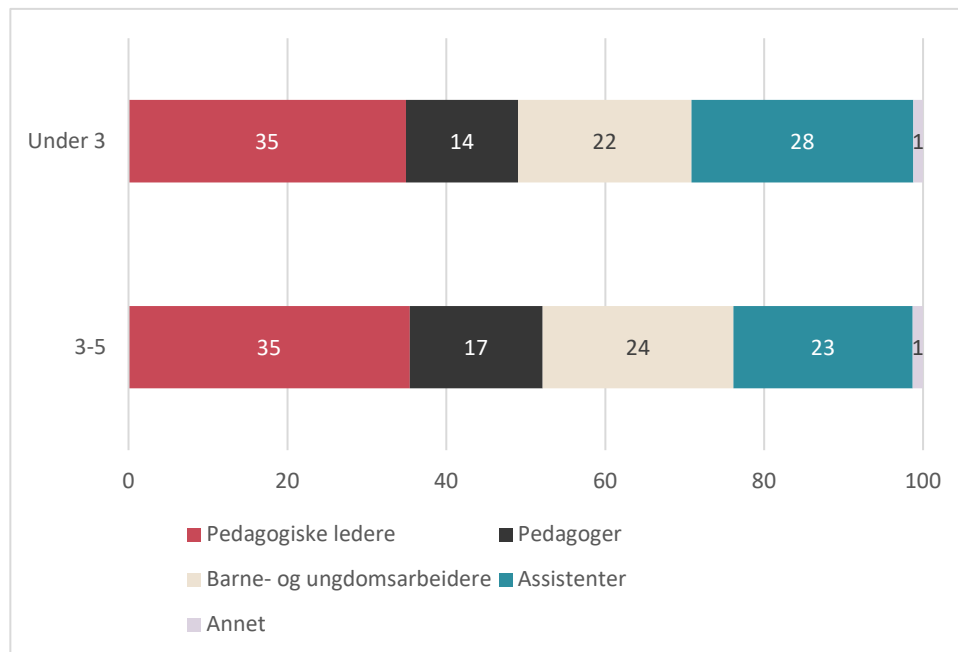
- Ansattgrupper
- Ansiennitet
- Barnehagens størrelse

Særlig de to første, ansattgrupper og ansiennitet, brukes gjennomgående i rapporten. Vi skal nå gi en kort redegjørelse for disse.

Ansattgrupper

I undersøkelsen ble det spurt om stillingskategori. For å forenkle presentasjonen og analysene ble noen kategorier slått sammen, slik at vi endte opp med følgende fem grupper:

- Pedagogiske ledere
- Pedagoger (primært barnehagelærere, men også noen fagpedagoger, støttepedagoger)
- Barne- og ungdomsarbeidere
- Assistenten
- Annet (blant annet studenter i praksis)

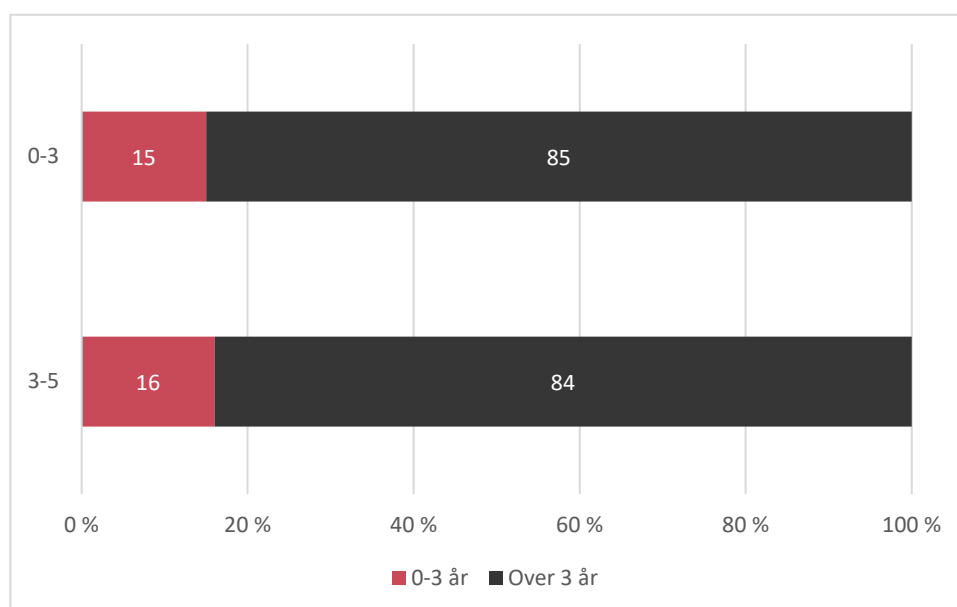


Figur 1.1: Andel ansatte i fem ansattgrupper. Under 3- og 3–5-undersøkelsen. Prosent. N = 859/815.

Figur 1.1 viser andelen som tilhører de ulike ansattgruppene i 'under 3-undersøkelsen' og '3-5-undersøkelsen'. Vi velger å ikke inkludere gruppen annet i presentasjonene i rapporten, både fordi den er svært liten og fordi det er uklart hvilke ansattgrupper som inngår der, utover at den inkluderer studenter i praksis. Andelen ansatte som tilhører kategoriene pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeider kan sammenliknes direkte med nasjonal statistikk (Utdanningsdirektoratet 2019). Sammenlikningen viser at fordelingen i TALIS Starting Strong Survey er relativt lik med den faktiske fordelingen i norske barnehager for disse to gruppene.

Ansiennitet

De som deltok, fikk spørsmål om hvor lenge de hadde jobbet i barnehage. På bakgrunn av dette ble de ansatte delt inn i to grupper: de som har jobbet i barnehage tre år eller mindre, og de som har jobbet i barnehage i mer enn tre år. Figur 1.2 viser andelen i de to gruppene.

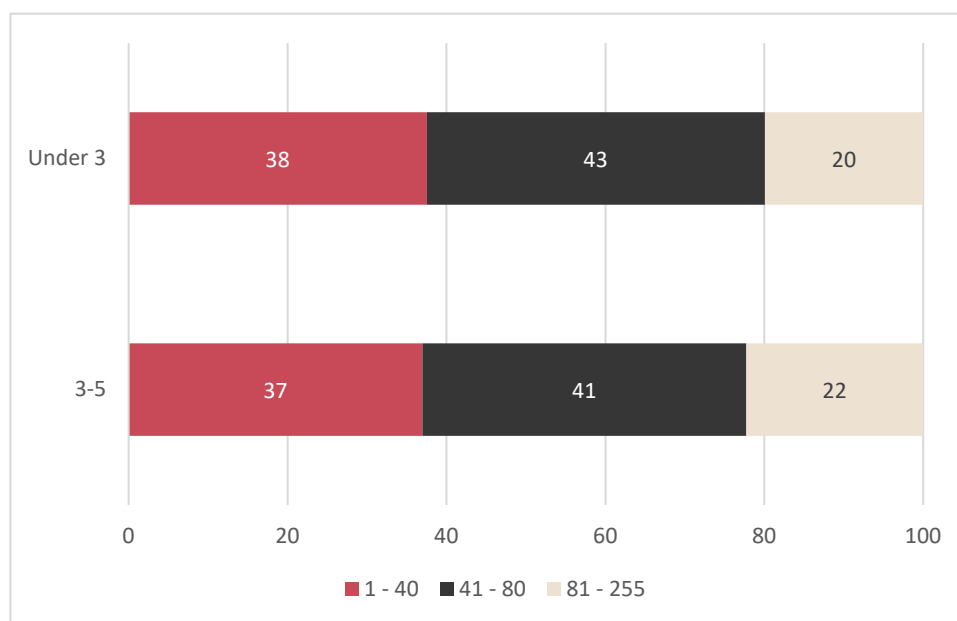


Figur 1.2: Andel ansatte med under og over tre års ansiennitet. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 926/815.

Barnehagestørrelse

Styrerne ble spurt om hvor mange barn det er i barnehagen, og vi har på denne bakgrunn delt barnehagene inn i tre grupper med henholdsvis 1-40, 41-80 og mer enn 80 barn. Den første gruppen består dermed av barnehager som er mindre enn gjennomsnittet, mens den mellomste gruppen består av barnehager som er gjennomsnittlige og litt større, og den øverste gruppen av barnehager som er større

enn gjennomsnittet. Andelen barnehager som tilhører de ulike gruppene, er svært lik i de to undersøkelsene.



Figur 1.3: Andel barnehager i ulike størrelseskategorier. Styrerundersøkelsene. Prosent. N = 158/149.

1.2 Intervjuundersøkelse

For å få utdypende informasjon av noen av funnene i TALIS Starting Strong Survey gjennomførte vi kvalitative intervjuer med ansatte og styrere. Temaene som inngår belyser både funn fra denne dybderapport og fra tidligere publikasjoner (OECD, 2019a; OECD, 2020a; Gjerustad, Hjetland og Opheim, 2019; Gjerustad og Bergene, 2020; Gjerustad, Opheim, Hjetland, Rogde, Bergene og Gulbrandsen, 2020). Funnene gjøres rede for i tilknytning til presentasjon av funn fra intervjuene. Intervjuguide for ansatte og styrere ligger vedlagt bak i rapporten. Kort oppsummert handlet intervjuene seg om:

- Trivsel
- Stress
- Mestring
- Faglig og yrkesmessig utvikling
- Arbeid med mangfold og tilpasning

Det deltok i alt seksten ansatte fra fem barnehager, hvorav tre assistenter, to barne- og ungdomsarbeidere, tre barnehagelærere, tre pedagogiske ledere og fem styrere. Barnehagene som deltok ble valgt ut fra kriterier knyttet til geografi, størrelse og eierform. I utgangspunktet ønsket vi totalt seks barnehager fra to

forskjellige geografiske områder. Oslo og Troms og Finnmark ble valgt fordi de er ulike når det gjelder befolkningstetthet og representerer ulike deler av landet.

Imidlertid viste det seg svært krevende å få barnehagene til å stille opp på intervjuer. Situasjonen med Covid-19 medfører ekstra belastning på barnehagen og de ansatte, og gjør det vanskelig å frigjøre tid til å delta i intervjuene. Vi fikk likevel fem barnehager til å delta, tre fra Oslo og to fra Troms og Finnmark. Barnehagene varierer i størrelse og har både kommunale og private eiere. De private barnehagene representerer både større kjeder og mindre eiere.

Intervjuene ble gjennomført høsten 2020, altså i en periode med ekstra belastning på barnehager og ansatte på grunn av Covid-19. Konkret har arbeidet i barnehagen vært preget av tiltak for å begrense smitte, som vasking av leker osv. Videre har ansatte måttet holde seg hjemme ved symptomer på luftveisinfeksjon. Vi kan ikke utelukke at dette har preget noen av svarene som kommer fram i undersøkelsen, kanskje særlig knyttet til temaet stress.

Sitatene som presenteres fra intervjuene er i noen tilfeller lett redigert for å øke lesbarheten, uten at meningsinnholdet er påvirket.

1.3 Tidligere rapporter fra TALIS Starting Strong

TALIS Starting Strong Survey er en omfattende undersøkelse. Resultatene er formidlet i flere etapper. OECD har publisert to internasjonale rapporter, én høsten 2019 og én høsten 2020 (OECD, 2019a; OECD, 2020a). Hver av de internasjonale rapportene har blitt fulgt av norske kortrapporter, hvor hovedfunnene oppsummeres med vekt på norske resultater (Gjerustad, Hjetland og Opheim, 2019; Gjerustad og Bergene, 2020).

I tillegg har det blitt utarbeidet to norske dybderapporter. Den første av disse ble publisert i mars 2020 (Gjerustad m.fl., 2020), og den andre er denne rapporten. Som navnet tilsier dykker de to dybderapportene dypere ned i de norske resultatene fra TALIS Starting Strong Survey.

Tema for første dybderapport var læring og trivsel i barnehagen. I tillegg til TALIS Starting Strong Survey, inneholdt denne rapporten også analyser av data fra FUBA (Foreldreundersøkelsen til barnehage) og BASIL (Nasjonal statistikk om barnehagene: Barnehage-Statistikk-Innrapporterings-Løsning).

Funn fra de tidligere rapportene presenteres underveis i rapporten der det er relevant.

1.4 Overordnet teoretisk perspektiv

Temaene som skal belyses i rapporten kretser i betydelig grad rundt kompetanseutvikling og hvilken betydning ledelse og kollegasamarbeid har for dette.

Barnehageledelse er underrepresentert i forskning og akademisk litteratur, både nasjonalt og internasjonalt (Gotvassli 2018), og lederrollen er lite omtalt i offisielle dokumenter eller ved utdanningsinstitusjonene i Norge (Gotvassli og Vannebo 2016). Vi vil i dette kapitlet gjennomgå noe av forskningen som faktisk foreligger, og trekke inn perspektiver fra forskning på skole der dette også kan belyse situasjonen i barnehagen.

I utdanningssektoren generelt er det vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse er en ledelsesfunksjon hvor tiden primært brukes på administrative oppgaver som rapportering, budsjettarbeid, forberedelser før tilsyn, kommunikasjon med kommunale eller statlige myndigheter og personaloppfølging (Gjerustad og Bergene, 2020). Pedagogisk ledelse er, på den andre siden, en ledelsesfunksjon hvor tiden primært brukes på møter med ansatte for å utvikle barnehagens pedagogiske kvalitet og på å organisere faglig utviklings tiltak for de ansatte, inkludert utvikling av nye praksisformer (Gjerustad og Bergene, 2020).

Det å skape en kultur for felles læring regnes av mange som en vesentlig lederoppgave i barnehagen. Lærende fellesskap er dermed et nøkkelbegrep. Dette prinsippet bygger på internasjonal litteratur om profesjonelle lærende fellesskap (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Arbeidsplassbasert kompetanseutvikling bygger på et sosio-kulturelt læringsperspektiv, som vektlegger den sosiale konteksten for læring (f.eks. Vygotsky, 1978). Læringen forstås i denne sammenhengen som situert, ved at den foregår der yrket utøves (Postholm 2012: 410), og innebærer refleksjon over egen læring og praksis (Postholm & Wæge 2015).

Levine (2011) skiller mellom "profesjonelle fellesskap", og "profesjonelle læringsfellesskap" for å beskrive samarbeid mellom lærere. Profesjonelle fellesskap handler om at mennesker i samme profesjon samarbeider, men begrepet tar ikke hensyn til kvaliteten på dette samarbeidet. Profesjonelle læringsfellesskap kan eksistere i et profesjonsfellesskap, og handler om et profesjonelt samarbeid (Hargreaves og O'Connor, 2018), en felles innsats for å nå felles mål, hvor deltakerne vurderer sine framskritt, gjør nødvendige endringer og holder seg selv ansvarlig for å nå målene (se f.eks. Hord, 2004). Profesjonelle læringsfellesskap kan altså være en sentral arena for læring, medvirkning og faglig meningsbrytning, og kan dermed spille en viktig rolle for endrings- og utviklingsarbeidet ved at de kan fungere som arenaer for tilbakemeldinger og faglig utvikling (Dahl m.fl. 2016).

Flere studier understøtter betydningen av kollektiv kompetanseutvikling, fremfor tiltak rettet mot individuelle ansatte. I en oppsummering av internasjonal forskning om lærerens kompetanseutvikling konkluderer Postholm (2012:425) med at arbeidsplassen er den best egnede konteksten for læring. Samtidig fremheves betydningen av gode relasjoner mellom kolleger i et miljø som tillater utprøving og læring av feil (Darling-Hammond & Richardson 2009:2).

Av denne grunn blir også ledernes engasjement i et kompetanseutviklingstiltak ganske avgjørende. Forskningslitteraturen fremhever særlig betydningen av lederens kompetanse og rolle i denne prosessen, både gjennom aktiv støtte og (eventuelt) egen deltakelse (Postholm 2012: 421), samt at de ansattes stemme samtidig blir hørt (Postholm & Wæge 2016).

Bøe og Hognestad (2014) viser at styrere spiller en aktiv rolle i faglig utvikling i praksisfellesskapet i barnehagen. Dette gjør de gjennom faglig veiledning, ved å være rollemodeller, ved å anvende faglige begreper på praksis og ved å gi støtte til ønskede læringsaktiviteter. Gotvassli (2018) omtaler det at styrer fungerer som en kompassnål som gir barnehagen retning i sin pedagogiske virksomhet som "symbolsk ledelse". Symbolsk ledelse handler om å være en samlende og stabiliserende faktor som gir ansatte opplevelse av mening og mestring (Gotvassli 2018). Generelt uttrykker en stor andel barnehagestyrere på tvers av landene i TALIS Starting Strong Survey at barnehagen gir ansatte innflytelse i beslutningsprosesser og at det er en kultur preget av delt ansvar (Gjerustad og Bergene 2020). Barnehagesektoren preges med andre ord i høy grad av såkalt distribuert ledelse, som er kjennetegnet ved samhandling og at ansatte deltar i beslutningsprosesser.

En viktig forutsetning som må være på plass for at effektiv læring skal skje, er tid. I litteraturen om skolebasert kompetanseutvikling vises det til "nok tid" og "effektiv tidsbruk", og at kompetanseutvikling strekker seg over en viss periode (Postholm 2012; Desimone 2009; Timperley m.fl. 2007; Postholm & Wæge 2016).

1.5 Rapportens videre oppbygging

Rapporten består av til sammen fire kapitler. I kapittel 2 presenteres resultater fra TALIS Starting Strong Survey om ansattes og styreres opplevelse av barrierer mot deltakelse i faglig utvikling, mottatte goder for faglig utvikling og mestring. I tillegg presenteres funn fra de kvalitative intervjuene om faglig utvikling, mestring og arbeid med mangfold og ulikhet. Kapittel 3 handler om arbeid i barnehagen og presenterer funn fra TALIS Starting Strong Survey om samarbeid og ledelse. I tillegg belyser funn fra de kvalitative intervjuene temaene trivsel, verdsetting og stress. I kapittel 4 oppsummeres og diskuteres hovedfunnene.

2 Faglig utvikling, mestring og kompetanse

I dette kapitlet presenteres funn fra TALIS Starting Strong Survey om ansattes og styreres faglige utvikling og ansattes opplevelse av mestring. Temaet faglig utvikling var også inkludert i forrige norske dybderapport (Gjerustad m.fl., 2020). Den gang var fokus på deltakelse i og behov for faglig utvikling. I denne rapporten presenterer vi funn fra TALIS Starting Strong Survey om barrierer for å delta og mottatte goder for å delta i faglig utvikling. Videre presenteres funn fra de kvalitative intervjuene om deltakelse i faglig utvikling, mestring og arbeid med mangfold og ulikhet.

2.1 Faglig utvikling – barrierer og mottatte goder

Strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* ble lansert i 2013 og revidert i 2017. Det overordnede målet med strategien er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Dette målet skal nås blant annet gjennom videreutdanning og kompetanseheving av personalet. I henhold til *Kompetanse for fremtidens barnehage* skal barnehagen være "et sted der de ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og i et fellesskap" (Kunnskapsdepartementet 2017, forord av Røe Isaksen).

Temaet faglig utvikling ble dekket i forrige norske dybderapport fra TALIS Starting Strong Survey. Der ble det presentert analyser av deltakelse i faglig utvikling, behov for faglig utvikling og hvilke tema de har fått dekket gjennom faglig utvikling (Gjerustad m.fl., 2020). Aktiviteter for faglig utvikling ble definert slik i spørreskjemaet:

Aktiviteter som har som formål å utvikle dine ferdigheter, kunnskap og kompetanse som barnehageansatt (eller som fagperson generelt sett). Aktivitetene er formelle og kan inkludere kurs og workshops, men også formelt samarbeid mellom barnehageansatte eller deltakelse i profesjonelle nettverk.

I rapporten kom det fram at deltakelse i faglig utvikling er utbredt. Over 90 prosent av både ansatte og styrere oppgir at de har deltatt i dette i løpet av de siste 12 månedene. Kurs og seminar er den formen for faglig utvikling flest har deltatt i. Det bør nevnes at den nye rammeplanen for barnehage trådte i kraft august 2017, altså noen måneder før TALIS Starting Strong Survey ble gjennomført. Det vil si at mange barnehager sannsynligvis jobbet med å implementere den nye planen da undersøkelsen gikk ut, noe som kan ha hatt betydning for omfanget av faglig utvikling.

De ansatte skulle også krysse av for hva den faglige utviklingen hadde handlet om, og kunne velge blant en rekke tema. Alternativet *Tema knyttet til barns utvikling* fikk høyest tilslutning. Rundt tre av fire av de som har deltatt i faglig utvikling oppga å ha hatt dette temaet. Videre fikk alternativene *Tilrettelegging for utvikling av språklig kompetanse*, *Tilrettelegging for kreativitet og problemløsning*, *Tilrettelegging for frilek* og *Følge med på/dokumentere barns utvikling* mer enn 50 prosents tilslutning. De resterende temaene som var med som svaralternativ på dette spørsmålet fikk mellom 44 og 26 prosents tilslutning og presenteres her i rekkefølge fra høy til lav tilslutning:

- *Samarbeid med foreldre/foresatte*
- *Tema knyttet til barns helse og/eller personlig stell*
- *Arbeid med tospråklige barn*
- *Tilrettelegging for læring om natur, miljø og teknologi*
- *Læringsteorier*
- *Arbeide med barn med ulik bakgrunn*
- *Tilrettelegging for utvikling av tallforståelse*
- *Arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp*
- *Tilrettelegging for læring om kunstformer*
- *Ledelse av avdelingen/barnegruppen*
- *Tilrettelegging for barns overgang fra barnehage til skole*

Temaene *Arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp*, *Arbeid med tospråklige barn* og *Arbeid med barn med ulik bakgrunn* er de som flest norske barnehageansatte oppgir å ha behov for faglig utvikling i. Det er likevel ikke mer enn mellom 17 og 28 prosent som oppgir å ha stort behov for faglig utvikling i disse temaene. Assistenten og barne- og ungdomsarbeidere opplever gjennomgående noe mer behov for faglig utvikling enn pedagogiske ledere og pedagoger.

Styrere oppgir at det de har størst behov for faglig utvikling i er emnene *Bruk av informasjon for å heve barnehagens kvalitet* og *Observasjon av ansattes praksis og samspill med barn*.

I denne delen av kapitlet presenteres funn fra TALIS Starting Strong Survey. Fokus vil være på hva som kan hindre ansatte og styrere i å delta i faglig utvikling, og hvilke goder ansatte har fått for å delta i faglig utvikling.

2.1.1 Barrierer mot deltakelse i faglig utvikling

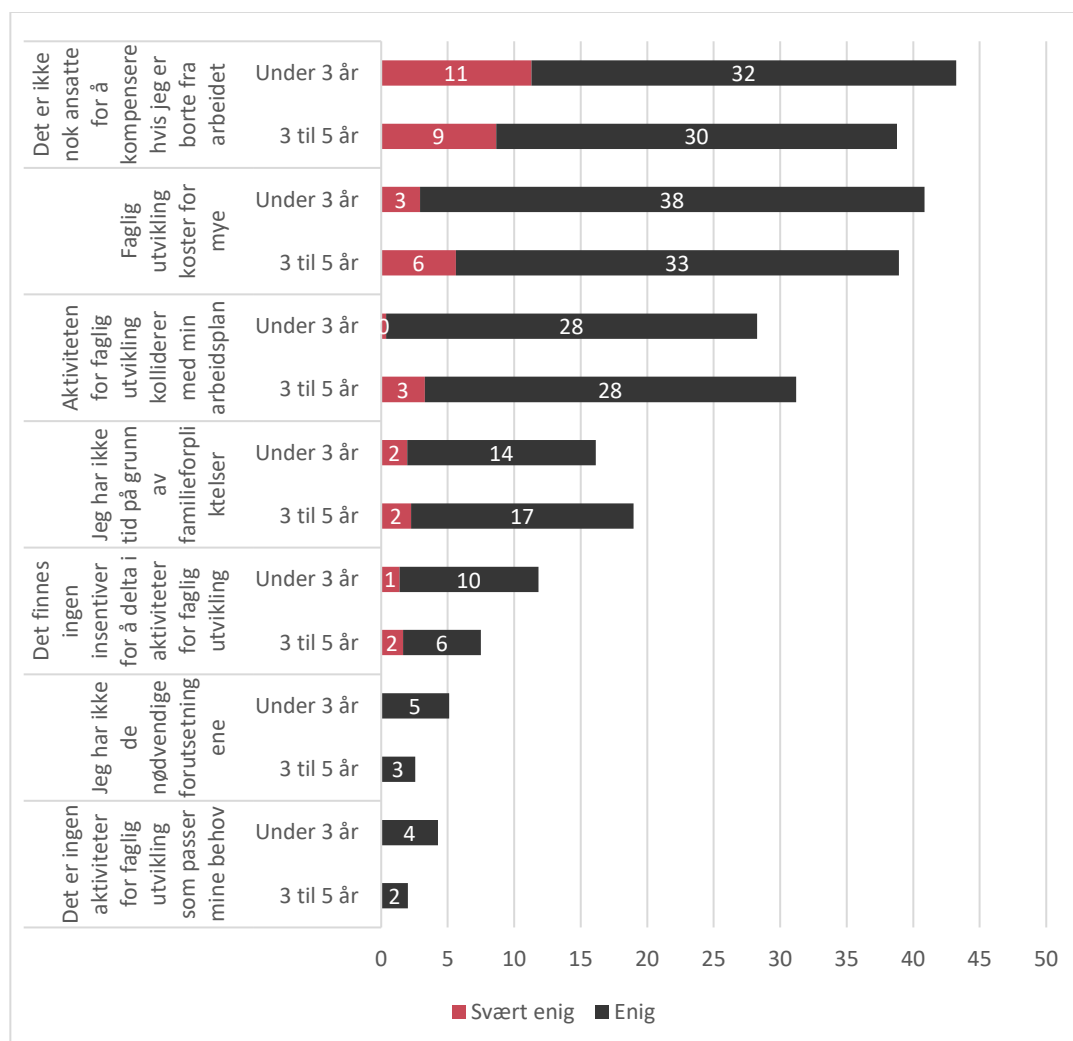
Eksisterende forskning på kompetanseheving og videreutdanning i barnehagen peker på betydningen av tilrettelegging og hvordan mangel på dette kan være en barriere for deltakelse. Evalueringen av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* viser at selve strategien er godt kjent, og at barnehagens ledelse i stor grad oppfordrer til kompetanseutvikling. Imidlertid ble ledelsens oppfordring i liten grad fulgt opp med praktisk og økonomisk tilrettelegging. Dette kan ha sammenheng med at de økonomiske ressursene som fulgte med strategien, var for små, og en utfordrende bemanningssituasjon i barnehagen (Haugset et al. 2016, Naper et al. 2018). Mangel på slike rammer kan påvirke de ansattes motivasjon for deltakelse negativt (Haugset et al. 2016). Kompetansestrategien ble imidlertid revidert i 2017. Resultatet var blant annet at det ble lagt inn nye økonomiske incentiver for deltakelse i de ulike tiltakene.

Fafo har studert videreutdanning i barnehagesektoren (Jensen, Bråten og Svalund, 2020). Videreutdanning er en spesifikk form for faglig utvikling som skiller seg ut ved å gi studiepoeng og ved å være omfattende. Videre er den kun rettet mot styrere og ansatte med barnehagelærerutdanning. For hver ansatt som tar videreutdanning følger det med tilretteleggingsmidler som per nå er kr 70 000,- per ansatt som deltar. Bruk av og ansvar for disse midlene varierer. I noen tilfeller er det barnehageeier som styrer bruken, mens det i andre tilfeller er den enkelte barnehage eller ansatte.

De fleste ansatte opplever tilretteleggingen som god, og tilretteleggingsmidlene spiller en viktig rolle i dette. I undersøkelsen til Fafo kommer det fram at 11 prosent av de som har tatt videreutdanning mener det har hatt negative konsekvenser for kollegene deres, mens 64 prosent er uenig i dette. Imidlertid er det mange, 92 prosent, som forteller at tilretteleggingsmidlene er brukt til vikarer. Dette kan være med på å forklare hvorfor relativt få forteller at studiet har gått ut over kolleger.

Opplevde barrierer blant styrere

Ansattes og styreres opplevelse av barrierer mot å delta i faglig utvikling ble i Starting Strong undersøkt ved at de tok stilling til henholdsvis åtte og syv utsagn som beskrev ulike mulige hindringer. De skulle oppgi hvor enig de var i at dette hindret dem i å ta videreutdanning på ved å krysse av på skalaen *Svært uenig, uenig, enig, svært enig*. Figur 2.1. viser styrernes svar i under 3- og 3-5-undersøkelsen.



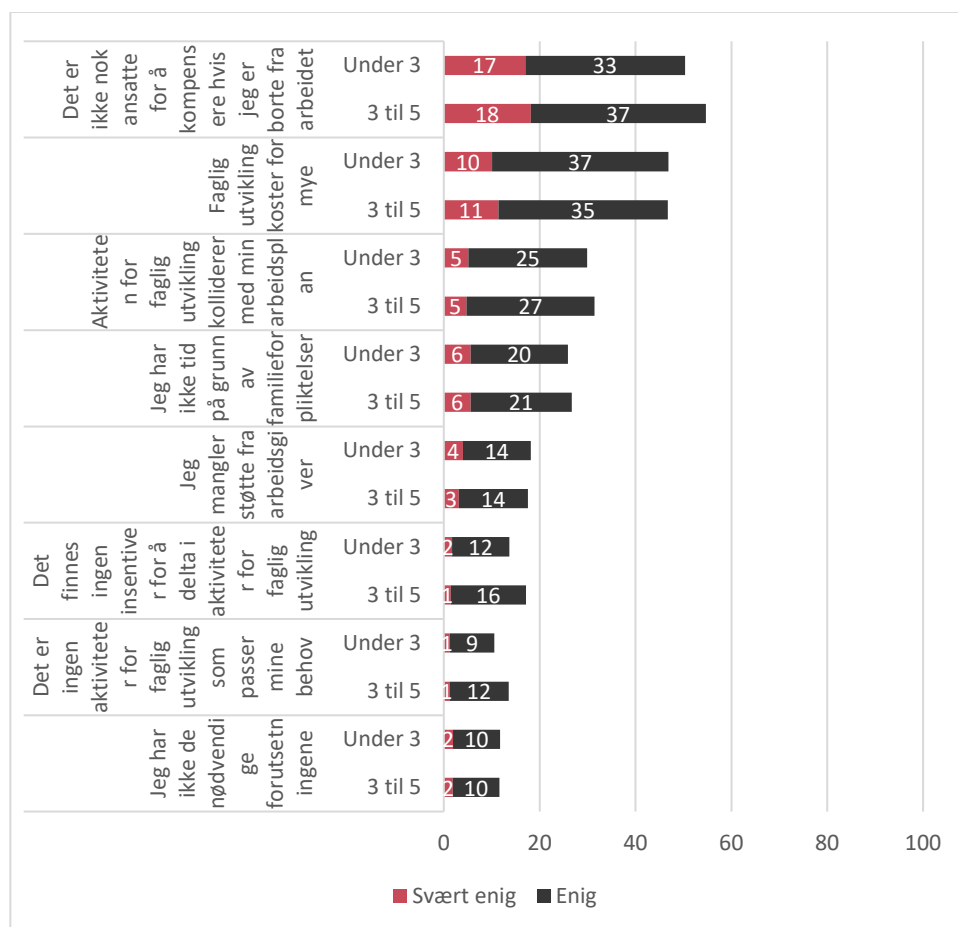
Figur 2.1: Styreres opplevelse av barrierer for å delta i faglig utvikling. N = 159/149. Prosent.

Utsagnene som flest oppgir å være enig i er *Det er ikke nok ansatte for å kompensere hvis jeg er borte fra arbeidet* og *Faglig utvikling koster for mye*. Rundt 40 prosent oppgir at de er svært enig eller enig i at dette kan være barrierer mot å delta i faglig utvikling.

På den andre siden er det svært få, mellom to og fem prosent, som svarer at det ikke er faglige aktiviteter som passer deres behov eller at de ikke har de nødvendige forutsetningene.

Opplevde barrierer blant ansatte

De ansatte skulle ta stilling til de samme utsagnene som styrerne, men hadde i tillegg ett utsagn om manglende støtte fra arbeidsgiver som mulig barriere mot faglig utvikling. Andelen som er enig eller svært enig i dette er 17-18 prosent, og dette framstår ikke som en betydelig barriere mot faglig utvikling.



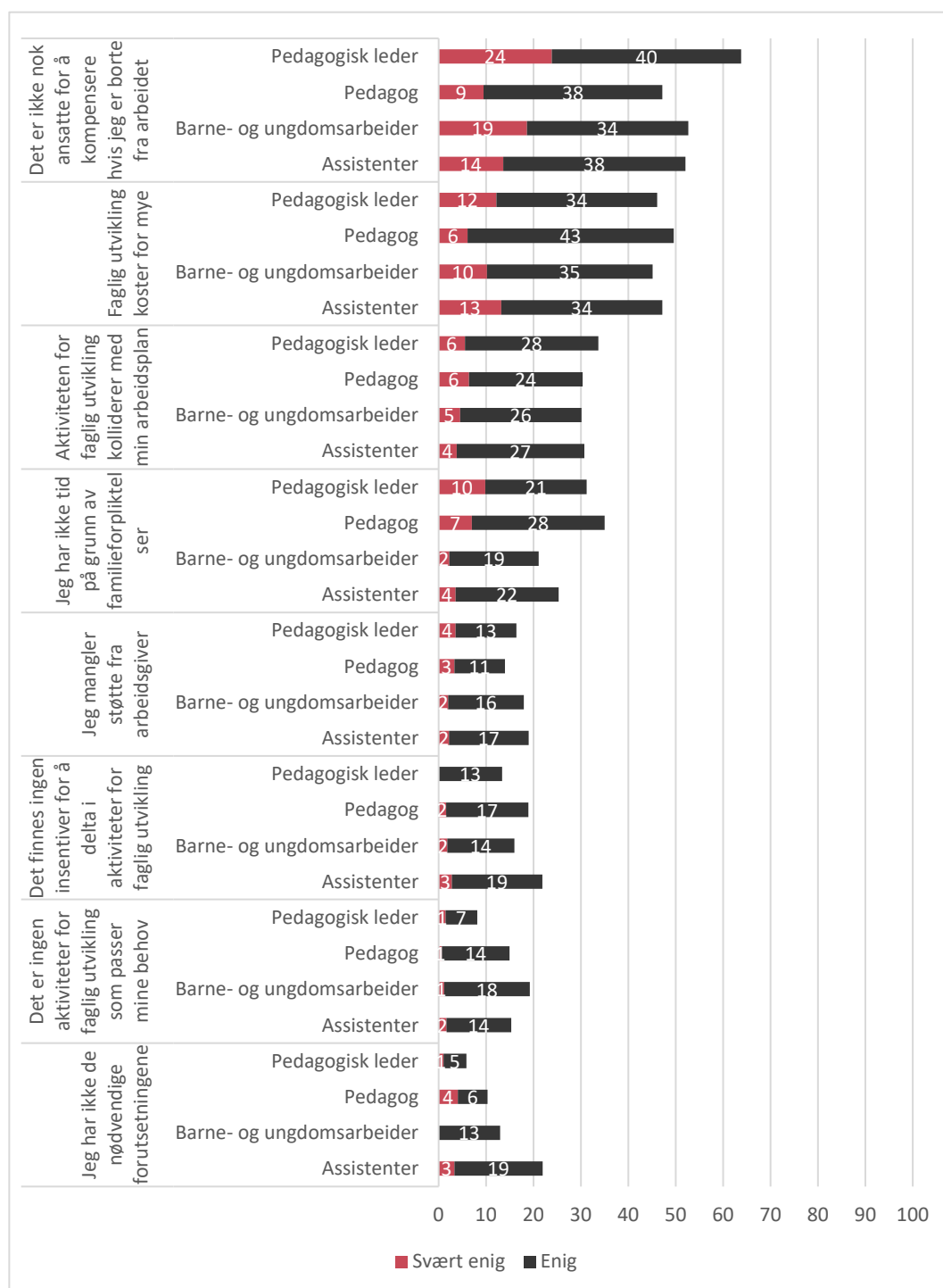
Figur 2.2: Barrierer mot faglig utvikling. Ansatte. Prosent. N = 895/775.

