



Høgskolen
i Innlandet



**Anne-Karin Sunnevåg, Sigrid Øyen Nordahl,
Veronica Grøtlien, Aina Kjernli Karlsen**

Kultur for læring i barnehager

Resultater fra T1, T2 og T3
2017 - 2022

Oppdragsrapport nr. 21 - 2023



Utgivelsessted: Elverum

©Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2023

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 oppdragsserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

Oppdragsrapport nr. 21 - 2023

ISBN online utgave: 978-82-8380-428-7

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-429-4

ISSN: 2535-4140

Forord

I denne rapporten presenteres arbeidet i Kultur for læring - barnehagen 2017-2021. Denne rapporten vil sammen med rapporten fra T1 (Sunnevåg, Nordahl og Nordahl 2018) og rapporten fra T2 (Sunnevåg og Nordahl 2020) vise både arbeidet som har vært gjennomført og resultater.

Det har vært fire år med lesing, refleksjoner, drøftinger, undersøkelser og utprøving som med stor sannsynlighet har gjort noe med både hva vi tenker og hvordan vi handler når det kommer til å støtte barn i deres utvikling og læring. Den kunnskap, de ferdighetene og holdninger vi alle i dag besitter, tar vi med oss videre i det kontinuerlige arbeidet med å videreutvikle kvalitativt gode barnehager for alle barn.

Tusen takk til alle barn, deres foreldre/foresatte, alle ansatte i barnehagene og deres ledere, ansatte i PPT, det kommunale nivået, interesseorganisasjonene og hos Fylkesmannen i Hedmark/Statsforvalter i Innlandet for et formidabelt arbeid dere har lagt ned disse årene.

Og, tusen takk for laget alle sammen!

Hamar, 30.6.2023

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 2 |
| INNHOLDSFORTEGNELSE | 3 |
| 1. INNLEDNING | 8 |
| 1.1 MÅLSETTINGER I KFL-BARNEHAGE..... | 9 |
| 1.2 EVALUERINGSRAPPORTENS HENSIKT | 10 |
| 2. FORBEDRINGSARBEIDET «KULTUR FOR LÆRING» | 12 |
| 2.1 BARNEHAGE OG KOMMUNEOMFATTENDE FORBEDRINGSARBEID | 12 |
| 2.2 BRUK AV DATA | 13 |
| 2.3 PEDAGOGISK ANALYSE SOM ANALYSEVERKTØY | 13 |
| 2.4 SYSTEMATISK ARBEID I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP (PFL) | 15 |
| 2.5 KOLLEKTIV KOMPETANSEHEVING..... | 15 |
| 2.6 VEILEDNING..... | 19 |
| 3. TEORETISK OG EMPIRISK FORANKRING | 21 |
| 3.1 LÆREPLANTEORI..... | 21 |
| 3.2 SOSIAL SYSTEMTEORI | 22 |
| 3.3 FORBEDRINGSARBEID | 25 |
| 3.4 FORBEDRINGSPROSESSEN..... | 26 |
| 3.5 ET HELHETLIG OG SAMMENHENGENDE FORBEDRINGSARBEID | 29 |
| 4. METODE | 32 |
| 4.1 KVANTITATIVE SPØRREUNDERSØKELSER..... | 32 |
| 4.2 FORSKNINGSDESIGN..... | 32 |
| 4.3 UTVALG OG SVARPROSENT | 34 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.3.1 | <i>Utvalg fordelt på region, kommune, barnehage</i> | 35 |
| 4.3.2 | <i>Utvalg barn</i> | 36 |
| 4.3.3 | <i>Utvalg ansatte</i> | 39 |
| 4.3.4 | <i>Utvalg foreldre/foresatte</i> | 40 |
| 4.3.5 | <i>Utvalg ledere i barnehagen</i> | 41 |
| 4.4 | GJENNOMFØRING AV SPØRREUNDERSØKELSER | 41 |
| 4.5 | OPERASJONALISERING AV MÅLEINSTRUMENTER | 42 |
| 4.5.1 | <i>Barneskjema</i> | 43 |
| 4.5.2 | <i>Pedagogiskleder-skjema</i> | 43 |
| 4.5.3 | <i>Ansattskjema</i> | 44 |
| 4.5.4 | <i>Foreldreskjema</i> | 45 |
| 4.5.5 | <i>Lederskjema</i> | 45 |
| 4.6 | STATISTISKE ANALYSER..... | 46 |
| 4.6.1 | <i>Faktoranalyse</i> | 46 |
| 4.6.2 | <i>Reliabilitetsanalyser</i> | 47 |
| 4.6.3 | <i>Frekvensanalyser</i> | 49 |
| 4.6.4 | <i>Variansanalyser og effektmål</i> | 49 |
| 4.7 | RELIABILITET OG VALIDITET | 51 |
| 4.7.1 | <i>Reliabilitet</i> | 52 |
| 4.7.2 | <i>Validitet</i> | 52 |
| 4.7.3 | <i>Indre validitet og Covid-19</i> | 53 |
| 4.8 | ETISKE BETRAKTNINGER | 55 |
| 4.8.1 | <i>Samtykke</i> | 55 |
| 4.8.2 | <i>Anonymitet</i> | 56 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.8.3 | <i>Barns som informanter</i> | 57 |
| 4.8.4 | <i>Bruk av smilefjes</i> | 58 |
| 4.9 | KVALITATIV DOKUMENTANALYSE | 59 |
| 4.9.1 | <i>Utvalg</i> | 59 |
| 4.9.2 | <i>Læringskaravane - datagrunnlag</i> | 60 |
| 4.9.3 | <i>Systematisering av data</i> | 61 |
| 4.9.4 | <i>Reliabilitet og validitet</i> | 62 |
| 4.9.5 | <i>Etiske betraktninger</i> | 63 |
| 5. | RESULTATER FRA SPØRREUNDERSØKELSER | 65 |
| 5.1 | BARNEHAGENS OMSORGS- OG LÆRINGSMILJØ | 65 |
| 5.1.1 | <i>Barnas trivsel og vennskap</i> | 66 |
| 5.1.2 | <i>Erting</i> | 68 |
| 5.1.3 | <i>Relasjon mellom voksne og barn</i> | 69 |
| 5.1.4 | <i>Barnas faglige læring</i> | 73 |
| 5.2 | BARNES SOSIALE OG SPRÅKLIGE UTVIKLING | 75 |
| 5.2.1 | <i>Barnas sosiale utvikling</i> | 75 |
| 5.2.2 | <i>Barnas språklige utvikling</i> | 77 |
| 5.3 | FORSKJELLER I BARNES SPRÅKLIGE OG SOSIALE FERDIGHETER | 78 |
| 5.3.1 | <i>Forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter ut fra kjønn</i> | 78 |
| 5.3.2 | <i>Forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter ut fra alder</i> | 80 |
| 5.3.3 | <i>Forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter ut fra foreldres utdanningsnivå</i> | 83 |
| 5.4 | ANSATTES UTVIKLING OG SAMARBEID | 85 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.4.1 | <i>Kompetanse og tilfredshet</i> | 86 |
| 5.4.2 | <i>Samarbeid</i> | 86 |
| 5.4.3 | <i>Det pedagogisk arbeidet</i> | 87 |
| 5.5 | FORELDRE/FORESATTES SAMARBEID OG TILFREDSHET MED BARNEHAGEN | 88 |
| 5.5.1 | <i>Foreldre/foresattes samarbeid med barnehagen</i> | 89 |
| 5.6 | LEDERES LEDELSE, SAMARBEID OG UTVIKLING..... | 90 |
| 5.6.1 | <i>Pedagogisk ledelse</i> | 90 |
| 5.6.2 | <i>Samarbeid</i> | 92 |
| 5.6.3 | <i>Samarbeid med barnehagemyndighet/kommunal eier</i> | 92 |
| 6. | RESULTATER FRA DOKUMENTANALYSEN | 94 |
| 6.1 | SUKSESSFaktorER I ARBEIDET MED KOMPETANSEHEVING..... | 94 |
| 6.1.1 | <i>Oversikt over suksessfaktorer i kompetanseheving</i> | 95 |
| 6.1.2 | <i>Utdypende beskrivelser av suksessfaktorer i kompetanseheving</i> | 96 |
| 6.2 | FORBEDRET PEDAGOGISK PRAKSIS - RESULTATER..... | 98 |
| 6.2.1 | <i>Oversikt over resultater fra forbedringsarbeidet</i> | 99 |
| 6.2.2 | <i>Utdypende beskrivelser av resultater fra forbedringsarbeidet</i> | 101 |
| 7. | DRØFTING AV RESULTATER | 105 |
| 7.1 | SPØRREUNDERSØKELSER | 105 |
| 7.1.1 | <i>Samlede resultater fra T1 til T2 og T3</i> | 105 |
| 7.1.2 | <i>Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø</i> | 107 |
| 7.1.3 | <i>Ansattes profesjonelle utvikling</i> | 109 |
| 7.1.4 | <i>Foreldre/foresattes samarbeid med barnehagen</i> | 110 |
| 7.1.5 | <i>Leders profesjonelle utvikling</i> | 110 |
| 7.2 | DOKUMENTANALYSE | 111 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 7.2.1 | <i>Kompetanseutvikling i KFL-barnehage</i> | 111 |
| 7.2.2 | <i>Resultater av forbedringsarbeidet KFL-barnehage</i> | 113 |
| 8. | DRØFTING AV MÅLOPPNÅELSE | 115 |
| 8.1 | BARNES SPRÅKLIGE OG SOSIALE KOMPETANSE | 115 |
| 8.2 | ØKT KOMPETANSE I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP | 117 |
| 8.3 | ANDVENDELSE AV DATA | 119 |
| 8.4 | FORPLIKTENDE SAMARBEID | 120 |
| 8.5 | KONKLUSJON | 121 |
| | LITTERATURLISTE | 123 |
| | VEDLEGG 1 – NSD | 130 |
| | VEDLEGG 2 – SPØRRESKJEMA | 131 |

1. Innledning

Forsknings- og utviklingsarbeidet Kultur for læring (KFL) er en felles satsing for utvikling av en kultur for god utvikling og læring for barn og unge i barnehage og skole i gamle Hedmark fylke. Fylkesmannen i Hedmark ble i 2015, sammen med representanter for kommunene i de fire regionene i Hedmark enig om å finansiere et utviklingsprosjekt i grunnskolesektoren og gjennomføre et innovasjonsprosjekt finansiert av Forskningsrådet. Selve arbeidet startet opp vinteren 2015-2016 med forankringsarbeid i kommuner og skoler slik at grunnlaget ble lagt for en reell oppstart i skolene i august 2016 (for utdypende lesning se Nordahl et al., 2021). Den mest sentrale premissgiveren for å skape en kultur for læring i Hedmark var Fylkesmannen, spesielt ved utdanningsdirektør Anne Cathrine Holth. I tildelingsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til fylkesmannen sto det følgende i 2015:

Fylkesmannen skal i saker som omfatter barn, oppvekst og opplæring stimulere til samarbeid og samordning på tvers av etater og fagområder. Å følge med på og bidra til at slikt samarbeid skjer på lokalt nivå, er en viktig del av samordningsrollen. For å oppnå best mulig samlet effekt av de ulike virkemidlene, skal embetene samhandle med relevante aktører, bl.a. universitets- og høgskolesektoren, de nasjonale sentrene og Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped).

For å konkretisere og realisere dette embetsoppdraget etablerte Fylkesmannen i Hedmark nettverket og prosjektet «Kultur for læring» i samarbeid med Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved høgsolen i Innlandet. Samordningen og styringen av prosjektet skulle skje gjennom etablering av et nettverk kalt «Oppvekstforum». Her ble alle kommunene i Hedmark representert sammen med Høgsolen i Innlandet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, KS, og Utdanningsforbundet. Oppvekstforum skulle fungere som et lærende nettverk. Dette nettverket skulle være navet i oppvekst-Hedmark og forskningsbasert kunnskap skulle sammen med bruk av data være grunnsteinene i samarbeidet.

I løpet av vinteren 2016-2017 besluttet «Oppvekstforum» at forsknings- og utviklingsprosjektet skulle inkludere hele barnehagesektoren i Hedmark fylk med oppstart høsten 2017. Kultur for læring i barnehagen (KFL-barnehage) omfatter kommunale barnehagemyndigheter/eiere, PP-tjeneste, barnehageledere og alle ansatte i de 22 kommunene i de fire regionene i Hedmark fylke og har fra 2017 til 2022 arbeidet med denne satsingen (for utdyping se Sunnevåg, Nordahl og Nordahl 2018: Sunnevåg og Nordahl, 2020). Samordningen og styringen av forbedringsarbeidet KFL-barnehage har vært gjennomført av

«arbeidsgruppe barnehage» på oppdrag fra Oppvekstforum. Arbeidsgruppen barnehage har bestått av rådgiver på barnehage ved fylkesmannen i Hedmark, fire regionrepresentanter som representerer alle kommunene i sin region, Utdanningsforbundet, KS og Høgskolen i Innlandet. *Arbeidsgruppen barnehage* har som styringsgruppe hatt regelmessige møter i hele prosjektperioden og har hatt ansvaret for den overordnede planlegging med årlige planer for gjennomføring av kompetanseheving i hele fylket og fulgt opp arbeidet gjennom tilbakemeldinger fra regionene.

1.1 Målsettinger i KFL-barnehage

Det ble under etableringen av KFL i barnehage og skole formulert mål for prosjektet. Overordnet var målet at barn og unge i Hedmark skulle vokse opp i en kultur for utvikling og læring som motiverer til utdanning og deltagelse i samfunns- og arbeidsliv. Mer konkret skulle en samordnet og innovativ innsats for barn og unges oppvekst og læring bidra til en realisering av følgende målsettinger:

- Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv.
- De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter.
- Alle ansatte i barnehage og skole, samt på kommunalt nivå, skal øke sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

Målene uttrykker at det skulle etableres en kultur for læring i Hedmark gjennom en forbedring av barn/elevs mulighet for utvikling og læring, og den sosiale reproduksjonen i

utdanningssystemet skulle reduseres. Videre skulle ansattes pedagogiske praksis forbedres gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap og med bruk av data. Avslutningsvis skulle alle involverte i barn og unges utvikling og læring etablere et samarbeid på en bred og forpliktende måte.

1.2 Evalueringsrapportens hensikt

Forsknings- og utviklingsarbeidet «KFL- barnehage» er utover et barnehagebasert forbedringsarbeid også et longitudinelt intervensjonsstudie. Hensikten med intervensjonsstudien er å undersøke i hvilken grad de ulike innsatsene i arbeidet med KFL har realisert de målsettingene som er satt for arbeidet. Men, konsekvensen av Covid-19 ved T3 i 2021, gjør at vi ikke uten videre kan undersøke effekter av KFL eller tolke den endring som har vært fra T1 til T3 som et resultat av arbeidet med KFL-barnehage (intervensjonen). Dette fordi konteksten ved denne siste målingen ikke er lik som ved første og andre måling, noe som er et krav ved intervensjonsstudier. Covid-19 er en hendelse (tilfeldighet) som kan ha påvirket atferden til deltakerne underveis i arbeidet og som også kan ha påvirket vurderingene de ga på spørsmålene i spørreundersøkelsen ved T3. Det betyr at vi ikke med stor sannsynlighet kan hevde at endringene er et resultat av arbeidet som er gjort i KFL, det kan likegodt være et resultat av Covid-19. Det betyr at resultatene i denne rapporten i større grad tolkes ut fra den endring (stor-liten) vi kan se at tallene viser fra T1 til T2 og T3. Hensikten med denne rapporten blir derfor å beskrive forbedringsarbeidet Kultur for læring i barnehagen samt presentere og drøfte resultatene fra spørreundersøkelsene og dokumentanalysen i lys av det teoretiske og empiriske rammeverket presentert innledningsvis og de mål som er satt for KFL-barnehage. I figuren nedenfor vises det samlede resultatet fra spørreundersøkelsene foretatt i 2017 (T1), 2019 (T2) og 2021 (T3).

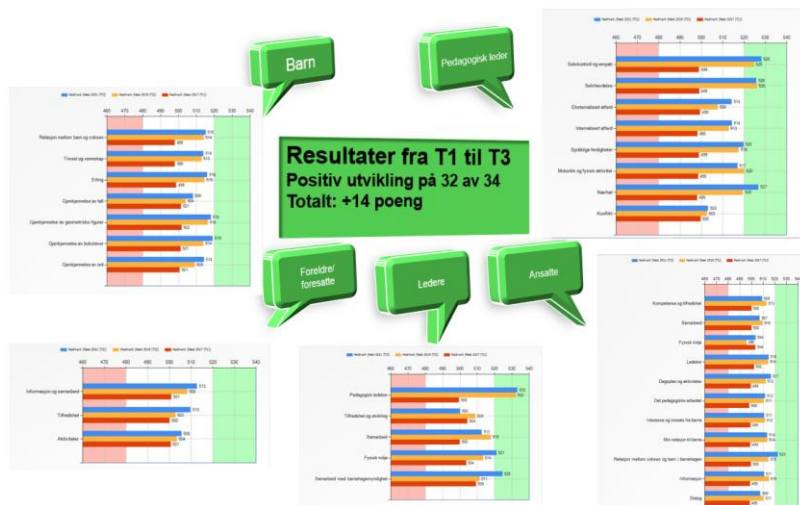


Fig 1.1: Samlede resultater fra alle informantgrupper på T1, T2 og T3

Som figuren ovenfor viser, så har det vært en positiv utvikling på 32 av 34 faktorer fra første T1 til siste T3 måletidspunkt. Endringen totalt sett i KFL-barnehage uttrykt i standardavvik er på $d = 0,14$ eller 14 poeng i femhundrepoengskala. Dette er å anse som et meget positivt resultat i og med at resultatet representerer flertallet av barnehagene i et helt fylke. Bare ansattes vurdering av barnehagens fysiske miljø er stabil og lederes vurdering av egen tilfredshet og utvikling har en tilbakegang på 4 poeng.

2. Forbedringsarbeidet «Kultur for læring»

KFL som barnehageomfattende forbedringsarbeid er forankret innenfor det som omtales som «Whole System Reform» (Fullan 2011) hvor det er god forskningsmessig støtte for at det er hensiktsmessig å samarbeide på en bred og forpliktende måte. Denne forpliktende samordningen av arbeidet hos ansatte, ledere, myndighet/eier nivå er en viktig del av KFL i barnehagen, og det skal bygge på samstemthet og en felles retning (Fullan & Quinn, 2016). Kjennetegn på et slikt samordnet og samstemt arbeid i en felles retning er; regional samordning, lokale nettverk og profesjonelle læringsfellesskap på alle nivåer, kollektiv kompetanseutvikling, analyse av og tiltaksutvikling basert på lokale data samt anvendelse av forskningsbasert kunnskap. KFL i barnehagen har innebygd en rekke ulike forskningsbaserte virkemidler og strategier som har dokumentert effekt på forbedring og videreutvikling av barnehagers pedagogiske praksis. De ulike elementene i forbedringsarbeidet beskrives nedenfor.

2.1 Barnehage og kommuneomfattende forbedringsarbeid

En forbedring av barnehagens pedagogiske praksis vil uavhengig av tilnæringsmåter og prinsipper, måtte involvere alle nivåer og alle aktører i barnehagen. For det første vil ønsket forbedring av pedagogisk praksis og bedre utvikling og læring for alle barn, kun være mulig om alle ansatte er aktive deltakere i forbedringsarbeidet. Videre har barnehageledere sammen med de pedagogiske lederne et ansvar for det pedagogiske tilbudet for alle barn i den enkelte barnehage, og det vil være helt nødvendig at lederne involverer seg og tar ansvar for forbedringsarbeidet på egen barnehage. Forvaltningsnivået i den enkelte kommune må også ta ansvar som barnehagemyndighet og eier ved selv å initiere, lede og støtte opp om forbedringsarbeidet på en måte som gjør at det realiseres i alle barnehager. I hvilken grad og på hvilken måte de ulike nivåene og aktørene er involvert vil variere, men det er godt dokumentert at involvering av alle i barnehagesystemet er nødvendig om ønskede resultater skal oppnås (Fullan & Quinn 2016). Når dette skjer kan et forbedringsarbeid i barnehagen betraktes som systemomfattende, og det øker sannsynligheten for at alle barn får realisert sitt potensial for utvikling og læring. KFL som et systemomfattende forbedringsarbeid er blitt gjennomført på egen arbeidsplass, i den tiden som allerede er avsatt til kompetanseutvikling og det har foregått i fellesskap.

2.2 Bruk av data

Ambisjonen med å innhente, analysere og anvende data om barnehagers pedagogiske praksis gjennom spørreundersøkelser, er blant annet å skaffe til veie et relevant datagrunnlag til bruk i arbeidet med forbedring av barnehagens pedagogiske praksis (Leithwood et al., 2012). Forståelse av relevante data er i denne sammenheng knyttet til fire dimensjoner: 1) undersøkelsen retter seg mot faktorer som er begrunnet i profesjonens forskningsbaserte kunnskap, 2) barnehagene får tilgang til sine lokale data, 3) undersøkelsen tar for seg faktorer som barnehagene i stor grad har mulighet til å påvirke selv og 4) undersøkelsen gjennomføres flere ganger og det gir en god mulighet for å evaluere progresjon i barnas utvikling og læring og videreutvikling av barnehagens pedagogiske praksis. Men det forutsetter gode og relevante måleinstrumenter og kompetanse i å analysere dataene. På bakgrunn av analyse foretas det beslutninger om hvilke tiltak som skal iverksettes for enten å opprettholde eller forbedre resultatene. Arbeidet med innhenting av informasjon, analyse og beslutning bør foregå i et refleksivt samarbeid mellom ansatte og ledere i profesjonelle læringsfellesskap.

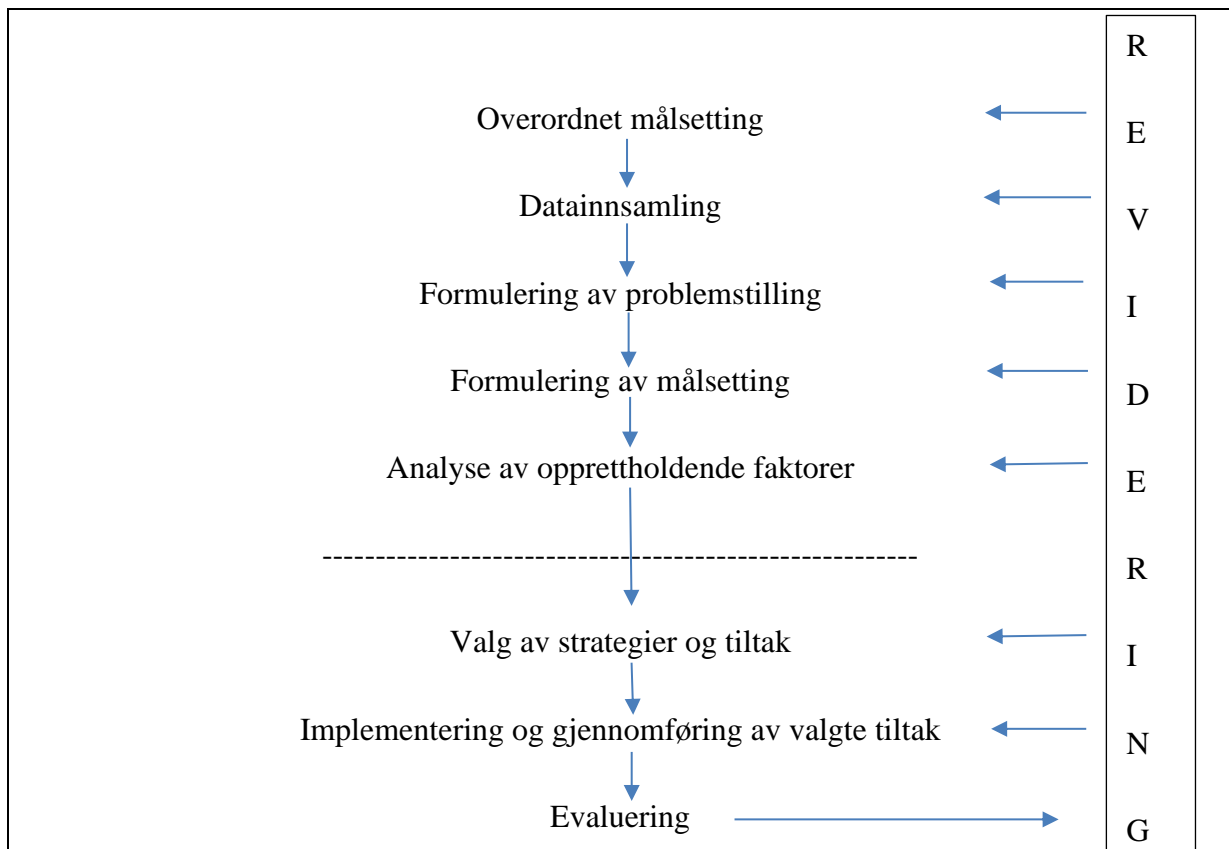
Alle barnehagen i Hedmark har gjennomført en omfattende nettbasert spørreundersøkelse hvor barn, ansatte, ledere og foreldre har vurdert barnehagetilbudet. Det er gjennomført tre spørreundersøkelser første gang i 2017 (T1), 2019 (T2) og i 2021 (T3) i alle 22 kommuner og i ca. 170 barnehagene. Det er cirka 7000 besvarelser fra barn, 12000 besvarelser fra foreldre, 5000 besvarelser fra ansatte og 400 besvarelser fra barnehageledere som har gjennomført spørreundersøkelsene. Undersøkelsene retter seg mot et omfattende utvalg av faktorer som forskning viser har betydelig sammenheng med trivsel og utvikling og læring. Barnehagene har tilgang til sine egne resultater i en nettbasert interaktiv resultatportal hvor de kan hente ut resultater for alle respondentgruppene.

2.3 Pedagogisk analyse som analyseverktøy

Pedagogisk analyse er et verktøy for analyse og tiltaksutvikling i barnehage og skole, og et kjerneelement i Kultur for læring. Analysemodellen har til hensikt å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder problemer og utfordringer i barnehagen.

På dette grunnlaget utvikles og gjennomføres tiltak og strategier som bidrar til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre. Pedagogisk analyse er faglig forankret i teorier om sosiale systemer som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer. Enhver barnegruppe, ansattgruppe eller barnehage, kan betraktes som ulike sosiale systemer hvor kommunikasjon og samhandling etablerer mønstre og strukturer som utgjør et fellesskap. Påvirkning fra de sosiale systemer vi deltar i kan ingen unndra seg, fordi sosial påvirkning finner sted enten vi ønsker det eller ikke. I sosiale systemer er vi aktører med ulike roller og relasjoner (posisjoner) som både kan påvirke og blir påvirket og som til sammen utgjør en helhet. Den pedagogiske analysemodellen bygger i stor grad på de samme prinsippene som «Response to Intervention» (Mitchell 2014, Hattie 2009). Nedenfor er en oversikt over de ulike delementene i analysemodellen satt opp.

Fig. 2.1: *Pedagogisk analyse* (Nordahl 2005)



Pedagogisk analyse består av en analysedel (over den stiplede linjen) og en tiltaksdel (under den stiplede linjen). Det skal tas utgangspunkt i egne/barnehagens/kommunens utfordringer/problemstillinger relatert til egen praksis. Det skal innhentes informasjon/data om utfordringen og gjennomføres en analyse av de faktorer som opprettholder utfordringen både et kontekstuekt perspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. Deretter skal det velges tiltak

ut fra de opprettholdende faktorene, som skal være forskningsbaserte, og så skal tiltakene gjennomføres systematisk og evalueres (se mer om pedagogisk analyse Nordahl 2005, Nordahl og Skov Hansen 2016).

2.4 Systematisk arbeid i profesjonelle læringsfellesskap (PFL)

Et avgjørende virkemiddel i arbeidet med kollektive kompetansehevingstiltak er at det skal foregå i profesjonelle læringsfellesskap der deltagerne skal lære sammen og av hverandre (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick & Grift, 2016). Det vil si at kommuner og barnehager i Hedmark skulle lære av hverandre og slik sammen skape en kultur for læring. Ansatte og ledere skal arbeide sammen og dele kunnskap og erfaringer for å hjelpe hverandre til å videreutvikle barnehagepraksisen og dermed forbedre barnas utvikling og læring (Marzano mfl., 2016). Dette innebærer at deltakerne i profesjonelle læringsfellesskap retter «speilet» mot seg selv for å reflektere over egen praksis sammen med kolleger. Profesjonelle læringsfellesskap er ikke et møte, men mer å forstå som en arbeidsmåte som preger hele kulturen og hverdagen i en barnehage. Barnehager med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte som preger hverdagen i barnehagen med et tydelig og kontinuerlig fokus på barns utvikling og læring.

2.5 Kollektiv kompetanseheving

Det er i dag relativt god dokumentasjon for at en videreutvikling av både lederes og ansattes kompetanse best gjøres kollektivt og ikke som individuelle løp (DuFour, DuFour, Eaker & Karhanek 2010, Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick, Grift, Hecker & Wills 2016). De viktigste grunnene for at kompetanseutvikling gjennomføres i fellesskap er knyttet til refleksjon, utprøving og veiledning i praksis. Dermed blir både refleksjon og handlingsorienteringen mulig. Dernest at den enkelte leder eller ansatte ikke kan endre barnehagen og dens kultur alene. I en kollektiv kompetanseutvikling er nettopp en parallell endring av kulturen i barnehagen en målsetting, det vil si at barnehagens kapasitet og

kompetanse samlet også skal utvikles. I Kultur for læring er det satt opp noen kriterier for innholdet i den kollektive kompetanseutviklingen:

- Kompetanseutvikling skal være forskningsbasert.
- Kompetanseutvikling skal være evidensinformert, dvs. informert av data om barnas trivsel, utvikling og læring som innsamles og analyseres som en del av KFL
- Kompetanseutvikling skal være kollektiv og teambasert
- Kompetanseutvikling skal være praksisnær
- Kompetanseutvikling skal forankres i barnehagen kultur.

Den kollektive kompetanseutviklingen i KFL-barnehage har hatt elementer som fagdager og workshops for ledere i barnehagen og på kommunalt nivå. Videre er det etablert ulike kompetansehevingsforløp for ledere både på barnehage og kommunalt nivå og for alle ansatte i barnehagen. Innhold på fagdager og workshops er fremkommet gjennom nettverksarbeid i de ulike kommune mellom barnehagens ledere og kommunens barnehagemyndighet og eier. *Arbeidsgruppen for barnehage* har dernest planlagt og klargjort innholdet og organiseringen. I løpet av prosjektperioden har følgende tematiske områder vært presentert og drøftet på fagdager og workshops:

- Kollektiv kompetanseutvikling – hva og hvordan
- Implementering av forbedringsarbeid
- Ledelse av forbedringsarbeid
- Tolkning, forståelse og anvendelse av resultater fra spørreundersøkelsene T1, T2 og T3
- Pedagogisk analyse – et verktøy for analyse av egen praksis i lys av data
- Språk, lek og rutinesituasjoner i barnehagen
- Støttesystemer for barnehage og skole
- Inkluderende fellesskap
- Sammenhenger mellom arbeidet med kompetanseheving og resultater av det i egen praksis
- Ulike måter å hente inn data om egen praksis
- Analysekompetanse
- Å være leder i krysningspunktet mellom eksisterende- og implementering av ny praksis

Videre er det utviklet ulike nettbaserte kompetanseutviklingsforløp for barnehagemyndighet/eier, barnehageledelse og alle ansatte i form av nettbaserte kompetansepakker. Arbeidet med kompetansepakker har foregått i profesjonelle læringsgrupper ledet av pedagogiske ledere/gruppeledere i den enkelte barnehage. Nedenfor følger en oversikt over de utarbeidede kompetansepakkene.

- **Bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid:** ble utviklet for å støtte barnehagens ledelse i arbeid med analyse av resultater i spørreundersøkelsen T1. Denne kompetansepakken omhandler arbeid med spørreundersøkelsen, tolkning og forståelse av resultatene, analyse av resultater med bruk av verktøyet pedagogisk analyse og ut fra dette definere barnehagers kompetansebehov. Kompetansepakken retter seg primært mot barnehagens ledelse. Formålet med kompetansepakken var tredelt; å gi lederne kompetanse i å tolke og analysere data på en strukturert måte, å danne grunnlag for valg av kompetansepakker for hele barnehagen, og å gi lederne erfaring med selv å gjennomføre en kompetansepakke som har klare fellestrekk med de kompetansepakkene ansatte skal gjennomføre i neste omgang. Samlet sett skal denne kompetansepakken ha bidratt til å bygge ledernes kapasitet til å lede forbedringsarbeid gjennom bruk av kompetansepakker ved egen barnehage. Basert på analyser av data om egen barnehage ble følgende tematiske kompetansepakker for alle ansatte utarbeidet:
- **Pedagogisk analyse for ansatte:** I denne kompetansepakken skal ansatte arbeide med analyseverktøyet «Pedagogisk analyse». Pedagogisk analyse er et verktøy for å beskrive og analysere ulike sider ved barnehagens pedagogiske praksis, samt arbeide med tiltak og evaluering. Hovedmålsettingen med bruken av verktøyet pedagogiske analyse er å utvikle et godt omsorgs- og læringsmiljø der det eksisterer hensiktsmessige betingelser for trivsel, læring og utvikling hos barna (Nordahl, 2013). Gjennom bruken av analyseverktøyet skal den enkelte ansatte i samarbeid med kollegaer utvikle kompetanse i å forstå sammenhengen mellom barns handlinger og ulike forhold i barnehagens omsorgs- og læringsmiljø.
- **Gode rutinesituasjoner:** Kompetansepakken omhandler betydningen av at de daglige rutinesituasjonene i barnehagen har god kvalitet. Den belyser generell kunnskap om

relasjoner og samspill mellom personale og barn, forskningsbasert kunnskap om barnehagens rutinesituasjoner og hvordan kunnskap om det utviklingsfremmende samspillet kan prege rutinesituasjonene.

