



Høgskolen
i Innlandet



**Jane Haugseth, Espen Stranger-Johannessen og
Egil Weider Hartberg**

Barnehagemiljø og krenkelseser

**Evaluering av nettstøttet kompetanseutvikling
2018–2020**

Skriftserien 15 - 2020



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2020

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner.
Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets skriftserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

ISSN: 2535-5678

ISBN digital utgave: 978-82-8380-216-0

Forord

Dette er rapporten fra den interne evalueringen av nettkurset «Barnehagemiljø og krenkelser». Nettkurset ble utviklet av Høgskolen i Innlandet 2018 og 2019, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Barnehagene i piloten, prosjektets pulje 1, gjennomførte kurset fra 2018 til 2020. Formålet med rapporten er å sammenfatte eventuelle tilstandsendringer i barnehagene slik ledere og de ansatte beskriver dem, og slik de vurderer kursets rolle for tilstandsendringene. Kun barnehager som hadde fullført kurset våren 2020 er med i evalueringen.

Jane Haugseth har hatt hovedansvaret for rapporten og skrevet Kapittel 2 om evalueringens teoretiske fundament, Kapittel 5 om funn i det kvalitative materialet og kapittel 6 med konklusjon. Espen Stranger-Johannessen har skrevet Kapittel 4 om funn i det kvantitative materialet. De andre delene er skrevet i samarbeid. Egil Weider Hartberg var hovedansvarlig for utarbeidelse og administrering av spørreundersøkelsen, men også de andre forfatterne bidro i utviklingen av spørsmål. Vi må også takke Ann Margareth Gustavsven for viktige innspill til spørreundersøkelsen. Intervjuguiden ble primært utviklet av Jane Haugseth, og alle intervjuer ble gjennomført av Haugseth og Stranger-Johannessen. Takk til Thomas Nordahl som har kvalitetssikret rapporten internt.

Parallelt med «Barnehagemiljø og krenkelser» ble også nettkurset «Skolemiljø og krenkelser» utviklet, pilotert og evaluert i skoler. Skolerapporten ligger her: <https://hdl.handle.net/11250/2683051>

Lillehammer og Hamar, 30.10.2020

Jane Haugseth, Espen Stranger-Johannessen og Egil Weider Hartberg

Emneord: barnehage, nettkurs, barnehagemiljø, krenkelser, inkludering

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Sammendrag

Denne rapporten inneholder en evaluering av nettkurset *Barnehagemiljø og krenkelser*, som ble utviklet ved Høgskolen i Innlandet i perioden 2017–2019, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten er en evaluering basert på funn om deltagende barnehagers læring og endring, erfaringer med ledelse av nettkurset, samt en evaluering av nettkursets betydning for læring og endring.

Formålet med nettkurset var å støtte barnehager i å utvikle gode og trygge miljø for alle barn, med fokus på økt kompetanse i å *avdekke, håndtere og forebygge* mobbing og andre former for krenkelse. I samsvar med Utdanningsdirektoratets føringer ble nettkurset bygd opp med en praksisorientert tilnærming, med blanding av video, tekst, verktøy og oppgaver. Det ble lagt vekt på varierte oppgaver, de fleste med innslag av felles drøfting og refleksjon.

Evalueringen bygger på både kvantitative og kvalitative data, som ble samlet inn ved barnehager som hadde fullført kurset våren 2020. De kvantitative dataene er samlet inn via en nettbasert spørreundersøkelse. Av de til sammen 643 registrerte deltagerne hadde 284 svart på undersøkelsen i juni 2020. Det gir en svarprosent på 45 %, som er noe lavt, men ligger nær gjennomsnittet for slike undersøkelser. I tillegg ble det gjennomført semistrukturerte fokusgruppeintervju ved fire barnehager, samt individuelle intervju med ledere av utviklingsarbeidet i samme barnehager. På grunn av korona-pandemien ble intervjuene gjennomført digitalt ved bruk av videokonferanse-applikasjonen Zoom.

Evalueringen viser at nettkurset har fungert godt både faglig og pedagogisk. En majoritet av deltagerne gir uttrykk for at kurset i stor grad har bidratt til læring og endring i barnehagene. Her er tallene fra den kvantitative undersøkelsen entydige. I tillegg viser funnene fra det kvalitative materialet at kurset har gitt økt kompetanse i å *avdekke, håndtere og forebygge*. Økt kunnskap og forståelse har ført til endringer i pedagogisk arbeid, først og fremst i form av mer adekvate tilnærminger til barn og miljømessige tilrettelegginger, men også økt grad av systematikk og systematisk arbeid. Videre viser evalueringen økt grad av samarbeid og et bedre arbeidsmiljø.

Evalueringen viser at den fleksibiliteten som ligger i nettkurset som digital løsning er av avgjørende betydning for læring og endring. Det at innholdet er variert og ikke knyttet til tid og sted, gjør at nettkurset svarer godt til noen av barnehagevirksomhetens særlig utfordringer som at personalet har ulik utdanningsbakgrunn, ulike roller og oppgaver, og at det er begrenset mulighet for felles (dvs. samtidig) deltagelse i kompetansetilbud. Nettkurset imøtekommer også ulike preferanser for læring. Nettkurset synes dermed å ivareta en del prekære lokale forutsetninger på en god måte. Videre viser evalueringen også at den digitale løsningen ikke bare fungerer som en innholdsleverandør, men at den også makter å ivareta intensjonen om organisasjonsbasert kompetanseutvikling på en hensiktsmessig måte.

Følgende faktorer framstår som særlig avgjørende for gode resultater:

- Ledelsen er godt forberedt, deltagende, engasjert og i stand til å trekke alle medarbeidere med i læringsprosessene
- Lederne etablerer arenaer for lærings- og endringsarbeidet
- Lederne mestrer translasjonsprosessen
- Alle har tilgang til kurset og hele personalgruppa deltar i de fleste prosesser
- De teoretiske læringsressursene er nedfelt i en digital løsning, noe som gir høy grad av fleksibilitet i tilegningsprosessen
- Det er betydelige innslag av oppgaver som skal prøves, øves og gjennomføres i praksis
- Kunnskaps- og erfaringsdeling foregår i kollektive prosesser

Det at ledelsen har fungert godt, bekreftes av funn som viser at til tross for at kurset oppleves som krevende både teknisk og faglig av noen deltagere, synes de fleste å gjennomføre med godt utbytte. Videre viser evalueringen at selv om noen av deltakerne opplever fagbegrepene i kurset som overflødige og krevende, er det etablert økt grad av felles språk og felles forståelse for faglig arbeid, samt økt profesjonalitet i gjennomføring. Det er også positiv endring i kommunikasjon og samarbeid. Konklusjonen er at nettkurset *Barnehagemijø og krenkelser* har bidratt til læring og endringer i barnehagen på flere nivåer, som har hatt betydning både for barna og de ansatte. Den digitale løsningen sikrer at lokale forutsetninger ivaretas på en god måte og bidrar til organisasjonsbasert kompetanseutvikling på en bedre måte enn andre kompetansetilbud med samme tematiske innhold.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	8
2 Teoretisk rammeverk for evalueringen	11
2.1 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen	11
2.2 Faser og filtre i læringsprosessen.....	11
2.3 Organisatorisk læring	13
2.4 Relevans	14
3 Metode	15
3.1 Formål og forskningsspørsmål	15
3.2 Datainnsamling.....	15
3.2.1 Innsamling og analyse av de kvantitative dataene.....	15
3.2.2 Innsamling og analyse av de kvalitative dataene	16
4 Resultater fra den kvantitative undersøkelsen.....	19
4.1 Spørreskjemaet	19
4.2 Arbeidet før og etter kurset	20
4.3 Endringer fordelt på stillingskategori og barnehagetype	22
4.4 Nytt av nettsiden barnehagetrivsel.no	24
4.5 Forbedring på grunnlag av arbeid med nettkurset	24
4.6 Begrensninger	25
5 Funn i det kvalitative materialet.....	27
5.1 Endringer i syn på barn	27
5.1.1 Endringer i personalets tilnærming til barn.....	28
5.1.2 Tilrettelegginger.....	29
5.1.3 Medvirkning	30
5.1.4 Voksne som krenker	30
5.1.5 Mobbing i barnehagen.....	31
5.1.6 Samarbeid mellom barnehage og hjem.....	32
5.2 Økt profesjonalitet	33
5.2.1 Fagspråk og kommentatorkompetanse.....	33
5.2.2 Undersøke - avdekke	34
5.2.3 Handlingsorientering og/eller håndtering	36
5.2.4 Forebygging	37
5.2.5 Rutiner, systematikk og systematisk arbeid	37
5.2.6 Barnehagen som lærende organisasjon	38
5.2.7 Etisk praksis.....	39
5.3 Oppsummering av tematiske funn.....	39
5.4 Ledelse av lærings- og endringsprosesser.....	40
5.5 Nettkursets betydning for læring og endring.....	42
5.5.1 Nettkursets formål og innretning	43
5.5.2 Sentrale funn om nettkursets betydning for læring og endring i barnehagene	43
5.5.3 Oppsummering av nettkursets betydning for læring og endring	47
5.6 Forslag til endringer	48
6 Konklusjon.....	50
6.1 Formålet med evalueringen	50
6.2 Forskningsspørsmålene.....	50
6.2.1 Bidrag til økt kompetanse.....	50

6.2.2	Bidrag til endringer	51
6.2.3	Lederes erfaringer	51
6.2.4	Betydningen av den digitale løsningen.....	51
	Litteraturliste.....	53
	Vedlegg A: Kursplan for Inkluderende barnehagemiljø – nettbasert kompetanseutvikling..	55
	Vedlegg B: Intervjuguide	61

1 Innledning

Høsten 2016 ønsket Utdanningsdirektoratet en samarbeidspartner for å tilrettelegge og utvikle innhold til et MOOC-inspirert tilbud om barnehage- og skolemiljø, mobbing og andre krenkelser. Formålet med produktet var å styrke regelverkskompetansen og den pedagogiske kompetansen til barnehagemyndighet, eiere, barnehager og skoler for å fremme gode og trygge barnehage- og skolemiljø, samt forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser slik det fremkommer i barnehage og skole.

Høgskolen i Innlandet ble valgt som samarbeidspartner etter en offentlig konkurranse, og det ble utviklet to nettkurs, ett for skole og ett for barnehage. Barnehagetilbudet fikk navnet *Barnehagemiljø og krenkelser* og ble trinnvis utviklet i 2017 og 2018. Tilbudet ble bygget på et grunnlagsdokument som Utdanningsdirektoratet hadde utviklet i samarbeid med Læringsmiljøsentret og det som den gang var Statens senter for IKT i utdanningen. Deretter ble det utviklet en prosjektplan i tett dialog mellom Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Innlandet, som blant annet definerte ansvarsfordeling, hoveddelene i kurset og en detaljert framdriftsplan. Det ble dannet arbeidsgrupper for hver av de tre hoveddelene i kompetanseprosessen, med deltakere fra HINN og fra en rekke andre relevante kompetansemiljø i Norge. Også praktikere fra barnehagesektoren var involvert i utviklingsprosessen. Semester A åpnet i august 2018, semester B i januar 2019 og semester C i august 2019.

Barnehagemiljø og krenkelser er en digital ressurs som skal støtte barnehager i kompetanseprosesser knyttet til intensjonene om inkluderende og trygge fellesskap for alle barn, og fravær av krenkelser. Gjennom prosessene skal deltakerne videreutvikle både sin individuelle kompetanse og barnehagens kollektive kapasitet, og den optimale, kollektive tilstanden alle ansatte skal strekke seg mot, er formulert slik:

I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å fremme et trygt og inkluderende barnehagemiljø, og med å oppdage, undersøke og forebygge alle former for krenkelser. Vi stopper krenkelser og følger opp med egnede tiltak helt til barna opplever at de har et trygt og inkluderende miljø.

Nettkurset har tre hoveddeler med en stipulert varighet på ett semester hver, og i tillegg gjennomfører ledelsen en forberedelsesmodul.

- Forberedelse: Ledelsen arbeider med et forberedelsesmaterieill, der også skoleeier, tillitsvalgte, ansatte og foreldre involveres (stipulert varighet 2–3 måneder)
- Semester A: Undersøke og analysere (for alle ansatte)
- Semester B: Håndtere krenkelser (for alle ansatte)
- Semester C: Fremme inkluderende miljø og forebygge krenkelser (for alle ansatte)

Hvert semester er delt inn i 4–5 moduler, som inneholder input i form av filmer og tekster, og aktiviteter i form av individuelle og kollektive refleksjonsoppgaver, og utprøvningsoppgaver. Alle

elementer ligger i et stramt organisert løp, men deltakende barnehager har et stort handlingsrom i hvordan de gjennomfører modulene, slik at de kan tilpasse prosessene til sin egen organisasjonskultur. Det store handlingsrommet i nettkurset gir et stort ansvar til de som skal lede prosessene. De kan ikke bare «trykke på play» og håpe på det beste, og får heller ikke ferdige oppskrifter å implementere, men må utøve klok ledelse, siden dette er en kompetanseprosess og ikke et handlingsprogram. Det innledende forberedelsesmateriellet for ledere har som mål å gjøre lederne rustet til å lede kompetanseprosessen på en optimal måte. Materiellet legger vekt på strategisk ledelse, med involvering av de ansatte, og balanse mellom krav og støtte i hverdagen. Videre tematiseres motstand, opptining, oppslutning og atferdsendring, og endringsledelse. Det er også fokus på verktøy for kollektive prosesser i profesjonsfellesskap, som lærende møter, IGP og reflekterende team.

Det er ingen obligatoriske oppgaver som blir kontrollert av HINN underveis i prosessene, men det er anledning til å levere en avsluttende oppgave til slutt, som vurderes manuelt av fagpersoner, og kvalifiserer til et kursbevis. Både ledere, pedagoger og andre ansatte kan svare på oppgaven. Kursbeviset gir ingen studiepoeng direkte, men det gir fritak fra arbeidskrav for deltakere som søker seg til videreutdanningen «Inkluderende miljø og krenkelser» (15 stp.).

Nettkurset bygger på at sosiokulturelt syn på læring, der kunnskap tilegnes gjennom samarbeid, samhandling og praktisk aktivitet hvor mennesker samhandler i fellesskap. Læring krever aktiv deltakelse og er noe som skjer i dialog og samarbeid med andre mennesker (Hauge, Lund & Vestøl, 2007; Ludvigsen & Hoel, 2002). Prosessen skal utvikle hver deltakers individuelle kompetanse, men også hele organisasjonens kompetanse og kapasitet. Organisasjonsbasert kompetanseutvikling innebærer at alle i barnehagen, inkludert ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess. Hensikten med denne prosessen er å utvikle barnehagens samlede kapasitet i å avdekke og håndtere alle krenkelser, og bygge et trygt og godt miljø i tråd med gjeldende regelverk. De planlagte prosessene knytter seg til faktorer som er avgjørende for å lykkes med individuell og kollektiv læring og utvikling, blant annet (Timperley, 2007):

- Aksjonslæring i repeterende sykluser
- Rapportering/skriftliggjøring av individuelle og kollektive refleksjoner knyttet til praksisutprøving
- Kunnskapsinnput (tekst/video, evt. m/oppgaver)
- Erfaringsdeling

Faglig bygger nettkurset på en erkjennelse av at det er de ansatte i barnehagen som må legge til rette for at alle barna kan ha det trygt og godt, og for at de kan utvikle seg sosialt, emosjonelt og kognitivt. Det er altså ikke barnas forutsetninger som i størst grad avgjør om de selv eller de andre barna har det godt, men hvordan de ansatte makter å legge til rette for et miljø der alle barn, med sine unike forutsetninger og personligheter, kan være trygge, trives og utvikle seg. Kurset snakker derfor ikke om barn som mobber eller om barn som er lett krenkbare, men om miljøer som er i sosial ubalanse. Det er altså lite vekt på hva som er mobbing og hva som ikke er mobbing, men det er fokus på hvordan de ansatte kan handle på en slik måte at alle barna har det trygt og godt.

Våren 2018 meldte 68 barnehager interesse for å delta i første runde, og disse startet opp i august 2018. Kun semester A var ferdig utviklet på dette tidspunktet, og de neste semestrene ble komplette rett i forkant av våren og høsten 2019. Det var altså ikke mulig for barnehagene å sjonglere mellom semesterdelene, ei heller undersøke hva neste semester skulle innebære i god tid.

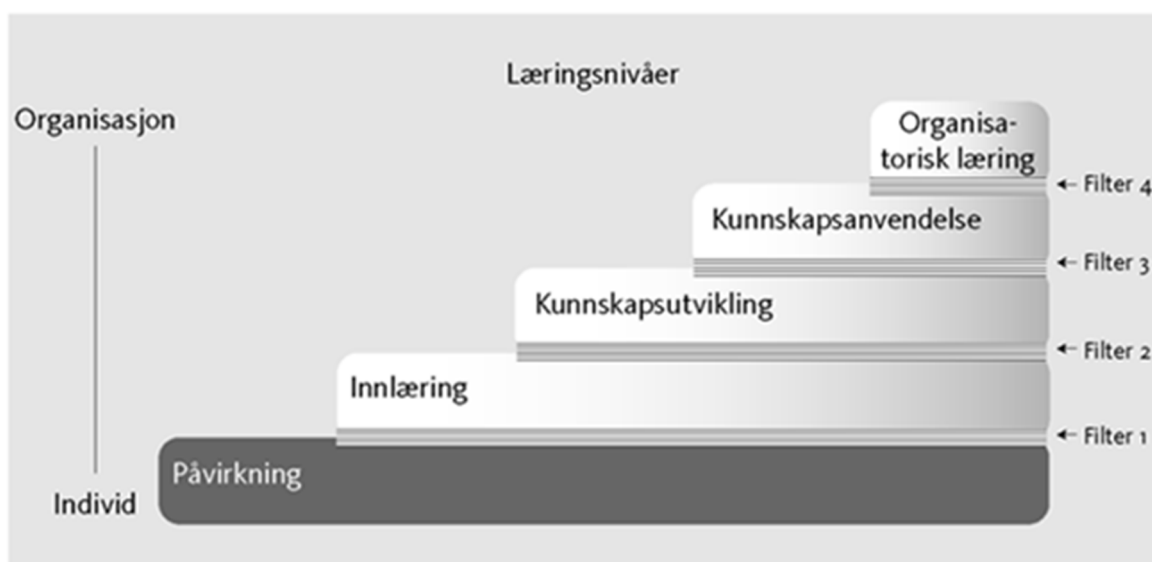
Planlagt tidspunkt for fullføring av kurset var desember 2019, men en del av barnehagene kom etter hvert på etterskudd i framdriften, og det ble derfor ganske tidlig bestemt at barnehager som trengte det, skulle få et ekstra semester til å fullføre. Dette resulterte i at mange barnehager planla for å bli ferdige i løpet av våren 2020. Planen fungerte godt de fleste steder fram til mars 2020. Da kom korona-pandemien og barnehagene ble stengt. De individuelle delene i kurset kunne gjøres hjemmefra, men samarbeidsaktivitetene ble det vanskelig for mange av barnehagene å gjennomføre.

Som en del av oppdraget med å utvikle nettkurset, ba Utdanningsdirektoratet i utlysningen av oppdraget tilbyderer om å evaluere tilbudet. Evalueringen skulle omfatte deltakernes egen oppfatning av hva de har lært og oppnådd etter endt deltakerperiode. Denne rapporten søker å gi et svar på dette, og det er gjennomført både en spørreundersøkelse og intervjuer av ledere av utviklingsarbeidet og ansattgrupper. Kun barnehager i pulje 1 som hadde fullført nettkurset våren 2020 har deltatt i undersøkelsene. Totalt omfatter dette 39 barnehager. Evalueringen forteller ikke noe om eventuelle barnehager som avsluttet arbeidet underveis, eller som ikke var ferdige våren 2020.