Svarene viser at også blant de ansatte er det flest som krysser av for alternativene *Det er ikke nok ansatte for å kompensere hvis jeg er borte fra arbeidet* og *Faglig utvikling koster for mye*. Altså framstår disse to alternativene som viktige barrierer mot faglig utvikling. Det er de to samme alternativene som får lavest tilslutning for ansatte som for styrere.

Samlet sett tyder ikke svarene på at styrere og ansatte har vesentlig ulik opplevelse av hva som hindrer dem i delta i faglig utvikling. Imidlertid er det slik at for en del av utsagnene er det flere ansatte som krysser av for at de er svært enig og enig sammenliknet med styrerne. Det tyder på de ansatte i noen grad opplever de nevnte forholdene som barrierer i større grad enn styrere.

I den internasjonale undersøkelsen framstår mangel på relevant etter- og videreutdanning som en viktig hindring for kompetanseutvikling. Samlet for alle landene svarer 24 og 33 prosent av de ansatte i under 3- og 3-5-undersøkelsen at dette er et hinder for kompetanseutvikling. Som vi ser av figur 2.2 er det henholdsvis 10 og 13 prosent som svarer slik i det norske materialet. Faktisk viser den internasjonale rapporten at andelen som svarer slik er lavest i Norge, i begge undersøkelsene. Svarene tyder på at tilbud av relevant videreutdanning er større i Norge

enn i de andre landene, og at mangel på tilbud ikke er en like stor hindring for deltakelse i faglig utvikling i Norge som i mange andre land.

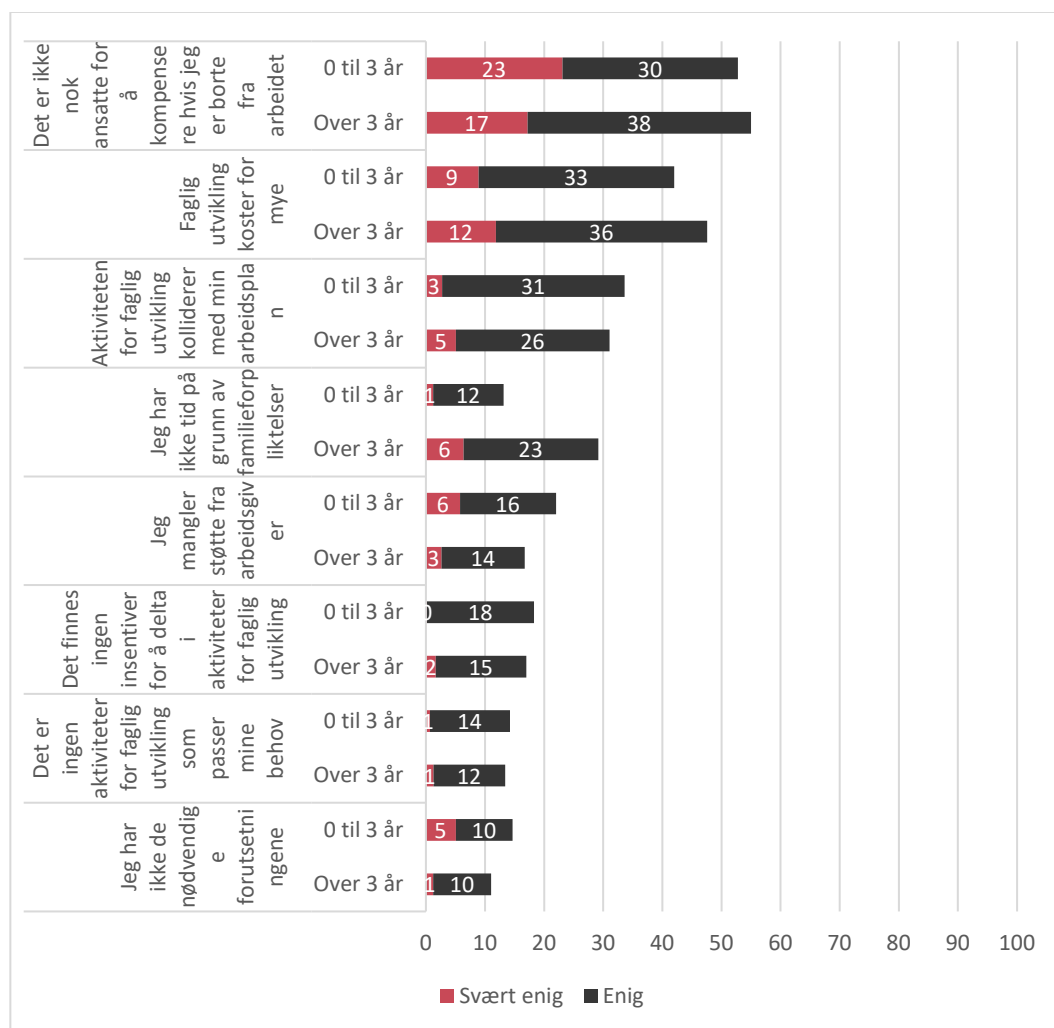


Figur 2.3: Barrierer mot faglig utvikling. Ansatte i 3-5 undersøkelsen. Prosent. N = 242/123/176/164.

Når vi sammenlikner hva de ulike ansattgruppene svarer om barrierer mot faglig utvikling, så ser vi to ting. For det første er det betydelig grad av enighet på tvers av ansattgrupper om hvilke forhold som hindrer deltakelse i faglig utvikling. Dette kan vi lese ut fra at det i stor grad er de samme utsagnene som får høy og lav tilslutning i de ulike gruppene. For det andre er det forskjeller i hvor mye vekt de legger enkelte av de nevnte barrierene. På følgende fire utsagn er forskjellene signifikante:

- *Jeg har ikke de nødvendige forutsetningene.* Assistenten skiller seg ut fra de andre gruppene med å ha en høy andel som opplever dette som en barriere mot å kunne ta faglig utvikling. Barne- og ungdomsarbeidere skiller seg på samme vis fra pedagogiske ledere. Forskjellene er i tråd med at enkelte tiltak, som videreutdanning, er rettet inn mot de som har barnehagelærerutdanning fra før av. Imidlertid er det ikke grunn til å tro at faglig utvikling generelt er rettet mot kun barnehagelærere, noe som også gjenspeiles i det at relativt få oppgir det å ikke ha nødvendige forutsetninger som en barriere mot å ta videreutdanning.
- *Det finnes ingen insentiver for å delta i aktiviteter for faglig utvikling.* Assistenten skiller seg fra pedagogiske ledere og pedagoger ved å ha en høyere andel som opplever dette som en barriere. Litt senere i kapitlet skal vi se på hva ansatte oppgir å ha mottatt av goder for å delta i faglig utvikling, noe som vil utdype dette funnet.
- *Jeg har ikke tid på grunn av familieforpliktelser.* Pedagogiske ledere skiller seg fra barne- og ungdomsarbeidere og assistenter ved at en større andel er enig i dette.
- *Det er ikke nok ansatte for å kompensere hvis jeg er borte fra arbeidet.* Pedagogiske ledere skiller seg ut fra de andre med å ha en særlig høy andel som opplever dette som en barriere. Svaret må sees i sammenheng med at denne gruppen har lederansvar.

Forskjellene indikerer at de ulike ansattgruppene har forskjellige barrierer som kan gjøre det vanskelig å ta videreutdanning, og at disse i stor grad handler om at gruppene har ulik utdanning og ulik rolle i barnehagen.

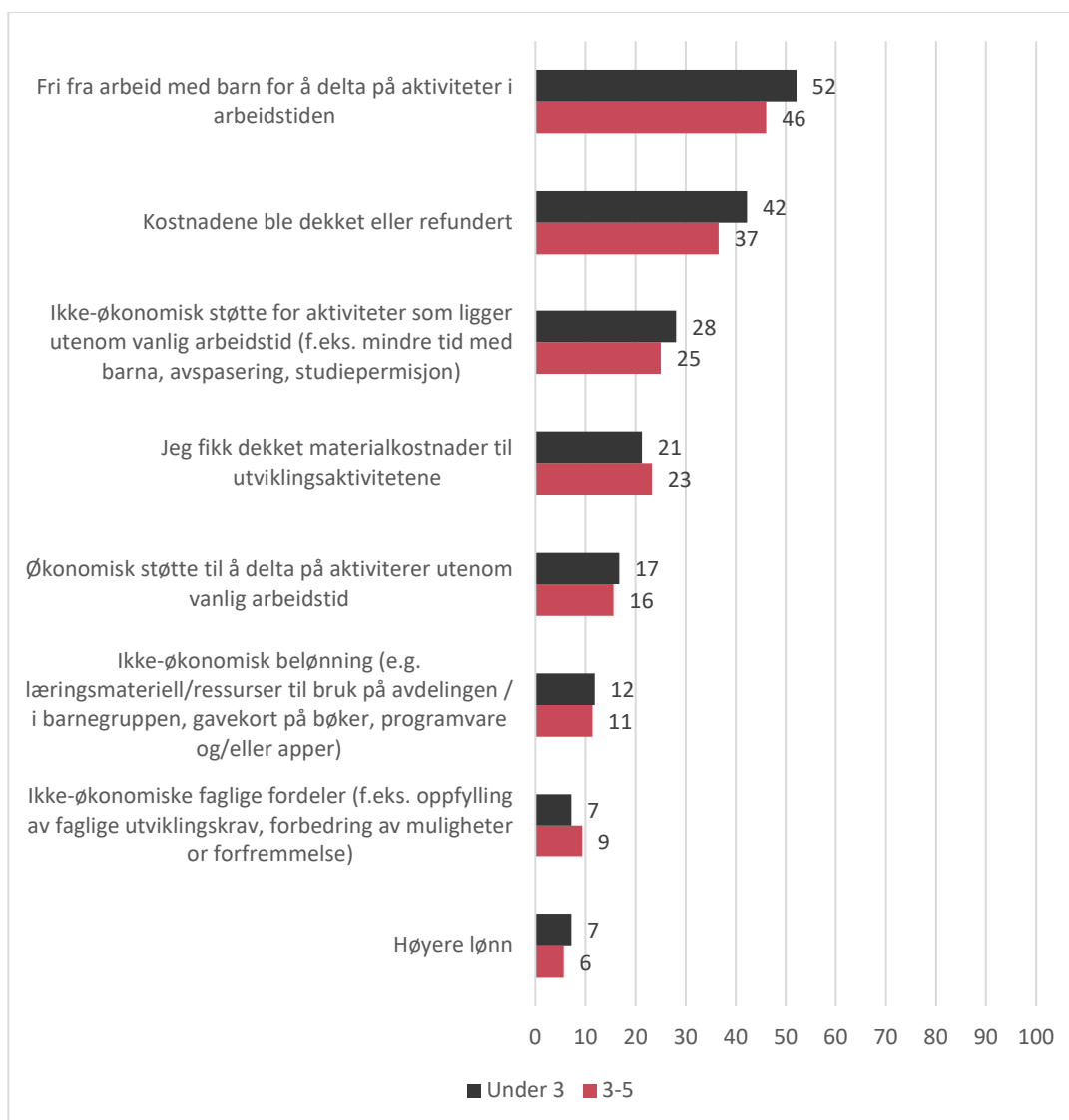


Figur 2.4: Barrierer mot faglig utvikling etter erfaring. Ansatte i 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 124/651.

Det er mindre variasjon etter erfaring enn etter ansattgruppe. Kun for to av utsagnene er det signifikante forskjeller. Nyansatte opplever i større grad enn de mer erfarne at de ikke har de nødvendige forutsetningene. Videre opplever de med mer erfaring at de ikke har tid på grunn av familieforpliktelser i større grad enn nyan-satte. Trolig handler dette om at nyutdannede og ansatte med mer erfaring også kan være i ulike livsfaser.

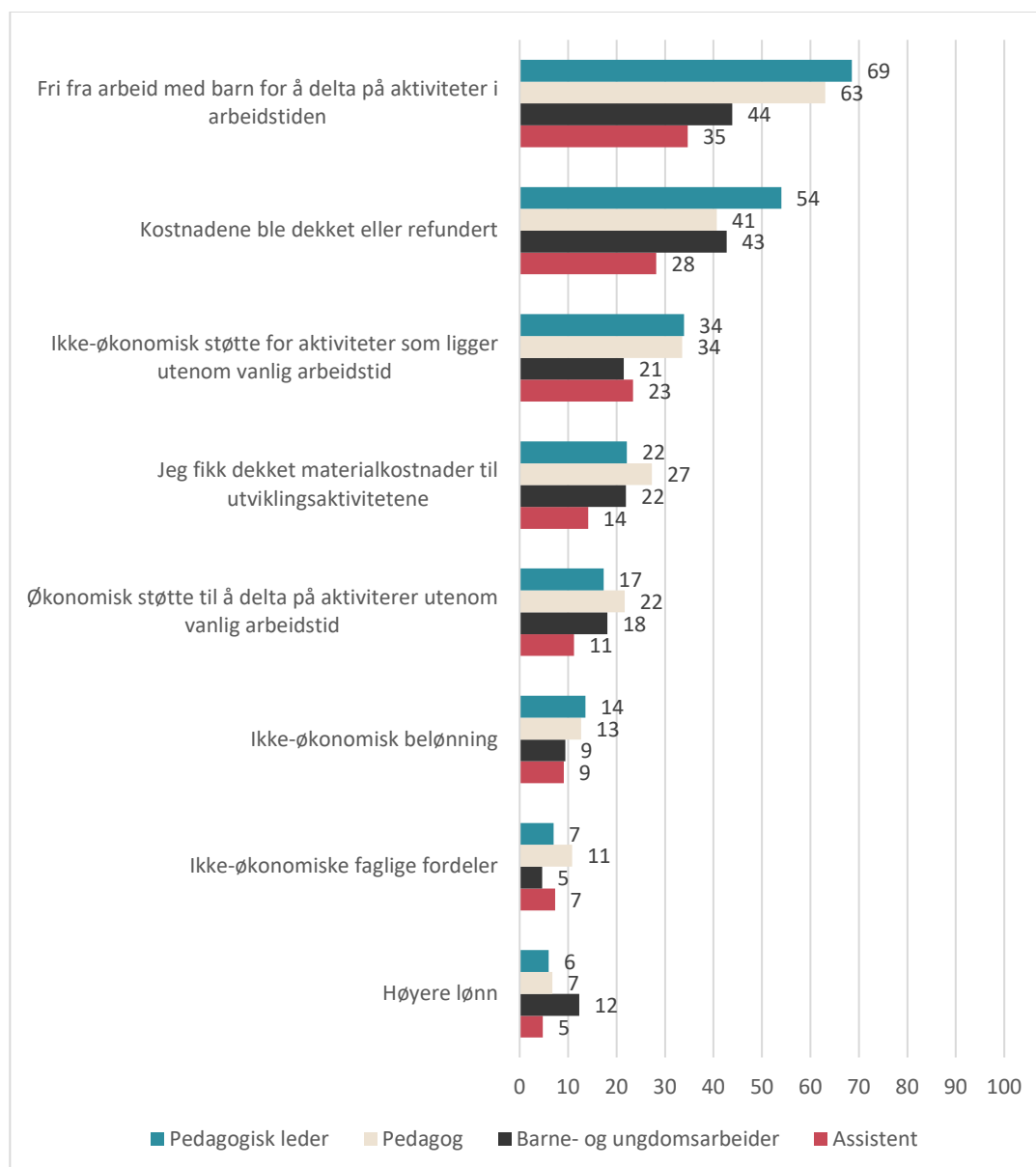
2.1.2 Mottatte goder for å delta i faglig utvikling

I hvilken grad ansatte mottok goder for å delta i faglig utvikling ble undersøkt ved at de skulle ta stilling til åtte utsagn. Utsagn og svarfordeling presenteres i figur 2.5.



Figur 2.5: Mottatte goder for å delta i faglige utviklingsaktiviteter. Ansatte. Prosent. N = 834/721.

Frikjøp i arbeidstiden for å delta i faglig utvikling og dekking av kostnader er det flest oppgir å ha mottatt. Det gjelder begge undersøkelsene. Generelt er det stor grad av samsvar mellom de to undersøkelsene, selv om andelen som har fått de ulike godene varierer noe. Det færrest oppgir å ha mottatt er høyere lønn og ikke-økonomiske faglige fordeler. Mellom 6 og 9 prosent svarer at de mottok dette.



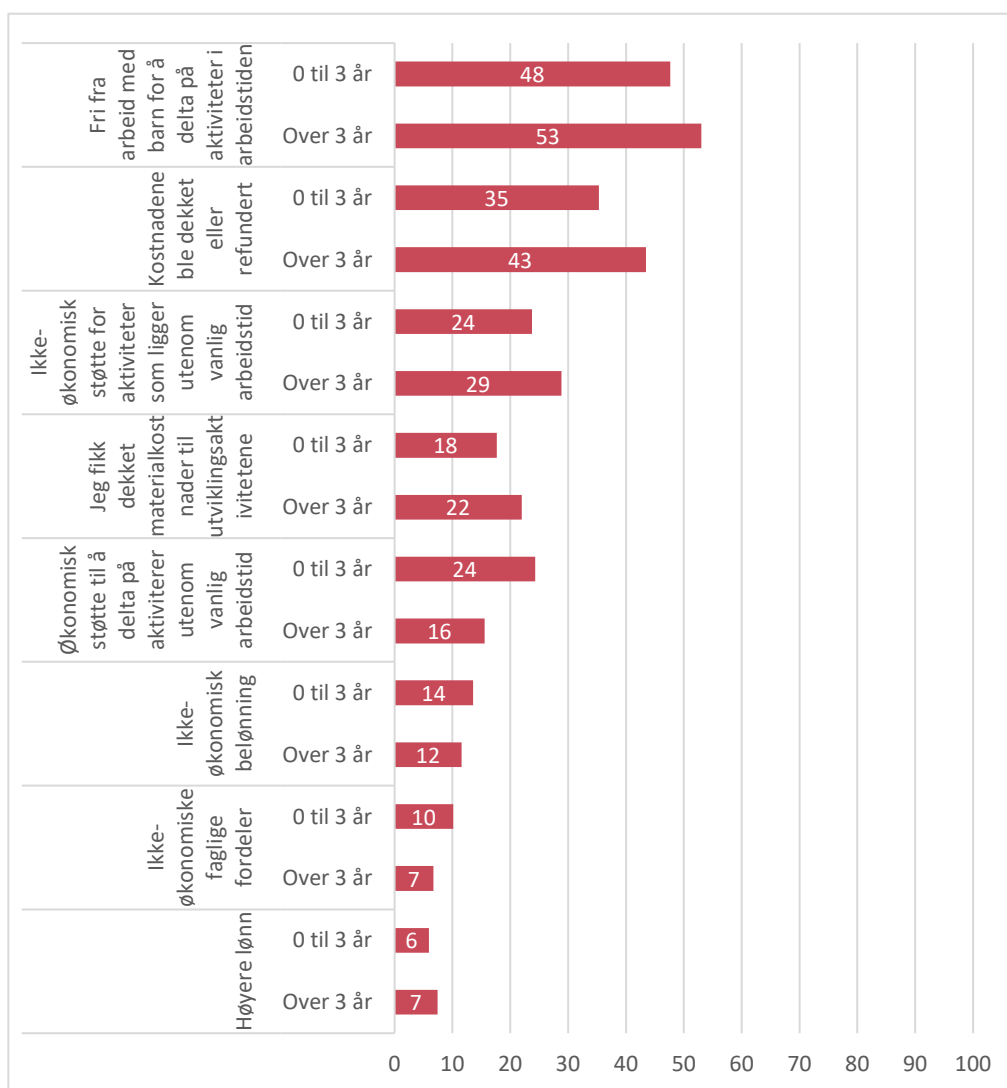
Figur 2.6: Mottatte goder for å delta i faglige utviklingsaktiviteter. Ansatte. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N=270/123/174/221.

Når vi ser på variasjon etter ansattgruppe – figur 2.6 – finner vi at de mest systematiske forskjellene er mellom pedagogiske ledere og pedagoger på den ene siden og assistenter og/eller barne- og ungdomsarbeidere på den andre. Forskjellene er signifikante for seks av utsagnene:

- *Fri fra arbeid med barn for å delta på aktiviteter i arbeidstiden:* Pedagogiske ledere og pedagoger ligger signifikant høyere enn barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.
- *Kostnadene ble dekket eller refundert:* Pedagogiske ledere ligger høyere enn pedagoger. Assistenter ligger lavere enn alle de andre gruppene.

- *Ikke-økonomisk støtte for aktiviteter som ligger utenom vanlig arbeidstid:* Pedagogiske ledere ligger høyere enn barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Pedagoger ligger høyere enn barne- og ungdomsarbeidere.
- *Jeg fikk dekket materialkostnader til utviklingsaktivitetene:* Pedagoger ligger høyere enn assistenter.
- *Ikke-økonomiske faglige fordeler:* Pedagoger ligger høyere enn barne- og ungdomsarbeidere.
- *Høyere lønn:* Barne- og ungdomsarbeidere ligger høyere enn pedagogiske ledere ligger høyere enn og barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

Sett under ett tyder forskjellene på en situasjon der barne- og ungdomsarbeidere og assistenter får mindre goder for å delta i faglig utvikling sammenliknet med pedagogiske ledere og pedagoger.



Figur 2.7: Mottatte goder for å delta i faglige utviklingsaktiviteter etter erfaring. Ansatte. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 118/713.

Figuren viser noe variasjon etter forskjeller, men ingen av disse er signifikante. Det er altså ikke slik at ansatte som har jobbet lenger i barnehagen får goder for å delta i faglig utvikling i større grad enn de som har jobbet kortere.

2.2 Forventning til egen mestring

Mestringsforventning handler om tro på hva man selv kan klare å få til (Bandura, (1997). I TALIS Starting Strong så refererer mestringsforventning til ansattes tro på egen evne til å støtte barnas utvikling, læring og trivsel, og til å planlegge og gjennomføre adekvat omsorg og praksis i barnehagen (OECD, 2020a).

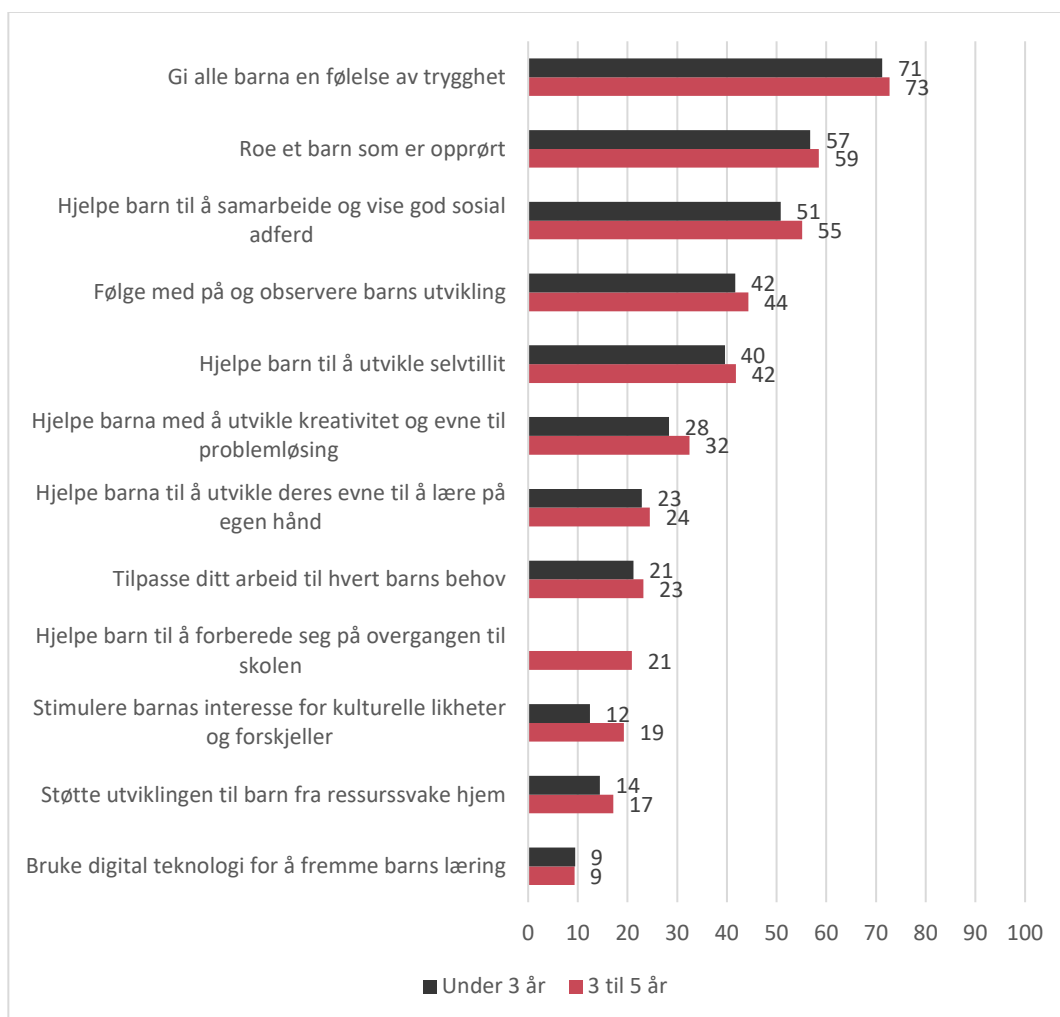
I den internasjonale rapporten (OECD, 2020a) kommer det fram at barnehageansatte i deltakerlandene generelt har moderat til sterk forventning til hva de kan få til i jobben. De har høyest mestringsforventning når det gjelder å gi barna følelse av trygghet, hjelpe barna til å samarbeide og å roe barn som er opprørt. De har minst mestringsforventning når det gjelder å bruke digital teknologi for å fremme barns læring, støtte utviklingen til barn fra ressursvake hjem og å stimulere barns interesse for kulturelle likheter og forskjeller.

Figur 2.8 viser hvilke utsagn de ansatte skulle ta stilling til angående mestringsforventning og andelen norske ansatte som krysser av for *I svært stor grad*.

Vi ser at andelen ansatte som opplever at de kan mestre varierer sterkt mellom de ulike utsagnene. Det flest opplever at de kan gjøre i jobben er å gi alle barn en følelse av trygghet. Over 70 prosent av de ansatte svarer at de kan gjøre dette i svært stor grad. Videre er det mer enn 50 prosent av de ansatte som svarer at de i svært stor grad kan roe et barn som er opprørt og hjelpe barn til å samarbeide og vise gode sosial atferd.

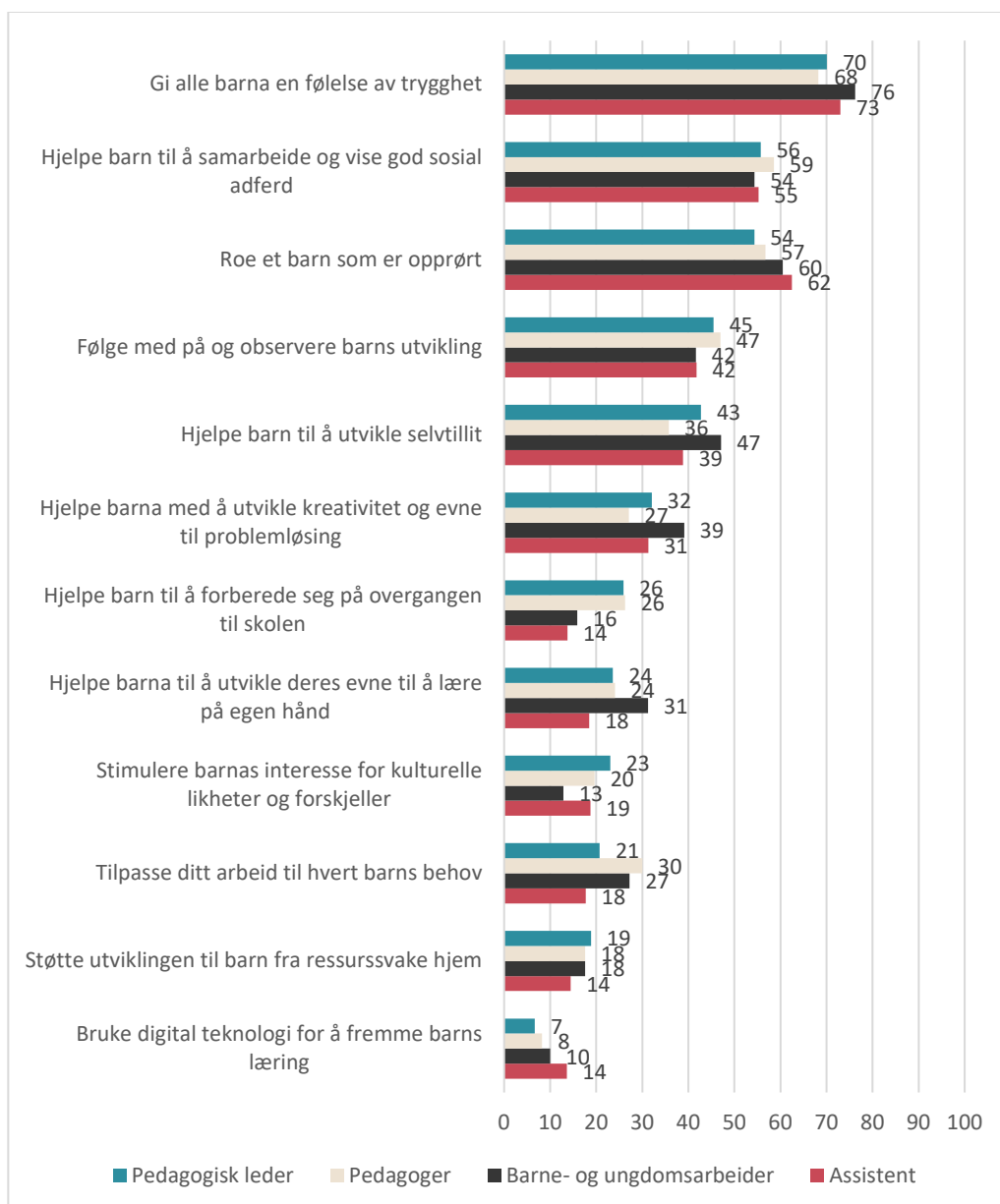
Det de ansatte i minst grad opplever at de kan gjøre er å bruke digital teknologi for å fremme barns læring, å støtte utviklingen til barn fra ressursvake hjem og å stimulere barns interesse for kulturelle likheter og forskjeller. For alle disse tre utsagnene er andelen som svarer at de kan gjøre dette i svært stor grad under 20 prosent. Svarene fra de norske ansatte samsvarer i stor grad med hva ansatte i alle landene som deltok i TALIS Starting Strong svarte.

I rapporten *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020* kommer det fram at bruk av digitale verktøy i kreative og skapende aktiviteter sammen med barna er det området styrer vurderer ansattes kompetanse som lavest (Naper, Myhr, Janninger og Løe, 2020). Dette stemmer godt overens med hva TALIS Starting Strong Survey viser på dette punktet.



Figur 2.8: Forventninger til hva de kan gjøre i jobben. Ansatte i under 3- og 3-5-undersøkelsen. Andel som krysser av for *I svært stor grad*. Prosent. N = 877/744.

Figuren inkluderer kun svaralternativet *I svært stor grad*. De resterende alternativene var *I stor grad*, *I noen grad* og *Ikke i det hele tatt*. Dersom disse alternativene hadde vært inkludert ville vi sett at for alle utsagn utenom ett hadde andelen som svarte *I stor grad* eller *I svært stor grad* vært fra 55 til godt over 90 prosent, og at svært få krysser av for *Ikke i det hele tatt*. Det tyder på at de ansatte har høye forventning til hva de kan mestre i jobben. Det ene utsagnet som skiller seg ut er *Bruke digital teknologi for å fremme barns læring*. Her er det kun en tredel som krysser av for at de kan gjøre det i *svært stor* eller *stor grad*, mens tolv prosent i 3-5-undersøkelsen og fjorten prosent i under 3-undersøkelsen krysser av for *Ikke i det hele tatt*.