- **Barns lek og eksperimenterende virksomhet:** Kompetansepakken omhandler leken og den eksperimenterende virksomhet som en avgjørende pedagogisk aktivitet. Det vektlegges at barn gjennom lek og eksperimenterende virksomhet søker etter seg selv og sine omgivelser, i lek alene, sammen med andre barn eller i pedagogisk strukturerte aktiviteter sammen med voksne.
- **Språkstimulerende læringsmiljø:** Kompetansepakken omhandler hvordan språktilegnelsen stimuleres hos alle barn i barnehagen. Det vektlegges hvordan barn trer inn i et språkmiljø fra det øyeblikk de blir født, og at de fra begynnelsen er avhengige av å møte voksne i språklige samspill. Videre er det fokus på at all læring og ikke minst språktilegnelse avhenger av gode, trygge relasjoner mellom voksne og barn.
- **Å skape gode relasjoner i barnehagen:** Kompetansepakken omhandler betydningen av gode relasjoner for barns utvikling. Den belyser generell kunnskap om relasjoner og samspill mellom barna og de ansatte i barnehagen, og om relasjoner og samspill barna imellom. Kompetansepakken omfatter hvordan voksne kan skape gode relasjoner gjennom å vise sensitivitet og fokusere på barnas perspektiver, legge til rette for lek og samhandling og hindre ekskludering og mobbing.
- **Foreldresamarbeid:** Kompetansepakken henvender seg til ansatte i barnehagen, og den omhandler betydningen av at foreldresamarbeidet i barnehagen er av god kvalitet. Den belyser kunnskap om foreldresamarbeid i barnehagen. For at barn skal ha det bra i barnehagen er samarbeidet mellom hjem og barnehage av uvurderlig betydning. Alle barn i barnehagen vil lettere finne seg til rette og trives hvis de opplever at foreldrene og de ansatte har god kontakt og et godt samarbeid. Det er barnehagens ansatte som har ansvaret for å arrangere og aktivt invitere alle foreldre inn i et positivt samarbeidsforhold. Denne kompetansepakken har til hensikt å støtte denne viktige oppgaven.
- **Inkluderende barnehagemiljø:** Kompetansepakken «Inkluderende barnehagemiljø fritt for krenkelser» henvender seg til ansatte i barnehagen, og den omhandler betydningen av at miljøet i barnehagen er inkluderende, trygt og godt og realiserer alle barns mulighet for utvikling og læring. Denne kompetansepakken belyser først generell kunnskap om et inkluderende barnehagemiljø bestående av både det fysiske

og psykososiale barnehagemiljøet. Deretter settes det fokus på det psykososiale barnehagemiljøet og endringene i lovverket fra 1.1.2021 om å avdekke og håndtere krenkelser og forebygge, fremme og utvikle trygge og gode psykososiale barnehagemiljø. Videre skal de ansatte kunne benytte pedagogisk analyse for utvikling og forbedring av egen og kollektiv praksis. Et sentralt prinsipp for utvikling av et inkluderende barnehagemiljø fritt for krenkelser er at de ansatte samarbeider i profesjonelle læringsfellesskap, slik at barnehagen utvikler sin kollektive kultur og praksis til det beste for barna.

Kompetansepakkene er bygget opp med moduler som ansatte i læringsgrupper arbeider med i egen planleggingstid i barnehagen. Gruppemedlemmene leser det samme fagstoffet og reflekterer sammen over oppgaver knyttet til temaet og utvikler og prøver ut tiltak som kan bidra til å forbedre eksisterende praksis. Videre skal læringsgruppene gjennomføre pedagogiske analyser av egen praksis knyttet til temaet for kompetansepakken.

2.6 Veiledning

Innenfor forskning om forbedringsarbeid er det god dokumentasjon på at det er hensiktsmessig at barnehagen har tilgang til ekstern støtte i arbeidet (Roberts, 2012). Det er ofte behov for og nødvendig med ekstern faglig kompetanse og en tilnærming til barnehagens utfordringer som innebærer tilstrekkelig avstand fra hverdagen i barnehagen. En slik ekstern støtte kan være PP-tjenesten, andre kommunale veiledningstjenester eller kompetansemiljøer i universitets- og høgskolesektoren. I KFL-barnehage har veiledning vært gjennomført som skriftlig tilbakemelding underveis i ulike tematiske kompetansehevingsforløp og gjennom læringskaravaner. Læringskaravanen innebærer en gruppeveiledning med tre barnehager fra samme kommune i hver gruppe, og barnehagene er representert ved ledelse og pedagogiske ledere. Gruppeveiledningen ledes av kommunal barnehagemyndighet/eier og fasiliteres av veiledere fra høgskolen. Læringskaravanen handler om barnehagens arbeid med å analysere resultatene fra spørreundersøkelsen og om arbeidet med kompetansehevingsforløp. Barnehagene sender på forhånd inn et veiledningsgrunnlag til de øvrige barnehagene i sin gruppe, og starter sin sesjon med en presentasjon av resultater, analyser, tiltak og vurderinger.

Hver barnehage har også utviklet et veiledningsspørsmål til de øvrige deltagerne som tydeliggjør hvilken sparring de har behov for i veiledningsøkta. Læringskaravanen er gjennomført to ganger og tidsbruken per barnehage er i underkant av en time. Læringskaravanen har både blitt gjennomført som fysiske og som digitale møter.

3. Teoretisk og empirisk forankring

I dette kapitlet vil hovedtilnæringsmåtene i Kultur for læring i barnehagen bli begrunnet og forankret i en teoretisk og empirisk ramme for forbedringsarbeid i bred forstand.

3.1 Læreplanteori

Læreplanteori som forskningsfelt dreier seg om å rette søkelys på både det vedtatte innholdet i barnehagen og den realiserte praksis, samt de forhold som berører det som vedtas, det som realiseres og de resultater barnehagen har. I denne rapporten anvendes et læreplanteoretisk rammeverk fordi det omfatter både ideene bak KFL, beslutningsprosesser, utformingen, oppfatninger, realisering på ulike nivå og ikke minst de erfaringer barn får. Selv om læreplanteori først og fremst er brukt på skolefeltet, vil hovedprinsippene og rammeverket for læreplanteori også være gyldig for barnehagefeltet.

John Goodlad (1979) utviklet det begrepsorienterte læreplansystem for å beskrive og identifisere viktige sider ved realisering av læreplaner. Hensikten med dette begrepsorienterte læreplansystemet er å bygge en bro mellom læreplandokumentet og den praksis der læreplandokumentet skal realiseres. En avgjørende del i Goodlad sitt læreplansystem er det han kaller læreplanens prosessområder eller framtredelesformer. Det skilles mellom idenes læreplan, den formelt vedtatte læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen. Ved å peke på at læreplanen blir forstått, fortolket og erfart ulikt blir kompleksiteten i en realisering av læreplanen belyst.

Ideenes læreplan er i denne sammenheng å forstå som forbedringsarbeidet KFL-barnehage og det tankegodset og som ligger til grunn for KFL og implementeringen av KFL i Hedmark. Her vil det dreie seg om å forstå de tankene som ligger bak og er sentralt i forbindelse med implementering av KFL i barnehagen fordi den verdimeslige forankringen av praksis er sterk i mange barnehager. Den *formelt vedtatte læreplanen* er i denne sammenheng den formelt vedtatte prosjektplanen, og den er utformet med utgangspunkt i kunnskap om implementering av forbedringsarbeid.. Den *oppfattede læreplanen* omhandler de fortolkninger av

forbedringsarbeidet KFL-barnehage som foretas på ulike nivåer fra myndighet/eiernivå til de ansatte i barnehagen. Fortolkningen vil ofte være preget av både egne oppfatninger og den kultur som finnes i barnehagene. Disse fortolkningene vil være avgjørende for den pedagogiske praksis som realiseres som den iverksatte læreplanen. Denne *iverksatte læreplanen* er å forstå som det iverksatte forbedringsarbeidet KFL-barnehage og dette arbeidet vil være påvirket av en rekke andre forhold som kulturen i den enkelte barnehagen, rammeplanen, kjennetegn ved barna i barnehagen osv. Det siste nivået er *den erfarte læreplanen*. Det innebærer her å studere de erfaringer barn får av å gå i barnehagen knyttet til viktige områder i forbedringsarbeidet som f.eks. barns trivsel og vennskap, relasjoner til voksne, sosiale, språklige og motoriske ferdigheter. Det er den erfarte læreplanen som på mange måter er det mest avgjørende læreplannivået for å kunne vurdere i hvilken grad barna har erfart et forbedret barnehagetilbud som følge av arbeidet med KFL-barnehage. I denne rapporten vil spesielt de to siste nivåene, den iverksatte og erfarte læreplanene stå i fokus.

3.2 Sosial systemteori

Forbedringsarbeidet KFL- barnehage er forankret i en sosial systemteoretisk forståelse. Sosial systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper (Nordahl mfl 2005:57). Fellestrekket i sosial systemteori er at vi som aktører deltar i et sosialt system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. Som individer i et sosialt system er vi ikke totalt underlagt de sosiale systemene. Det er ikke systemet som bestemmer våre handlinger. Vi kan selv velge. Samtidig blir vi hele tiden påvirket av de omgivelser vi til enhver tid befinner oss i, og omgivelsene blir påvirket av oss.

Som individer forholder vi oss regelmessig til andre mennesker og blir deltakere i ulike sosiale systemer. Sammen skaper vi strukturer og mønstre gjennom kommunikasjonen og interaksjonen vi har med hverandre i det sosiale systemet. Allerede med en gang en gruppe av for eksempel barn og voksne i barnehagen er sammen, vil det oppstå kommunikasjon og interaksjoner (samhandling) mellom de som er en del av gruppen. Barn og voksne kommuniserer sammen og de samhandler. Gradvis utvikles mønstre og strukturer for hvordan denne gruppen av barn og voksne både kommuniserer seg imellom på, og ikke minst utvikles det mønstre på hvordan de oppfører seg eller er sammen på. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan vi også bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet. I en systemteoretisk tilnærming til en utfordring, er man ikke så opptatt av å finne

årsaken til utfordringen, men til å forstå de strukturer og mønstre som gjør seg gjeldene. Det vil si å forstå for eksempel læring og atferd i lys av de samhandlingsmønstre individet til enhver tid befinner seg i. En slik forståelse gjør at vi har mulighet for å endre de samhandlingsmønstrene og strukturene som har dannet seg, f. eks i en barnehage (et sosialt system), og dermed påvirke til at også individets handlinger endre seg.

I KFL-barnehage handler det om å få kunnskap ut fra mål og analyse av data, om de strukturer og mønstre som opprettholder en hensiktsmessige/ikke hensiktsmessig praksis i forhold til barns utvikling og læring og dernest vedlikeholde/forbedre disse samhandlingsmønstrene. Når barn i barnehager utvikler seg og lærer, foregår det alltid i en samhandling med de omgivelsene de er i og med de menneskene de er sammen med. Barnet er i interaksjon (samhandling) med andre rundt seg kontinuerlig, og denne interaksjonen påvirker barnet og kan både fremme og hemme barnets utvikling og læring. Dermed vil kvaliteten på det sosiale systemet og den interaksjonen som foregår der være avgjørende for hvordan barn utvikler seg og hva de lærer. Det er f.eks. godt dokumentert at forsinket språklig og sosial utvikling ikke kan alene kan forklares av barnets forutsetninger (medfødte evner) eller dårlige hjemmeforhold. Utvikling og læring hos barn er i stor grad et resultat av den interaksjon som foregår i barnets sosiale system i barnehagen. Da handler det om å utvikle gode sosiale systemer hvor barnet får mulighet for å utvikle seg og lære. Påvirkning fra sosiale systemer kan ingen unndra seg. Det største potensialet for å forbedre de mønstre og strukturer som er dannet i et sosialt system er å anvende ulike analytiske perspektiver. Hva som forklarer en utfordring for et barn, en barnegruppe eller en barnehage kan undersøkes i lys av konteksten i det sosiale systemet utfordringen oppstår i, hvilken virkelighetsoppfatning individet/individene har og eventuelle faktorer ved individet/individene selv. I figuren nedenfor utgjør systemperspektivet hver av de tre perspektivene (det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet) og sammenhengen mellom disse tre.

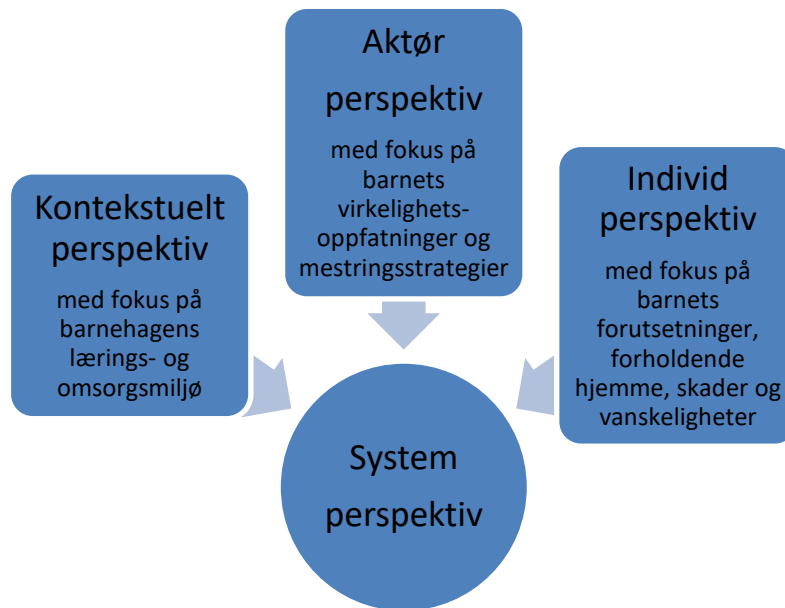


Fig. 3.1: *Systemperspektiv*

Aktørperspektiv: Alle barn forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i sin tilværelse, også når de er barn i barnehagen. De er ikke kun formbare objekter, de former også seg selv. De konstruerer selv sine kunnskaper, erfaringer og meninger (Nordahl 2005). I aktørperspektivet er det særlig to begreper som er vesentlig for å forstå barnets handlinger. Det ene er barnets virkelighetsopplevelse og forståelse av den situasjon eller virkelighet han/hun befinner seg i. Dette er en subjektiv oppfattelse. Barnets virkelighetsoppfattelse danner grunnlaget for barnets meninger og handlinger. Det andre forholdet er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer barnets handlinger. Barnet må respekteres og forstås som tenkende og handlende individ. Det er i besittelse av vesentlige erfaringer fra og oppfatninger av det som foregår i barnehagen. Kjennskap til disse opplevelsene og erfaringene er av avgjørende betydning for å forstå barnets handlinger (Nordahl 2005). Å ta aktørperspektivet betyr å prøve å se barnet innenfra, forsøke å forstå barnets virkelighetsoppfattelse og hans/hennes handlinger ut fra denne oppfattelsen, og ikke ut fra om de er i samsvar med voksnes og barnehagens virkelighetsoppfatninger.

Kontekstuelt perspektiv: Begrepet kontekst er her å forstå som de omgivelser og den sosiale sammenhengen som ulike hendelser foregår innenfor. Det innebærer at alle forhold i barnehagen som barnas handlinger foregår innenfor, er å betrakte som barnehagens kontekst. Denne konteksten vil omfatte forhold som både planlagte og lite planlagte aktiviteter, strukturerte og lite strukturerte aktiviteter, relasjoner mellom barn og voksne, relasjoner mellom barna, normer og regler, det fysiske miljøet o.l. Et kontekstuelt perspektiv innebærer å vurdere barnas handlinger ut fra de kontekstuelle betingelsene som er i de situasjonene

handlingen kommer til uttrykk i. Utgangspunktet i et kontekstuellet perspektiv er at vi alle er i en interaksjon med våre omgivelser. Det er sjelden vi handler helt uavhengig av de omgivelsene eller den konteksten vi befinner oss innenfor. Om vi skal kunne etablere best mulige betingelser for utvikling og læring, er det viktig å analysere hvilke sammenhenger det er mellom kontekstuelle betingelser i barnehagen og barnas utvikling og læring (Hattie, 2009).

Individperspektiv: Individperspektivet skiller seg fra aktørperspektivet ved at man ser på egenskaper og forutsetninger hos individet som eleven ikke kan styre selv (Nordahl 2005). Dette kan dreie seg om vanskelige hjemmeforhold som får konsekvenser for barnet. Andre individfaktorer kan være forutsetninger for utvikling og læring hos barnet og ulike diagnoser. Tradisjonelt sett er det først og fremst individuelle årsaksforklaringer det er henvist til når barnet har vist utfordringer i barnehagen. Dette innebærer ikke at individuelle årsaksforklaringer skal forkastes (Nordahl 2005). De har sin berettigelse, men gir alene ingen fullgod forståelse og forklaring på barns handlinger i barnehagen.

Å undersøke og finne forklaringer på hva som opprettholder en utfordring i barnehagens pedagogiske praksis handler om å se sammenhenger mellom de ulike perspektivene. Kompleksiteten i en barnehage er stor og en enkel forklaring på en utfordring vil sjelden kunne vise det store bildet.

3.3 Forbedringsarbeid

I et arbeid med å forbedre barnehagers pedagogiske praksis i et systemteoretisk perspektiv, handler det om å forbedre de mønstre og strukturer som gjør seg gjeldene i det sosiale systemet. Altså, forbedre, ikke forandre eller endre. Viviane Robinson (2018 s. 23) viser i sin bok «Færre endringer- Mer utvikling» til et bevisst skille mellom å forbedre og å forandre/endre. Forandring/endring forstås som å gå fra en tilstand til en annen og den andre tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende den første. Forbedring forstås som å gå til en bedre tilstand enn før.

En bedre tilstand for hvem? For barn, for deres mulighet for å realisere sitt potensial for utvikling og læring i barnehagen. Den beste indikatoren på om endringen kan anses som

forbedring, er hvordan endringen virker på de som skal utvikle seg og lære. Her skriver Robinson (2018, s.28); «denne indikatoren samsvarer med det bredt delte moralske formålet med utdanning som, generelt sett, er å gjøre barn og unge mennesker i stand til å lykkes med intellektuelt engasjerende og berikende oppgaver, og ved hjelp av denne prosessen, bli selvsikre og oppmerksomme individer som fortsetter å lære livet gjennom». Timperley, Wilson, Barrer og Fung (2007) viser i sin systematiske gjennomgang av forskning på læreres profesjonslæring at det var få studier som hadde målt læreres innvirkning på elever som en indikator på forbedring. Målinger av læretilfredshet og implementering av profesjonslæring var mye mer vanlig som indikator på forbedring.

Store endringsprosjekter har i mange år vært initiert både nasjonalt og lokalt. Agendaer med visjoner, mål, timeplaner settes opp og formidles. Fokuset har i stor grad rettet mot innholdet i nye endringstiltaket, fremtid og argumenter som «vi må utnytte denne muligheten vi når får» eller endringstiltaket er «best praksis» på området. Dette skaper en forståelse for at nåværende praksis ikke er den beste eller at noe gjøres galt i nåværende praksis

I mye større grad må det fokuseres på å forstå den eksisterende praksis det nå ønskes å endre (Robinson, 2018). Hva er styrkene i nåværende praksis og hvordan virker det på barns utvikling og læring? Hva er svakhetene i vår praksis og hvordan virker det på barns utvikling og læring? Hva kan forbedres og hvordan vil denne forbedringen virke på barn utvikling og læring, sosialt, kulturelt eller akademisk? Forbedringsarbeid innebærer å integrere og samkjøre den usikre og komplekse prosessen med å implementere ny praksis med allerede eksisterende praksisrutiner (Robinson, 2018).

3.4 Forbedringsprosessen

Forbedringsarbeidet KFL-barnehage er forankret i kunnskap om forbedringsarbeid og kunnskap implementering av forbedringsarbeid. Forbedringsarbeid er å forstå som en prosess hvor endringstiltaket skal føre til forbedret pedagogisk praksis for realisering av barns potensial for utvikling og læring i barnehagen. Michael Fullan (2007, s. 84) definerer implementering som en prosess; *“Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change”*. Han vektlegger at det handler om å omsette ideer, program, aktiviteter eller strukturer til ny forbedret pedagogisk praksis. Videre påpeker Fullan & Senge (2010) at implementering er å forstå som en aktiv og handlende prosess. *«It’s all about action»*, det

handler om å komme videre fra planleggings- og refleksjonsstadiet til et aktivt systematisk arbeid over tid etter felles forskningsbaserte prinsipper, strategier eller virkemidler for implementering på alle nivåer i organisasjonen. En forbedringsprosess innebærer arbeid som kan inndeles i ulike faser. Selv om fasene har klare særpreg er de likevel også til en viss grad overlappende. De fleste forskere (Fullan, 2007; Greenberg mfl. 2005; Fixsen mfl. 2005) beskriver tre hovedfaser:

- Initieringsfasen som omhandler perioden før forbedringsarbeidet iverksettes. Den kalles også i noen sammenhenger forberedelsesfase eller motiveringsfase
- Implementeringsfasen viser til den perioden hvor valgt endringstiltak som skal føre til forbedret praksis blir gjennomført. Denne fasen blir også kalt leveringsfasen.
- Institusjonaliseringsfasen viser til perioden etter at valgt forbedringstiltak formelt er avsluttet. Denne fasen blir også kalt videreføringsfasen eller konsolideringsfase.

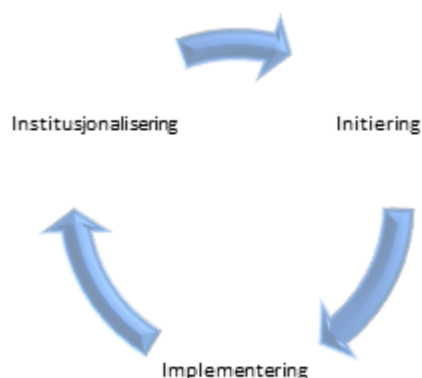


Fig 3.2: Hovedfaser i forbedringsprosessen

Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess, de går i hverandre og må snarere ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til videreføring (Fullan 2007). Hva en har tenkt og forberedt i initieringsfasen vil ha betydning for hvordan arbeidet implementeres og eventuelt om det institusjonaliseres eller videreføres. Det betyr at hvor godt kollegiet er forberedt, skolert og motivert i forhold til arbeidet som skal starte, vil kunne påvirke resultatet av implementeringen og om videreføring vil kunne være mulig. Implementering og videreføring kan således sies å starte allerede når en

barnehage bestemmer seg for å delta i et forbedringsarbeid og forutsetningen for å kunne lykkes med arbeidet kan delvis føres tilbake til denne første fasen.

Initieringsfasen omhandler perioden før arbeidet med implementeringsprosessen starter og handler om å forberede forbedringsarbeidet. Fasen kjennetegnes av flere sentrale strategier. Det er vesentlig å kartlegge og analysere barnehagen etablerte praksis for å synliggjøre behovet for forbedring og på den måten skissere mulige forbedringsområder i forhold til barns utvikling og læring. Det er avgjørende at man systematisk arbeider for å utvikle forståelse for behovet for forbedringsarbeidet. Samtidig vil en analyse av barnehagens «readiness» forstått som ansattes holdninger og innstillinger til forbedringsarbeidet som er nødvendig for å engasjere seg med motivasjon og iver (Oterkiil og Ertesvåg, 2012). Det handler om vilje og interesse, men også om overskudd, motivasjon og glød hos ansatte (Ertesvåg og Roland, 2013). Dernest handler denne fasen om å få kunnskap om barnehagens kapasitet eller forutsetning for å iverksette forbedringsarbeidet. Det betyr hvilke ferdigheter, kunnskap og handlinger må til for å lykkes med forbedringsprosessen. Ledelse på alle nivå må være villig til å foreta nødvendige prioriteringer knyttet til ressursbruk, organisering, planlegging og støtte til alle involverte. Arbeidet må forankres hos ledelsen både i barnehage og kommunalt nivå og det må sikres en felles forståelse av forbedringsarbeidets formål og innhold hos alle involverte. Det må utarbeides en implementeringsplan over alle fasene og i denne fasen må man være klar på hvordan forbedringsarbeidet skal implementeres og institusjonaliseres.

Implementeringsfasen viser til gjennomføring av forbedringsarbeidet. Sentrale strategier i denne fasen er å legge til rette for systematisk arbeid over tid. Ledelse på alle nivå må kontinuerlig prioritere arbeidet og støtte aktivt opp om arbeidet. Det må arbeides med å utvikle en kollektiv og samarbeidsorientert kultur på alle nivå og det vil være nødvendig med kollektiv opplæring og kompetanseutvikling. Det må utvikles en felles forståelse for arbeidet. Bruk av profesjonelle læringsfellesskap for pedagogiske drøftinger og refleksjon er sentralt samt eksternt og intern veiledning er viktig. Det er avgjørende for resultatet at lojalitet til å gjennomføre forbedringsarbeidet etter dens intensjoner, er høy.

Institusjonaliseringsfasen dreier seg om tiden etter at tiltaket formelt er avsluttet. Den kalles ofte videreføringsfase eller konsolideringsfase. Her er følgende strategier sentrale, etablere interne evalueringsrutiner med fokus både på å evaluere gjennomføringen og resultater av arbeidet, underveis og tilslutt? Vider må det etablere vedlikeholdsrutiner for å opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling blant de involverte og spesielt nyansatte. Hensikten

er å komme dit hen at ny forbedret praksis er blitt en integrert del av barnehagens virksomhet. Arbeidet med institusjonalisering må starte allerede i initieringsfasen.

Ertesvåg og Roland (2013) viser til at prosessen i virkeligheten skjer mer som en spiral enn i sirkel. Når et forbedringsarbeid har gått gjennom de ulike fasene, starter en ikke på nytt selv om barnehagen går inn i en ny initieringsfase med nye mål og nytt innhold. Deltakerne i forbedringsarbeidet har over tid utviklet seg og blir således aktører i en kontinuerlig forbedringsprosess (s.27). Arbeid med å forbedre barnehagers pedagogiske praksis er å forstå som en kontinuerlig prosess og hvor forbedringsarbeidet KFL-barnehage har vært fokus i perioden 2017-2021. Kunnskapen og den forbedrede praksis som barnehager har ervervet i denne perioden vil ligge som et fundament for barnehagenes videre arbeid med kontinuerlig forbedring. Nøkkelen til kontinuerlig forbedring ligger i et systematisk og metodisk arbeid over lang tid.

3.5 Et helhetlig og sammenhengende forbedringsarbeid

Utgangspunktet for KFL i barnehagen var at alle som var involvert i arbeid med barn og unge skulle delta. Det involverte dermed alle ansatte og ledere i barnehagen, rådgivere og ledere på kommuneplan, kommunale politikere og ikke minst alle barn og foreldre. Dette kan betraktes som det Fullan (2011) betrakter som «Whole System Reform». Det argumenteres her for et helhetlig og sammenhengende forbedringsarbeid der det skal eksistere koherens (Fullan & Quinn 2016).

Koherens betraktes som et helhetlig rammeverk for å kunne bidra til bedre utvikling og læring hos barn. Utviklingsprosjekter har ofte vært fragmentert, kortvarig og i mange kommuner preget av at det drives flere utviklingsprosjekter samtidig. Dette vil ikke bidra til tilstrekkelig læring hos de profesjonelle, og det vil også lett føre til frustrasjon og likegyldighet (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, 2015). Koherens handler om å ha fokus på de rette driverne og integrere de ulike elementer i forbedringsarbeidet slik at det gir mening for alle deltakerne. Koherens skal bidra til at deltakerne er konsistente og uttrykker de samme målene, prioriteringene og tilnæringsmåtene for sitt arbeid med å bidra til at alle barn realiserer sitt

potensial for utvikling og læring både personlig, sosialt og faglig. De fire riktige driverne i koherens, er ifølge Fullan og Quinn (2016) å ha; 1) fokus på en felles retning med noen få overordnede mål, 2) kultivere kollektive og samarbeidende kulturer, 3) klare læringsmål og kunnskapsinformert pedagogisk praksis og 4) anvendelse av ulike former for data og informasjon om barnas utvikling og læring. Videre framheves lederskap på alle nivå i for at disse driverne skal realiseres. Dette kan illustreres på følgende måte:



Fig. 3.3: Koherens

Driverne som er illustrert i figur 2.4 baserer seg på erfaringer og forskning innenfor en rekke utviklingsprosjekter, der arbeidet i Ontario-provinsen i Canada har vært viktig (Fullan & Quinn, 2016). Driver 1 viser til at det handler om å utvikle noen konkrete og transparente mål som gir en tydelig felles retning for den pedagogiske praksisen og lederskapet. Dette skal sikre at barnehager og kommune driver forbedringsarbeidet ut fra en klar hensikt som alle skal kjenne til, og at de strategiene som velges skal være knyttet til denne hensikten. Ideelt skal en felles retning og hensikten med forbedringsarbeidet innebære og framstå som et moralsk imperativ hos alle som arbeider i og med barnehage. Driver 2, den kollektive kulturen er nødvendig for at retningen for barnehagen skal deles og ikke minst er det nødvendig om deltakerne skal lære av hverandre og sammen tilegne seg ny kunnskap. Hensikten er å bygge kapasitet i den enkelte barnehage og kommune. Utvikling av en slik kapasitet kan skje gjennom bruk av profesjonelle læringsfelleskap. I et slik felleskap skal ledere og ansatte reflektere, lære og utvikle felles kunnskap og ferdigheter ut fra data og ulike andre kunnskapskilder. Driver 3, den pedagogiske praksisen i barnehagen skal bidra til utvikling og

læring hos barna. Det forutsetter at ansatte og ledere iverksetter pedagogiske aktiviteter som er knyttet til tydelige utviklings- og læringsmål for barna og som har en god sannsynlighet for å ha nødvendig innflytelse. Det bør anvendes forskningsbasert kunnskap og identifiseres praksis som gir ønskede resultater. Driver 4, anvendelse av ulike former for data og informasjon om barnas utvikling og læring handler om å sikre en ansvarliggjøring hos ansatte og ledere. Dette skal være en intern ansvarliggjøring som også skal støttes opp om og sikres fra eksterne. Om dette skal skje vil det være helt nødvendig å anvende kartleggingsresultater og observasjoner omkring barnas utbytte av barnehagetilbudet for å opprettholde og eventuelt forbedre den pedagogiske praksisen. Samlet vil disse fire grunnleggende driverne eller tilnæringsmåtene gi et helhetlig forbedringsarbeid om disse tilnærmingene anvendes systematisk og over tid. Denne helheten og balansen må ivaretas av ledere på alle nivåer. Lederne skal bidra til at det etableres en retning og en læringskultur som preger alle som arbeider med barn. Det er lederne som skal bidra til at det skapes koherens i barnehagen.

4. Metode

Denne rapporten omhandler resultater fra tre spørreundersøkelser som ble gjennomført høsten 2017, 2019 og 2021. I den første kartleggingsundersøkelsen (T1) ble sentrale sider ved barnehagetilbudet analysert og vurdert, og anvendes som en baseline måling. Ved gjennomføring av den andre og tredje undersøkelsen (T2 og T3), er det således mulig å undersøke den endring som har skjedd fra T1. Den enkelte barnehage skal kunne bruke resultatene til å analysere, diskutere og arbeide med å forbedre sin egen praksis, og kommunens samlede resultater skal også kunne anvendes på kommunalt nivå som utgangspunkt for nye kommunale initiativer og forbedringsområder.

I dette metodekapittelet presenteres de kvantitative og kvalitative metodiske tilnærmingene som anvendes, og omfatter forskningsdesign, utvalg og svarprosenter, måleinstrumenter, bruk av statistiske analyser, validitet og reliabilitet samt etiske vurderinger.