2 Teoretisk rammeverk for evalueringen

2.1 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Et av formålene er å evaluere hva som er lært og endret i barnehagene, erfaringene med ledelse i og av prosessene og hvordan nettkurset har bidratt til disse faktorene. For å belyse dette har vi valgt å bruke Eirik Irgens' *Femtrinnsmodell for læringsprosessen* som overordnet modell for analysen, se Figur 1, som illustrerer læringsprosessen i organisasjoner. Modellen bygger på Forsberg, Lundmark og Wåglunds firetrinnsmodell fra 1989 som handler om prosessen fra påvirkning til kunnskapsanvendelse i organisasjoner, og Irgens' bidrag er et tillegg som handler om organisatorisk læring (Irgens, 2007, s. 49).



Figur 1. Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007)

Modellen har fokus på viktige faktorer i utviklings- og/eller endringsarbeid, hele veien fra initiering, via implementering til institusjonalisering. Den viser til fem nivå eller faser i læringsprosessen som er av vital betydning for å utvikle og/eller endre praksis. Imellom disse fasene ligger det som benevnes som *filtre*, som også er av betydning for læringsprosessen. I det følgende gir vi en presentasjon av modellen og starter med fasene.

2.2 Faser og filtre i læringsprosessen

Den første fasen, *påvirkning*, handler om at noen, ledere eller andre, blir påvirket i møte med «nye begreper som modeller, kategorier, formler og definisjoner» (Irgens, 2007, s. 50). Det kan skje gjennom prosjektdeltagelse, på kurs, i ulike etter- og videreutdanninger eller lignende. «Påvirkning i betydning impulser utenfra er i de fleste læringsteorier sett som en forutsetning for at læring skal skje» (Irgens, 2007, s. 52). Noe av denne påvirkningen kan føre til en form for *innlæring*, som for

eksempel et nytt språk, som tilsvarer nivå to, men sikrer nødvendigvis ikke forståelsen. For at påvirkningen skal bidra til en læringsprosess som også fører til ny innsikt, det vil si at begrepene ikke bare brukes, men også er forstått, må vi til det tredje nivået som handler om *kunnskapsutvikling*. I denne fasen er det fokus på hvordan vi klarer å omsette den nye generelle kunnskapen til mer lokale forhold, det vil si hvordan vi bearbeider den nye kunnskapen opp mot kunnskap, erfaring, forestillinger og tradisjoner som allerede finnes i virksomheten, herunder også eksisterende utfordringer, både på individuelt og kollektivt nivå. Irgens (2007, s. 55) sier det handler om «å klargjøre forutsetninger og antagelser i egne handlingsteorier». Bearbeidingen handler i stor grad om refleksjon, som evner å bidra til en transformasjon, eller translasjon, som viser til en prosess hvor det også foregår en omforming. Det viktige her er at refleksjon ikke bare foregår individuelt, men også i kollektive prosesser hvor deltagerne klarer å utfordre hverandre på etablert kunnskap og praksis, som det å være en profesjonell utøver, måter å drive virksomheten på, ledelsespraksiser og lignende. Det kan gjøre at transformasjonen kan gå bedre og øke sannsynligheten for å komme opp på neste nivå som handler om *kunnskapsanvendelse*. Her fokuseres det på å teste og eventuelt ta i bruk den nye kunnskapen, det vil si finne nye måter å handle på. Irgens (2007, s. 54) hevder utfordringene på dette nivået er at kunnskapsanvendelsen ofte ikke er tilstrekkelig kollektiv, som ved at for mye av utprøvingene er begrenset til enkeltpersoner, at ny erfaring/kunnskap ikke er tilstrekkelig nedfelt blant øvrige organisasjonsmedlemmer, og at kunnskapen kan forsvinne hvis de sterkeste aktørene for eksempel slutter. For å unngå det må vi komme oss opp på neste nivå som benevnes som *organisatorisk læring*. Organisatorisk læring er ifølge Irgens (2007) både en prosess og en aktivitet som handler om organisasjonens evne til å møte utfordringer. Gjennom de fire tidligere fasene i læringsprosessen er det gradvis utviklet nye framgangsmåter som medfører at arbeidsoppgaver og utfordringer kan håndteres på en ny og bedre måte, men for at denne nye *handlingskapasiteten* skal kunne betegnes som organisatorisk, det vil si ikke være avhengig av enkeltpersoner, må det også nedfelles i et system, og det bringer oss over på det Irgens benevner som *filtre for læringsprosessen*.

Modellen viser at mellom de fem læringsnivåene ligger det fire filtre. Irgens viser til Illeris (2006, sitert i Irgens, 2007, s. 50), som kaller disse filtrene for *barrierer mot læring*. Barrierene kan være av ulik art. De kan være av individuell karakter og handle om evner, holdninger, innstillinger til prosessen og lignende, eller de kan være av kontekstuell art og handle om kulturelle aspekt som felles rutiner, arbeidsmåter med mer. Disse faktorene står i et gjensidig påvirkningsforhold, noe som gjør av vi må tenke og handle relasjonelt (Irgens, 2007, s. 50). Irgens sier at vi av og til mobiliserer et forsvar mot læring, gjennom avvisning av nye impulser som nye ideer, begrep eller modeller. Han framholder at forsvar nok er den mest utbredte psykiske mekanisme som medvirker til at læring uteblir eller blir annerledes enn tilsiktet. Når ansatte av ulike årsaker går i forsvar mot læring vil det utvilsomt påvirke det kollektive. Det blir dermed avgjørende at ledere av læringsprosessen makter å identifisere hva som bidrar til tilstopping av filtre, og hva som skal til for å åpne opp. Ledelsen må med andre ord mestre filtrering.

Det første filteret, som ligger i fasen mellom påvirkning og innlæring, handler mye om de individuelle faktorene, som den enkeltes evner og holdninger, det vil si grunnlaget for å etablere forståelse og forpliktelse. Det vil være avgjørende å jobbe *systematisk* for å sikre god filtrering på dette nivået, slik at hver enkelt deltager sitter igjen med mest mulig av betydning for virksomheten, og at det som ikke er av betydning skiller ut. Det er nødvendig å spørre om prosessen er god nok ivaretatt gjennom de

tilrettelegginger og tiltak som er iverksatt, som at det jobbes tilstrekkelig systematisk, at dialogen mellom ledelse og medarbeidere har bidratt til avklaring og oppslutning, at partssamarbeidet er ivarettatt og så videre.

Det andre filteret, som ligger mellom fasene for innlæring og kunnskapsutvikling, handler mye om det kollektive, som at det er *tid* til læring og kunnskapsutvikling, i form av tilstrekkelig tid til samarbeid og felles refleksjon, og at det jobbes effektivt innenfor de rammer som er til rådighet. Det handler om rutiner og systematikk, men også om mer kulturelle aspekt, som at det er legitimt og forventes at man utfordrer hverandres forståelser og tanker, av Argyris & Schön (1978) benevnt som *handlingsteorier*, det vil si selve grunnlaget for de mønstre, vaner og rutiner som preger våre handlinger (Irgens, 2007, s. 53).

Det tredje filteret handler om tilrettelegging for utprøving, det vil si der ny kunnskap omsider skal omsettes i praksis. Ifølge Irgens (2007, s. 55) vil arbeidsmiljøet, gjennom holdninger til endring, maktforhold og ledelse, spille en stor rolle for filtreringen på dette nivået. For å lykkes er det avgjørende at ledelsen viser positiv interesse, engasjement, er tilstedeværende og følger opp. Videre er det igjen avgjørende med gode systemer som for eksempel opplegg for observasjon og veiledning av kolleger. Dette fordrer et miljø preget av trygghet og tillit. Videre må det være rom for erfaringsdeling.

Det fjerde og siste filteret knyttes til overgangen til organisatorisk læring. Irgens (2007, s. 56) påpeker at organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltindividers læring, og videre forklarer han organisatorisk læring som en tilstand «hvor organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten.»

2.3 Organisatorisk læring

For at organisasjonen skal lære, må det gjøres noe for å forankre læringen og gjøre den mindre avhengig av enkeltpersoner. Som tidligere nevnt, kan det skje ved at kunnskapen deles gjennom praktisk samarbeid hvor alle tar i bruk nye handlingsmåter. Da deler man en kunnskap uten at den er nedskrevet. Ved at den i tillegg nedfelles i *skriftlig rutiner, prosedyrer, instruksjoner, planer* eller lignende blir det mulig også for andre å sette seg inn i arbeidsmåtene. Irgens (2007) benevner dette som *statisk hukommelse*, som også får funksjon som «interne kart» å navigere etter, og dermed også kan fungere som aktiv organisatorisk hukommelse, eller *felles mentale modeller*, som vil prege hvordan organisasjonsmedlemmene tolker det som skjer, og deres prioriteringer og handlinger.

Femtrinnsmodellen framstiller veien fra påvirkning til organisatorisk læring som en lineær og sekvensiell prosess, men Irgens (2007, s. 49) påpeker at vi i virkeligheten hele tiden beveger oss fram og tilbake mellom de ulike fasene, at de er mer sammenvevde og mindre adskilte enn modellen viser. Det er derfor avgjørende at lærings- og endringsarbeidet ledes med et helhetlig blikk på prosessen. Videre makter heller ikke modellen, som modeller flest, til fulle å gjengi kompleksiteten i lærings- og endringsprosesser, men styrken ved femtrinnsmodellen er, ifølge Irgens (2007, s. 49), at den

illustrerer det mange profesjonelle oppfatter som en stor utfordring, nemlig momenter av betydning for å overføre kunnskap fra en kurs-situasjon til konkret praksis.

2.4 Relevans

Vi har valgt å bruke denne modellen som analyseinstrument fordi den samsvarer med kursets sosiokulturelle innretning, hvor samarbeid, samhandling og samskaping i kollektive prosesser regnes som avgjørende for læring og utvikling. Selv om modellen nok er utviklet med sikte på større organisasjoner enn barnehager, er prinsippene om filtre og de ulike fasene likevel relevante. Slik vi ser det illustrer modellen først og fremst at det for å lykkes med læring og endring blir avgjørende å ha fokus *både* på fasene for påvirkning og læring, som handler om initiering, *og* de resterende tre fasene, som handler om implementering og institusjonalisering. Det betyr at ledelsen i tillegg til å legge til rette for kurs og liknende, også må ha fokus på det som skjer etter kurset, og legge til rette for prosesser for samhandling og samskaping. Videre må ledelsen ha høy grad av bevissthet om og oppmerksomhet på filtrene, hva som gjør at de tilstoppes, og hvordan de kan åpnes opp igjen, slik at det skjer en varig endring av praksis. Den illustrerer også med tydelighet, slik vi ser det, at filtrene i stor grad handler om tilrettelegging for læringsprosesser, eller sagt med andre ord, *ledelse* av læringsprosesser.

3 Metode

I dette kapittelet redegjør vi for hvordan vi har tilnærmet oss evalueringen av nettkurset gjennom valg av metode og analyse.

3.1 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med evalueringen er å innhente informasjon om deltakernes erfaringer med nettkurset, hvordan nettkurset har blitt mottatt av deltakerne og i hvilken grad kursene har bidratt til økt kunnskap og kompetanse i arbeidet med å fremme et inkluderende barnehagemiljø. Det er overordnet å få frem kjennetegn som kan være med på å avgjøre om deltakerne har lyktes med utviklingsarbeidet og om deltakelsen har bidratt til vedvarende endringer. Evalueringsrapporten omfatter deltakernes oppfatninger av hva de har lært og oppnådd etter endt kursdeltakelse. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvordan har nettkurset bidratt til økt kompetanse i inkluderende barnehagemiljø og krenkelser?
2. Hvordan har nettkurset bidratt til endringer av betydning for et inkluderende barnehagemiljø?
3. Hvordan har ledere av kompetanseutviklingen erfart å lede arbeidet?
4. Hvilken betydning har den digitale løsningen hatt for læring og endring?

3.2 Datainnsamling

Metoder for datainnsamling ble valgt med utgangspunkt i å få fram ulike perspektiver fra deltakerne, og det ble gjennomført to ulike hovedformer for datainnsamling. Den ene var en individuell spørreundersøkelse med mange lukkede spørsmål, og denne adresserer de to første forskningsspørsmålene. I den andre ble det samlet inn kvalitative data gjennom individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Sammen med noen åpne spørsmål i spørreundersøkelsen, adresserer intervjuene alle fire spørsmål. Kombinasjon av ulike metoder for datainnsamling, triangulering, er ofte brukt for å få fram ulike perspektiver og for å styrke validiteten (gyldigheten) i forskningen (Grønmo, 2016).

3.2.1 Innsamling og analyse av de kvantitative dataene

Den individuelle spørreundersøkelsen ble tilgjengelig for alle de 634 deltakerne som hadde levert kursets avsluttende oppgave innen utgangen av juni 2020. Av disse deltakerne svarte 284 på undersøkelsen, som gir en svarprosent på 45 %. Det er noe lavt og resultatene må sees i lys av dette, men svarprosenten ligger nær gjennomsnittet for slike undersøkelser (Baruch & Holtom, 2008). Spørreundersøkelsen ble gjennomført anonymt gjennom Nettskjema, et digitalt verktøy for spørreundersøkelser som er utviklet og som driftes av Universitetet i Oslo. Undersøkelsen ble satt opp med full anonymitet.

Undersøkelsen hadde spørsmål om stillingskategori med svaralternativene «Assistent», «Fagarbeider», «Barnehagelærer», «Pedagogisk leder», «Styrer» og «Representant for eier eller myndighet». Videre ble de bedt om å oppgi om de jobbet ved en privat eller offentlig barnehage og hvilken aldersgruppe de jobbet mest med (de minste, de eldste, eller like mye med alle aldersgrupper). Hoveddelen bestod av 18 parvise utsagn om dagens tilstand (etter prosessen) versus tilstanden i 2017 (før prosessen) med svaralternativer på en skala fra 1 til 6, og flere hadde også alternativet «Ikke relevant spørsmål for min rolle». Utsagnene handler om kursdeltakernes egen opplevelse av endring gjennom perioden, innenfor ulike dimensjoner i arbeidet med inkluderende skolemiljø. Disse utsagnene var formulert på følgende vis (eksempel):

4a I vår barnehage arbeider vi (etter kurset) kontinuerlig og systematisk med å undersøke og analysere barnehagemiljøet

4b Hvordan var tilstanden våren 2018, før dere begynte på nettkurset, når det gjelder påstanden «I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å undersøke og analysere miljøet».

Disse parvise utsagnene kan brukes til å vurdere kursdeltakernes opplevelse av endringen kurset førte til. Endringen kan oppgis på flere måter, slik som ved gjennomsnitt og standardavvik (spredning). Disse kan brukes til å beregne effektstørrelsen¹, en annen måte å uttrykke endringene på. Hva som er «liten» og «stor» effekt beror på hva som måles, men verdier over 0,8 kan betraktes som stor effekt (Cohen, 2013).

Resultatene fra spørreundersøkelsen oppgis for hvert enkelt ledd (utsagn). Alternativet hadde vært å gruppere liknende utsagn gjennom en faktor- og reliabilitetsanalyse. Dette har ikke blitt gjort ettersom spørreundersøkelsen ikke ble utviklet for å finne overordnede faktorer, men i stedet la hvert utsagn tale for seg selv.

Videre var det

to utsagn om hvorvidt nettsiden barnehagetrivsel.no hadde vært nyttig for å fange opp informasjon om og avdekke krenkelser og sosialt samspill. Respondentene vurderte også i hvilken grad det er arbeidet med selve nettkurset som har bidratt til de opplevde endringene, også der på en skala fra 1 til 6. Spørreundersøkelsen hadde også to spørsmål med fritekstsvar, som handlet om hva som fungerte bra med kurset, hvorfor dette fungerte bra, og hva som kunne fungert bedre. Svarene på disse to spørsmålene rapporteres i den kvalitative delen av rapporten.

3.2.2 Innsamling og analyse av de kvalitative dataene

For å få en dypere forståelse av svarene fra spørreundersøkelsen ble det også gjennomført semistrukturerte fokusgruppeintervju med kursdeltagere, og individuelle intervju med lederne av

¹ <https://www.socscistatistics.com/effectsize/default3.aspx>

utviklingsarbeidet ved fire barnehager (se Vedlegg B). Spørsmålene var organisert rundt tre temaer: De to første, «Avdekking og håndtering av krenkelsers» og «Forebygge krenkelsers og fremme et inkluderende miljø», hadde spørsmål om hva de har lært og hvordan barnehagen jobbet med dette før nettkurset, hvordan kurset eventuelt bidro til endring, samt det systematiske arbeidet med dette. Personen som hadde ledet arbeidet med kurset i barnehagen, ble også spurt om vesentlige endringer som følge av prosessen, og erfaringer med utviklingsarbeidet.

Populasjonen her er de 39 barnehagene som hadde fullført nettkurset i mai 2020 på den måten HINN la opp til fra start. Mer konkret vil det si at vi bare tok kontakt med barnehager der en viss andel av deltakerne hadde besvart den avsluttende oppgaven i løpet av mai 2020. Den enkelte ledergruppe hadde handlingsrom til å gjennomføre prosessen på en lokal tilpasset måte, og dette innebærer også at det ikke var obligatorisk å legge opp til levering av avsluttende oppgave. Prosjektleder har ikke detaljert oversikt over barnehagene som ikke leverte oppgaver, og nøyaktig status for de 29 barnehagene som startet opp i 2018, og som hadde få eller ingen avsluttende innleveringer innen mai 2020, er dermed ikke kjent. Det er kjent at noen av dem avsluttet arbeidet underveis, noen var ikke ferdige med kurset enda i mai 2020, og noen gjennomførte siste kursdel på en alternativ måte, uten avsluttende oppgave.

De fire utvalgte barnehagene representerer ulike størrelser og ulike landsdeler. Alle intervjuene ble gjennomført digitalt ved bruk av videokonferanse-applikasjonen Zoom. Det ble først gjennomført intervjuer med de som har ledet utviklingsarbeidet, med varighet på 60–90 minutter. Senere ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med en sammensatt gruppe fra personalet, med en varighet på ca. 90 minutter. Intervjuene ble transkribert fortløpende mens intervjuene ble gjennomført.

I tråd med Norsk vitenskapelige datatjenestes (NSD) retningslinjer for forskningsarbeid, er det kun samlet inn persondata som kan spores tilbake til enkeltpersoner gjennom videointervjuer der informantene har samtykket til offentlig publisering av innholdet i intervjuene. Etter dialog med NSD er evalueringen ikke meldepliktig da intervjuene ikke ble tatt opp og ingen personopplysninger ble registrert.

Dataene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse for å identifisere mønstre og for å svare på spørsmålene presentert innledningsvis i metodekapitlet. Etter det enkelte intervju og etter at alle intervjuene ble gjennomført, ble alle intervjuene gått nøye gjennom. Analysen ble utført i en prosess hvor notater ble tatt underveis i gjennomlesningen for å finne mønstre i datamaterialet. Deretter ble det laget en liste med ideer og tanker om aktuelle temaer eller mønstre i intervjudataene. Deretter ble alle intervjuene gjennomgått på nytt for å finne relevante aspekter i de enkelte intervjuene. Her ble det brukt markeringspenner med ulike farger for å identifisere de første mønstrene i materialet. I denne prosessen ble relevante sitater kopiert over i et eget dokument som var tilegnet en bestemt kode.

I analysen ble det kodet så mange temaer og mønstre som vi kunne finne, og etter å ha kodet hele datamaterialet, eksisterte det en lang liste med ulike koder som hadde blitt identifisert i datamaterialet. Deretter startet arbeidet med å finne mer overordnede temaer, og samle de relevante kodene under et mer overordnet tema. Her ble logiske nivå og sortering vurdert, hva som

var overordnet tema og hva som kunne være eventuelle undertema. Ved slutten av denne fasen hadde vi et ferdig forslag til overordnet tema, undertema og alle utdrag som var kodet under hvert enkelt tema. Deretter gikk vi kritisk gjennom hele temalista, og vi vurderte om noen tema burde deles opp i undertema, og om sitatene vi hadde plassert under temaene faktisk passet der.