Figur 2.9: Forventninger til hva det er mulig å gjøre i jobben. Andel som krysser av for *l svært stor grad*. Svar etter ansattgruppe. 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 241/123/175/165

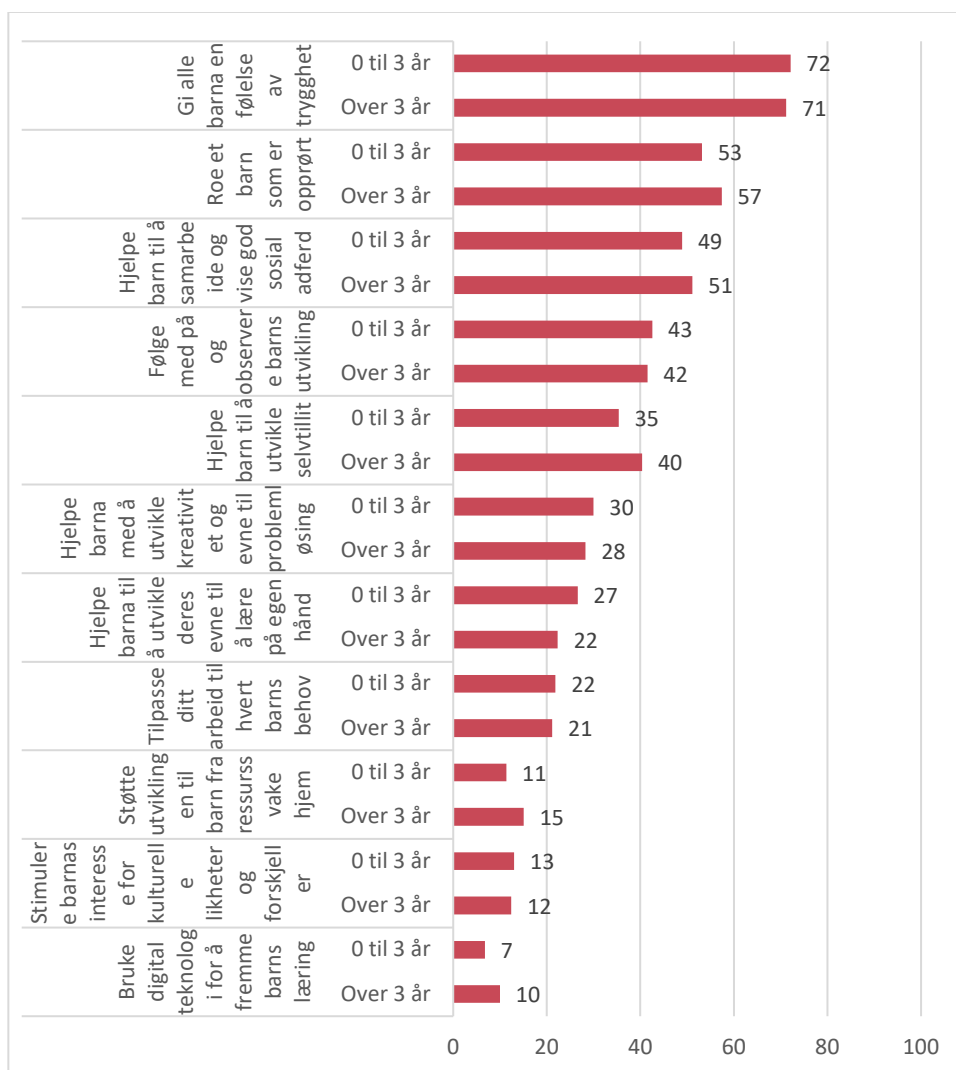
Figur 3.2 viser variasjon etter ansattgruppe for 3-5-undersøkelsen. Det er en del utsagn hvor vi finner signifikant variasjon i hvordan gruppene har svart:

- *Hjelpe barn til å utvikle selvtillit*: Barne- og ungdomsarbeidere ligger høyere enn pedagoger
- *Hjelpe barna med å utvikle kreativitet og evne til problemløsning*: Barne- og ungdomsarbeidere ligger høyere enn pedagoger.

- *Hjelp barn til å forberede seg på overgangen til skolen:* Pedagogiske ledere ligger høyere enn assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Pedagoger ligger høyere enn assistenter
- *Hjelp barna til å utvikle deres evne til å lære på egen hånd:* Barne- og ungdomsarbeidere ligger høyere enn assistenter
- *Stimulere barnas interesse for kulturelle likheter og forskjeller:* Pedagogiske ledere ligger høyere enn assistenter
- *Tilpasse ditt arbeid til hvert barns behov:* Pedagoger ligger høyere enn assistenter
- *Bruke digital teknologi for å fremme barns læring:* Assistenter ligger høyere enn pedagogiske ledere

Resultatene viser at på enkelte områder har barne- og ungdomsarbeidere eller assistenter høyere mestringsforventning enn pedagogiske ledere eller pedagoger, mens det på andre områder er motsatt. Det er altså ikke slik at en ansattgruppe skiller seg ut fra de andre med å ha særlig lav eller høy mestringsforventning.

Når vi ser svarene etter ansiennitet – figur 2.10 – finner vi kun svært små forskjeller, og ingen er signifikante. Altså er det ikke slik at ansatte med mer enn tre års erfaring opplever høyere mestringsforventning enn ansatte med mindre erfaring.



Figur 2.10: Ansattes forventning til hva de kan gjøre i jobben etter erfaring. Andel som krysser av for *l svært stor grad*. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 129/730.

2.3 Funn fra kvalitativ undersøkelse om faglig utvikling, mestring og kulturell bakgrunn

Som gjort rede for i kapittel 1, har det blitt gjennomført kvalitative intervjuer med styrere og ansatte i fem barnehager. Hensikten med intervjuene var å få tak i utdypende informasjon om funn fra ulike publikasjoner basert på TALIS Starting Strong Survey.

I dette kapitlet skal vi presentere resultater fra de kvalitative intervjuene for temaene faglig utvikling, mestring i jobben og arbeid med mangfold og ulikhet. Innenfor hvert tema innleder vi med å presentere funn fra tidligere rapporter.

2.3.1 Faglig utvikling

Som vist i del 2.1, er det svært vanlig at ansatte i norske barnehager deltar i faglig utvikling. Det er likevel en betydelig andel styrere og ansatte som opplever barrierer som hindrer dem i å delta. Det som er den største barrieren er mangel på ansatte for å kompensere for fravær. Rundt 40 prosent av styrerne og 50 prosent av de ansatte opplever dette som et hinder for å delta i faglig utvikling. Å ikke ha de nødvendige forutsetningene og at det ikke finnes aktiviteter som passer deres behov er i liten grad barrierer for faglig utvikling. Kun et lite mindretall svarer at dette hindrer dem i å delta.

De ansatte fikk også spørsmål om de hadde mottatt goder for å delta i faglig utvikling. Ordet 'goder' refererer i dette tilfellet både til tilrettelegging for deltakelse og fordeler i etterkant. Det flest har mottatt er fri fra arbeid med barn for å delta i aktiviteter for faglig utvikling i arbeidstiden og å ha fått dekket kostnader. På den andre siden er det svært få som forteller at de har fått høyere lønn eller ikke-økonomiske faglige fordeler. Pedagogiske ledere og pedagoger har mottatt goder i større grad enn assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. Funn fra TALIS Starting Strong Survey, som ble presentert i forrige dybderapport (Gjerustad m.fl. 2020), viste at temaene *Arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp*, *Arbeid med tospråklige barn* og *Arbeid med barn med ulik bakgrunn* er de temaene som flest norske barnehageansatte oppgir å ha behov for faglig utvikling i. Samtidig kom det fram at en relativt stor andel ansatte oppga at de *ikke* hadde behov for ytterligere faglig utvikling i de temaene de kunne krysse av for i undersøkelsen.

I intervjuene var vi særlig opptatt av muligheter og tilrettelegging for faglig utvikling; hvordan informantene vurderer innholdet i aktivitetene; barrierer mot faglig utvikling; uformell faglig utvikling i barnehagen; hvilke behov de har for utvikling og hva de synes om de eksisterende tilbudene.

Tilfredshet med ekstern faglig utvikling

Med få unntak, synes informantene tilfreds med omfanget og innholdet i det faglige tilbudet. Særlig pedagogiske ledere og styrere forteller at de deltar på en rekke ulike eksterne faglige utviklingsaktiviteter som kurs, etterutdanning, faglige nettverk (f.eks. styrernettsverk) og seminarrekker. Uavhengig av yrkesgruppe uttrykker de fleste informantene stor tilfredshet med bydelens/kommunens faglige tilbud og den konkrete barnehagens informasjon om og tilrettelegging for deltakelse i videreutdanning og ekstern kursing. Videre forteller flere ansatte at styreren er støttende og gir god informasjon om ekstern faglig utvikling. Når informantene får direkte spørsmål om hva de opplever som barrierer for faglig utvikling, kommenterer enkelte at de gjerne skulle hatt mer tid til å delta i flere aktiviteter. Noen kommenterer at tid til faglig utvikling kan gå på bekostning av andre ansatte i

avdelingen fordi det ofte blir færre i avdelingen når noen er borte. Svarene fra de ansatte indikerer at det fortsatt er en vei å gå for å ha gode rammebetingelser for kontinuerlig kompetanseutvikling i barnehager. I de kvalitative funnene som presenteres i del 3.3 vil vi vise at bemannings situasjonen i avdelingen er en utfordring ikke bare for faglige utviklingsaktiviteter, men også for pedagogisk planlegging. Funnene om bemanningsproblemer ved ekstern faglig utvikling sammenfaller med funnene fra spørreundersøkelsen, jamfør punkt 2.1.1. Videre utfyller de kvalitative funnene om tilfredshet ved faglige tilbud funnene fra spørreundersøkelsen ved at de ansatte virker generelt fornøyd med det faglige tilbudet også når de svarer på et åpent spørsmål framfor å krysse av på forslag om konkrete eksempler på faglig utvikling.

Kunnskapsglede og motivasjon for egen faglig utvikling

I likhet med de andre ansattgruppene, synes styrerne gjennomgående fornøyd med det faglige utviklingstilbudet de har tilgang på. Hovedinntrykket er videre at styrerne synes de har nok mulighet til å delta på faglige utviklingsaktiviteter. Noen av styrerne uttrykker at de gjerne skulle hatt mer tid til egen faglig utvikling, men det virker ikke å være noen stor frustrasjon knyttet til dette. For eksempel deler en styrer følgende:

Intervjuer: Hva kan du ønske deg mer av i forhold til din egne faglige utvikling?

Styrer: Jeg har egentlig ikke noen sånne store ønsker rundt det, det eneste er tid - tid til å gjøre det og sette meg ned med det. Jeg er glad i fag og har masse utdanninger, og jeg kjenner at det som er viktig for meg nå er egentlig å bruke faget mitt. Så jeg tenker at det er det mest faglige utviklende jeg kan bidra med nå, å gjøre det jeg kan.

Også andre styrere kommer med uttalelser som tyder på at deres behov for ytterligere faglig utvikling synes mer å bunne i egen kunnskapstørst og kunnskapsglede framfor en opplevelse av at de mangler den nødvendige faglige tyngden for å kunne utføre jobben sin på en god måte. Slike refleksjoner synes del av en generell bevissthet om viktigheten av å holde seg faglig oppdatert og å finne glede i det.

I de andre ansattgruppene er det også informanter som uttrykker stor personlig motivasjon og glede over faglig utvikling. En pedagog sier for eksempel:

All kunnskap er god kunnskap, tenker jeg. Lære mest mulig, det er gøy. Det er mer gøy i jobben hvis man har mye kunnskap rundt det man driver med, synes jeg.

Informanten sitert over skal ta mastergrad, og når hun blir spurt om det er på grunn av behov i barnehagen eller egen faglig interesse, svarer hun:

Ja, det er alltid behov for mer kunnskap. Man kan jo bli veldig inngrodd i jobben sin hvis man ikke lærer noe mer, for barnehagefeltet er et felt som alltid utvikler seg. Det kommer hele tiden nye lover, regler, retningslinjer og teorier. Og da vil jeg på en måte henge etter, eller ikke henge med. Og da vil jeg ikke sitte med det jeg lærte i 2020; i 2025 kommer det kanskje noe helt nytt som jeg burde lære meg. Så det handler jo litt om at jeg vil utvikle meg for å kunne gjøre jobben min best mulig.

I motsetning til styreren over (og andre styrere), uttrykker denne pedagogen et sterkere behov for at hun bør oppdatere seg, ikke bare fordi faglig utvikling er fint, men for å mestre jobben i barnehagen. Dette kan muligens reflektere at forventningene til – og kanskje også rammebetingelsene for – styreres regelmessige deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter er enda større enn for pedagogers. At styreren har bedre rammebetingelser kan ha sammenheng med at deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter ikke går direkte på bekostning av bemanning i avdelingene.

Omfattende intern faglig utvikling

At informanter i de ulike ansattgruppene gjennomgående rapporterer tilfredshet med omfanget av egen deltakelse i eksterne faglige utviklingsaktiviteter, bør ses i sammenheng med omfanget av interne faglige utviklingsaktiviteter. En rekke informanter forteller om formelle og uformelle arenaer for faglig utvikling internt. Flere styrere og pedagogiske ledere forteller om hvordan de tar med seg og videreformidler kunnskapen fra forelesninger og annen kursvirksomhet til andre ansatte. Som tidligere nevnt, har Naper m.fl. (2018) funnet at barnehagens veiledning av egne ansatte, og da gjerne pedagogers veiledning av assistenter, kan være viktig for å sikre kollektiv læring. I våre funn forteller en styrer i en av Oslo-barnehagene for eksempel at pedagogiske ledere og styrer deltar på en månedlig forelesningsrekke i regi av bydelen. Når informant blir spurt om hun er fornøyd med formen på dette kurset, svarer hun:

Jeg synes det er veldig fint at alle hører det samme, så kan man ta det med til arbeidsplassen og diskutere videre der. Det foregår mye faglig utvikling på ledermøter og personalmøter også. Alle pedagogiske ledere er med på [den eksterne forelesningsrekken] hvis de kan, og vi videreformidler innholdet fra møtene på både ledermøter, personalmøter og planleggingsdager. Før avdelingsmøtene sender vi ut problemstillinger som skal diskuteres.

Styreren forteller imidlertid at det kan være en utfordring å gjennomføre den interne videreformidlingen fordi flere ansatte da må ut av avdelingen for å samles og diskutere, og at det ikke alltid går opp fordi ansatte på avdelingene for småbarna og de store barna har ulike deler av dagen ledig. Dette peker igjen på

utfordringer knyttet til bemanning og organisering for å gjennomføre faglige utviklingsaktiviteter.

Informanter forteller også om interne faglige aktiviteter som foregår uavhengig av eksterne faglige utviklingstilbud. For eksempel forteller en barnehagelærer:

Vi har ukentlige personalmøter der vi diskuterer hva som har skjedd i løpet av uka, hva vi kan gjøre bedre og hvordan vi kan tilrettelegge for forskjellige aktiviteter fremover. Så vi bruker tiden både på det faglige og på tilbakemeldinger.

Andre eksempler på at interne møter fungerer som faglige utviklingsarenaer er en daglig leder som tar utgangspunkt i fag og teori på personalmøter. Hun forteller at hun forbereder seg ved å "lese meg opp og gjøre meg i stand til å formidle dette på en god måte". I en annen barnehage har de interne møter fire ganger i året der de sammen reflekterer over case.

Intern faglig utvikling kan også skje gjennom veiledning fra én enkeltperson til en annen. Et par informanter forteller at de får veiledning av styrer. Den ene får veiledning ut fra behov, mens den andre - som er nyutdannet pedagog - forteller om regelmessig, mer strukturert veiledning av både styrer og pedagogisk leder:

Intervjuer: For deg [har] overgangen fra utdanning til arbeid har hatt en ganske god flyt?

Pedagog: Ja, også har jeg hatt god veiledning både fra øverste leder og avdelingsleder. Jeg får veiledning [fra styrer] minst én gang i måneden, også får jeg veiledning av avdelingsleder [som] lærer meg ting og utfordrer meg på ting og ber meg ta noe av ansvaret for noe av hennes arbeid så jeg kan lære meg det jeg også.

I forkant av hver veiledning med styreren får denne pedagogen en oppgave, ofte i form av at hun har med seg en praksisfortelling om noe hun har opplevd som utfordrende i barnehagehverdagen. "Så blir jeg veiledet på hvordan det kan gjøres, og så snakker vi litt rundt temaet som praksisfortellingen handler om", forteller hun. Barnehagekjeden hun arbeider i synes å ha solide strukturer for opplæring og veiledning av nyansatte. I tillegg til at hun får denne veiledningen fra styrer og pedagogisk leder, får nyansatte en felles veiledning i regi av barnehagekjeden, samt veiledning av andre mer erfarne barnehagelærere når de har fagmøter to ganger i måneden.

Kontakt utenfor kollegiet kan også bidra til faglig utvikling. Noen informanter forteller at det å ha praksisstudenter fra barnehagelærerutdanningen kan være faglig skjerpende. Andre forteller om hvordan foreldremøter innebærer forberedelser der en må være faglig skjerpet. I en av barnehagene har de hatt temaforeldremøter med gjensidig utveksling mellom ansatte og foreldre de siste årene. En av informantene forklarer:

I barnehagen vår har vi siden 2015 hatt temaforeldremøter der vi diskuterer og reflekterer sammen med foreldregruppen om ulike utfordringer og temaer knyttet til barns utvikling, som danning og oppdragelse. Dette gir masse kompetanseheving for oss som jobber i barnehagen og for foreldrene. At vi har en arena for refleksjon og tilbakemeldinger på det arbeidet vi gjør, det syntes jeg er veldig bra her vi jobber.

Flere styrere og pedagogiske ledere forteller at de i tillegg til eksterne kurs holder seg faglig oppdatert ved å lese faglitteratur. Andre snakker om betydningen av uformell utveksling med kolleger, som for eksempel en pedagogisk leder

Intervjuer: Så i utgangspunktet har du ikke noe behov for faglig utvikling som du ikke får dekket?

Pedagogisk leder: Nei, ikke sånn som jeg har det nå. Tidligere har det vært sånn. Også handler det om daglige diskusjoner og refleksjoner med kolleger, å ha rom for diskusjon og refleksjon om ting som oppstår i hverdagen som har med teori og fag å gjøre. Det handler om hvor oppegående og kompetente kollegaene er.

Flere av disse eksemplene synliggjør at ikke all pågående kompetanseheving i barnehager nødvendigvis dokumenteres, da faglig utvikling basert på for eksempel egenstudier og samtaler med kolleger ikke vil registreres på lik linje med formelle tilbud som eksterne kurs. Et annet område der faglig utvikling foregår uten at det dokumenteres, er uformell læring der en anvender det en allerede kan i praksis. Noen informanter kommenterer at deres faglige utvikling er tett knyttet til praksis, for eksempel i samspill med barna. Et par relativt nyutdannede barnehagelærere forteller om overgangen fra å tilegne seg primært teoribasert kunnskap til å anvende den som barnehageansatt. Begge informantene planlegger å ta mastergrad. En av dem forteller at hun for tiden bevisst har fokus på å primært integrere den teoretiske kunnskapen hun allerede har gjennom jobben sin:

Jeg har tenkt litt på å ta master i spesialpedagogikk, men akkurat nå så har jeg egentlig bare lyst til å kjenne litt på feltet og bli litt bedre kjent med rutine her. Og sammenligne [dette] litt med det teoretiske, for det er veldig forskjellig. Når man leser ting i en bok, tenker man at det blir lett å gjøre i barnehagen, men så kommer man her og så er det kanskje ikke det som fungerer i praksis.

Den andre nyutdannede informanten vektlegger vekselvirkningen mellom teoretisk og praktisk læring. Hun jobber det første året som barnehagelærer etter den treårige utdanningen og uttrykker at det kan være krevende å integrere teori og praksis:

Intervjuer: I hvilken grad føler du du får nytte av utdanningen i praksisen din?

Barnehagelærer: *Det er jo veldig stor sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske. For man lærer jo dette med å se barna, barnas medvirkning, anerkjennelse og litt sånn forskjellig. Så jeg ser en stor sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske. Og jeg tar det jo i bruk, så å si, per dags dato. Men det å holde i den faglige kunnskapen faller litt utenfor selv om jeg sitter med ganske mye fag.*

Intervjuer: *Hva mener du med at det faller litt utenfor? At du ikke har tid nok til å reflektere eller?*

Barnehagelærer: *Ja, deriblant.*

Informanten forteller at hun gjerne skulle hatt mer kunnskap fra studiet om ledelse; konflikthåndtering blant personalet og i ens kontakt med foreldre; om foreldresamtaler og om hvordan man håndterer problematikk knyttet til traumer, overgrep og vold. Når det gjelder arbeidet med barna i hverdagen, vektlegger hun imidlertid praksis som den beste læringsformen. Hun ønsker å både delta på kurs i regi av barnehagekjeden og å ta mastergrad, men kommenterer: *“Jeg vil gjerne gå på kurs for å lære om forskjellige ting, så jeg ser frem til det, men den beste læringsformen er å gjøre det gjennom barna i barnehagen.”*

I 1.4 beskrev vi hvordan Postholm (2012:425) har konkludert i en oppsummering av internasjonal forskning om lærerens kompetanseutvikling at arbeidsplassen hvor profesjonen utøves er den best egnede konteksten for læring. Noen av disse informantene synes også å ha denne erfaringen, eller i det minste mener de at teori må utprøves i praksis for en skal kunne integrere kunnskapen. Den andre internasjonale rapporten fra TALIS Starting Strong Survey (OECD, 2020a) beskriver vekselvirkningen mellom formell og uformell læring. Her fremheves det at "formelle aktiviteter kan oversette implisitt kunnskap til mer systematisert og eksplisitt læring mens uformelle aktiviteter ofte gir en autentisk setting der ansatte kan anvende den mer abstrakte kunnskapen" (OECD 2020a, 77, vår oversettelse). Slik uformell læring skjer som oftest på arbeidsplassen i møte med konkrete oppgaver og utfordringer (OECD, 2020a), slik sitatene til disse nyutdannede eksemplifiserer. At den sistnevnte informanten skiller seg ut blant informantene ved å uttrykke behov for ytterligere faglig utvikling på såpass *mange* områder kan muligens tolkes dithen at ansatte med lengre fartstid i barnehagen erfarer at de har god ballast gjennom arbeidserfaringen til å utrette arbeidet på et godt faglig grunnlag. Denne ballasten er trolig basert på både erfaringsbasert læring gjennom praksis så vel som eksterne og interne faglige utviklingsaktiviteter.

Behov for faglig utvikling

Selv om informantene gjennomgående synes fornøyde med mulighetene for kompetanseheving, løfter noen få informanter fram enkeltområder der de ønsker mer

kompetanse og ikke opplever at de er godt nok faglig rustet til jobben. Funnene vi presenterer i det følgende utgjør ikke et mønster i informantutsagnene i enkelt-casene eller på tvers av barnehagene. De er snarere en presentasjon av en eller noen få informanternes utsagn for hvert undertema. Kvalitative data kan gi kunnskap om prosesser og erfaringer knyttet til et fenomen, og det er med dette formålet vi inkluderer disse enkeltuttalelsene. Hensikten med å løfte fram utsagnene er å vise *erfaringer* enkeltpersoner kan ha når de mangler en spesifikk form for kompetanse. Med andre ord må ikke utsagnene leses som eksempler på kompetansebehov i studiens case barnehager. Utsagnene kan også indirekte gi innblikk i potensielle kilder til stress, (lavere) trivsel og mangel på mestringsforventning blant barnehageansatte (se 3.3 for dybdefunn om stress og trivsel og dette kapitlet for dybdefunn om mestringsforventninger).

Noen informanter forteller at de savner mer kompetanse om hvordan man håndterer problematikkn knyttet til vold og overgrep. En av disse synes dette er krevende temaer i foreldresamtalene. Hun mener at de pedagogiske lederne har blitt pålagt å spørre om disse temaene og andre sensitive temaer i foreldresamtalene for raskt uten at de har fått tilstrekkelig opplæring i forkant. Det vanskeligste for henne er ikke primært å stille spørsmålet, men å vite hvordan hun skal håndtere og følge opp svarene dersom foreldre forteller om slike forhold hjemme:

Nå skal vi begynne med en ny mal til foreldresamtaler i barnehagen hvor man tar opp en del vanskelige ... ja det er en hel del som bare skal være spørsmål til foreldrene. Og mange av de spørsmålene handler om barna har opplevd overgrep og om de har vært utsatt for alkohol. Om foreldrene drikker. Sånne spørsmål syntes jeg er litt sånn ... det er én ting når jeg leser igjennom dem, men så skal jeg liksom stille spørsmålene. Og hva skal jeg gjøre med de svarene jeg får? [...] Om noen plutselig åpner seg da, er ærlige og sier noe som jeg ikke hadde trodd, hva skal jeg si da?

Informanten uttrykker at de nye spørsmålene i foreldresamtalen har blitt innført for raskt uten at pedagogene i barnehagen har fått tilstrekkelig opplæring og mulighet til medvirkning i forkant:

Jeg kjenner at det er litt vanskelig å få kastet over oss noe som vi ikke kan noe om. For det er én ting å stille spørsmålet, men vi har ikke fått noe opplæring i hvordan vi tar samtalene. Hvis det kommer noe som vi ikke er forberedt på. [...] Jeg tenker jo at vi kunne jo godt ha ventet til alle var mer rustet. Barnehagen samarbeider med barnas verneombud. Styreren og en barnehagelærer var på et kurs hvor de fikk vite at det var viktig å snakke om mer enn bare sånne overfladiske ting i foreldresamtaler. Så jeg tror at de tenkte at da må vi bare få inn de og de spørsmålene. Så avgjør de ut at dette blir det nye. [...] Jeg og noen andre pedagoger syntes jo da at dette gikk jo litt fort frem i forhold til hva vi følte oss klare for, da.

En styrer i en annen barnehage forteller at det kan være utfordrende å mestre barnevernssaker, men forteller at kursene hun har tatt gjennom Stine Sofie-stiftelsen har gjort henne bedre rustet.

Stine Sofie stiftelsen har fokus på "bare meld, stå i det, vær sterk i saken". Det hjelper veldig. Da føler man at man gjør det riktig selv om det kan storme og føles som man er i krigen og i fronten. Jeg har aldri vært i krig, men det kan føles veldig massivt.

Informanten forteller i tillegg at det er nyttig at hun kan anonymt drøfte saker med barnevernet før hun avgjør om hun melder dem inn. Hun erfarer også å få god kompetanseheving om vold og overgrep fra barnehagekjeden. Gjennom denne kompetansehevingen har hun fått god kunnskap om hvordan man avdekker dette ved å vite hvilke tegn en skal se etter. Samtidig savner hun, i likhet med informanten over, praktisk kunnskap om hva man *gjør* når man har avdekket vold/overgrep.

Et annet praksisområde i barnehagen som en annen informant har erfart å bli "kastet inn i" uten å være tilstrekkelig faglig forberedt, er å veilede studenter. Hun forteller:

Jeg skulle gjerne hatt veiledningskurs i hvordan man veileder. For man fikk plutselig bare servert studenter til seg; jeg fikk spørsmålet [om å veilede studenter] på en fredag og så kom de på en mandag. [...] Heldigvis kom bare studentene mandag og tirsdag den første uken, så fikk jeg litt tid på meg før de kom tilbake. [...] Så det var jo det som gjorde at jeg sa ja allikevel, men jeg kjenner jo litt på at man helst skulle fått beskjed i god tid og fått muligheten til å få den veiledningen man trenger for å kunne veilede noen andre.

Et felt der flere informanter ønsker å ta videreutdanning i er innen spesialpedagogikk. Dette er basert på egen faglig interesse, noen ganger i kombinasjon med at informanter ser et kompetansebehov for dette i barnehagen. Et slikt kompetansebehov uttrykkes særlig av en styrer for en av barnehagene i nord.

Jeg syntes jo det er veldig spennende med spesialpedagogikk, for unger med spesielle behov. Det kunne jeg godt ha tenkt meg [å ta], men nå har jeg jo ikke anledning til å jobbe med det akkurat nå. Det er noe som jeg ser trengs i alle barnehager. Og det har vi også fått beskjed om fra kommunen, at det er lurt at vi har personer i hver barnehage som har spesialpedagogisk kompetanse. Og da helst utdannet, for der har de jo lagt om systemet i forhold til spesialpedagogikk. Før hadde man jo spesialpedagoger ansatt i kommunen som kom ut i barnehagene. De både jobbet med enkeltbarn og hadde veiledning med de ansatte som jobbet med dem ellers. [...] Nå i år har de jo gitt bort det ansvaret, så nå må man ha den kompetansen internt.

I tillegg til at informanten har egen faglig interesse i spesialpedagogikk, peker hun på en utfordring i å sikre det spesialpedagogiske tilbudet sammenlignet med tidligere, og kommenterer videre at det ikke er tilstrekkelig økonomisk satsning i kommunen for å investere i videreutdanning eller nyansettelse av personale som allerede har spesialpedagogisk kompetanse.

Til sist vil vi løfte fram en assistents refleksjoner og erfaringer med faglige utviklingsaktiviteter. Informanten skiller seg fra de andre informantene som generelt uttrykker tilfredshet med faglige utviklingsmuligheter. Han sier at alle kursene han har tatt i løpet av de 10 årene han har jobbet i barnehage er mer relevant for pedagogiske ledere enn ham selv. Han sier: "Noe jeg ofte har snakket med kolleger om, er at det hovedsakelig bare er én utdanning i barnehagen: barnehagelærer, også er det spesialpedagogikk og å gå videre." Mens mange av kursene han har fått tilbud om har vekt på pedagogikk, har han et større ønske om å kunne tilegne seg mer kunnskap om *innholdet* i hva han lærer bort til barn, som for eksempel dyr, planter og verdensrommet. For ham er dette mer meningsfullt og direkte anvendbart, også fordi han sier han selv er rastløs og lite glad i skole. Informanten har dysleksi, men fordyper seg samtidig i innholdet i hva han skal lære bort til barna, så dette handler muligens også om motivasjon og interesse.

Assistent: Kursene er for så vidt bra, men jeg er veldig rastløs av meg, da. Jeg er sånn som liker å lære gjennom praktiske gjøremål. [...]. Jeg liker å lære ved å gjøre ting.

[...]

Jeg føler det er ganske mye fagkurs, om skolefag. Jeg er litt mer sånn opptatt av de praktiske tingene. Neste måned skal vi ha om verdensrommet; etterpå skal jeg planlegge hva vi skal gjøre hele måneden. Det er mer sånne ting som jeg foretrekker, så jeg kan jobbe med barna med det. Jeg føler at det ikke er ofte jeg har brukt det jeg har lært på de kursene jeg har vært på gjennom årene jeg har jobbet i [barnehagekjeden]. Men føler at hvis jeg hadde gått på kurs om kanskje planter og dyr, så tror jeg det hadde siddet mer, at jeg hadde jeg brukt det mer.

[...]

Jeg føler ofte at når jeg snakker med de pedagogiske lederne er de veldig på det faglige hele tiden. Jeg husker da jeg studerte i [navn på by] var det hele tiden sånn at du skal kunne planter, arter og forskjellige dyr og hvor kommer de fra. Men så kommer jeg i barnehagen og spør "Har du tatt artsprøven?" "Nei, det tok vi ikke, kan ikke noe om det, har glemt det" [svarte de]. For alt de kan er pedagogikken og alt det faglige. Så er det sånn ok, da får jeg stå for det praktiske eller de tingene der. Hadde vært kult med kurs eller en utdanning på mer sånne ting, da. Det er

flere viktige roller i barnehagen, ikke bare barnehagelærer og spesialpedagogikk. Selv om det er viktig, det er ikke det.

Intervjuer: *For å ivareta mangfoldet tenker du, også blant de voksne?*

Assistent: *Ja, ikke sant.*

Som i mange av de andre utsagnene vi har løftet fram, uttrykker denne assistenten stor bevissthet om hvilken kompetanse han trenger for å gjøre en god jobb og videreutvikle seg videre som barnehageansatt. Videre gir hans erfaringer innblikk i hvordan vekt på pedagogisk metode framfor faglig innhold i det faglige videreutviklingstilbudet ikke nødvendigvis treffer alle ansattes behov for kompetanseheving.

2.3.2 Mestring og mestringsforventning

Opplevelsen av mestring vil være knyttet til stress, da mangel på mestring kan føles stressende (OECD, 2020a). Ansattes forventning til hva de kan mestre i jobben ble i TALIS Starting Strong Survey undersøkt ved at de tok stiling til elleve utsagn, som presentert under del 2.2. Utsagnene handlet om mestringsforventning i ulike situasjoner som innebar interaksjon med barna i barnehagen. De ansatte svarer at de har høyest mestringsforventning når det gjelder å gi barn trygghet, roe barn og hjelpe barna til å samarbeide og vise god sosial atferd. De har minst mestringsforventning når det gjelder å bruke digital teknologi for å fremme barns læring, å støtte utviklingen til barn fra ressursvake hjem og til å stimulere barnas interesse for kulturelle likheter og forskjeller. Mestringsforventningen varierer noe mellom ansattgruppene, men på en usystematisk måte. Videre var det ikke variasjon etter ansiennitet.

I intervjuene med de ansatte var vi særlig interessert i å få tak i deres beskrivelser av hvilke situasjoner de opplever at de mestrer, og hvilke situasjoner de opplever at de mestrer i mindre grad/der de tviler på sin egen evne til å mestre. Dette ble utforsket gjennom to åpne spørsmål. Spørsmålene i intervjuene gir en annen inngang til mestring enn spørreundersøkelsen. Der var fokus på mestringsforventning til spesifikke deler av arbeidet, mens i intervjuene er det de ansattes egen opplevelse av hva de mestrer godt og mindre godt i jobben som undersøkes. I sine svar belyser informantene andre og mer generelle aspekter av jobben der de opplever mestring og mestringsutfordringer sammenlignet med funnene fra spørreundersøkelsen. Vi har kategorisert disse situasjonene til å dreie seg om faglig mestring, gode rutiner og planer og relasjoner med andre.

Faglig mestring

Flere informanter forteller at de erfarer mestring når de får til det faglige. For eksempel forteller en pedagogisk leder at hun opplever mestring "i veiledningssamtaler og foreldresamtaler der man snakker fag i forhold til barns utvikling mellom 0-6 år og i foreldremøter." Hun begrunner dette med at hun i slike situasjoner "får frem faget." Parallelt med dette tviler hun på sin egen mestringsevne hvis hun får spørsmål fra foresatte som krever svar med én gang mens hun opplever at hun ikke kan gi et faglig basert svar på spørsmålet uten å ha fått tenkt seg om først. En annen informant erfarer mestringsutfordringer når hun opplever å ikke være godt nok skodd faglig til å kunne vurdere om et barn trenger støttetiltak. Hun rapporterer at det kan være vanskelig å vurdere om hun skal kontakte et fagsenter eller ikke "og [at] man ikke er sikker fordi man ikke har denne kompetansen."

Flere utsagn belyser også hvordan opplevd mestring kan være knyttet til hvordan en antar at andre bedømmer ens faglige kompetanse. For eksempel snakker én av informantene om hvordan opplevd mangel på faglig anerkjennelse kan være krevende. Informanten er nå pedagogisk leder, men da hun året før jobbet som barnehagelærer, syntes hun at foreldre ikke hadde nok faglig tillit til henne:

Jeg husker i fjor, da jeg jobbet som førskolelærer, at jeg stresset litt hvis jeg følte at de ikke kom til meg. Men da var jo ikke jeg ped-leder, så de gikk til ped-lederen selv om jeg var tilgjengelig. Da kunne jeg jo kjenne på det at de kanskje ikke tror at jeg kan gi like mye tilbake eller at jeg ikke sitter inne med kunnskapene, eller noe sånt. [I sånne situasjoner] kan jeg jo føle at jeg ikke strekker helt til.

Motsatt fall kan også for høye forventninger om ens faglige kompetanse potensielt oppleves som utfordrende å mestre. En styrer formidler følgende:

Det kan være vanskelig å mestre veiledningssituasjoner når vi snakker om vanskelige temaer hvor det ikke er noe fasitsvar og jeg føler at de ofte tenker jeg sitter med svaret, men det gjør jeg ikke nødvendigvis. Jeg må være tydelig på at dette kan jeg ikke ... eller, at dette må vi løse sammen.