4.1 Kvantitative spørreundersøkelser

I spørreundersøkelsene (vedlegg 2) i KFL- barnehagen anvendes rangeringsskalaer for å kvantifisere vurderingene. Dette er en vanlig metode i kvantitativ forskning (Elliott, Frey & Davies, 2015; Crowe, Beauchamp, Catroppa & Anderson, 2011; Humphrey et al., 2011). I en spørreundersøkelse besvarer informantene utsagn som uttrykker en egenskap eller et fenomen. Samme fenomen bygger på flere utsagn ut fra et teoretisk begrep (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009). Fordelene med bruk av rangeringsskalaer er at de for det første er et relativt effektivt verktøy for å kunne summere informantenes oppfatninger. Videre kan måleinstrumentet brukes flere ganger på ulike tidspunkt, på tvers av settinger og vurderes av ulike informantgrupper (Elliott et al., 2015)

4.2 Forskningsdesign

I spørreundersøkelsene i KFL barnehage gjennomføres disse tre ganger og har til hensikt å si noe om den eventuelle endring av barnehagers pedagogiske praksis som har skjedd fra første til siste måletidspunkt. Å undersøker endringer over tid har ulike utfordringer ved seg. Det krever et forskningsdesign som har kontroll på blant annet skjevheter ved utvalget, modningseffekter og historiske og sesongmessige variasjoner (Cook og Campbell, 1979).

Ifølge Cook og Campbell (1979) er en av hovedutfordringene ved longitudinelle studier knyttet til skjevheter ved utvalgene som vil kunne påvirke tolkningen av resultatene. Skjevheter i utvalget er knyttet til å finne relevante sammenligningsgrupper (kontrollgrupper) som ikke deltar i forbedringsarbeidet og som i prinsippet er like på alle faktorer som kan tenkes å påvirke resultatene (Cook & Campbell, 1979). I mangel på en reell kontrollgruppe anvendes det i denne rapporten et kvasiexperimentelt utvidet alderskohortdesign (Cook & Campbell, 1979), også omtalt som kohortlongitudinelt design med påfølgende kohort (Olweus & Alsaker 1991; Olweus 2004–2005) på analysene av barneundersøkelsen. Dette designet anses som et robust design når et kontrollgruppedesign ikke er mulig og gir samtidig mulighet for å ha kontroll på eventuelle modningseffekter (Olweus 2005).

For det andre er det utfordringer når endring over tid måles, knyttet til historiske eller sesongmessige variasjoner som kan påvirke tolkningen av resultatene. Sesongmessige variasjoner unngås ved at undersøkelsene gjennomføres på samme tid av året hver gang, men kanskje situasjonen rundt Covid-19 knyttes til det Cook og Campbell (1979) kaller historiske hendelser som vil kunne påvirke tolkningen av resultatene. I tolkningen av resultatene må dette tas med i betraktning i og med at denne store hendelsen skjedde mellom andre og tredje undersøkelsestidspunkt.

Et sentralt aspekt ved utvidet alderskohortdesignet er at flere kohort (grupper) undersøkes og de ulike kohortene som sammenlignes består av barn i samme alder (ikke de samme barna). Det innebærer mer robuste resultater enn om bare en gruppe ble undersøkt (Olweus 2005). Samtidig er det i denne undersøkelsen en svakhet at vi bare har mulighet for å inkludere en gruppe av 4 og 5 åringer ved hver av kartleggingene. I tabellene nedenfor er en oversikt over de ulike kohorter på ulike tidspunkter satt opp.

Tabell 4.1: *Oversikt over sammenligningskohort ved ulike tidspunkt barnehage*

| Tidspunkt | Alder |
|-------------------------------|-------------|
| T1 (2017) kontrollgruppe | 4/5 åringer |
| T2 (2019) intervensjonsgruppe | 4/5 åringer |
| T3 (2021) intervensjonsgruppe | 4/5 åringer |

I tabellene ovenfor sammenlignes gruppen 4/5 åringer på første tidspunkt i datainnsamlingen (T1) med gruppen 4/5 åringer på andre og tredje måletidspunkt (T2 og T3). Dette gjør det

mulig å sammenligne kohort som allerede har vært eksponert for forbedringsarbeidet (T2, T3) med kohort som ikke har (T1). Det betyr videre at det ikke er vurderinger fra de samme barna som måles på ulike tidspunkt, men ulike kohort (grupper av barn) som er i samme alder på alle måletidspunktene.

Kontrollvariabel

Alderskohortdesignet kan ikke uten videre bekrefte at gruppene som sammenlignes på ulike tidspunkt er like, derfor anvendes ofte en reliabel tredjevariabel som kontrollvariabel. Ofte anvendes alvorlig adferdsproblematikk eller aggresjon som kontrollvariabel. Like grupper på alle målingene på en kontrollvariabel, indikerer at gruppene kan sammenlignes (Cook & Campbell 1979). Denne type kontrollvariabel har vi ikke i måleinstrumentene for barnehage. For barnehage er det derfor bare mulig å undersøke om gruppene som sammenlignes er like på sentrale bakgrunnsvariabler som kjønn, kulturell bakgrunn og spesialpedagogisk hjelp.

4.3 Utvalg og svarprosent

Spørreundersøkelsene i barnehagen har fem forskjellige informantgrupper som alle har besvart en rekke spørsmål angående deres opplevelse av barnehagetilbudet. Nedenfor viser en tabell det antallet informanter som har svart på de ulike måletidspunktene, og informantgruppens svarprosent.

Tabell 4.2: *Barnehagen – antall informanter og svarprosent*

| T1 | | | | |
|--------------------|--------------|-----------------|----------------|----------|
| | Total | Invitert | Besvart | % |
| Barn (4-5 år) | | 3053 | 2895 | 95 % |
| Pedagogisk leder | | 3053 | 2937 | 96 % |
| Foreldre/foresatte | 7013 | 7013 | 4955 | 71 % |
| Ansatte | 2184 | 2184 | 2031 | 93 % |
| Ledere | 189 | 189 | 187 | 99 % |

Note: (Svarprosenten er ut fra invitert/besvart)

| T2 | | | | |
|--------------------|--------------|-----------------|----------------|----------|
| | Total | Invitert | Besvart | % |
| Barn (4-5 år) | 3354 | 2765 | 2597 | 93/77 % |
| Pedagogisk leder | 3354 | 2765 | 2594 | 94/77 % |
| Foreldre/foresatte | 6461 | 6461 | 4122 | 64 % |
| Ansatte | 2178 | 2178 | 1805 | 83 % |
| Ledere | 204 | 204 | 164 | 80 % |

Note: (Den første svarprosenten er ut fra total/besvart og den andre er ut fra invitert/besvart)

| T3 | | | | |
|--------------------|--------------|-----------------|----------------|-------------|
| | Total | Invitert | Besvart | % |
| Barn (4-5 år) | 2758 | 2367 | 2164 | 91,4/78,6 % |
| Pedagogisk leder | 2758 | 2367 | 2203 | 93,1/80,1 % |
| Foreldre/foresatte | 5570 | 5570 | 3273 | 58,8 % |
| Ansatte | 2042 | 2042 | 1578 | 77,3 % |
| Ledere | 179 | 179 | 134 | 74,9 % |

Note: (Den første svarprosenten er ut fra total/besvart og den andre er ut fra invitert/besvart)

Tabellene ovenfor viser at en høy prosentandel av barn med samtykke og deres pedagogisk ledere har besvart undersøkelsene på alle tre måletidspunkter. Videre er det en svak nedgang i prosent fra T1 til T2 og T3 av foreldre/foresatte som har besvart. Svarprosenten hos foreldre/foresatte er lavest og det betyr at noe over halvparten av foreldrene/foresatte har besvart og det må tas med når resultater tolkes. Vi vet med andre ord ikke hva de som ikke har besvart undersøkelsen mener og det utgjør nesten halvparten av utvalget. Foreldrebesvarelser fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl 2003). Nedgang i ansatte og lederne fra T1 til både T2 og T3 vises også. Disse svarprosentene vurderes likefullt som tilfredsstillende og betyr at resultatene er representative for de barnehagene som deltok i undersøkelsen.

4.3.1 Utvalg fordelt på region, kommune, barnehage

I tabellen nedenfor vises en oversikt over antall regioner, kommuner og barnehager som har deltatt. Oversikten er hentet fra de siste tallene ved T3. Ved T1 var utvalget på barnehage større, dette som følge av sammenslåing av barnehager og at noen av de barnehagene med bare de aller minste barna valgte ikke å delta i undersøkelsene.

Tabell 4.3: Utvalg fordelt på region, kommune, barnehage

| Region | Kommune | Antall barnehager |
|---------------------|-------------|-------------------|
| Kongsvingerregionen | Eidsskog | 4 |
| | Grue | 2 |
| | Kongsvinger | 10 |
| | Nord-Odal | 3 |
| | Sør-Odal | 6 |
| | Åsnes | 6 |
| TOTALT | 6 | 31 |
| Hamarregionen | Hamar | 24 |
| | Ringsaker | 14 |
| | Løten | 4 |
| | Stange | 2+16 |
| TOTALT | 4 | 44 (60) |
| Sør-Østerdalen | Elverum | 10 |
| | Engerdal | 2 |
| | Stor-Elvdal | 2 |
| | Trysil | 7 |
| | Våler | 2 |
| | Åmot | 5 |
| TOTALT | 6 | 28 |
| Nord-Østerdalen | Alvdal | 4 |
| | Folldal | 1 |
| | Os | 2 |
| | Rendalen | 1 |
| | Tolga | 2 |
| | Tynset | 8 |
| TOTALT | 6 | 16 |
| Totalt | 22 | 135 |

4.3.2 Utvalg barn

I spørreundersøkelsene registreres en rekke bakgrunnsvariabler som gir oss viktig informasjon om utvalgene ved alle målingene. For å estimere endring fra T1 til T2 og T3 er det nødvendig å sikre at utvalgene er like ved måletidspunktene. Vi har ved de tre måletidspunktene tre kohorter av barn, der gruppen på T1(kontrollgruppe) ikke har vært «utsatt for forbedringsarbeidet, mens gruppen på T2 og T3 (intervensjonsgruppe) har vært utsatt for intervensjonen. I og med at det ikke implisitt i måleinstrumentene foreligger en kontrollvariabel (som beskrevet i metodekapittelet) sammenlignes derfor gruppene på en rekke bakgrunnsvariabler kjønn, kulturell bakgrunn, spesialpedagogisk hjelp i barnehagen for å se om de er like. Tabellene nedenfor viser til fordeling på kjønn og aldergruppe, kulturell bakgrunn og antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp etter § 31.

Tabell 4.4: *Barnas kjønn*

| | Antall (T1) | Antall (T2) | Antall (T3) |
|---------|-------------|-------------|-------------|
| Gutt | 1412 | 1340 | 1076 |
| Jente | 1424 | 1250 | 1057 |
| Totalt | 2836 | 2590 | 2133 |
| Missing | 173 | 53 | 6 |
| Totalt | 3009 | 2643 | 2139 |

Gutter og jenter er nesten likt fordelt i datamaterialet på alle måletidspunktene, men på T2 bestod barnegruppen av en liten overvekt av gutter. Veldig få barn har ikke besvart undersøkelsen (missing), spesielt på T2 og T3. De barna som er registrert som ikke deltatt (missing) kan være barn som foreldre/foresatte ikke har ønsket at barnet skal delta, samtidig som foreldre/foresatte selv har besvart undersøkelsen, eventuelt sammen med pedagogisk leder. Det opprettes nemlig brukernavn (unik kode) også til barnet når foresatte/foreldre og kontaktpedagogen skal gjennomføre undersøkelsen, selv om barnet ikke skal delta. I disse tilfellene vil barnets besvarelse registreres som ikke gjennomført (missing). Det kan også være at noen barn ikke har gjennomført av ulike grunner som sykdom, fravær eller at de ikke ønsket å delta selv om foreldre/foresatte har samtykket til det. Også besvarelsene til disse barna vil bli registrert som ikke gjennomført (missing).

Tabell 4.5: *Barnas alder*

| | Antall (T1) | Antall (T2) | Antall (T3) |
|---------|-------------|-------------|-------------|
| 4 år | 1365 | 1246 | 1151 |
| 5 år | 1535 | 1317 | 1026 |
| Totalt | 2900 | 2563 | 2177 |
| Missing | 109 | 80 | 77 |
| Totalt | 3009 | 2643 | 2254 |

Tabellen ovenfor viser at fordelingen av besvarelser utført av 4 og 5 åringer er nesten den samme på alle målinger. Det er noen flere barn i alderen 5 år som deltar i de to første målingene, så snur det ved den siste.

Tabell 4.6: *Kulturell bakgrunn*

| | Antall (T1) | Antall (T2) | Antall (T3) |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| Minoritetsspråklig | 358 | 378 | 320 |
| Norskspråklig | 2574 | 2212 | 1882 |
| Totalt | 2932 | 2590 | 2202 |
| Missing | 77 | 53 | 52 |
| Totalt | 3009 | 2643 | 2254 |

Fordelingen av barn etter kulturell bakgrunn viser at T2 gruppen består av noen flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn enn ved T1 (fra 12,2 % til 14,6 %) som utgjør en økning på 2,4 %. Ved T3 er andelen barn med minoritetsbakgrunn 14,5 %. Nasjonalt er 19 % av barn i barnehagen minoritetsspråklige (Udir).

Tabell 4.7.: *Vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 31*

| | Antall (T1) | Antall (T2) | Antall (T3) |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Har spes.ped.hjelp | 107 | 119 | 83 |
| Har <u>ikke</u> spes.ped. hjelp | 2823 | 2463 | 2037 |
| Totalt | 2930 | 2582 | 2120 |
| Missing | 79 | 61 | 19 |
| Totalt | 3009 | 2643 | 2139 |

Antall barn 4. og 5 år som mottar spesialpedagogisk hjelp etter § 31 er i dette materialet ved T1 på 3,7 %, 4,6 % ved T2 og ved T3 3,9 %. Nasjonalt har det vært en økning i antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp fra 3,1 % i 2017 til 3,3 % i 2019 og i 2021 mottok 3,6 % av alle barn spesialpedagogisk hjelp i gjennomsnitt (alle aldersgrupper).

Nasjonalt er 71 % av barna (alle aldersgrupper) som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen gutter (Udir). Av de barna som deltar i denne undersøkelsen og som mottar spesialpedagogisk hjelp, så er 64,5 % gutter ved T1, 66,4 % ved T2 og ved T3 er det 63,6 %. Det er altså en overvekt av gutter som mottar spesialpedagogisk hjelp ved alle tre måletidspunktene, men tendensen er svakt minkende.

Det betyr at antall barn (gutter og jenter) i Hedmark som mottar spesialpedagogisk hjelp er høyere på alle måletidspunkter enn det er nasjonalt, men det har i KFL materialet vært en nedgang i antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp fra T2 til T3. Videre er det også en overvekt av gutter som mottar denne hjelpen i utvalget, slik det også er nasjonalt.

4.3.3 Utvalg ansatte

I tabellene nedenfor er ansatte fordelt etter kjønn og type stilling de har i barnehagen.

Tabell 4.8: *Kjønn ansatte*

| | Antall (T1) | Valid % | Antall (T2) | Valid % | Antall (T3) | Valid % |
|---------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|
| Mann | 150 | 7,4 | 134 | 7,5 | 122 | 7,8 |
| Kvinne | 1864 | 92,6 | 1656 | 92,5 | 1442 | 92,2 |
| Totalt | 2014 | 100,0 | 1790 | 100,0 | | 100,0 |
| Missing | 17 | | 15 | | 14 | |
| Totalt | 2031 | | 1805 | | 1564 | |

Tabellen ovenfor viser at det er veldig få menn i barnehagene i Hedmark, men antallet er svakt økende. Godt over 90 % av ansatte i barnehagene er kvinner.

Tabell 4.9: *Stillingskategorier*

| | Antall (T1) | Valid % | Antall (T2) | Valid % | Antall (T3) | Valid % |
|-------------------------------------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|
| Assistent | 629 | 31,1 | 445 | 24,8 | 335 | 21,4 |
| Fagarbeider | 651 | 32,2 | 591 | 32,9 | 555 | 35,4 |
| Pedagogisk leder/ barnehagelærer | 702 | 34,7 | 727 | 40,5 | 637 | 40,6 |
| Spesialpedagog/ støttepedagog | 41 | 2,0 | 32 | 1,8 | 41 | 2,6 |
| Totalt | 2023 | 100,0 | 1795 | 100,0 | 1568 | 100,0 |
| Missing | 8 | | 10 | | 0 | |
| Totalt | 2031 | | 1805 | | 1568 | |

Fordeling av ansatte med og uten en pedagogisk utdanning var ved T1 ca. 63 % assistent/fagarbeider og 36 % pedagogiskleder/spesialpedagog. Ved T2 er denne fordelingen endret til ca. 57 % og 42 %, noe som sannsynligvis henger sammen med endret norm for ansatte med pedagogisk utdanning. Ved T3 er fordelingen 56 % og 42 %.

4.3.4 Utvalg foreldre/foresatte

I spørreundersøkelsen til foreldre/foresatte ber vi dem oppgi utdanningsnivået til begge to. Tabellen nedenfor viser fordelingen på de med grunnskole, yrkesfaglig og allmennfaglig videregående, fra ett til tre års høyere utdanning og de med mer enn tre års høyere utdanning.

Tabell 4.10: *Utvalg foreldre/foresatte*

| Kategori | Underkategori | T1 | T2 | T3 |
|-----------------------------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Mors utdanningsnivå | Grunnskole | 252 | 270 | 172 |
| | Yrkesfaglig videregående opplæring | 996 | 784 | 580 |
| | Allmennfaglig videregående opplæring | 446 | 358 | 224 |
| Totalt u/høyere utd. | | 1694 | 1412 | 976 |
| | Fra ett til tre års høyere utdanning | 1341 | 1071 | 896 |
| | Mer enn tre års høyere utdanning | 1826 | 1581 | 1359 |
| Totalt m/høyere utd. | | 3167 | 2652 | 2255 |
| Fars utdanningsnivå | Grunnskole | 264 | 239 | 163 |
| | Yrkesfaglig videregående opplæring | 1568 | 1380 | 1101 |
| | Allmennfaglig videregående opplæring | 556 | 461 | 338 |
| Totalt u/høyere utd. | | 2388 | 2080 | 1602 |
| | Fra ett til tre års høyere utdanning | 1047 | 835 | 704 |
| | Mer enn tre års høyere utdanning | 1096 | 1001 | 791 |
| Totalt m/høyere utd. | | 2143 | 1836 | 1495 |

Tabellen ovenfor viser at mødre med høyere utdanning er i overvekt på alle tre måletidspunktene, men blant fedre er de uten høyere utdanning i overvekt.

4.3.5 Utvalg ledere i barnehagen

Tabell 4.11: *Utvalg ledere*

| Kategori | Underkategori | T1 | T2 | T3 |
|-------------------------|---------------|-----|-----|-----|
| Kjønn | Kvinne | 170 | 152 | 125 |
| | Mann | 10 | 9 | 7 |
| Arbeidsår som leder | 0-2 år | 75 | 67 | 56 |
| | 3-5 år | 16 | 13 | 17 |
| | 6-9 år | 20 | 13 | 10 |
| | 10-15 år | 17 | 16 | 17 |
| | Mer enn 15 år | 47 | 46 | 30 |
| Størrelse på barnehagen | 1 avd | 24 | 16 | 12 |
| | 2 avd | 51 | 44 | 37 |
| | 3 avd | 37 | 28 | 22 |
| | 4 avd | 36 | 32 | 26 |
| | 5 avd | 21 | 18 | 18 |
| | 6 avd | 6 | 11 | 9 |
| | 7 avd | 4 | 3 | 4 |
| | 8 eller mer | 8 | 11 | 6 |

Tabellen ovenfor viser at de fleste ledere i barnehagene er kvinner og at de fleste lederne har vært i denne stillingen enten kort (0-2 år) eller veldig lenge (mer enn 15 år). Videre består de fleste barnehagene av 1 til 5 avdelinger og få større enn 6 avdelinger.

4.4 Gjennomføring av spørreundersøkelser

Spørreundersøkelsene ble gjennomført på tre ulike år, men samme tidsperioder.

Tabell 4.12: *Måletidspunkt*

| Måletidspunkt | Gjennomføringsperiode |
|---------------|-----------------------|
| T1 | Oktober-desember 2017 |
| T2 | Oktober-desember 2019 |
| T3 | Oktober-desember 2021 |

Gjennomføringen av alle de tre spørreundersøkelsene ble gjort på samme måte. Kommunikasjonen mellom SePU og den enkelte barnehage både i forkant og underveis gikk hovedsakelig gjennom e-post via en utvalgt administrator, ofte styrer eller en pedagogisk leder. Alle barn i alder 4 og 5 år, foreldre/foresatte, ansatte, og ledere i barnehagen i de 22 kommunene ble invitert til å delta i undersøkelsen. Det ble sendt ut et informasjonsskriv til alle informantgrupper med beskrivelse av hvorfor og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Alle foresatte fikk sammen med informasjonsskrivet et samtykkeskjema hvor de måtte gi separate samtykker. Ett samtykke for at barnet selv kunne delta, ett samtykke for at pedagogiskleder kunne besvare spørsmål om barnet og et siste samtykke for at foresatte selv ønsket å delta i undersøkelsen. Ansatte, og ledere i barnehagen trengte ikke å samtykke på forhånd, men ga sitt samtykke gjennom å besvare undersøkelsen. I forkant av at undersøkelsen ble gjennomført, var det den enkelte barnehage selv som bestilte brukernavn (unik individuell kode) til de ulike informantene. Når det gjaldt barn, tastet barnehagen først inn antall barn i alder 4 og 5 år totalt i barnehagen, før de tastet inn antall barn som fikk samtykke fra sine foresatte. For hvert barn med samtykke kom det automatisk opp tre brukernavn i et regneark: ett til barnet selv (B12345), ett til pedagogiskleder (P12345) og ett til foresatte (F12345). Conexus A/S har hatt ansvaret for den tekniske gjennomføringen av undersøkelsen. Hver barnehage fikk et eget brukernavn og passord til en nettportal. Denne nettportalen bestod av en bestillingsportal, der barnehagens administrator bestilte brukernavn til alle informantene, og en resultatportal, der barnehagene har kunnet se sine resultater fra undersøkelsen i etterkant. Barna gjennomførte undersøkelsen elektronisk i barnehagen med en voksen til stede som kunne hjelpe ved behov. Spørreskjemaet for barna ble gjennomført på PC eller nettbrett ved at en digital stemme leste opp ett og ett utsagn i spørreskjemaet. Barna fikk fire svaralternativer. Dersom barnet var helt enig i utsagnet fikk det beskjed om å trykke på det store smilefjeset, om barnet var litt enig skulle det trykke på det lille smilefjeset, om barnet var litt uenig, skulle det trykke på det lille sure smilefjeset og om barnet var helt uenig i utsagnet fikk det beskjed om å trykke på det store, sure smilefjeset. barnehagen satte av fellestid så pedagogiskleder fikk vurdert det enkelte barn kompetanser, atferd og relasjoner samt at alle ansatte fikk besvart spørsmål om egen arbeidshverdag.

4.5 Operasjonalisering av måleinstrumenter

Utgangspunktet for denne rapporten har vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale kvalitetsområder i enhver barnehage. Det er områder som er tilknyttet sosiale relasjoner,

språklige ferdigheter og kommunikasjon, barns trivsel og vennskap. Videre er det områder knyttet til foreldres erfaringer og samarbeid med barnehagen og ansattes vurdering av samarbeidet med både foreldre og andre ansatte, samt leders vurdering av ulike sider ved barnehagen.

4.5.1 Barneskjema

Barneskjemaet som besvares av 4–5-årige barn bygger i hovedsak på måleinstrumenter som er utviklet for større barn (Eccles et al.1993, Moos & Trickett 1974, Rutter et al.1979, Nordahl 2000-2005), men som er tilpasset og utprøvd for denne målgruppen i en rekke norske og danske studier (Sunnevåg, 2013; Nordahl og Sunnevåg, 2017; Sunnevåg, Nordahl og Nordahl 2018; Sunnevåg og Nordahl, 2020).

Barna har svart på spørsmål om egen *trivsel* og deres *vennskap* med andre barn ut fra i ut fra fem spørsmål. Videre er det to spørsmål som omhandler *erting* samt 8 spørsmål om deres *relasjon* til de voksne. Avslutningsvis viser de deres *kjennskap til tall, bokstaver, ord og geometriske figurer* ut fra 12 spørsmål.

Svarverdiene går fra 1–4 konkretisert i smilefjes (1=veldig sur, 2=litt sur, 3=litt blid, 4=veldig blid), og der høyeste skåre indikerer høy grad av trivsel og vennskap, lite erting og god relasjon til de voksne. Barnas vurdering av tall, bokstaver, ord og geometriske figurer ut fra to ulike svaralternativer.

4.5.2 Pedagogiskleder-skjema

Skjemaet som **pedagogisk leder** har brukt for å vurdere det enkelte barnet, bygger i hovedsak på måleinstrumenter som er utviklet for å kartlegge barns sosiale og språklige kompetanse (Gresham & Elliott 1990-2008, Lamer & Hauge 2006), spørsmål om barnets atferd (Lamer 2013) og den voksnes relasjon til barnet (Pianta 2001).

Pedagogisk leders vurdering av barnas *sosiale ferdigheter* er vurdert ut fra 18 utsagn fordelt på to faktorer: Selvheldelse (6 spm) og selvkontroll/empati (12 spm). Når pedagogisk leder skal vurdere, skjer det ved å svare på spørsmål som: «Viser han/hun at han/hun gjenkjenner

andres følelser og handler deretter?» «Lytter han/hun til andre og er medfølende?» «Tar han/hun hensyn til andre i leksituasjoner?». Barnas *språklige ferdigheter* er vurdert ved bruk av en skala med 16 utsagn om barns språk og ferdigheter til å kommunisere. Spørsmål som inngår er blant annet å kunne «å formulere egne ønsker verbalt», til «å leke med språket» og til «å rime på egen hånd». En vurdering av barns *atferd* ble her rapportert med 12 utsagn fordelt på eksternalisert atferd (6spm) og internalisert atferd (6spm) som: «Har raserianfall», «Er rastløs eller hele tiden i bevegelse, skifter ofte aktivitet», «Viser engstelse i samvær med andre barn» og «Virker trist, lei seg eller deprimert». Barns *motoriske og fysiske ferdigheter* består av 7 spørsmål, mens *relasjonen* mellom den voksne og barnet består av 13 spørsmål fordelt på to faktorer (nærhet 7 spm, konflikt 5 spm).

Spørreskjemaene har svarverdier som går fra 1 til 4 (1=aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte, 4=meget ofte) på sosiale og fysisk/motoriske ferdigheter og fra 1 til 5 på atferd (5=aldri, 4=sjelden, 3=av og til, 2=ofte, 1=svært ofte). Også språklige ferdigheter har svarverdier fra 1 til 5, men med omvendt verdiskala (1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=svært ofte). Relasjon mellom voksen og barn har en verdiskala fra 1 til 4 (1=stemmer ikke, 2=stemmer litt, 3=stemmer ganske bra, 4=stemmer veldig bra). Høyeste skåre indikerer positiv atferd, adekvate ferdigheter og en god relasjon.

4.5.3 Ansattskjema

Spørreskjema til **ansatte** består av 11 variabelområder og bygger i hovedsak på måleinstrumenter hentet fra Grosin (1990), Rutter et al. (1979) for vurdering av *miljøet* i barnehagen. Dette variabelområdet består av 4 faktorer med spørsmål om de ansattes kompetanse og tilfredshet (3 spm), samarbeid (12 spm), fysisk miljø (2 spm) og ledelse av barnehagen (3 spm). Videre vurderer de ansatte egen *dagsplan og aktiviteter* ut fra 5 utsagn og deres *pedagogiske arbeid* ut fra 11 spørsmål.

Interesse og innsats fra barna er hentet fra og inspirert av måleinstrumenter fra Skaalvik (1993), Grosin (1990), Rutter et al. (1979), og består av 4 spørsmål. *Relasjon til barna* består av 9 utsagn fordelt på ansattes vurdering av egen relasjon til barn (5 spm) og ansattes vurdering av relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen (4 spm). *Samarbeid med foreldre* er en variabel som består av 7 utsagn om informasjon (5 spm) og dialog med foreldre (2 spm).

Det er en firedelt verdiskala fra 1–4 (1= passer ikke så godt, 2=passer noenlunde, 3=passer godt, 4=passer meget godt) der høyeste skåre svarer til et godt miljø, høy interesse og gode relasjoner.

4.5.4 Foreldreskjema

Det spørreskjemaet som er brukt i forhold til alle **foreldre/foresatte** er hovedsakelig en tilpasning av et skjema som tidligere er brukt til foreldre i skolen (Nordahl 2005). Dette har i andre sammenhenger vist tilfredsstillende reliabilitet og validitet, og det er her foretatt en tilpasning til foreldre i barnehagen. I denne rapporten er det valgt å undersøke nærmere tre sentrale områder innenfor spørreundersøkelsen: grad av tilfredshet med barnehagetilbudet, informasjon fra barnehagen og barnehagens aktivitetstilbud.

Tilfredshet med barnehagetilbudet består av 7 spørsmål om hvordan foreldrene opplever personalengasjement, ledelse av barnehagen, holdninger i barnehagen og generell tilfredshet med barnehagen. *Informasjon* fra barnehagen består av 5 spørsmål som omhandler informasjonen som blir gitt foreldrene/foresatte angående deres barns trivsel og utvikling, om aktiviteter som gjøres, personalets fleksibilitet og samarbeidsvillighet. *Aktiviteter* i barnehagen består av 8 utsagn.

Verdiskala fra 1–4 (1=aldri/sjelden, 2= av og til, 3=ofte, 4=meget ofte) hvor høyeste verdi indikerer et godt samarbeid.

4.5.5 Lederskjema

Spørreskjemaet til **lederne** består av totalt 6 variabelområder med måleinstrumenter fra blant annet Grosin (1990), Rutter et al. (1979), Nordahl (2000).

Leder vurderer egen *tidsbruk* på 5 ulike områder. De vurderer videre egen *pedagogisk ledelse* ut fra 8 spørsmål. Barnehagens *miljø* blir også vurdert av ledelsen og består av 3 faktorer; tilfredshet og utvikling (3 spm), samarbeid (10 spm) og det fysiske miljøet (2 spm). Tilslutt vurderer leder *samarbeidet med barnehageeier/myndighet* ut fra 3 spørsmål.

Verdiskalaen går fra 1-4 og 1-5 der høyeste skåre indikerer et positivt resultat.

4.6 Statistiske analyser

Det er gjennomført faktoranalyse ved bruk av Principal Component-analyse med Direct Oblim-rotasjon og med egenverdi over ett (Kaisers kriterium) for komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i videre statistiske analyser. Det er også gjennomført reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach's Alpha for å undersøke hvor pålitelig eller stabil faktoren er. Alpha over .60 anses som akseptable, .70 som god og .90 som meget god (Cronbach 1951). For å få en innledende oversikt over materialet, både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser for alle faktorene. Videre er det gjennomført variansanalyse med bruk av ANOVA for å finne frem til hvilken endring som har vært mellom T1, T2 og T3. Den relative forskjellen/endringen er vurdert og angitt ut fra standardavviket i målingene. Mål på forskjeller/endringer angis i Cohens d og 0,20 anses som en liten forskjell, 0,50 som middels og forskjeller over 0,80 anses som store (Cohen, 1988). Alle analyser er gjennomført med bruk av SPSS 26.

4.6.1 Faktoranalyse

Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hoved- og underbegreper ved hjelp av representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i undersøkelsene er valgt ut fra det som var best egnet til å gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene som blir belyst i denne rapporten. Hensikten med faktoranalysene er å komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i videre statistiske analyser. I den kvantitative kartleggingsundersøkelsen er det tatt utgangspunkt i faktorløsninger som er basert på tidligere bruk av måleinstrumenter (Sunnevåg, Nordahl og Nordahl 2018; Sunnevåg og Nordahl 2020). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorative analyser. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre i undersøkelsen, er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt. Basert på disse faktorløsningene er det laget delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet totalskårer, det vil si summen av alle spørsmålene innenfor et tema eller hovedbegrep.

4.6.2 Reliabilitetsanalyser

For å undersøke om måleinstrumentet representerer en tilfredsstillende operasjonalisering, er det gjennomført reliabilitetsanalyse (Christophersen, 2013, s. 161). Reliabilitetsanalyser er gjennomført på alle variabelområder innenfor de ulike spørreskjemaene. Cronbachs Alpha varierer mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens. I spørreundersøkelser anses Cronbachs Alpha større enn ,70 som god, noe som indikerer at 70 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2013).

Nedenfor er resultatet på de ulike faktorene fra alle fem undersøkelser satt opp med Cronbach`s Alpha verdien.

Barn

Tabell 4.13: *Reliabilitetsanalyser*

| Variabelområder/faktorer | Alpha T1 | Alpha T2 | Alpha T3 |
|--------------------------------------|----------|----------|----------|
| Barns trivsel og vennskap | .633 | .656 | .682 |
| Erting | .590 | .627 | .583 |
| Barns relasjon til voksne | .749 | .775 | .750 |
| Gjenkjennelse av tall | .712 | .704 | .727 |
| Gjenkjennelse av geometriske figurer | .517 | .527 | .516 |
| Gjenkjennelse av bokstaver | .599 | .567 | .540 |
| Gjenkjennelse av ord | .599 | .423 | .430 |

Cronbach`s Alpha er en målemetode i forhold til pålitelighet og sammenheng i data, og kravet til en god indre konsistens for en skala ligger på $>.70$ (Cronbach 1951). Disse reliabilitetsanalysene på barneundersøkelsen viser gjennomgående noe lave reliabilitetskoeffisienter for de skalaene som er brukt og det må det tas hensyn til i tolkninger av analysene senere.