Til slutt gjorde vi en ny kritisk vurdering om dette kartet faktisk gav et godt bilde av helheten i datamaterialet. Ved slutten av denne fasen hadde vi en liste over tema som vi var fornøyde med, og som vi synes passer godt til å beskrive datamaterialet. Vi forsøkte å få en god og klar beskrivelse av temaene som ble identifiserte, og var på leting etter presise navn på alle temaene som gav god innsikt i hva de handlet om.

4 Resultater fra den kvantitative undersøkelsen

4.1 Spørreskjemaet

De 284 deltakerne som svarte på spørreskjemaet, fordeler seg på følgende stillingskategorier:

Tabell 4.1 Oversikt over respondentene.

Stillingskategori	Antall respondenter	Prosentandel
Assistent	47	16,5 %
Fagarbeider	89	31,3 %
Barnehagelærer	14	4,9 %
Pedagogisk leder	103	36,3 %
Styrer	28	9,9 %
Representant for eier eller myndighet	1	0,4 %
Ikke oppgitt	2	0,7 %
Sum	284	100 %

Fordelingen på offentlig og privat barnehage ser slik ut:

Tabell 4.2 Oversikt over barnehagetyperne.

Barnehagetype	Antall respondenter	Prosentandel
Jeg jobber i offentlig barnehage	217	76,4 %
Jeg jobber i privat barnehage	63	22,2 %
Ikke oppgitt	4	1,4 %
Sum	284	100 %

Merk at kun 47 prosent av alle barnehager i Norge er offentlige, noe som betyr at andelen ansatte fra offentlige ansatte er overrepresentert i denne spørreundersøkelsen. Når det gjelder hvilke aldersgrupper de ansatte jobbet med, var fordelingen jevnt fordelt mellom de minste og de eldste barna. Én av fem jobbet like mye med alle aldersgrupper.

Tabell 4.3 Oversikt over aldersgruppene respondentene jobbet mest med.

Aldersgruppe	Antall respondenter	Prosentandel
Jeg jobber mest med de minste barna	104	36,6 %
Jeg jobber mest med de eldste barna	108	38,0 %
Jeg jobber like mye med alle aldersgrupper	64	22,5 %
Ikke oppgitt	8	2,8 %
Sum	284	100 %

4.2 Arbeidet før og etter kurset

Den følgende tabellen oppgir formuleringen av det første av de parvise utsagnene, mens tallene er gjennomsnittene og standardavvikene henholdsvis før og etter kurset («Hvordan var tilstanden i 2017 ...»). Cohens *d* er beregnet på dette grunnlaget. Forskjellene mellom «Før og «Etter» er statistisk signifikante for alle utsagnene ($p < 0,001$).

Tabell 4.4 Endring fra før til etter kurset.

Utsagn	Før	Før	Etter	Etter	Cohens <i>d</i>	Ikke relevant [†]
	Gj.snitt.	St.a.	Gj.snitt	St.a.		
4 I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å undersøke og analysere barnehagemiljøet	3,12	0,90	4,88	0,69	2,18*	
5 I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å avdekke alle krenkelser.	3,32	0,99	4,98	0,77	1,87*	
6 I vår barnehage griper vi inn når vi oppfatter at barn opplever krenkelser.	4,36	1,04	5,54	0,66	1,35*	
7 I vår barnehage rapporterer/varsler vi når vi oppfatter at barn opplever krenkelser.	3,97	1,12	5,15	0,86	1,19*	
8 I vår barnehage finner vi raskt egnede og gode tiltak når det er avdekket krenkelser.	3,72	0,94	5,05	0,70	1,61*	

9 I vår barnehage setter vi inn tiltak helt til barna opplever å ha et trygt og godt barnehagemiljø.	4,01	0,98	5,31	0,73	1,50*	
10 I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å fremme et trygt og godt barnehagemiljø	4,15	0,98	5,43	0,67	1,52*	
11 I vår barnehage støtter og hjelper de ansatte hverandre for å forstå og løse problemer i barnegruppene.	4,15	1,05	5,32	0,72	1,29*	
12 I vår barnehage oppfatter alle ansatte å ha et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barna.	4,12	1,18	5,23	0,88	1,06*	
13 I vår barnehage støtter og hjelper de ansatte hverandre for å forstå og løse barns utfordringer i lek og andre former for samspill.	4,05	1,02	5,18	0,79	1,25*	
14 Jeg undersøker og analyserer barnehage- og gruppemiljø kontinuerlig.	3,79	1,05	5,08	0,74	1,41*	33 (12 %)
15 Jeg avdekker alle krenkelser i de gruppene jeg arbeider med.	3,71	0,95	4,76	0,82	1,19*	28 (10 %)
16 Jeg griper inn når jeg oppfatter at barn opplever krenkelser.	4,88	0,98	5,71	0,54	1,05*	17 (6 %)
17 Jeg finner raskt egnede og gode tiltak når jeg/vi har avdekket krenkelser.	4,04	0,87	5,17	0,67	1,46*	20 (7 %)
18 Jeg gjennomfører tiltak helt til barna opplever å ha et trygt og godt miljø.	4,29	0,93	5,44	0,65	1,44*	23 (8 %)
19 Jeg arbeider kontinuerlig med å fremme et trygt og godt gruppe- og barnehagemiljø.	4,56	0,93	5,56	0,57	1,28*	13 (5 %)
20 Jeg arbeider kontinuerlig med å forebygge krenkelser i gruppe- og barnehagemiljøet.	4,37	0,94	5,46	0,62	1,37*	18 (6 %)

21 Jeg har en velfungerende relasjon til alle barn i min avdeling/gruppe	4,89	0,94	5,44	0,62	0,70*	24 (9 %)
Totalt	4,08	1,09	5,26	0,75	1,26*	176 (8 %)

* $p < 0,001$. † Kun et svaralternativ på noen utsagn.

På de 18 utsagnene er utgangspunktet før kurset ganske høyt: seks svar er under 4 og tolv svar har en skår over 4, men ingen over 5. Kontinuerlig og systematisk arbeid ble vurdert forholdsvis lavt, mens de oppga å gripe inn ved krenkelser og å ha en velfungerende relasjon til høy grad. Spredningen i svarene (standardavvik) ligger rundt 1. Ved normalfordelte svar innebærer det at to av tre respondenter har en skår på ± 1 fra gjennomsnittet.

Endringen etter kurset er stor eller veldig stor på bortimot alle utsagnene. Etter kurset er det kun tre utsagn hvor skåren er under 5. Spredningen er også mindre på hvert eneste utsagn, som innebærer at respondentene som helhet ligger nærmere hverandre. Lavere spredning bidrar til de svært høye verdiene for Cohens d . Det er verdt å merke at det utsagnet som har minst endring (utsagn 21, Cohens $d = 0,70$) hadde høyest skår før kurset, og dermed mindre rom for forbedring (skår etter kurset er den nest høyeste). Utsagnet med lavest skår før kurset som får størst endring (utsagn 4, Cohens $d = 2,18$) er også kjernen i kurset: «I vår barnehage arbeider vi (etter kurset) kontinuerlig og systematisk med å undersøke og analysere barnehagemiljøet.»

4.3 Endringer fordelt på stillingskategori og barnehagetype

Når vi ser på fordelingen av svarene på disse 19 utsagnene ut fra stillingskategori, får vi følgende fordeling.

Tabell 4.5 Endring fra før til etter kurset ut fra stillingskategori.

Stillingskategori	Før	Før	Etter	Etter	Cohens d
	Gj.snitt.	St.a.	Gj.snitt	St.a.	
Assistent	4,35	0,64	5,36	0,52	1,73*
Fagarbeider	4,22	0,67	5,30	0,46	1,88*
Barnehagelærer	3,88	0,71	5,03	0,77	1,54*
Pedagogisk leder	3,94	0,72	5,18	0,50	2,01*
Styrer	3,84	0,61	5,34	0,37	2,99*

* $p < 0,001$.

Det er langt på vei slik at de med høyest stilling (og ofte mest utdanning) vurderer seg selv noe lavere før kurset. Styrere, pedagogisk ledere og barnehagelærere er kanskje mer selvkritiske. Det innebærer blant annet at disse gruppene har størst rom for endring, og særlig styrere oppgir stor endring, fra lavest gjennomsnittsskår før kurset, til blant de som oppgir høyest skår etter kurset. Alle fem gruppene har en svært stor endring målt i Cohens *d*, og gjennomsnittet er over 5 for hver av gruppene. En mulig forklaring på at styrerne er så positive til eget arbeid etter kurset, kan være at denne gruppen har hatt et særlig ansvar for kurset.

Tre av fire av respondentene jobber i offentlig barnehage. Disse skåret noe lavere før kurset enn ansatte i private barnehager. Forskjellen er ikke stor, men neppe helt tilfeldig. Noe av forskjellen i skår kan skyldes forhold som bidrar til deltagelse i kurset, for eksempel at offentlige barnehager har fått mer informasjon eller har hatt større forventninger utenfra (fra kommunen) om å delta enn private barnehager. I alle tilfeller er skårene etter kurset helt like, som innebærer at det ikke lenger er noen forskjell i hvordan ansatte i offentlige og private barnehager vurderer arbeidet sitt. Spredningen er også mindre, og bortimot lik for de to gruppene.

Respondentene har oppgitt hvilken barnehagetype de jobber ved, som vist i Tabell 4.6.

Tabell 4.6 Endring fra før til etter kurset ut fra barnehagetype.

Barnehagetype	Før	Før	Etter	Etter	Cohens <i>d</i>
	Gj.snitt.	St.a.	Gj.snitt	St.a.	
Jeg jobber i offentlig barnehage	4,03	0,70	5,26	0,49	2,03*
Jeg jobber i privat barnehage	4,27	0,71	5,26	0,53	1,58*

* $p < 0,001$.

Fordelingen på ulike aldersavdelinger er jevn, og det er forholdsvis liten forskjell mellom dem før kurset. Gruppen som jobber like mye med alle aldersgrupper har størst endring, men det er trolig langt på vei et uttrykk for at mange styrere faller i denne kategorien. I så fall er det rimelig å tolke at det er i krav av sin stilling at de har opplevd stor endring, og ikke på grunn av aldersgruppene de jobber med.

Tabell 4.7 Endring fra før til etter kurset ut fra aldersgruppe de jobbet med.

Aldersgruppe	Før	Før	Etter	Etter	Cohens <i>d</i>
	Gj.snitt.	St.a.	Gj.snitt	St.a.	
Jeg jobber mest med de minste barna	4,12	0,73	5,28	0,53	1,82*
Jeg jobber mest med de eldste barna	4,11	0,69	5,20	0,50	1,82*
Jeg jobber like mye med alle aldersgrupper	3,99	0,70	5,32	0,48	2,21*

* $p < 0,001$.

4.4 Nyttene av nettsiden barnehageetrvsel.no

På utsagnene om nytten av nettsiden barnehageetrvsel.no var det mange som oppga at dette ikke var relevant for deres rolle: om lag tre av fire assistenter og barnehagearbeidere, og cirka halvparten av barnehagelærere, pedagogiske ledere og styrere. Forskjellene mellom de fem stillingskategoriene på disse utsagnene ble regnet ut, men i de aller fleste tilfellene er de ikke store nok til å være statistisk signifikante, så kun totalverdiene er oppgitt.

Tabell 4.8 Nyttene av barnehageetrvsel.no.

Utsagn	Gj.snitt	St.a.	Svarprosent	Ikke relevant
15c Samtalene med spørsmål fra Barnehageetrvsel.no har vært svært nyttige for å fange opp informasjon om barns opplevelse av krenkelser og sosialt samspill.	4,96	0,93	39 %	168 (60 %)
15d Resultatene fra barnehageetrvsel.no har vært svært nyttige for å avdekke krenkelser og sosialt samspill i barnegruppa.	4,90	1,03	48 %	140 (50 %)

Svarene er jevnt over høye – tett oppunder 5 i snitt. Forskjellene mellom de ansatte i ulike stillingskategorier reflekterer delvis stillingen (ansvar og utdanning): assistenter og fagarbeidere er mest positive, men flere av gruppene skiller seg lite fra hverandre. Riktignok har under halvparten brukt nettsiden, men de som har gjort det har stort sett vært svært positive.

4.5 Forbedring på grunnlag av arbeid med nettkurset

De siste seks utsagnene i spørreundersøkelsen handler om graden av forbedring med arbeidet i barnehagen på grunnlag av arbeidet med nettkurset. På hvert av disse seks utsagnene var den totale

svarprosenten på 98–100 %. Også her ble forskjellene mellom de fem stillingskategoriene regnet ut, men svært få hadde statistisk signifikante forskjeller.

Tabell 4.9 Nettkursets bidrag til forbedringer.

Utsagn		Totalt
24. I hvilken grad har nettkurset bidratt til forbedring i din barnehage når det gjelder å avdekke alle krenkelseser?	Gj.snitt	5,25
	St.a.	0,77
25. I hvilken grad har nettkurset bidratt til forbedring i din barnehage når det gjelder å håndtere krenkelseser?	Gj.snitt	5,23
	St.a.	0,77
26. I hvilken grad har nettkurset bidratt til forbedring i din barnehage når det gjelder å fremme et inkluderende miljø?	Gj.snitt	5,27
	St.a.	0,77
27. I hvilken grad har nettkurset bidratt til at du selv arbeider bedre med å avdekke alle krenkelseser?	Gj.snitt	5,33
	St.a.	0,77
28. I hvilken grad har nettkurset bidratt til at du selv arbeider bedre med å håndtere krenkelseser?	Gj.snitt	5,32
	St.a.	0,75
29. I hvilken grad har nettkurset bidratt til at du selv arbeider bedre med å fremme et inkluderende miljø?	Gj.snitt	5,31
	St.a.	0,77
Totalt	Gj.snitt	5,29
	St.a.	0,77

Svarene på de seks spørsmålene viser tydelig at respondentene vurderer nettkursets bidrag til eget arbeid svært høyt. På alle spørsmålene ligger skårene for hver stillingskategori på mellom 5 og 6. Styrere skårer noe høyere, men forskjellen mellom gruppene er beskjeden og dermed ikke statistisk signifikant. Hovedbudskapet er derfor at respondentene på tvers av stillingskategorier mener at kurset har bidratt til at arbeidet deres med krenkelseser og inkluderende miljø har blitt betydelig bedre på alle områder.

4.6 Begrensninger

I dette datamaterialet er det kursdeltagere som vurderer seg selv før og etter kurset med samme måletidspunkt (etter kurset). Det innebærer en fare for at de overvurderer seg selv, og at andre

forhold kan ha påvirket endringen. Likevel er endringene de rapporter svært markante, og de høye tallene på utsagnene 24 til 29 er så høye at det er rimelig å tolke resultatene dit hen at kurset er en betydelig del av forklaringen.

Det er bare deltagere som har fullført kurset som har besvart denne spørreundersøkelsen. Det innebærer at deltagere som avsluttet før, som ikke har fullført ennå eller som har fullført uten å levere avsluttende oppgave, ikke inngår i datamaterialet. Det kan tenkes at noen har latt være å fullføre fordi de har vært misfornøyd, og at de minst fornøyde dermed ikke er med i materialet. Samtidig er vi kjent med at mangel på tid har vært en utfordring for de deltakende barnehagene, og at flere av barnehagene som ikke fullførte begrunner det med prioritering av andre satsninger fra eier eller lokal myndighet.

5 Funn i det kvalitative materialet

Det kvalitative materialet baserer seg på data både fra kommentarfeltet i den kvantitative undersøkelsen og kvalitative intervju, og i det følgende presenteres funn fra dette materialet som handler om endring og læring i barnehagene i forbindelse med deltagelse i nettkurset *Barnehagemiljø og krenkelser*. Under intervjuene erfarte vi at det var vanskelig å få informantene til å uttale seg avgrenset om læring og endring forbundet med kursets tre hovedtema: å undersøke, håndtere og forebygge. Informantene snakker i et mer helhetlig perspektiv, trolig fordi barnehagearbeid er veldig sammensatt og komplekst og fordi det forventes at barnehagepersonale hele tiden mestrer å ha et helhetlig blikk på egen virksomhet. Vi har derfor valgt å presentere funn fra datamaterialet under overskrifter som, ut fra vår tolkning, samsvarer med kjernen i det de snakker om, og det er særlig to hovedtemaer som peker seg ut: *endringer i syn på barn og økt profesjonalitet*. Disse to temaene har flere undertema som er avgjørende for statusen for et inkluderende barnehagemiljø, som *voksenrollen, medvirkning, mobbing* etc. Samlet benevnes denne delen heretter som *tematiske funn*.

Videre vil vi også presentere funn knyttet til ledelse i lærings- og endringsprosesser, med fokus på både lederes og medarbeideres erfaringer, samt funn knyttet til nettkursets betydning for læring og endring.

5.1 Endringer i syn på barn

Endringer i syn på barn er et svært sentralt funn. I intervju med lederne av utviklingsarbeidet sier en av dem at dette er en av de største endringene som følger av å ha deltatt i kurset, og hun legger til at det har vært en lang vei å gå for noen. Mange av de øvrige informantene bidrar med tilsvarende informasjon. Det sies at barnehagepersonalet har fått ny og utvidet kunnskap som gjør at de også betrakter seg selv og egen rolle på andre måter, og dermed også tilnærmer seg barna på andre måter. En av informantene sier: «Vi har lært at vi er en del av utfordringen, det var ikke så komfortabelt i begynnelsen, det å innrømme det.»

Endring i syn på barn er en benevnelse som kan vise til flere aspekt. Noe av det mest essensielle er nok dreiningen fra å forstå barn om universelt utformet, det vil si at alle barn lærer og utvikles på samme måte og derfor også skal møtes på samme måte, til å forstå hvert enkelt individ som unikt, at barn modnes ulikt, har ulik utviklingstakt og tilegner seg omverdenen på ulike måter – og derfor også skal møtes på ulike, men likeverdige, vis (Sommer 2018). Et annet sentralt aspekt i nyere syn på barn, som er av særskilt betydning i vår sammenheng, er at barn ikke lenger oppfattes som determinerte hverken av arvesynd eller andre arvemessige trekk fra fødsel av (Thuen 2008), barn lærer og utvikles i sitt relasjonelle miljø, med det til konsekvens at all adferd blir til i en relasjon. En slik forståelse bidrar til at vi må flytte blikket fra hva barn *er*, til hva barn *kan være* under andre omstendigheter. Videre har det skjedd en endring fra å forstå barn som primært sårbare til også å forstå dem som kompetente. Forskning fra 70–80-tallet og framover, har vist oss at barn er i stand til å inngå i komplekse samspill allerede fra fødsel av (Stern, 1985). Dette har bidratt til innsikt i at også små barn er i stand til å gi uttrykk for sine opplevelser og erfaringer, og at det er av avgjørende

betydning for barns utvikling at voksne er i stand til å oppfatte og koble seg på deres ytringer (uansett form). Barn regnes nå som langt mindre uferdige og mer likeverdige med voksne, men det er likevel grenser for barns kompetanse. Det erkjennes for eksempel at barn ikke har samme definisjonsmakt som voksne (Bae, 2020). Selv om disse perspektivene har vært framtreddende i barnehagepedagogikken de siste tiår, er det en del som tyder på varierende grad av gjennomslag i barnehagevirksomheten (Børhaug mfl., 2018). For noen barnehager, eller deler av personalet, har muligens deltagelse i nettkurset bidratt til en nyorientering, for andre dreier det seg kanskje mer om oppfrisking av kunnskap.

Nettkurset er bygd opp med innhold som samsvarer med disse perspektivene. Det er et omdreiningspunkt i kurset at barns omgivende miljø er en vesentlig bidragsyter til læring og utvikling, og at barnehagen er gitt en betydelig rolle i å bidra til adekvate oppvekstvilkår. Dette vises ikke minst i den forståelsen av mobbing som kurset legger til grunn.