Funnene peker også på at mestringsutfordringer potensielt kan oppstå når en opplever at andre ikke har de nødvendige faglige kvalifikasjonene en mener en sak eller situasjon påkrever. En styrer opplever at det kan være vanskelig å mestre situasjoner der hun erfarer at barnehageadministrasjonen ikke forstår utfordringer barnehagen står i. Hun kommenterer:

Man kan få litt sånne selvfølgelige svar og da kjenner jeg litt på manglende forståelse. Når svaret jeg får er en del av min jobb å kunne - fordi jeg har jobbet i mange år og er barnehagelærer - og jeg søker råd og veiledning, må de komme med noe nytt [og] ikke sånne selvsagte ting.

Denne utfordringen synes også å innebære en opplevelse av å bli faglig undervurdert, eller i det minste en frustrasjon over å snakke forbi hverandre fordi en ikke har den samme faglige bakgrunnen. Samlet peker de kvalitative funnene på hvordan opplevd mestring kan være knyttet til hvordan (en antar at) andre vurderer ens kompetanse.

Gode rutiner og planer

Når informanter svarer på hvilke situasjoner som gir dem mestringsfølelse, peker enkelte på at opplevd mestring kan springe ut fra en følelse av kontroll i hverdagen. Dette kan dreie seg om at en opplever god arbeidsflyt og rutiner som fungerer, som i sitatet under:

Intervjuer: Du nevnte en situasjon der du fikk gode tilbakemeldinger fra foresatte og sånn. Er det andre situasjoner der du opplever at du i stor grad mestrer jobben din?

Assistent: Det er vanskelig å forklare, men [det] at rutinene bare sitter hver dag – at det bare kommer av seg selv, at barna bråker også ok bare går vi ut. Bare at ting kommer av seg selv på en måte.

Dette kan tolkes som at mestringserfaringen er fundert på erfaringsbasert implisitt kunnskap om hvordan en får rutiner til å flyte godt. I tillegg til slik implisitt kunnskap viser et annet informantutsagn hvordan opplevd mestring også kan springe ut fra at en gjennomfører faglige planer:

Intervjuer: I hvilke situasjoner kan du oppleve at du mestrer jobben?

Pedagog: Nei, når jeg går hjem fra jobb, hvis vi for eksempel har hatt en rolig, god dag, kan jeg føle at jeg mestrer det, for da har ting gått sånn som jeg har planlagt at det skal gå. Hvis vi for eksempel jobber med et tema og barna prater om det temaet eller sier nye ord rundt temaet, så føler jeg at jeg mestrer noe. For da har temaet eller aktiviteten fungert på barna.

Relasjoner til andre

Andre situasjoner som informanter løfter fram når de får spørsmål om mestring, dreier seg om relasjoner til andre. Noen informanter snakker om at når de unntaksvis erfarer krevende kontakt med enkelte foreldre, kan de oppleve utfordringer med å mestre. En av dem forklarer at det kan være utfordrende "hvis det er noen foreldre som jeg ikke kommer helt overens med som lager litt storm her, da føler jeg at jeg ikke mestrer det. Men jeg har vært gjennom det flere ganger, så jeg mestrer det jo, men det er ikke noe gøy." Et utsagn som tangerer dette, kommer

fra en styrer som synes det er krevende å mestre kommunikasjon med enkelte foreldre som hun ikke har god personlig kjemi med:

Jeg opplever egentlig en generell mestring i det jeg driver med i jobben. Jeg føler at jeg har ganske god oversikt over de oppgavene og forventningene som ligger til meg. De gangene jeg ikke føler jeg mestrer, er egentlig mye i de emosjonelle møtene og møtene med de personene der kanskje kjemien ikke helt stemmer. Der jeg må jobbe mye med det, også får jeg egentlig ikke helt de resultatene jeg vil selv om jeg jobber mye. Så det er egentlig der jeg kanskje føler, eller kan føle, minst mestring – i møter med andre. Men praktiske oppgaver og sånn føler jeg at jeg egentlig har ganske god kontroll på. [...] [I de utfordrende møtene] har jeg gjort det jeg kan også må jeg evaluere det, også kan det komme mestring ut i andre enden allikevel, men det tar mer tid og det krever mer av meg.

En annen informant forteller at det kan være krevende med foreldre som “stiller litt store krav”. Imidlertid uttrykker andre informanter at de opplever urealistisk høye krav fra foreldre som noe positivt fordi en da må være faglig skjerpet. At dette erfares som positivt kan også tolkes dithen at det ligger en anerkjennelse av barnehagens rolle i disse høye kravene, og dermed også potensielt en verdsettelse av ansattes kompetanse (se også del 3.3).

For flere av informantene er samhandlingen med barna og det å oppleve barnas glede og læring en kilde til deres egen mestring. For eksempel forteller en fagarbeider:

[[Jeg opplever mestring] når jeg ser og hører og opplever at barna synes det vi holder på med er gøy. Når jeg opplever at jeg har klart å lære dem språk, altså språkutvikling, at [barna synes] det er gøy å lære språk og at jeg får det til å bli lystig og lekent og sånn, når jeg ser det og at de sitter ved bordet og de plutselig bare synger "Fire elementer" uten at jeg har sagt noen ting – da er jeg veldig fornøyd da. Eller når vi har satt i gang en lek og det bare går sånn av seg selv etter hvert, og man ser at de trives veldig godt.

Fagarbeideren opplever altså mestring basert på sin egen evne til å bidra til barns glede, trivsel og lystbetonte læring. En annen informant, en pedagogisk leder, forteller at hun kan oppleve mestring av positive relasjoner med foreldre og kolleger samt ved å kunne fungere godt faglig, men understreker at hennes egen mestringsopplevelse framfor alt er knyttet til barnas glede og hennes evne til å støtte opp under dem:

[[Jeg opplever mestring] kanskje i lek med barna da. Men også rent faglig, når man finner gode løsninger med foreldrene som fungerer både hjemme og i barnehagen. Og når man sitter i ledermøter og på avdelingsmøter og føler man har et skikkelig

godt samarbeid og man ser at det man gjør fungerer, og man ser utvikling hos personalet. Men ellers føler jeg mest mestring når jeg er i direkte kontakt med barna. For det er noe med gleden de utstråler, at du virkelig føler deg som du er en voksen som klarer å få fram de gode sidene hos barna.

Generelt viser funnene i denne rapporten at samhandling med barna og det å være rundt barn framstår som en svært viktig kilde til den høye trivselen på jobb blant barnehageansatte. Dette er i overensstemmelse med funn i forrige dybderapport, der det kom fram at så og si alle ansatte opplever seg verdsatt av barna. Vi kommer tilbake til dette temaet i kapittel 3.

2.3.3 Mangfold og inkludering

I den første internasjonale rapporten fra TALIS Starting Strong Survey ble praksis og holdninger til arbeid med mangfold undersøkt (OECD, 2019a). Rapporten viste at så å si alle styrerne i de norske undersøkelsene oppga at mange eller nesten alle de ansatte ville si seg enig i at det er viktig for barn å lære at personer fra andre kulturer kan ha andre verdier, og at barn bør lære respekt for andre kulturer så tidlig som mulig. Derimot var det kun 15 prosent av ansatte i norske barnehager som svarte at barna i noen eller stor grad "leker noen ganger med leker og ting fra andre kulturer". Videre oppga en firedel av de ansatte at de i stor eller i svært stor grad "bruker bøker og bilder som viser mennesker fra ulike etniske og kulturelle grupper". Norge har den laveste andelen som svarer slik av alle landene som deltar i TALIS Starting Strong Survey. Det er flere mulige tolkninger av disse resultatene. Én tolkning kan være å se resultatene som uttrykk for at norske barnehager i liten grad, og mindre enn i de andre landene, bruker leker, bøker og bilder som viser andre kulturer enn majoritetskulturen. Men det kan også være at ansatte i norske barnehager – og ansatte i barnehager i andre land – gjennomfører aktiviteter med barna som omhandler mangfold på måter som ikke fanges opp av TALIS Starting Strong Survey.

I de kvalitative intervjuene var fokus særlig på ansattes forståelse av mangfold og hvordan det ble lagt til rette for mangfold i lek og læring i barnehagen.

Mangfoldsforståelse

Rammeplanen for barnehagen fastslår at barnehager skal jobbe for å fremme og synliggjøre mangfold. Det vektlegges at "Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap" (Lovdata 2017). Videre konstateres det at:

Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes

mange måter å tenke, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap. Barnehagen skal vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller (Lovdata 2017).

I tillegg slås det fast at mangfold skal brukes "som en ressurs i det pedagogiske arbeidet" (Lovdata 2017). De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen konstaterer tilsvarende at "Kunnskap om mangfold, etnisitet, urfolk, likeverd, inkludering og likestilling er en forutsetning for å lede det pedagogiske arbeidet." (Universitets- og høgskolerådet, 2012:11). I det følgende vil vi presentere hvordan informantene forstår mangfold og hva deres refleksjoner og praksis er angående inkludering og synliggjøring av mangfold.

Som beskrevet i del 2.1, viste funnene fra spørreundersøkelsen i forrige dybde-rapport (Gjerustad m.fl. 2020) at arbeid med barn med ulik bakgrunn var ett av temaene som norske barnehageansatte oppgir å ha behov for faglig utvikling i. Videre fant vi i denne rapporten, under punkt 2.2, at å stimulere barnas interesse for kulturelle likheter og forskjeller er noe som relativt få ansatte forventer å kunne gjøre i jobben. Faktisk er dette et av utsagnene om mestringsforventning som får lavest tilslutning blant de ansatte.

I de kvalitative intervjuene uttrykker ikke noen av informantene en tilsvarende usikkerhet, i hvert fall ikke eksplisitt. Det varierer blant informantene hvor mye de utdyper sine tanker om mangfold, men et sentralt funn er at en rekke informanter synes å ha mange refleksjoner om hva mangfold innebærer og hva som kan være den beste måten å arbeide med mangfold på i barnehagen.

I det ene åpne spørsmålet i de kvalitative intervjuene ble informantene spurt om hvordan de forsto mangfold. Flere av informantene stilte så spørsmålet tilbake til intervjueren: "hva menes med mangfold?" I de fleste intervjuene ble informantene da oppfordret til å dele sine egne refleksjoner om mangfold. Flere informanters svar på dette og andre spørsmål indikerer at mange har en vid mangfoldforståelse, der mangfold ikke kun dreier seg om kulturelt og etnisk mangfold, men der de refererer til andre former for forskjeller som kan inngå i mangfold. Noen informanter vektlegger for eksempel mangfold i barnegruppen ut fra alder, individuelle behov og barn med spesielle behov og forteller om hvordan barnehagen bevisst arbeider med inkludering basert på disse ulike kjennetegnene. Andre viser til kjønn; én informant som blir spurt om hvordan barnehagen arbeider med mangfold forteller om hvor bevisste de ansatte er på å ikke forvente at gutter leker med "gutteleker" og jenter med "jenteleker". Slike forståelser av mangfold er i samsvar med hvordan mangfold defineres i rammeplanen i den forstand at den refererer til ulike former for mangfold: basert på kulturelle og individuelle forskjeller, ulike verdier, ulik tro/livssyn og ulike familieformer (Lovdata 2017). Man

finner også en tilsvarende mangfoldsforståelse i Udirs kompetanseløft Kompetanse for mangfold (2013-2017), så vel som i stortingsmeldingen (Meld.St.6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk*) som dannet grunnlaget for Kompetanseløftet (se Røthing og Bjørnstad, 2015). (Vi har ikke kartlagt om case barnehagene deltok i kompetanseløftet.)

Syn på hvordan forholde seg til kulturelt og etnisk mangfold

Når det gjelder kulturell og etnisk bakgrunn, som intervjuene gikk mest inn på, er det en spennvidde blant informantene i hvordan de mener man skal forholde seg til disse formene for forskjellighet. I alle de fem case barnehagene snakker informanter om hvordan de forholder seg til synliggjøring av barnas kulturelle bakgrunn. Det er store variasjoner blant informantene i hvilke holdninger og refleksjoner de har om slik synliggjøring, og disse refleksjonene virker også inn på deres ulike praksiser. Funnene antyder at det kan være ulike mangfoldstilnærminger i barnehagene, men gir ikke grunnlag for en systematisk sammenligning på case nivå. I det følgende behandler vi derfor slike utsagn som uttrykk for ulike individuelle holdninger og tilnærminger til mangfold selv om disse normalt formes av, eller eventuelt formuleres i motsetning til, konteksten en befinner seg i.

Blant informantene er det et kontinuum som spenner fra dem som snakker om å synliggjøre barnas eller deres foreldres/besteforeldres bakgrunn til dem som finner dette problematisk. En av dem som snakker om å synliggjøre barnas eller foreldrenes bakgrunn er en styrer i en Oslo-barnehagene:

Intervjuer: Gjør dere noe konkret for å tilrettelegge for barn med annen etnisk eller kulturell bakgrunn?

Styrer: Nei, altså, de blir integrert så godt de kan, og vi snakker mye om deres hjemland og hva de har med i ryggsekken sin. Vi har ikke så mange fremmedkulturelle barn; av 100 barn tror jeg vi har syv nå. Så vi er en veldig rein norsk barnehage og det er litt spesielt. Men vi løfter jo fram barna; foreldre har kommet og fortalt eventyr på deres språk. For det er mange av kulturskattene som er like. Vi lærer oss enkeltord på deres språk og snakker om hvordan de har hatt det, men de fleste barna er så små at de enten ble født i Norge eller kom til Norge så tidlig at de ikke husker noe annet språk enn norsk. Og da er det foreldrene som må bidra inn i hverdagen vår og fortelle hvilken kultur de har.

En styrer fra en av barnehagene i Troms og Finnmark der ca. halvparten av barna har minoritetsspråklig bakgrunn forteller at barnehagen har valgt å synliggjøre barnas/foreldrenes landbakgrunn ved å henge bilde av flaggene og kartene til landene barna/foreldrene kommer fra på plassen til hvert enkelt barn i garderoben. Barnehagen har også en regelmessig foreldrecafé der ulike land er tema.

Hensikten er å lære mer om landet i fokus, og styreren forteller at i den forbindelse “prøver vi å dra inn dem vi har hos oss”. Det har da hendt at foreldre lager mat fra sine opphavsland. Hun forteller at barnehagen har hatt mer utfordringer med å “få de ulike foreldrene til å komme og fortelle om sin kultur” på foreldrefeene enn å ta med mat. Hun sier “Det varierer litt fra år til år hvem det er og om noen har lyst til det. Det er noen som synes det er veldig skummelt”, tolker hun.

I kontrast til dette utsagnet mener en daglig leder i en annen barnehage at det ikke alltid er fruktbart å fokusere på barnas og foreldrenes bakgrunn. Informanten problematiserer at barnehagen skal bestemme hvilket land barna representerer. Hun formidler at ved å overfokusere på dette risikerer barnehagen å sette merkelapper på barna som skaper avstand og at hverken barna eller foreldrene/besteforeldrene deres i utgangspunktet nødvendigvis kjenner seg igjen i merkelappene.

Det er en del bøker som er oversatt og finnes på flere språk, men de er ikke så lett tilgjengelige. Vi bruker hvert fall en app som formidler bøker på ulike språk, men vi har også diskutert mye blant annet i forhold til flagg og språk: Hvem er det som bestemmer hvor barna kommer fra? For de fleste av barna våre er jo født i Norge, men kanskje foreldrene og besteforeldrene kommer fra et annet land, og hvilket flagg skal representere dem? Noen har flyktet fra krig og vil ikke identifiseres med flagget sitt, så vi jobber en del med å identifisere disse tingene og ha en tett dialog med foreldrene rundt det for det er mye følelser knyttet til det. Så vi er mest opptatt av å se barnet her og nå og ikke [å se] barnet gjennom foreldre og besteforeldre og hvor de kommer fra.

Denne barnehagen tilstreber altså å representere familiene på måter de selv er komfortabel med. En barnehagelærer som jobber i den samme barnehagen forteller at de “synliggjør kulturene” i barnehagen ved å vise bilder, bruke bøker og se på YouTube med utgangspunkt i barnas eller foreldrenes landbakgrunn. Samtidig sier hun at hun er “i faglig dialog med foreldre om hvordan de har det hjemme så vi kan tilpasse noe lignende her i barnehagen”. Styreren i en annen barnehage forteller om en tilsvarende tilnærming. Også i den barnehagen har de i perioder prosjekter der de tar utgangspunkt i landene foreldrene til barna kommer fra. Det hender da “at foreldrene vil lage mat fra landet”, forteller hun. I tillegg tilstreber ansatte i denne barnehagen seg på å få informasjon fra foreldrene eller på internett om landene. For eksempel får de noen ganger tips fra foreldrene om eventyr, sanger og bilder. Denne måten å forholde seg til mangfold på synes å representere en mellomposisjon på kontinuumet der kulturell bakgrunn synliggjøres, men der de ansatte samtidig er opptatt av at foreldrene skal være delaktige i hvordan de selv/barnet representeres.

I en annen sammenheng nevner den samme styreren noen foreldre med bakgrunn fra et latinamerikansk land som ikke nødvendigvis er opptatt av å

representere en landbakgrunn, men synes å orientere seg kulturelt mot det norske når de er i kontakt med barnehagen:

Vi har hatt to familier fra [land] [...]. De er veldig opptatt av at barna skal bli mest mulig norske og lære mest mulig norske ting. Men de har kommet med mat som er typisk for [landet]. At vi har vært i dialog med foreldrene når vi har lært de andre barna om det landet.

En lignende uttalelse hører man fra en pedagog som jobber i en annen barnehage:

Foreldrene er jo ofte veldig opptatt av, spesielt de fremmedspråklige, at de skal gli inn i våres kultur, mens vi er veldig opptatt av at deres kultur skal inn hos oss også. De skal ikke føle at når de kommer inn i barnehagen så må de bli norske. Vi har et skilt hvor det står "velkommen" på alle de språkene ungene har. Når vi sender ut informasjonsbrev, så prøver vi å få de oversatt på alle språkene, så de skal føle at de blir inkludert.

Disse to utsagnene er unektelig preget av gode intensjoner om inkludering. Samtidig synliggjør disse sitatene visse utfordringer som kan oppstå ved å praktisere inkludering gjennom å fokusere barns/foreldres opprinnelsesland, noe vi vil komme tilbake til.

Også andre informanter uttrykker en mellomposisjon i kontinuumet av å synliggjøre versus å nedtone (potensielle) kulturelle og etniske forskjeller. Noen forteller om hvordan de er bevisst på å nevne barns/foreldres bakgrunn på en mest mulig hverdagslig måte. Hensikten synes her å være å ikke eksotifisere barna, samtidig som det etterstrebes at bakgrunnen heller ikke skal være tabu. For eksempel sier en styrer:

Vi har jo barn fra andre land. Vi jobber ut ifra tanken om at ingenting er spesielt, vi normaliserer i størst mulig grad. Har vi barn fra ulike land, så har vi for eksempel en jordklode på et vindu så vi kan vise hvor besteforeldrene til de ulike barna bor. [Vi kan også snakke om] når er det sommer [der], når er det morgen der og når er det kveld her, men vi snakker ikke om at vi er fra forskjellige land. Sånn i utgangspunktet.

Når styreren snakker om hvordan de arbeider med dukker med ulik hudfarge, er vekten på å normalisere gjennom praksis framfor å verbalisere forskjeller:

Vi har leker med alle hudfarger, men vi snakker ikke om at den er mørk i huden og den er lys i huden; det blir mest mulig normalisert. Vi leker like mye med den brune som den gule som den hvite. [...] Det viktigste er [...] at vi ikke sier noe om det for i det øyeblikket vi sier noe om det så blir det spesielt. For så lenge vi ikke sier noe om det så blir det normalisert, og det er helt greit.

En pedagogisk leder som jobber i den samme barnehagen, uttrykker en tilsvarende tankegang. Hun forteller at barnehagen har noen barn med norsk far og mor fra Thailand eller Filippinene, og legger til:

Pedagogisk leder: Det som er den viktigste pedagogiske metoden for at barna skal bli inkludert eller føle et fellesskap er at det skal være så naturlig som mulig at vi er forskjellige. Det skal ikke være det store. Enten du er samisk, fra Thailand eller fra Filipinene så skal du føle et fellesskap når de kommer inn i barnehagen. Og det gjør du ved at barna skal forstå at det ikke er noe å sette fingeren på at vi er ulike, at det ikke skal være et stort fokus på at han eller hun er samisk. Da blir du spesiell, du er ikke han Per, du er samisk. [...] Det skal være mest mulig naturlig, at man jobber med det på en naturlig måte når det vises interesse for det eller når det er naturlig i pedagogiske aktiviteter at man kan nevne at bestemoren til Sara bor i Thailand, og vet dere hva? I Thailand gjør de sånn og sånn. Ikke det at det skal bli en stor happening. [...] Et poeng i den pedagogiske jobben med mangfold og det flerkulturelle er jo at det skal være mest mulig naturlig.

Intervjuer: Ikke noe man gjør et nummer ut av?

Pedagogisk leder: Nei, fordi de er like, vi er like mye verdt. Og at det skal ikke fokuseres på at hun er samisk eller at hun er fra Thailand. Det skal ikke bli noe spesielt. Men vi prater aktivt om det og har aktiviteter rundt det, men det skal ikke bli noen happening. Eller at det skal bli noe spesielt. Det var litt vanskelig å forklare det. [...] Men [man må] klare å snakke med jenta som har bestemor i Thailand på lik linje som når man snakker med de norske ungene om hvor bestemora deres bor.

For å oppsummere, ser vi her ulike tilnærminger til å jobbe med inkludering og synliggjøring av kulturelt og etnisk mangfold: fra å ønske å vise dette fram gjennom flagg og kart i garderoben til å reise spørsmålstegn til en slik tilnærming via en mellomposisjon der man for eksempel involverer foreldre i hvordan de definerer seg selv. Til sist så vi en tilnærming til synliggjøring av bakgrunn der dette skal normaliseres og hverdagsliggjøres på lik linje med prat om andre barns familie som bor i Norge.

Internasjonale prosjekter

I tillegg til å synliggjøre mangfold ved å sette fokus på barnas eller foreldrenes landbakgrunn, forteller noen av informantene om deltakelse i internasjonale prosjekter når de blir spurt om hvordan barnehagen arbeider med mangfold. En styrer forteller om samarbeid med vennskapsbarnehager i Sør-Sudan og Kenya. Hun knytter dette til landbakgrunner i barnehagen hun jobber i ved å reflektere at

kunnskapen gjennom vennsbyene ikke nødvendigvis er overførbar for å skape forståelse for kulturelt mangfold i Norge:

Vi har en vennsbybarnehage, før hadde vi en i Kenya, nå i Sør-Sudan. Vi samler inn penger to ganger i året og hører hvordan de har det. Men det blir jo litt ekstremt igjen da, for dette er de fattigste av de fattige og da blir det en annen vinkling enn av de som kommer [hit] med en annen kultur som vi har; [der de er] som regel ikke av de fattigste fattige, men middelklasse.

I en av de andre barnehagene forteller noen informanter om Forut-aksjonen når de blir spurt om mangfoldsarbeid. Informantene betoner at aksjonen gir barna lærdom om kulturforskjeller ved hjelp musikk, temakort, plakater og film. De lærer også noen ord på språket fra det årlige temalandet. Også her kobler en av informantene kulturelt mangfold ute i verden med mangfoldet i barnehagehverdagen, da hun forteller at de kombinerte fjorårets Forut-arrangement med at noen foreldre lagde mat fra opphavslandet og noen foreldre hadde med gjenstander.

Det var en fra Marokko som hadde med noe klær og masker med mønster og sånt som barna fikk ta på seg. Så litt sånn kostymer for dem da, som vi fikk ta på oss. Så de fikk prøve og se sånn, være noe de ikke pleier å være.

Mange av utsagnene vi har løftet fram her viser hvordan barnehageansattes mangfoldsperspektiver former deres praksis i samhandling med barna. Vi ser også visse utfordringer i å representere mangfold, og nødvendigheten av kontinuerlig refleksjon i inkluderingsarbeid. For det første kan man ikke ta for gitt hvilke symboler og kulturelle praksiser fra et land folk identifiserer seg med, som sitatet om krigsbakgrunn og flagg over viser. For det andre peker sitatene om migrantforeldre som var kulturelt orientert mot det norske framfor opphavslandet i deres kontakt med barnehagen at hvis barnehagen alltid fokuserer på opphavsland kan et slikt fokus bidra til å snevre inn mulighetsrommet for hvem som blir sett på som norsk. De to sitatene indikerer at noen migrantforeldres kulturelle orientering mot det norske i barneoppdragelsen (i hvert fall ute i det offentlige rom) kan stå i motsetning til enkelte barnehageansattes ønske om å inkludere gjennom å sette søkelys på deres opphavsland. Det er generelt sett store forskjeller i hvorvidt folk ønsker fokus på sin landbakgrunn eller ikke; det avhenger av deres kulturelle orientering – som kan være rettet mot Norge, opphavslandet, mot to eller flere land, eller andre former for kulturell orientering (f.eks. en kosmopolitisk orientering). Hvorvidt man skal anerkjenne forskjeller som et middel for inkludering kommer an på individ og situasjon. Det som kan erfares som anerkjennelse for ett individ, kan oppleves som ekskluderende for en annen (jf. Lynnebakke, Pastoor og Eide, 2020; Brekke, Fladmoe, Lidén og Orupabo m.fl. 2020). Dette faktumet påkrever

sensitivitet til situasjon og person av barnehageansatte og alle andre som forholder seg til mangfold og inkludering.

Språklig arbeid

Funn fra TALIS Starting Strong Survey i forrige norske dybderapport viste at alle grupper ansatte er opptatt av å tilrettelegge for barnas språkutvikling. Imidlertid svarer mange også at de har behov for mer kompetanse om arbeid med tospråklige barn (Gjerustad m.fl. 2020:10). De kvalitative intervjuene gir eksempler på hvordan barnehagene arbeider med norsk språk for barn og foreldre som ikke enda behersker godt norsk. Særlig ansatte i den ene barnehagen som har ca. 50 prosent minoritetsspråklige forteller om dette, som vi her vil sammenfatte. Styreren forteller at de har hatt internkursing om språk på avdelingsmøtene der de har brukt Udirs språkløype og hatt en spesialpedagog som har forsket på språk som kursholder på personalmøte. En annen informant i barnehagen forteller om aktiv bruk av billedbøker for barn som ikke er flytende i norsk enda. Videre forteller hun at de jobber med å skape trygghet for både foreldre og barn, og inviterer noen ganger foreldre med i barnehagen hvis barnet ikke kan språket:

Vi følger dem opp så godt vi har, holdt jeg på å si, ressurser til. Sånn at når de begynner, har de på en måte en trygg voksen. Så vi jobber mye med å bli kjent med ungen og ikke minst med foreldrene. Så er det jo klart at foreldrene til mange av dem ikke har hørt om barnehage engang, så de kommer og vet ikke engang hva de leverer ungene til. Så det er jo viktig det der, at de må bli trygge på oss og, for når de er trygge på oss så blir ungene automatisk trygge på oss. [...] Det er jeg veldig bevisst på når de starter. Så går det også mye på lek og samtaler, og at det er en voksen sammen med den ungen, for det tar litt tid før de lærer språket i lag med de norsktalende. Så på starten kan vi kjenne på trykket. [...] Så jeg syntes at vi har fått det bra til.

En del av foreldrene kan ikke norsk eller engelsk; da har vi jo og kollasjer og vi bruker bilder. Viser ting som pålegg og klær og utstyr.

Barnehagen har også tett samarbeid med et lokalt læringscenter som kan hjelpe dem med å oversette i visse situasjoner. En tredje informant i barnehagen forteller at dette er også en måte å skape tilhørighet på:

Vi har og et godt samarbeid [med senteret] for foreldrene til de ungene som går her. De får en kontaktperson som vi kan bruke som mellommann sånn at det er et veldig godt samarbeid. De skal føle at de hører til de også.

Også fra en av de andre barnehagene fortelles det om å trekke på eksterne ressurser i arbeidet med språk. En fagarbeider i den barnehagen forteller at når noen

barn henger etter språklig eller bruker tid på norsk fordi de er minoritetsspråklige, får barnehagen hjelp fra noe hun kaller faghuset.

2.4 Oppsummering

Funn fra TALIS Starting Strong Survey viser at mangel på ansatte til å kompensere for fravær er den største barrieren mot deltakelse i faglig utvikling, både blant styрere og ansatte. Dette er i tråd med tidligere norske studier. Andelen som svarer slik, er høyere blant pedagogiske ledere enn blant andre grupper av ansatte.

Mangel på faglige utviklingsaktiviteter som passer til ansatte og styreres behov og å ikke ha de nødvendige forutsetningene framstår ikke som vesentlige hindringer. Få sier seg enig i at dette er barrierer mot deltakelse i faglig utvikling. Imidlertid er andelen som svarer at mangel på nødvendige forutsetninger hindrer dem i å delta i faglig utvikling høyere blant assistenter enn blant de andre ansattgruppene. Dette er den eneste ansattgruppen i barnehagen som ikke har utdanning rettet mot å jobbe med barn i barnehage.

Frikjøp i arbeidstiden for å delta i faglig utvikling og dekking av kostnader er det flest ansatte oppgir å ha mottatt i tilknytning til deltakelse i faglig utvikling. Rundt halvparten svarer at de fikk dette. Det færrest oppgir å ha mottatt er høyere lønn og ikke-økonomiske faglige fordeler. Det er noe variasjon mellom ansattgruppene i mottatte goder som samlet sett tyder på at assistenter og barne- og ungdomsarbeidere får mindre goder for å delta i faglig utvikling sammenliknet med pedagogiske ledere og pedagoger. Det er ingen variasjon i mottatte goder etter ansiennitet.

De kvalitative funnene om tilfredshet med faglige tilbud utfyller funnene fra spørreundersøkelsen. Mens spørreundersøkelsen fant at en høy andel som rapporterte tilfredshet da respondentene ble spurt om eksempler på faglige tilbud, uttrykker informantene stor faglig tilfredshet når de blir stilt åpne spørsmål om hva de synes om de faglige tilbudene. Videre er det samsvar mellom de kvalitative funnene og spørreundersøkelsen når det gjelder at faglige utviklingsaktiviteter kan gå på bekostning av bemanning i avdelingene.

Intervjuene viser et stort omfang og mangfold av faglig utvikling. Ett eksempel er at kunnskap fra eksterne kurs kan bli formidlet videre i interne møter. Andre eksempler på interne arenaer som informantene beskriver som faglig utviklende er foreldremøter, veiledning fra styrer, veiledning av praksisstudenter og læring gjennom praksis. Funnene belyser også den mer "skjulte" faglige utviklingen som foregår i hverdagen og som trolig ikke dokumenteres, som for eksempel uformelle samtaler med kolleger og egenstudier.

Intervjuene vitner om at mange av informantene har stor bevissthet om hvilke aktiviteter de deltar i og hvordan egen læring og faglig utvikling skjer på ulike

arenaer. Dette kan også virke inn på valg om hvilke aktiviteter en *ikke* deltar i på et gitt tidspunkt. Videre deler flere informanter sin personlige motivasjon og læringsglede. Ingen informanter tar initiativ til å snakke om mottatte goder av faglig utvikling, og dette framstår ikke som en vesentlig motivasjon for å delta. Samtidig synes et implisitt tema i intervjuene å være at det er sterke normer for å delta i faglige utviklingsaktiviteter.

Det er ingen repeterende, gjennomgangstemaer informantene tar opp når det gjelder behov for ytterligere faglig utvikling. Ett behov som noen informanter har erfart er at de har kunnskap om hvordan de avdekker omsorgssvikt, overgrep og andre vanskelige forhold hjemme hos barn, men at de mangler kompetanse om hvordan de *håndterer* slike forhold når de først har avdekket dem.

Til sist fremhevet vi erfaringene og refleksjonene på det faglige utviklingstilbudet til en assistent gjennom hans 10 års erfaring som barnehageansatt. Etter hans mening dreier kurstilbudet seg i for stor grad om pedagogisk metode og ikke om pedagogisk innhold. For eksempel etterlyser han muligheten til at ansatte har faglige utviklingstilbud som gir dem mer kunnskap om naturfaglige temaer.

Mestringsforventning handler om hva de ansatte opplever at de kan gjøre i jobben. TALIS Starting Strong Survey viser at det flest ansatte opplever at de kan få til er å gi alle barn en følelse av trygghet, å roe et barn som er opprørt og å hjelpe barn til å samarbeide og vise god sosial atferd. Det de ansatte i minst grad opplever at de kan gjøre, er å bruke digital teknologi for å fremme barns læring, å støtte utviklingen til barn fra ressursvake hjem og å stimulere barns interesse for kulturelle likheter og forskjeller. Svarene fra de norske ansatte samsvarer i stor grad med hva ansatte i alle landene som deltok i TALIS Starting Strong svarte.

Det er noe variasjon mellom ansattgruppene når det gjelder mestringsforventning. Variasjonen går i ulike retninger, og det er vanskelig å konkludere med at forskjellene peker i en bestemt retning. Tvert imot er det enkelte områder der barne- og ungdomsarbeidere eller assistenter har høyere mestringsforventning enn pedagogiske ledere eller pedagoger, mens det på andre områder er motsatt. Det er ikke signifikante forskjeller i mestringsforventning etter ansiennitet.

I de kvalitative intervjuene ble informantene spurt om hvilke situasjoner de opplevde mestring i og om hvilke situasjoner de opplevde utfordringer med å mestre i jobbhverdagen. I sine svar belyste informantene til dels andre aspekter av jobben der de opplevde mestring og mestringsutfordringer sammenlignet med funnene fra spørreundersøkelsen. Vi kategoriserte disse situasjonene til å dreie seg om faglig mestring, gode rutiner og planer og relasjoner med andre. Eksempelene på *faglig mestring* viste hvordan mestringsopplevelser kan være knyttet til både ens egen og andres vurdering av ens kompetanse. Eksempelene på *gode rutiner og planer* pekte på mestringsfølelse knyttet til en vellykket gjennomføring av planer samt å erfare at rutiner flyter godt basert på mer implisitt erfaringsbasert

kunnskap. Eksemplene på *relasjoner med andre* eksemplifiserte hvordan ansatte kan oppleve mestringsutfordringer i situasjoner med krevende kommunikasjon med foreldre, i tillegg til mestringsopplevelser knyttet til støtte barnas lek, læring og glede.

En rekke informanter har refleksjoner om hva mangfold innebærer og hva som kan være den beste måten å arbeide med mangfold og inkludering på i barnehagen. Informanter nevner kjønn, landbakgrunn, kultur, individuelle forskjeller og funksjonsevne som noen karakteristika som kan inngå i mangfold. En slik forståelse av mangfold sammenfaller med definisjonene som er brukt i Rammepplanen for barnehagen (Lovdata 2017) og i Utdanningsdirektoratets satsing *Kompetanse for mangfold* (Røthing & Bjørnstad, 2015).