Pedagogiskleder

Tabell 4.14.: *Reliabilitetsanalyser*

| Variabelområder/faktorer | Alpha T1 | Alpha T2 | Alpha T3 |
|---|----------|----------|----------|
| Barns sosiale ferdigheter, selvhevdelse | .803 | .818 | .811 |
| Barns sosiale ferdigheter, selvkontroll og empati | .936 | .945 | .945 |
| Barns atferd, eksternalisert | .869 | .870 | .881 |
| Barns atferd, internalisert | .795 | .805 | .810 |
| Barns språklige ferdigheter | .966 | .968 | .969 |
| Barns motoriske og fysiske ferdigheter | .886 | .881 | .877 |
| Voksnes relasjon til barn, nærhet | .756 | .786 | .750 |
| Voksnes relasjon til barn, konflikt | .819 | .822 | .814 |

Reliabilitetsskårene er svært gode (>.700) slik at faktorene kan betraktes som pålitelig.

Ansatte

Tabell 4.15: *Reliabilitetsanalyser*

| Variabelområder/faktorer | Alpha T1 | Alpha T2 | Alpha T3 |
|--|----------|----------|----------|
| Kompetanse og tilfredshet | .688 | .763 | .743 |
| Samarbeid | .884 | .880 | .891 |
| Fysisk miljø | .742 | .760 | .732 |
| Ledelse av barnehagen | .885 | .892 | .887 |
| Dagsplan og aktiviteter | .765 | .814 | .808 |
| Det pedagogiske arbeidet | .708 | .694 | .693 |
| Interesse og innsats fra barnas side | .876 | .880 | .887 |
| Ansattes egen relasjon til barn | .741 | .722 | .754 |
| Relasjon mellom voksen og barn i barnehagen | .695 | .706 | .688 |
| Ansattes samarbeid med foreldre, informasjon | .848 | .860 | .869 |
| Ansattes samarbeid med foreldre, dialog | .811 | .789 | .795 |

Reliabilitetsskårene er gode (>.700) og kan betraktes som pålitelig.

Foreldre/foresatte

Tabell 4.16: *Reliabilitetsanalyser*

| Variabelområder/faktorer | Alpha T1 | Alpha T2 | Alpha T3 |
|--|----------|----------|----------|
| Foreldrenes vurdering av informasjon og samarbeid med barnehagen | .676 | .699 | .709 |
| Foreldres tilfredshet med barnehagetilbudet | .896 | .885 | .893 |
| Foreldres vurdering av aktiviteter i barnehagen | .887 | .890 | .892 |

Reliabilitetsskårene er gode (>.700) slik at faktorene kan betraktes som pålitelig.

Leder

Tabell 4.17: Reliabilitetsanalyser

| Variabelområder/faktorer | Alpha T1 | Alpha T2 | Alpha T3 |
|----------------------------------|------------|------------|------------|
| Tidsbruk | Enkelt spm | Enkelt spm | Enkelt spm |
| Pedagogisk ledelse | .799 | .809 | .860 |
| Tilfredshet og kompetanse | .641 | .737 | .747 |
| Samarbeid | .869 | .897 | .885 |
| Fysisk miljø | .760 | .807 | .792 |
| Samarbeid med barnehagemyndighet | .806 | .894 | .794 |

Reliabilitetsskårene er tilfredsstillende (>.700) med unntak av for lederes vurdering av tilfredshet og utvikling ved T1. Dette må tas hensyn til i de videre analyser og tolkninger.

4.6.3 Frekvensanalyser

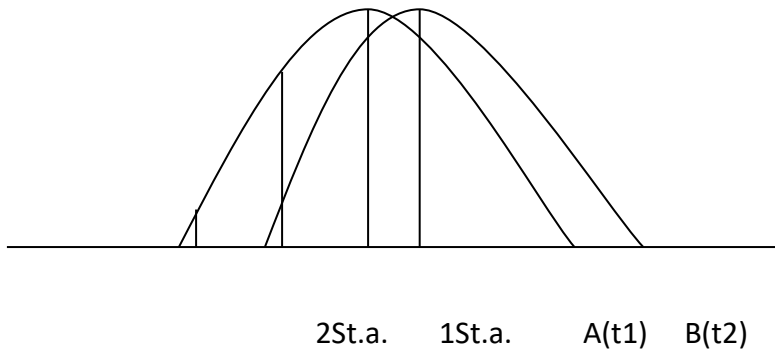
For å få en innledende oversikt over materialet, både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser for alle variablene. Frekvensfordelingen gir et bilde av materialet innenfor de ulike faktorene

4.6.4 Variansanalyser og effektmål

For å undersøke forskjeller og likheter mellom kommuner, barnehager eller barnegrupper på ulike variabler, er det gjennomført one-way ANOVA-analyse. Under hver tabell oppgis signifikansnivået. Signifikansen sier noe om sannsynligheten for at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter, men ikke noe om størrelsen på forskjellen (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Størrelsen på forskjellen kan man få gjennom å anvende Cohens d , det vil si forskjell uttrykt i standardavvik. Det handler om å komme frem til et standardisert uttrykk for den reelle forskjellen mellom eksempelvis to eller flere grupper. For å beregne forskjellen mellom to grupper (f.eks. jenter og gutter) uttrykt i standardavvik, er det brukt følgende formel (Cohen et al., 2011):

I figuren nedenfor er det gjort et forsøk på å fremstille varians og gjennomsnitt i to barnehager (A og B) eller på to tidspunkter (T1 og T2). 68 % av variasjonen i målingen vil være innenfor +/- et standardavvik, og 95 % av variasjonen vil befinne seg innenfor +/- to standardavvik.

Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik (Cohens $d = 0,5$). Det er et standardavvik fra gjennomsnittet $A(t1)$ til streken 1 St.a.¹, og forskjellen mellom $A(t1)$ og $B(t2)$ er ca. halvparten av dette.



Figur 4.1: Spredning og forskjeller i standardavvik

Statistisk innebærer dette at den reelle forskjellen/endringen i skåre på en variabel mellom for eksempel to barnehager/tidspunkter er dividert med den gjennomsnittlige størrelsen på standardavviket til variabelen. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat bhg A (T1)} - \text{minus} - \text{resultat bhg B (T2)}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavviket på målingene, som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av barnehage A og B's barn og voksne eller tidspunkt 1 og tidspunkt 2. Størrelsen på standardavviket som uttrykk for et variansmål blir influert av de typene målinger som blir gjennomført. Dette gjelder spesielt spredningen i materialet og forskjeller mellom middelerverdier på de forskjellige variablene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller/endringer på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

¹ St.a. = Standardavvik

Standardavviket vil, uansett utvalgsstørrelse, være av betydning. Om man bare ser på gjennomsnittsforskjellen, vil ikke det være nok. Man må alltid ta hensyn til standardavviket. Dersom standardavviket er stort, det vil si at det er god spredning i informantenes svar, vil forskjellen uttrykt i standardavvik bli mindre, enn om standardavviket er lite. Om et standardavvik er lite, vil det være stor grad av enighet blant informantene.

500-poengskalaen

Alle barnehager som deltar i har adgang til en digital resultatportal der de kan lese resultatene fra undersøkelsene. Resultatene kan leses på flere måter i portalen, enten som gjennomsnittsverdier og standardavvik, antall, prosent eller på en 500-poengskala. 500-poengskalaens logikk og oversikt tilsvarer her den visningen som for eksempel finner sted i PISA-undersøkelsene. 500-poengskalaen tar både hensyn til gjennomsnitt og standardavvik. I skalaen er 500 poeng alltid gjennomsnittet for de resultatene som blir presentert. Alle matematiske beregninger, som spredning og standardavvik er alltid inkludert i de aktuelle 500 poengene. Dette betyr at gjennomsnittet for alle institusjoner innenfor alle fokusområder alltid er 500 poeng, helt uavhengig av hvilken skala som er brukt i forhold til svaralternativer eller antall spørsmål i hver faktor. I denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik det samme som 100 poeng (Cohens $d = 1,0$). Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn hvis en bare ser på gjennomsnittresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet. I presentasjonen av resultatene brukes som regel 500 poengskala, men av og til refereres det til Cohens d . Det kan være utfordrende å bruke forskjeller uttrykt i standardavvik (Cohens d og 500 poengskala) på områder som er skjevfordelt, noe vi finner på flere målinger i disse undersøkelsene. Men analyser viser at resultatene ikke blir særlig forskjellige om dataene konverteres til normalfordelte skalaer.

4.7 Reliabilitet og validitet

Nedenfor er det foretatt en vurdering av reliabilitet og validitet i spørreskjemaundersøkelser og bearbeidingen av disse.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet anvendes for å finne frem til hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og det blir betraktet som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» varians og feilvariansen i en måling, vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. På den måten kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen eller forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller en verdi for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet brukes det derfor bare i liten grad resultater fra enkeltspørsmål i presentasjonen av det empiriske materialet i denne undersøkelsen. I den største delen viser analysene at reliabiliteten er tilfredsstillende i de dataene som blir presentert her.

I spørreundersøkelsen har vi beregnet reliabiliteten – eller påliteligheten i undersøkelsen – ut fra de områdene som er målt. Resultatene av disse statistiske analysene viser at reliabiliteten i hovedsak er tilfredsstillende. Det er imidlertid noen utfordringer med påliteligheten i enkelte av barnas svar. Dette kan både skyldes at måleinstrumentet ikke er tilfredsstillende, og at barn i disse enkelttilfellene ikke i tilstrekkelig grad har forstått det vi spør om på den måten som var hensikten. Det er imidlertid viktig å slå fast at barna på de fleste områdene kan betraktes som troverdige informanter. At de forstår og vurderer fenomener annerledes enn voksne gjør betyr jo ikke at de forstår dem «feil». De forstår dem bare på en annen måte og med en annen erfaringshorisont.

4.7.2 Validitet

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det man måler, faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av det begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cohen 2007, Cohen et al. 2011). I undersøkelser som denne er det viktig å sikre at de områdene som det er hensikten å måle faktisk blir målt. Det vil si at undersøkelsens spørsmål i sin utforming må dekke de tiltenkte områdene eller begrepene som skal måles på en god måte. Spørsmålene må videre være tilpasset de ulike informantgruppene, slik at de forstår hva det spørres om.

For analysene av datamaterialet er konsekvensen at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på enkelte spørsmål og den lave støtten til teoretiske faktorløsninger kan indikere en lav begrepsvaliditet i materialet. For å vurdere dette er det gjennomført egne analyser for å sikre at de spørsmålene som er tenkt hører sammen, faktisk fungerer sammen. Det er gjennom faktor- og reliabilitetsanalyser vurdert om datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene var tiltenkt å måle. Det vil si om det er sammenheng mellom datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene, og faktorløsninger i tidligere bruk av måleinstrumentene. Faktorløsningene på T1 er identiske med faktorløsningene på T2 og T3. Ut fra både faktor- og reliabilitetsanalyser anses i tillegg begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ettersom resultatenes overensstemmelse med begrepskonstruksjonene er relativt god. På enkelte begrepsområder er validiteten imidlertid litt lav. Det ser vi ved at forklart varians er noe lav i faktoranalysen og at enkeltspørsmål kan høre til på mer enn en faktor/ område. Men den vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne spørreundersøkelsen er å vurdere generelle resultater innenfor enkelte fenomener eller områder i barnehagen.

Ytre validitet

Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I denne spørreundersøkelsen er ikke dette noe problem fordi utvalget er det samme som populasjonen, og fordi det dessuten er en tilfredsstillende svarprosent på de fleste av måletidspunktene.

4.7.3 Indre validitet og Covid-19

Indre validitet handler om hvor sikre vi kan være på at resultatene skyldes arbeidet med intervensjonen og ikke andre tilfeldigheter. Når det er en god sjanse for at andre variabler kan påvirke resultatet, har studien lav intern validitet. Derfor er det svært viktig å være klar over mulige "trusler mot den indre validiteten" (Cook & Campbell, 1979) i planleggingen av ethvert design, og undersøke i hvilken grad og på hvilke måter slike trusler eller kilder til forvirring muligens kan elimineres eller motvirkes.

Gode forskningsstudier er alltid utformet på en måte som forsøker å minimere muligheten for at eventuelle andre variabler (Covid-19) enn den uavhengige variabelen (intervensjonen) påvirker den avhengige variabelen (barns utvikling og læring). Det vil si at vi er interessert i å vite om intervensjonen gjorde en forskjell på den pedagogiske praksisen og at barn i barnehagen i større grad etter intervensjonen enn før får realisert sitt potensial for utvikling og læring. Inntoget av Covid-19 i 2020-2021 som en reell trussel mot indre validitet var umulig å forutsi og var heller ikke mulig på noen måte å motvirke gjennom for eksempel «kontrollgrupper» siden alle i Norge ble berørt av dette.

Forbedringsarbeidet «Kultur for læring i barnehager» er utover et barnehagebasert forbedringsarbeid i den enkelte barnehage og kommune, også et longitudinelt intervensjonsstudie. Hensikten med intervensjonsstudien er å undersøke i hvilken grad de ulike innsatsene i arbeidet med KFL har realisert de målsettingene som er satt for arbeidet (se s. 9). Ifølge Cook og Campbell (1979) er en av hovedutfordringene ved longitudinelle intervensjonsstudier som har til hensikt å undersøke effekter av en intervensjon, knyttet til blant annet det man kaller «historiske hendelser» det vil si historiske samfunnsendringer (ofte på grunn av ukjente årsaker) som tilfeldigvis falt sammen med intervensjonen. Situasjonen rundt Covid-19 i 2020-2021 (ved T3) kan kanskje knyttes til slike historiske hendelser og det betyr at konteksten på de tre måletidspunktene 2017, 2019 og 2021 (året med Covid-19) ikke er like, noe som er et krav i intervensjonsstudier. Covid-19 er en hendelse som kan ha påvirket atferden til deltakerne underveis i arbeidet og som også kan ha påvirket vurderingene de ga på spørsmålene i spørreundersøkelsen ved T3. Olweus (2005, s. 393) beskriver utfordringen med historiske hendelser slik;

With a selection cohorts design, one has also to be aware of the possibility that registered changes in the outcome variable or related dimensions, are a consequence of some "general time trends" i.e. historical societal changes (often unknown causes) which happened to coincide with the intervention, suggesting that the results can be given a "historical interpretation.

Under perioden med Covid-19 var det flere barnehager som ikke arbeidet med KFL, men hadde sitt fokus på for eksempel organisering av barnegrupper, hygiene og drift av barnehagen. De daglige rutinene, inkludert arbeidet med KFL ble snudd på hode over natten. Slik sett har det påvirket atferden deres og i noen grad også ha påvirket deres vurderinger av spørsmålene i spørreundersøkelsen. Et godt eksempel er spørsmål til ansatte og foreldre/foresatte om barnehagen gjennomfører varierte aktiviteter i lokalmiljøet eller av

kulturell betydning. Dette er aktiviteter som ikke var mulig å gjennomføre i denne perioden og derfor er resultatene relativt lave.

På de fleste områder viser resultatene en stabil skåre fra T2 (2019) til T3 (2021), noen områder viser resultatene en nedgang T2 til T3 og på andre områder en markant fremgang. Konsekvensen av Covid-19 ved T3, gjør at vi ikke uten videre kan tolke den endring som har vært fra T1 til T3 som et resultat av arbeidet med KFL-barnehage (intervensjonen) i og med at konteksten ved denne siste målingen ikke er lik som ved første og andre måling. Det betyr at resultatene i større grad tolkes ut fra den endring (stor-liten) vi kan se at tallene viser fra T1 til T2 og T3, og i mindre grad som et resultat av arbeidet med KFL eller ene og alene med Covid-19.

4.8 Etiske betraktninger

Spørreundersøkelsen som er gjennomført i «Kultur for læring i barnehagen» er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) med referansenummer 55013 (vedlegg 1). Prosjektet ble tilrådet av NSD:

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Etter at den nye personvernloven trådte i kraft sommeren 2018 ble det foretatt en gjennomgang av alt vedrørende spørreundersøkelsene og det ble utarbeidet en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) hvor NSD i samråd med prosjektansvarlig og rådgivere ved Høgskolen i Innlandet konkluderte med at personvernrisikoen er redusert i en slik grad at behandlingen kan gjennomføres i samsvar med personvernforordningen, uten forhåndsdrøfting med Datatilsynet.

4.8.1 Samtykke

Det er ingen barn som har fått lov til å delta i spørreundersøkelsen uten samtykke fra sine foresatte i prosjektperioden. Ved første måletidspunkt (T1) var det kun ett samtykke som ble gitt. Da krysset foresatte av for om barnet fikk tillatelse til å delta eller ei. Deltagelse innebar

at barnet selv kunne besvare og at pedagogiskleder kunne besvare spørsmål om barnet. Det var ett felles kryss. Ved andre måletidspunkt (T2) ble samtykket utvidet til at foresatte kunne velge hva de ville gi samtykke til, om barnet kunne besvare, pedagogiskleder og om foreldrene selv ønsket å delta. Svakheten med begge de to samtykkeskjemaene er at det ikke har vært noen avkryssingsboks for «nei til samtykke». De foresatte som ikke ønsket å samtykke, har da kunne la være å levere tilbake dokumentet. På den måten vil ikke barnehagene kunne skille mellom hvilke foresatte som ikke ønsker å samtykke og hvilke foresatte som har glemt å samtykke. Denne diskusjonen har SePU hatt med NSD i flere år, men de har vært opptatt av at det skal oppleves som frivillig å delta, og at en nei-funksjon slik sett kan oppleves uheldig. NESH påpekte det samme som SePU i sin vurdering. Høsten 2020 fikk vi da endelig tillatelse av NSD til å ha en ja- og nei-avkryssing for hvert samtykke. Dette innebærer at det har skjedd en utvikling gjennom prosjektperioden når det gjelder samtykke. Fra at man ved første måletidspunkt kun hadde ett felles samtykke for delttagelse i sin helhet, har SePU gjort etiske overveielser om at foresatte kan velge hva slags samtykke de ønsker å gi, gjennom en «ja og nei»-avkryssing. Eksempelvis at foresatte samtykker til at barnet selv får delta, men at de ikke ønsker å la pedagogiskleder svare på spørsmål om deres barn.

4.8.2 Anonymitet

For å ivareta anonymitet hos informantene, i tråd med forskningsetiske retningslinjer og NSD, er det flere tiltak som er gjennomført: - I hele prosjektperioden er den enkelte barnehage som selv har bestilt sine brukernavn. Brukernavnene (eks. A12345) kobles til personnavn i et regneark som lagres i barnehagen. Informantene logger seg på med brukernavnet når spørreundersøkelsen skal gjennomføres. Når undersøkelsen er gjennomført vil det opprinnelige brukernavnet endre seg til et annet brukernavn, slik at data som er lagret hos Conexus, ikke vil matche med koblingsnøkkelen som er lagret i barnehagen. Dette kalles «hasjing» på dataspråket og har ligget inne som en funksjon i Conexus sine systemer siden 2019. - Administrasjonsportalen der barnehagen bestiller brukernavn er passord beskyttet med brukernavn og mobilkode, altså en to-trinns pålogging. Mobilkoden ble aktivert høsten 2019, før det var det kun passordbeskyttelse med brukernavn. - Resultatportalen, der den enkelte barnehage får tilgang til sine resultater er også passord beskyttet. Slik har det vært i hele prosjektperioden. - Resultatene i resultatportalen vises kun dersom det er sju informanter eller flere i en gruppe. Dersom det er færre, vil resultatene prikkes.

4.8.3 Barns som informanter

Det reises mange etiske og juridiske spørsmål når blant annet barn deltar som informanter i forskning. I KFL i barnehagen gjennomføres datainnsamlingen som en digital kvantitativ spørreundersøkelse der deler av undersøkelsen er designet for en gruppe informanter som verken kan lese eller skrive. Spørreundersøkelsen for barn er nettbasert, uten skriftlig tekst, men med animasjoner og lyd. Det er lagt vekt på at undersøkelsen skal være lekpreget og lettfattelig, ved å bruke animasjoner og at utsagn leses opp. Spørsmålene retter seg mot barnas egne subjektive forståelser, opplevelser og erfaringer i barnehagen.

Det kan reises mange spørsmål når barn er informanter i forskning. I løpet av de senere år har den humanistiske og samfunnsvitenskapelige forskningen om barn og unge ekspandert, og forståelsen av barn og unge som kompetente, sosiale og kulturelle aktører er mer uttalt (Nordahl, 2010). Dette krever at den voksne ikke misbruker barnets fortrolighet eller lojalitet både tilknyttet pedagogisk praksis og forskning. Barns sårbarhet og avhengighet er derfor vektlagt i både informasjon til foreldre og ansatte i barnehagen. Det er videre lagt vekt på at barna ikke skal ha følt seg presset eller ha negative opplevelser ved gjennomføringen av undersøkelsen. Vi som forskere har videre et ansvar som innebærer å opptre med ydmykhet og respekt i møte med barnas ytringer. Dette dreier seg om å synliggjøre deres erfaringer og opplysninger uten å stille dem i et dårlig lys. Når barns egne perspektiver kommer frem på denne måten, vil voksne kunne få blikk i at barnehagen ofte ser annerledes ut fra barnets side. I bearbeiding og drøfting av resultater er det derfor avgjørende at det vises respekt for barnet som selvstendig aktør i eget liv (Nordahl, 2010). Det å stole på og respektere barnas svar og oppfatninger dreier seg om barnas troverdighet, og en forståelse av at barnas svar og vurderinger er riktig eller sanne for dem. Barn og unge formidler subjektive oppfatninger som bør tillegges like stor verdi som voksnes subjektive oppfatninger (Johansen & Sommer, 2006). Når vi i denne undersøkelsen etterspør barnets subjektive opplevelser, erfaringer og perspektiver, vil svarene barna gir være riktige for dem. I 2019 vurderte Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som viser til forskningsetikkloven hvor det fremgår at forskerne har en aktsomhetsplikt (§4) og institusjonene et ansvar (§5) for å sikre at forskningen skjer i henhold til anerkjente

forskningsetiske normer, SePUs spørreundersøkelser og bemerket: «Det er viktig at barn og unge får være med i forskning som primærinformanter. Dette gir viktig informasjon som kan være relevant for å forstå og gjøre deres liv bedre».

Grunnleggende retningslinjer knyttet til behandling av data gjennom en egen risikovurdering (DPIA) for innhenting og oppbevaring av data utvikles og som sikrer at regelverket for oppbevaring av personopplysninger (GDPR) ivaretas. Evalueringen følger videre Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora (NESH) sine retningslinjer om forskning med barn.

4.8.4 Bruk av smilefjes

I den offentlige debatten har det kommet frem ulike synspunkter på bruk av barn som informanter og bruk av smilefjes. I Dagsavisen ble det publisert en artikkel av Førde, Diseth og Brodal (2020) som hevdet at bruk av smilefjes er å gå over grenser og at det er maktmisbruk overfor barnet, noe som rammer de svakeste og de mest samvittighetsfulle. Bruk av «surefjes» kan vekke angst og at barnet føler seg angrepet av spørsmålene. Samtidig som barnet kommer i en konflikt mellom ønsket om å være akseptert av den voksne og opplevelsen av å utlevere seg selv. Elisabeth Staksrud, leder for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sier derimot at «*det er viktig at barn og unge får være med i forskning som primærinformanter. Dette gir viktig informasjon som kan være relevant for å forstå og gjøre deres liv bedre*» (Fladberg, 2020). SePU er opptatt av at barnets stemme skal bli hørt. Det kan tenkes at ansatte i barnehagen ikke har full oversikt alt som skjer og at forskning som innlemmer barns stemme kan avdekke situasjoner som voksne ikke ser. Barns subjektive opplevelser skal tillegges stor vekt i arbeidet med å utvikle inkluderende barnehagemiljø, og det er det spørreundersøkelsen blant annet skal bidra til. Når det gjelder bruk av smilefjes som svaralternativer, er det godt dokumentert at det fungerer i datainnsamling. En professor i lingvistikk beskriver emojier som en selvstendig del av språket og kaller det internetts lingua franca. Med dette mener han at emoji-språket mangler grammatikk og setningsoppbygging som språk bør ha, men at de allikevel representerer en egen form for kommunikasjon. Særlig tatt i betraktning at alle mennesker kan forstå den omtrentlige forståelsen av de ulike emojiene (Evans, 2017).

4.9 Kvalitativ dokumentanalyse

I denne rapporten er også valgt å undersøke noe mer inngående hvordan ansatte i barnehagene og deres ledere vurderer arbeidet med ulike kompetansehevingsforløp og hvilke resultater de mener de har fra arbeidet i KFL i barnehagen ved anvendelse av dokumentanalyse. Det er derfor valgt å ta utgangspunkt i dokumenter (PowerPoint) som barnehagene har laget til læringskaravanene og foreta en analyse av disse (vedlegg 3). Dokumentanalyser kan gi kunnskap om faktiske, konkrete forhold gjennom å systematisk studere dokumentene for å trekke slutninger om barnehagers arbeid med ulike kompetansehevingsforløp og resultater de mener å ha fra arbeidet i KFL- barnehage. Grønmo (2004) bruker begrepet kvalitativ innholdsanalyse om dokumentanalyse og skriver at: *«kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen på det aktuelle studiet»*. Det handler om å gjennomgå innholdet i dokumentene systematisk. Dette gjøres ved å kategorisere innholdet, og registrere interessant data fra dokumentene. Thagaard (2013:59) viser videre til at *«dokumentanalyse skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til»*. Lysbildene fra læringskaravane som er valgt ut i denne rapporten, er skrevet og utarbeidet for annet formål og ikke blitt laget med denne rapporten som utgangspunkt, men de sier likevel noe om hvilke erfaringer ansatte og ledere i barnehagen har fra arbeidet med de ulike kompetansehevingsforløpene og hvilke resultater de mener de har fra å ha deltatt i forbedringsarbeidet KFL i barnehagen. Dette er derfor utgangspunktet for kategorisering av innholdet og videre analyse av det.

4.9.1 Utvalg

Data i denne rapporten er basert på den andre læringskaravane som ble gjennomført våren 2021 og 2022 og kommer fra til sammen 104 barnehager. 14 kommer fra Stange kommune og ble gjennomført i 2021 og 90 kommer fra de barnehagene som gjennomførte i 2022. Totalt var det 16 barnehager i Stange og 134 i resten av Hedmark. Noen kommuner har valgt å ikke gjennomføre denne siste læringskaravane som er utgangspunktet for denne analysen og i

noen kommuner har det vært sammenslåing av barnehager, derfor er utvalget i analysen lavere enn det totale antall barnehager som har deltatt i KFL i barnehagen..

4.9.2 Læringskaravane - datagrunnlag

Læringskaravane er en dialogbasert veiledning og en del av Kultur for læring i barnehager sine virkemidler. Barnehagens ledelse, tillitsvalgte, PPT sammen med barnehagemyndighet og SePU gjennomfører læringskaravane to ganger i løpet av prosjektperioden. Hensikten med læringskaravane er å dele kunnskap og erfaringer fra arbeidet med kompetansehevingsforløp og resultatene fra kartleggingsundersøkelsene samt å gi hverandre sparring/veiledning på utfordringer den enkelte barnehage opplever. I arbeidet med å forberede læringskaravane skal hver barnehage forberede en presentasjon med bruk av PowerPoint om barnehagens arbeid så langt i forhold til kompetansehevingsforløp og resultater fra arbeidet. Dette sendes barnehagemyndighet/eier en uke i forkant. Barnehagemyndighet/eier distribuerer presentasjonene videre til SePU, PPT, tillitsvalgte og de andre barnehagene som deltar denne dagen. Alle deltagerne leser hverandres presentasjoner i forkant og forbereder innspill til sparring. Læringskaravane er organisert slik at ansvarlig for møtene er barnehagemyndighet/eier og SePU. Barnehagemyndighet/eier er møteleder og leder læringskaravane (ordstyrer). Ramme for hver barnehage er 45 minutter; 10 minutter presentasjon fra den enkelte barnehage basert på arbeidet med kompetansehevingsforløpene og resultatene fra arbeidet. Deretter er det en 30 minutters dialog der alle deltakere kommer med innspill til hver barnehages utfordringer/spørsmål og tilslutt 5 minutter hvor barnehageledelsen reflekterer over hva fra dialogen de tar med tilbake til egen barnehage? I tabellen nedenfor er planen for en dag med læringskaravaner presentert.

Tabell 4.18: *Tidsplan for læringskaravanen*

| Tidspunkt | Hvem | Struktur og innhold |
|-------------|--|--|
| 09.00-11.30 | <u>Gruppe 1:</u> 3 barnehager, bhg.myndighet/eier, tillitsvalgt, PPT, SePU | 09.00-09.05: Velkomst og presentasjon av rammen for dagen v/barnehagemyndighet/eier 09.05-09.45: A barnehage 09.45-09.50: Pause og klargjøring 09.50 -10.35 B barnehage 10.35-10.40: Pause og klargjøring 10.40-11.25: C barnehage 11.25-11.30: oppsummering av dagen v/ barnehagemyndighet/eier 11.30-12.00 - Lunsj |
| 12.00-15.30 | <u>Gruppe 2:</u> 3 barnehager, bhg.myndighet/eier, tillitsvalgt, PPT, SePU | 12.00-12.05: Velkomst og presentasjon av rammen for dagen v/barnehagemyndighet/eier 12.00-12.45: D barnehage 12.45-12.50: Pause og klargjøring 12.50-14.35: E barnehage 14.35–14.40: Pause og klargjøring 14.40-15.25: F barnehage 15.25-15.30: Oppsummering av dagen v/ barnehagemyndighet/eier |

I denne andre læringskaravanen våren 2021 og 2022 ble det fokusert på:

- Resultater fra de tre spørreundersøkelsene T1, T2 og T3.
- Arbeid med kompetansehevingsforløp
- Forbedret praksis fra 2017 til 2022

4.9.3 Systematisering av data

I denne rapporten er det tatt utgangspunkt i to av PowerPoint lysbildene som den enkelte barnehage har forberedt og presentert i læringskaravanen 1) *hva har vært suksessfaktorer i arbeidet med kompetansehevingsforløp gjennom kompetansepakkene?* og 2) *hva av barnehagens pedagogiske praksis er forbedret fra 2016/2017 til 2021/2022?* Materialet er systematisert ved først å kode utsagn etter samme tematisk område. Deretter ble kodene satt inn under hovedkategorier utledet av teori og forskning på de to områdene. Dataene analyseres

kvantitativt ved å undersøke hvor mange barnehager som gir uttrykk for samme kode under de enkelte kategorier. Dette utdypes dataene kvalitativt ved å undersøke hva barnehagene konkret sier om den enkelte kode innenfor kategoriene. Tilslutt drøftes dette i lys av teori og forskning.

4.9.4 Reliabilitet og validitet

To viktige krav til en undersøkelse er at data som analysen bygger på er relevant for å løse forskningsspørsmål, og at data er samlet inn på en pålitelig måte og analysen bygger på teori og forståelse som gjør analysen og dens konklusjoner gyldig. Reliabilitet eller pålitelighet knyttes til i hvilken grad undersøkelsene kan gi de samme svarene dersom samme undersøkelse blir gjennomført på nytt. Reliabilitet henger sammen med det vitenskapelige kravet om transparens, som vil si at de metodiske fremgangsmåtene som brukes kommer eksplisitt fram slik at det er mulig å forstå hvordan undersøkelsen har foregått, samt får et grunnlag for å vurdere pålitelighet. I dokumentanalyser legges det stor vekt på repliserbarhet (indre og ytre reliabilitet) – det vil si at resultatene skal kunne reproduseres i detalj og resultatet skal bli det samme (Bratberg, 2017). Rapporten viser hvor dataene kommer fra, hvordan systematiseringen er foregått og analyse av dataene blir presentert og diskutert. Likevel blir fortolkning en sentral del da funnene vil bli diskutert i lys av rapportens teoretiske utgangspunkt. Analysen vil derfor naturligvis bære et subjektivt preg i det forskere fortolker beskrivelsene i dokumentene.