Når informantene sier det har foregått «en endring i syn på barn» belegges det med utsagn om at barnehagepersonalet har sluttet å dele barns nederlag på pauserommet og at de er mindre opptatt av å finne feil på barn. De er i stedet mer ressursorientert, og mer opptatt av hva de kan gjøre for at barn skal både mestre og fungere godt sammen. Det viser til en sterkere grad av handlingsorientering enn individorientering. De sier også at de har skiftet fokus, at de har flyttet blikket fra barn over på dem selv. Videre snakker de om det som en «endring i relasjonen til barn». Det kan synes som at relasjonsbegrepet er endret, at det har fått en dypere betydning og større virkning i praksis.

En leder viser til endringen i synet på barn ved å gi uttrykk for at det er mer respekt for barns opplevelser. Hun eksemplifiserer med at voksne har sluttet med å avgjøre om det å falle å slå seg er vondt eller ikke, og sier hun tror at ungene opplever det som en positiv endring. Med Berit Baes (2020) terminologi handler dette om voksne som klarer å se *barn som subjekt* og derfor også har sluttet å misbruke sin definisjonsmakt.

5.1.1 Endringer i personalets tilnærming til barn

Når informantene snakker om endringer i syn på barn, aktualiseres også personalets rolle, ofte benevnt som «voksenrollen». De snakker om en endring i synet på egen rolle i relasjon til barn, noen oppgir relativt store endringer, som at «det har endret alt», mens mange snakker om «økt bevissthet». Det tolkes som en skjerping mot noe de allerede vet eller behersker. De sier de har lært at voksne må ta ansvar for relasjonen mellom barn og voksne og mellom barn. Videre viser de for eksempel til mindre rutinepregede eller regelorienterte praksiser som ved at samlingsstunder gjennomføres med økt fokus på barns beste, heller enn å konsekvent gjennomføre denne type aktivitet fordi det er en post på dagsrytmen. De gir uttrykk for økt forståelse for at barn er ulike og at likeverd ofte handler om at de må gi tilpasset, det vil si ulik, oppfølging. Det kan være tilpasninger som handler om at ett barn ikke behøver å delta på samme måte eller i samme grad som andre. De sier også at de har lært at det er viktig at barnehagepersonalet bidrar til å gi barna felles opplevelser og erfaringer slik at de har felles råmateriale til lek, og at det finnes noen barn som har mer behov for en slik form for tilrettelegging enn andre. Disse endringene svarer til det Bae (2020) betegner som en mer etisk, og mindre instrumentell tilnærming til barn.

Videre oppgir de at de i mindre grad enn tidligere overlater barna til seg selv i lek og aktivitet, at de er mer både fysisk og mentalt tilstedeværende og i større grad enn før bidrar med støtte og veiledning (jf. barnehagelovens bestemmelse om *å fremme lek*). Dette gjelder ikke minst i uteleken. *Tilstedeværende voksne* er et uttrykk for at voksnes oppmerksomhet er rettet mot barnas aktivitet, og at de mestrer å avpasse egen adferd etter barns signaler. Det betyr å opptre sensitivt og fleksibelt i samspill med barn (Drugli, 2014). I et av gruppeintervjuene snakker de om at det er særlig påkrevd å være til stede for å observere og tolke de aller yngste barnas intensjoner og bidra med oversettelse og andre former for støtte når det er nødvendig. Inspirert av kurset snakker de om voksne som *mediator* og/eller *moderator*², og kommer med en rekke utsagn som viser til økt forståelse for voksenrollens betydning.

I et gruppeintervju forteller de at de observerer hverandre og tolker og analyserer observasjonene ved hjelp av begrepsparet *mediator* og *moderator*. De forsøker, ved hjelp av en teoretisk modell om samspill, å få mer kunnskap om egne kommunikasjons- og væremåter i samspill med barn som grunnlag for utvikling og endring. Går vi til Irgens' femtrinnsmodell (se Kapittel 2.1), samsvarer denne tilnærmingen med fasene for kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. At de mestrer å jobbe på denne måten, vitner om en arbeidskultur preget av trygghet og tillit, og det betyr at det er jobbet godt med filtreringen imellom fasene. Leder av utviklingsarbeidet i denne barnehagen sier også at de har diskutert *mye* rundt de tilnærmingene de to begrepene viser til.

5.1.2 Tilrettelegginger

Det er flere utsagn som tematiserer at de er blitt bedre på tilrettelegging, forstått både som initiering til aktivitet og tilpasning i aktivitet. Enten i form av at de tilrettelegger mer enn tidligere, eller at de foretar en mer adekvat tilrettelegging. En barnehage eksemplifiserer med et barn som alltid vil kaste stein, også der de voksne mener det ikke passer seg. De opplevde dette som feil og svært slitsomt, og prøvde med alle midler å få slutt på aktiviteten, uten å lykkes. Nå har de endret slik at barnet får utløp for trangen til å kaste ved å gå til steder som egner seg for dette. Dette viser til en endring i synet på barn, og voksenrollens betydning, og kan tyde på økt forståelse for og mestring av kravet om et tilpasset tilbud for alle barn.

En annen barnehage forteller om et fuglekasseprosjekt som ble iverksatt av en assistent underveis i kurset, som et ledd i en bedre tilrettelegging for ei gruppe med urolige barn. Noe av intensjonen var å skape et sterkere *felles vi*.

I noen barnehager deler de barna i mindre grupper i større grad enn før, for å stimulere til mer og bedre samlek. Det siste handler om forebygging, mens noen informanter sier de deler opp i mindre grupper også i forbindelse med å undersøke. De sier ikke mer om dette, men trolig handler de ut fra en forståelse om at mindre grupper gir bedre oversikt og gjør det lettere å følge med på risikofaktorer.

² Åmot (2019) bruker dette begrepsparet i en artikkel med samme navn. Det viser til voksne som i samspill med barn fungerer fremmende eller hemmende på barns lek og aktivitet, og dermed også trivsel, læring og utvikling.

Det er noen få eksplisitte utsagn om tilrettelegging av det fysiske miljøet, av oss tolket som at de forsøker å skape et fysisk miljø som understøtter barns lek og samspill. I ett av tilfellene er det fysiske miljøet og garderoben som møteplass spesielt vektlagt i arbeidet med å skape et mer inkluderende miljø. Man kan undre seg over om det at ikke flere nevner tilrettelegginger i fysisk miljø er et uttrykk for at barnehagene har et noe snevert miljøbegrep, og at nettkurset ikke har bidratt til en utvidelse av dette når det gjelder det fysiske.

5.1.3 Medvirkning

Bestemmelsen om barns medvirkning kom inn i barnehagens styringsdokumenter i 2005. Børhaug mfl. (2018) viser i sin rapport til flere studier som konkluderer med at medvirkning ikke får den dybden som bestemmelsen indikerer. Studiene viser i hovedsak til en praksis som handler om at barn får lov til å bestemme over seg selv gjennom å velge hva de vil gjøre, hvor, med hvem og lignende. Barn blir også lyttet til, men hvis barnas ytringer eller uttalelser ikke harmonerer med voksnes normer, gis de ikke videre oppfølging. Det legges også stor vekt på verbalspråklige ferdigheter, noe som medfører at de yngste eller andre som ikke benytter verbalspråk i utstrakt grad, ofte ikke regnes med i denne sammenhengen.

Noen av informantene kommer med utsagn som kan tyde på at de har utviklet en noe dypere forståelse for hva barns rett til medvirkning kan innebære. De oppgir for eksempel at de snakker mer og annerledes med barna enn tidligere, de er bedre lyttere og opptrer mer respektfullt. Videre har de begynt å involvere barn i å finne løsninger og gode tiltak i ulike utfordringer. Når de går inn i barnas konflikter, har de mer fokus på innholdet i konflikten enn hvem som har gjort noe galt. Det siste viser også til en sterkere grad av handlingsorientering enn individorientering.

Leder av utviklingsarbeidet i en barnehage sier hun hadde håpet at kurset skulle bidra til et løfte for barns medvirkning, og hun følger opp med å si at hun ser en endring. Leder fra en annen barnehage sier kurset har hjulpet dem med å løfte fram barns medvirkning, at de har klart å komme forbi de enkleste forståelsene om medvirkning som synonymt med medbestemmelse.

5.1.4 Voksne som krenker

Informantene sier de har fått økt forståelse for at voksne og barn ikke alltid har samme perspektiv og dermed heller ikke deler opplevelse, slik at voksnes handlinger, selv de med uttalt gode intensjoner, kan virke krenkende på barn. De sier de har fått en utvidet forståelse for hva som kan betegnes som en krenkelse. I et av gruppeintervjuene sier informantene at kunnskap om hva krenkelser er har medført at de er mer bevisst på hva de gjør og hvordan de snakker. Noen sier de er blitt mer oppmerksomme på å unngå å snakke negativt over hodet på barna, både om barna selv, deres familie eller andre barn i barnehagen. I et annet gruppeintervju sier informantene at dersom de hadde hatt den kunnskapen de nå har i møte med særlig et tidligere barn, ville de handlet helt annerledes. De tenker med gru på hvordan de tidligere har møtt barn som strever. I et tredje gruppeintervju sier informantene at de har fått en utvidet forståelse for begrepet *mangfold*, at det handler om noe mer enn ulik hudfarge. De forstår at det også kan handle om at barn utvikles i ulik

takt, og at de dermed ikke kan møte alle barn med samme forventninger og krav, at det vil være å krenke de barna det gjelder.

I gruppeintervjuet fra en av de store barnehagene kommer det fram at dette med voksne som krenker barn har vært et stort tema. Det har vært fokus på hvor lojaliteten skal ligge, hos barn eller kollegaer, og de har opparbeidet en felles forståelse om at voksne må si ifra når unger ikke blir behandlet som de skal. De viser med dette at drøftingsprosessene er viktige.

Flere av informantene aktualiserer også krenkelse i forbindelse med samarbeidssituasjonen i barnehagen, og viser til en endring mot en mer respektfull omgang personalet imellom, samt økt faglighet i samarbeidet.

5.1.5 Mobbing i barnehagen

Det har vært utfordrende å snakke om mobbing i barnehagen. Det kan skyldes at det har vært forsket relativt lite på dette og at vi ikke har hatt tilstrekkelig kunnskap om mobbing og andre former for krenkelser i barnehagen. Barnehagepersonalet har derfor ikke helt visst hva de skal se etter og hvordan de bør gripe an.

For noen år tilbake ble det gjennomført to studier av barnehagepersonalets forståelser av og holdninger til mobbing, av henholdsvis Lund mfl. (2015) og Kristensen (2014). Først nevnte studie undersøkte hvordan de ansatte forstod begrepet mobbing, de voksnes holdninger til mobbing, og hvordan barnehagelærerne forstod oppgaven med å motvirke mobbing i barnehagen. De fant at 67 prosent av de ansatte mente at det fantes mobbing i barnehagen. Det viste at de ansattes bevissthet om mobbing var relativt høy. Likevel var hver fjerde ansatt enig i påstanden om at fokuset på mobbing var overdrevet og til dels unødvendig.

Kristensen (2014) fant derimot i sin forskning en lav erkjennelse av at det forekom mobbing i barnehagen. Dette funnet kan forklares i et relativt utbredt syn på barn som primært sårbare, noe som kan ha bidratt til en forestilling om at barn ikke er i stand til å mobbe. Kombinert med forståelse av mobbing som en intensjonell handling, det vil si at noen mobber for bevisst å skade andre, kan dette sperre for muligheten til å se utfordringen. Det at barn i førskolealder kan opptre ondskapsfullt harmonerer ikke med voksnes forestillinger om små, sårbare barn. Det kan se ut til at de negative konnotasjonene til begrepet mobbing har gjort det vanskelig å forholde seg til at det kan forekomme mobbing i barnehagen. Videre finner Kristensen at det har vært benyttet andre «snillere» begrep som erting, plaging, utestenging og lignende, som av voksne defineres som mindre skadelig eller krenkende. Disse tilnærmingene kan skape uklarhet med hensyn til hva mobbing er og kan være.

Lund mfl. (2015) viste at også andre syn på barn var representert i barnehagen. Hele 33 prosent av informantene mente at den som mobbet manglet medfølelse med andre og 7,5 prosent mente at barn som ble mobbet selv var skyld i det. Dette kan ha vært uttrykk for en forståelse av mobbing som noe barn kan holdes individuelt ansvarlig for. Holdninger som definerer barn som mobber og mobbeoffer er problematisk. Det er store sjanser for at slike holdninger hos voksne gjenspeiles i relasjonen til barna og bidrar til å forsterke allerede uheldige roller og posisjoner.

Nettkurset bygger på ny forskning som har bidratt med kunnskap som flytter fokuset vekk fra barns personlige egenskaper til kontekst, kultur og sosiale prosesser. Det har skjedd en dreining fra å legge vekt på mobbere og mobbeoffer, til å fokusere på mobbeprosesser, det vil si mobbing som et sosialt og kulturelt fenomen som konstitueres gjennom mange forskjellige og sammenvevde krefter. Mobbing synes å være noe som skjer i hjertet av alminnelige gruppeprosesser, i dynamikker i lek og andre former for samspill, og i interaksjoner mellom barn og barn og voksne. Det at fenomenet mobbing forklares ut fra miljømessige faktorer i stedet for individuelle, gjør det muligens lettere å erkjenne situasjonen og dermed gjenkjenne og forholde seg til denne formen for krenkelse. Innsikten i at barn kan ty til ekskluderende teknikker for eksempelvis å beskytte egne vennerelasjoner, gir både mobber og mobbeoffer en annen posisjon enn i den individforklarende modellen. Det åpner opp for å håndtere fenomenet på andre måter enn tidligere bagatellisering, neglisjering eller ansvarliggjøring barn.

Mobbing er ikke det informantene i denne undersøkelsen synes mest opptatt av, men i ett gruppeintervju sier de at noen medarbeidere tidligere sa «mobbing skjer ikke så tidlig», og at dette nå er endret til at «her blir et barn mobbet». De sier de er bedre i stand til å se at barn blir mobbet, og at det også skjer blant de yngste barna. De legger til at det har skjedd en stor endring i deres systematiske arbeid med å avdekke og håndtere.

Vi tolker dette som at det har skjedd en endring i synet på mobbing parallelt med endringen i synet på barn, som også handler om at barn ikke er onde, og at mindre heldige handlinger er noe miljøet bidrar til. Det synes som at dreiningen fra de individorienterte forståelsene til sterkere miljøfokus har bidratt til å åpne opp for at mobbing også kan være aktuelt i barnehagen. Det er barnehagepersonalets begrep for mobbing som er endret og dermed endres også deres tilnærming til fenomenet mobbing. De oppdager trolig bedre enn før tilstander der sosiale prosesser er på avveie.

5.1.6 Samarbeid mellom barnehage og hjem

Barnesyn har sin ekvivalent i menneskesyn, og noen av informantene oppgir også endret forståelse og tilnærming til foreldre. I intervju med en av lederne kommer det fram at barnehagepersonalet har senket sine forventninger og krav til hva foreldrene skal bidra med, og i stedet har blitt mer opptatt av egen rolle i arbeidet med å fremme barns læring og utvikling. Dette kan vise til en holdningsendring.

Noen sier de har fått mer kunnskap om samarbeidet mellom barnehage og hjem, og at de er blitt bedre på å involvere foreldre. Andre sier foreldrene kommer raskere inn. Flere sier de nå observerer før samarbeidsmøter med foreldre, og at de opplever å ha mer og bedre informasjon å bygge samarbeidet på. Noen oppgir å ha større respekt for foreldre, og sier videre at de på grunn av økt kunnskap og faglighet føler seg tryggere i møte med foreldre. De mener at de ordlegger seg annerledes, og at kommunikasjonen derfor er bedre og mer faglig orientert. Det kan se ut til at disse informantene opplever seg selv som mer profesjonelle i møte med foreldre, og kan være tegn på at samarbeidsmøtene har fått et mer profesjonelt preg. En leder sier at samarbeidet mellom barnehage

og hjem fortsatt har en tendens til å bli nedprioritert, men hun mener likevel at kvaliteten på foreldresamtalene er blitt bedre.

5.2 Økt profesjonalitet

Datamaterialet vitner om at ny kunnskap og økt kompetanse har bidratt til betydelige endringer i form av økt profesjonalitet. Mye handler om økt felles forståelse og felles språk, og at flere har fått nye eller utvidete begrep. De oppgir for eksempel en endret forståelse av mangfold, krenkelser og mobbing, som videre har bidratt til holdningsendringer og endringer i tilnærminger til både barn, foreldre og medarbeidere. De sier at ny forståelse har gjort at de kan snakke om ting på en annen måte enn tidligere, at de er mer saksorienterte, mindre personorienterte og mindre opptatt av private forhold. Det er også en del informasjon som handler om at de er blitt mer samarbeidsorienterte. I det følgende gjengis noen av de mest framtreddene funnene.

5.2.1 Fagspråk og kommentatorkompetanse

Et av de mest sentrale funnene handler om endret forståelse, som også kan betegnes som *bedre begrep*. I følge Børhaug mfl. (2018, s. 135) handler profesjonsutøvelse om å bruke systematisert kunnskap i møte med unike enkeltpersoner, grupper og situasjoner. Det forventes at barnehagelærerne kan trekke akademisk kunnskap inn i de vurderinger og fortolkninger de gjør, at de kan omsette generell akademisk kunnskap til praktisk handling i konkrete, og ofte komplekse, situasjoner. Videre forventes det at de mestrer å trekke medarbeiderne med i dette arbeidet gjennom å beskrive ideer, begrep og teorier på en slik måte at intensjonen i det gitte samfunnsmandatet ivaretas. For å få til dette trenger de et godt utviklet fagspråk. Utfordringen er at øvrige medarbeidere ofte ikke deler dette fagspråket og at det derfor kan oppstå det Eik (2014) benevner som en barriere for kommunikasjon. Dette er også virksomt i nettkurset. Flere utsagn handler om at «det kunne vært skrevet på en mer folkelig måte», det vil si mindre bruk av såkalte faglige termer. Videre at «mange spørsmål og noe teori har vært vanskelig å forstå for oss fagarbeidere og assistenter (...) hadde vært litt enklere med litt mer forståelig språk/ord, og at noen av filmene var veldig lange og det ble brukt mange fremmedord, dere glemte nok litt at det ikke bare er pedagoger som deltok på dette.»

Det som her beskrives er kritisk for det Irgens (2007) benevner som god eller hensiktsmessig filtrering i læringsprosessen, det aktualiserer ledelse og særlig lederen som omsetter eller translatør. Eik (2014) viser hvordan det pedagogiske arbeidet i barnehagen hviler på to fundament, en akademisk fundert kunnskap og en praktisk. Den akademiske kunnskapen er ervervet gjennom utdanning og i hovedsak representert av barnehagelærere, mens den praktiske kunnskapen, som er assistentenes primære kunnskapsform, erverves i daglig drift hvor arbeidet ofte ikke språksettes. Forblir arbeidet uartikulert manifesterer det seg det som ofte benevnes som *taus kunnskap*. Ifølge Eik (2014) er assistentenes yrkesutøvelse sterkt preget av hverdagslige begrep, men også fagarbeidere og barnehagelærere bruker i stor grad hverdagspråket når de kommuniserer rundt pedagogiske situasjoner og handlinger. Det skyldes at nyutdannede barnehagelærere bygger ned bruken av fagbegrep i løpet av det første året i praksis, blant annet fordi omgivelsene stiller krav om det. De nivellerer språket etter omgivelsene. Dette er såpass omfattende at hun hevder at hverdagspråket

er barnehagens dominerende språkdiskurs. Konsekvensen av dette er at barnehagelærere har utfordringer med å beskrive samfunnsoppdraget for sine medarbeidere, og det har negativ innvirkning på arbeidet med å realisere oppdraget.