Barnehagen har som mandat å synliggjøre forskjeller. Det er et kontinuum blant informantene i hvordan de forholder seg til dette – fra dem som er opptatt av å synliggjøre landbakgrunnen til barna eller foreldrene ved å for eksempel henge flagg ved hvert barns garderobeplass til å være kritisk til synliggjøring og å reise spørsmål til hvem som skal definere barnas bakgrunn. Flere informanter forteller at de involverer foreldrene slik at de selv er med på å definere sin egen og barnas bakgrunn, for eksempel ved at foreldre bidrar med å gi eksempler til ansatte på eventyr fra opphavslandet. Andre informanter er opptatt av at barnas/foreldrenes bakgrunn skal nevnes på en hverdagslig måte der det hverken er tabu eller gjøres til noe ekstraordinært. Funnene synliggjør sammenhengen mellom informantenes forståelser av mangfold og inkludering og deres praksiser i arbeidshverdagen.

Funnene om mangfold illustrerer også at folk med et annet opphavsland enn Norge har ulike kulturelle orienteringer som ikke nødvendigvis er rettet mot opphavslandet. I funnene ser vi eksempler på at noen foreldre med migrantbakgrunn orienterer seg mot det norske. Dette kan stå i motsetning til at noen barnehageansatte ønsker å skape inkludering ved å fokusere på deres landbakgrunn.

3 Arbeid i barnehagen

Den gjeldende kompetansestrategien for barnehage *Kompetanse for fremtidens barnehage 2018–2022* vektlegger tiltak som skal bidra til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon og å styrke barnehagelærernes profesjonelle fellesskap. Behovet for kollektive utviklingsprosesser erkjennes som sentralt for å oppnå målsettingen om at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Dessuten skal *alle* barnehageansatte bidra til å oppfylle målene og kravene i *Rammeplan for barnehagen* ut fra sin erfaring og kompetanse. Dette stiller krav til ledelse så vel som samarbeidskultur og -praksis. Ledelse i lærende barnehager ble aktualisert fra og med St.meld. nr. 41 (2008- 2009, side 29) *Kvalitet i barnehagen*, med vektlegging av barnehagen som lærende organisasjon "i stand til å møte nye krav og utfordringer" preget av kontinuerlig kvalitetsutvikling. Sentrale lederoppgaver blir med dette å kartlegge kompetansebehov og å sikre nødvendig kompetanseutvikling blant ansatte, også for å innfri forventningene i *Barnehageloven* og *Rammeplanen*.

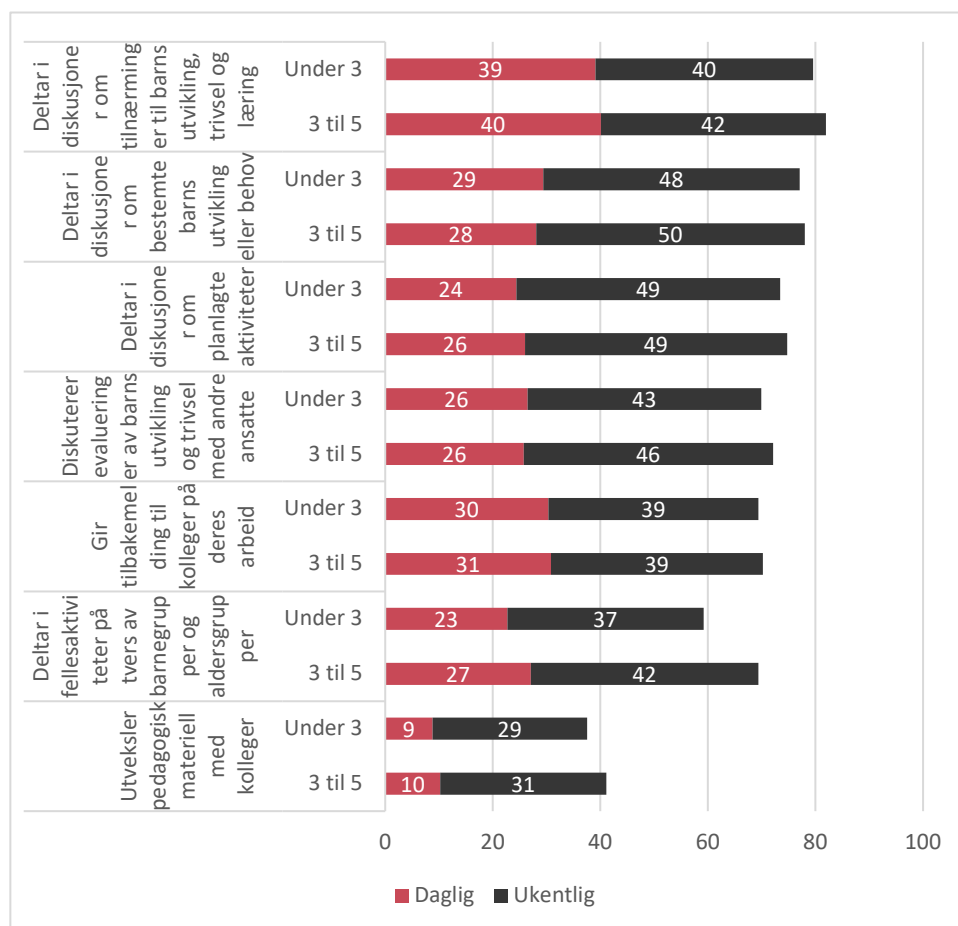
Vi skal i dette kapittelet se på hva hvordan ansatte vurderer samarbeidet i personalet, hvordan ledelsen vurderer egen ledelse, styrers opplevelse av egen rolle og ansattes opplevelse av styrers arbeid. Vi vil først gjennomgå svarene fra TALIS Starting Strong Survey angående samarbeid mellom ansatte og ulike aspekter ved ledelse og styrers rolle, før vi analyserer kvalitative intervjudata om trivsel, opplevelse av verdsetting og stress.

3.1 Samarbeid mellom ansatte

Ifølge Bøe og Hognestad (2014) kjennetegnes barnehagesektoren av delt ansvar og samarbeidende arbeidsmåter. Deltakelse i praksisfellesskapet er dermed helt sentralt for kompetanseutviklingen som er nødvendig i lærende organisasjoner. Et praksisfellesskap defineres i denne forbindelse som bestående av enkeltindivider som deler interesse for og problemløsning knyttet til et spesifikt tema, og kompetanse utvikles gjennom deltakelse i fellesskapet (Bøe og Hognestad, 2014).

TALIS Starting Strong tar opp betydningen av slikt samarbeid med kolleger, praksisfellesskap og kunnskapsdeling, og vi ser relativt store variasjoner mellom landene (Gjerustad og Bergene, 2020). Ifølge Bøe og Hognestad (2014) kjennetegnes norske barnehager av at alle ansatte, fra pedagogiske ledere til assistenter, deler saker og forslag til problemløsning med hverandre kontinuerlig i løpet av en arbeidsdag. Dette nødvendiggjør å undersøke situert kompetanseutvikling slik den utspiller seg i form av samarbeid i uformelle hverdagssettinger, og ikke bare i forbindelse med formell faglig utvikling.

Hvis vi starter med ansattes vurdering av samarbeidet i personalgruppen ble det i TALIS Starting Strong Survey stilt spørsmål om hvor ofte de deltar i ulike samarbeidsaktiviteter. Figur 3.1 viser andelen som oppgir daglig og ukentlig i under 3- og 3-5-undersøkelsen:



Figur 3.1: Samarbeid mellom ansatte. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 874/752.

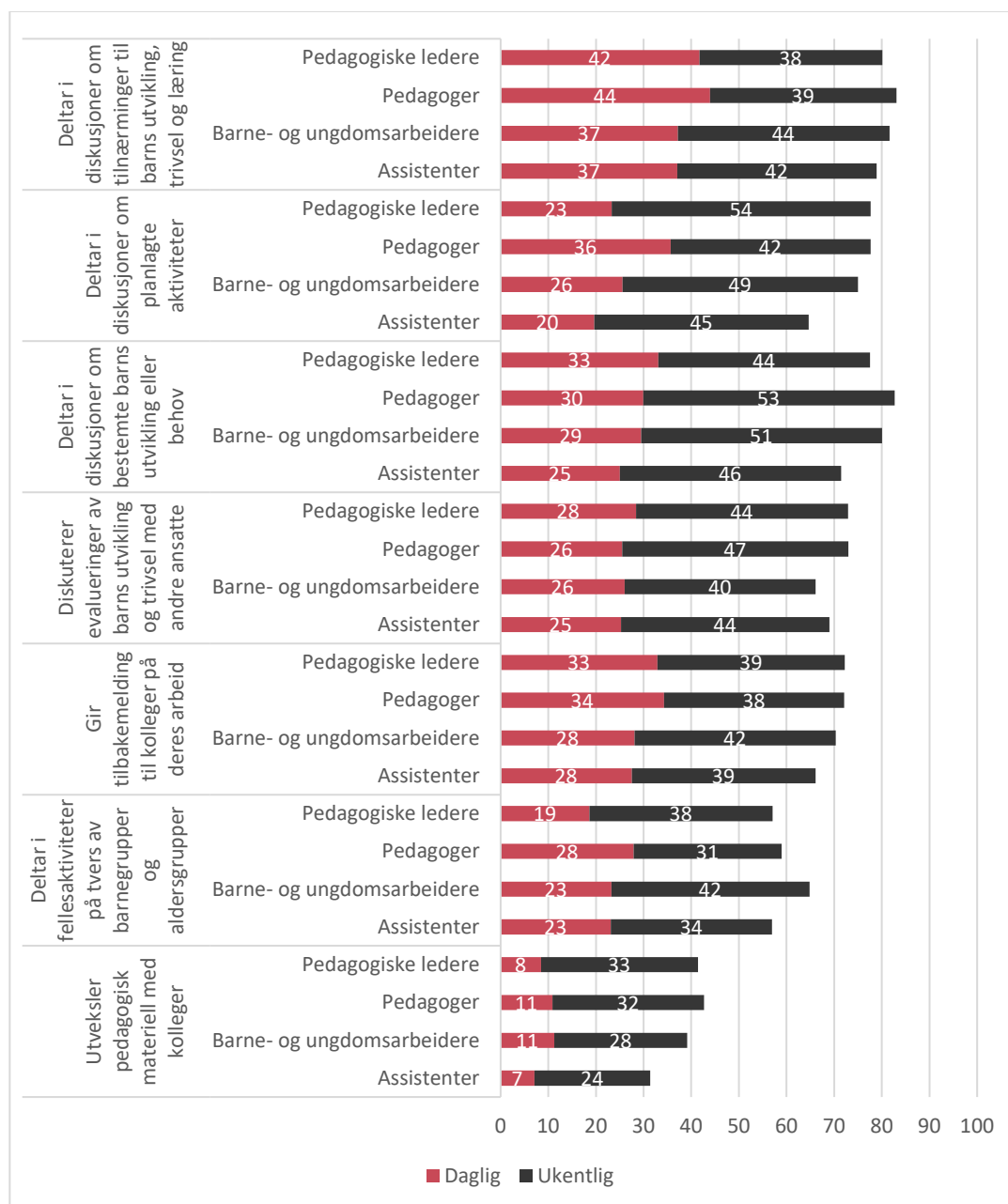
Dersom vi starter med å se på andelen som oppgir daglig og ukentlig under ett er disse høye for de fleste samarbeidsaktivitetene, noe som tyder på at barnehager er lærende organisasjoner. Basert på svarene i TALIS Starting Strong ser det ut til

at den hyppigst forekommende samarbeidsaktiviteten i norske barnehager er diskusjoner om tilnærming til barns utvikling, trivsel og læring. Det er rundt 40 prosent i begge undersøkelsene som oppgir at de deltar i slike diskusjoner daglig. Der- som vi også teller med kategorien ukentlig dobles andelen.

I internasjonal sammenligning skiller Norge seg ut ved at en relativt stor andel oppgir at de daglig gir tilbakemelding til kolleger på deres arbeid (rundt 30 prosent i begge undersøkelsene). Dette kan muligens tilskrives organiseringen av barnehagene i Norge, hvor ansatte jobber i team. Dessuten vektlegges vurdering og refleksjon som sentrale aspekter av barnehagens arbeid som lærende organisasjon (Gjerustad og Bergene 2020).

Det er videre litt i **underkant** av 30 prosent i begge undersøkelsene som oppgir at de *daglig* deltar i diskusjoner om bestemte barns utvikling eller behov. Rundt halve utvalget oppgir at de deltar i slike diskusjoner *ukentlig*. Det er også bortimot tre av fire som oppgir at de daglig eller ukentlig deltar i diskusjoner om planlagte aktiviteter, og rundt 80 prosent som oppgir at de daglig eller ukentlig diskuterer evalueringer av barns utvikling og trivsel med andre ansatte. Det ser ut til å være noe hyppigere deltakelse i fellesaktiviteter på tvers av barne- og aldersgrupper i 3-5 undersøkelsen (69 prosent daglig eller ukentlig) sammenlignet med under 3-undersøkelsen (60 prosent). I begge undersøkelsene er det en betraktelig lavere andel som oppgir at de daglig eller ukentlig utveksler pedagogisk materiell med kolleger, noe som også gjelder internasjonalt (Bergene og Gjerustad 2020).

I den andre internasjonale rapporten fra TALIS Starting Strong Survey (OECD, 2020a) gir barnehagelærere generelt i større grad uttrykk for å samarbeide med kolleger enn assistenter. Dette gjelder i begge undersøkelsene også i Norge. Dette til tross for at den relativt flate strukturen i norske barnehager gjør at det er liten forskjell mellom assistenter og barnehagelærere når det gjelder hvilke arbeidsoppgaver de utfører (Larsen & Slåtten 2017). På den andre siden hevder Larsen og Slåtten (2014) at de utfører oppgavene *på ulike måter*, og dermed at barnehagelærerens profesjonalitet ikke svekkes. En av måtene denne opprettholdes er nettopp gjennom diskusjon i faglige fora (Larsen & Slåtten 2014). Selv om alle ansatte i utgangspunktet skal involveres i diskusjoner, er det derfor interessant å se på om det er forskjeller på tvers av ansattgrupper når det gjelder deltakelse i samarbeidsaktiviteter. Figur 3.2 viser andelen blant pedagogiske ledere, pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som oppgir at de deltar daglig eller ukentlig i under 3-undersøkelsen:

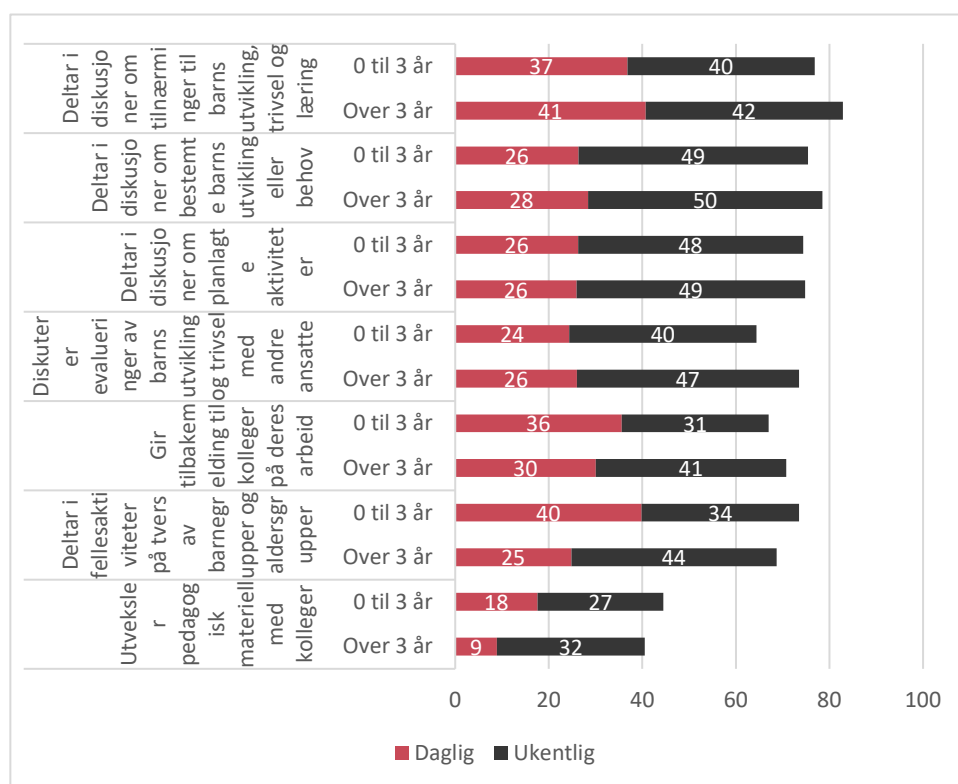


Figur 3.2: Samarbeid mellom ansatte. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 278/128/190/249.

Figuren viser at det er en lavere andel assistenter som oppgir at de daglig eller ukentlig deltar i diskusjoner om planlagte aktiviteter og at de utveksler pedagogisk materiell med kolleger sammenlignet med de øvrige ansattgruppene. Disse forskjellene er statistisk signifikante. Det samme gjelder deltakelse i diskusjoner om bestemte barns utvikling eller behov, hvor andelen assistenter som oppgir at de daglig eller ukentlig deltar er signifikant lavere enn blant pedagoger og barne- og ungdomsarbeidere. Når det gjelder å gi tilbakemelding til kolleger på deres arbeid er forskjellene mindre, men kanskje ikke overraskende er det også her en

signifikant lavere andel assistenter som oppgir at de daglig eller ukentlig gir slik tilbakemelding sammenlignet med pedagogiske ledere og pedagoger. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom ansattgruppene deltakelse i diskusjoner om tilnærminger til barns utvikling, trivsel og læring eller i fellesaktiviteter på tvers av barne- og aldersgrupper. De ulike ansattgruppene svarer heller ikke signifikant forskjellig med hensyn til hvorvidt de diskuterer barns utvikling og trivsel med andre ansatte.

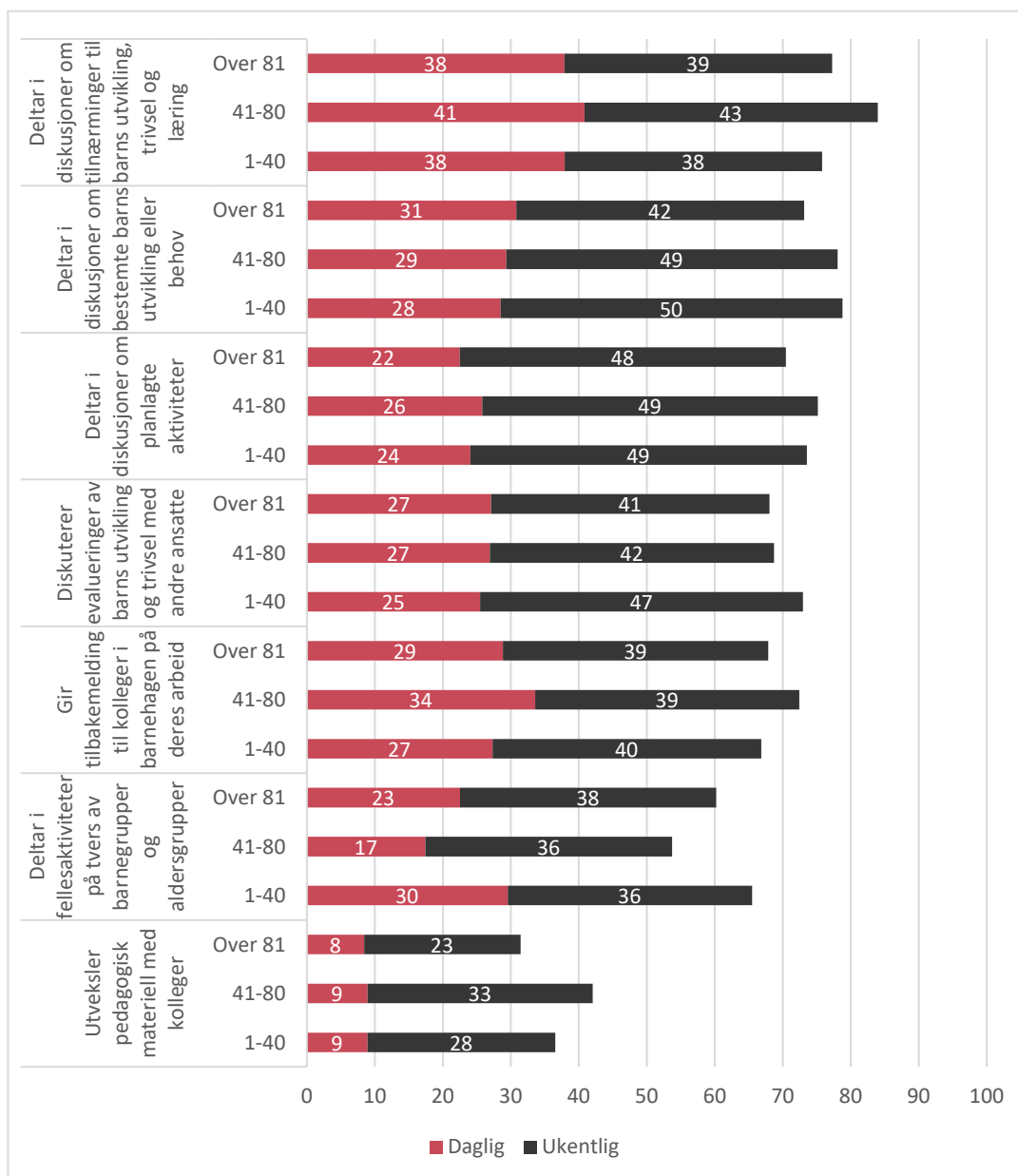
En annen faktor som potensielt kan ha betydning for deltakelse i samarbeidsaktiviteter er ansattes ansiennitet og erfaring, og internasjonalt ser det ut til at nyansatte i stor grad inkluderes i samarbeidet mellom kolleger. Figur 3.3 viser andelen barnehageansatte med over eller under tre års arbeidserfaring som oppgir at de daglig eller ukentlig deltar i samarbeidsaktiviteter i 3-5-undersøkelsen:



Figur 3.3: Samarbeid mellom ansatte etter arbeidserfaring. Ansatte i 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 119/633.

Av figuren kan det se ut til at ansatte med flere års arbeidserfaring noe oftere deltar i diskusjoner om tilnærminger til barns utvikling, trivsel og læring (83 prosent) enn ansatte med kortere fartstid (77 prosent). Det samme gjelder hvorvidt de oppgir at de daglig eller ukentlig diskuterer evalueringer av barns utvikling og trivsel med andre ansatte. De observerte forskjellene i figur 3.3 er imidlertid ikke statistisk signifikante.

Vi har også undersøkt om samarbeidet mellom ansatte er ulikt i barnehager av ulik størrelse. Figur 3.4 viser svarfordelingen fra under 3-undersøkelsen:



Figur 3.4: Samarbeid mellom ansatte etter barnehagestørrelse. Ansatte i under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 233/388/247.

Selv om det på bakgrunn av figur 3.4 kan se ut til at deltakelse i samarbeidsaktiviteter varierer noe mellom barnehager av ulik størrelse, er det kun signifikant forskjell i ansattes deltakelse i fellesaktiviteter på tvers av barne- og aldersgrupper, hvor en betydelig større andel i de minste barnehagene (under 40 barn) oppgir at de daglig eller ukentlig deltar sammenlignet med de mellomstore (41-80 barn).

3.2 Ledelse og relasjon mellom styrer og ansatte

Nasjonale myndigheter har i økende grad gitt tydelige signaler på at de ønsker kvalifiserte barnehageledere med formell kompetanse i ledelse, noe som blant annet kommer til uttrykk i den brede nasjonale satsingen på lederutdanning for styrere og ledelse av barnehager fra høsten 2011. Med unntak av innføringen av denne videreutdanningen har imidlertid lederrollen vært lite omtalt i offisielle dokumenter eller ved utdanningsinstitusjonene (Gotvassli og Vannebo 2016). Det samme gjelder forskningen, og barnehageledelse er underrepresentert i akademisk litteratur både internasjonalt og nasjonalt (Gotvassli 2018).

Det å skape en kultur for felles læring regnes av mange som en vesentlig lederoppgave, og Bøe og Hognestad (2014) viser at styrere spiller en aktiv rolle i faglig utvikling i praksisfellesskapet. Dette gjør de gjennom faglig veiledning, ved å være en rollemodell i utføring av arbeidet, gjennom å anvende faglige begreper på praksis og å gi støtte til ønskede læringsaktiviteter.

I Norge er styreren gitt det daglige ansvaret i barnehagen, og styrer har sammen med pedagogisk leder et særlig ansvar for å sikre at det pedagogiske arbeidet realiserer rammeplanens intensjoner (Larsen & Slåtten 2017), og at ansatte utvikler en felles forståelse av disse. Gotvassli (2013) skiller mellom administrative lederoppgaver, arbeidslederoppgaver og pedagogiske lederoppgaver. Børhaug m.fl. (2011) opererer med den firedelte PAIE-inndelingen av ledelse, som består av:

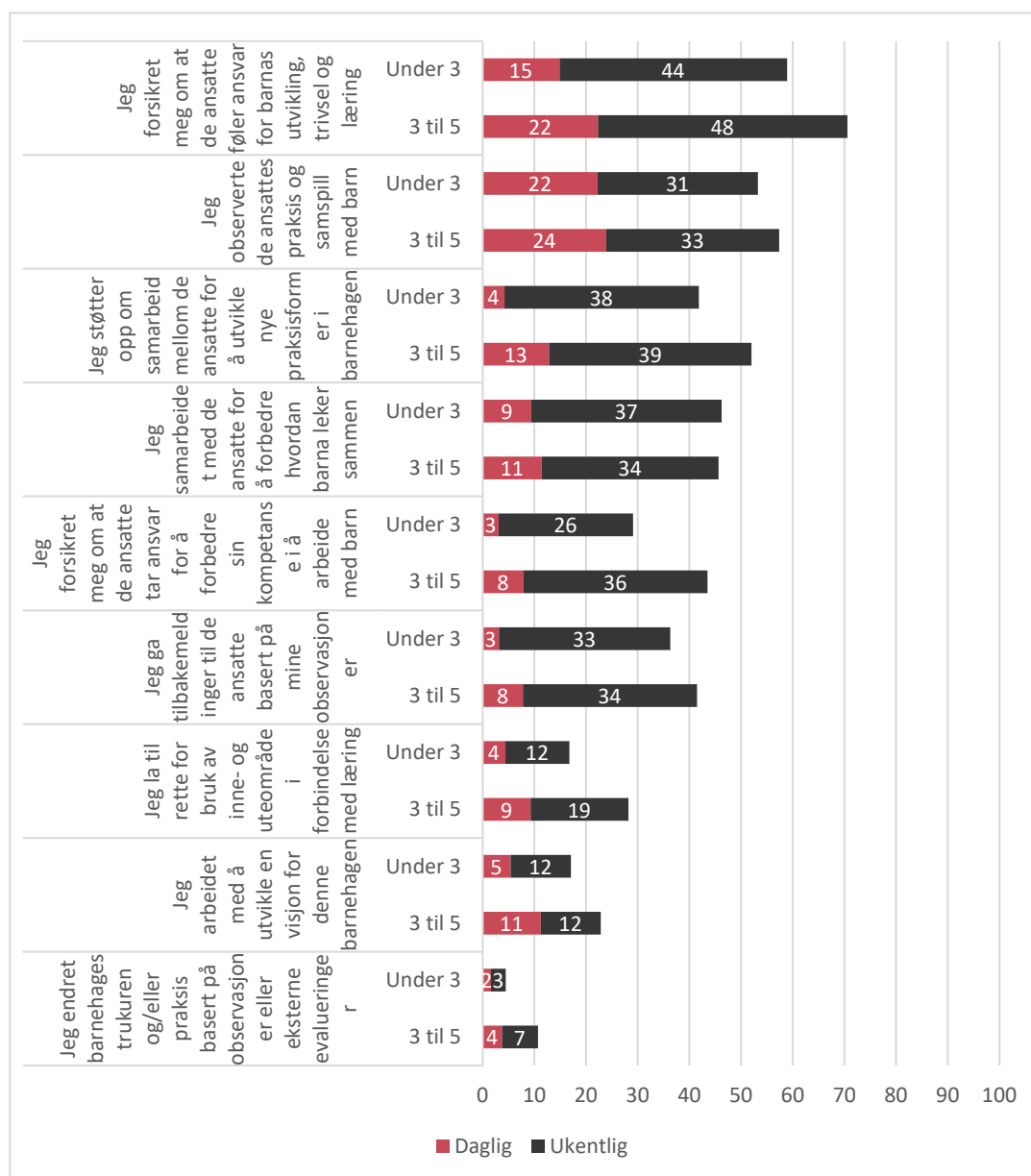
1. Produksjon: som inkluderer diskusjon og utforming av målsettinger, planlegging av pedagogisk virksomhet, faglig oppdatering, faglig veiledning av ansatte, det å følge aktivitetene på avdelingsnivå og evaluering av gjennomførte tiltak
2. Administrasjon: bemanning, økonomi, dokumentasjon og utforming av retningslinjer og rutiner.
3. Integrasjon: som inkluderer motivere ansatte, deltakelse på avdeling, personalutvikling og å jobbe med arbeidsmiljøet.
4. Entreprenørskap: eksternt rettet virksomhet som kontakt med foreldre eller andre instanser utenfor barnehagen, det å prøve å hente inn ressurser utenfra, profilering og markedsføring, og rapportering

Ifølge Gotvassli (2013) kjennetegnes ledelse i norske barnehager av å være vennskapelig, lyttende og samarbeidende, og dermed vekt på integrator- og administrasjonsrollen (Børhaug m.fl. 2011). I internasjonal sammenligning bruker norske styrere relativt stor andel av sin tid på administrasjon (Gjerustad og Berge 2020).

Selv om det kan virke rimelig å anta at praksisfellesskap kjennetegnet av ansvars- og oppgavefordeling mellom ansatte er preget av at å være selvgående har

studier vektlagt betydningen av formell pedagogisk ledelse (Bøe og Hognestad 2014).

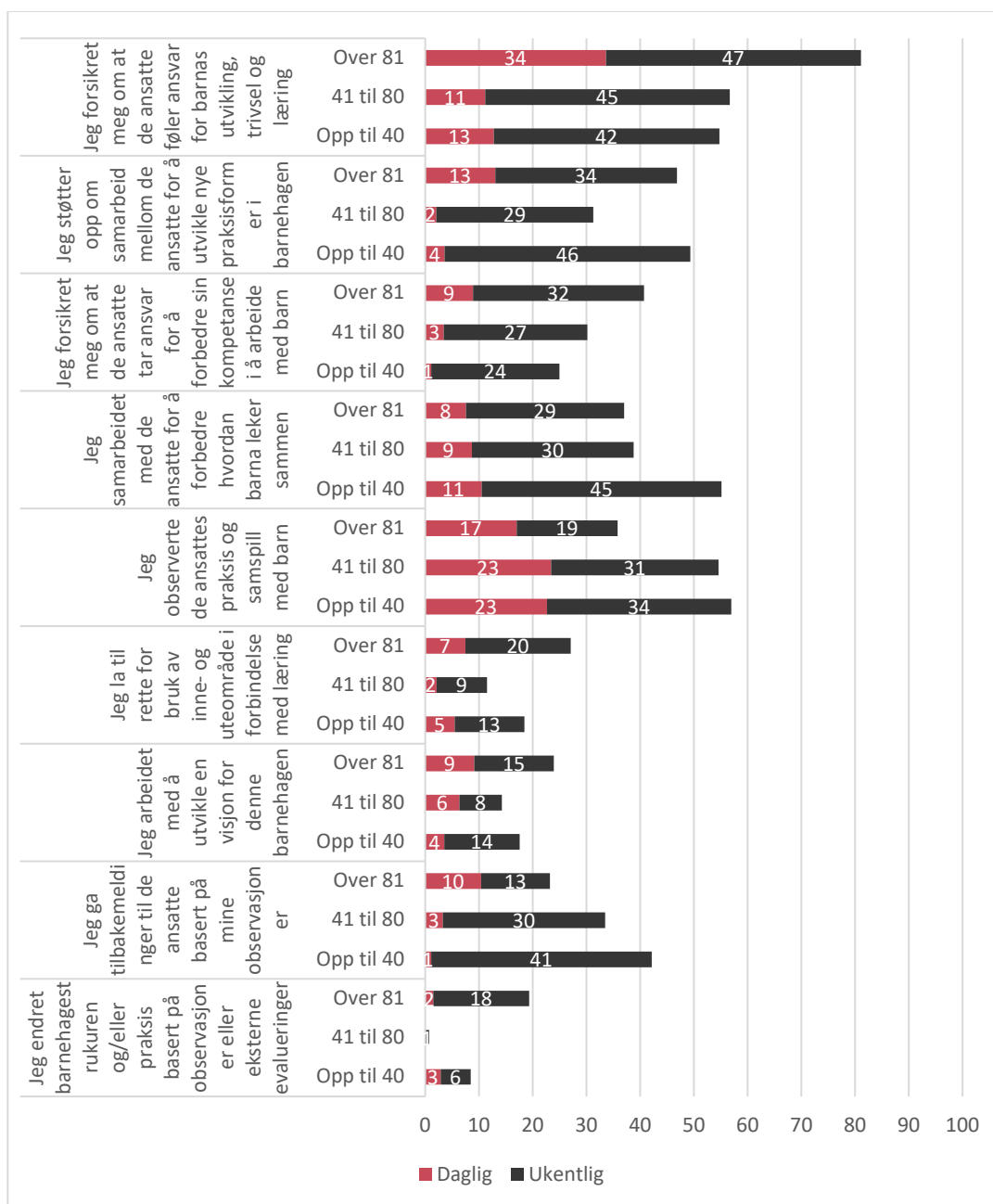
Når det gjelder de pedagogiske lederoppgavene blir styrerne i TALIS Starting Strong bedt om å oppgi hvilke oppgaver de oftest gjør som del av sin pedagogiske ledelse. Pedagogisk ledelse innebærer å gi støtte til læringsaktiviteter, og inkluderer å bygge praksisfellesskap og støtte faglig utvikling. Internasjonalt er det størst andeler som oppgir at de oftest observerer ansattes praksis og samspill med barna, forsikrer seg om at ansatte opplever seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring og gir tilbakemelding basert på observasjoner.



Figur 3.5: Ledernes vurdering av ledelse. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 147/159.

Figur 3.5 viser norske styreres vurderinger av hvilke oppgaver de oftest gjør som del av sin pedagogiske ledelse, med resultater fra både under 3- og 3-5-undersøkelsen: Som vi ser oppgir spesielt mange styrere i 3-5-undersøkelsen at de daglig (22 prosent) eller ukentlig (48 prosent) forsikrer seg om at ansatte opplever seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring. Dette er også oppgaven flest styrere i under 3-undersøkelsen oppgir at de gjør daglig (15 prosent) eller ukentlig (44 prosent). Videre oppgir i overkant av halve utvalget i begge undersøkelsene at de daglig eller ukentlig observerer ansattes praksis og samspill med barna, mens færre oppgir at de like ofte gir tilbakemelding basert på observasjoner. Mens 42 prosent av styrerne i 3-5-undersøkelsen oppgir at de gir tilbakemeldinger daglig eller ukentlig, gjelder dette 36 prosent i under 3-undersøkelsen. Det er for øvrig en større andel styrere i 3-5-undersøkelsen som oppgir at de daglig støtter opp om samarbeidet mellom de ansatte for å utvikle nye praksisformer i barnehagen, og at de daglig eller ukentlig forsikrer seg om at de ansatte tar ansvar for å forbedre sin kompetanse i å arbeide med barn. Relativt små andeler oppgir at de daglig eller ukentlig legger til rette for bruk av inne- og uteområder og å utvikle en visjon, selv om andelene er noe høyere i 3-5-undersøkelsen.