Validitet eller gyldighet er knyttet til om metodikk og teoretisk grunnlag er egnet til å gi innsikt i feltet man ønsker å få innsikt i. Altså, om man undersøker det som er hensikten å undersøke, hvor godt valgene for metodene er begrunnet, hvor godt dokumentene belyser temaene som skal undersøke (Kuckartz, 2014). Hensikten med denne dokumentanalysen er å få kunnskap om hva barnehagene vurderer som sentrale suksessfaktorer i arbeidet med kompetanseheving og hvilke resultater de har fra arbeidet i KFL i barnehagen. Dokumentene fra læringskaravanen har fokus på disse to temaene og dermed er det en tydelig kobling mellom det som ønskes undersøkt og det datamaterialet som anvendes. Videre er datamaterialet systematisert ut fra innholdet i PowerPointene fra læringskaravanen og deretter kategorisert innenfor ulike tema som er forankret i de teoretiske tilnærminger som ligger til grunn for rapporten. Videre vurderes validitet ved å se på i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt, og i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Det er ikke mulig å si noe om de samme erfaringer fra arbeidet med

kompetansehevingsforløp og resultater fra arbeidet med KFL i barnehagen vil være det samme for alle andre som arbeidet med forbedringsarbeid i barnehager og i hvilken grad oversikten over faktorer er uttømmende. Resultatet kan kun si noe om det som gjelder for dette utvalget. Likevel kan resultatene gi en indikasjon på sentrale faktorer i et forbedringsarbeid, men det kan ikke konkluderes generelt på dette grunnlaget. Videre må situasjonen rundt Covid-19 i den siste fasen av arbeidet tas med i betraktning i forhold til validitet. Vi vet at Covid-19 påvirket både det daglige arbeidet i barnehagen og arbeidet med KFL, men vi vet ikke i hvilken grad dette har påvirket styrerne i sine svar på spørsmål om suksessfaktorer i kompetansehevingsarbeidet og de resultater de mener å ha oppnådd i perioden 2017-2021. Det vi vet er at Covid-19 er det forskningen kaller en «tilfeldighet, en historiske hendelse» som gjør at vi ikke uten videre kan si at suksessfaktorer og resultater de har ene og alene skyldes arbeidet med KFL.

4.9.5 Ethiske betraktninger

Siden det er slik at de som har skrevet dokumentene ikke nødvendigvis tenkte over at deres tekster ville bli brukt til forskning da de ble laget, er muntlig samtykke for oppbevaring og bruk av dataene innhentet. Det registreres ikke personopplysninger om ansatte, barnehage, kommune eller regions-tilhørighet og datamaterialet er oppbevart på forsvarlig måte. I og med at materialet ikke inneholder sensitive opplysninger dreier de etiske retningslinjene i denne rapporten seg i stor grad om å etterstrebe god vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2013:25). Dokumentene i analysen er veiledningsdokument som anvendes i en dialogbasert veiledning gjennom læringskaravaner og delt mellom barnehager og forskere som deltar i læringskaravanene. Deretter ble det gitt tillatelse til å bruke to av PowerPointene videre i denne rapporten for å kunne dele kunnskap om barnehagers erfaringer med kompetansehevingsforløp og resultater de mente de hadde oppnådd. Således er dokumentene innhentet på en forsvarlig og redelig måte. I dette metodekapittelet redegjøres det for utvalg, gjennomføring, analyseprosessen og det gis en vurdering av reliabilitet og validitet for på denne måten å etterstrebe vitenskapelig redelighet. Videre er analysen av dokumentene en teoridrevet dokumentanalyse hvor teori og empiri ligger til grunn for systematisering og kategorisering av data som gjør det mulig å sette funn fra denne studien inn i en større

sammenheng. Fremstillingen av resultater er gjort på en slik måte at beskrivelsene viser hva som er felles tema for de fleste barnehager og ikke hva den enkelte barnehage har vurdert, dette for å ivareta aktørene i materialet.

5. Resultater fra spørreundersøkelser

Hensikten med denne rapporten er å undersøke nærmere den endring eller forbedring av barnehagens pedagogiske praksis fra det første (T1) til andre (T2) og tredje (T3) måletidspunktet.

5.1 Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø

Et barnehagemiljø kan forstås som både det fysiske miljøet i barnehagen og det psykososiale miljøet i barnehagen og som henger tett sammen og påvirker hverandre. Det fysiske miljøet handler om de sider ved barnehagemiljøets utforming; inne, ute, materialer etc. som har betydning for barn utvikling og læring. Psykososialt miljø handler om de sider ved barnehagemiljøet som er av særskilt betydning for barns følelsesmessige (emosjonelle), sosiale og kognitive (tankemessige) utvikling og læring. Psykososialt miljø består av psykologiske forhold, sosiale forhold i barnehagen og samspillet mellom disse. Det vil si at det psykososiale miljøet forstås som de mellommenneskelige forholdene i barnehagen og hvordan barna og personalet opplever dette. I NOU 2012:1 Til barns beste, som blant annet utreder behovet for en sterkere grad av presisering av barnehagebarns rett til et godt fysisk og psykososialt miljø i lovverket, nevnes lek og vennskap og det å høre til som kriterier for et trygt og godt psykososialt miljø. Det tas til orde for at barn må ha rett til å høre til i en egnet gruppe, hvor de har mulighet til å etablere vennskap og lek som grunnlag å utvikle sosial kompetanse, herunder trene på å løse konflikter og håndtere følelser som lojalitet og svik (NOU 2012: 1, s. 200). Videre at et slik miljø legger vekt på lek, skapende virksomhet og variert aktivitet. Både det fysiske og det psykososiale miljøet har stor betydning for barns trivsel, utvikling og læring. Et godt barnehagemiljø favner således om hele barnehagens miljø, både det fysiske, sosiale og psykiske og kjennetegnes av barn som opplever høy grad av trivsel, som opplever å ha venner og bety noe for andre, som opplever å mestre sosialt, motorisk, språklig og som opplever å høre til et fellesskap..

Å utvikle gode barnehagemiljø krever derfor ansatte med kunnskap om hvordan barn utvikler seg og lærer samt ansatte med høy grad av kompetanse i å bygge gode relasjoner. Videre

krever det ansatte som er bevisst på og forstår betydningen av voksnes holdninger, handlinger og ansvar i arbeidet med gode barnehagemiljøet. Det kreves også stor grad av samarbeid mellom ansatte, ledelse og eier, samarbeid med og involvering av foreldre og barn, samt tverrfaglig samarbeid med instanser utenfor barnehagen. Nedenfor presenteres resultater fra de ulike spørreundersøkelsene på alle tre tidspunkt i den hensikt å undersøke endring eller forbedring av barnehagemiljøet.

5.1.1 Barnas trivsel og vennskap

Trivsel handler om en følelse av harmoni og indre glede eller fornøydhhet, og avhenger i stor grad av en grunnleggende følelse av trygghet, gode relasjoner til andre mennesker og en følelse av å ha innflytelse på eget. Å bli sett, anerkjent og inkludert av barn og ansatte i barnehagens fellesskap, og oppleve utfordringer som gir mestring har betydning for barns trivsel. Å ha venner og få delta i lek med jevnaldrende har også stor betydning for trivselen (Sandseter & Bratterud 2015, Sandseter & Seland 2015). Skal barnet trives må det bli sett, forstått og tatt hensyn til av de voksne som har ansvaret for det. Å bli sett innebærer at de voksne og barnet deler fokus og følelser i situasjonen, og at det foregår et samspill/dialog preget av respekt for barnet og en kommunikatív frem-og-tilbake bevegelse, altså ikke kun enveis kommunikasjon fra den voksne til barnet (Bae m.fl., 2006). Dette skaper et godt psykososialt miljø hvor barnet opplever å bli sett og anerkjent som subjekt, - eller medmenneske, noe som er grunnlaget for å trives.

Å være venner er å møtes i et forhold hvor den enkelte opplever seg som godtatt og verdsatt for akkurat den han eller hun er. Vennskap handler om å respektere hverandre. Jeg er meg og du er deg. Vennskap bidrar til en følelse av deltakelse og fellesskap. Å tilhøre en gruppe gir barn trygghet og sosial tilknytning. Opplevelser sammen med andre barn kan være veien inn i nye vennskap. Vennskap eller det å ha en god venn, regnes som en svært viktig verdi for barn og barnas handlinger styres i stor grad av relasjonene mellom de jevnaldrende. Østrem m. fl. (2009) viser at vennskap står helt sentralt for barna når det gjelder trivsel i barnehagen, og de dokumenterer gjennom en undersøkelse at de aller fleste barna opplever vennskap i barnehagen. Men det finnes barn som ikke opplever vennskap i barnehagen, og disse barna er i en vanskelig situasjon. Det å stå utenfor fellesskapet kan regnes som svært uheldig for sosial utvikling og selvoppfattelse (Nordahl 2010). Borge m.fl. fant i en stor forskningsundersøkelse som ble utført i 2010 at barn etablerer vennskap tidlig, og at barn både velger og kan bli

bortvalgt av andre fra de er ganske små. Barna vet hvem som er en god venn eller ikke når de blir spurt.

Noen barn gir uttrykk for at de ofte ikke har noen å leke med i barnehagen. Når vi vet hvor viktig vennskap er, kan vi ikke slå oss til ro med at noen opplever at de ikke har venner eller kjenner seg ensomme. En sentral oppgave for de ansatte er å hjelpe barna med å bygge relasjoner til hverandre. Det er viktig samtidig å være oppmerksom på at gryende vennskap kan være skjøre. Observant personale legger merke til når barn knytter nye bånd, og de er vare slik at de ikke griper inn og forstyrrer slike prosesser.

Faktoren trivsel og vennskap består av 5 spørsmål og er vurdert av barn 4 og 5 år. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av trivsel og vennskap.

Tabell 5.1: *Resultater barns trivsel og vennskap ved T1, T2 og T3*

| Trivsel og vennskap | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|---------------------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 893 | 3,67 | 0,43 | 0,16 | < ,001 |
| T2 | 2 580 | 3,74 | 0,40 | | |
| T3 | 2 162 | 3,74 | 0,41 | | |

Resultatet ovenfor viser allerede ved T1 en høy gjennomsnittsskåre som innebærer at det store flertallet av barn i Hedmark trives svært godt i barnehagen. Trivselen øker ved T2 og holder seg stabil til T3. Spredningen i materialet er relativt lav ved alle måletidspunkter og indikerer at barna er samstemte i svarene sine og sprer seg relativt lite på en skala fra 1 til 4. Men, resultatet viser at ikke alle barn opplever god trivsel og gode vennskap. Forbedringen fra T1 til T3 viser til en signifikant forbedring på $d = 0,16$ eller 16 poeng uttrykt i standardavvik. Dette må betraktes som et godt resultat, og det indikerer at barna i T3 gruppen i noe større grad enn T1 gruppene uttrykker god trivsel og opplever vennskap med andre barn.

5.1.2 Erting

Marie Søndergaard sier at krenkelse er «*sosiale prosesser på avveie*» og Ingrid Lund fra Universitetet i Agder legger til at det er «*følelser på ville veier*», når de snakker om barnehagemiljø som ikke er trygge og gode (Lund et al. 2015). En krenkelse er, ifølge Ingrid Lund, hendelser som gjør at barnet ikke opplever å ha det trygt i barnehagen. Det kan være trakassering, diskriminering, utestengelse og mobbing. Krenkelse er en subjektiv opplevelse som kan oppleves ulikt og kan gi seg utslag i at noen barn blir stille og trekker seg unna, andre gir tydelig uttrykk for at noe er vanskelig eller utrygt. Der negative hendelser får leve sitt liv i barnehagen er det ofte «noen som ikke ser» og «noen som går forbi». Forskning viser at barnehagebarn som utsettes for krenkelser, så er det oftest i form av erting, plaging eller gjentatt utestengelse fra lek og manglende inkludering (Lund et al. 2015). Krenkelser synes å være noe som skjer i hjertet av alminnelige gruppeprosesser, i dynamikker i lek og andre former for samspill og interaksjoner mellom barn, og mellom barn og voksne. Krenkelse kan derfor forstås som 1) sosiale prosesser på avveier hvor barn trenger hjelp, støtte og veiledning til å:

- etablere vennskap og være del av et fellesskap
- til å ta vare på og hensyn til hverandre
- være en aktiv deltaker i lek
- til å kunne løse uenigheter på hensiktsmessige måter

Videre at det kan forstås som 2) følelser på ville veier betyr at barn trenger hjelp, støtte og veiledning til å:

- håndtere utfordrende følelser i samspill med andre

Når barn ikke har det trygt og godt, får de ikke oppfylt sin rett til medvirkning på lik linje med andre barn. Derfor er barn avhengig av at vi voksne legger til rette for gode barnehagemiljøer der den enkelte i stor grad opplever muligheten til å være en aktiv deltaker i fellesskap med andre i aktiviteter og lek. De voksne har ansvaret for å sette inn tiltak mot de sosiale prosessene som er på avveie i grupper eller i miljøet, stoppe uønsket atferd og følge opp der vi ser at barn og unge trenger ekstra veiledning i å håndtere egne følelser. Lovverket løfter frem fire sentrale områder, helse, trivsel, lek og læring som må fremmes og kontinuerlig arbeide med i tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø.

Faktoren erting består av 2 spørsmål og er vurdert av barn 4 og 5 år. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer LITE opplevd erting.

Tabell 5.2: Resultater på opplevd erting ved T1, T2 og T3

| Erting | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 889 | 3,25 | 0,84 | 0,17 | < ,001 |
| T2 | 2 574 | 3,38 | 0,81 | | |
| T3 | 2 159 | 3,39 | 0,78 | | |

Resultatet ovenfor viser at selv om det er nulltoleranse for erting som en form for krenkelse, så er det i praksis fremdeles barn som gir uttrykk for at de blir ertet og sagt stygge ting til. Gjennomsnittskårene viser en signifikant forbedring fra T1 til T3 på $d = 0,17$ eller 17 poeng som betyr at barn i T3 gruppen gir i mindre grad enn T1 gruppen uttrykk for at de blir ertet. Spredningen er stor og det betyr at store deler av verdiskalaen er brukt, men som gjennomsnittet viser, så gir de fleste barn uttrykk for at de ikke blir ertet.

5.1.3 Relasjon mellom voksne og barn

Relasjoner er livsviktig for oss. Når barn og unge tilbringer så mange timer i pedagogiske institusjoner sier det seg selv at det å sørge for god relasjonskvalitet når de er der, er av uvurderlig betydning. Barn og unge danner seg et bilde av sin egen verdi og betydning ut fra responsene og anerkjennelsen de får fra nære voksne. Måten de barnehageansatte prater til barna og forholder seg til dem, er derfor med på å bidra til hvorvidt barna får tro på at de verdt noe. Ingen barn eller unge vil utvikle et godt selvbilde og tro på seg selv hvis de ikke får anerkjennelse fra sine nære voksenpersoner. Relasjoner utvikles i et samspill mellom voksen og barn og kommer blant annet til uttrykk i måten de ansatte gir støtte til barnets følelser og atferd og hvordan de ansatte gir støtte til barns læring og utvikling. Det gode og gjensidige samspillet mellom barn og voksen helt avgjørende for at barnet skal kunne utvikle seg slik den bør. Det er den relasjonelle dansen der barn og voksne følger hverandre og får samspillet til å

fungere smidig og hvor det er barnets initiativ, uttrykk, blick og motorikk som skal være utgangspunktet for samspillet.

Gode relasjoner fremmer ikke bare et positivt selvbilde og trivsel, men også læring. Nære og varme relasjoner kreves også et utviklingsfremmende miljø. For at samspillet mellom barn og voksen skal være utviklingsfremmende er det også helt avgjørende at det legges vekt på å skape et positivt klima på avdelingen og i gruppen, at samspillet mellom barn og voksen er tilpasset den barnegruppen og det enkelte individet som barnet er i barnegruppen og at de voksne prøver å forstå verden fra barnets ståsted. Samspillet bør være preget av en rytme, intensitet, form, tempo og et innhold som passer til barnas alder og det nivået de er på, turtaking og gjensidighet i samspillet mellom barn og voksen og ikke minst at det er masse glede, deling av gode og varme følelser og latter fordi dette fremmer en god atmosfære. For at samspillet skal være godt nok er de voksne i barnehagen også nødt til å gi barna engasjert støtte til læring i hverdagsituasjoner. Det betyr at man tilrettelegger for læring, mestring, utvikling og utforsking i det hverdagslige samspillet.

Barnas relasjon til voksne

Faktoren relasjon til voksne vurdert av barn 4 og 5 år består av 8 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittsskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer en positiv relasjon til voksne vurdert av barna.

Tabell 5.3: *Resultater barns relasjon til voksne ved T1, T2 og T3*

| Barns relasjon til voksne | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|---------------------------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 892 | 3,61 | 0,45 | 0,16 | < ,001 |
| T2 | 2 576 | 3,68 | 0,43 | | |
| T3 | 2 162 | 3,68 | 0,42 | | |

Tabellen ovenfor viser en høy gjennomsnittsskåre på alle tre målinger, liten spredning i svarene og en signifikant forbedring i relasjon til voksne uttrykt i standardavvik på $d = 0,16$ eller 16 poeng. Dette betyr at de fleste barn gir uttrykk for en god relasjon til de voksne og at denne relasjonen oppleves bedre hos T2 og T3 gruppene enn T1.

Pedagogiskleders relasjon til barna

Pedagogisk leder vurderer egen relasjon til barna på to faktorer. Faktoren nærhet består av 7 spørsmål og faktoren konflikt består av 6 spørsmål.

Nærhet

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av nærhet mellom pedagogisk leder og barna.

Tabell 5.4: Resultater pedagogiskleders nærhet til barn ved T1, T2 og T3

| Nærhet | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 3193 | 3,50 | 0,44 | 0,29 | < ,001 |
| T2 | 2 836 | 3,59 | 0,43 | | |
| T3 | 2203 | 3,62 | 0,40 | | |

Tabellen ovenfor viser en rimelig god signifikant forbedring uttrykt i standardavvik på 0,29 eller 29 poeng i grad av nærhet pedagogisk leder har med barn. Dette er et meget bra resultat når vi vet at pedagogisk leder vurderer egen nærhet til barn i tre ulike barnegrupper og således kan vi kanskje si at dette er et uttrykk for den praksis eller kultur som barnehagen har på dette området nå. Men, skåren er ikke 4,00 som viser til at pedagogisk leder har en nærhet til alle barn, det er fremdeles også ved T3 noen barn pedagogisk leder ikke har den nærheten til som de burde.

Konflikt

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer LITE konflikt mellom pedagogisk leder og barna.

Tabell 5.5: Resultater pedagogisk leders konflikt med barn ved T1, T2 og T3

| Konflikt | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|----------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 3192 | 3,76 | 0,40 | 0,05 | ,346 |
| T2 | 2 836 | 3,77 | 0,39 | | |
| T3 | 2 203 | 3,78 | 0,40 | | |

Resultatet ovenfor viser at pedagogisk leder vurderer at de i liten grad er i konflikt med barn. Gjennomsnittskåren er høy og det betyr lite konflikt, spredningen er også liten, men det er barn i dette materialet som pedagogisk leder er i konflikt med. Resultatet er stabilt mellom de tre måletidspunktene og ingen signifikant endring.

Samlet sett er det interessant at resultatene på disse to områdene viser at pedagogisk lederer i liten grad er i konflikt med barn, men samtidig er det litt å gå på når det kommer til nærhet.

Ansattes relasjon til barn

Ansatte i barnehagen vurderer relasjon mellom voksne og barn i barnehagen ut fra to faktorer. Faktoren *min relasjon til barn* består av 5 spørsmål og faktoren *voksnes relasjon til barna* i barnehagen ut fra 4 spørsmål.

Min relasjon til barna

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer en positiv relasjon mellom den enkelte voksne og barna.

Tabell 5.6: Resultater min relasjon til barn ved T1, T2 og T3

| Min relasjon | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1804 | 3,50 | 0,40 | 0,00 | 0,938 |
| T2 | 2194 | 3,44 | 0,42 | | |
| T3 | 1576 | 3,50 | 0,42 | | |

Tabellen ovenfor viser at ansatte vurderer sin egen relasjon til de fleste barn som god, men det er likefult noen ansatte som vurderer sin relasjon til noen barn som ikke tilfredsstillende. Det er ingen signifikant endring fra T1 til T3.

Relasjon voksne og barn

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer en positiv relasjon mellom de voksne og barna i barnehagen.

Tabell 5.7: Resultater voksnes relasjon til barn ved T1, T2 og T3

| Voksnes relasjon | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1804 | 3,30 | 0,49 | 0,08 | 0,024 |
| T2 | 2170 | 3,22 | 0,53 | | |
| T3 | 1576 | 3,34 | 0,47 | | |

Tabellen ovenfor viser en lavere gjennomsnittsskåre på relasjon til barn generelt i barnehagen enn da ansatte vurderer egen relasjon. Resultatet indikerer at de fleste ansatte vurderer å ha en god relasjon til barn i barnehagen, men at det er noen barn de vurderer ikke å ha en tilfredsstillende relasjon til. Det er en signifikant forbedring fra T1 til T3. Samlet viser resultatet på disse til områdene at ansatte vurderer egen relasjon til barn høyere enn når relasjon til barn mer generelt blir vurdert.

5.1.4 Barnas faglige læring

Rammeplanen viser til fagområdet antall, rom og form som et av flere faglige områder barn skal møte i barnehagen. Gjennom arbeid med dette området skal barnehagen bidra til at barna får oppdage, utforske og skape strukturer og hjelper barna til å forstå sammenhenger i naturen, samfunnet og universet. Barnehagen skal synliggjøre sammenhenger og legge til rette for at barna kan utforske og oppdage matematikk teknologi, natur, kunst og kultur i dagliglivet og ved selv å være kreative og skapende. Det skal stimulere barnas undring, nysgjerrighet og motivasjon for problemløsning. Det handler om at barn skal møte dette i en lekende form og i et undersøkende arbeid med sammenligning, sortering, plassering, orientering, visualisering, former, mønster, tall, telling og måling.

Barns gjenkjennelse på faglige områder er vurdert av barna ut fra 12 spørsmål. Faktoren *tall* består av 3 spørsmål, *geometriske figurer* består av 5 spørsmål, *bokstaver* består av 2 spørsmål og *ord* består av 2 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 0 til 1 hvor høy skåre indikerer stor grad av gjenkjennelse.

Tabell 5.8: Resultater gjenkjenning ved T1, T2 og T3

| Tall | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|---------------------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 888 | 0,82 | 0,31 | 0,07 | ,012 |
| T2 | 2 572 | 0,82 | 0,30 | | |
| T3 | 2 163 | 0,84 | 0,30 | | |
| | | | | | |
| Geometriske figurer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 889 | 0,59 | 0,25 | 0,17 | < ,001 |
| T2 | 2 574 | 0,62 | 0,25 | | |
| T3 | 2 162 | 0,63 | 0,25 | | |
| | | | | | |
| Bokstaver | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 879 | 0,70 | 0,38 | 0,19 | < ,001 |
| T2 | 2 562 | 0,75 | 0,36 | | |
| T3 | 2 160 | 0,77 | 0,35 | | |
| | | | | | |
| Ord | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 851 | 0,46 | 0,39 | 0,13 | < ,001 |
| T2 | 2 564 | 0,48 | 0,40 | | |
| T3 | 2 152 | 0,51 | 0,40 | | |

Resultatet ovenfor viser at det har vært en signifikant positive endring av barnas gjenkjennelse av tall, geometriske figurer, bokstaver og ord fra T1 til T3. Tall og bokstaver er de to områdene barn gjenkjenner best, mens ord er utfordrende. Spredningen er liten, noe som indikerer at de fleste barna gjenkjenner ulike tall, geometriske figurer, bokstaver og ord.

5.2 Barns sosiale og språklige utvikling

Barns sosiale og språklige utvikling er et av områdene det rettes spesielt fokus på og er en av målsettingen i KFL barnehage. I avsnittene nedenfor presenteres resultater som viser den endring som har skjedd på disse to variabelområdene på de tre måletidspunktene. Videre presenteres også resultater knyttet til forskjeller i språk og sosiale ferdigheter når vi fordeler materialet på barnets kjønn, alder og foreldres utdanningsnivå.

5.2.1 Barnas sosiale utvikling

Rammeplanen framhever sosial kompetanse som en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og definerer det til å omfatte ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill, det vil si gjennom barns opplevelser og erfaring i kontakt med andre barn og voksne. Sosiale ferdigheter er spesifikk atferd som barnet bruker for å løse en sosial oppgave og omfatter evne til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden, 2009). For barnehagebarn er spesielt empati og samspillskompetanse sentral. Empati handler om å forstå hvordan andre føler og opplever det inni seg, og er en viktig del av relasjonell kompetanse. Empati utvikler seg gjennom erfaringer og opplevelser vi har i samspill med andre. Miljøet barnet er i har altså stor betydning for empatiutviklingen. En empatisk prosess består av å kunne tolke andres følelsesuttrykk, kunne leve seg inn i andres følelser og forståelse for andres følelse. Samspillskompetanse handler om barnets unike måte å uttrykke seg og sine behov, intensjoner, følelser og opplevelser på, og hvordan barnet balanserer sitt uttrykk mot hva det oppfatter som omgivelsenes forventninger og krav. Hvert enkelt barn gjør det på sin måte, ut fra sine erfaringer. Utvikling av samspillskompetanse foregår i alle aktiviteter og situasjoner. Ferdigheter i å mestre det sosiale spillet er av stor betydning og en betingelse for aktiv deltagelse i sosiale fellesskap, slik som lek med andre barn og samhandling med ansatte i barnehagen. God sosial kompetanse gjør det lettere å opprette vennsforhold og bli sosialt inkludert. Barn som strever sosialt, risikerer å bli avvist av andre barn (Hay mfl., 2004). God sosial kompetanse viser sammenheng med trivsel og læring hos barn, og er noe av det viktigste barn utvikler i barnehagen.

Barns sosiale kompetanse er vurdert av pedagogisk leder ut fra totalt 18 spørsmål fordelt på to faktorer. Faktoren selvkontroll og empati består av 6 spørsmål og faktoren selvhevdelse består av 12 spørsmål.

Selvkontroll og empati

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av utviklet sosiale ferdigheter.

Tabell 5.9: Resultater selvkontroll og empati ved T1, T2 og T3

| Selvkontroll og empati | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|------------------------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 936 | 2,90 | 0,60 | 0,28 | < ,001 |
| T2 | 2 593 | 3,05 | 0,65 | | |
| T3 | 2 203 | 3,07 | 0,64 | | |

Resultatet ovenfor viser at det er variasjon i pedagogiskleders vurdering av barnas ferdigheter på selvkontroll og empati. Utvalget her består av både 4 og 5 åringer og således er der også en naturlig variasjon i materialet. Gjennomsnittsskårene er lave på en skala til 4,00, men både T2 og T3 gruppen blir vurdert med større grad av sosial ferdighet enn T1 gruppen. Forskjellen mellom T1 og T3 gruppen uttrykt i standardavvik er signifikant og moderat på $d = 0,28$ eller 28 poeng.

Selvhevdelse

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av utviklet sosiale ferdigheter.

Tabell 5.10: Resultater selvhevdelse ved T1, T2 og T3

| Selvhevdelse | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 934 | 3,00 | 0,57 | 0,26 | < ,001 |
| T2 | 2 593 | 3,15 | 0,59 | | |
| T3 | 2 203 | 3,15 | 0,59 | | |

Tabellen ovenfor viser noe høyere gjennomsnittsskårer og lavere grad av spredning på barnas selvhevdelse enn på selvkontroll og empati. Resultatet viser også til en signifikant forbedring uttrykt i standardavvik på 0,26 eller 26 poeng, noe som anses som en moderat forbedring.

Samlet på disse to sosial ferdighetsområdene kan vi si at det har vært en positiv endring. Det kan henge sammen med arbeidet i kultur for læring som har hatt dette som et av målene og det har vært et tema i arbeidet med kompetanseheving.

5.2.2 Barnas språklige utvikling

Barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker. Å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser fremmer språkutviklingen (Gjems 2011). Språk er det viktigste redskapet vi har for å komme i kontakt med andre mennesker, samt for å organisere og systematisere våre erfaringer. En rekke studier av språklig samspill i barnehagen viser at svært mange av personalets henvendelser til barna skjer ved at de stiller lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å aktivisere seg språklig og å formulere sine egne svar. Flere studier viser at de språklige interaksjonene i barnehagen først og fremst rettes mot å hjelpe barn i å finne frem leker, ting de har bruk for, styre barns atferd, løse konflikter mellom barn, og berømme og rose barn for å gjøre positive handlinger. Ifølge forskning inviterer barnehagepersonalet sjelden barna til å delta i språklige samspill for å dele ideer, tanker og opplevelser samtidig engasjerer slike invitasjoner ofte barna i stor grad. Barn som har lært å uttrykke seg språklig og deler erfaringer, ideer og opplevelser vil ha stor glede av å delta i samtaler om det som opptar dem. En samtale defineres som et språklig samspill der samtalepartnerne er vendt mot de samme mentale fokus. Seks ferdigheter barn (og voksne) må mestre for å være en god samtalepartner er: 1) ta tur når det passer, 2) svare den som sier noe, 3) snakke uten for store flytproblemer, 4) være en tydelig lytter, 5) relatere egen ytring til foregående taler, 6) strategier for å reparere samtaler. Barnehagepersonalet er gode modeller for barn dersom de selv følger disse reglene i språklig samspill med barna ved å lytte oppmerksomt til det et barn sier, ved å gi barnet relevant respons. Dette krever at voksne har kunnskap om barns generelle språktilegnelses mønster og de ulike barnas språklige uttrykksmåter.

Barns språklige ferdigheter er vurdert av pedagogisk leder ut fra 16 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 5 hvor høy skåre indikerer stor grad av utviklet språklige ferdigheter.

Tabell 5.11: Resultater språklige ferdigheter ved T1, T2 og T3

| Språklige ferdigheter | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|-----------------------|-------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 2 933 | 4,21 | 0,74 | 0,20 | < ,001 |
| T2 | 2 593 | 4,34 | 0,74 | | |
| T3 | 2 203 | 4,36 | 0,75 | | |

Barns språklige ferdigheter blir av de pedagogiske lederne vurdert rimelig høyt når en ser på gjennomsnittsskårene, det betyr at de fleste barn har et aldersadekvat språk. Men spredningen er større enn ved de sosiale ferdighetene og det betyr at ikke alle barn språklig sett er der de burde være ut fra alder. Også her er det viktig å merke seg at utvalget er barn i alder både 4 og 5 år samlet. T3 gruppen blir språklig sett vurdert høyere enn T1 gruppen, men en endring uttrykt i standardavvik på $d = 0,20$ eller 20 poeng.

5.3 Forskjeller i barns språklige og sosiale ferdigheter

En av målsettingene i KFL-barnehage er at «*barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv*». I tidligere rapporter fra KFL har resultatene vist at det er forskjeller i barns språklige og sosiale ferdigheter når vi fordeler barna etter deres kjønn, alder og foreldrenes utdanningsnivå. I avsnittene under vises resultatene på disse tre tematiske områdene.

5.3.1 Forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter ut fra kjønn

Resultatene på språklige og sosiale ferdigheter fordelt på gutt-jente blir presentert nedenfor og de viser at kjønnsforskjellene fra T1 til T3 er redusert. Figurene og tabellene nedenfor viser størrelsen på forskjellene mellom gutt og jente på alle måletidspunkter.

Tabell 5.12: *Kjønnsforskjeller ved T1, T2 og T3*

| Forskjell mellom gutt og jenter | T1 | T2 | T3 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|
| Språklige ferdigheter | 30 poeng | 28 poeng | 8 poeng |
| Selvhevdelse | 29 poeng | 28 poeng | 20 poeng |
| Selvkontroll og empati | 36 poeng | 43 poeng | 33 poeng |

Forskjellen i språklige ferdigheter ved T1 var på 30 poeng mellom gutt jente. På vurdering av barns selvhevdelse er forskjellen mellom jenter og gutter ved T1 på 30 poeng. Innenfor fokusområdet selvkontroll og empati var forskjellen mellom jenter og gutter ved T1 på 36 poeng. Alle resultatene viser at jenter blir vurdert høyere på disse ferdighetene enn gutter. En rekke av lederne uttrykte på fagdager at de etter T1 resultatene hadde satt fokus på barns sosiale og språklige ferdigheter. En av lederne sa «*nå ser jeg i praksis det du beskriver faglig om disse ferdighetene*». Flere beskrev for eksempel at de hadde endret rutiner under måltidet for å styrke både språklige og sosiale ferdigheter ved at voksne var stabile ved bordet, de kommuniserte med bruk av åpne spørsmål, var bevisste på samtale og prat med barns med svakt språk.

Forskjellen i språklige ferdigheter mellom gutt jente, er ved T2 på 28 poeng. På vurdering av barns selvhevdelse er forskjellen mellom jenter og gutter er ved T2 redusert til 28 poeng. Innenfor fokusområdet selvkontroll og empati er forskjellen mellom jenter og gutter økt til 43 poeng.

Ved T3 i 2021 viser resultatet at forskjellene mellom kjønn på språklige og sosiale ferdigheter videre reduseres i riktig retning. Forskjellen i språklige ferdigheter mellom gutt jente, er ved T3 bare på 8 poeng. På vurdering av barns selvhevdelse er forskjellen mellom jenter og gutter er ved T3 på 20 poeng. Innenfor fokusområdet selvkontroll og empati er forskjellen mellom jenter og gutter er på 33 poeng.

Samlet sett viser resultatet en positiv endring fra første til siste måletidspunkt i den forstand at forskjellene mellom gutter og jenter er redusert. Dette er et positivt samlet resultatene, men forskjellene mellom kjønnene, spesielt på de sosiale ferdighetene er likefult rimelig store.