Nettkurset inneholder en god del oppgaver og øvelser som leder barnehagepersonalet inn i prosesser hvor de må reflektere rundt begrep og teori knyttet til praktiske fenomen, og videre også kommunisere rundt det de tenker og erfarer. Ledernes framskutte posisjon i disse prosessene gjør at de blir særlig utfordret, og i datamaterialet finner vi mange uttrykk for at de har klart at bidra med utdypinger og tillegg som gjør at flere klarer å knytte begrep og teorier til konkrete situasjoner og handlinger i barnehagehverdagen, og at de har klart å peke ut betydningsfulle øyeblikk og hjulpet medarbeiderne til å se det virksomme i disse øyeblikkene. Nettkurset synes å ha fungert som en arena for å utvikle fagspråk generelt, og samtidig en arena for å utvikle det Hellesnes (1984, referert i Molander & Terum, 2008, s. 23) benevner som profesjonsutøverens *kommentatorkompetanse* spesielt. Det har bidratt til å utvikle taus kunnskap til mer eksplisitt kunnskap.

Når deltagerne i kurset snakker om økt felles forståelse og et felles språk, kan det tyde på en (re)vitalisering av fagspråket, at de nevnte prosessene har bidratt til større aksept for bruk av faglige begrep, som gjør det mulig å kommunisere bedre og mer presist. Følgende sitater kan tyde på at det forholder seg slik: «Alle i personalet var med, vi hadde en felles plattform og diskuterte mer i dybden (...) forskjellige problemstillinger (...) både i teori og praksis.» Videre sies det at «det har vært lagt opp til mye refleksjon og diskusjon (...) har gjort mye med romsligheten og tryggheten for personalet til å diskutere fag.» Og mer konkret at «kurset har gitt auka kunnskap, forståelse av kva krenking er. Det har vore med å påverka holdninger i positiv lei.» Vi runder av med et utsagn som peker direkte på språkets betydning for handling: «Alle i barnehagen har fått en felles forståelse og felles språk for å håndtere krenkelser.»

Som vist til i rapportens kapittel 2 om femtrinnsmodellen for læringsprosessen, er det ikke introduksjon av nye begrep som har ført til denne endringen, det er de prosessene som handler om bearbeiding av begrepene som er av betydning, eller det Irgens (2007) benevner som *filtrering*.

5.2.2 Undersøke - avdekke

Bedre eller utvidet begrepsforståelse kan også ha betydning for kvaliteten på undersøkelser. En uttalelse fra en av informantene underbygger dette: «Vi er blitt bedre på å undersøke fordi vi vet mer om hva vi skal se etter.»

Det første semesteret i nettkurset handler om undersøkelser. Deltagerne skal igjennom et relativt omfattende arbeid for å heve kompetansen i å avdekke mobbing og andre former for krenkelser. De har lært om betydningen av å undersøke, hvordan de kan undersøke og er introdusert for ulike og varierte metoder. Mye handler om å prøve og øve, og for mange har det gitt erfaring med bruk av nye verktøy. Det er mye som tyder på at det har vært mye å hente for barnehagene i dette semesteret. Selv om det å undersøke og vurdere praksis er lovpålagte ledelsesoppgaver, videre at

for eksempel det å observere³ regnes som grunnleggende kompetanse for barnehagelærere, har vi forskning som viser at barnehagelærere ikke alltid tar like hardt på disse oppgaven. De kan for eksempel gå rett fra en bekymring til å iverksette tiltak uten at det er gjort grundige undersøkelser rundt bekymringen. Det kan medføre at tiltakene ikke fungerer tilstrekkelig målrettet. I Birkeland og Ødegårds (2018) forskning setter barnehagelærere ord på at de ikke bruker observasjon slik de har lært i utdanningen. Forskningsdeltakerne i deres undersøkelse beskriver en observasjonspraksis som i svært liten grad er systematisert og skriftliggjort og som er forenklet sammenlignet med det som er anbefalt i fagstoffet, og det som kreves i lovverket.

Flere av våre informanter rapporterte om det samme. Mye av undersøkelsespraksisen var før kurset basert på deltakende observasjon, det vil si observasjoner som oppstår tilfeldig, som innebærer at de ikke er målrettet, og at det observerte ofte heller ikke blir gitt videre oppfølging. Noen sier de hoppet over å observere og undersøke og at de gikk rett på tiltak. I et av intervjuene kommer det fram at det tidligere stort sett var foreldres bekymring for at barna ikke vil gå i barnehagen som satte i gang undersøkelser. De har med andre ord ikke hatt en systematisk praksis på dette. I flere av intervjuene sies det at de var opptatt av å avdekke og håndtere også før de ble med på kurset, at de hadde jobbet en del med det og oppfattet seg som gode på det, men at de etter kurset ser at det de gjorde ikke var godt nok.

Bildet som her tegnes er endret med kursdeltagelsen. Informantene rapporterer om økt kompetanse i arbeidet med å undersøke egen praksis. De oppgir at ny eller oppfrisket kunnskap om å undersøke og observere har ført til at de observerer mer, de observerer alle barn, ikke bare de som vekker mest bekymring, samt at de bruker varierte metoder. De sier de har fått flere verktøy som de oppfatter som formålstjenlige, og flere nevner *pedagogisk analyse* som et særlig egent undersøkelsesverktøy. Videre har kursets krav til systematikk medført at de har etablert rutiner for observasjon, og ikke minst arenaer for å dele og drøfte observasjoner.

Mange framhever betydningen av at alle deltar i undersøkelsene. Det betyr ikke at alle gjør det samme. Det synes for eksempel å være gjennomgående at det er pedagogene som gjennomfører barnesamtaler, og at øvrige medarbeidere involveres i den videre prosessen med drøfting og vurdering. Videre vises det til at assistenter og fagarbeidere får mer avgrensede observasjonsoppgaver. Om dette er en endring fra tidligere praksis, er mer usikkert. En av informantene er opptatt av at «alle på lik linje kan ta del i barnesamtaler og bruke dei ulike skjemaene på nett. Dette var det pedagogene som tok seg av, eg personleg fikk ikkje ein helhet i kurset då eg ikkje er pedagog.» Dette kan være et uttrykk for at den pedagogiske ledelsen har tatt tilbake en oppgave som helt klart tilligger de med høyest formell kompetanse, det vil si barnehagelærerne, og det kan være et uttrykk for økt fokus på differensiering i oppgaver, samt økt profesjonalitet. Videre viser dette utsagnet kanskje også

³ Vi bruker observasjon som et overbegrep. Det betyr at ulike undersøkelsesmetoder som barnesamtaler, kartlegginger med mer regnes som observasjoner på lik linje med for eksempel løpende protokoll og deltagende observasjon.

at lederne må jobbe mer med å skape forståelse og aksept for differensieringen slik Irgens (2007) viser til i det første filteret i læringsprosessen (se Kapittel 2.1).

En av lederne av utviklingsarbeidet sier at det å avdekke ikke er så enkelt som de trodde på forhånd, og hun framholder at for å få innblikk i det sosiale maskineriet⁴ er det helt avgjørende med tilstedeværende voksne. Noen sier de er overrasket over hva de faktisk ser (dvs. avdekker) når de begynner å observere på en mer målrettet og systematisk måte.

På direkte spørsmål om de har avdekket mobbing eller andre former for krenkelser, svarer deltagerne i et av gruppeintervjuene «nei, det var mer tidligere.» Dette kan tolkes som at kursdeltagelsen har bidratt til at forebyggingen fungerer og at de har fått et bedre barnehagemiljø.

5.2.3 Handlingsorientering og/eller håndtering

Vi finner ikke mange eksplisitte utsagn som handler om håndtering, men særlig ett utsagn, som fremsettes av flere, vitner om at det har skjedd endringer av betydning også på dette området. Det dreier seg om at de er blitt mer handlingsorienterte enn individorienterte, slik det allerede er vist til i avsnittet om endring i synet på barn. Denne endringen handler om at de ikke lenger er like opptatt av hva som kan være feil med barn, som grunnlag for ubalanse i miljøet, men at de heller legger energien i å forsøke å gjøre noe med situasjonen, eller «gjenopprette balanse» for å holde oss til den terminologien. De sier at «vi gjør noe med det vi ser, ikke bare snakker om det.» Denne handlingsorienteringen viser til to kjernebegrep i kurset, *håndtering* og *tiltak* og kan vitne om *økt kapasitet til å handle*.

En av lederne for utviklingsarbeidet sier at «vi har lært å gripe inn mye tidligere, og at det ikke alltid er så mye som skal til for å få til en endring.» Hun legger til at det er vel så viktig å bruke skjønn som manualer. Dette tolkes som at det er forståelse for at hver situasjon er unik og at de blir utfordret på å opptre dynamisk ved bruk av skjønn, framfor en mer statisk tilnærming. Lederen utdyper ikke det vi tolker som en manualbasert praksis, men vi har data på at *De utrolige årene*⁵ benyttes. I et gruppeintervju oppgis det at tidligere praksis med å avdekke og håndtere var knyttet til dette programmet og at de kommer til å fortsette å bruke det kombinert med ny kunnskap.

Om det er økt grad av handling i spontane situasjoner eller om det dreier seg om situasjoner hvor det er mer tid til vurdering og planlegging sies det ikke noe om. Det første vil trolig legge større press på trygghet i å handle, eller opplevelsen av å være kompetent nok til å handle, og siden mye av det

⁴ Informanten benytter her Søndergårds (2009) begrep for de komplekse sosiale prosessene som kan føre til mobbing.

⁵ *De utrolige årene* (DUÅ) er i følge Monica Seland (2020) en evidensbasert programserie som består av åtte moduler for både universalforebygging, målrettet forebygging og behandling av adferdsproblemer og samspillsvansker hos barn i alderen 0–7 år. DUÅ har vært brukt i Norge siden 1999, og i 2017 var det 130 kommuner som hadde fått opplæring og tatt programmet i bruk.

pedagogiske arbeidet i barnehagen er knyttet til det spontane og uforutsette, er det avgjørende å ha fokus på dette.

5.2.4 Forebygging

Informantene uttaler seg heller ikke veldig eksplisitt om forebygging, men noen mener at det at de er blitt bedre på å observere og undersøke, det vil si følge med på risikofaktorer, også har medført at de har blitt bedre på å forebygge. De beskriver det som at de «er mye mer på», at de raskere oppfatter om noe ikke er greit. Det at de har fått økt kunnskap om hva de skal se etter, samtidig med økt observasjonskompetanse, har medført at de er blitt bedre til å lese situasjoner og dermed også klarer å være mer i forkant. I et gruppeintervju beskrives dette som at de «driver mindre med brannslukking». I et annet snakker de om at økt grad av tilstedeværende voksne også handler om forebygging, at det gir bedre mulighet for å støtte barn i regulering av adferd og aktivitet, som for eksempel det å vente på tur på hoppe-rommet. De snakker også om betydningen av at voksne mestrer å regulere seg som en faktor i forebyggende arbeid. De utdyper ikke dette, men trolig handler det om å redusere adferd som kan virke krenkende. Flere er også opptatt av betydningen av et *felles vi* som et ledd i en forebyggende strategi, men sier ofte ikke mer om det enn at det handler om å gi felles opplevelser som grunnlag for felles lek.

Videre oppgir noen at de «er blitt mye mer bevisst (...) mer i forkant (...) mer bevisst på garderobesituasjonen, hvordan vi deler i grupper, måten vi møter foreldre (...) ikke fokusere på det negative.» Dette tolkes som at de forstår at en mer gjennomtenkt og planlagt tilnærming til barn og foreldre bidrar til en forebyggende strategi. En av lederne mener de er blitt bedre til å forebygge fordi de ser annerledes på mye. Hun nevner et eksempel med et barn som tidligere var mye alene. Personalgruppa hadde en oppfatning om at barnet valgte det selv fordi det likte å leke alene. Med kurset endret de syn på dette og grep inn slik at barnet ble inkludert.

På spørsmål om hvordan nettkurset har bidratt til endring arbeidet med å forebygge, svarer en annen leder at endring i rutiner og bedre systematikk har medført at de er blitt bedre både til å undersøke, håndtere og forebygge, hun benevner det faktisk som «en formidabel endring».

5.2.5 Rutiner, systematikk og systematisk arbeid

Det kan være litt vanskelig å danne seg et bilde av læring og endring i forbindelse med systematisk arbeid med barnehagemiljø og krenkelser. Noen av informantene oppgir at de har fått bedre rutiner i ulike situasjoner som i garderoben ved ankomst og henting, og i møter med foreldre. Andre snakker om at de jobber mer systematisk, særlig i forbindelse med å undersøke. I intervjuene er det spørsmål om hvordan nettkurset har bidratt til det *systematiske* arbeidet med å avdekke, håndtere og forebygge krenkelser i barnehagemiljøet, og informantene svarer her nærmest unisont at de har fått «det» inn i årshjulet. «Det» handler særlig om å undersøke egen praksis. Noen oppgir at de jobber med dette hvert halvår, andre sier det er en kontinuerlig prosess. At arbeidet er nedfelt i en rutine, prosedyrebeskrivelse eller lignende er sammenfallende med det Irgens' (2007) benevner som *statisk hukommelse* (se Kapittel 2.3). For at arbeidet ikke bare skal bli en instrumentell øvelse som svarer til årshjulets krav om handling, må denne rutinen også inneholde prosesser som handler om stadig

bearbeiding av det Irgens benevner som felles *interne navigasjonskart* eller *mentale modeller*. Hverken intervjuene eller det kvantitative materialet sier noe om disse prosessene er ivaretatt i rutinen som er nedfelt i barnehagens årshjul. Det kan være et uttrykk for en litt diffus forståelse for betydningen av systematisk arbeid, som kan medføre at arbeidet med å fremme et inkluderende læringsmiljø blir noe det jobbes med i enkelte perioder initiert av årshjulet, framfor at det skjer i en stadig pågående prosess hvor det er fokus på grunnlaget for rutinen.

Vi tolker disse uttrykkene for systematisk arbeid som litt sprikende og får en formening om at barnehagene kanskje må se litt mer på hva de legger i betegnelsen. De bør kanskje også ha fokus på at systematisk arbeid handler om noe mer enn systematikk i form av nedskrevne rutiner og prosedyrer.

5.2.6 Barnehagen som lærende organisasjon

Det er et krav til barnehagen om å være en lærende organisasjon. Ifølge Gotvassli (2019) er det Peter Senge som med sin mye omtalte bok *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization* har bidratt til å gjøre begrepet lærende organisasjon kjent. Hans definisjon av en lærende organisasjon er: «Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.» (Senge, 1990, i Gotvassli, 2019, s. 29).

Gotvassli og Vannebos kjennetegn på en lærende organisasjon kan fungere som en konkretisering: «et stort behov for kontinuerlig kompetanseutvikling, høyt opplevd læringspress, gode vilkår for både formell/eksplisitt læring og hverdagslæring, at kompetansen etterspørres og tas i bruk og at innsatsen og kompetanseutviklingen målrettes mot barnehagens kjerneoppgaver» (Gotvassli og Vannebo, 2016, sitert i Børhaug mfl., 2018, s. 228).

I intervju med lederne sier en av dem at deltagelse i kurset har bidratt til å styrke barnehagen som lærende organisasjon. Hennes begrunnelse er sterkt sammenfallende med ovenfor nevnte definisjoner. Det handler om at innhold, aktiviteter og oppgaver i kurset har gjort det påkrevd å møtes for å dele kunnskap og erfaringer og reflektere og drøfte rundt disse i fellesskap, og at denne *kollektive* aktiviteten har vært en viktig faktor for den utvikling og endring som har funnet sted.

Eik og Steinnes (2017) viser i et forskningsprosjekt om barns trivsel og utvikling hvordan barnehagelæreres systematiske arbeid med vurdering førte til felles læreprosesser. Når barnehagelæreren satte ord på og begrunnet sine vurderinger overfor medarbeidere, fikk de synliggjort sin egen kompetanse. Gjennom å dele egen kunnskap opplevde de en kompetanseheving for egen del som samtidig bidro til å utvide medarbeideres refleksjon og forståelse.

Det kan se ut til at dette kurset har virket på tilsvarende måte. Informantene oppgir at det er etablert arenaer hvor ny kunnskap fra filmer og tekster har vært grunnlag for drøfting og kritisk refleksjon, at de har gransket eksisterende praksis i lys av ny kunnskap. Videre har deling av erfaringer med å løse de ulike oppgavene bidratt tilsvarende. De oppgir for eksempel å observere mer og bedre, og i større

grad å drøfte ulike observasjoner kollektivt, og det er disse prosessene på tvers av stillingskategori og utdanningsbakgrunn som synes å ha bidratt positivt til den lærende organisasjonen. Svært mange av informantene framhever betydningen av det kollektive og understreker at det er avgjørende at det legges til rette for at ikke bare leder-teamet, men at *alle medarbeidere* har anledning til å delta i refleksjons- og drøftingsprosesser.

Veiledning, som er et sentralt verktøy i en lærende barnehage, nevnes ikke mer enn par ganger. Et av tilfellene handler om at leder må veilede en medarbeider som opplever at hun tidligere ikke har gjort en god jobb, og derfor vil slutte i jobben. At veiledning ikke nevnes oftere kan skyldes at lederne ikke er tilstrekkelig bevisst på at den kan ligge implisitt i drøfting og refleksjon, eller det kan være at de ikke har hatt fokus på veiledning i dette utviklingsarbeidet.

Kursets framdriftsplan, at det blant annet er satt frister for gjennomføring av oppgaver inkludert fellesmøter for kunnskapsarbeid, synes å være av betydning for at læringsprosessene faktisk kommer i gang/finner sted. Informanten sier denne måten å jobbe på har tatt mye tid og at ting de pleier å gjøre ofte er satt til side. Det kan forstås som at knapphet på tid gjør at slike *strukturerte læringsprosesser* finner sted i mindre grad *uten* et konkret utviklingsarbeid som motor. Hva de pleier å bruke samarbeidstiden til, sies det ikke så mye om (det refereres noen ganger til planlegging) men i og med at de omtaler det på denne måten oppfattes det som at det ikke handler direkte om fagutvikling.

Det kan synes som at barnehagene mestrer en læringsprosess tilsvarende ideen om en lærende barnehage gjennom å ha trykk på de kollektive prosessene, og det kan være tegn på at lederne mestrer filtrering hele veien fram til den femte fasen i læringsprosessen. For at de skal forbli en lærende barnehage må de opprettholde et kontinuerlig trykk på kollektivt arbeid i alle læringsfasene.

5.2.7 Etisk praksis

Deltagerne snakker ikke eksplisitt om etikk, men vi mener å finne flere tegn på en mer etisk orientering, og det synes å henge sammen med den tidligere omtalte endringen i syn på barn. En stor andel av informantenes utsagn handler om større forståelse for miljøet som avgjørende for barns læring og utvikling, og de viser til endringer i praksis som samsvarer med dette. Kjernen i dette er større forståelse for mangfold og likeverd, økt anerkjennelse og respekt, større grad av omsorg for *alle* barn, mer fokus på å bygge relasjoner gjennom å være sammen om et innhold, bedre samarbeid og arbeidsmiljø, samt økt forståelse for betydningen av å bruke skjønn. Det synes som at barnehagepersonalet tar større ansvar for alle relasjonelle forhold. Samlet kan dette være tegn på en bevegelse fra en praksis som, i varierende grad, framstår som relativt instrumentell til en mer etisk praksis.

5.3 Oppsummering av tematiske funn

Som presentasjonen viser går mange av temaene over i hverandre, slik de også gjør i praksis. På leting etter hovedtema for hva som er lært og endret, har vi sett etter felles trekk eller mønstre. Noen

mønstre skiller seg markant fra hverandre, og gjør det lett å sortere, mens andre ligner mer på hverandre og det kan være utfordrende å skille skarpt. Vi har sortert etter vår forståelse av mønsterlikhet, men ser at det kunne vært sortert annerledes. I arbeidet med å sortere materialet finner vi særlig to hovedmønstre, eller hovedtrekk, i læring og endring i barnehagen. Det ene handler om endringer i syn på barn, det andre om økt profesjonalitet.