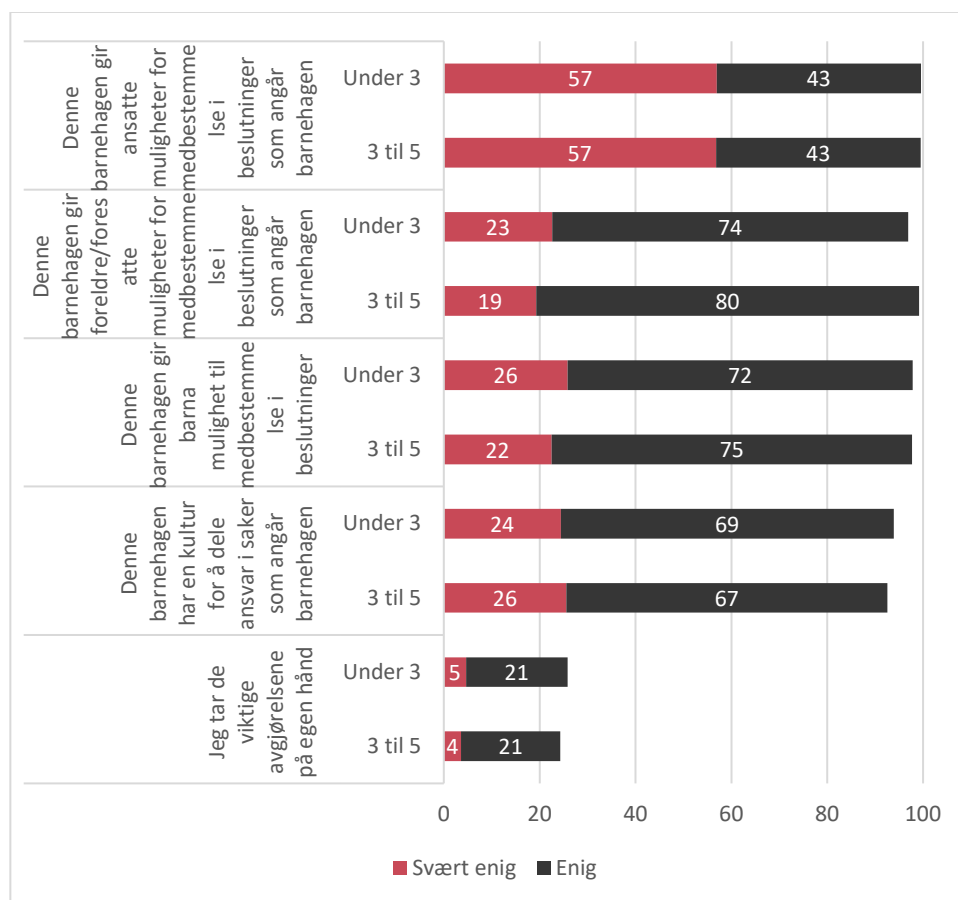
Figur 3.6 viser andelen styrere som oppgir daglig eller ukentlig på samme spørsmål etter barnehagens størrelse. Vi ser av figuren at det er en betydelig, og statistisk signifikant, høyere andel styrere i de største barnehagene (over 81 barn) som oppgir at de daglig forsikrer seg om at ansatte føler ansvar for barnas utvikling, trivsel og læring (34 prosent), sammenlignet med både de mellomstore barnehagene med mellom 41 og 80 barn (11 prosent) og de minste med under 40 barn (13 prosent). Det samme gjelder det å forsikre seg om at de ansatte tar ansvar for å forbedre sin kompetanse i å arbeide med barn, hvor styrerne i de største barnehagene skiller seg signifikant ut med en høyere andel som oppgir at de daglig og ukentlig jobber med dette. Motsatt ser vi at det er en mye større andel styrere i de minste barnehagene (46 prosent) som oppgir at de ukentlig støtter opp om samarbeid mellom de ansatte for å utvikle nye praksisformer i barnehagen, sammenlignet med de mellomstore (29 prosent). Denne forskjellen er statistisk signifikant, men det gjelder ikke i sammenligning med de største barnehagene. De øvrige forskjellene vi ser i figuren er ikke statistisk signifikante. Basert på svarene illustrert i figur 3.6 kan de se ut til at det er en viss tendens til at styrere i store barnehager i større grad delegerer ansvar til ansatte, og at styrere i små barnehager spesielt legger mer vekt på samarbeid mellom ansatte. Dette samtidig som at de også ser ut til å følge ansatte tettere opp gjennom at de i større grad daglig forsikrer seg om at ansatte føler ansvar, både for barnas utvikling, trivsel og læring og for å forbedre egen kompetanse i å arbeide med barn.



Figur 3.6: Styreres vurdering av ledelse etter barnehagens størrelse. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 52/73/33.

Når det gjelder ledelsesstruktur er det vanlig å skille mellom hierarkisk og distribuert ledelse. Distribuert ledelse kjennetegnes av at ansatte deltar i beslutningsprosesser, mens hierarkisk ledelse kjennetegnes ved at ansatte ikke deltar. Forskning på distribuert ledelse i utdanningssektoren viser at dette spiller en viktig rolle i forbedring av kvalitet.

Styrerne blir i TALIS Starting Strong Survey bedt om å ta stilling til fem utsagn om distribuert ledelse og medbestemmelse. Figur 3.7 viser utsagnene og andelen styrere som i de to undersøkelsene oppgir at de er enige eller svært enige:

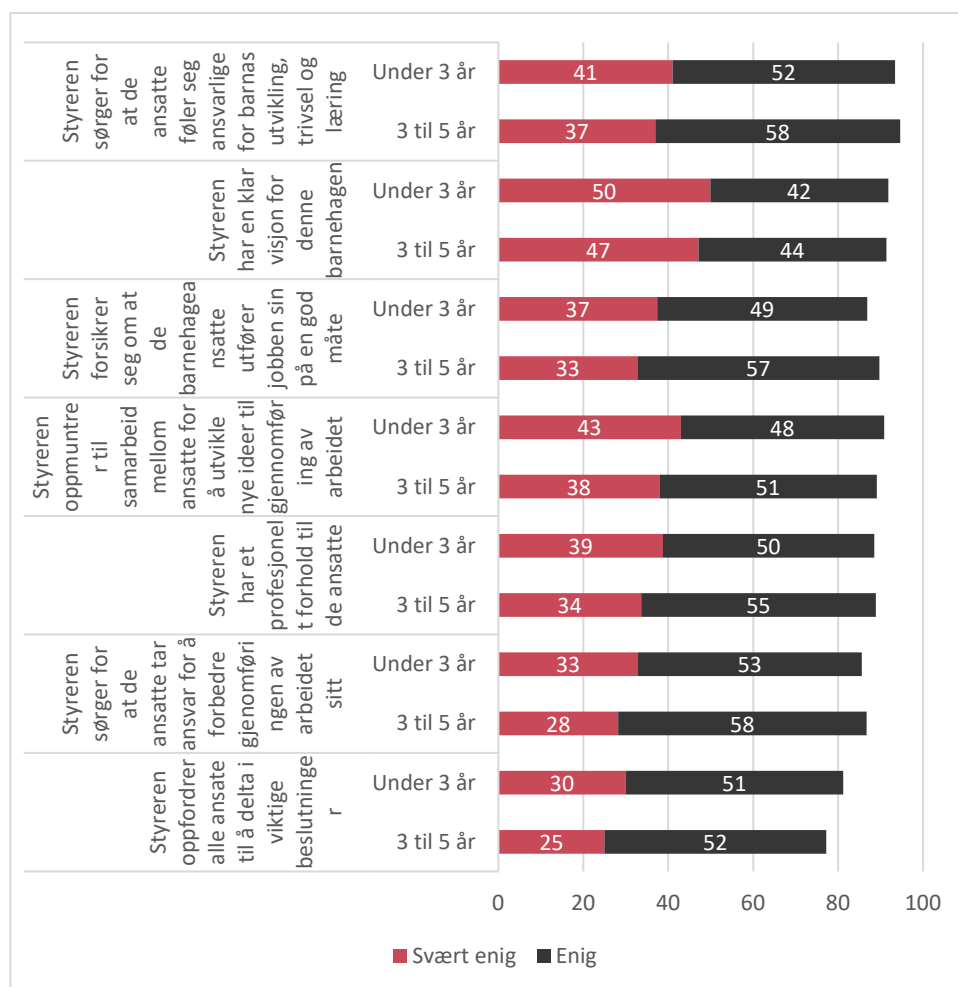


Figur 3.7: Styreres vurdering av distribuert ledelse og medbestemmelse. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N=159/146

Generelt uttrykker en stor andel barnehagestyrere på tvers av landene i TALIS Starting Strong Survey at barnehagen gir ansatte innflytelse i beslutningsprosesser og at det er en kultur preget av delt ansvar (Gjerustad og Bergene 2020). Figur 3.7 viser at bortimot alle styrerne i de to undersøkelsene i Norge er enige eller svært enige i påstanden at barnehagen gir ansatte muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår barnehagen, noe som ikke er overraskende gitt den norske arbeidslivsmodellens vektlegges av partssamarbeid og ansattes medbestemmelse. Vi ser imidlertid nesten like høye andeler når det gjelder foreldrenes og barnas muligheter til å påvirke. En noe lavere, men fortsatt betydelig, andel oppgir at de er enige eller svært enige i at barnehagen har en kultur for å dele ansvar i saker som angår barnehagen (93 prosent). Det er imidlertid få norske styrere som kjenner seg igjen i utsagnet at de tar viktige avgjørelser på egen hånd. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom barnehager av ulik størrelse. Denne analysen vises ikke i figur.

Dette er styrernes vurderinger. TALIS Starting Strong-undersøkelsen ber også ansatte om å gjøre tilsvarende vurderinger av ledelse og medbestemmelse. Internasjonalt oppgir det store flertallet av barnehageansatte at de er enige eller svært

enige i at ledelsen oppfordrer alle ansatte til å delta i viktige beslutninger (Gjerustad og Bergene 2020). Norge skiller seg ikke ut på dette punktet. Figur 3.8 viser andelen barnehageansatte som oppgir at de er enige eller svært enige i utsagn knyttet til styrerens arbeid i begge undersøkelsene:



Figur 3.8: Ansattes opplevelse av styrers arbeid. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 847/724.

Vi så over at det er få styrere som daglig eller ukentlig arbeider med barnehagens visjon. Vi ser av figur 3.8 at rundt halvparten av barnehageansatte oppgir at de er svært enige i utsagnet at styreren har en klar visjon. Dette trenger ikke være motstridende, siden styrer kan ha en klar visjon uten at vedkommende jobber med dette hver dag eller ukentlig. Totalt er det størst andel som oppgir at de er enige eller svært enige i at styreren sørger for at de ansatte føler seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring. Selv andelen som også oppgir at de er enige eller svært enige i at styreren sørger for at de ansatte tar ansvar for å forbedre gjennomføringen av arbeidet er noe lavere, er også denne høy (86 prosent). Dette kan

ha noe med den spesialiserte styrerrollen å gjøre, ved at styrer kanskje overlater mer av den pedagogiske ledelsen til pedagogiske ledere.

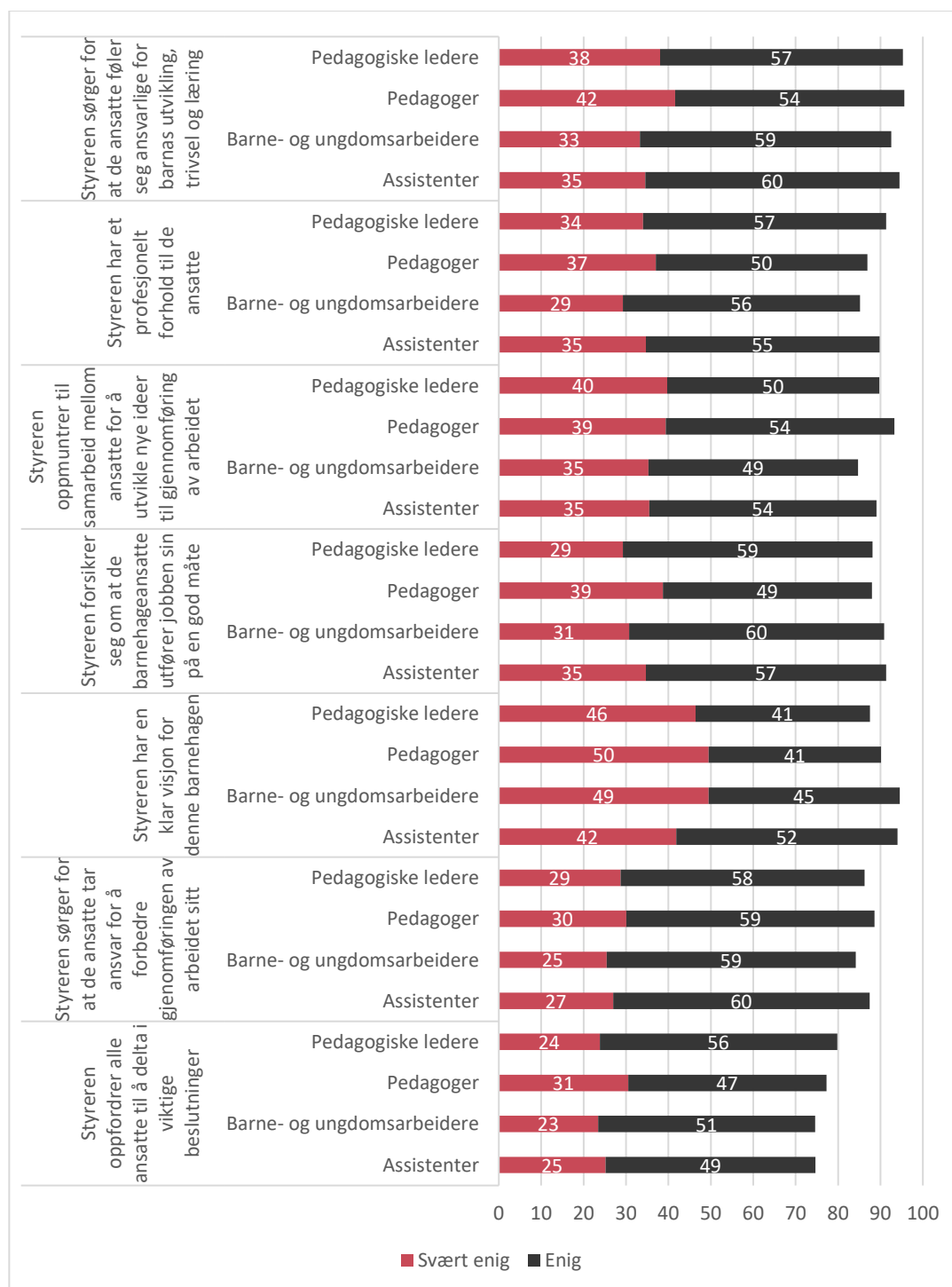
Internasjonalt oppgir majoriteten barnehageansatte at de er enige eller svært enige i påstandene om at styrerne oppmuntrer til samarbeid i kollegiet for å utvikle nye ideer til gjennomføring av arbeidet (Gjerustad og Bergene 2020). Vi ser at dette også gjelder i stor grad i Norge, og rundt 90 prosent av barnehageansatte i begge undersøkelsene gir uttrykk for dette. De fleste oppgir også at de er enige eller svært enige i utsagnene at styreren forsikrer seg om at ansatte utfører jobben på en god måte, og at forholdet til de ansatte er profesjonelt.

Som vi så over gir styrere i stor grad uttrykk for at de gir ansatte muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår barnehagen. Figur 3.10 viser at en stor andel barnehageansatte deler styrernes vurdering, men mens så å si alle styrerne tilsluttet seg utsagnet, er andelen blant ansatte rundt 80 prosent i begge undersøkelsene.

I analyser av de internasjonale dataene fra TALIS Starting Strong viser det seg at jo oftere barnehagestyrere uttrykker at de utøver pedagogisk ledelse, blant annet i form av å oppfordre til samarbeid og å forsikre seg om at ansatte føler ansvar for barnas utvikling, trivsel og læring, jo mer positivt er ansattes inntrykk. Denne sammenhengen ser ut til å være spesielt sterk i Norge, hvor ansatte er 26-30 prosent mer tilbøyelige til å være svært enige i at deres styrer har en tydelig visjon og at vedkommende oppfordrer til samarbeid i tilfeller der barnehagestyreren skårer høyt på indeksen over pedagogisk ledelse (Gjerustad og Bergene 2020).

I utgangspunktet kan det tenkes at vurderingen av styrer varierer mellom ulike ansattgrupper. Figur 3.9 viser andelen ansatte i ulike ansattgrupper som i under 3-undersøkelsen oppgir at de er enige eller svært enige i de samme påstandene om styrer.

Det er statistisk signifikante forskjeller i svarene fra pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeidere på flere av utsagnene. For det første er det en høyere andel pedagogiske ledere som oppgir at de er enige eller svært enige i at styreren sørger for at ansatte tar ansvar for å forbedre gjennomføringen av arbeidet. Det samme gjelder for det andre utsagnet at styrer oppmuntrer til samarbeid mellom ansatte for å utvikle nye ideer til gjennomføring av arbeidet. For det tredje er det en statistisk signifikant høyere andel pedagogiske ledere og pedagoger som oppgir at de er enige eller svært enige i at styrer oppfordrer alle ansatte til å delta i viktige beslutninger, sammenlignet med barne- og ungdomsarbeidere.



Figur 3.9: Ansattes opplevelse av styrer. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N=241/120/177/163.

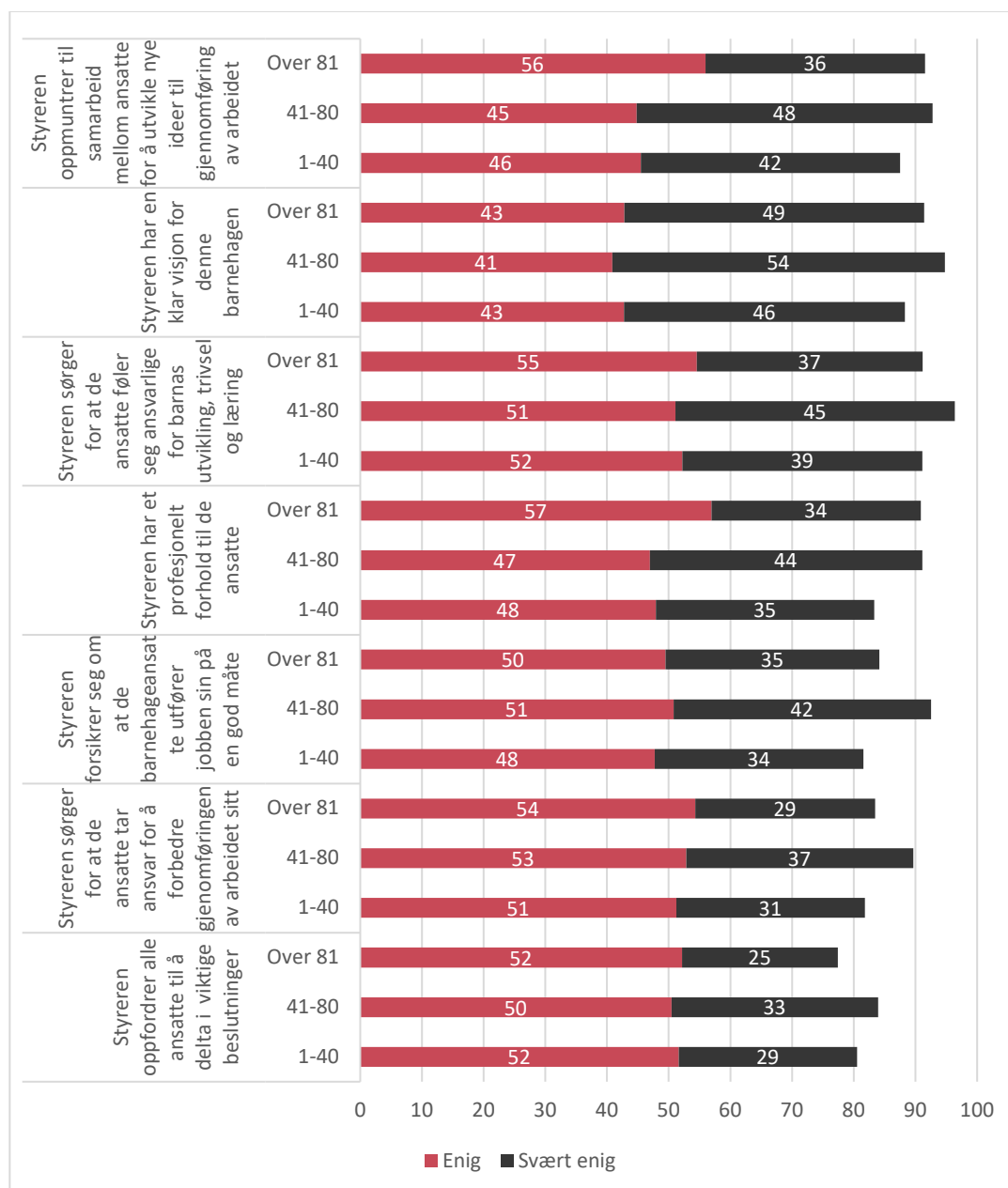
På utsagnet om at styrer forsikrer seg om at de barnehageansatte utfører jobben sin på en god måte forholder det seg motsatt. Det er en statistisk signifikant høyere andel barne- og ungdomsarbeidere, og i dette tilfellet også assistenter, som oppgir at de er enige eller svært enige sammenlignet med pedagogiske ledere. Dette kan

tyde på at styrer følger ansatte med lavere formell utdanning tettere opp i gjennomføringen av arbeidet.

Flere av de observerte forskjellene i svargivning mellom de ulike ansattgruppene når det gjelder om styrer sørger for at ansatte føler seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring, og at styrer har en klar visjon for barnehagen, er statistisk signifikante. Når det gjelder førstnevnte ser vi at det er en høyere andel pedagogiske ledere (38 prosent) og pedagoger (42 prosent) som oppgir at de er svært enige i at styrer sørger for at ansatte føler seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring, sammenlignet med barne- og ungdomsarbeidere (33 prosent) og assistenter (35 prosent). Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom ansattgruppene når det gjelder hvorvidt de tilslutter seg utsagnet at styrere har et profesjonelt forhold til de ansatte. Svarene på dette spørsmålet kan tyde på at pedagogiske ledere og pedagoger i større grad enn barne- og ungdomsarbeidere opplever at styrer gir dem *tillit*, både til å delta i viktige beslutninger, samarbeide om utvikling av nye ideer til gjennomføring av arbeidet, ansvar for barns utvikling, trivsel og læring, og også for å forbedre gjennomføringen av arbeidet. Når det gjelder barne- og ungdomsarbeidere ser det ut til at styrer i større grad påtar seg noe av dette ansvaret ved at de i større grad kjenner seg igjen i utsagnet at *styrer* forsikrer seg om at de barnehageansatte utfører jobben sin på en god måte.

Vi finner ingen statistisk signifikant variasjon i svargivning på dette spørsmålet etter ansattes arbeidserfaring. Hvis vi fortsatt tar utgangspunkt i under 3-undersøkelsen viser figur 3.10 hvordan ansatte i barnehager av ulik størrelse svarer på samme spørsmål.

Som figuren viser varierer svarene noe, men det er kun to av de observerte forskjellene som er statistisk signifikante. Det er en signifikant høyere andel i de mellomstore barnehagene (41-80 barn) som oppgir at de er enige eller svært enige (93 prosent) i utsagnet om at styreren forsikrer seg om at de barnehageansatte utfører jobben sin på en god måte, sammenlignet med både de små (1-40 barn) og de store (over 81 barn) (henholdsvis 82 og 85 prosent). Det er også en statistisk signifikant forskjell mellom små og mellomstore barnehager når det gjelder hvorvidt ansatte tilslutter seg utsagnet at styrer har et profesjonelt forhold til de ansatte. Som vi ser av figuren oppgir 91 prosent av ansatte i mellomstore barnehager dette, mens tilsvarende andel i de minste barnehagene er 83 prosent.



Figur 3.10: Ansattes opplevelse av styrer etter barnehagens størrelse. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 224/383/240.

3.3 Funn fra kvalitativ undersøkelse om verdsetting, trivsel og stress

I TALIS Starting Strong Survey undersøkes trivsel i jobben ved at styrere og ansatte presenteres for ulike utsagn som de blir bedt om å ta stilling til: hvor godt de liker jobben og arbeidsplassen, hvor fornøyd de er med arbeidsbetingelsene og om de opplever seg verdsatt. Resultatene fra denne spørreundersøkelsen, som ble rapportert i forrige dybderapport (Gjerustad m.fl., 2020), viste at godt over 90

prosent alt i alt er fornøyde med jobben, og bortimot alle gir uttrykk for at de liker å jobbe i barnehagen; nesten to av tre barnehageansatte er svært enige i dette ut-sagnet. Over 90 prosent er enige eller svært enige i at de ville anbefalt barnehagen de jobber i som et godt sted å jobbe. Totalt sett er dermed det generelle inntrykket høy trivsel i jobben, og over 85 prosent ville valgt å arbeide i barnehage hvis de kunne velge om igjen.

Vi ønsket å følge disse temaene videre, og gjorde dem til gjenstand for kvalita-tive intervju med styrere og barnehageansatte høsten 2020. Vi vil i dette under-kapitlet presentere funnene fra disse på verdsetting, trivsel og stress.

3.3.1 Verdsetting

TALIS Starting Strong Survey viste at barnehageansatte generelt opplever seg mer verdsatt i sitt daglige virke av barna (67 prosent svært enig) og foreldrene (42–50 prosent svært enig), enn av samfunnet (9 prosent svært enig) (Gjerustad m.fl. 2020). Dette var et funn vi var interessert i å forfølge nærmere, og en av styrerne (daglig leder) var inne på en forklaring da hun reflekterte over spørsmålet om hvorvidt hun følte seg verdsatt:

Ja, jeg gjør jo for så vidt det. Det er jo lettest å bli verdsatt av de som er nærmest deg og vet hva du driver med, men så føler jeg også at samfunnet verdsetter den jobben vi gjør og ser på oss som viktig.

De som er aller nærmest de barnehageansatte er barna. Informantene i de kvalita-tive intervjuene ga generelt uttrykk for at de følte seg svært verdsatt av barna, men også ofte av deres foreldre og av kolleger. Som vi ser av følgende sitat får infor-manten en opplevelse av verdsettelse både i form av muntlige tilbakemeldinger og også andre uttrykk for takknemlighet for innsatsen som gjøres:

Det føler jeg veldig godt på. jeg føler at både ansatte og barn viser daglig at de setter pris på den jobben jeg gjør, og at jeg er der, og faktisk, at jeg gjør noe godt for dem. Det sier dem jo og. Jeg ser jo sånn som både til jul og til påske, så kan jeg få gave fra foreldrene for at dem takker for den jobben jeg gjør. (barnehagelærer)

En annen informant hevdet til og med at barnas verdsetting er noe av det barne-hageansatte "higer etter":

Jeg føler meg verdsatt også fra barnas side, og føler at jeg når dem, når de ikke vil gå hjem da for eksempel og de vil være i barnehagen. Det er det jeg higer etter mest i forhold til det å bli verdsatt på jobben. For det at barna trives, gir deg klem-mer og de kommer til deg, da føler jeg meg verdsatt. (assistent)

TALIS Starting Strong Survey viste at den største variasjonen i svargivning var på utsagn knyttet til hvorvidt foreldrene verdsetter barnehageansatte (Gjerustad m.fl. 2020). Inntrykket vi sitter igjen med etter de kvalitative intervjuene stemmer overens med dette, og følgende sitat kan gi oss en indikasjon på mulig forklaring:

Når det gjelder foresatte er det litt hva de forventer av barnehagen eller ikke, noen ønsker jo en plass å ha ungene mens de er på jobb og har kanskje ikke den store interessen av å vite den jobben vi skal gjøre i barnehagen. Så der har vi mye å gjøre for å synliggjøre at det er en jobb. Vi passer ikke bare barn, alt vi gjør har en mening og et formål. (styrer)

Som vi ser hevder informanten at hvorvidt barnehageansatte opplever seg verdsett av foreldrene er avhengig av deres syn på hva barnehagen er, og dermed hva de forventer av den. Dette handler med andre ord om verdsetting av kompetanse og profesjonalitet. Som en av informantene uttrykte kunne tilbakemeldinger fra foreldre på pedagogisk opplegg gi opplevelse av verdsetting:

Da var det [...] ting jeg hadde interesse for, og fikk brukt min interesse i jobben med barna. Da merket jeg veldig mye gode tilbakemelding i fra foreldre. Dette var spennende, dette snakker barna mye om hjemme. (assistent)

Likevel trakk flere fram en opplevelse av lav status, og at "[f]or folk flest så tror jeg at de aller fleste ser på barnehager enda som en oppbevaringsplass, eller barnepass", og dermed at kun "et fåtall [...] er mer opptatt av den pedagogiske virksomheten oppi det". Barnehagelærer er en relativt ung profesjon, og en av informantene trakk fram denne utviklingen og den medfølgende oppmerksomheten som et tegn på verdsetting:

Og det er jo blant annet gjennom at det blir forsket mer på barnehagen både i innhold, men også sånn som dere gjør nå i hva som gjør at vi trives. Men så kan man jo som profesjon kjenne på at det er holdninger i samfunnet som gjør at det er andre ting som blir sett på som viktigere enn den jobben vi gjør. Og der har jo politikere og profesjonen et ansvar for å vise hva vi egentlig driver med [...] men jeg ser jo at vi har kommet en lang vei i vår anerkjennelse av samfunnet. Fra den gangen på 80-tallet da det var barnehagetanter til at vi nå har et navn og en rolle. Så har det på en måte blitt en helt annen forståelse for at det vi gjør er viktig både her og nå, men også i et langt samfunnsperspektiv. (daglig leder/styrer)

I TALIS Starting Strong Survey oppga i overkant av halvparten at de var enig eller svært enig i at barnehageansatte verdsettes i samfunnet (Gjerustad m.fl. 2020). Som vi ser av sitatet over hevder informanten at det har skjedd en positiv utvikling i verdsetting av barnehageansatte og deres kompetanse, men at det kanskje er "andre ting som blir sett på som viktigere". Tilsvarende hevdet en annen informant

at de nå har "fått litt respekt for det yrket vi har", men "[v]i er vel ikke helt der oppe lærerne er, men [...] du merker at det er mer respekt for yrket". Det var flere som brukte skolen som sammenligning:

[[Jeg tenker at samfunnet rundt begynner mer og mer å se hvor viktig barnehagene er [...] Det har ikke like stor status som skole for eksempel, og det handler jo om kulturen, og også om det å ha nok utdannede folk i barnehagen. Altså sånn som tidligere da det ikke var noen utdanningskrav for å jobbe i barnehage, og at man har opplevd at det ikke stilles noen krav til den som skal jobbe i barnehage, men det har jo blitt bedre. Det handler jo om at det skal også være kunnskapsrike og folk med mye kompetanse som skal jobbe i barnehage for at man skal få en status eller god kvalitet [...] Barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere. (fagleder/pedagogisk leder)

Interessant nok er det faktisk en høyere andel barnehageansatte som uttrykker at de opplever seg som verdsatt av samfunnet i TALIS Starting Strong Survey enn blant norske lærere på ungdomstrinnet, hvor 35 prosent er enige i påstanden "lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet". Internasjonalt er gjennomsnittet blant lærere 26 prosent (Carlsten m.fl. 2018). Likevel virker det som at mange opplever at kompetansen foreløpig ikke verdsettes tilstrekkelig, og at bildet av barnehageansatte som "tanter" fortsatt henger igjen. Profesjonens og barnehageansattes rolle i selv å påvirke dette bildet, og derigjennom verdsettelsen, ble trukket fram av flere:

Vi ser jo at barnehagen har en lav status i samfunnet, barnehageansatte og barnehagelæreren har relativt lav status for vi "passer barn". Vi begynte for fire år siden med temaforeldremøter, der vi har ikke lenger [...] disse trivielle sakene som vi kan sende informasjon om på mail. Vi har hatt mer som går på oppvekstvilkår, nærmiljø og barn, sosialisering av barn og på den måten håper vi at foresatte skal få en større forståelse av hvordan vi jobber i barnehagen og hva man møter i barnehagen. (styrer)

Som vi ser, er en måte å synliggjøre kompetanse å ta "trivielle saker" på mail og å legge mer faglig innhold i foreldremøtene. En annen informant brukte samme eksempel på hvordan barnehageansatte kan "legge fram faget" og dermed "gjøre samfunnet bevisst på hvor viktig barnehagen er for ungenes utvikling":

Ja, jeg føler meg verdsatt i jobben jeg gjør her. Det er opp til oss å gjøre oss verdsatt, det kommer an på hvordan man legger frem faget, og opp til hver enkelt ansvarlig om hvordan du for eksempel gjennomfører foreldremøter [...] Det er opp til oss å gjøre samfunnet bevisst på hvor viktig barnehagen er for ungenes utvikling. Og det føler jeg vi har kommet langt i det arbeidet i forhold til for eksempel å gjøre foresatte kjent med hvor viktig de årene, altså hvor viktig barnehageårene

er i forhold til barnas utvikling [...] Det har blitt et løft i forhold til status for barnehageansatte, det føler man jo på. Men samtidig er det ikke godt nok, for jeg kommer tilbake til hvor viktig disse årene er 0-5 år også og barnehageansatte er ikke nok verdsatt fra øverste hold, regjering og storting. (samme fagleder/pedagogisk leder)

Hvis vi vender tilbake til de nærere relasjonene var det også enkelte som trakk fram verdsettelse på arbeidsplassen. Inntrykket er at barnehageansatte opplever seg verdsatt av kolleger. En styrer trakk fram opplevelse av verdsetting gjennom tilbakemelding fra ansatte som "uhyre viktig":

Ja så det er veldig mye positive tilbakemeldinger fra de ansatte. Misforstå meg rett, det er ikke alt alle er fornøyde med, men på det jevne så føler jeg at jeg har tillit fra personalgruppa og det er jo uhyre viktig for å kunne gjøre den jobben jeg har. Så får vi jo som barnehage og jeg tilbakemeldinger fra foreldrene om at de er fornøyde med hvordan barnehagen tilrettelegger for dem.