Språklige og sosiale ferdigheter i guttegruppene og jentegruppene

I tabellen under vises resultatet i 500 poengskala i språklige og sosiale ferdigheter på alle måletidspunkter, først i guttegruppene, så i jentegruppene.

Tabell 5.13: *Forskjeller i jente og guttegrupper ved T1, T2 og T3*

| Gutter | T1 | T2 | T3 | Endring fra T1 til T3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-----------------------|
| Språklige ferdigheter | 485 | 504 | 511 | 26 poeng |
| Selvhevdelse | 485 | 513 | 517 | 32 poeng |
| Selvkontroll og empati | 482 | 505 | 513 | 31 poeng |
| Jenter | T1 | T2 | T3 | Endring fra T1 til T3 |
| Språklige ferdigheter | 515 | 532 | 519 | 4 poeng |
| Selvhevdelse | 514 | 541 | 537 | 23 poeng |
| Selvkontroll og empati | 518 | 548 | 546 | 28 poeng |

Resultatet ovenfor viser at jenter blir av de pedagogiske lederne vurdert til høyere språklige og sosiale ferdigheter enn gutter på alle måletidspunkt. I guttegruppene ses en positiv endring mellom alle tre måletidspunkter. Samlet vurderes T3 guttegruppen 26 poeng høyere enn T1 gruppen i språklige ferdigheter, 32 poeng høyere på selvhevdelse og 31 poeng høyere på selvkontroll og empati. Dette er et meget positivt resultat. I jentegruppen viser resultatet til en positiv endring fra T1 til T2 for så å være nesten stabil på de sosiale ferdighetene fram til T3. På språklige ferdigheter er det en tilbakegang til T3 som er relativ høy i jentegruppen.

Samlet viser resultatet likevel en stor endring fra T1 til T3 gruppen på de sosiale ferdighetene hos både gutter og jenter, tilsvarende positiv endring på språklige ferdigheter hos gutter, men stabilt hos jenter. De positive endringene i størst i guttegruppen.

5.3.2 Forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter ut fra alder

I figurene og tabellene nedenfor vises den endringen som har vært fra første til tredje måletidspunkt innenfor henholdsvis 4 åringene og deretter 5 åringene. Dette presenteres størrelsen på forskjellen mellom 4 og 5 åring på de ulike måletidspunktene.

Endring i språklige og sosiale ferdigheter i aldersgruppe 4 år og 5 år

Et annet spennende funn er at innenfor barnegruppen 4 år og barnegruppen 5 år viser resultatet til en positiv endring i språklige og sosiale ferdigheter fra første til siste måletidspunkt.

Tabellen nedenfor viser pedagogisk leders vurdering av disse barnegruppene på de ulike tidspunktene.

4 åringer:

Tabell 5.14: Endringer i 4 års gruppen T1, T2 og T3

| Språklige ferdigheter 4 åringer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|------------------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1488 | 4,05 | 0,77 | 0,15 | < ,001 |
| T2 | 1375 | 4,18 | 0,76 | | |
| T3 | 1026 | 4,17 | 0,81 | | |

| Selvhevdelse 4 åringer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|---------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1488 | 2,96 | 0,59 | 0,19 | < ,001 |
| T2 | 1375 | 3,08 | 0,59 | | |
| T3 | 1026 | 3,07 | 0,60 | | |

| Selvkontroll og empati 4 åringer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|-------------------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1490 | 2,85 | 0,61 | 0,21 | < ,001 |
| T2 | 1375 | 2,98 | 0,63 | | |
| T3 | 1026 | 2,98 | 0,65 | | |

Tabellen over 4 åringene ovenfor viser en positiv endring på *språklige ferdigheter* fra T1 til T3 på 15 poeng. Det betyr at T3 gruppen bli av sine pedagogiske ledere vurdert til 15 poeng høyere på språklige ferdigheter enn T1 gruppen. På *selvhevdelse* viser resultatet knyttet til 4 åringer også en positiv trend. Endringen fra T1 til T3 er på 19 poeng. På selvkontroll og empati blant 4 åringer er endringen på 21 poeng fra T1 til T3. Det betyr at T3 gruppen i større grad enn T1 gruppen blir vurdert til å vise denne sosiale ferdigheten. Resultatet viser en relativt god endring på både språklige og sosiale ferdigheter blant 4 åringene.

5 åringer:

Tabell 5.15: *Endringer i 5 års gruppen T1, T2 og T3*

| Språklige ferdigheter 5 åringer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|------------------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1674 | 4,36 | 0,69 | 0,25 | < ,001 |
| T2 | 1431 | 4,52 | 0,66 | | |
| T3 | 1151 | 4,53 | 0,65 | | |

| Selvhevdelse 5 åringer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|---------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1675 | 3,05 | 0,56 | 0,30 | < ,001 |
| T2 | 1431 | 3,23 | 0,58 | | |
| T3 | 1151 | 3,22 | 0,57 | | |

| Selvkontroll og empati 5 åringer | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|-------------------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1675 | 2,95 | 0,59 | 0,34 | < ,001 |
| T2 | 1431 | 3,14 | 0,65 | | |
| T3 | 1151 | 3,16 | 0,62 | | |

Også for 5 åringerne ser vi det samme. T3 gruppen blir av pedagogisk leder vurdert høyere på enn både T2 og T1 gruppen. Endringen fra T1 til T3 i språklige ferdigheter er på 25 poeng, selvhevdelse på 30 poeng og selvkontroll og empati 34 poeng.

Samlet viser resultatet en positiv endring innenfor begge aldersgruppene på de språklige og sosiale ferdighetene fra første til siste måletidspunkt. T3 gruppen blir av pedagogisk leder vurdert høyere på de språklige og sosiale ferdighetene enn både T2 og T1 gruppen hos både 4 åringer og 5 åringer. Størst endring ser vi hos 5 åringerne.

Forskjellen mellom 4 og 5 åringer på de ulike måletidspunktene

Tabell 5.16: *Forskjeller mellom 4 og 5 åringer T1, T2 og T3*

| Forskjell mellom 4 og 5 år | T1 | T2 | T3 |
|----------------------------|----------|----------|----------|
| Språklige ferdigheter | 42 poeng | 46 poeng | 50 poeng |
| Selvhevdelse | 14 poeng | 26 poeng | 26 poeng |
| Selvkontroll og empati | 18 poeng | 25 poeng | 27 poeng |

Resultatet ovenfor viser at forskjellen mellom 4 og 5 åringer på **språklige** ferdigheter ligger på litt i overkant av $d = 0,40$ (40 poeng) mellom de ulike måletidspunktene. Forskjellen økte

fra T1 til T2 for videre til T3 og det kan ha sammenheng med at det er større positiv endring i 5 års gruppen enn det er i 4 års gruppen. Resultatet viser likevel til en relativt stabil forskjell mellom 4 og 5 åringer gjennom hele prosjektperioden. Dette resultatet kan derfor forstås som et mål på en «normalutvikling» i språklige ferdigheter mellom 4 og 5 år. I dette datamaterialet utgjør forskjellen ca. $d = 0,46$ (46 poeng).

Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom 4 og 5 åringer er mindre enn på språklige ferdigheter og ligger på ca. $d = 0,20$ (20 poeng). Også her øker forskjellene svakt (anses mer som stabil) mellom de to gruppene fra T1 til T2 og frem til T3 og er kanskje et uttrykk for en naturlig forskjell i ferdigheter mellom barn i alder 4 og 5 år.

5.3.3 Forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter ut fra foreldres utdanningsnivå

I dette avsnittet presenteres resultater på barns språklige og sosiale ferdigheter koblet mot utdanningsnivå til foreldre (mor utdanningsnivå). Med bakgrunn i funnene som Nordahl og Nordahl (2023) har fra skole (KFL-skoledata) og hvor de sett på sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og deres barns prestasjoner i ulike fag på skolen, er det interessant å se om tilsvarende resultat skal ses på barnehage. Selv om norsk skolepolitikk er bygget på en idé om at skolen skal utjevne sosiale forskjeller, så konkludert deres studie med at effekten er motsatt. For hvert eneste år med skolegang blir den sosiale ulikheten større. Når de går ut av grunnskolen ligger elever som har foreldre med lav utdanning tre år bak dem som har foreldre med høy utdanning.

I tabellene nedenfor presenteres resultatene på språklige og sosiale ferdigheter i lys av foreldres utdanningsnivå. Det er foreldrene som selv oppgir utdanningsnivå i sin undersøkelse, mens det er pedagogisk leder som besvarer spørsmål om barns språklige og sosiale ferdigheter. Deretter kobler vi som forskere disse resultatene sammen.

Tabell 5.17: Svarprosent foreldres utdanningsnivå T1, T2 og T3

| Svarprosent | N-T1 | % T1 | N-T2 | % T2 | N-T3 | % T3 |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Grunnskole | 119 | 95% | 108 | 96% | 68 | 100% |
| Yrkesfag | 482 | 97% | 373 | 99% | 273 | 97% |
| Allmenn | 203 | 95% | 172 | 97% | 100 | 99% |
| 1-3 års høyere utd | 570 | 96% | 470 | 97% | 362 | 97% |
| Mer enn 3 år høyere utd | 896 | 98% | 705 | 97% | 616 | 98% |
| Totalt utvalg | 2270 | | 1828 | | 1419 | |

Utvalgene ut fra utdanningsnivå er veldig ulike i antall, men svarprosenten er høy i alle gruppene. Det betyr at svarene er representative innenfor de enkelte gruppene, men det gjør sammenligningen mellom de med lavt (grunnskole) og høyt (mer enn 3 år høyere utdanning) utdanningsnivå noe problematisk. Nedenfor presenteres derfor de enkelte gruppert skåre på de ulike måletidspunkt.

Tabell 5.18: Språklige ferdigheter og utdanningsnivå T1, T2 og T3

| Språklige ferdigheter | T1 | T2 | T3 |
|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Grunnskole | 434 | 459 | 453 |
| Yrkesfag | 485 | 516 | 514 |
| Allmenn | 495 | 505 | 520 |
| 1-3 års høyere utd | 509 | 529 | 534 |
| Mer enn 3 år høyere utd | 524 | 541 | 539 |
| Forskjell lav-høy utd | 90 poeng | 82 poeng | 86 poeng |

Resultatet på språklige ferdigheter ovenfor viser til store forskjeller. Barn av foreldre med lavest utdanningsnivå blir vurdert mellom 80 og 90 poeng lavere på språklige ferdigheter enn barn av foreldre med høyt utdanningsnivå. Ut fra en «normal språkutvikling» i dette materialet på 40 poeng, så utgjør dette over 2 års forskjell i språklige ferdigheter mellom barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå. Reduksjonen i forskjellen er veldig liten i løpet av prosjektperioden.

Tabell 5.19: Selvhevdelse og utdanningsnivå T1, T2 og T3

| Selvhevdelse | T1 | T2 | T3 |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Grunnskole | 469 | 520 | 477 |
| Yrkesfag | 490 | 527 | 533 |
| Allmenn | 489 | 512 | 520 |
| 1-3 års høyere utd | 506 | 534 | 537 |
| Mer enn 3 år høyere utd | 511 | 536 | 529 |
| Forskjeller lav-høy utd | 42 poeng | 16 poeng | 60 poeng |

Resultater på sosial ferdighet, selvhevdelse ligger forskjellen mellom barn av foreldre med lav eller høy utdanning noe lavere enn ved språklige ferdigheter. Likefult utgjør dette også rimelig store forskjeller. Unntaket er ved T2 hvor forskjellen er lav og funnet avviker fra de to andre måletidspunktene. Samtlige grupper utover grunnskole viser en positiv retning mellom måletidspunktene.

Tabell 5.20: *Selvkontroll og empati og utdanningsnivå T1, T2 og T3*

| Selvkontroll og empati | T1 | T2 | T3 |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Grunnskole | 478 | 525 | 497 |
| Yrkesfag | 488 | 522 | 525 |
| Allmenn | 492 | 512 | 520 |
| 1-3 års høyere utd | 506 | 531 | 540 |
| Mer enn 3 år høyere utd | 513 | 541 | 538 |
| Forskjeller lav-høy utd | 35 poeng | 16 poeng | 43 poeng |

Nesten samme resultat som ovenfor ser vi på selvkontroll og empati.

5.4 Ansattes utvikling og samarbeid

Å utvikle miljøet eller kulturen i barnehagen står sentralt i arbeidet med Kultur for læring. Et miljø hvor felles refleksjon, samarbeid og forbedring av etablert praksis er framtreddende kommer ikke av seg selv, men som et resultat av en prosess hvor ansatte arbeider sammen og mot en felles målsetting. Barnehager med sterk kjennskap til eget miljø vil være institusjoner som aktivt arbeider med og analyserer resultater, som også anvender observasjon av egen praksis og har regelmessige samtaler med barn og foreldre som utgangspunkt for å optimalisere barnas trivsel, utvikling og læring. Dette vil også være barnehager hvor ansatte i fellesskap jevnlig drøfter og utvikler gode innsikter i sammenhengen mellom egen pedagogisk praksis og barns læring og utvikling. Om institusjonen har en sterk kunnskapsorientering, vil den være preget av kjennskap til forskningsbasert kunnskap og at denne typen kunnskap brukes i egen pedagogisk praksis. Det vil si at de utvikler en forskningsinformert pedagogisk praksis der sannsynlighet for en positiv læring og utvikling for barna vil være relativt stor.

5.4.1 Kompetanse og tilfredshet

Det generelle bildet er at barnehageansatte i Norge er *tilfredse* både med yrket og med nåværende stilling (Gjerustad & Bergene, 2020). Viktige bidrag til jobbtildfredshet er blant annet autonomi i arbeidet, at den enkelte medarbeider vet hva, hvordan og hvorfor de må prestere og har mulighet til å oppleve suksess og anerkjennelse (Locke, 1976). Jobbtildfredshet forstås som en innstilling ansatte har til jobben eller arbeidsplassen i positiv eller negativ grad (Kaufmann og Kaufmann, 2015, s. 306). Tidligere studier viser til at tilfredshet blant ansatte i offentlig sektor er positivt relatert til organisering av arbeidet, organisasjonskultur og opplevelse av egen kompetanse (Ma & MacMillan, 1999). Tilfredshet er positivt forbundet med selvtillit, lojalitet og kvaliteten på arbeidet som blir gjort (Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tietjen & Myers, 1998).

Ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet er vurdert ut fra 3 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av kompetanse og tilfredshet.

Tabell 5.21: *Resultater kompetanse og tilfredshet ved T1, T2 og T3*

| Kompetanse og tilfredshet | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|---------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1802 | 3,38 | 0,50 | - 0,04 | ,266 |
| T2 | 2198 | 3,32 | 0,48 | | |
| T3 | 1575 | 3,36 | 0,50 | | |

Resultatet ovenfor viser at ansatte som gruppe vurderer egen kompetanse og tilfredshet med jobben rimelig høyt i gjennomsnitt, spredningen er moderat og gjelder således ikke alle. En positiv endring er det fra T1 til T2 for så å droppe ved T3.

5.4.2 Samarbeid

Samarbeid dreier seg om aktiviteter hvor ansatte aktivt deltar med sin kunnskap, ferdigheter og erfaringer slik at de lærer noe nytt eller forbedrer etablert praksis. Samarbeid medfører læring på både individ- og organisasjonsnivå, og anses som en viktig læringsarena for profesjonell utvikling. Det å samarbeide viser seg å være gunstig på økt jobbtildfredshet (Reeves, Pun & Chung, 2017). Spesielt var samarbeid gunstig for å utvikle selvtilliten til

nybegynnere siden de var i stand til å lære av erfarne kolleger, og at de ikke var den eneste ansatte som erfarte utfordringer i arbeidet (Carroll & Foster, 2008; Westheimer, 2008). Flere studier viser også at et arbeidsmiljø preget av samarbeid og sosial støtte skaper økt jobbtilfredshet både blant ledere og ansatte (Johnsrud, 2002; Volkwein & Parmley, 2000; Volkwein, Malik & Napierski-Prancl, 1998). Bryk, Camburn & Louis (1999) fant at når ansatte åpner sin praksis for kolleger, deltar i observasjoner og mottar tilbakemeldinger fra kollegaer, lærer de å stille spørsmål og evaluere sin praksis på en mer analytisk måte. En delt forståelse dannes og kollektiv faglig utvikling fremmes. Ansatte og ledere skal selv lære, men i samarbeid med kollegaer, ved å anvende forskningsbasert kunnskap om barnehagens pedagogiske praksis og knytte dette til både å informere og justere planlegging, gjennomføring og vurdering av det daglige arbeidet. Å samarbeide er en arbeidsmåte som preger hele kulturen i en barnehage.

Ansattes vurdering av samarbeidet i barnehagen er vurdert ut fra 12 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av samarbeid.

Tabell 5.22: Resultater samarbeid ved T1, T2 og T3

| Samarbeid | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|-----------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1802 | 3,26 | 0,51 | - 0,04 | ,492 |
| T2 | 2195 | 3,21 | 0,50 | | |
| T3 | 1576 | 3,24 | 0,49 | | |

Samarbeidet mellom de ansatte vurderes noe lavere enn kompetanse og tilfredshet, men med en liten positiv endring fra T1 til T2 og deretter en dropp ved T3.

5.4.3 Det pedagogisk arbeidet

Det pedagogiske arbeidet i barnehager av høy kvalitet kjennetegnes blant annet av klare mål for aktivitetene og med et klart utviklingsperspektiv ut fra rammeplanenes temaer (Sheridan et al. 2009). Barnehagemiljøet til barn er rikt på materialer, stimuli og utfordringer, og

personalet tar stilling til hvilke erfaringer, opplevelser, innhold og aktiviteter som vil være vesentlige for barnas læring og utvikling. Også rammeplanen for barnehager (2017) viser til dette i kapittel 7, om barnehagens pedagogiske virksomhet; «*Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes [...]. Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen*» (s. 37). Det pedagogiske arbeidet i barnehagen planlegges ut fra lovverk og rammeplan og aktivitetene som velges skal ha et klart utviklingsperspektiv. Rammeplanen poengterer også at det skal være en progresjon i arbeidet, og det innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. De skal kunne oppleve progresjon i innhold, og det skal legges til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter (Rammeplanen 2017, s.44).

Ansattes vurdering av det pedagogiske arbeidet i barnehagen er vurdert ut fra 11 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer god kvalitet på det pedagogiske arbeidet.

Tabell 5.23: Resultater pedagogisk arbeid ved T1, T2 og T3

| Det pedagogiske arbeidet | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 1804 | 3,05 | 0,37 | 0,03 | 0,755 |
| T2 | 2196 | 2,86 | 0,41 | | |
| T3 | 1576 | 3,06 | 0,36 | | |

Tabellen ovenfor viser at ansatte vurderer det pedagogiske arbeidet i barnehagen ved T3 relativt likt som de gjorde ved T1, en ørliten, men ikke signifikant forbedring i gjennomsnitt.

5.5 Foreldre/foresattes samarbeid og tilfredshet med barnehagen

Både barnehageansatte og foreldre trenger å kjenne til det som skjer på hverandres arenaer for å forstå barnet best mulig. Hvordan barnet har det hjemme vil påvirke hvordan barnet fungerer i barnehagen, og omvendt. Det er barnehagen som har ansvar for å etablere et godt foreldresamarbeid. Dette krever en atmosfære rundt samarbeidet og væremåter hos de ansatte som får foreldrene til å føle seg vel og invitert inn samarbeidsforholdet. Hvis foreldrene får

god informasjon og forståelse av hva som foregår i barnehagen og hvordan barnet har det der, vil det være lettere for dem å engasjere seg (Nordahl og Drugli, 2021).

Om barnehagen skal støtte barns utvikling på en god måte er det avgjørende at voksne snakker om det barnet det gjelder og at foreldre ikke bare får en generell informasjon. De ansatte i barnehagene bør derfor være presise på å informere om det enkelte barn og få til en dialog med foreldrene om dette. Det betyr at informasjonen må handle om mer enn hva som har foregått eller skal foregå i barnehagen, og i større grad om hva som har kommet ut av disse aktivitetene for det enkelte barns utvikling.

Foreldre som rapporterer at de så på det som en sentral rolle å involvere seg i det som skjer i barnets barnehage, at de har tro på at egen barnehageforeldrerolle var noe de ville mestre, så rapporterte de ansatte bedre samarbeidskvalitet med foreldrene og bedre fungering hos barna. Dette indikerer at det er en viktig oppgave i barnehagens foreldresamarbeid å få foreldre til å føle at de mestrer rollen som barnehageforelder. Noen foreldre vil behøve informasjon, støtte og veiledning for å utvikle denne mestringsfølelsen.

5.5.1 Foreldre/foresattes samarbeid med barnehagen

Foreldrenes/foresattes vurdering av samarbeidet med barnehagen er vurdert ut fra totalt 21 spørsmål fordelt på tre faktorer. Faktoren informasjon og samarbeid består av 5 spørsmål, faktoren tilfredshet består av 7 spørsmål og faktoren aktiviteter består av 8 spørsmål.

I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer stor grad av tilfredshet med samarbeidet og de aktiviteter barnehagen legger opp.

Tabell 5.24: Resultater samarbeid ved T1, T2 og T3

| Informasjon og samarbeid | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------------------------|------|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 4955 | 3,09 | 0,56 | 0,11 | .001 |
| T2 | 4122 | 3,13 | 0,57 | | |
| T3 | 3273 | 3,15 | 0,57 | | |
| | | | | | |
| Tilfredshet | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 4955 | 3,50 | 0,50 | 0,10 | .022 |
| T2 | 4122 | 3,51 | 0,48 | | |
| T3 | 3273 | 3,55 | 0,47 | | |
| | | | | | |
| Aktiviteter | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 4955 | 3,24 | 0,55 | 0,04 | .364 |
| T2 | 4122 | 3,25 | 0,55 | | |
| T3 | 3273 | 3,26 | 0,54 | | |

Resultatet på foreldreundersøkelsen ovenfor viser at foreldrene er rimelig tilfredse med barnehagetilbudet og at foreldre i T3 gruppen vurderer tilbudet signifikant bedre enn T1 gruppen med en endring uttrykt i standardavvik på $d = 0,10$ eller 10 poeng. De vurderer informasjonen og samarbeidet svakest av disse tre faktorene selv om det også på dette området har vært en signifikant forbedring fra T1 til T3 på $d = 0,11$ eller 11 poeng. Deres vurdering av barnehagens ulike aktiviteter vurderes stabilt over de tre måletidspunktene.

5.6 Lederes ledelse, samarbeid og utvikling

5.6.1 Pedagogisk ledelse

God ledelse vil være å integrere og utvikle både de teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsformene i personalet (Gotvassli 2013). Det krever ledere som er i stand til å skape felles møteplasser for alle ansatte, og det krever en kultur som rommer alle i personalet og der det er plass til faglig uenighet og undring. Dette peker mot en aktiv pedagogisk ledelse som utvikler et personale som kan skape læring gjennom både formelle og uformelle læringssituasjoner, og som etterstreber kvalitet i samspillet mellom voksne og barn.

Forskningen viser at kvaliteten på den pedagogiske ledelse har en sammenheng med barns læring. Pedagogisk ledelse virker imidlertid ikke direkte på barns læring, men indirekte

gjennom de pedagogiske medarbeideres praksis (Robinson, 2014). Et sentralt spørsmål ift. forbedringsarbeid er derfor, hvordan ledelsen kan få innflytelse på ansattes praksis slik at barn i størst mulig grad får realisert deres potensiale for læring?

Irgens (2016) knytter dette til hva han betrakter som to motpoler i synet på utdanning og pedagogikk. På den ene side legges det vekt på ledelse med ytre styring og mindre autonomi for den enkelte medarbeider gjennom et delvis ovenfra- og ned-perspektiv. Dette kan til dels gjenfinnes i termer som 'læringssettret' eller 'instruerende ledelse'. Motpolen til dette er en lederposisjon som i større grad ser det pedagogiske personale som autonome profesjonsutøvere (ibid.). Det kan knyttes til ledelsestil som transformationsledelse, relasjonsledelse, tillitsbasert ledelse o.l. (Aas & Paulsen, 2017). I forbedringsarbeid kan dette gjenfinnes i begreper som samskaping og utvikling innefra. Et viktig spørsmål er derfor hvilken form for ledelsespraksis kan realisere ønskede forbedringer? Her er resultatene fra forskning imidlertid ikke helt entydige. Det ser ut som om for eksempel transaksjonsledelse kan bidra til forbedringer i de ansattes engasjement og oppfattelser, men i mindre grad ift. barns læring (Leithwood & Sun, 2012). På den andre siden ser det ut til at en mer læringssettret ledelse har en tydeligere dokumentert effekt på barns utvikling og læring (Robinson, 2014).

Styrers vurdering av egen pedagogisk ledelse er vurdert ut fra 8 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 5 hvor høy skåre indikerer god pedagogisk ledelse.

Tabell 5.25: Resultater pedagogisk ledelse ved T1, T2 og T3

| Pedagogisk ledelse | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--------------------|-----|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 186 | 4,03 | 0,43 | 0,32 | ,005 |
| T2 | 164 | 4,18 | 0,44 | | |
| T3 | 134 | 4,18 | 0,50 | | |

Tabellen ovenfor viser til en markant forbedring av styreres pedagogiske ledelse fra T1 til T3. Spredningen er relativt liten, men øker noe gjennom prosjektperioden. Det betyr at de fleste,

men ikke alle, vurderer egen pedagogiske ledelse mer positivt ved slutten av perioden enn ved starten.

5.6.2 Samarbeid

Styrers vurdering av samarbeidet i barnehagen er vurdert ut fra 10 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer godt samarbeid.

Tabell 5.26: Resultater samarbeid ved T1, T2 og T3

| Samarbeid | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|-----------|-----|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 186 | 3,23 | 0,45 | 0,13 | 0,309 |
| T2 | 164 | 3,31 | 0,46 | | |
| T3 | 134 | 3,29 | 0,46 | | |

Resultatet på styrers vurdering av samarbeid i barnehagen er rimelig godt. En positiv endring fra T1 til T3 på $d = 0,12$ eller 12 poeng er også positivt. Styrerne vurderer samarbeidet noe høyere enn ansatte gjør på alle tre tidspunkter.

5.6.3 Samarbeid med barnehagemyndighet/kommunal eier

For at barnehagene skal lykkes med å gi alle barn et godt tilbud, er det viktig at de ansatte får god støtte og veiledning, at de har faglige diskusjonspartnere, at barnehagene får gode rammebetingelser og at det er tydelige forventninger til barnehagens innhold og de ansattes oppgaver. Dette er først og fremst barnehagemyndighet/eiers ansvar. Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet.

Styrers vurdering av samarbeidet med barnehagemyndighet og kommunaleier er vurdert ut fra 3 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 4 hvor høy skåre indikerer godt samarbeid med barnehagemyndighet/eier.

Tabell 5.27: Resultater samarbeid med barnehagemyndighet/eier ved T1, T2 og T3

| Samarbeid med barnehagemyndighet/eier | N | Gj.snitt | Std.avvik | T1-T3 | |
|--|-----|----------|-----------|----------|-------------|
| | | | | Cohens d | Signifikans |
| T1 | 186 | 3,58 | 0,53 | 0,16 | 0,172 |
| T2 | 162 | 3,59 | 0,62 | | |
| T3 | 134 | 3,66 | 0,49 | | |

Resultatet på styrers samarbeid med barnehagemyndighet i kommunen vurderes rimelig godt. De opplever å få støtte i det arbeidet de gjør i barnehagen. En positiv endring fra T1 til T3 på $d = 0,17$ eller 17 poeng er også positivt.

6. Resultater fra dokumentanalysen

I dette kapittelet beskrives resultatene fra dokumentanalysen på bakgrunn av data fra læringskaravanene – en dialogbasert veiledningssamtale. Hver enkel styrer presenterte barnehagens samlede vurdering av 1) suksessfaktorer i deres arbeid med kompetanseheving og 2) hvilke resultater de mener de har oppnådd gjennom disse fire årene i forbedringsarbeidet KFL-barnehage. Arbeid med å forbedre barnehagers pedagogiske praksis er å forstå som en kontinuerlig prosess. Robinson (2018) viser til at utgangspunktet for blant annet kompetanseheving handler om å undersøke nåværende pedagogiske praksis i barnehagen med utgangspunkt i følgende spørsmål; «hva er styrkene i nåværende praksis og hvordan virker det på barns utvikling og læring? Hva er svakhetene i vår praksis og hvordan virker det på barns utvikling og læring? Hva kan forbedres og hvordan vil denne forbedringen virke på barn utvikling og læring, sosialt, kulturelt eller akademisk? Resultatene nedenfor viser først til en kvantitativ oversikt hvor data er systematisert i kategorier og koder innenfor området «*suksess faktorer i arbeidet med kompetanseheving*». Deretter utdypes kategoriene og kodene med sitater fra det barnehagene har beskrevet som suksess faktorer. Tilsvarende for området «*resultater*» vises først en kvantitativ oversikt kategorier og koder, deretter utdypes dette kvalitativt.

6.1 Suksessfaktorer i arbeidet med kompetanseheving

Et avgjørende virkemiddel i arbeidet i KFL er at kompetansehevingen i barnehagen skal foregå kollektive, i profesjonelle læringsfellesskap der deltagerne skal lære sammen og av hverandre (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick & Grift, 2016). Ansatte og ledere skal arbeide sammen i profesjonelle læringsfellesskap og dele kunnskap og erfaringer for å hjelpe hverandre til å videreutvikle barnehagepraksisen og dermed forbedre barnas utvikling og læring (Marzano mfl., 2016). Den kollektive kompetanseutviklingen i KFL-barnehage har hatt elementer som fagdager og workshops for ledere i barnehagen og på kommunalt nivå. Videre er det etablert ulike kompetansehevingsforløp i form av nettbaserte kompetansepakker for ledere både på barnehage og kommunalt nivå og for alle ansatte i barnehagen.

6.1.1 Oversikt over suksessfaktorer i kompetanseheving

Resultatene nedenfor viser til en oversikt over hva barnehagene selv vurderer som sentrale suksessfaktorer i forhold til kompetansehevingen fordelt på kategori, kode og hvor mange styрere som viser til dette området som sentralt for å lykkes i arbeidet kompetanseheving.

Tabell 6.1: *Suksessfaktorer i arbeidet med kompetanseheving*

| Suksessfaktorer i kompetansehevingsforløp | | |
|--|---|---------------|
| Kategori | Kode | Antall |
| Ledelse | Engasjerte og godt forberedte gruppeledere | 51 |
| | God ledelse av møter og forbedringsarbeidet | 51 |
| | Involvering av ansatte og medbestemmelse | 18 |
| Organisering av arbeidet | Avsatt tid til forberedelse og gjennomføring av møter | 46 |
| | Systematikk og struktur | 28 |
| | Felles plan over arbeidet | 55 |
| | Grupper/team/nettverk på tvers og innad | 29 |
| Profesjonelt læringsfellesskap | Foregått kollektivt og gitt økt bevissthet og felles forståelse | 78 |
| | Felles mål/retning | 16 |
| | Samarbeid | 14 |
| Kollektiv kompetanseheving | Felles arbeid med fag/teori/forskning | 61 |
| | Praksisnære og relevante tema for kompetanseheving | 18 |
| Ansatte | Stort engasjement og motiverte ansatte | 31 |
| Kompetansehevingsforløp | Kompetansepakken pedagogisk analyse | 31 |

Resultatet ovenfor viser at flertallet (78) av barnehagene løfter først og fremst fram at det å arbeide sammen i grupper som kjennetegnes av et profesjonelt læringsfellesskap for voksne er en sentral faktor for å lykkes i arbeidet med kompetanseheving. At dette arbeidet har foregått kollektivt med felles arbeid med fag, teori og forskning (61) har økt bevisstheten for det pedagogiske arbeidet i barnehagene og gitt en felles forståelse. Videre løftes det fra at det har vært en felles implementeringsplan (55) over hele prosjektarbeidet og ikke minst ledelsens arbeid (51) og da spesielt gruppeledernes forberedelse og gjennomføring av gruppemøtene står helt sentralt. Dette samsvarer med det forskning om implementering av forbedringsarbeid også viser (se for eksempel Roland og Ertesvåg 2013).

6.1.2 Utdypende beskrivelser av suksessfaktorer i kompetanseheving

Styrerne beskriver mange ulike suksessfaktorer i kompetansehevingsforløpet som tabellen ovenfor viser; ledelse, organisering, arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, ansattes engasjement, at det har vært kollektiv kompetanseheving og ikke minst at arbeidet med pedagogisk analyse. I avsnittene nedenfor vil resultatene ut fra kategoriene om suksessfaktorer i arbeidet med kompetanseheving belyses mer inngående.