Endring i syn på barn synes å føre til endringer av betydning i praksis. Det er høy grad av rapportering på at barnehagepersonalet har flyttet fokus fra feil og mangler på barn, til feil og mangler ved miljøet. De viser også evne og vilje til å handle i samsvar med dette, det kan kort beskrives som at voksne tar større relasjonelt ansvar. De er mer tilstedeværende, støtter og veileder, de er bevisste på at de kan gjøre mye for å fremme gode opplevelser i lek og samspill for alle barn. De viser større forståelse for retten til og betydningen av tilpasset tilbud for alle og endrer praksis i samsvar med dette. De gir større rom for medvirkning, men vår tolkning er at det er mer å gå på. De viser også større forståelse for fenomenet krenkelse, og endrer praksis i samsvar med dette. Informantene synes ikke like eksplisitte på temaet mobbing. Det er få uttrykk for forståelse av det fysiske miljøet som en del av relasjonelle forhold, og det kan synes som det er et uforløst potensiale her.

Mye av det ovenfornevnte handler om bedre begrep. Informantene viser også økt profesjonalitet gjennom å være mer saksorienterte, og å kommunisere bedre og mer presist rundt det pedagogiske oppdraget. Lederne synes å ha økt sin kommentatorkompetanse. Det er mye som tyder på at barnehagen som lærende organisasjon er styrket, kanskje særlig gjennom vektlegging av de kollektive prosessene. Om de har en tilstrekkelig systematisk praksis er noe mer uklart. De synes allikevel helt klart bedre på å undersøke, avdekke, håndtere og forebygge. De synes å ha mest fokus på det å undersøke.

Alle disse funnene kan summeres opp med at barnehagene har beveget seg i retning av en mer etisk praksis.

5.4 Ledelse av lærings- og endringsprosesser

Et av formålene er å evaluere erfaringer med ledelse av utviklingsarbeidet. Vi oppfatter at dette dreier seg både om hvordan lederne har erfart å lede arbeidet og om medarbeidernes erfaringer med ledelsen.

Informantene framholder at god ledelse har vært avgjørende, både på et overordnet plan og mellomlederplanet. Alle lederne gir uttrykk for at arbeidet har vært omfattende. En av dem sier at hun til å begynne med var overveldet av alt som skulle gjøres og at hun brukte lang tid på å sette seg inn i alt. Hun oppfatter at det var helt avgjørende for medarbeiderne at hun gikk foran, fikk oversikt og dermed var bedre i stand til å hjelpe. Dette bekreftes av informanter i gruppeintervjuene. De sier det var helt avgjørende at lederne hele tiden var i forkant og bidro med ulike former for tilpasning og tilrettelegging, både for hver enkelt medarbeider og for hele personalgruppa. De sier at «styrer laga til ein framdriftsplan for kvart semester og den var nok ein suksessfaktor for å klare å gjennomføre

så bra som vi gjorde», og at «einingsleiar la opp til gode personalmøte der vi gjorde oppgåver og såg på filmene i lag.»

En kursleder oppgir at hun laget systematiske planer for hver modul med framdriftsplan for hvilke møter de ulike temaene skulle gjennomgå og når ulike aktiviteter, utprøvinger og lignende skulle være gjennomført. Hun sier denne formen for tillegg eller lokal tilpasning ble gjort å sikre framdrift innenfor kursets inndeling i moduler med tilhørende frister. Videre sier hun at hun ledet de pedagogiske lederne og at de igjen ledet sine medarbeidere, og at de i ledergruppa var gode på å hjelpe og støtte hverandre. Hun framholder at resultatet er at den faglige kompetansehevingen har vært helt enorm og at de ikke kunne fått til dette på andre måter. Denne lederen viser til en kultur preget av velfungerende lederteam, teamledelse og teamsamarbeid. De synes å ha et godt utgangspunkt for å få filtrere mellom påvirkningsfasen, innlæringsfasen og fasen for kunnskapsutvikling til å fungere godt.

Det er flere utsagn som handler om den betydelige innsatsen som legges ned på hver enkelt avdeling eller base, og som dermed handler om betydningen av pedagogisk ledelse på mellomledernivå. Pedagogiske ledere, som inngår i lederteam med styrer, eventuelt også styrerassistenter og faglige ledere, kan betraktes som overordnet ledelsesredskap inn i konkret pedagogisk arbeid i og med at de står nærmest grunnplanet i barnehagen. De jobber tett på barn og foreldre på den ene siden og fagarbeidere, assistenter og eventuelt andre pedagoger på den andre. De kjenner barna, medarbeiderne og de pedagogiske utfordringene godt, og er avgjørende i arbeidet med å omsette ny kunnskap i praksis. De ulike oppgavene som følger kurset skal gjennomføres eller løses opp mot konkret praksis på avdeling eller base, og pedagogisk leders primære oppgave er å bidra til omsetting og tilpasning. Pedagogisk ledere er med andre ord avgjørende for operasjonaliseringen, og det synes som at forberedelsesmodulens fokus på *ledelsesfunksjonen* har bidratt til at de har lyktes med dette. Det kan synes som at nettkursets krav til ledelse og faglige oppfølging av samtlige pedagogiske medarbeidere særlig har ført til en mer differensiert arbeids- og oppgavefordeling - i et felt hvor arbeidsdelingen historisk sett har vært svak. Det at fagarbeidere og assistenter erfarer både økt faglig fokus og mer og bedre oppfølging knyttet til konkret arbeid, synes å ha bidratt til økt mestring og motivasjon for alle. Dette kan tyde på at pedagogiske ledere mestrer god filtrering mellom fasene for påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse.

Alt er ikke like rosenrødt. Tre av fire ledere av utviklingsarbeidet sier de har opplevd en del motstand og sier det har vært krevende å motivere, særlig i begynnelsen av kurset. Motstanden knytter seg til opplevelser av manglende informasjon om kurset før oppstart, kursets omfang, tidsbruk, og at ikke alle i kollegiet ser behovet for ny kunnskap og utvikling av praksis. Dette samsvarer med Irgens' henvisning til Illeris' beskrivelse av *barrierer mot læring*, samt at barrierene kan være av både kontekstuell og individuell art (se pkt. 2.2). Videre samsvarer det med Børhaug og Lotsbergs (2016) forskningsfunn knyttet til personalledelse som viser at motivasjonsarbeid er svært krevende for styrerne. De finner at 89 prosent av styrerne driver motivasjonsarbeid ukentlig, og at så mange som 82 prosent jobber med dette flere ganger i uken. Børhaug mfl. (2018, s. 157) sier at «når styrerne må bruke så mye tid på dette, kan det tolkes som at barnehagen har nokså store utfordringer med utilstrekkelig motivasjon (...) det kan henge sammen med manglende opplevelse av mening og sammenheng, overarbeid og press i arbeidssituasjonen.»

Alle sier kurset har tatt mye tid, og lederne sier det har vært krevende å finne tid og rom, det vil si etablere arenaer for læringsprosessene. Det synes å ha løst seg på et vis, men dette aktualiserer nok en gang barnehagens mulighet for å drive læringsarbeid i et slik omfang som for eksempel sentralt initierte utviklingsprosjekt legger opp til.

Fravær av mening kan knyttes til personalets grunnleggende forståelse for barnehagens oppdrag, mer presist mangler i forståelser. Dette peker mot det som tidligere er tematisert om barnehagens språkdiskurser og behovet for ledere som translatører. Når lederne av utviklingsarbeidene sier at motstanden etter hvert avtar, og i de fleste tilfeller tilsynelatende snur til begeistring, tolkes det som at barnehagelederne lykkes bedre med translasjonsprosessen, eller det Irgens (2007) benevner som filtrering mellom de ulike fasene i læringsprosessen.

Vi kan oppsummere dette avsnittet med at noe av det som synes viktigst for å lykkes med lærings- og endringsprosesser i barnehagen, er ledere som gjør gode forberedelser, samarbeider, mestrer translasjonsprosesser, håndterer motstand og arbeider systematisk og målrettet for å være på lag med tiden.

5.5 Nettkursets betydning for læring og endring

Evalueringsoppdraget handler også om å evaluere nettkursets betydning for læring og endring. Dette kan vinkles mot hvordan det jobbes i barnehagene *før* og *etter* kursdeltakelse, illustrert ved følgende utsagn fra ett av gruppeintervjuene: «Før kurset var det mye brannslukking, mens nå vet alle hva de skal gjøre for å forebygge.» I likhet med dette utsagnet underbygger hele den tematiske framstillingen av funn i datamaterialet at nettkurset har hatt betydning for læring og endring, og det er således ikke nødvendig å si mer om det. Vi oppfatter imidlertid at oppdraget om å si noe om *nettkursets* betydning også dreier seg om nettkurset som *nettbasert løsning*, at det er den nettbaserte løsningens betydning for læring og endring som er av særlig interesse. Det betyr at det må skilles på *form* og *innhold*. Kursets innhold er høyst sannsynlig av betydning for læring og endring, men det er nødvendigvis ikke unikt for kurset, det kan formidles på flere måter. Det er for eksempel også mulig å få økt kompetanse i barnehagemiljø og krenkeler gjennom Utdanningsdirektoratets samlingsbaserte opplegg. Nettkursets *form* er derimot mer unik, i og med at innholdet kan distribueres *uavhengig av tid og sted*. Det gjør det mulig å nå flere på en mer direkte måte enn kompetansetilbud som i første omgang involverer kun en eller noen få i personalgruppa, som senere må videreformidle.

Selv om vi skiller skarpt på form og innhold, er det ikke slik at vi oppfatter dette skillet som absolutt. Vi ser at formen også påvirker innholdssiden. Det at innholdselementene er spesielt designet for digital formidling i form av relativt korte filmer og tekster samt konkrete oppgaver som forutsetter videre bearbeiding i lokal praksis, bidrar til at kunnskapen fordeles mellom den digitale strukturen og praksis. Nettkurset er derfor ikke bare det Dehlin og Irgens (2017, s. 177) benevner som en innholds- og leveransemodell – den er også en prosessmodell.

For å kunne si noe om den nettbaserte løsningens betydning for læring og endring, må vi først si mer om nettkursets innretning.

5.5.1 Nettkursets formål og innretning

Formålet med nettkurset er, i samsvar med gitte oppdrag, å utvikle kompetanse som bidrar til trygge og gode barnehagemiljø. Kompetansebegrepet viser at det er fokus på å bidra med ny kunnskap, samtidig med å påvirke holdninger, evner og ferdigheter i en positiv retning (Lai, 2013, s. 46). Nettkurset skal bidra til læring og endring, ofte benevnt som *økt kapasitet* til å handle, og dette innebærer en sterk vektlegging av handlingsdimensjonen, det vil si at noe også skal *gjøres*. Videre er profesjonelt arbeid i barnehagen relativt praktisk og konkret, og ifølge Børhaug mfl. (2018) ligger mye av utfordringen i å få omsatt nye ideer og kunnskap til konkret praksis. Det blir derfor avgjørende at kursdeltagerne må prøve ut og øve i praksis. Å få til gode prosesser rundt nettopp dette avhenger av god ledelse. Det er behov for ledere som mestrer å legge til rette for prosesser som bidrar til omforming av ny teoretisk kunnskap til konkret praksis. Dette skjer ikke gjennom direkte transport. For å lykkes med omformingen må det gjøres omsetninger eller translasjoner i flere ledd og på flere nivå (Røvik 2014). Videre vil det, på grunn av at personalet utgjør en sammensatt gruppe av medarbeidere med ulik bakgrunn og differensierte oppgaver som skal koordineres, være avgjørende at translasjonsarbeidet også er kollektivt orientert. Ledere av utviklingsarbeidet må mestre å legge til rette for høy grad av *kollektive prosesser*.

Nettkurset møter disse fordringene gjennom å vektlegge ledelse og initiere prosesser der barnehagelærer og øvrige pedagogiske medarbeidere må forholde seg aktivt både på et teoretisk og et praktisk plan, individuelt så vel som kollektivt. Arbeidet med kursets innhold foregår både på individuelt nivå, i større grupper og i plenum, og ledernes oppgave er å legge til rette gjennom å strukturere ut fra lokale behov, etablere tid og rom for arbeidet, og bidra med tilpasset støtte. I dette ligger det at nettkurset er orientert mot en *barnehagebasert kompetanseutvikling*.

Det er allerede gjort rede for utfallet av dette arbeidet gjennom den tematiske presentasjonen av funn. I det videre vil vi, ut fra samme datamateriale, forsøke å argumentere for hvordan *nettkurset* har bidratt til dette.

5.5.2 Sentrale funn om nettkursets betydning for læring og endring i barnehagene

Vi har, slik det redegjøres for i Kapittel 2, valgt å bruke Eirik Irgens' *femtrinnsmodell for læringsprosessen* som analyseinstrument i arbeidet med å evaluere nettkursets betydning for endring og læring. Vi legger vekt på filtrenes funksjon, hvordan de bidrar til å fremme eller hemme læringsprosessen, og vi mener å finne fire særlig virksomme faktorer: forberedelsesmodulen for lederne, den digitale løsningens fleksible innretning, kursets vektlegging av praktisering og øving, samt den kollektive orienteringen.

5.5.2.1 Forberedelsesmodulen for ledere

Som vist i avsnitt 5.4 synes mye av suksessen med kursdeltagelsen å hvile på god ledelse, og vi regner det som sannsynlig at forberedelsesmodulen for ledere har gitt vesentlige bidrag til dette. Modulens fokus på strategisk endringsledelse, involvering av de ansatte, balanse mellom krav og støtte, motstand, opptining, oppslutning og verktøy for kollektive prosesser i profesjonsfellesskap synes å ha sikret et tilstrekkelig profesjonelt grunnlag for å drive lokale lærings- og utviklingsprosesser. Det teoretiske fundamentet handler i hovedsak om hva som, med Irgens' terminologi, kan bidra til tilstopping av filtre i læringsprosessen og hva som skal til for å åpne opp igjen. Modulen synes med andre ord å være en faktor som har bidratt til *hensiktsmessig filtrering i læringsprosessen*. Den synes å ha bidratt til at lederne var godt forberedt på krevende arbeidsprosesser, hvor deres engasjement og deltagelse er helt avgjørende. Informantene snakker mye om betydningen av at lederne har vært engasjerte og deltakende – «gått foran», som de uttrykker det – gjennom å kjenne innholdet før aktiviteter ble satt i gang, tilrettelagt og gjort tilpasninger på flere vis, som at de har strukturert fagstoffet, laget gode framdriftsplaner, sørget for tilstrekkelig tid både til individuelt og felles arbeid og gitt konkrete oppgaver og frister. Dette samsvarer med det første filteret i femtrinnsmodellen, hvor det er fokus på forankring gjennom å etablere forståelse og forpliktelse, videre det andre filteret som særlig handler om tid, samt det tredje filteret som handler om nødvendigheten av at ledelsen viser interesse og følger opp for å bidra til fortsatt mestring og motivasjon.

I informasjonen vi får i intervju med lederne av kurset kommer det klart fram at det har vært krevende å motivere enkeltpersoner, blant annet fordi kurset stiller relativt store krav til måter å delta på, som å beherske IKT-verktøy - og alle gjør ikke det. En av informantene gir i spørreskjemaet en tilbakemelding som handler om betydningen av at lederne er godt forberedt og motivert for å møte slike utfordringer: «For meg som ikke har gått på skule på mange år og ikkje er noko datakyndig var det mykje 'uffing' og klaging i starten men med ein støttande, oppmuntrande og forståelsesfull styrar/kollega har eg kome meg gjennom kurset. Eg har lært mykje.» Leder av utviklingsarbeidet hvor denne personen er deltagende har trolig måttet jobbe med filtrering gjennom hele læringsprosessen. For å komme i gang og skape forståelse og forpliktelse er det det første filteret som er mest virksomt, videre i prosessen handler det om å gi tilstrekkelig tid og rom, samt å ha en konstruktiv tilnærming til medarbeiderens utfordringer, det som tilsvarer andre og tredje filter.

5.5.2.2 Nettkursets fleksible innretning

En av de store utfordringene for barnehagevirksomheten er å involvere alle i personalgruppa i tilstrekkelig grad i lærings- og utviklingsprosesser, både på grunn av ulikhet i utdanning og rolle, men også av praktiske årsaker. Det er for eksempel ikke aktuelt å sette daglig virksomhet på pause grunnet kursdeltakelse for alle samtidig. Dette er en utfordring som nettkurset synes å svare opp på. At fagstoffet ligger der og kan tas i bruk når det passer barnehagen, i et tempo som passer barnehagen, på ulike arenaer eller i ulike sammenhenger, og at det kan differensieres ut fra rolle og oppgave, synes å være nettkursets fortrinn framfor andre løsninger. I denne sammenheng er det nettkursets *form* som synes avgjørende. *Den fleksible formen*, som i betydelig grad frigjør prosessen fra tid og sted, gjør det mulig å involvere hele personalgruppa på en slik måte at det får betydning for utvikling og endring. Dette handler særlig om det andre filteret hvor tilstrekkelig *tid* er en faktor av betydning for god filtrering.

Som vi ser av dette behøver ikke det å være sammen *om* noe alltid handle om å være sammen *med* eller gjøre noe *samtidig* med andre, men informantene framhever betydningen av å kunne se filmer sammen med og samtidig med andre kollegaer, enten avdelingsvis eller hele personalgruppen. Videre er det av betydning at de kan se filmene om igjen så ofte de ønsker og når det passer for dem, og at de hele tiden kan gå fram og tilbake i stoffet. God tid til å lese og tenke seg om oppgis også å være bra, samt å kunne bruke pauseknappen for å få tid til å gjøre notater. At alt innhold er å finne på ett sted, framholdes som et pluss. En informant framhever at det er «supert med egen app (...) tilgang til stoffet samme hvor man er.» En annen sier «filmene har vært fantastisk! Jeg har også hørt på de lengste for eksempel i bilen.» Nettkursets *fleksible innretning*, at det er tilgjengelig til enhver tid, at fagstoffet kan tilegnes på flere måter og under ulike omstendigheter, er med andre ord av betydning for læringsprosessene. Det kan synes som at den fleksible innretningen særlig bidrar til å bygge ned den barrieren for læring som kan oppstå i filtreringsprosessene mellom fasene for påvirkning og kunnskapsutvikling.

5.5.2.3 Den kollektive innretningens betydning for felles mentale modeller

Som tidligere nevnt vil form også påvirke innhold, og det at alle i hver barnehage er i direkte kontakt med filmer, tekster, oppgaver og andre aktiviteter, synes å være en vesentlig suksessfaktor. Mange av informantene, både på leder- og gruppenivå, framhever at dette er av betydning for å lykkes med det kollektive arbeidet. De sier det er viktig at alle i størst mulig grad deltar på det samme, hører det samme, har like muligheter for felles erfaringer og lignende. Som en av informantene sier er det «positivt at alle ansatte har gått gjennom det samme kurset og at ingen har fått lov til å velge det vekk», og «det er veldig bra at alle ansatte tok kurset sammen og jobbet mot et felles mål.» En annen framhever betydningen av at fagstoffet er tilpasset målgruppa gjennom at «oppgavene var tilpasset de variasjonene barnehagen har når det kommer til kunnskap og erfaring.» Videre er det utsagn som handler om at det er av betydningen at hele regionen jobber med det samme, på en systematisk måte og samtidig: «Det som har vore heilt avgjerande for at kurset skulle endre barnehagane og dei tilsette er at alle tilsette i barnehagane over eit stort geografisk område har arbeidd samtidig og systematisk med *Barnehagemiljø og krenkelser* som eit felles mål.» Vi ser her at kursets fleksible innretning gjør det kollektive mulig på en mer direkte, inngående og vidtfavnende måte enn deltakerne tilsynelatende er vant med, og at det vurderes som positivt for utfall av læringsprosessen. Dette handler om målrettet og systematisk arbeid over tid, og synes i første omgang å handle om det første og andre filteret, men også det fjerde, i og med at det sies en del om betydningen av *felles mentale modeller*, både på barnehage-, kommune- og regionnivå.