Noen av de ansatte vi intervjuet trakk også fram at de opplevde seg verdsatt av ledelsen, men ikke alltid barnehageeier. Sistnevnte ble nevnt i forbindelse med eierskifte og usikkerheten som oppstår i den forbindelse. For en av informantene handlet denne opplevelsen av verdsettelse om at ledelsen har "vært veldig god på og vise at de bryr seg, lar oss få blåse ut", og viste blant annet til et eksempel hvor de ansatte fikk pizza som et uttrykk for at deres innsats ble satt pris på. Videre er opplevelsen av verdsettelse også for de ansatte forbundet med tilbakemelding:

Jo, jeg gjør det, jeg hadde utviklingssamtale med sjefen i går og hun sa at hun har fulgt med på prosessen og sett at jeg har gjort de målene jeg har satt for meg selv veldig bra sa hun og at jeg har fått til ting. Og det er ikke bare sjefen, det er også de jeg jobber med. (assistent)

Slik tilbakemelding og samarbeid henger også, som vi skal se, sammen med ansattes trivsel.

3.3.2 Trivsel

TALIS Starting Strong Survey viser at en bemerkelsesverdig stor andel barnehageansatte trives godt i jobben (Gjerustad m.fl. 2020). Vi startet derfor intervjuene med om informantene kjente seg igjen i dette, og svaret var et unisont ja. Da vi fulgte opp med en begrunnelse for hva som bidrar til at de trives så godt, fikk vi et bredt spekter av aspekter ved arbeidet som skaper trivsel.

For det første virker det som at opplevelsen av å ha en meningsfull og viktig jobb for mange skaper trivsel:

Det er en meningsfull jobb, det er jo primært, det er en viktig samfunnsoppgave å legge til rette for best mulig oppvekstvilkår for barn og barnehage som samfunnsinstitusjon, det syntes jeg er meningsfylt. (styrer)

Flere ga uttrykk for lignende opplevelse, hvor enkelte vektla det å "utgjøre den store forskjellen" i barnas liv. Til dette kommer det at barna selv er en vesentlig trivselsfaktor, og en av de pedagogiske lederne (fagleder) påpekte at barn opp til seks år er en unik gruppe å jobbe med. Som vi så over ga flere uttrykk for hvor mye viktig barnas verdsettelse var for dem, og dermed at det er "veldig gøy å jobbe med barn som er så glad for å se deg [...], og når du kommer inn på jobb så løper de mot meg og kaster seg i armene mine, og sånt gjør jo at det er veldig gøy å komme på jobb".

En av barnehagelærerne vi intervjuet la ikke skjul på at jobben i barnehagen var krevende, men nettopp det å jobbe med barn var faktoren som gjorde at hun trivdes og ønsket å fortsette i yrket:

[D]et er veldig krevende, men det er den gleden av å få jobbe med unger og få lov til å være med og forme barn og se dem vokse opp. Det gjør noe med deg, og det gjør at du får lyst til å fortsette med det.

Barna i seg selv skaper trivsel fordi det gir "veldig mye glede og energi [...] å være med barn som er så positive og alt de opplever", men også *arbeidet med barn* gir trivsel. I tillegg til å utgjøre en forskjell, være med og forme barna, og se dem vokse opp, er en faktor som flere trekker fram at arbeidet med barn gjør at "ingen dager er like". Dette gjør at arbeidet oppleves som spennende, og dermed lite kjedelig:

Samtidig så er det et spennende yrke for det skjer noe hele tiden. Mange tror at når man jobber i barnehage så er [...] dagene er veldig like. men det er de ikke, for det skjer noe nytt hele tiden. Du har jo aldri en kjedelig da på jobb for å si det sånn. (barnehagelærer)

Det virker med andre ord som at varierte arbeidsoppgaver er et aspekt ved jobben i barnehagen som flere trives med, inkludert "tid til å være ute, gå på tur". Variasjonen kommer muligens delvis naturlig fra arbeid med barn, men også, ifølge en annen informant, av store frihetsgrader:

[D]u har jo enormt stor frihet i jobben din. Ingen dager er lik, når du jobber med unger så er det hele tiden noe som skjer. Så det er veldig variert arbeid. (styrer)

En annen informant uttrykte på samme måte at man "har mange muligheter når du jobber i barnehage i forhold til når du sitter på et kontor eller hva det skulle være".

En av informantene påpekte at muligheten for utvikling og gjøre "dypdykk" har endret seg, og blitt viktigere over tid, slik at "det er noe helt annet nå å jobbe i

barnehage enn da jeg begynte å jobbe i barnehage for ti år siden, så det er kommet en hel vei". Flere delte også oppfatningen at arbeidsmiljøet generelt var en trivselsfaktor, både med hensyn til kolleger og ledelse. Dette ble forklart på følgende måte av en av våre informanter:

Når man jobber så tett med unger, så blir det jo også ganske tett med de voksne også. Så man er avhengig av å ha et godt kollegafellesskap. (styrer)

For en av assistentene vi intervjuet var trivsel forbundet med "hvem du jobber med", og spesielt den pedagogiske lederen:

Sånn som for meg som er assistent og har lang fartstid så handler det veldig om kjemi, og spesielt kjemi med den pedagogiske lederen. At jeg har en som jeg syntes er en riktig god pedagogisk leder. Det har mye å si for meg.

Arbeidsmiljø var, kanskje av samme grunn, også en faktor som ble trukket fram av flere når det gjelder hva som kan bidra til at man *ikke* trives, for eksempel når "det blir utfordringer i det kollegiale", man "ikke har så emosjonell kontakt med de man har rundt seg", eller det forekommer "baksnaking" og "misforståelser" slik at "samarbeidet i hverdagen blir vanskelig". En av informantene nevnte også det å føle seg utenfor og å ikke bli hørt som faktorer som bidrar til at man ikke trives, mens en annen trakk fram favorisering av enkelte ansatte fra styrers side. Når arbeidsmiljøet er godt, ser det imidlertid ut til at blant annet den emosjonelle støtten fra leder og kolleger er en trivselsfaktor:

Jeg føler jo i og med at vi er veldig sammensveisa som personal, så vi har kollegaene til å støtte meg på. (faglært)

For en av informantene var et arbeidsmiljø preget av trivsel i seg selv en viktig trivselsfaktor:

Det er noe av det som gjør at jeg trives veldig godt også, at det ser ut som det er mange som deler samme oppfatning av det å jobbe i barnehage, som har lyst til å være på jobb og er så glad i jobben sin at de heller velger å komme på jobb enn å være hjemme selv om du er syk. Da kommer du heller på jobb og prøver å bli bedre for det er fint i barnehagen da. (pedagogisk leder)

I tillegg til en slik generell positiv holdning handler dette også for noen mer konkret om å få positiv tilbakemeldinger, både fra styrer og kolleger:

Altså positiv tilbakemelding. [Styrer] ser at vi gjør jobben og passer på alle barn selv om det ene eller andre barnet tar litt tid. Så er hun veldig bevisst på å få frem at vi gjør en god jobb. Selv om man mange ganger føler at "Å gud nå fikk jeg ikke gjort det, eller det", så får man dårlig samvittighet der, men hun sa at vi ikke

*trenger å føle den dårlige samvittigheten i det hele tatt for du får gjort det du skal.
(assistent)*

Positive tilbakemeldinger handler som vi ser både om å si fra når noen gjør en god jobb, men også å hjelpe kolleger til ikke å få dårlig samvittighet når de selv synes de kunne gjort den bedre. En annen informant inkluderte også det å være "generøse med hverandre" og "legge til rette for hverandre", og dermed også om kollegialt samarbeid:

Tilbakemeldinger, positive tilbakemeldinger, være litt generøse med hverandre, legge til rette for hverandre, [...] bare si "i dag har jeg en dårlig dag, tror du at du kan trappe inn litt ekstra for meg i dag?" Ikke sant, så gjør vi hverandre de [tjenestene] som trengs (faglært)

Når det gjelder ledelse, påpekte en av assistentene, som også hevdet at kjemien med pedagogisk leder var viktig for hennes trivsel, at det var helt nødvendig at relasjonen var preget av respekt og relativt flat struktur:

Det handler om respekt [...] Jeg har jo jobbet sammen med mange ulike pedagoger i årenes løp [...] Og det er klart at når du kommer sammen med en som er veldig autoritær, både med personalet og med ungene ikke minst. Så da har jeg store problemer med å trives, og spesielt med autoriteten i forhold til ungene.

Andre la mer vekt på arbeidsoppgavene som utviklende, men samtidig tilstrekkelig gjenkjennbare til å gi opplevelse av mestring:

Det er arbeidsoppgavene som er både utviklende og gjenkjennbare oppgaver som gjør at det gir av mestring også er det kolleger, støtte fra kolleger og leder og organisasjonen som jeg er en del av da. (styrer)

Inntrykket er videre at kollegers kompetanse i seg selv er vesentlig for barnehageansattes trivsel:

Jeg trives i jobben med de arbeidsoppgavene først og fremst på grunn av mine kolleger, fordi jeg har svært kompetente kolleger som kan sitt fag som gjør min jobb mye, mye lettere. Og det er nok hovedgrunnen til det: fordi jeg har så kompetente kolleger så gjør det at jeg trives mer, fordi jeg kjenner at jeg har medarbeidere som tar ansvar for det vi holder på med i barnehagen. (pedagogisk leder)

Som vi ser handler dette mye om tillit og også om ansvars- og arbeidsfordeling. En annen informant valgte også å trekke fram kollegers *utfyllende* kompetanse som en trivselsfaktor:

Jo, vi er flinke på alle våre forskjellige ting og jeg føler vi blir sett i de talentene vi har så da kan vi jobbe litt strukturert med barna innenfor det vi liker best, og da blir det litt mer gøy å jobbe [...] Og det syntes jeg er bra her. (fagarbeider)

Barnehageansattes trivsel er altså tett forbundet med å arbeide med barn sammen med kompetente kolleger i et positivt arbeidsmiljø. Det som trekkes fram som trusler for denne trivselen har med oppgaver og rammebetingelser å gjøre. Blant oppgaver trekkes ofte saker som innebærer barn med spesielle behov og kontakt med andre deler av velferdstjenestene fram, enten PPT eller barnevernet. Dette blir både omtalt som tidkrevende og som et område der flere ikke opplever mestring. I tillegg går det på trivselen løs når tidsbruk på ulike, og for mange, oppgaver kommer i konflikt med hverandre, og kanskje går på bekostning av "tid nok til det enkelte barnet". En styrer påpekte at hun hadde fått "signaler om at det er for lite tid til hvert barn at det er for lite tid til å følge opp ulike aktiviteter", og tilskrev dette at "[b]arnehagen er mye styrt av rammer og rutiner". En av assistentene vi intervjuet la spesielt vekt på at trivselen trues når arbeidet med barna må nedprioriteres:

Det er når det er mye som skjer. Mye møter, eller mye som blir prioritert fremfor de tingene vi faktisk er her for. Og det er litt sånn irritasjon, eller gnager litt litt som. Vi er plutselig en voksen eller to voksne mindre på grunn av møter, så er det mye som skjer med barna. Det er vel da jeg mistrives mest.

Et generelt inntrykk er at pedagogiske lederes planleggingstid er en faktor som skaper en del hodebry når det gjelder ansattes trivsel, mestring og stressnivå. Også blant styrerne var det flere som opplevde det å tilrettelegge for dette var krevende. En av de pedagogiske lederne vi intervjuet trakk dette eksplisitt fram som en faktor som bidrar til at man av og til ikke trives i jobben, og knyttet det til verdsettelse og rammebetingelsene i barnehagesektoren:

Ja, for eksempel det at en pedagog skal ha minimum 4 timers planleggingstid i uken og at det ikke er noen erstatte for den pedagogen i barnehagegruppen når du skal ha den planleggingstiden. Og da når man vet hvor viktige de årene er så henger det ikke på greip at man ikke får mer, forskning viser jo at de viktigste årene i et barns liv er årene fra null til fem år sånn utviklingsmessig og det grunnlaget som legges, og hvorfor er det da sånn at det barnehager ikke har større viktighet i samfunnet? Hvis man ser på skolene der læreren har mye mer planleggingstid, mye mer tid til å planlegge aktiviteter og for det pedagogiske. Det er rett og slett for lite planleggingstid for pedagoger i barnehager for at det skal være god kvalitet for ungene.

Vi så over at varierte arbeidsoppgaver og at arbeidshverdagen aldri blir kjedelig er faktorer flere trekker fram som viktige for trivsel. Det framkommer imidlertid

også fra de kvalitative intervjuene at arbeidet periodevis er krevende og slitsomt, og at trivselen trues "når oppgaver man står i oppleves så store og krevende at man ikke vet helt hvordan man skal lande det, det blir for store utfordringer" (styrer). En annen informant knyttet dette til at arbeidshverdagen kan bli preget av en uønsket ustabilitet:

Ja, sånn generelt så tror jeg de fleste trives med å jobbe i barnehage. Men det er klart at periodevis så kan det jo være slitsom og hvis det er mye fravær og ustabilitet så går jo det selvfølgelig utover humør og da kan jo det gå på trivsel og sånt. (assistent)

Det tegner seg med andre ord et bilde av trivselsfaktoren knyttet til arbeid med energiske barn og varierte arbeidsoppgaver aldri gjør arbeidet kjedelig har en bakside ved at mye aktivitet kan bli kaos, som kan lede til stress:

Det er jo kaos i en barnehage og da tror jeg nok at det kan bli tøft. Men jeg er jo en sånn her person som trives med at det skjer masse rundt meg, så kaos og sånt, jeg blir ikke stresset veldig fort. (barnehagelærer)

En pedagog vi intervjuet, som også nevnte kaos, påpekte hvordan det krever at ansatte stresser ned, for ikke å stresse barna opp: "For jeg opplever at er du veldig stresset, så blir barna enda mer stresset og da blir det bare enda mer kaos". Vi skal nå se litt nærmere på hva barnehageansatte opplever som mest stressende i sin arbeidshverdag, og hva de mener bidrar til å redusere stress.

3.3.3 Stress

I TALIS Starting Strong Survey ble barnehageansattes og styreres opplevelse av stress undersøkt ved hjelp av utsagn knyttet til sider ved jobben som kan være kilde til stress. Blant ansatte var det flest som oppga det å ha for mange barn i barnegruppen, fravær i personalet og mangel på ressurser som kilder til stress, mens blant styrere var det flest som oppga det å ha ekstra oppgaver på grunn av fravær i personalet og å ha for mye administrativt arbeid. Det viste seg videre at pedagogiske ledere i større grad opplever ulike sider ved arbeidet som kilder til stress, sammenlignet med andre ansattgrupper (Gjerustad m.fl. 2020). For å få mer inngående forståelse av kilder til stress i arbeidshverdagen i barnehagen inkluderte vi også dette som tema i de kvalitative intervjuene. Generelt peker funnene i samme retning som i spørreundersøkelsen.

«Én er som ingen og to er som ti» - antall barn som stressfaktor

For det første nevnes antall barn av flere som en kilde til stress. Dette handler både om bemanning og det faktiske antallet i barnegruppen. Som vi ser hevder følgende

informant at "akkurat passe" bemanning i normalsituasjonen fort kan bli "akkurat én for lite":

Ja, det er jo litt sånn i forhold til bemanningen, da. Vi er jo liksom akkurat. På en måte så tenker jeg at vi er akkurat én for lite, eller akkurat passe, nå. Spesielt når barna blir utålmodig eller det skjer veldig mye, så hender det at jeg kan bli ganske stresset av at det er så mange barn som trenger litt sånn enkeltoppmærksomhet eller som trenger den oppfølgingen. Som vi ikke kanskje har tid til å gi det til fordi det er så mange av dem. (pedagogisk leder)

Som vi ser blir det ekstra stressende med barn som trenger ekstra oppmerksomhet. Det ble også påpekt av en annen informant, som også konkretiserte denne ekstra oppmerksomheten til innkjøring eller barn med spesielle behov:

[I]nnkjøring er alltid stressende, [eller] det at du har barn som for eksempel skal ha tiltak som de ikke har fått enda, så du må jobbe ekstra med det barnet. Også kan det være noe annet man kanskje glemmer, man prøver selvfølgelig å ikke glemme de andre barna, men det blir sånn typ mye med det ene barnet. Det syntes jeg er stressende. (assistent)

Forholdet mellom antall barn og antall voksne er med andre ord relativt komplisert, og på spørsmål om hvorvidt stressnivået er et direkte resultat av forholdet mellom antall barn og antall voksne fikk vi følgende svar fra en annen informant:

Nei, fordi at hvis man har en stor gruppe med 18 barn så er det mer stressende, fordi de er en stor gruppe med barn, og til sammen så utgjør de mye mer lyd og konflikt som til sammen kan skape stress. Selv om man er tre ansatte. Det er ikke så lett, men du skjønner hva jeg mener? (pedagogisk leder)

Av samme grunn så en styrer en problematisk side ved pedagognormen, som fra et faglig ståsted støttes, men som på grunn av økonomi blir en kilde til stress:

Jeg er veldig for pedagognormen, jeg syntes den er fantastisk, at vi skal få den på plass. Men samtidig så følger det ikke med noen flere hender. Når du nå har to pedagoger per avdeling, så er det plutselig to som er ute på pedagogtid, der du før kanskje hadde 4 timer der en var ute, så har du nå 8 timer. Så den fører til mindre bemanning, når det ikke fører til noen flere midler til. Nå har jo vi vært heldige å få ansette noen, men det går igjen utover økonomi og vikarbudsjetter.

En annen styrer beskrev et lignende regnestykke da vi spurte om hva hun oppfattet som det mest stressende i hennes ansattes arbeidshverdag:

Det er nok det om de er alene med mange barn. Og da kommer det at det er at antall barn som gjør det stressende [...] [H]os oss nå har vi 24 plasser [på] to

pedagoger og to fagarbeidere og assistenter, og da om pedagogene ikke er der så er de bare to igjen på en barnegruppe på 24 plasser, det er klart at det er stressende.

Uforutsigbarhet krever planlegging og rutiner

God planlegging ble trukket fram som en faktor som kan redusere stress, i dette tilfellet en planlagt fordeling av barnegruppen mellom de ansatte:

Det finnes jo alltid noen situasjoner da det kan gå litt i ett, men vi voksne må være flinke til å fordele barnegruppen godt så vi ikke får for mange barn å hjelpe av gangen. For hvis det blir sånn at det blir for mange barn å hjelpe av gangen [...] så er det dårlig planlegging. Så dårlig planlegging er det som kan stresse meg mest. (faglært)

Planlegging handler også om å skape forutsigbarhet, en annen faktor som blir trukket fram som sentral når det gjelder stressnivå. Ifølge Gotvassli (2018) handler barnehageledelse i stor grad om å håndtere usikkerhet og uforutsigbare hendelser i en hektisk, og ofte fragmentert, arbeidshverdag preget av hyppige avbrytelser. Ifølge våre informanter vil det bidra til å redusere stress om "man vet hva som kommer, og det vet man jo sjelden i barnehager". En av grunnene til at man sjelden vet dette i barnehagen er, ifølge en informant, at arbeidet ikke er organisert rundt fastsatt tid:

Ja, men også at man ikke har fastsatt tiden. At man [ikke] vet at på torsdag skal jeg ... Man kan få en foresatt som kommer og spør "Har du tid til å prate med meg i løpet av uken?", men [...] så har man ikke rom til å planlegge før du skal ha den samtalen. Skal man sammenligne seg med skolen så vet man jo at etter at elevene har gått hjem klokken tre eller halv tre så har man jo tid. Du har ikke det daglig i barnehagen. (pedagogisk leder)

En annen informant lot seg stresse av uforutsigbarheten som kan oppstå når kolleger avbryter en aktivitet og dermed kunne forårsake at en harmonisk stund kunne forvandles til kaos:

Hvis det kanskje hele tiden blir avbrytelser, eller det blir ofte det i barnehagesammenheng, men når man er godt i gang og har fått i stand en fin harmonisk rollelek med barna også er det flere voksne til stede, men de lar den voksne som er i gang med noe med barna gå og hente noen som for eksempel kommer om morgenen, da blir alt ødelagt. Så hvis du for eksempel jobber med å få en harmoni, så er det fint at vi alle ser vår rolle og at vi sprer oss. Hvis vi ikke gjør det oss voksne får vi ikke dekket behovet til barna heller, eller hjulpet hverandre nok. (faglært)

Manglende forutsigbarhet er med andre ord en viktig kilde til stress, hvor hensyn og samarbeid fra kolleger blir en viktig faktor for å redusere stress. Som vi ser av følgende sitat handler dette også om manglende planlegging, eller tydelig informasjon, fra ledelsen:

Når [kolleger] forventer ting av meg som jeg ikke er forberedt på, da kan jeg bli stresset, spesielt hvis det er litt store ting [...] Jeg liker jo godt å få vite det på forhånd hvis det skjer noe. Det tror jeg alle gjør. At man ikke plutselig får en beskjed fra ledelsen at nå skal det være sånn, og det må dere gjøre i dag, og det må dere gjøre. Jeg liker veldig godt å være forberedt (Barnehagelærer)

På motsatt side berettet en annen barnehagelærer om hvordan samarbeid, planlegging og rutiner kan gjøre situasjonen håndterlig og redusere stressnivået:

Kan nesten bare se på hverandre og se at nå trenger en hjelp og så tar vi tak. Med bleier for eksempel så bytter vi på det, vi deler det opp i tre, så tar vi så, så mange hver. Med maten så er det en som leker med barna, og to som tar hele avdelingen og bare rydder og vasker opp. Vi har skrevet ned på avdelingsmøter planen, vi har ulike klokkeslett. Når jeg starter tidlig så skal jeg gjøre, det og det. Så jeg alltid vet hva jeg skal gjøre i forhold til den vekten jeg har da. Så vi har alltid en del faste rutiner og alle vet hva de skal gjøre. Så hjelper vi hverandre ved behov.

Organisering av arbeidet og mangel på tid

Kanskje ikke uventet handler stressnivået også i barnehagen om manglende tid og tidsbruk. For det første handler dette om organiseringen av arbeidet i barnehagen, for eksempel det når all møtevirksomhet er lagt utenom arbeidstid. En av styrerne hevdet at det å ikke ha noen møtepunkt på dagtid faktisk var det mest stressende. Samme informant hevdet at tid til å gjøre en god jobb var langt mer stressende for de ansatte enn antall barn:

Nei, det tror jeg ikke er den største stressfaktoren. Jeg tror den største stressfaktoren er at de ikke har den tiden til å gjøre en god nok jobb. Altså man må huske på at planleggingstiden til pedagoger har vært uendret siden 70-tallet, mens kravene ikke har vært uendret. Rammeplanen har gått fra å være en kan-plan til en skal-plan, og når du opplever at det er mange ting du skal gjøre, men ikke har tidsressursen til å gjøre det godt nok så oppleves det nok svært stressende for pedagogene. (styrer)

Som vi ser, handler dette igjen om rammebetingelser. En av de pedagogiske lederne vi intervjuet pekte nettopp på stresset som oppstår i den krevende situasjonen når det ikke er samsvar mellom kravene og tiden man har til rådighet:

For min egen del, som pedagog så er det jo alt det man skal gjøre og som ikke bestandig, eller noen ganger ikke er rom for å gjøre [...] Du har jo et krav på den ene siden, men så har du ikke tiden til å oppfylle de kravene som gjør at det er krevende. Det handler jo om at du skal ha rom og tid til å planlegge for eksempel en foreldresamtale som er et krav utenifra, [...] Den skal være godt planlagt, den skal fungere som en veiledersamtale, [...] det skal være kompetanse i den samtalen. Det er et krav om at du skal kunne det du prater om, du skal kunne veilede foreldrene på en god måte, men da betyr det også at du skal ha tid og rom for å planlegge den samtalen. Det er det handler om, det er ikke samsvar med de kravene man har i barnehagen nå og den tiden man har til å utføre de kravene.

Vi ser dermed at informantene opplever at ambisjonene for barnehagesektoren og dens ansatte har økt, uten at det har skjedd en tilsvarende endring i rammebetingelsene og organiseringen av arbeidet. For mange handler dette om pedagogenes planleggingstid, og for en av de pedagogiske lederne vi intervjuet var denne i seg selv en kilde til stress:

Det er jo også en kilde til stress [...] det at vi har planleggingstid, men da betyr det at det er færre ansatte igjen i barnegruppa som også betyr at man blir kjempetressa for det er ikke heldig, verken for de ansatte eller ungene.

Styreren vi siterte over forklarte hvordan dette spiller seg ut i praksis på følgende måte:

[P]lanleggingstiden er organisert sånn at vi har en åpningstid på 9 timer, og de er til sammen ca. 3 timer full bemanning på en avdeling i løpet av en dag [...] Tre kvarter er vanlig planleggingstid daglig, men da må [pedagogene] forlate barnegruppa, men barnegruppa er fortsatt like stor så det gjør at det blir svært stressende. De har lite arbeidsro, eller ingen arbeidsro. For hvis pedagogen vet at hun skal ta planleggingstid om morgenen, og før hun har satt seg ved sin PC så har tiden kanskje gått for da har du møtt to kolleger som er på vei.

Inntrykket er at dette leder til en opplevelse av at tiden generelt ikke strekker til, slik at ansatte blir stresset av "alt det man skal gjøre og som det ikke bestandig, eller noen ganger, ikke er rom for å gjøre", som også, ifølge våre informanter, leder til dårlig samvittighet. Dette gjelder kanskje spesielt om det kan gå ut over barna:

Det er jo å på en måte kunne ta vare på barna på best mulig måte at det innimellom kan føles litt hektisk og stressende. Fordi det innimellom kan føles som at man ikke strekker helt til. (barnehagelærer)

En av de pedagogiske lederne vi intervjuet var også opptatt av dette temaet, og hevdet at dette også var stressende "for den som planlegger for du skal sitte på et kontor mens du vet at det blir for mye for de ansatte og at ungene ikke får de

behovene de trenger fordi det er mindre voksne på avdelingen". En styrer vi intervjuet hevdet tilsvarende at det mest stressende for hennes ansatte er "oppgavene de ikke får gjort og alle barna de ikke klarer å følge opp godt nok, og det at de kjenner på at de ikke mestrer arbeidsoppgaver fordi de ikke har tiden til å gjøre det". En annen styrer hevdet at dette i seg selv var stressende for henne i hennes jobb:

Det jeg kan oppleve som mest stressende er når jeg merker at avdelingene har det tøft. At det er mangel på personell eller om det er noen barn de ikke helt vet hvordan de skal være ovenfor. Så er det det jeg opplever som mest tøft det å skulle støtte dem og skulle veilede dem i deres hverdag. Det er på en måte ikke noe jeg kan kontrollere eller utføre selv, det er bare noe jeg må støtte dem i. Så det er på en måte den jeg opplever som mest stressende. Også er det jo også det når det er mange ting som skjer for meg på en gang, så er jo også stressende, men det er jo mer håndterbart for da kan jeg prioritere tiden selv og finne ut hva jeg må gjøre. Så det er egentlig mer den hvor avdelingene trenger noe som jeg ikke helt kan gi dem akkurat nå, og vi må finne ut av hvordan vi skal gjøre det.

Samarbeid for å redusere stressrelatert sykefravær

En stressende arbeidsdag kan lede til høyt sykefravær, og en informant påpekte også faren for utbrenthet i et yrke med så stort ansvar:

[D]et er jo veldig lett i det yrket her at du blir stresset, og da brenner du deg fort ut av å jobbe med det. Og at hvis du føler det blir veldig mye ansvar og hvis du ikke er en person som takler veldig godt å ha mye ansvar, for det er enormt mye ansvar. Vi sitter jo med ansvaret for andre sine barn. (barnehagelærer)

Sykefravær forsterker utfordringene knyttet til å opprettholde tilstrekkelig bemanning. Dette var en faktor flere av styrerne trakk fram som stressende, både fordi det utfordrende når "flere voksne er borte samtidig", men også fordi det er tidkrevende:

[S]om mange andre barnehager så har vi et høyt sykefravær, alt det som går på det tar mye tid. Det i forhold til oppfølging av den sykemeldte, men også å pusle sammen hverdagen. Det hadde jeg jo det første året jeg overtok, så hadde vi et sykefravær på 25-26%, som var i hvert fall noe helt horribelt mye som, vanskeligheter med å finne vikarer. Vi er jo på en liten plass og vi har jo ikke noe vikarbyrå vi kan ringe hvor da tropper opp med folk. (styrer)

Enkelte forteller at i situasjoner med fravær velger styrer å kompensere for manglende bemanning i et forsøk på å redusere stressnivået:

[S]tyrer [...] stepper inn når hun får til [...] Og hjelper til om det er en som blir borte, men det er klart at noen ganger, hun er jo bare én person, hvis det er flere som er borte den dagen må hun jo bare prøve å hjelpe til der det trengs mest kanskje. (faglært)

Det at styrer "stepper inn når hun får det til" kan være et resultat av den utfordrende balansegangen Gotvassli (2013) påpeker forskjellen mellom å være kollega på den ene siden og administrator på den andre. Denne utfordringen blir kanskje også desto større dersom styrere, som vi så eksempel på over, opplever det som stressende å være tilskuer til "at avdelingene har det tøft", uten å ha mulighet, i enkelte tilfeller, til å gjøre noe annet enn å være en støttespiller.

Flere av informantene vektlegger samarbeid og tillit til kolleger som den primære måten å redusere stress, inkludert dialog, emosjonell støtte og løsningsorientering. Det virker også at det er sentralt at samarbeidet er preget av tillit og et felles faglig fundament:

[D]et at man stoler på sine medarbeidere, at de har kunnskap og kompetanse nok, at man er samkjørt i de pedagogiske tankene og det pedagogiske grunnsynet, som gjør noe med kvaliteten og synet på at man jobber som et team. (pedagogisk leder)

Samarbeid krever på mange måter tillit, men også at ansatte med ledelsesfunksjoner slipper opp litt på kontrollen og dermed delegerer. En av de pedagogiske lederne vi intervjuet erkjente at selv om det å hjelpe hverandre er sentralt for å unngå stress, var hun selv ikke flink til å delegere fordi hun selv ønsket kontroll:

[V]i prater jo mye om det, og vi er jo flinke til å hjelpe hverandre vi som jobber på huset. Nå er jeg kanskje ikke den flinkeste til å delegere ting, som jeg kunne ha delegert. Det handler litt om at man ønsker å ha kontroll, og jeg kunne jo vært flinkere til å dele det.

En av styrerne vi intervjuet vektla det å tilrettelegge for åpen dialog og samarbeid om løsning gjennom å være *tilgjengelig* for sine ansatte som stressreducerende:

Det jeg på en måte har som en policy i min hverdag er åpen dør, at så lenge jeg ikke er i telefonen [...] eller er i noen møter, så har jeg døren åpen sånn at de vet at de kan komme til meg om det er noe, at jeg er tilgjengelig for dem. Og det opplever jeg som ganske stressreducerende i deres hverdag, for de trenger ikke vente til i morgen med å få svar, [...] kan liksom få den støtten de trenger nesten når de trenger det. Det tenker jeg er en viktig reduserende stressfaktor som jeg har jobbet mye med. Også er det også det at når vi står i ting som jeg opplever at personalet opplever som stressende så tar jeg det med inn i en litt mer formell samtale og finner ut hvordan vi kan sammen stå i dette og sortere litt i det, og det opplever

jeg også som veldig godt for dem [...] For da vet jeg at vi sammen har en løsning på det som gjør at det blir lettere for oss sammen å navigere i det.

Generelt er inntrykket at emosjonell støtte, og det å kunne snakke sammen, fungerer som en sikkerhetsventil, men samtidig understreket flere informanter at dette ikke er for å konstatere at "det er ille", men for å være løsningsorienterte og for å redusere dårlig samvittighet. Følgende sitater fra to av styrerne vi intervjuet illustrerer dette:

Det at vi tenker løsninger hele tiden, ikke graver oss ned i det som er ille eller det vi sliter med, men tenker hvordan vi kan løse dette her? Legge til rette.

[V]eilede de på at nå er det unntakstilstander her og da må dere slappe av og ikke fokuser på alt dere burde ha gjort, men ta det rolig og kos dere heller med barna, så får aktivitetene vente.

3.3.4 Samarbeid

Vi har sett at et godt arbeidsmiljø hvor man opplever verdsettelse fra kolleger og ledelse er en viktig trivselsfaktor. Inntrykket er at barnehageansatte opplever seg verdsatt på arbeidsplassen, og at dette kan forklare noe av den høye graden av trivsel som vi ser i spørreundersøkelsen. Det kom også fram i intervjuene at samarbeid er en nøkkel for å håndtere stressnivået, om det enn dreier seg om det mer spontane å se hverandres behov gjennom det å være "generøse med hverandre" og "legge til rette for hverandre", eller den mer formelle og planlagte arbeidsdelingen. Som vi så handler dette delvis om forutsigbarhet, men også om styrers og kollegers tilgjengelighet. Det formelle samarbeidet, slik det legges til rette for i møtevirksomhet, ble trukket fram av en av informantene som stressreducerende:

[V]i har jo tre timers personalmøter sånn hver tredje uke da, der vi tar opp ting vi må ta tak i eller bekymringer. Det gjør vi jo egentlig når vi har tid og sted og litt rom for det også, så snakker vi og har vi veldig mye dialog mellom oss. (faglært).

Vi så imidlertid også at trivsel og stressnivå for flere av informantene er forbundet med det faglige arbeidet, og dermed kanskje et samarbeid som leder til at det pedagogiske grunnsynet og arbeidet blir samkjørt slik at medarbeiderne "tar ansvar for det vi holder på med i barnehagen". Ifølge Gotvassli (2018) er dette et viktig element i såkalt "symbolsk ledelse", der styrer fungerer som en kompassnål som gir barnehagen retning som pedagogisk virksomhet. Symbolsk ledelse handler dermed om å være en samlende og stabiliserende faktor som gir ansatte opplevelse av mening og mestring (Gotvassli, 2018). Felles retning handler også om å sørge for en grunnleggende respekt for hverandres arbeid, slik at man unngår

ytterligere fragmentering og avbrytelser av hverandres aktiviteter og forårsake at harmoniske stunder blir forvandlet til kaos, slik vi så eksempel på over.

Vi så også i forbindelse med uformell læring at samarbeid dukket opp, ikke minst når det gjelder å gi tilbakemelding. Dette er også et område hvor Norge skiller seg positivt ut i internasjonal sammenheng (Gjerustad og Bergene 2020), hvor en høyere andel barnehageansatte oppgir at de daglig eller ukentlig gir kolleger tilbakemelding på deres arbeid. Positive tilbakemeldinger handler som vi ser både om å si fra når noen gjør en god jobb, dette kan gi et kollegafellesskap som er "drilla på en måte og samkjørt, og det føler jeg veldig i forhold til den pedagogiske biten". Slik tilbakemeldinger handler imidlertid også om også å hjelpe kolleger til ikke å få dårlig samvittighet når de selv synes de kunne gjort den bedre, noe som kan bedre det vi har omtalt som mestringsforventning. På den måten hevdet en av informantene at "samarbeidsvillige kolleger" var den viktigste stressreducerende faktoren, fordi det ville fungere som en "[s]ikkerhetsventil, at man da kan lene seg på det". I beste fall leder dette også til situasjonen vi så beskrevet under trivsel, hvor ansatte opplever at de får utnyttet og videreutviklet sin kompetanse og talent i en meningsfull arbeidsdeling med kollegaene.