Ledelse av forbedringsarbeidet trekkes frem som en suksessfaktor hos mange av barnehagene. Spesielt vises det til et strukturert samarbeidet mellom styrer og gruppeledere som sammen har ledet arbeidet med kompetanseheving. Det vises til møter mellom styrer og gruppeledere i forkant av læringsgruppemøtene hvor de sammen har forberedt læringsgruppemøtene; «*Alt har blitt gjennomgått med gruppeledere før de skal ut i de profesjonelle læringsfellesskapene*». Videre vises det til at det har vært «*god ledelse av læringsgruppemøtene, at gruppelederne er godt forberedte og engasjert, gruppelederne har vært på ballen hele tiden*». Tilslutt er det noen som også viser til at det å involvere ansatte slik at de opplever å medvirke i de avgjørelse som blir tatt relatert til kompetansehevingsarbeidet også er viktig, de skriver; «*å involvere de ansatte gir dem en opplevelse av medbestemmelse over det arbeidet som skal gjøres*».

Organisering blir også løftet fram som en suksessfaktor i kompetansehevingsarbeidet. Styrerne beskriver hvordan de sammen med gruppelederne har organisert og strukturert arbeidet og at det har hatt stor betydning for de ansatte. De ansatte har fått tid til forberedelser og lesing i forkant av møter, de er organisert i grupper i barnehagen, både avdelingsvis og på

tvers av avdelinger. I tillegg har de fleste utarbeidet en implementeringsplan for arbeidet som har vært en svært viktig suksessfaktor. Sitatene nedenfor viser noen av vurderingene deres.

«Satt av tid slik at hele personalgruppa har fått lest og satt seg inn i ny teori og avklart forventinger til forberedelse»

«Blir sendt ut SMS påminnelse om hva som skal leses/ forberedes i forkant av personalmøtene».

«Brukt god tid på hver modul»

«Styrer har gitt skriftlige/ muntlige tilbakemeldinger»

«IGP- at gruppelederne legger til rette for at alle ansatte er deltakende».

«Vår egen plan for hele arbeidet. Alle har visst hva som forventes av dem til enhver tid, og hva som skal utføres når»

«Vi har hatt læringsgrupper på tvers av avdelinger og avdelingsvis. Det er mest praktisk å ha avdelingsvis»

Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap bli framhevet av mange som sentralt. Det å jobbe i team er ikke nytt for ansatte i barnehager, men innholdet på de etablerte møtene har måttet bli noe endret på innhold som følge av forbedringsarbeidet. Styrerne beskriver viktige faktorer i arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte; *«den største suksessfaktoren er at ALLE jobber med det samme temaet og mot det samme målet», «det å jobbe sammen om samme tema har bidratt til økt engasjement hos de ansatte og de opplever seg mer involvert i barnehagens forbedringsarbeid».* Avslutningsvis sier de at; *vi har alle fått økt bevissthet og forståelse rundt egen praksis».* Styrerne løfter fram at de kollektivt har jobbet sammen i profesjonelle læringsfellesskap, og det har gitt økt bevissthet og felles forståelse og ikke minst at det har vært et arbeid mot felles mål i en felles retning.

Kollektiv kompetanseheving er nok en faktor som blir løftet fram av styrerne. Det at alle ansatte er med, har bidratt til økt samarbeid og et større fellesskap i barnehagen. *«Alle ansatte har deltatt», «Alle er med» og «Hele personalgruppa har vært med på hele prosessen og fått samme kompetansehevingen».* Ansatte har gjennomført arbeidet med kompetanseheving i fellesskap og opplever at det har vært praksisnære og relevante tema for kompetanseheving.

Ansattes engasjement og motivasjon i arbeidet blir også satt ord på. Styrene viser til at et profesjonelt læringsfelleskap i barnehagen har bidratt «*til økt engasjement hos de ansatte og de opplever seg mer involvert i barnehagens forbedringsarbeid*». Enkelte styrere viser til økt yrkesstolthet, særlig for assistenter. I arbeidet med kollektiv kompetanseheving beskriver styrerne at de ansatte har fått «*økt bevissthet og forståelse rundt egen praksis*». Videre beskriver de at ansatte reflekterer sammen på en annen måte. I forbedringsarbeidet har mål og en felles retning bidratt til at ansatte deler erfaringer og kunnskap på tvers og det bidrar til felles refleksjoner over egen praksis.

Kompetansehevingsforløp i form av ulike tematiske kompetansepakker beskrives også som en sentral faktor. Styrene viser spesielt til hvordan kompetansepakken er bygd opp i moduler med både refleksjonsoppgaver i selve læringsgruppemøte og «gjøre» oppgaver hvor det som er drøftet og diskutert har blitt etterfulgt av et utprøvningsarbeid (mellomarbeid) fram til neste møte. «*Kompetansepakken trinn for trinn, som er tydelige og bra «oppskrifter». Det blir da lett å følge med (lett å ta igjen ved sykdom også), som igjen fører til læring og utvikling*». Systematikken, strukturen og det praksisnære innholdet i kompetansepakkeforløpet gir forutsigbarhet og relevans for ansatte og de opplever i større grad at de ser helheten av arbeidet. Like fullt er det flere som viser til at arbeidet med den første kompetansepakken om pedagogisk analyse var vanskelig; «*kompetansepakken med pedagogisk analyse følte for mange litt abstrakt og vanskelig å sette seg inn i*». Det kan nok henge sammen med at hensikten med dette tema er å utvikle en analysekompetanse hvor spørsmålet om «*HVORFOR*» opplever vi vår barnehagepraksis på denne måten, istedenfor umiddelbart å stille spørsmålet «*HVORDAN*» skal vi løse dette. Å analyserer hvorfor noe er som det er før tiltak iverksettes, er avgjørende før arbeidet med de mer praksisnære kompetansepakkene skal gjennomføres. De viser også til praksisnærheten i kompetansepakkene etter pedagogisk analyse; «*da vi kom til «rutinesituasjoner» så var dette gjenkjennbart, og engasjerte alle på en helt annen måte. Da kunne fokuset være på det de jobber med til daglig. Dette la grunnlaget for mange gode refleksjoner og erfaringsdelinger*».

6.2 Forbedret pedagogisk praksis - resultater

Hensikten med alle forbedringsarbeid som iverksettes i barnehagen er å øke kvaliteten på barnehagetilbudet slik at barn får realisert sitt potensial for utvikling og læring. Dersom forbedringsarbeidet skal resultere i forbedret barnehagetilbud må analyse av og refleksjon

rundt etablert praksis stå sentralt. Men, refleksjon alene trenger ikke gi forbedret praksis, det krever handling. At ansatte i fellesskap utarbeider tiltak, øver i hverdagen og holder vedlike ny og forbedret praksis.

Forbedring av praksis forstås, som Robinson (2018, s. 23) sier innledningsvis i denne rapporten, at det handler om «å gå til en bedre tilstand enn før» og ikke som endring av praksis som kan resultere i «å gå fra en tilstand til en annen og den andre tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende den første». En bedre tilstand for hvem? For barn, for deres mulighet for å realisere sitt potensial for utvikling og læring i barnehagen. Den beste indikatoren på om endringen kan anses som forbedring, er hvordan endringen virker på de som skal utvikle seg og lære, altså barna.

6.2.1 Oversikt over resultater fra forbedringsarbeidet

Resultatene nedenfor viser til en oversikt over hva barnehagene selv vurderer som sentrale resultater fra arbeidet og som viser til en forbedret praksis for både barn og voksne. Resultatene er fordelt på kategori, kode og hvor mange styrere som viser til dette området som eksempler på forbedret praksis.

Tabell 6.2: *Forbedret pedagogisk praksis*

| Forbedret pedagogisk praksis | | | |
|--|------------------------------------|--|---------------|
| Kategori | Underkategori | Kode | Antall |
| Resultater barn | Relasjoner til barna | nærhet | 31 |
| | Språkmiljøet, barns språkutvikling | samtaler, språklig bevissthet | 26 |
| | Barns medvirkning | barnets stemme, barnet i fokus | 28 |
| Resultater barnehagens pedagogiske praksis | Organisering | mindre grupper, lekegrupper | 44 |
| | Profesjonalitet | aktive i møter, økt tilstedeværelse med fokus på barna | 22 |
| | Systematikk | organisering, planer | 32 |
| | Kompetanseheving | Felles, IGP, observasjon, kartlegging, aktive voksne | 45 |
| | Kultur | lojalitet, tilbakemeldingskultur, holdninger, vi følelse | 25 |
| | Bruk av Pedagogisk analyse | | 37 |
| | Forskningsinformert praksis | økt faglig forståelse, bevissthet, refleksjon | 46 |

Resultatene ovenfor viser til resultater knyttet til de ansattes utvikling og hva det kanskje har medført av forbedret pedagogisk praksis, men de poengterer også at dette arbeidet har gitt resultater for de det bør og skal angå, nemlig barna. Flest viser til at de i større grad har en praksis som er informert av forskningsbasert kunnskap (46). Samtidig kan det se ut som de også anvender denne kunnskap i sine refleksjoner, at det har bidratt til en økt faglig forståelse og bevissthet. Pedagogisk analyse (37) er det flere som løfter fram og at de i større grad undersøker hvorfor de opplever de utfordringene de gjør før de iverksetter tiltak på det som opprettholder utfordringene. Ikke minst viser de til at arbeidet med felles, kollektive kompetansehevingsforløp gjennom hele prosjektperioden som sentralt for resultater de i dag opplever. I forhold til barna blir forbedrede relasjoner (31) trukket fram sammen med større bevissthet rundt barns språkutvikling (26) og barns medvirkning (28). Resultatene kan således knyttes til både den erfarte læreplan (barns erfaringer) og den oppfattede og iverksatte læreplan (ansattes bevissthet og forbedrede praksis).

6.2.2 Utdypende beskrivelser av resultater fra forbedringsarbeidet

Styrene beskriver resultater av arbeidet både for barn og barnehagens pedagogiske praksis innenfor en rekke ulike områder som tabellen ovenfor viser. I avsnittene nedenfor vil resultatene belyses mer inngående.

Resultater knyttet til barn

Relasjon til barna er et av områdene styrene løfter fram som er blitt forbedret. De viser til at «*relasjonskompetansen har økt gjennom blant annet større bevissthet omkring barns tilknytning og trygghet, videre at personalets forståelse av egen betydning i relasjon til barn og at det er personalets ansvar for relasjonen*» blir poengtert. Videre påpekes det at «*de voksne er tettere på barna*», «*flinkere til å lytte til barna og ta hensyn til deres synspunkter*». De voksne har blitt mye mer fleksible og ser barnas behov på en annen måte enn før, de er tettere på barna og de er mer sensitive og ikke minst at de voksnes væremåte påvirker barna. Flere ansatte har fått forståelse for at det å ha gode relasjoner til barna er grunnlaget for arbeidet med barna. Ansatte har fått økt kunnskap om anerkjennende kommunikasjon, barns samspill og voksenrollens betydning i arbeidet med relasjoner. Barnas opplevelser er alltid i sentrum og da er viktigheten av å være tett på barna sentral, sier flere. Videre sier de at «*flere barn sier de har en god venn i barnehagen*» og at de har en «*opplevelse av at barna føler seg sett og anerkjent*». Hvordan vi anerkjennes barnas frustrasjon, sinne, glede, tristhet, men samtidig klarer å gi dem tilbakemeldinger på hva som er greit / ikke greit oppførsel er utviklet eller forbedret.

Barns språkutvikling blir også løftet fram både av de som her arbeidet med kompetanepakken om språk og de som ikke har valgt denne. De sier at ansattes kunnskap om barns språkutvikling har økt. De viser til at «*vi har et mer strukturert arbeid med barnas språkutvikling*», «*mere bevisste i samtaler med barna, både med enkeltbarn og i grupper, og de har stort fokus på barnemålrettet tale*. Ansatte har fått økt språklig bevissthet i samspill med barna, de anvender i større grad åpne spørsmål, og er mere beviste rundt det å benytte alle hverdagssituasjoner til språkstimulering. Rutinesituasjonene har blitt en pedagogisk arena med mye læring (for eksempel språk-samspill-relasjoner). De viser til den voksnes betydning når det gjelder «*å være forbilder på «språk» ... være på hele dagen ... ha de gode samtale, utviklende samtaler*

hvor voksne også er lyttende voksne». Flere viser til større fokus på og bedre samtaler rundt matbordet hvor barna er midtpunkt for samtale. Fokuset på det fysiske rommets betydning i forhold til barns lek og språkutvikling har bidratt til nye aktiviteter og rollelek med de voksenes deltagelse-tilstedeværelse (trygghet, nærhet, relasjonsskapende, språkutvikling).

Barns medvirkning viser til at ansatte er opptatt av å få frem barnets stemme, barnet er mer i fokus «blitt mer bevisst på hvordan vi møter barna og tar imot deres initiativ og til å lytte til barna og ta hensyn til deres synspunkter».

Resultater knyttet barnehagens pedagogiske praksis

Styrene viser videre til mange områder som har bidratt til forbedringer i barnehagens pedagogiske praksis.

Organisering. Styrene beskriver en forbedring i rutine ved at de ansatte har organisert og endret hverdagssituasjonene i barnehagen. Et eksempel som nevnes er at barna deles inn i mindre grupper, noe som igjen har betydning for relasjonene mellom barna og de ansatte, det positive samspillet, de er tettere på barna og det er en økt tilstedeværelse. Lekegrupper er blitt en del av hverdagen både organisert og uorganisert. Få leker og mer rulling på leker. Mer fokus på barnets beste, og hva som fremmer og eventuelt hemmer god lek og utvikling hos barna.

Deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap. Styrene viser til «det å være i et profesjonelt læringsfellesskap som dette løpet er, har vært stimulerende for alle, vi har utviklet et felles verdigrunnlag blant voksne». Ansatte har en bedre forståelse av sin yrkesutøvelse og profesjonalitet, «selv om noen ansatte ble veldig usikker på seg selv i starten (og kanskje er det litt enda)». Det har vært større fokus på fag, gode faglige diskusjoner, der flere ansatte tar del, og økt kvalitet på barnehagens møter. «De ansatte er mer aktive på møter, og deltar på en annen måte. Vi er alle opptatt av å arbeide mer faglig og forskningsbasert og har mye mer strukturerte og organiserte læringsgruppemøtene».

Videre viser de til at det er større takhøyde for å drøfte utfordringer som kommer på avdelingene og alle har eierforhold til beslutninger som det foreligger forpliktelser til å følge det opp i det daglige.

Profesjonalitet. Profesjonaliteten har økt. «Vi vet i mye større grad i dag og det er mindre syning». De gir uttrykk for mer bevissthet i personalgruppa – om det å være gode

rollemodeller gjennom å fremstå som en autorativ voksen, at de er bevisst på egne følelser – eks. «hva trigger meg?»

Systematikk. Gjennom handlingsplaner er de blitt mer systematiske. Det skrives mer faglige og utfyllende månedsplaner og de er blitt bedre på å ta i bruk og trekke inn rammeplanen i både månedsplan og det pedagogiske arbeidet. Det er en «*rød tråd – vi ser sammenhenger i det pedagogiske arbeidet*». Videre brukes systematisk dokumentasjon og vurdering for å forbedre praksis, med faste vurderingsområder hver måned. Ledelsen har jobbet mer overordnet og langsiktig med faglig utvikling med fokus på å lage gode, langsiktige planer slik at det blir en rød tråd gjennom hele barnehageåret / over flere år.

Kompetanseheving. Alle har jobbet med den samme litteraturen og fått den samme faglige forståelsen. «*Det har vært en suksess, for det vi har pratet om alle sammen, har da gitt resultater i praksis*». De har resultert i økt kompetanse i hele personalgruppa. Arbeidet med kompetanseheving i profesjonelle læringsfellesskap ledet av pedagogiske ledere «*har styrket pedagogiske lederne og gjort dem tryggere og stødigere i sine lederroller, de har både fått og tatt mer ansvar for sitt personale*». Men de viser også til alle ansatte «*det har vært en bra måte å jobbe på fordi den har ansvarliggjort alle*». Gjennom å ha tilegnet seg mer kompetanse, har de ansatte fått en større bevissthet på å se sammenhenger mellom teori og praksis. Videre gir de uttrykk for at gjennom kompetansehevingsarbeidet er de blitt bedre på å observere og kartlegge barn. Samt litt bedre på dokumentering og evaluering-

Kultur. Forbedringsarbeidet har bidratt til en endring av kulturen i barnehagene. Styrerne beskriver en praksis som bærer preg av en VI-følelse, hvor holdninger til barn og hverandre har blitt bedre. «*Vi er blitt flinkere til å si positive ting til hverandre og å snakke positivt om hverandre. Dette har bidratt til at vi har fått en bedre teamfølelse og vi samarbeider bedre*». *Større lojalitet mot felles mål – samt et tydeligere barnefokus i hverdagen. Fellesskapsfølelse og delingskultur. Personalet deler, på tvers av barnehagene, planer, erfaringer og hjelper hverandre i ulike situasjoner og vi er opptatt av å gjøre hverandre gode!!*»

Pedagogisk analyse beskrives av styrere som et nyttig verktøy i arbeidet med å forbedre den pedagogiske praksisen. «*Vi opplever pedagogisk analyse som et godt verktøy*» *Pedagogisk*

analyse er en mere integrert del av en utfordring, Vi har lært oss et nytt verktøy som vi benytter også i andre settinger for å løse ulike situasjoner. Pedagogisk analyse har blitt et viktig verktøy i vårt pedagogiske arbeid og vi bruker det i et tverrfaglig perspektiv (eks oppfølging av 10 faktor, i veiledning, på enkeltbarn, på systemutvikling, osv.). Arbeid med pedagogisk analyse har gjort noe med deltagelsen i personalgruppa. Den enkelte tar mer ansvar i analysen, og tar mer eierskap i gjennomføring og evaluering av tiltak. Økt bevisstgjøring og personlig utvikling hos den enkelte ansatte. Flere styrere viser til at gjennom pedagogiske analyser av egen praksis kollektivt har løftet egen kompetanse i barnehagen og økt forståelsen hos de ansatte for hvordan de kan tilrettelegge for å gi hvert enkelt barn den beste muligheten til læring og utvikling.

Forskningsinformert praksis. De ansatte har fått en større faglig forståelse og økt bevissthet. Styrerne beskriver også en endring i bruk av ulike metoder for å vurdere barnehagens pedagogiske praksis og at arbeidet er mer forskningsbasert «blitt en lærende virksomhet». De gir videre uttrykk for å ha bygd opp felles kunnskap som gjør at de lettere drar i samme retning «forskningsbasert kunnskap er en naturlig del når vi har faglige diskusjoner».

7. Drøfting av resultater

7.1 Spørreundersøkelser

I dette kapitlet drøftes resultatene fra både spørreundersøkelsene og dokumentanalysen i lys av de teoretiske og empiriske tilnærminger som er presentert innledningsvis, og som er forankret i kunnskap om forbedringsarbeid og sentrale virkemidler i et slikt arbeid. Det er samtidig avgjørende viktig, igjen å markere, at konsekvensen av Covid-19 ved T3 gjør at vi ikke uten videre kan tolke og drøfte den endring som har vært fra T1 til T3 som ene og alene som et resultat av arbeidet med KFL-barnehage (intervensjonen) eller med Covid-19, i og med at konteksten ved denne siste målingen ikke er lik som ved første og andre måling. Innledningsvis nedenfor presenteres de samlede resultatene på de fem spørreundersøkelsene på de tre måletidspunktene og det løftes fram noe plausible forklaringer knyttet til både KFL-barnehage som forbedringsarbeid og mulige konsekvenser av Covid-19. Deretter drøftes resultatene på de fem spørreundersøkelsene i lys av de teoretiske og empiriske tilnærminger som er presentert innledningsvis i denne rapporten.

7.1.1 Samlede resultater fra T1 til T2 og T3

KFL-barnehage har vært et meget stort forbedringsarbeid som er gjennomført i alle barnehager i de 22 kommunene i gamle Hedmark fylke. Figuren og tabellen nedenfor viser det samlede resultatet.



Figur 7.1: *Samlede resultater T1, T2 til T3*

Figuren ovenfor og tabellen nedenfor viser at den samlede endringen fra *T1 til T2* uttrykt i standardavvik var på $d = 0,12$ (11,79 poeng) og viste forbedring på alle områder utover fysisk miljø-ansatte. Endringen uttrykt i standardavvik fra *T2 til T3* var derimot på bare $d = 0,02$ (2,34 poeng) og viste en samlet forbedring på 23 av 34 målområder, stabil skåre på 3 områder og en tilbakegang på 8 områder. Den totale endringen fra *første (T1) til tredje (T3)* måletidspunkt viser således en forbedring på 32 av 34 målområder, stabilt på 1 område (fysisk miljø-ansatte) og tilbakegang på 1 områder (tilfredshet og utvikling – ledere). Samlet forbedring uttrykt i standardavvik er på $d = 0,14$ (14,13 poeng) for måletidspunktene 2017 til 2021. I tabellen nedenfor er den samlede størrelsen på forbedring innenfor alle informantgrupper og måletidspunkter satt opp.

Tabell 7.1: *Samlede resultater T1, T2 til T3*

| Informantgruppe | T1 til T2 | T2 til T3 | Total endring T1 til T3 |
|--------------------------------|--------------------|-------------------|-------------------------|
| Barneundersøkelse | 12,4 poeng | 2,71 poeng | 15,11 poeng |
| Pedagogiskleder undersøkelse | 17,75 poeng | 2,0 poeng | 19,75 poeng |
| Foreldre/foresatt undersøkelse | 4,33 poeng | 4,67 poeng | 9,0 poeng |
| Ansatt undersøkelse | 11,1 poeng | 0,73 poeng | 11,83 poeng |
| Leder undersøkelse | 13,4 poeng | 1,6 poeng | 15,0 poeng |
| Totalt skåre | 11,79 poeng | 2,34 poeng | 14,13 poeng |

Tabellen ovenfor viser at barnehagene i Hedmark fylke i gjennomsnitt har hatt en forbedring på alle tidspunkt på alle undersøkelser. Tabellen viser først og fremst en systematikk med en positiv endring hos alle informantgrupper fra T1 til T2, for så å stoppe nesten helt opp fra T2 til T3. Betyr dette at de positive endringene fra T1 til T2 er i en slik størrelsesorden at det er vanskelig å fortsette å forbedre noe som skåres så høyt ved første måling? Eller er dette et bilde på at Covid-19 slår inn på T3, slik at nesten ingen endring skjer utover at tallene er stabile, noe som også er et interessant funn? Begge spørsmålene er noen av en rekke plausible forklaringer. En samlet endring på KFL-barnehage som et forbedringsarbeid er på $d = 0,14$ eller 14 poeng fra første til siste måletidspunkt og kan tilsynelatende se små ut. John Hattie

(2023, s. 413) viser i sin bok «*Visible learning- the sequel*» til størrelse på endring på institusjonsomfattende intervensjoner i snitt på $d = 0,29$ eller 29 poeng og resultatene syntes først å gjøre seg gjeldende etter fem års arbeid. Kanskje kan vi si at KFL-barnehage således var på vei mot dette etter bare 2 år (T1 til T2) inn i prosjektperioden med en total endringsskåre på ca. $d = 0,12$ (12 poeng). I denne forståelse kunne man da (uten Covid-19) ha forventet nye $d = 0,12$ (12 poeng) fra T2 til T3 slik at KFL således ville ha nådd $d = 0,24$ (24 poeng) ved prosjektslutt? Det vet vi ikke og vi vet at en rekke andre faktorer enn Covid-19 kan påvirke et sluttresultat på så store intervensjoner som KFL-barnehage (for eksempel engasjement og endringstrøtthet). Endringer i størrelsesorden $d = 0,20$ eller 20 poeng kan virke som små endringer/forskjeller, men de kan likevel være verdifulle. Dette fordi det er mye enklere å oppnå store endringer om en arbeider med enkeltindivider eller med et avgrenset tiltak på en mindre gruppe. Dette samsvarer også med Zachrisson og Ogden (2018, s. 47) som understreker at «*En effektstørrelse på $d = 0,20$ av et tiltak som retter seg mot store grupper som gjennomføres på skole- og klassenivå, kan tolkes som viktigere enn en tilsvarende effektstørrelse for et individuelt rettet tiltak, fordi den endringen som oppnås berører flere*». Å forbedre en rekke områder i barnehagers pedagogiske praksis (flere tiltak) i et helt fylke tar tid og er mye mer komplekst.

7.1.2 Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø

Et godt omsorgs- og læringsmiljø favner om hele barnehagens miljø, både det fysiske, sosiale og psykiske. Det kjennetegnes av barn som opplever høy grad av trivsel, som opplever å ha venner og bety noe for andre, som opplever å utvikle seg og mestre sosialt, motorisk, språklig og som opplever å høre til et fellesskap.

Den samlede endring på de syv faktorene som barna selv vurderer viser en endring fra T1 til T3 uttrykt i standardavvik på $d = 0,15$ eller 15 poeng. Resultatet på barneundersøkelsene viser en rimelig stor positiv endring fra første til andre måletidspunkt og bare en svak forbedring ved siste tidspunkt. I lys av Goodlads (1979) læreplanteori vil resultatene på barneundersøkelsen kunne være et uttrykk for *den erfarte læreplanen som innebærer å undersøke de erfaringer ulike barnegrupper har av å gå i barnehagen og om disse erfaringene kan være et uttrykk for forbedret praksis*. Et hvert arbeid med å videreutvikle barnehagens

pedagogiske praksis har som mål å styrke barns mulighet for optimal utvikling og læring. Dette resultatet fra barna selv, kan tyde på at trivsel, vennskap og relasjoner til andre er forbedret. Om dette resultatet kan relateres til forbedringsarbeidet KFL-barnehage er som tidligere nevnt, problematisk på grunn av Covid-19, men uansett hva som forklarer resultatet, så viser tallmaterialet at barns i T3 gruppen gir en mer positiv vurdering enn barn i T2 og T1 gruppen.

De pedagogiske lederne som svarer på spørsmål relatert til barnas sosiale, språklige og motoriske utvikling, barnas atferd og deres egen relasjon til dem viser den største forbedringen av alle fem informantgrupper. Den samlede endring på de åtte faktorene som pedagogiskleder har vurdert viser en endring fra T1 til T3 uttrykt i standardavvik på $d = 0,20$ eller 19,75 poeng. Vi vet at flere av disse utviklingsområdene ble det satt fokus på etter at T1 og T2 resultatene kom (Sunnevåg og Nordahl, 2020), en av styrerne sa; *«nå både forstår vi mer hva som ligger i sosiale, språklige og motoriske ferdigheter hos barn i denne aldersgruppen og ikke minst ser vi disse ferdighetene tydelige i den daglige praksisen»*. Resultatene indikerer at endringen må bestå av mer enn bedre forståelse og kunnskap hos ansatte, det er kanskje også et uttrykk for en endret praksis som i større grad stimulerer barnas utvikling på disse områdene. Den svake endringen fra T2 til T3 og perioden med Covid-19 åpner likevel opp for et annet perspektiv. Skulle vi, som følge av endret praksis med de små kohorter av barn, ha forventet en større forbedring? Muligheten for å stimulere barnas utvikling i en liten gruppe, skulle antas å være enklere enn en stor barnegruppe, så her er det flere forklaringer som ikke disse dataene ikke kan gi. Dette er en spennende hypotese som kan undersøkes kvalitativt. Dette meget gode og viktige resultatet kan forstås i lys av sosial systemteori (Nordahl 2005) hvor utvikling og læring hos barn er i stor grad et resultat av den interaksjon som foregår i barnets sosiale system i barnehagen. Det er godt dokumentert at forsinket språklig og sosial utvikling ikke kan alene kan forklares av barnets forutsetninger (medfødte evner) eller dårlige hjemmeforhold. Det handler det om å utvikle gode sosiale systemer hvor barnet får mulighet for å utvikle seg og lære. Når barn i barnehager utvikler seg og lærer, foregår det alltid i en samhandling med de omgivelsene de er i og med de menneskene de er sammen med. Barnet er i interaksjon (samhandling) med andre rundt seg kontinuerlig, og denne interaksjonen påvirker barnet og kan både fremme og hemme barnets utvikling og læring. Dermed vil kvaliteten på det sosiale systemet og den interaksjonen som foregår der, vil være avgjørende for hvordan barn utvikler seg og hva de lærer. Med dette som bakteppe, så vil vi kunne si at forbedringen i barns

ferdigheter, atferd og relasjoner til voksne ikke bare kan forklares ut fra barnets forutsetninger, men kanskje i stor grad som en forbedret pedagogisk praksis.

Likefult viser resultatene at den forbedrede praksisen i løpet av prosjektperioden ikke treffer alle barn. Resultatet viser at det fremdeles er forskjeller når det kommer til jenter og gutters språklige og sosiale ferdigheter. Jenter blir vurdert høyere på både de språklige og sosiale ferdighetene enn gutter på alle målinger, men forskjellene er redusert i prosjektperioden og spesielt de språklige ferdighetene (se tabell 5.12). Resultatene viser også at det er til dels store forskjeller i språklige og sosiale ferdigheter hos barn av foreldre med lavt eller høyt utdanningsnivå.

7.1.3 Ansattes profesjonelle utvikling

Barnehager med sterk kjennskap til eget miljø, vil være institusjoner som aktivt arbeider med og analyserer resultater, som også anvender observasjon av egen praksis og har regelmessige samtaler med barn og foreldre som utgangspunkt for å optimalisere barnas trivsel, utvikling og læring. Dette vil også være barnehager hvor ansatte i fellesskap jevnlig drøfter og utvikler gode innsikter om sammenhengen mellom egen pedagogisk praksis og barns læring og utvikling. Den samlede endring på de 11 faktorene som ansatte vurderer, viser en endring fra T1 til T3 uttrykt i standardavvik på $d = 0,12$ eller 12 poeng. Ansattundersøkelsen viser en positiv endringen fra T1 til T2 og stopper helt opp mot T3. Resultatene viser at endringen i opplevd arbeidsmiljø er forbedret og opprettholdt. De gir uttrykk for å være mer tilfredse med jobben og vurderer samarbeidet og ledelsen av barnehagen som bedre ved T2/T3 enn ved T1. Om resultatene ved T3 er et uttrykk for Covid-19 hvor endringer i deres arbeidshverdag kan ha påvirket deres opplevelse av blant annet jobbtilfredshet, er plausibelt. Men det at resultatene opprettholdes fra tidligere målinger er kanskje også et uttrykk for at Covid-19 ikke ensidig har påvirket jobben negativt. KFL-barnehage som forbedringsarbeid setter i stor grad fokus på de ansattes praksis. Det handler om å videreutvikle de voksnes kompetanse, forstått som deres kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Et slikt arbeid vil i starten kunne utfordre ansattes etablert praksisteori (Robinson 2018), deres erfaringer, forståelser og holdninger og oppleves ikke alltid verken riktig eller positivt. Det er mer utfordrende å måtte «se inn i speilet» på sin egen praksis når analyse av opplevde utfordringer i barnehagehverdagen skal forklares, enn å

forklare utfordringene med noe utenfor en selv og sin praksis. Likefullt er vår erfaring at det nettopp er denne tunge perspektivendringen som har gitt positive resultater, noe styrerne også gir uttrykk for i dokumentanalysen. Å forbedre en pedagogisk praksis, for i større grad å realisere barnas mulighet for optimal utvikling og læring, handler om å gjøre noe annerledes i morgen enn det du gjør i dag. John Hattie (2013) viser til at ansatte er villig til å endre seg («*selv om de sannsynligvis har endring langt opp i halsen*» s.368), men at endringene ofte er om strukturelle forhold og arbeidsforhold. Å endre egne oppfatninger, holdninger, handlinger og gå i en ny retning, vil krever en vilje til å søke et bedre alternativ til det man gjør akkurat nå og ta sjansen på å feile.

7.1.4 Foreldre/foresattes samarbeid med barnehagen

Både barnehageansatte og foreldre trenger å kjenne til det som skjer på hverandres arenaer for å forstå barnet best mulig. Hvordan barnet har det hjemme vil påvirke hvordan barnet fungerer i barnehagen, og omvendt. Den samlede endring på de 3 faktorene som foreldre/foresatte vurderer viser en endring fra T1 til T3 uttrykt i standardavvik på $d = 0,09$ eller 9 poeng. Resultatet kan tolkes som stabil, men med en positive utvikling. Resultatet viser at foreldre/foresatt undersøkelsen avviker fra de andre informantgruppene. Deres resultater viser til nesten lik størrelse på forbedringen mellom måletidspunktene, faktisk noe høyere fra T2 til T3. Er dette et uttrykk for et opplevd forbedret barnehagetilbudet ved T3, eller kan nok en gang Covid-19 ha slått inn og denne gangen i en positiv retning? Vi vet at foreldresamarbeidet ble sterkt endret under Covid-19, med små kohorter av foreldre som leverte og hentet barn både ute ved porten og i garderoben da det ble lov å gå inn. Kanskje foreldre opplevde å bli møtt mer en til en og at bare deres barn var i fokus i akkurat denne situasjonen? At det kan være en rekke forklaringer på dette resultatet er helt sikkert, men tallene viser et meget positivt resultat i perioden hvor det meste knyttet til barnehagelivet var utfordrende.