Det at hele personalgruppa deltar i de grunnleggende prosessene av drøfting og refleksjon, bidrar til økt kunnskap og større grad av felles forståelse for barnehagens innhold og oppgaver, det som tilsvarer det Irgens' omtaler som «felles mentale modeller». Kurset har også medført mer samarbeid enn tidligere. Det refereres til «mykje gruppearbeid og gode diskusjoner». Dette viser at ledelsen jobber godt med andre og tredje filter.

5.5.2.4 Den kollektive innretningens betydning for motivasjon, mestring, trivsel og samarbeid

Det er også utsagn som viser til at kurset har hatt en positiv virkning på arbeidsmiljøet. Det å bli inkludert i faglig arbeid oppfattes som en bekreftelse på verdien av egen rolle. Videre sies det at kravet om at alle skal delta har hatt betydning for verdsetting av alles bidrag på tvers av stillingskategorier. Det sies også at arbeidet har skapt økt samhold. Dette viser til et verdiløft og en kulturendring. Det handler åpenbart nok en gang om god ledelse som har bidratt positivt til det kollektive, men det kan være vanskelig å si hvilket eller hvilke filtre som her er spesielt godt håndtert. Det er mulig den beskrevne situasjonen viser til at det er filtrert godt mellom alle fem fasene, at helheten er ivaretatt i en slik grad at det er gode forutsetninger for lykkes i videre arbeid.

Et utsagn går direkte på nettkursets betydning. Det sies at det at hele personalgruppa var involvert og at «alle hadde egen tilgang til portalen» medførte at alle fikk et eierforhold til prosjektet. Vi oppfatter med dette at *tilgangen* har betydning for følelsen av likeverd, og at det påvirker forpliktelse og motivasjon. Det vil si at tilgangen bidrar til god filtrering, kanskje hele veien fram til organisatorisk læring.

Materialet viser at også *systematikken* er viktig, og det vises til systematikk på flere plan. Noen snakker om at kursets systematikk har vært av betydning for å lykkes med gjennomføring. Det vises da til kursets oppbygging og struktur, at det er oversiktlig satt opp og lett å finne fram i, at det inneholder krav til framdrift, krav om innlevering av oppgave underveis og lignende. Andre har fokus på det systematiske arbeidet. Da er det fokus på at det er jobbet med kurset jevnlig og over tid. At det strekker seg over tid kan se ut for å være av betydning for at deltakerne kommer tilstrekkelig inn i materien. Det sies blant annet at varigheten gir anledning til fordypning. Videre er det utsagn som tyder på at varigheten bidrar til økt motivasjon og forpliktelse til arbeidet. Den første tilnærmingen handler særlig om det første filteret. Det er viktig med ordnede former for å etablere og ivareta motivasjon, engasjement og forpliktelse. Den andre tilnærmingen viser at ledelsen jobber godt med å bygge ned barrierer for læring, at flere av filtrene håndteres godt, kanskje særlig det andre filteret som handler mye om tid til arbeidet, samt det fjerde filteret som har betydning for styrking av de felles mentale modellene.

5.5.2.5 Læring og endring mindre knyttet til kursets form

Det er også noen utsagn i datamaterialet som henviser direkte til kursets betydning for læringsprosessen, men som allikevel oppfattes som mindre avhengig av kursets form.

Informantene oppgir at kursets *innhold*, det vil si filmer, tekster, ulike oppgaver og verktøy oppleves som svært relevante. Flere nevner at vekslingen mellom film og tekster fungerer godt, både fordi det gir variasjon i læringsarbeidet for hver enkelt, men også fordi deltakerne har ulike forutsetninger for læring, noen lærer best ved hjelp av audiovisuelle hjelpemidler og andre ved hjelp av tekst. Flere framhever at enten bare filmer eller bare tekst ikke hadde fungert, det er blandingen som er avgjørende. Kurset bidrar dermed til at filtreringen fungerer godt hele veien i prosessen fra påvirkning til organisatorisk læring, men vi antar at også andre kompetansepakker kan bidra med en tilsvarende sammensetning rent innholdsmessig.

Vi har også data som sier noe om nettkursets betydning for innlæring: «[At vi] fikk jobbe med samme tema over tid med forskjellige vinkler, gjorde at kunnskapen satte seg.» Vi antar at det her siktes til kursets oppbygging med tre moduler som tematiserer *inkluderende barnehagemiljø og krenkelses* både i et undersøkende, et håndterende og et forebyggende perspektiv. Videre at de ulike innfallsvinklene til samme tema har bidratt til en form for innlæring som reduserer eller endatil eliminerer uheldig filtrering. Dette kan også være mulig i andre kompetansetilbud.

Det kvalitative datamaterialet viser at kurset har bidratt til at barnehagepersonalet har blitt utfordret på flere plan, både individuelt og kollektivt. Det dreier seg om utfordringer både på forståelser, være- og uttrykksmåter og samarbeidsmåter. De har for eksempel måttet snakke om ting som tidligere ikke var like mye i fokus. En av informantene sier «ansatte engasjerte seg i slikt de tidligere hadde distansert seg fra.» Videre har de måttet gjøre det på nye måter, dvs. på felles møter og lignende, «ikke bare på pauserommet eller med noen få utvalgte», slik en annen informant uttrykker det. Det vises til at det har medført høyere grad av trygghet og tillit, at det er økt aksept for å problematisere. De har også blitt ytterligere utfordret på *tid*. Dette med tid tematiseres på flere måter. Flere sier at det har vært tidkrevende å jobbe med kurset, noen legger samtidig til at det har vært verdt det. Som tidligere nevnt mener de det har ført til forbedret pedagogisk praksis. Samtidig er det flere utsagn som handler om at de er blitt mer effektive, at de har fått et klart felles fokus, at en felles systematisk og målrettet innsats gjør at tiden det tar framstår som en investering, slik en leder uttrykker det. Selv møtene er blitt mer effektive! Disse funnene kan tyde på at kurset har bidratt til en kulturendring av betydning. Det er sikkert mulig å oppnå tilsvarende i andre læringsløsninger. Uansett handler dette om god filtrering mellom fasene for kunnskapsanvendelse og kunnskapsutvikling, og det viser til en ledelse som makter å legge opp til prosesser hvor utfordringer oppleves som legitime og nødvendige for å få til utvikling og endring. Mye av det vil handle om å håndtere tilløp til privat praksis gjennom å jobbe med de faglige begrunnelsene.

Følgende utsagn kan fungere som en foreløpig oppsummering av nettkursets betydning for læring og endring: «Det var oversiktlig satt opp, enkelt å jobbe systematisk, gode oppgaver underveis som hjalp til å forstå hva vi jobbet med. Gode hjelpemidler som skjemaer/videoer/caser med mer som har gjort gjennomføring av kurset mer komplett enn hvis man skulle funnet egne måter å jobbe med de ulike temaene på. At alle ansatte har hatt tilgang og kunne jobbe selvstendig. Det å ha teamoppgaver har gjort at vi har drøftet, reflektert og samarbeidet mer enn tidligere.»

5.5.3 Oppsummering av nettkursets betydning for læring og endring

Vi innledet denne delen av evalueringen med en begrunnelse for å skille på form og innhold for å kunne si noe om nettkursets særlige betydning for læring og endring. I noen tilfeller synes formen å ha avgjørende betydning, i andre er den mindre avgjørende, i den forstand at resultatet for læring og endring også kan oppnås i andre typer kompetansetilbud.

I spørsmålet om form synes først og fremst den fleksibiliteten som ligger i nettkurset som digital løsning å ha hatt direkte påvirkning på læring og endring. Det at innholdet er variert og ikke knyttet til tid og sted, gjør at nettkurset svarer godt til noen av barnehagevirksomhetens særlige utfordringer som at personalet har ulik utdanningsbakgrunn, ulike roller og oppgaver, og at det er begrenset

mulighet for felles (forstått som samtidig) deltagelse i kompetansetilbud. Det imøtekommer også ulike preferanser for læring. Nettkursets form synes å ivareta en del lokale forutsetninger på en bedre måte enn andre kompetansetilbud med samme innhold.

Videre er det funn som tyder på at ledelsesmodulen i kurset har hatt stor betydning for læring og endring. Den synes å ha bidratt til en lokal ledelse som har mestret å balansere krav og støtte, og dermed gitt et grunnleggende bidrag for gode prosesser for læring og endring.

Den kollektive innretningen har også stor betydning. Det at alle i personalgruppa har en egen tilgang til nettkurset, at alle kan delta og skal delta, synes å virke samlende, det synes å styrke eierforhold, bidra til større grad av felles mål og dermed også bedre prosesser. At arbeidet går over tid og gir mulighet for å gå i dybden har positiv innvirkning på motivasjon.

Nettkurset har utfordret barnehagene både faglig og organisasjonsmessig. Utfordringen i å agere ut fra et faglig fundament innenfor en kollektiv ramme synes å ha bidratt til større grad av trygghet og tillit i samarbeidet. Den faglige utfordringen har også bidratt til høyere grad av felles fokus, mens tidsfaktoren har bidratt til mer effektiv tidsbruk. Samlet gjør dette at lederne av utviklingsarbeidet mener tidsbruken har vært en investering.

Mye av det som her er nevnt, synes også å ha gitt noen merverdier, som et bedre arbeidsmiljø, preget av større grad av likeverd og respekt, økt samhold og oppslutning om samfunnsoppdraget. Det er funn i datamaterialet som kan tyde på at nettkurset har bidratt til et verdiløft og en kulturendring.

5.6 Forslag til endringer

Vi avslutter dette kapitlet om funn i det kvalitative materialet med informantenes mindre positive opplevelser og erfaringer i forbindelse med nettkurset. Det dreier seg en del om kvalitet på filmer, noen mener de er av dårlig teknisk kvalitet, at det er dårlig lyd, andre mener filmene for lange, for monotone eller for lite engasjerende. En del av tilbakemeldingene handler om at det brukes for mye fagspråk og fremmedord. Også tekstene beskrives av mange som vanskelige på grunn av for mye fagspråk. En av informantene foreslår å gjøre om noen av filmene til podkaster.

Tid er en annen faktor med negativt fortegn. Som tidligere omtalt handler det om at kurset oppfattes som svært omfattende i den forstand at det er arbeidskrevende. Videre legger det for stort beslag på de samlede ressursene, noen mener kurset går ut over andre ting som også burde vært gjort. Videre er det vanskelig å finne tid til de mer tidkrevende delene i læringsarbeidet, som tid til å lese, jobbe med oppgavene, trene i praksis og tid til å diskutere. Noen skulle gjerne hatt mer tid til å jobbe med hver modul. Andre mener modulene burde vært kortet ned. En mener at kurset burde gå over to år.

Tiden for oppstart er heller ikke gunstig. Flere av informantene tar til orde for at kurset bør starte i september - oktober, eller i januar-februar i stedet for august hvor det er mer enn nok å forholde seg til med tilvenning og oppstart av nytt barnehageår.

Dette viser til forhold som synes å være av betydning for deltagerens mestring og motivasjon og barnehagens mulighet for å gjennomføre kurset på en god måte, og som kan bremse arbeidet med å fremme et inkluderende miljø. Allikevel viser både det kvantitative og det kvalitative materialet at disse faktorene ikke har hatt avgjørende betydning. Det er allikevel erfaringer og innspill som er verdt å ta med i videre arbeid med å utvikle nettstøttede læringsressurser.

6 Konklusjon

6.1 Formålet med evalueringen

Formålet med evalueringen har vært å innhente informasjon om deltakernes erfaringer med nettkurset, hvordan nettkurset har blitt mottatt av deltakerne, og i hvilken grad kursene har bidratt til økt kunnskap og kompetanse i arbeidet med å fremme et inkluderende barnehagemiljø. Det er overordnet å få frem kjennetegn som kan være med på å avgjøre om deltakerne har lyktes med utviklingsarbeidet og om deltakelsen har bidratt til vedvarende endringer. Evalueringsrapporten omfatter deltakernes oppfatninger av hva de har lært og oppnådd etter endt kursdeltakelse. I det følgende svares de fire forskningsspørsmålene opp.

6.2 Forskningsspørsmålene

1. Hvordan har nettkurset bidratt til økt kompetanse i inkluderende barnehagemiljø og krenkelser?
2. Hvordan har nettkurset bidratt til endringer av betydning for et inkluderende barnehagemiljø?
3. Hvordan har ledere av kompetanseutviklingen erfart å lede arbeidet?
4. Hvilken betydning har den digitale løsningen hatt for læring og endring?

6.2.1 Bidrag til økt kompetanse

Gjennom vektleggelse av ledelse og barnehagebaserte kollektive prosesser har nettkurset bidratt til økt kompetanse i å etablere og opprettholde et inkluderende barnehagemiljø. Barnehagepersonalet synes å ha økt kompetanse i å jobbe forebyggende, samt undersøke, avdekke og håndtere mobbing og andre former for krenkelser. Dette kommer tydelig frem i det kvalitative datamaterialet, og bekreftes ved at kursdeltagere fra ulike stillingskategorier i det kvantitative materialet rapporterer om økt handlingskompetanse på mange ulike områder.

På et forebyggende plan synes barnehagepersonalet å være bedre i stand til å møte barn på mer individuelt tilpassede måter, gjøre adekvate tilrettelegginger, være mer aktive og deltakende i barns lek og aktivitet og mer kompetente i å støtte og veilede barn. Når det gjelder å undersøke og avdekke, handler det både om at de har mer kunnskap om hva de skal se etter og bedre kompetanse i å bruke ulike verktøy og å jobbe mer systematisk, analytisk og målrettet. Det er også tegn på økt kompetanse i å håndtere krenkelser, gjennom at det vises til økt grad av orientering mot handling når det er tegn på ubalanse i miljøet. Det synes også som at barnehagepersonalet har økt kompetanse i å holde seg til et miljøperspektiv framfor et individperspektiv i håndteringsaker.

6.2.2 Bidrag til endringer

Nettkurset synes å ha gitt et vesentlig bidrag til endringer i syn på barn. Barn synes i større grad å oppfattes som likeverdige med voksne, men likevel ulike voksne, i den forstand at det er større respekt for barns opplevelsesverden. Endringen i barnesyn viser også til økt forståelse for at barn er ulike og unike. Dette har medført endringer som at det er fokus på *alle* barn, at barn møtes på mer individuelt tilpassede måter, at barns rett til medvirkning har fått en styrket posisjon og at barnehagepersonalet tar større relasjonelt ansvar.

Det kvantitative materialet viser at deltakerne selv opplever at nettkurset har medført forbedringer både når det gjelder hvordan hele barnehagen og enkeltdeltakeren undersøker og håndterer krenkelser, og hvordan både barnehagen og enkeltdeltakeren arbeider for å fremme et inkluderende miljø.

Videre synes barnehagene å framstå som mer profesjonelle. Denne endringen viser seg ved at de er mer saksorienterte og tilsvarende mindre personorienterte. De har videreutviklet fagspråket og kommuniserer derfor bedre og mer effektivt, både internt og i samarbeid med foreldre. Det er også tegn på endring mot en mer systematisk praksis. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom at de framstår som bedre på å undersøke barnehagemiljøet på mer variert og målrettede måter. Videre synes de å jobbe mer kollektivt og systematisk med utvikling og endring, og i samsvar med kriterier for en lærende organisasjon. Dette kan peke mot en mer aktiv ledelse. Nettkurset har også bidratt til et bedre arbeidsmiljø. Det preges av en mer respektfull omgang, mer samhold og bedre samarbeid.

Samlet synes disse endringene å gi et godt grunnlag for et inkluderende barnehagemiljø.

6.2.3 Lederes erfaringer

Ledere av utviklingsarbeidet oppfatter kurset som relevant. Videre gir de klare uttrykk at det har vært krevende å lede arbeidet, at de oppfatter kurset som omfattende og tidkrevende, men at de endringer de ser i praksis gjør at det har vært verdt alt strevet. Det har vært viktig for dem å være i forkant for å gjøre gode forberedelser, rydde tid, gi tilpasninger og tilrettelegge for å ivareta oppslutning og motivasjon, samt skape framdrift. Lederne har erfart motstand, særlig i startfasen, men i samarbeid med øvrige ledere har de klart å håndtere det. De sier at pedagogiske lederes bidrag har vært helt avgjørende for endringene på hver enkelt avdeling eller base. Pedagiske ledere oppfatter at det har vært helt avgjørende at leder av utviklingsarbeidet hele tiden har ligget foran i arbeidet og bidratt med gode forberedelser og tilrettelegginger, og at samarbeidet i lederteamet har vært en styrke. Lederne oppgir at kurset har fungert som en støtte i arbeidet, at de ikke hadde klart å få til tilsvarende utvikling på egen hånd.

6.2.4 Betydningen av den digitale løsningen

Funn i både det kvantitative og kvalitative datamaterialet viser at nettkurset har hatt betydning for læring og endring. Vi har ved hjelp av Irgens' *Femtrinnsmodell for læringsprosessen* vist at det har

forekommet læring på flere nivå, som har medført endringer. Mye av forklaringen ligger i god ledelse, og lederne viser til betydningen av nettstøtte i lærings- og endringsprosessen. Det vises til relevant innhold og aktiviteter nedfelt i en stramt organisert struktur, som har hjulpet dem med fokus og framdrift. Strukturen har innholdt krav til kollektive prosesser, både i arbeid med teori og teori anvendt i praksis. Det at mye av innholdet forutsetter videre bearbeiding i praksis, gjør at vi mener nettkurset svarer til det Dehlin & Irgens (2017, s. 177) beskriver som en fordeling av kunnskapen mellom den digitale strukturen og praksis, og at den digitale løsningen derfor ikke bare er en innholds- og leveransemodell, men også en prosessmodell. Vi mener evalueringen viser at det har vært et viktig bidrag til bygge ned barrierer for læring og endring i barnehagene.

Videre ble det i Kapittel 5.5 gjort et skille på form og innhold i den nettstøttede kompetanseressursen. Ressursens form, dvs. den digitale løsningen, gir etter vår oppfatning noen fortrinn framfor andre løsninger, som synes å svare godt til noen av barnehagens særlige utfordringer. Eksempler på utfordringer er at personalet har ulik utdanningsbakgrunn, ulike roller og oppgaver, og at det er svært begrenset mulighet for felles (dvs. samtidig) deltagelse i kompetansetilbud. Disse utfordringene kan også betegnes som barrierer for læring og endring. Den digitale løsningen frigjør læringsprosessen fra tid og sted, slik at fagstoffet ligger der og kan tas i bruk når det passer barnehagen, i et tempo som passer barnehagen, på ulike arenaer eller i ulike sammenhenger, noe vi oppfatter har bidratt til å bygge ned barrierene for læring og endring.

Evalueringen viser at den digitale løsningen makter å ivareta en del prekære lokale forutsetninger på en god måte, samt at den også makter å ivareta den organisasjonsbaserte kompetanseutviklingen på en bedre måte enn andre kompetansetilbud med samme tematiske innhold. Siste ordet gir vi til en styrer som har ledet arbeidet med kurset i sin barnehage og svarer på spørsmål om vesentlige endringer:

Helt konkret, er kvaliteten bedre for alle barn. Helt klart. Ungene har en helt annerledes hverdag. Alle, ikke bare de sårbare, eller de som blir utsatt for eller de som utsetter andre for krenkelser. Det vil jeg påstå at alle ansatte også har – med at de gjør en bedre jobb. Det har vært tøffe tak. Endring av praksis var nødvendig. Vi har hatt ansatte som har sagt de vil slutte. Men de har vært med. (...) Det er kanskje de som har endret seg mest. Når man kjenner det gjør det noe med deg. (...) Denne formen for nettkurs er en gullpakke. Jeg sier det ikke bare til deg, men til andre også.

Litteraturliste

Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison – Wesley.

Bae, B. (2020). Å se barnet som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations*, 61(8), 1139–1160. <https://doi.org/10.1177/0018726708094863>

Birkeland, J., Ødegaard, E.E. (2018). Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 17(3), 1-18. Hentet fra https://www.academia.edu/36276683/Under_lupen_Praksislaereres_observasjonspraksis_i_barnehagen

Børhaug, K., Brennås, H.M., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø, Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S., & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>

Børhaug, K. & Lotsberg, D.Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Samlaget.