I ytterste konsekvens hviler slikt samarbeid også, som vi har sett, på vilje og evne til å delegerer og dermed å dele litt på kontrollen over aktivitetene. Som vi har sett uttrykker spesielt barnehagestyrere at ledelsesstrukturen i deres barnehage er distribuert, og at barnehageansatte har innflytelse i beslutningsprosesser og at det er en kultur preget av delt ansvar.

3.4 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett nærmere på samarbeid i kollegiet i barnehagene, og ledelse. For det første viser TALIS Starting Strong Survey at den hyppigst forekommende samarbeidsaktiviteten i norske barnehager er diskusjoner om tilnærming til barns utvikling, trivsel og læring, men en relativt stor andel oppgir også at de daglig gir tilbakemelding til kolleger på deres arbeid. Vi finner videre at en lavere andel assistenter oppgir at de deltar i ulike fellesaktiviteter. Vi finner imidlertid ingen signifikante forskjeller etter arbeidserfaring. Det virker på den andre siden som at ansattes deltakelse i fellesaktiviteter på tvers av barne- og aldersgrupper varierer med barnehagens størrelse.

Når det gjelder ledelse ser vi for det andre at spesielt mange norske styrere oppgir at de daglig eller ukentlig forsikrer seg om at ansatte opplever seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring. Det er betydelig forskjell etter barnehagestørrelse på dette punktet, der styrere i de største barnehagene forteller at de gjør dette oftere enn styrere i mellomstore og små barnehager. Det er videre en

stor andel som oppgir at de observerer ansattes praksis og samspill med barna, mens færre oppgir at de like ofte gir tilbakemelding basert på observasjoner.

For det tredje er bortimot alle styrerne enige eller svært enige i påstanden at barnehagen gir ansatte muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår barnehagen, og det er nesten like høye andeler når det gjelder foreldrenes og barnas muligheter til å påvirke. Det er få norske styrere som kjenner seg igjen i utsagnet at de tar viktige avgjørelser på egen hånd. Fra ansattes ståsted deler en stor andel styrernes vurdering av medbestemmelse, selv om andelen er noe lavere. Det er signifikante forskjeller i svarene fra pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeidere på flere av utsagnene om styrers rolle i samarbeidet i barnehagen. Samlet tyder svarene på at pedagogiske ledere og pedagoger opplever mer medbestemmelse enn barne- og ungdomsarbeidere. Heller ikke her finner vi variasjon etter ansattes arbeidserfaring, men noe etter barnehagens størrelse.

Inntrykket fra kvalitative intervju med barnehageansatte bygger opp under funnene vi gjorde av trivsel og verdsetting i forrige rapport (Gjerustad m.fl. 2020). Barnehageansatte trives svært god i jobben, spesielt på grunn av barna og kollegaene. Det er også arbeidsmiljøet som peker seg ut som faktoren som først og fremst kan true trivselen dersom det er dårlig. Trivsel henger trolig også sammen med verdsettelse. Barnehageansatte opplever så å si uten unntak at barna verdsetter dem, noe som også er viktig for dem. De fleste opplever seg også verdsatt på arbeidsplassen, og av kolleger. Bildet blir mer nyansert når vi spør om aktører utenfor barnehagen, det være seg foreldre eller samfunnet for øvrig. Det virker som at barnehageansattes opplevelse av verdsettelse her er tett forbundet med profesjonens status, og de fleste ser positiv utvikling med hensyn til dette, selv om de også gir uttrykk for å henge igjen noe i "barnehagetanten" som lavere på rangstigen enn skolelæreren.

Hverdagen i barnehagen er preget av uforutsigbarhet, noe som både er en kilde til trivsel ved å sørge for variasjon, og til stress. Intervjuene befester inntrykket av at størrelsen på barnegruppen er utslagsgivende for stressnivået. Det samme gjelder fravær blant personalet. Dette henger også sammen med ansattes samarbeid og leders evne til å skape orden i kaoset gjennom planlegging og tilstedeværelse, fortrinnsvis i samråd med ansatte. Det er imidlertid også et ganske tydelig inntrykk av at rammevilkårene i barnehagen legger store begrensinger på muligheten til å redusere stress i hverdagen, ikke minst når det gjelder avvikling av pedagogers planleggingstid og bemanning.

På sitt beste ser vi på den andre siden at et arbeidsmiljø preget av raushet, kompetanse og samarbeid skaper stor trivsel og bygger opp uformell læring blant de ansatte i form av tilbakemeldinger på utført arbeid.

4 Avslutning og diskusjon

I dette kapitlet går vi gjennom sentrale funn fra de to foregående kapitlene og diskuterer dem opp mot hverandre og eksisterende forskning. Hensikten er å se ulike funn, både kvalitative og kvantitative, i sammenheng, og å se dette opp mot hva tidligere studier har funnet.

4.1 Faglig utvikling – barrierer, goder og behov

Mangel på ansatte til å kompensere for fravær framstår som den største barrieren mot deltakelse i faglig utvikling, både blant styrere og ansatte. Dette er i tråd med tidligere norske studier. Andelen som oppgir dette som en hindring for deltakelse i faglig utvikling er høyere blant pedagogiske ledere enn blant andre grupper av ansatte. Dette støttes av de kvalitative intervjuene, der mangel på tid til å drive med kompetanseutvikling i arbeidstiden nevnes som utfordring i arbeidet med kompetanseheving blant personalet. I den internasjonale rapporten kom det fram at norske barnehageansatte bruker mer av arbeidstiden sammen med barna enn ansatte i andre land. Dette kan gi de ansatte mindre fleksibilitet i arbeidshverdagen, noe som kan ha betydning for tilgjengelig tid til kompetanseutvikling.

Samtidig er det slik at frikjøp i arbeidstiden for å delta i faglig utvikling og dekking av kostnader er det flest ansatte oppgir å ha mottatt i tilknytning til deltakelse i faglig utvikling. Rundt halvparten svarer at de fikk dette, og andelen er høyere blant pedagogiske ledere og pedagoger enn blant barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

Dette trenger ikke å stå i motsetning til hverandre. Det kan være slik at de får fri når de først deltar i faglig utvikling, men at dette er den største hindringen for å det hele tatt å vurdere å delta i faglig utvikling. Variasjonen mellom ansattgrupper indikerer at opplevelsen av at det er krevende å få fri er særlig sterk blant pedagogiske ledere, samtidig som det er denne gruppa sammen med pedagoger som i størst grad forteller at de får fri når de først deltar i faglig utvikling.

Tilstrekkelig med tid regnes som en forutsetning for å drive med kompetanseutvikling blant personalet (Postholm 2012; Desimone 2009; Timperley m.fl. 2007; Postholm & Wæge 2016). Når ansatte forteller at dette er en vesentlig hindring for

å drive med faglig utvikling peker det på en reell utfordring. Vi må legge til at intervjuene er gjennomført i en periode der barnehagene har opplevd en ekstra belastning på grunn av situasjonen med Covid-19. Vi kan ikke vite hvordan de hadde svart dersom intervjuene hadde vært gjennomført tidligere. Imidlertid er data fra TALIS Starting Strong Survey samlet inn i 2018, altså lenge før Covid-19. Også der kommer det fram at mangel på personale til å kompensere for fravær er den største hindringen for faglig utvikling. Det er verdt å legge merke til at i evalueringen av videreutdanning for barnehagelærere og styrere så pekes det på betydningen av tilretteleggingsmidler (Jensen, Bråten og Svalund, 2020). Midlene brukes i betydelig grad til å gi ansatte fri, og kan være en modell å vurdere også for andre typer faglig utvikling.

I den forrige norske dybderapporten (Gjerustad m.fl., 2020) kom det fram at ansatte særlig opplevde behov for faglig utvikling i tema knyttet til mangfold og ulikhet. Andelen som oppga å ha stort behov for faglig utvikling i disse temaene var likevel ikke høyere enn mellom 17 og 28 prosent, og generelt var det en lav andel som fortalte at de hadde stort behov for faglig utvikling. De kvalitative intervjuene i denne rapporten bidrar til å nyansere dette bildet. Funnene peker først og fremst på at hvilke temaer det er behov for kompetanseheving i varierer betydelig fra ansatt til ansatt og fra styrer til styrer. Det kommer fram en rekke temaer som informantene ønsker mer kompetanse i. Dette tyder på en bevissthet omkring egen kompetanse og behov for utvikling, og en selvstendig vurdering av hva de selv ser på som viktig.

Ett tema som gikk noe igjen i intervjuene var behovet for spesialpedagogisk kompetanse. Dette behovet er i overensstemmelse med behovet for kunnskap om mangfold og tilpasning som kom fram i TALIS Starting Strong Survey.

4.2 Mestringsforventning, trivsel, verdsetting og stress

Ansatte forteller gjennomgående om moderat til høy mestringsforventning. Norske ansatte skiller seg ikke vesentlig fra ansatte i andre land i TALIS Starting Strong når det gjelder graden av mestringsforventning og hvilke situasjoner de har høy og lav forventning til å mestre. De ansatte svarer at de har høyest mestringsforventning når det gjelder å gi barn trygghet, roe barn og hjelpe barna til å samarbeide og vise god sosial atferd. De har minst mestringsforventning når det gjelder å bruke digital teknologi for å fremme barns læring, støtte utviklingen til barn fra ressursvake hjem og til å stimulere barnas interesse for kulturelle likheter og forskjeller.

Det er variasjon mellom ansattgruppene når det gjelder mestringsforventning. Forskjellene går i ulike retninger. På noen områder har barne- og ungdomsarbeidere høyere mestringsforventning enn pedagoger og pedagogiske ledere, mens

det på andre områder er motsatt. Det gjør det vanskelig å konkludere med at enkelte ansattgrupper skiller seg ut. Forskjellene kan handle både om at de ansatte har ulike roller i organisasjonen og overfor barna, og det gjør at de opplever mestring på ulike felt. På den ene siden kan man tenke at de ulike ansattgruppene dermed har ulike behov for styrking av egen kompetanse. På den andre siden kan man hevde at variasjon i ansattgruppen kan være positivt, nettopp ved at ulike ansatte og ulike ansattgrupper er gode på ulike ting.

Ansattes forventning til hva de kan mestre i jobben ble i TALIS Starting Strong Survey undersøkt ved at de tok stiling til elleve utsagn om mestringsforventning i ulike situasjoner som innebar interaksjon med barna i barnehagen. Når de ansatte får spørsmål om dette i intervjuene er tilnærmingen litt annerledes, fokus er da på hvilke situasjoner de føler høy og lav mestring i. Det vil si at situasjonene ikke er avgrenset til å handle om interaksjon med barna, og det er ikke forventning til mestring det spørres om, men opplevelsen av mestring.

Når de ansatte selv kan velge, blir svarene mer mangfoldige. Svarene handler om hvordan det å mestre eller å ikke mestre faget kan være kilder til å føle høy versus lav mestring, hvordan det å ha kontroll på og gode rutiner i arbeidshverdagen er en kilde til mestring og hvordan relasjon til andre, som foreldre, barn og andre ansatte, kan være både mestringsopplevelser og det motsatte. De kvalitative intervjuene viser at tro på egne evner til å mestre og at andre tror de kan klare å mestre er viktige elementer i barnehageansattes opplevelse av mestring. Dette er i overensstemmelse med hvordan mestringsforventning forstås teoretisk (Bandura, 1997).

Dette er ikke forhold som er undersøkt direkte i TALIS Starting Strong Survey, og funnene fra intervjuene bidrar til å utvide vår forståelse av mestring sammenliknet med hva som ble funnet i det kvantitative materialet.

Barnehageansatte trives svært godt i jobben, spesielt på grunn av barna og kollegene. Arbeidsmiljøet er på sitt beste når det er preget av raushet, kompetanse, samarbeid og tilbakemeldinger på utført arbeid. Det er også arbeidsmiljøet som peker seg ut som faktoren som først og fremst kan true trivselen dersom det er dårlig.

Trivsel henger trolig også sammen med verdsetting. Barnehageansatte opplever så å si uten unntak at barna verdsetter dem, noe som også er viktig for dem. De fleste opplever seg også verdsatt på arbeidsplassen, av kolleger. Bildet blir mer nyansert når vi spør om aktører utenfor barnehagen, det være seg foreldre eller samfunnet for øvrig. Det virker som at barnehageansattes opplevelse av verdsettelse her er tett forbundet med profesjonens status, og de fleste ser positiv utvikling med hensyn til dette.

Hverdagen i barnehagen er preget av uforutsigbarhet, noe som kan være en kilde til stress. Intervjuene befester inntrykket av at størrelsen på barnegruppen

er utslagsgivende for stressnivået. Dette henger også sammen med ansattes samarbeid og leders evne til å skape orden i kaoset gjennom planlegging og tilstedeværelse. Også i TALIS Starting Strong Survey kommer det fram at støtte fra leder motvirker ansattes opplevelse av stress grunnet mange barn i gruppen eller på avdelingen.

Det er et ganske tydelig inntrykk fra intervjuene at rammevilkårene i barnehagen legger store begrensinger på muligheten til å redusere stress i hverdagen, ikke minst når det gjelder avvikling av pedagogers planleggingstid og bemanning. Som nevnt tidligere i rapporten ble intervjuene gjennomført i en tid der barnehagene opplevde ekstra belastning på grunn av Covid-19, og vi kan ikke vite om svarene som ble gitt ville vært identiske i en mer normal situasjon.

4.3 Arbeid med mangfold

De kvalitative intervjuene om mangfold og inkludering vektla også ansattes forståelse av mangfold og hvordan det ble lagt til rette for mangfold i lek og læring i barnehagen. Funnene tyder på at en rekke informanter har mange refleksjoner om hva mangfold innebærer og hva som kan være den beste måten å arbeide med mangfold og inkludering på i barnehagen. Mange har en bred forståelse av mangfold; informanter nevner kjønn, landbakgrunn, kultur, individuelle forskjeller og funksjonsevne som noen karakteristika som kan inngå i mangfold. En slik mangfoldsførståelse sammenfaller med definisjonene som er brukt i *Rammeplanen for barnehager* (2017) og i Utdanningsdirektoratets satsing *Kompetanse for mangfold* (2013-2017).

Rammeplanen for barnehagen fastslår at barnehager skal jobbe for å fremme og synliggjøre mangfold. Informantene har ulike tilnærminger til hvordan de forholder seg til dette, især når det gjelder synliggjøring av kulturelt mangfold og ulike landbakgrunner. Det er et kontinuum blant informantene i hvordan de forholder seg til synliggjøring – fra dem som er opptatt av å synliggjøre landbakgrunnen til barna eller foreldrene ved å for eksempel henge flagg ved hvert barns garderobeplass til å være kritisk til synliggjøring og å reise spørsmål til hvem som skal definere barnas bakgrunn. Flere informanter forteller at de involverer foreldrene slik at de selv er med på å definere sin egen og barnas bakgrunn, for eksempel ved at foreldre bidrar med å gi eksempler til ansatte på eventyr fra opphavslandet etc. Andre informanter er opptatt av at barnas/foreldrenes bakgrunn skal nevnes på en hverdagslig måte der det hverken er tabu eller gjøres til noe ekstraordinært. Funnene synliggjør sammenhengen mellom informantenes forståelser av mangfold og inkludering og deres praksiser i arbeidshverdagen.

Funnene illustrerer også barn og foreldre med et annet opphavsland enn Norge har ulike kulturelle orienteringer som ikke nødvendigvis er rettet mot opphavslandet. I funnene ser vi eksempler på at noen foreldre med migrantbakgrunn

orienterer seg mot det norske. Dette kan stå i motsetning til at noen barnehageansatte ønsker å skape inkludering ved å fokusere på deres landbakgrunn. Ansattes eventuelle fokus på landbakgrunn kan i slike tilfeller virke mot sin hensikt om inkludering. Fordi folk har ulik kulturell orientering, kan fokus på landbakgrunn erfares som anerkjennelse for ett individ, men som ekskluderende for et annet (jf. Lynnebakke, Pastoor og Eide, 2020; Brekke, Fladmoe, Lidén og Orupabo m.fl. 2020). Dette faktumet påkrevet sensitivitet til situasjon og person av barnehageansatte og andre som forholder seg til mangfold og inkludering i jobbhverdagen.

Informantene forteller også at de jobber med å lære barna om mangfold gjennom internasjonale prosjekter som for eksempel FORUT-aksjonen. Noen ganger blir dette arbeidet koblet til foreldres/barns ulike landbakgrunner. For eksempel fortelles det at barnehagen har kombinert arrangementer for internasjonale prosjekter med at foreldre oppfordres til å ta med seg mat eller gjenstander fra opphavlandet.

Til sist i delen om mangfold og inkludering presenterte vi funn fra en av case barnehagene som har en høy andel (50 prosent) minoritetsspråklige. Denne barnehagen jobber med å gjøre barn og foreldre som kan lite norsk trygge og å skape tilhørighet ved at foreldre kan bli med barna i barnehagen på starten, ved bruk av bilder og collager samt ved å bruke et fagsenter som kan bistå med oversettelse.

I den første internasjonale rapporten skilte Norge seg ut med å ha den laveste andelen ansatte (15 prosent) som svarte at barna i noen eller stor grad "leker noen ganger med leker og ting fra andre kulturer" (OECD, 2019a). Videre oppga kun en firedel av de ansatte at de i stor eller i svært stor grad "bruker bøker og bilder som viser mennesker fra ulike etniske og kulturelle grupper". Samtidig kom det fram at så å si alle styrerne i de norske undersøkelsene oppga at mange eller nesten alle de ansatte vil si seg enig i at det er viktig for barn å lære at personer fra andre kulturer kan ha andre verdier, og at barn bør lære respekt for andre kulturer så tidlig som mulig.

Intervjufunnene om mangfold i denne rapporten gir et annet bilde enn funnene i TALIS Starting Strong Survey, da de fanger opp andre sider av norske barnehageansattes arbeid med å fremme mangfold og inkludering. Især belyser intervjufunnene hvordan ansattes praksiser for å fremme inkludering er tett knyttet til deres mangfoldsforståelse og hvordan de forholder seg til migrantforeldres kulturelle bakgrunn og kulturelle orientering. Videre har vi vist i denne rapporten, under punkt 2.2, at å stimulere barnas interesse for kulturelle likheter og forskjeller er noe som relativt få ansatte forventer å kunne gjøre i jobben. Faktisk er det et av utsagnene om mestringsforventning som får lavest tilslutning blant de ansatte. Det er mulig at dette for noen barnehageansatte henger sammen med en bred mangfoldsforståelse, noe flere av informantene snakket om i intervjuene. Denne forståelsen innebar også at informantene ikke ønsket å ha et sterkt fokus på

kulturelle/etniske forskjeller. I tillegg tyder intervjuene på at den lave tilslutningen for noen barnehageansatte kan ha sammenheng med at en anser et sterkt fokus på etniske og kulturelle forskjeller som ekskluderende. Vi kan ikke konkludere med representativiteten av slike syn blant norske barnehageansatte basert på de kvalitative funnene, men det er verdt å understreke igjen at det brede synet på mangfold som flere informanter uttrykte er i samsvar med *Rammeplanen for barnehager* og *Kompetanse for mangfold*. Dermed er det ikke utenkelig at slike syn har bred tilslutning blant norske barnehageansatt, noe som kan være interessant å undersøke i videre forskning.

Intervjuene tyder ikke på mangel på kunnskap blant styrere og ansatte om temaet mangfold. Noe av svaret på hvorfor intervjuene og spørreundersøkelsen peker i ulik retning ligger i forskjeller i metodene som er benyttet, og i spørsmålene som stilles. Intervjuundersøkelsen har typisk mer generelle og brede spørsmål der ansattes egen stemme kommer tydeligere fram. Spesifikke enkeltspørsmål, som for eksempel de som handler om bruk av leker fra andre kulturer og bilder og bøker av ulike etniske grupper, trenger ikke å være dekkende for hvordan det arbeides med mangfold. Selv om dette kan sees på som indikatorer på kvalitet i arbeidet, kan det være mange måter å jobbe på som er gode som ikke trenger å involvere akkurat disse aktivitetene.

Når det gjelder mestringsforventning, så kan det å ha relativt sett lave forventninger reflektere at enkelte områder er komplekse å jobbe med. En erkjennelse av usikkerhet omkring hvor god jobb man kan gjøre innenfor arbeid med kulturelle likheter og forskjeller trenger ikke være det samme som å mangle faglige ferdigheter, men kan sees på som at temaet i seg selv er komplisert.

De kvalitative intervjuene har hatt til hensikt å utdype og å gi dypere forståelse av de kvantitative funnene i TALIS Starting Strong Survey. Intervjuene har gitt anledning til oppfølgingsspørsmål og å tilnærme seg temaene på andre måter enn i spørreundersøkelsen. Intervjuene og spørreundersøkelsen viser ulike, men ikke nødvendigvis motstridende, funn.

4.4 Samarbeid og uformell opplæring

I rapporten har vi skilt mellom samarbeid og uformell opplæring. Men som det kommer fram i både det kvantitative og det kvalitative materialet er det en glidende overgang mellom disse to tingene. De ansatte forteller om stor grad av samarbeid og uformell opplæring i kollegiet. De formene for samarbeid som det gjøres mest av er i norske barnehager er diskusjoner om tilnærming til barns utvikling, trivsel og læring. Videre oppgir en stor andel også at de daglig gir tilbakemelding til kolleger på deres arbeid. Dette er forhold som er tett knyttet til utvikling av kompetanse hos hverandre, altså det vi kan kalle profesjonelle lærende fellesskap

(Darling-Hammond & Richardson, 2009). Faglig meningsbryting, medvirkning og tilbakemeldinger er sentrale elementer i lærende fellesskap og kan være viktig for endrings og utviklingsarbeid (Dahl m.fl. 2016).

I de kvalitative intervjuene kommer det klart frem hvordan samarbeid er tett knyttet til uformell opplæring, og hvordan det brukes ganske bevisst som en del av den faglige utviklingen i barnehagene.

4.5 Ledelse

Når det gjelder ledelse finner vi at mange norske styrere oppgir at de daglig eller ukentlig forsikrer seg om at ansatte opplever seg ansvarlige for barnas utvikling, trivsel og læring. Det er videre en stor andel som oppgir at de observerer ansattes praksis og samspill med barna, mens færre oppgir at de like ofte gir tilbakemelding basert på observasjoner. Ledernes engasjement, støtte og deltakelse i kompetanseutvikling vurderes som avgjørende (Postholm, 2012). Når ledere oppgir at de observerer ansattes samspill med barna, så viser det deltakelse. Men de oppgir i mindre grad at de gir tilbakemeldinger i forbindelse med observasjon, noe som trolig gjør den positive effekten av observasjon mindre enn den kunne ha vært.

Så å si alle styrere som deltok i TALIS Starting Strong Survey svarer at barnehagen gir ansatte muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår barnehagen. Få norske styrere som kjenner seg igjen i utsagnet at de tar viktige avgjørelser på egen hånd. Fra ansattes ståsted deler en stor andel styrernes vurdering av medbestemmelse, selv om andelen er noe lavere.

Referanser

- Bandura, A. (1997) *Selv-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bøe, M. & Hognestad, M. (2014) Knowledge development through hybrid leadership practices. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø & Ludvigsen, K. (2011) *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brekke, J., Fladmoe, A., Lidén, H. & Orupabo, J. (2020) *Etnisk og religiøst mangfold i arbeidslivet: Holdninger, erfaringer, diskriminering og praksis*. Institutt for samfunnsforskning rapport 2020:3. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... & F. W. Thue, (2016) *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009) *Teacher Learning: What Matters?* Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 66(5):46-53
- Desimone, L.M. (2009) Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations of measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Carlsten, T.C., Thronsen, I. & Björnsson, J.K. (2018) *TALIS 2018: Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: UiO og NIFU.
- Gjerustad, Hjetland, H.N. og Opheim, V. (2019) *TALIS Starting Strong Survey: Første hovedfunn. Kortrapport med oppsummering fra OECDs første internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. NIFU Rapport 2019:18.
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H.N., Rogde, K., Bergene A.C. & Gulbrandsen, L. (2020) *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen: Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL*. NIFU-rapport 2020:10. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C. & Bergene, A.C. (2020) *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn. Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. NIFU-rapport 2020:26. Oslo: NIFU.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B.I. (2016) *Strategisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gotvassli, K.-Å. (2018) Leadership in early childhood centers. I Granrusten, P.T., Gotvassli, K.-Å., Lillemyr, O.F. & Moen, K.H. (red.). *Leadership for Learning: The New Challenge in Early Childhood Education and Care*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018) *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M. & 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.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004) *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, R.S., Bråten, M. & Svalund, J. (2020). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2020*. Fafo-rapport 2020:23. Oslo: Fafo
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7(5), 1-19.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(8), 1-18.
- Lynnebakke, B., Pastoor, L. D. W., og Eide, K. (2020). *Young refugees' pathways in(to) education. Teacher and student voices: Challenges, opportunities and dilemmas*. CAGE Project Report Study 3a. MESU, Københavns Universitet.
- Lovdata (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Naper, L. R., Caspersen, J. Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3*. TFoU-rapport 2018:11. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Naper, L.R., Myhr, A., Janninger, L. & Løe, I. (2020). Spørsmål til Barnehage-Norge. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren. SINTEF rapport 2021-01-15. Trondheim: SINTEF Digital.
- OECD (2019a) *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing, Paris.

- OECD. (2019b) *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019c) *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020a) *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020b) *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Postholm, M.B. (2012) Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Postholm, M.B. & Wæge, K. (2015) Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, DOI: 10.1080/00131881.2015.1117350
- Levine, T. H. (2011) Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools*, 14(1), 30-47
- Røthing, Å. & Bjørnstad, E. (2015) Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99 (3-04):163-167.
- Stortingsmelding nummer 41. (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*.
- Thronsdén, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019) *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og NIFU.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar, and I. Fung. (2007) *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education. Accessed June 9, 2011. http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf
- Universitets- og høyskolerådet. (2012) *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. [nasjonale retningslinjer barnehagelaererutdanning.pdf \(uhr.no\)](http://www.uhr.no/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2019) Statistikk barnehage. Innhentet 19.02.20. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/>.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vedlegg

Intervjuguide styrer

Trivsel

1. Vise til hovedfunn om at alle trives. Kjenner du deg i igjen i dette funnet? Trives du?
2. Hva bidrar til at du trives i jobben din?
3. Hvilke forhold gjør/kan gjøre at du eventuelt ikke trives?
4. Føler du deg verdsatt? (Av barna/foresatte/kolleger/lokalsamfunnet/samfunnet for øvrig - evt. vise til kvantitativt funn)
5. Hvordan trives de ansatte i din barnehage? Hvordan får du informasjon om dette?

Stress

6. Hva bruker du mest tid på i løpet av en vanlig arbeidsuke?
7. Hva skulle du ønske du kunne bruke mer/mindre tid på?
8. Hvilke situasjoner kan du oppleve som stressende for deg som styrer?
9. Hva opplever du som den mest uheldige kilden til stress? (For utøvelse av jobben? /For egen trivsel og helse?)
10. Hva kan bidra til å redusere stress?
11. Hvordan er situasjonen for dine ansatte – i hvilke situasjoner opplever de stress?
12. Hvordan bidrar du som styrer til å redusere eventuelt stress hos ansatte?

Mestring

13. I hvilke situasjoner opplever du at du i stor grad mestrer jobben?
14. I hvilke situasjoner kan du begynne å tvile på at du mestrer den?

Faglig og yrkesmessig utvikling

15. Føler du at du får tilstrekkelig muligheter for faglig utvikling? (kurs/EVU)
16. Hvilke aktiviteter for faglig utvikling har du deltatt i de siste 12 måneder? (tema/organiseringsmåte: workshops, EVU etc/arena: onsite, i andre barnehager, ved en utdanningsinstitusjon, via interesseorganisasjon etc/antall timer, dager, måneder)
 - a. Var det en studie som ga studiepoeng?

- b. Hva var bakgrunnen for det? Ditt initiativ?
17. Hvordan er tilbudet av faglige utviklingsaktivitet sammenlignet med dine behov?
 18. Hva synes du om innholdet i de faglige utviklingsaktivitetene?
 19. Hva synes du om formen/opplegget i de faglige utviklingsaktivitetene (for eksempel workshops)?
 20. Hva er de største barrierene mot egen faglig utvikling?
 21. På hvilken måte legger du til rette for faglig utvikling på selve arbeidsplassen?
Kan du si litt om hvilke aktiviteter dere organiserer hos dere?
 22. I hvilken grad samarbeider de ansatte i barnehagen om å utvikle hverandre faglig?
 23. Hva ønsker du mer av med hensyn til din faglige utvikling?

Tilrettelegging for barn med ulik kulturell bakgrunn

24. Vi er interesserte i hvordan barnehager legger til rette for mangfold gjennom lek og læring. Aller først lurer vi på hvordan dere har jobbet med mangfold i deres barnehage?
25. Hvordan jobber dere konkret for å legge til rette for barn med ulik etnisk og kulturell bakgrunn?
26. I spørreundersøkelsen fant vi at det er varierende tilbud av bøker og leker som representerer barn med ulik etnisk og kulturell bakgrunn. Kan du si litt om hvordan dette ser ut hos dere? Har dere en plan for hvordan slike bøker og leker (evt andre ting) brukes i det pedagogiske arbeidet?

Intervjuguide ansatte

Trivsel

1. Vise til hovedfunn om at alle trives. Kjenner du deg i igjen i dette funnet? Trives du?
2. Hva bidrar til at du trives i jobben din?
3. Hvilke forhold gjør/kan gjøre at du eventuelt ikke trives?
4. Føler du deg verdsatt? (Av barna/foresatte/kolleger/lokalsamfunnet/samfunnet for øvrig - evt. vise til kvantitativt funn)

Stress

5. Hvis du tenker på en vanlig dag i barnehagen: Hvilke situasjoner er du kan oppleve som stressende for deg?
6. Hva opplever du som den mest uheldige kilden til stress? (For utøvelse av jobben? / For egen trivsel og helse?)

7. Hva kan bidra til å redusere stress? Får du hjelp til å redusere stress av styrer?

Mestring

8. I hvilke situasjoner opplever du at du i stor grad mestrer jobben?
9. I hvilke situasjoner kan du begynne å tvile på at du mestrer den?

Faglig og yrkesmessig utvikling

10. Føler du at du får tilstrekkelig muligheter for faglig utvikling? (kurs/EVU)
11. Hvilke aktiviteter for faglig utvikling har du deltatt i de siste 12 måneder? (tema/organiseringsmåte: workshops, EVU etc/arena: onsite, i andre barnehager, ved en utdanningsinstitusjon, via interesseorganisasjon etc/antall timer, dager, måneder)
 - a. Var det en studie som ga studiepoeng?
 - b. Hva var bakgrunnen for det? Ditt initiativ?
12. Hvordan er tilbudet av faglige utviklingsaktivitet sammenlignet med dine behov?
13. Hva synes du om innholdet i de faglige utviklingsaktivitetene?
14. Hva synes du om formen/opplegget i de faglige utviklingsaktivitetene (for eksempel workshops)?
15. Hva er de største barrierene mot egen faglig utvikling?
16. Får du støtte til faglig utvikling på selve arbeidsplassen? Kan du si litt om hvilke aktiviteter dere organiserer hos dere? Hvilken rolle har styrer i dette?
17. I hvilken grad samarbeider dere i barnehagen om å utvikle hverandre faglig?
18. Hva ønsker du mer av med hensyn til din faglige utvikling?

Mangfold og tilpasning

19. Vi er interesserte i hvordan barnehager legger til rette for mangfold gjennom lek og læring. Aller først lurer vi på hvordan dere har jobbet med mangfold i deres barnehage?
20. Hvordan jobber dere konkret for å legge til rette for barn med ulik etnisk og kulturell bakgrunn?
21. I spørreundersøkelsen fant vi at det er varierende tilbud av bøker og leker som representerer barn med ulik etnisk og kulturell bakgrunn. Kan du si litt om hvordan dette ser ut hos dere? Har dere en plan for hvordan slike bøker og leker (evt andre ting) brukes i det pedagogiske arbeidet?

Figuroversikt

Figur 1.1: Andel ansatte i fem ansattgrupper. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 859/815.....	19
Figur 1.2: Andel ansatte med under og over tre års ansiennitet. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 926/815.....	20
Figur 1.3: Andel barnehager i ulike størrelseskategorier. Styrerundersøkelsene. Prosent. N = 158/149.....	21
Figur 2.1: Styreres opplevelse av barrierer for å delta i faglig utvikling. N = 159/149. Prosent.....	28
Figur 2.2: Barrierer mot faglig utvikling. Ansatte. Prosent. N = 895/775.....	29
Figur 2.3: Barrierer mot faglig utvikling. Ansatte i 3-5 undersøkelsen. Prosent. N = 242/123/176/164.	30
Figur 2.4: Barrierer mot faglig utvikling etter erfaring. Ansatte i 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 124/651.....	32
Figur 2.5: Mottatte goder for å delta i faglige utviklingsaktiviteter. Ansatte. Prosent. N = 834/721.	33
Figur 2.6: Mottatte goder for å delta i faglige utviklingsaktiviteter. Ansatte. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N=270/123/174/221.....	34
Figur 2.7: Mottatte goder for å delta i faglige utviklingsaktiviteter etter erfaring. Ansatte. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 118/713.....	35
Figur 2.8: Forventninger til hva de kan gjøre i jobben. Ansatte i under 3- og 3-5-undersøkelsen. Andel som krysser av for <i>I svært stor grad</i> . Prosent. N = 877/744.....	37
Figur 2.9: Forventninger til hva det er mulig å gjøre i jobben. Andel som krysser av for <i>I svært stor grad</i> . Svar etter ansattgruppe. 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 241/123/175/165.....	38
Figur 2.10: Ansattes forventning til hva de kan gjøre i jobben etter erfaring. Andel som krysser av for <i>I svært stor grad</i> . Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 129/730.	40
Figur 3.1: Samarbeid mellom ansatte. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 874/752.	66

Figur 3.2: Samarbeid mellom ansatte. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 278/128/190/249.....	68
Figur 3.3: Samarbeid mellom ansatte etter arbeidserfaring. Ansatte i 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 119/633.....	69
Figur 3.4: Samarbeid mellom ansatte etter barnehagestørrelse. Ansatte i under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 233/388/247.	70
Figur 3.5: Ledernes vurdering av ledelse. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 147/159.	72
Figur 3.6: Styreres vurdering av ledelse etter barnehagens størrelse. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 52/73/33.	74
Figur 3.7: Styreres vurdering av distribuert ledelse og medbestemmelse. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N=159/146.....	75
Figur 3.8: Ansattes opplevelse av styrers arbeid. Under 3- og 3-5-undersøkelsen. Prosent. N = 847/724.....	76
Figur 3.9: Ansattes opplevelse av styrer. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N=241/120/177/163.....	78
Figur 3.10: Ansattes opplevelse av styrer etter barnehagens størrelse. Under 3-undersøkelsen. Prosent. N = 224/383/240.....	80

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no