Gotvassli, K. Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I Mørreanet, S., Gotvassli, K. Å., Moen, K. H. & Skogen, E. (red.) *Ledelse av en lærende barnehage*. 2. utg. Fagbokforlaget

Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.

Dehlin, E., & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur I møte med kunnskap som praksis: Dilemma og spenninger I norsk skoleutvikling. I Postholm, M.B. *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161-188). Fagbokforlaget.

Drugli, M. B. (2014). *Liten I barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen: en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.

Kristensen, M. Ø. (2014). Kampen om mobbebegrepet. I Helgesen, Mai Britt (Red.). *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen* (s. 32-52). Universitetsforlaget.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L., (2015). *Hele barnet, hele løpet: Mobbing i barnehagen*. Rapport utgitt ved Universitetet i Agder, FUB, FUG, Abup og Kristiansand kommune.

Molander, A. & Terum, L. I. (2008) (Red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget

Røvik, K.A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning. Oversettelse og implementering* (s. 403-417). Cappelen Damm Akademisk.

Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis. En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Sommer, D. (2018). *Utvikling. Fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Universitetsforlaget.

Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Human Infant*. Basic Books.

Søndergaard, D.M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Education* 33(3), 355-372.

Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H, & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. University of Auckland: New Zealand. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>

Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator: et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. Utg. s. 61-84). Universitetsforlaget.

Vedlegg A: Kursplan for Inkluderende barnehagemiljø - nettbasert kompetanseutvikling

Inkluderende barnehagemiljø – nettbasert kompetanseutvikling

Formålet med denne kursplanen er å tydeliggjøre de viktigste felles føringene til alle involverte parter i utvikling og produksjon av kurset. Kurset produseres av et prosjektteam, tre arbeidsgrupper og et produksjonsteam. I tillegg bidrar en rekke personer med enkeltelementer og innspill underveis, og det foregår et løpende samarbeid mellom prosjektledelse og prosjekteier. Kursplanen bidrar til en omforent forståelse av hvilket helhetlig produkt utviklingsprosessen skal føre fram til. Planen er ikke skrevet med tanke på å informere sektoren om tilbudet, men vil bli benyttet som grunnlag for slik informasjon.

Formål

Nettkurset har som formål å utvikle kompetansen i barnehager, hos barnehageeier og barnehagemyndighet, slik at barnehagen oppfyller sin plikt i tråd med barnehageloven til å

- ivareta barnas behov for omsorg
- lære barna å ta vare på seg selv og hverandre
- bidra til trivsel
- være et trygt sted for fellesskap og vennskap
- motarbeide alle former for diskriminering

Kurset skal bidra til at barna, i tråd med barnekonvensjonen, får oppfylt sin rett til

- vern mot diskriminering (artikkel 2)
- beskyttelse og omsorg som er nødvendig for trivsel (artikkel 3)
- å bli hørt (artikkel 12)
- beskyttelse mot alle former for fysisk eller psykisk vold (artikkel 19)

I den nye rammeplanen som gjelder fra 1. august 2017, benyttes krenkelser som et begrep likestilt med diskriminering, utestenging og mobbing. «Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser» definerer derimot krenkelser som et samlebegrep for disse begrepene. I det følgende benytter vi begrepet krenkelser i tråd med grunnlagsdokumentet, altså som et overordnet begrep som inkluderer diskriminering, utestenging og mobbing.

Rammeplanen går lenger enn barnehageloven i sin omtale av krenkelser i barnehagen. Kurset skal bidra til forebygging og håndtering i tråd med rammeplanen.

- Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette (fra kapittel 1)
- Personalet skal forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre (kapittel 3)

Gjennom de tre semestrene kurset varer, strekker personalet i barnehagen seg mot følgende optimale, kollektive tilstand:

I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å fremme et trygt og inkluderende barnehagemiljø, og med å oppdage, undersøke og forebygge alle former for krenkelser. Vi stopper krenkelser og følger opp med egnede tiltak helt til barna opplever at de har et trygt og inkluderende miljø.

Roller og ansvar

Elementene i nettkurset ligger i en strukturert rekkefølge, men skal ikke gjennomføres instrumentelt uten lokal medskapning. Styrer har det daglige ansvaret for at barnehagen arbeider i tråd med loven og rammeplanen, inkludert kontinuerlig arbeid med miljøet. Barnehageeier har det juridiske ansvaret for kvaliteten på barnehagetilbudet og kommunen skal som lokal barnehagemyndighet gi veiledning og påse at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk. Styrer, barnehageeier og barnehagemyndighet må derfor samarbeide tett om lokal tilrettelegging av nettkurset, og stadig evaluere i hvilken grad de ansattes kompetanse og barnehagens, barnehageeiers og barnehagemyndighets system og rutiner er tilstrekkelig til å oppfylle regelverket.

Hele personalet i barnehagen får tildelt hver sin individuelle brukerkonto i kursplattformen, og får dermed tilgang til alle læringselementer. Disse har, i tillegg til det kollektive målet, en individuell tilstand å strekke seg mot:

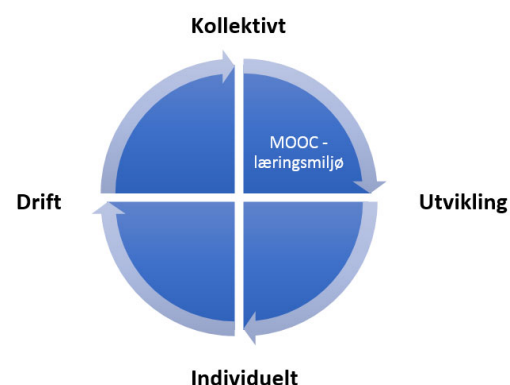
Jeg arbeider kontinuerlig med å fremme et trygt og inkluderende miljø i min avdeling/gruppe, og med å undersøke og forebygge alle former for krenkelser. Jeg stopper krenkelser og følger opp til barna opplever at de har et trygt og inkluderende miljø.

Styrer benytter det kollektive målet som sitt individuelle mål.

Eier og myndighet er ikke selv kursdeltakere, men de får kursnøkler som gir dem tilgang til alle ressurser i kurset, inkludert tilgang til å se det egne barnehager leverer i kurset slik at de kan gi relevant støtte i læringsprosessen. I arbeidet med å støtte, forplikte og veilede barnehagene i kursgjennomføringen, involverer kommunen som eier og/eller myndighet nødvendige kompetanseressurser. I et nettkurs møter ikke kurstilbyderen barnehagene direkte, og den lokale støtten blir dermed viktig.

Barnehagebasert kompetanseutvikling

Kompetanseutviklingen er barnehagebasert, noe som innebærer at hele personalet i barnehagen deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle barnehagens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter. Irgens (2010) viser balansen mellom drift og utvikling og kollektivt og individuelt nivå i modellen for organisasjoner i utvikling.



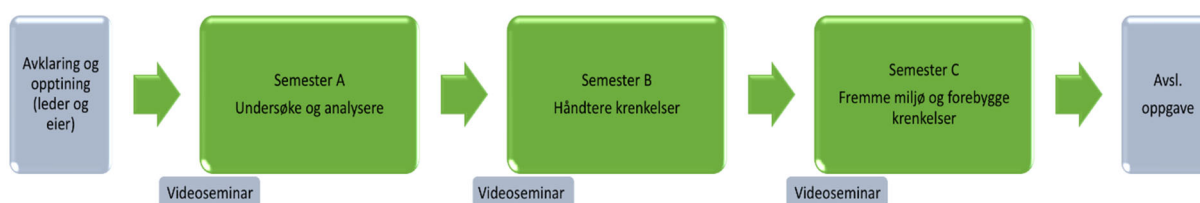
I arbeidet med dette nettkurset skal barnehagen primært oppholde seg i øvre, høyre del av

Figur 1 Organisasjonshjulet

modellen, der det er fokus på kollektiv utvikling. Det er mange driftsoppgaver i barnehagen, og disse kan ikke settes på vent i kursperioden, men det må samtidig prioriteres nok tid til kollektiv kompetanseutvikling. Kompetanseutviklingen skal gjøre barnehagen bedre i stand til å løse de daglige driftsoppgavene tilknyttet inkluderende barnehagemiljø.

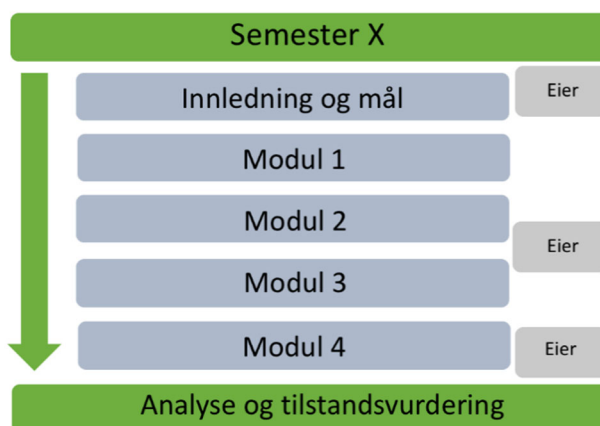
Organisering

Noen måneder før kursoppstart gjøres et viktig avklarings- og opptiningsarbeid i hver barnehage, der også eier, og eventuelt myndighet, involveres. Deretter starter selve kursgjennomføringen, som varer i 1,5 år. Kurset er delt inn i tre deler med en gjennomføringstid på ett semester per del. Etter endt kurs leveres en avsluttende oppgave.



Figur 2 Prosess

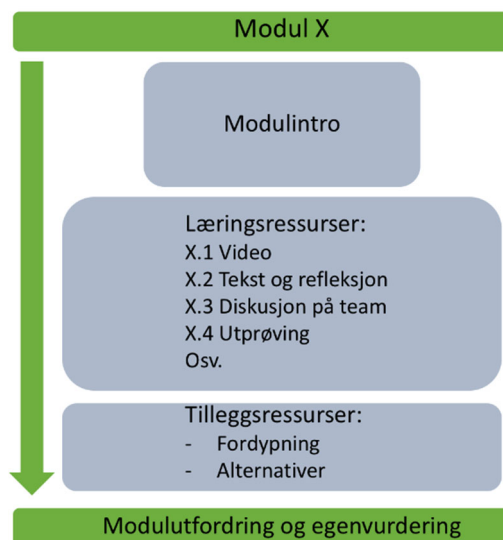
Alle de tre semestrene har en innledning med intensjoner, relevant regelverk og kunnskap om barnehagemiljø og krenkelsler. Videre er det 3-5 moduler med ulike fokus relatert til semesterets tema, og en avslutning med analyse og tilstandsvurdering (se figur 3). I innledningen kommer det fram hvilken fleksibilitet barnehagen har i gjennomføringen. Noen av modulene må gjennomføres i en bestemt rekkefølge. Andre ganger kan man lokalt bestemme rekkefølgen. Det kan også være tilfeller der ulike team kan og bør gjennomføre modulene i ulike rekkefølger, basert på de analysene som gjøres. I starten av hvert semester bruker ledelsen tid på å sette seg inn i delens intensjoner og innhold, og lager en plan for gjennomføringen i dialog med eier, eventuelt myndighet, og de ansatte. Tidlig i semesteret deltar styrer, eier og eventuelt myndighet i videoseminarer som arrangeres av høgskolen (se figur 2), der det deles erfaringer med andre som har kommet like langt i kurset. I de to siste videoseminarene må deltakerne også gjøre rede for arbeidet i foregående semester.



Figur 3 Semester X

Som vist i figur 3, har barnehagen behov for at noen utenfra etterspør tilstand og framdrift både midtveis i semesteret og ved semesterslutt. Det må avklares lokalt hvem som skal ha denne rollen og hvilket støtteapparat som benyttes.

Hver modul (se figur 4) har 4-8 ulike læringselementer som skal bidra til at barnehagen og den enkelte ansatte nærmer seg målet som er beskrevet for semesteret. Et læringselement kan være en film som skal sees, en tekst som skal leses, en problemstilling som skal diskuteres, en oppgave som skal gjøres eller noe som skal prøves ut eller undersøkes i barnehagemiljøet. Enkelte læringselement krever samarbeid mens andre kan gjennomføres individuelt.



Figur 4 Modul X

Arbeidskrav og kursbevis

Nettkurset inneholder mange refleksjons- og utprøvningsoppgaver. Kvaliteten i arbeidet kontrolleres underveis av deltakeren selv, gjennom egenvurderinger, og av ledelse og eier/myndighet, gjennom å følge med i individuelle og kollektive refleksjoner og analyser.

Helt til slutt i kurset skriver hver enkelt ansatt og hver enkelt leder en kort avsluttende oppgave, og denne vurderes kvalitativt av høgskolen før kursbevis utstedes. Den avsluttende oppgaven må vise tydelige spor fra arbeidet med nettkurset. Ledere må i sin avsluttende oppgave vise hvordan barnehagen i tiden framover skal vedlikeholde og videreutvikle den tilstanden som er opparbeidet gjennom kursdeltakelsen.

Innhold

Det er de tre arbeidsgruppene som skal sørge for å inkludere relevant innhold for det enkelte semester. Arbeidet skal bygge på innhold og begrepsforståelse i «Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser», barnehageloven og rammeplanen. Arbeidsgruppene gis stor frihet utover dette, men får tildelt tittel, målformuleringer og innholdselementer slik at semestrene ikke har for mye overlapp eller at noe fra helheten faller mellom. Eventuelle endringer i målformuleringene må avklares med prosjekteier.

Siden den nye rammeplanen ikke var klar da grunnlagsdokumentet ble skrevet, blir det viktig for arbeidsgruppene å inkludere innhold og perspektiver derfra. Barnehagens nye rammeplan har svært mye innhold som er relevant for kursets tematikk. Samtidig skal ikke kurset fungere som en innføring i hele rammeplanen. Arbeidsgruppene må benytte avgrensningene i grunnlagsdokumentet for å vurdere hva som er innenfor og utenfor kursets tematikk.

Semester A: Undersøke og analysere

Kollektivt mål

I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å undersøke og analysere barnehagemiljøet, og med å avdekke alle krenkelser.

Individuelt mål

Jeg undersøker og analyserer miljøet i min avdeling/gruppe kontinuerlig, og avdekker alle krenkelser.

Innhold

- Regelverk og kunnskap om barnehagemiljø og krenkelser
 - Barnehagelov og barnekonvensjon
 - Rammeplan
 - Teori, begreper og forskning
- Undersøkelser
 - Spørreundersøkelser
 - Observasjon
 - Samtaler
 - Sosialt samspill (nettverkskart, relasjonsanalyse, Innblikk)
 - Holdninger hos ansatte og foreldre
- Ansatte som krenker
- Pedagogisk analyse

Semester B: Håndtere krenkelser

Kollektivt mål

I vår barnehage stopper vi krenkelser og følger opp med lovlige og egnede tiltak helt til barna opplever at de har et trygt og godt barnehagemiljø.

Individuelt mål

Jeg stopper krenkelser og følger opp med lovlige og egnede tiltak, sammen med kolleger, til barna opplever at de har et trygt og godt miljø i avdeling/gruppe og barnehage.

Innhold

- Regelverk og kunnskap om håndtering av krenkelser
- Virksomme strategier
 - Egnede og lovlige tiltak ved alvorlige krenkelser
 - Gjenopprette gode relasjoner og sosialt samspill mellom barn
 - Personalets relasjonskompetanse i lek og læring og håndtering av uheldige samspillsmønstre
 - Den utfordrende/gode samtalen med foreldre og barn
- Evaluering av tiltak og strategier
- Modul for styrer og eier/myndighet
 - System for håndtering
 - Oppfølging dersom voksne krenker barn

- Varslingsrutiner
- Lokalt tverrfaglig samarbeid

Semester C: Fremme miljø og forebygge krenkelser

Kollektivt mål

I vår barnehage arbeider vi kontinuerlig og systematisk med å fremme et trygt og inkluderende barnehagemiljø, og med å forebygge krenkelser.

Individuelt mål

Jeg arbeider kontinuerlig med å fremme et trygt og inkluderende miljø i min avdeling/gruppe og i barnehagen som helhet, og med å forebygge krenkelser.

Innhold

- Regelverk om å forebygge krenkelser og å fremme inkluderende barnehagemiljø
- Inkluderende kultur, herunder holdninger, verdier, barnesyn og identitetsbaserte perspektiver
- Sårbare barn, herunder identitetsbaserte perspektiver
- Det sosiale gruppemiljøet og tilhørighet. Personalets arbeid med å utvikle barnas kunnskap og strategier for inkludering i sosiale kontekster
- Betydningen av personalets relasjonskompetanse
- Barnas medvirkning
- Barnas utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser gjennom lek, læring og annet sosialt samspill, inkludert styrking av mentaliseringskapasitet
- Samarbeid mellom barnehage og hjem og involvering av barnehagens brukerorganer

Vedlegg B: Intervjuguide

6.2.4.1 Avdekking og håndtering av krenkelser

1. Hvordan har dere jobbet med nettkurset, og hvordan har nettkurset og arbeidet med det fungert?
2. Hva har dere lært om det å avdekke og håndtere krenkelser?
3. Hvordan jobbet barnehagen med å avdekke og håndterer krenkelser før dere ble med på nettkurset?
4. Hvordan har nettkurset bidratt til endring i arbeidet med å avdekke og håndtere krenkelser?
5. Hvordan har nettkurset bidratt til det *systematiske* arbeidet med å avdekke og håndtere krenkelser i barnehagemiljøet?

6.2.4.2 Forebygge krenkelser og fremme et inkluderende miljø

1. Hva har dere lært om det å forebygge krenkelser og fremme et inkluderende skolemiljø?
2. Hvordan jobbet barnehagen med å forebygge krenkelser og fremme et inkluderende miljø før dere ble med på nettkurset?
3. Hvordan har nettkurset bidratt til endring i arbeidet med å forebygge krenkelser og fremme et inkluderende miljø?
4. Hvordan har nettkurset bidratt til det *systematiske* arbeidet med å forebygge krenkelser og fremme et inkluderende skolemiljø?

6.2.4.3 Tilleggsspørsmål til leder for utviklingsarbeidet

1. hva oppfatter du som vesentlige endringer i din virksomhet?
2. hva er din erfaring med å lede dette utviklingsarbeidet?



Høgskolen
i Innlandet

Dette er rapporten fra den interne evalueringen av nettkurset «Barnehagemiljø og krenkelseser». Nettkurset ble utviklet av Høgskolen i Innlandet 2018 og 2019, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Barnehagene i piloten, prosjektets pulje 1, gjennomførte kurset fra 2018 til 2020. Formålet med nettkurset var å støtte barnehager i å utvikle gode og trygge miljøer for alle barn, med fokus på økt kompetanse i å avdekke, håndtere og forebygge mobbing og andre former for krenkelse. I samsvar med Utdanningsdirektoratets føringer ble nettkurset bygd opp med en praksisorientert tilnærming, med blanding av video, tekst, verktøy og oppgaver. Evalueringen bygger på både kvantitative og kvalitative data, som ble samlet inn ved barnehager som hadde fullført kurset våren 2020. Evalueringen viser at nettkurset har fungert godt både faglig og pedagogisk. En majoritet av deltagerne gir uttrykk for at kurset i stor grad har bidratt til læring og endring i barnehagene, og funnene viser at kurset har gitt økt kompetanse i å avdekke, håndtere og forebygge. Evalueringen viser at den fleksibiliteten som ligger i nettkurset som digital løsning er av avgjørende betydning for læring og endring. Konklusjonen er at nettkurset har bidratt til læring og endringer i barnehagen på flere nivåer, som har hatt betydning både for barna og de ansatte. Den digitale løsningen sikrer at lokale forutsetninger ivaretas på en god måte og bidrar til organisasjonsbasert kompetanseutvikling på en bedre måte enn andre kompetansetilbud med samme tematiske innhold.