7.1.5 Leders profesjonelle utvikling

God ledelse vil være å integrere og utvikle både de teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsformene i personalet (Gotvassli 2013). Det krever ledere som er i stand til å skape felles møteplasser for alle ansatte, og det krever en kultur som rommer alle i personalet og der det er plass til faglig uenighet og undring. Dette peker mot en aktiv pedagogisk ledelse som utvikler et personale, som kan skape læring gjennom både formelle og uformelle læringssituasjoner, og som etterstreber kvalitet i samspillet mellom voksne og barn. Den

samlede endring på de 5 faktorene som ledere vurderer viser en endring fra T1 til T3 uttrykt i standardavvik på $d = 0,15$ eller 15 poeng. Resultatet viser noe av det samme som hos ansatte, en svak tilbakegang på egen tilfredshet med jobben ved den siste målingen. At Covid-19 krevde enormt av lederne, er det ingen tvil om og det kan til syvende og sist påvirke deres opplevelse av tilfredshet med eget arbeid. Likefult viser resultatet at de vurderer egen pedagogisk ledelse av barnehagen høyere ved T3 enn de to foregående målinger. Igjen kan vi kanskje koble denne siste målingen til Covid-19 hvor ledelse av barnehagehverdagen for både ansatte og barn/foreldre ble utfordret. Resultatene fra leder selv, sammen med både foreldre og ansatte resultater kan tyde på at dette har fungert meget bra eller bedre ved den siste målingen. Resultatet kan også indirekte kobles opp mot barna slik Robinson (2014) hevder ved å viser at kvaliteten på den pedagogiske ledelse har en sammenheng med barns læring. Pedagogisk ledelse virker imidlertid ikke direkte på barns læring, men indirekte gjennom de pedagogiske medarbeideres praksis (Robinson, 2014). Det kan se ut til at ledelsen har hatt innflytelse på ansattes praksis slik at barn i større grad har fått mulighet til å realisere deres potensiale for utvikling og læring. Lederne gir også uttrykk for et godt samarbeidet med det kommunale nivået. Resultatene kan kanskje tolkes dit hen at Covid-19 ikke ensidig har påvirket jobben negativt.

7.2 Dokumentanalyse

I avsnittene drøftes resultatene fra dokumentanalysen i lys av de innledende teoretiske tilnærmingene.

7.2.1 Kompetanseutvikling i KFL-barnehage

Kompetanseutvikling er en sentral implementeringsstrategi i KFL-barnehage. Resultatet fra dokumentanalysen viser at en av de mest sentrale suksesskriteriene i arbeidet med kompetanseutvikling har vært at den har foregått kollektivt i profesjonelle læringsfellesskap, noe som har gitt større bevissthet og en felles forståelse. Dette har innebært at ansatte skal tilegne seg kunnskap, reflektere over egen praksis sammen med kollegaer og prøve ut ulike pedagogiske strategier. Det er god dokumentasjon på at kollektive tilnærminger kan bidra til

å øke lederes og de ansattes pedagogiske kompetanse, og at det kan føre til endringer i praksis og bedre utvikling og læring for barna (DeFour, DeFour, Ealer & Karhanek, 2010). Kollektiv kompetanse er både en tankemåte og en handlemåte, forstått som en felles kunnskapsbase og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen blant ansatte kan være effektiv fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et samstemt fokus. Utover den kollektive kompetanseutviklingen, så viser resultatene at organiseringen av arbeidet har vært helt essensielt for å lykkes. Det at arbeidet har blitt ledet av godt forberedte og engasjerte gruppeledere, at det har vært en systematikk rundt arbeidet med avsatt tid til forberedelse og gjennomføring, gruppeorganisering og ikke minst at det har vært en tydelig og oversiktlig plan over arbeidet, har vært avgjørende. Dette bekrefter kunnskap om implementering (se f.eks. Ertesvåg og Roland, 2013). Avslutningsvis viser de til at kompetansehevingsforløpene i form av kompetansepakker har vært en suksess faktor. Måten disse har vært bygget opp på med sine moduler som faglig er forankret i organisasjonslæring, der det fremheves at læring inneholder både en kunnskapsdimensjon og en handlingsdimensjon (Jacobsen & Thorsvik, 2014) har bidratt til et systematisk arbeid gjennom barnehageåret. Spesielt fremheves kompetansepakken Pedagogisk Analyse som essensiell, spesielt fordi den har bidratt til å sette fokus på de voksne og den praksis de utøver når aktuelle forbedringsområder har blitt synliggjort. Det handler det om å utvikle gode sosiale systemer hvor barnet får mulighet for å utvikle seg og lære i interaksjon (samhandling) med andre rundt seg kontinuerlig (Nordahl 2005).

Kompetanseutvikling handler om å utnytte, styrke og fornye de kunnskaper, ferdigheter, erfaringer og holdninger som finnes i personalgruppa og i barnehagen som helhet (Gotvassli 2013). Arbeidet med kompetanseutvikling i KFL-barnehage har stått sentralt og ansatte og ledere har gjennomført flere tematiske forløp slik det er vist innledningsvis. Men, det har vært variasjon i resultater av dette arbeidet. Under perioden med Covid-19 var det noen barnehager som satte alt arbeid med kompetanseutvikling «på vent», all tid ble brukt til å følge opp styresmaktene pålegg om smittevern. Samtidig var det noen barnehager som brukte tiden, spesielt da det var nedstengt, til nettopp kompetanseutvikling. Kanskje synliggjør resultatene fra spørreundersøkelsene på T3 noe av dette. Et annet moment i alt arbeid med kompetanseutvikling, er å få kunnskapen, ferdighetene og holdningene som er utviklet, til å materialisere seg ut i den pedagogiske praksis. Refleksjon, drøftinger og deling av erfaring i de profesjonelle læringsfellesskapene alene gir ikke nødvendigvis en forbedret praksis, det kreves handling bak ordene. Kompetanseheving av ansatte har som mål at det skal føre til en

forbedret og styrket pedagogisk praksis for barna, slik at deres mulighet for utvikling og læring forsterkes.

7.2.2 Resultater av forbedringsarbeidet KFL-barnehage

Forbedring av pedagogisk praksis forstås og handler om, som Robinson (2018, s. 23) sier innledningsvis i denne rapporten, «å gå til en bedre tilstand enn før». En bedre tilstand for hvem? For barn, for deres mulighet for å realisere sitt potensial for utvikling og læring i barnehagen. Den beste indikatoren på om endringen kan anses som forbedring, er hvordan endringen virker på de som skal utvikle seg og lære, altså barna. Resultatet fra dokumentanalysen viser at lederne løfter fram at barnehagens pedagogiske praksis har blitt forbedret og det har hatt innvirkning på barna. Gjennom analyse av barnehagens etablerte praksis, har styrker og utfordringer i nåværende praksis og virkninger den har på barns utvikling og læring blitt undersøkt med utgangspunkt iblant annet resultatene fra spørreundersøkelsene. Deretter har de sett på hva som kan forbedres og hvordan denne forbedringen vil kunne virke på barn utvikling og læring. Resultatene viser til at lederne opplever at de voksnes relasjon til barn har blitt bedre. De voksne har blitt mye mer fleksible og ser barnas behov på en annen måte enn før, de er tettere på barna og de er mer sensitive og ikke minst at de voksnes væremåte påvirker barna. Dette er eksempel på at forskningsbasert kunnskap om relasjoner (se f.eks. Mæland og Drugli 2022) har materialisert seg i barnehagens pedagogiske praksis. Videre viser resultatene at barnehagens språkmiljø er blitt rikere gjennom større bevissthet hos ansatte om betydningen av å støtte barn språklig gjennom hele dagen. Barns medvirkning i form av at deres stemme blir hørt og deres interesser og ønsker står mer i fokus. Ikke minst har organiseringen av barna i mindre lekegrupper og mindre grupper i voksenstyrt aktivitet gitt gode resultater på hva som hemmer eller fremmer barns utvikling.

Likefult så vises det til utfordringer knyttet til å forbedre den pedagogiske praksisen slik at det vil virke inn på barna. Dette fordi endringer ofte er knyttet til ansattes kognisjon, altså tanke, refleksjon, drøftinger mer enn i deres atferd, altså konkrete handlinger i hverdagen. Dette betyr at forbedringsarbeid ikke nødvendigvis resulterer i en forbedret pedagogisk praksis for barn, men mer en endring og forbedring av ansattes kunnskaper og refleksjon. Resultatene viser

også at det rapporteres flest resultater med arbeidet i KFL-barnehage knyttet til de ansatte og lederne. Det er blitt bedre organisering av arbeidet med kompetanseutvikling, bedre innhold og gjennomføring av møter, økt faglig bevissthet, refleksjon og forståelse, bedre tilbakemeldingskultur og aktivt bruk av data. Dette er helt sentrale «bakgrunns» faktorer som kan bidra til økt kapasitet for forbedring i den enkelte barnehage, men det må også ha innvirkning på barns utvikling og læring til slutt.

8. Drøfting av måloppnåelse

Overordnet var målet i KFL-barnehage at barn i Hedmark skulle vokse opp i en kultur for utvikling og læring som motiverer til utdanning og deltagelse i samfunns- og arbeidsliv. Mer konkret skulle en samordnet og innovativ innsats for barn og unges oppvekst og læring bidra til realisering av følgende målsettinger for KFL-barnehage:

- Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv.
- Alle ansatte i barnehage samt på kommunalt nivå, skal øke sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

Forsknings- og utviklingsarbeidet «KFL- barnehage» er utover et barnehagebasert forbedringsarbeid også et longitudinelt intervensjonsstudie. Hensikten med intervensjonsstudien er å undersøke i hvilken grad de ulike innsatsene i arbeidet med KFL har realisert de målsettingene som er satt for arbeidet. Men, som allerede poengtert flere ganger i denne rapporten, så er konsekvensen av Covid-19 ved T3 i 2021 at vi ikke uten videre kan tolke den endring som har vært fra T1 til T3 som et resultat av arbeidet med KFL-barnehage (intervensjonen). Det betyr at resultatene i denne rapporten i større grad tolkes og drøftes ut fra den endring (stor-liten) vi kan se at tallene viser fra T1 til T2 og T3. I dette kapitlet vil grad av måloppnåelse bli drøftet i lys av resultatene fra både spørreundersøkelsene og dokumentanalysen.

8.1 Barns språklige og sosiale kompetanse.

Mål: Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv.

KFL-barnehage har hatt et ambisiøst mål om å heve barns språklige og sosiale ferdigheter og minske forskjellene mellom barnegrupper. Ut fra gjennomgangen av både de kvantitative og kvalitative resultatene i denne rapporten kan det tyde på at barnehagene er på god vei mot å nå målsettingen, men at det fremdeles er utfordringer knyttet til å minke forskjeller mellom grupper av barn.

Resultatet fra spørreundersøkelsene viser at pedagogiskleder vurderer barns språklige ferdigheter mer positivt ved siste måletidspunkt enn første, tilsvarende $d = 0,20$ eller 20 poeng. Normalprogresjon i språklige ferdigheter fra barnet er fire til fem år ble ved alle tre målinger funnet å være ca. $d = 0,46$ eller 46 poeng (Sunnevåg og Nordahl, 2020). Dette tilsvare ca. et halvt år utvikling i språklige ferdigheter i løpet av prosjektperioden. Det betyr at barn ved T3 blir vurdert til å ha tilsvarende et halvt år bedre språkutvikling enn barn ved T1. Et av de store drøftingstemaene i perioden etter T1 (2017) handlet om hva språklige ferdigheter er og ikke minst hva er forventede ferdigheter for 4, 5 års gamle barn? Hvilken praksis har vi knyttet til det å styrke barns språklige ferdigheter? En stor andel av barnehagene i Hedmark har i løpet av prosjektperioden blant annet arbeidet med kompetanseforløpet «Språkstimulerende læringsmiljø» og med det satt fokus på å støtte og stimulere barnas språkutvikling i det daglige arbeidet i løpet av barnehagedagen. I de fleste av de andre kompetanseforløpene (gode rutinesituasjoner, relasjoner, lek) ligger språkstimulering implisitt, nettopp fordi språk er sentralt i alt arbeid med barn. Dette resultatet er veldig positivt spesielt når faglitteraturen viser til at barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker gjennom hele barnehagehverdagen. Å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser fremmer språkutviklingen (Gjems 2011). Det at alle ansatte har deltatt i kompetanseutviklingsforløpene er essensielt når kunnskap og ferdigheter hos voksne skal utkrystalliseres til forbedret pedagogisk praksis for barna. Det betyr at alle ansatte har kunnskap om og ferdigheter i å støtte og stimulere barn i deres språkutvikling og de anvender det i det daglige arbeidet.

Kanskje dette resultatet også kan knyttes til at barna også skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv, slik målsettingen viser. Et aldersadekvat språk støtter ikke barnet i sin utvikling bare her og nå i barnehagen, men har også stor betydning for hvordan det går videre i utdanningsløpet. Forskjeller i språkutvikling ved fireårsalderen synes å være svært stabile og vedvarer ofte videre i skolealderen (Melby-Lervåg & Lervåg 2014) og barn med forsinket språkutvikling synes å være i risiko for å utvikle språkvansker og andre vansker i skolen (Rescorla et al. 2009). Dette viser at god og tidlig språkstimulering er viktig i det daglige samspillet i barnehagen.

Det er en nær og sterk sammenheng mellom godt utviklet språk og sosial kompetanse. Det betyr at barn som blir vurdert høyt på språklige ferdigheter mest sannsynlig vil bli vurdert høyt også på sosiale ferdigheter og motsatt. Resultatet fra spørreundersøkelsene viser at pedagogiskleder vurderer barnas sosiale ferdigheter høyere ved siste måling enn den første, tilsvarende $d = 0,26$ eller 26 poeng på selvhedelse og $d = 0,28$ eller 28 poeng på selvkontroll og empati. Dette betyr, som på språkutvikling, at barn ved T3 blir vurdert til å vise rimelig større grad av de sosiale ferdighetene enn barn ved T1. Det sosiale samspillet i barnehagen foregår i alle aktiviteter og situasjoner. Ferdigheter i å mestre det sosiale samspillet er av stor betydning, og barnas sosiale situasjon i barnehagen vil også være en vesentlig betingelse i deres videre utdanningsløp. Gode sosiale ferdigheter viser sammenheng med trivsel og læring hos barn, og er noe av det viktigste barn utvikler i barnehagen. Også innenfor dette utviklingsområde viser resultatene at ansatte i barnehagene har gjort et godt arbeid med å forbedre barnehagens pedagogiske praksis og på god vei mot oppnåelse av målet.

Likefult viser resultatene at det er utfordringer knyttet til å redusere forskjeller mellom ulike grupper av barn. Resultatet viser at det fremdeles er forskjeller i vurderingene fra pedagogiskleder når det kommer til jenter og gutters språklige og sosiale ferdigheter, men at de er redusert. En naturlig variasjon i barns ferdigheter ut fra deres forutsetninger er der, men det vi får gjort noe med er å forbedre den pedagogiske praksisen slik at både jenter og gutter blir støttet i deres utvikling.

Resultatene viser også til forskjeller i vurdering av barns i språklige og sosiale ferdigheter når dette knyttes opp mot foreldre/foresattes utdanningsnivå. Barn av foreldre/foresatte med grunnskole som høyeste utdanningsnivå blir vurdert lavere på språklige og sosiale ferdigheter enn barn av foreldre/foresatte med høyere utdanning som høyeste utdanningsnivå.

8.2 Økt kompetanse i profesjonelle læringsfelleskap.

Mål: Alle ansatte i barnehage og skole, samt på kommunalt nivå, skal øke sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfelleskap.

Det er i KFL-barnehage gjennomført en betydelig satsing på kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap på alle nivåer. Resultatene fra både spørreundersøkelsene og dokumentanalysen viser at kompetansen har økt og ikke minst synliggjør resultatene hvorfor og hvordan barnehagene har lyktes med dette arbeidet. Den pedagogiske ledelsen på både kommunalt og barnehagenivå har utviklet seg i en positiv retning når den er vurdert av ansatte og ledere. Videre er også samarbeidet og vurderingen av egen kompetanse og tilfredshet med arbeidet forbedret i denne perioden, men dette vurderes noe ulikt alt etter stillingskategori (Sunnevåg, 2022).

De ulike innsatsene i KFL-barnehage har sannsynligvis bidratt til den kompetansehevingen som her er dokumentert. Det er utviklet en nettressurs som er anvendt i alle kompetanseforløp. Nettressursen består av fire komponenter; en digital pedagogisk analysemodell, litteratursøk, kompetanseforløp og resultatportal. Den digitale pedagogiske analysemodellen er utviklet for at barnehagene og kommunene skal kunne analysere utfordringer i hverdagen og iverksette adekvate tiltak. Videre er det også utvikle en søkefunksjon for pedagogisk forskningsbasert kunnskap for ansatte og ledere. Hensikten med litteratursøket er å støtte ansatte og ledere i å finne frem til forskningsbasert kunnskap om sentrale områder innenfor barns utvikling og læring. Det er gjennomført en rekke kompetanseforløp for både kommunalt nivå, ledere og ansatte i barnehagen som det er grunn til å tro har bidratt til kompetanseheving. Disse kompetanseforløpene er tilknyttet ulike faglige tema basert på kommunene og barnehagens behov. Kompetanseforløpene er bygd opp i moduler med faglig forankring i organisasjonslæring, der det fremheves at læring inneholder både en kunnskapsdimensjon og en handlingsdimensjon (Jacobsen & Thorsvik, 2014). Gjennom arbeidet med kompetanseforløpene skal deltakerne både sette seg inn fagstoff, drøfte dette i forhold til egen praksis og prøve ut nye pedagogiske strategier i egen praksis. Kompetanseforløpene ser ut til å ha vært en god støtte både for lederne i å lede barnehagebasert kompetanseutvikling og for ansatte i å tilegne seg mer kompetanse. Videre er det i disse kompetanseforløpene krav til arbeid i profesjonelle læringsfellesskap som ut fra forskningsbasert kunnskap skal ha en effekt på kollektiv kompetanseutvikling (DuFour & Marzano 2011). Tilslutt ligger også resultatportalen hvor kommunene og barnehagene henter resultater fra spørreundersøkelsene. I resultatportalen kan den enkelte barnehage få se sine resultater på barnehagenivå, sammenliknet med gjennomsnittet av Hedmark fylke. De kan også filtrere slik at de kan sammenlikne jenter og gutter og barn med og uten spesialpedagogisk støtte. De ulike filtreringsmulighetene er kun mulig dersom antall informanter i hver gruppe er 7 eller flere.

Slik ser det ut til at kompetansestrategiene har bidratt til kunnskapstilegnelse, men resultatene fra barn og foreldre kan tyde på at det også har bidratt til kunnskapsanvendelse, det vil si en endring og forbedring av barnas omsorgs- og læringsmiljø som også har konsekvenser for barna, noe som er hele hensikten med kompetanseutvikling.

8.3 Andvendelse av data

Mål: Ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.

Ambisjonen med å innhente, analysere og anvende data om barnehagers pedagogiske praksis gjennom blant annet spørreundersøkelser, observasjoner, video, barnesamtaler, foreldresamtaler etc. er blant annet å skaffe til veie relevant informasjon til bruk i arbeidet med forbedring av barnehagens pedagogiske praksis (Leithwood et al., 2012).

I KFL-barnehage har det å skulle forstå og anvende resultatene fra spørreundersøkelsene som utgangspunkt for å forbedre den pedagogiske praksisen vært for noen både lang, slitsom og vanskelig. Resultatene ligger tilgjengelig i en egen resultatportal som barnehagen og kommunen har tilgang til. Prosessen med å få kunnskap om og forståelse av kvantitativ forskningsmetode har for mange vært utfordrende. *Kan vi stole på tall? Kan vi stole på barnas svar? Spørsmålene er både rare og noen av de skulle vi ønske ble tatt bort eller endret.* I dag anvendes begreper som gjennomsnitt, standardavvik (spredning), forskjeller, endringer fra T1 til T3 (T=test) vist i 500 poengskala, med forståelse og som viktig informasjon i arbeidet med forbedring. Forståelse og anvendelse av ulike type data (kilde til informasjon) som utgangspunkt for arbeidet er i dag godt innarbeidet i mange barnehager og kommuner.

Praksisen med å søke mer informasjon om barnas hverdag, utover det en selv antar og tror, har i dag blitt en naturlig del av arbeidet i mange barnehagen. Gjennom alle kompetanseforløp ligger det implisitt at ansatte skal innhente ulike typer av data/informasjon knyttet til temaet det arbeides med. Også i forhold til å ta i bruk kvalitative data har vært utfordrende, både det å få kunnskap om og ta i bruk for eksempel observasjon, logg, bruk av video, barnesamtaler, sosiometriske analyser, garnøstemodell etc. Det er i dag for eksempel flere som anvender

video av ulike situasjoner i barnehagen, som så blir analysert og deretter brukt som utgangspunkt for å iverksette tiltak. Gjennom kompetanseforløpet Pedagogisk Analyse er det å hente inn data/informasjon om utfordringer i hverdagen en av fasene og behovet for data/informasjon er nødvendig for å kunne svare på problemformuleringen; «hvorfors opplever vi denne utfordringen?». Informasjon fra ulike kilder knyttet til en utfordrende situasjon er mer reliabelt enn kun en enkeltes antakelse eller tro. Videre er det gjennomført læringskaravaner hvor tre og tre barnehager sammen med barnehagemyndighet og representant fra SePU, har lagt fram sine resultater og utfordringer og drøftet disse sammen for å utarbeide hensiktsmessige tiltak på utfordringen.

Anvendelse av ulike type data varierer nok i de ulike kommunene og regionene, men forståelsen av at data er viktig kilde til informasjon om egen praksis ut over det vi selv tror, er i stor grad innarbeidet.

8.4 Forpliktende samarbeid

Mål: Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

Den systemomfattende nettverksmodellen i «Kultur for læring har medført et nært og forpliktende samarbeid mellom styrende myndigheter, høyere utdanning og interesseorganisasjoner. Prosjektet KFL har i både barnehage og skole vært ledet og organisert i et samarbeid mellom disse institusjonene. Det har medført at kunnskap har blitt utviklet som har vært til nytte både for praksisfeltet og for utdanningsinstitusjonen. Det er i dag positivt å se at de nye ordningene for kompetanseutvikling ReKomp, DeKomp og Kompetanseløftet er bygget opp, blir ledet og i stor grad organisert på samme måte som Kultur for læring. Det betyr at både nasjonal og internasjonal kunnskap om kompetanseutvikling som ligger til grunn for arbeidet i KFL, også nå ligger til grunn for de store satsingene på kompetanseutvikling nasjonalt.

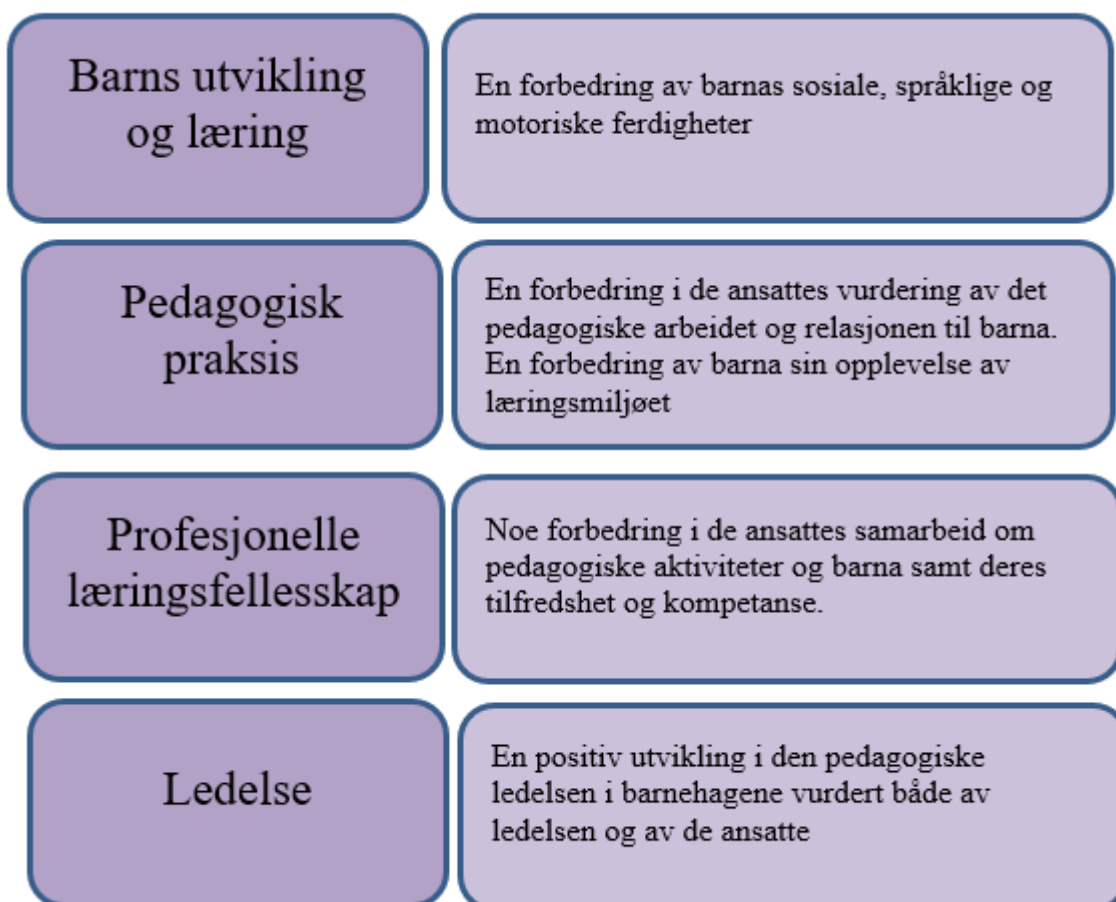
Kultur for læring har også medført en forståelse av at barnehage og skolesektoren i stor grad henger sammen. Allerede tidlig i prosjektperioden løftet ledere i Nord-Østerdalen fram begrepet sammenheng, og sa at; «vi snakker ikke lengre om overgangen mellom barnehage og skole, men vi snakker om sammenhengen». Det resulterte i at flere av samlingene har vært

felles for barnehage og skole. Slik har samarbeidsmodellen bidratt til at barnehage- og skolesektoren nå sees som et sammenhengende utdanningsløp.

8.5 Konklusjon

Arbeidet i Kultur for læring barnehage er nå dokumentert gjennom tre rapporter (Sunnevåg, Nordahl og Nordahl 2018; Sunnevåg og Nordahl 2020; og denne rapporten) som har sett på ulike sider av arbeidet med kompetanseutvikling. Til sammen gir de en helhetlig beskrivelse av det arbeidet som er gjennomført og resultatene av det. Oppsummer kan vi si at det store bildet av arbeidet kan beskrives i bildet nedenfor.

Fig. 8.1: *Konklusjon*



Det har vært en forbedring av barns sosiale og språklige ferdigheter gjennom prosjektperioden, men det er variasjoner innenfor ulike grupper av barn. Vi kan si at barnehagers pedagogiske praksis er forbedret, ikke bare i form av forståelse og kunnskap, men også i handling og ferdigheter. Likefult er der variasjoner mellom barnehagene også på dette området. Samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap og ut fra data og analyse er i dag implementert i mange barnehager, men vi vet at det er variasjoner mellom barnehager og kommuner på dette området. Ledelse har blitt satt på prøve i denne perioden, både knyttet til å lede og organisere dette store arbeidet hvor alle ansatte er involvert, men også håndtering av Covid-19. Det står det respekt av!

Innledningsvis i denne rapporten ble det vist til at arbeid med å forbedre barnehagers pedagogiske praksis i et systemteoretisk perspektiv, handler det om å forbedre de mønstre og strukturer som gjør seg gjeldene i det sosiale systemet. Altså, forbedre de faktorer som opprettholder dagens pedagogiske praksis, ikke forandre eller endre de. Det vises til Viviane Robinson (2018 s. 23) sin bok «Færre endringer- Mer utvikling» hvor forandring/ending forstås som å gå fra en tilstand til en annen og den andre tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende den første. Forbedring forstås som å gå til en bedre tilstand enn før. En bedre tilstand for først og fremst for barn, for deres mulighet for å realisere sitt potensial for utvikling og læring i barnehagen. Den beste indikatoren på om endringen kan anses som forbedring, er hvordan endringen virker på de som skal utvikle seg og lære, nemlig barna (Goodlad 1979).

I dag vil vi kunne gi andre svar på de spørsmålene vi satte opp innledningsvis; «hva er styrkene i nåværende praksis og hvordan virker det på barns utvikling og læring? hva er svakhetene i nåværende praksis og hvordan virker det på barns utvikling og læring? Hva kan forbedres videre og hvordan vil denne forbedringen virke på barn utvikling og læring, sosialt, kulturelt eller akademisk? Forbedring av barnehager pedagogiske praksis vil for alltid være et kontinuerlig arbeid og forhåpentligvis vil erfaringer fra arbeidet i KFL-barnehage tas med videre og danne utgangspunkt for neste forbedringsarbeid..

Litteraturliste

- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. Temahefte ombarns medvirkning*, 6-27.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational administration quarterly*, 35(5), 751-781.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg. ed., Forskningsmetoder). Cappelen Damm akademisk.
- Bryk, A.S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve. How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press s. 30-31
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg). Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L. (2007). *Research methods in Education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (eight edition). Routledge
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979): *Quasi-experimentation*. Rand McNally.
- Christoffersen, K-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal akademisk.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16 (3): 297–334.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). *Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010*. *Clinical Psychology Review*, 31, 767-785.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Karhanek, G. (2010). *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. (1993). Development during adolescents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2):90-101.
- Elliott, S. N., Frey, J. H. & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. I J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Red.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 301-319). The Guildford press.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, Pål. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Evans, V. (2017). *The emoji code*. Picador.
- Fladberg, K. L. (2020, 23.januar). Blir nedringt av bekymrede foreldre. *Dagsavisen*.
- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin u.a.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. *Teacher (Halifax)*, 54 (5), 6.
- Førde, S., Diseth, T. H., & Brodal, P. (2020, 28.januar). Å ta barn på alvor. *Dagsavisen*.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: L. Gjems og G. Løkken (red.): *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Gjerustad, C., & Bergene, A. C. (2020). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2020: En spørreundersøkelse om videreutdanning under Covid-19*.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gotvassli, K-Å (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System – Rating scales*. Pearssons Assessments
- Grosin, H. (1990). *Skolans klima*. Stensil
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel - A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hay, D., Ross, H. & Goldman, B.D. (2004). Social games in infancy. I B. Sutton-Smith (red.). *Play and learning*. (S.83–108). Gardner Press.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. SAGE
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Irgens, J.E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, Kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Johansen, J. B., & Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Universitetsforlaget.
- Johnsrud, L. (2002). Measuring the Quality of Faculty and Administrative Worklife: Implications for College and University Campuses. *Research in Higher Education*, 43(3), 379-395.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet Akademika.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2006): «Fra rammeprogram til handling,» *Implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!», med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. Høgskolen i Oslo.
- Lamer, K. (2013). *Det ved vi om – Social kompetence*. Dafolo

- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Knapp, M. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Locke, E. A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297 - 1349). Rand McNally College Publishing.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, BV, & Cameron, DL (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen. *Rapport utgitt ved Universitetet i Agder, FUB, FUG, Abup og Kristiansand kommune*.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L. & Wills, J. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools: The Next Step In PLCS*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I Utvikling, lek og læring i barnehagen: – forskning og praksis, I: V. Glaser; I. Størksen & M.B. Drugli. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Fagbokforlaget
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning–evidensbaserte undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. Consulting psychology Press.
- Mæland, E. N. & Drugli, M. B. (2022). *Dette vet vi om – Barnehagen: Gode relasjoner i barnehagen*. Gyldendal.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utd. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K., Knudsmoen, H. Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Dafolo.
- Nordahl, T., Aasen, A. M., Sunnevåg, A-K & Qvortrup, L. (2012). *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler: Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Dafolo Forlag.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S. & Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelsen i Kristiansand kommune 2013*. FULM. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T. & Hansen, L. S. (2016). *Dette vet vi om. Barnehagen – bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia* 14/2017, s. 7-19
- Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2021). *Dette vet vi om: Foreldresamarbeid i barnehagen* Gyldendal.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Høgskolen i Innlandet.
- NOU (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. & Alsaker, F. D. (1991): Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In: D. Magnusson, L. Bergman, G. Ruidinger & B. Törestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research* (pp. 107–132). Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2004): The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In: P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in school* (pp. 13–36). Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2005): A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, 4, 389–402.

- Oterkiil, Constance & Ertesvåg, Sigrun K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Educational Inquiry*, 3 (1), s. 71–92.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Rescorla, L. (2009). Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 16-30.
- Roberts, J. E. (2012). *Instructional Rounds in Action: NULL*. Harvard Education Press.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling (Skoleledelse som virker)*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., Ertesvåg, S. K., & Keeping, D. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools & their Effects on Children*. Open Books.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2015). *Barns trivsel i Oslobarnehagen 2015*.
- Seland, M., Beate Hansen Sandseter, E., & Bratterud, Å. (2015). Ett til tre år gamle barns opplevelse av subjektiv trivsel i barnehagen. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (1), 70-83.
- Shadish, W. R., Cook, T., & Campbell, D. T. (2002): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Barns tidige læring. En tvärsnittstudie av förskolan som miljö för barns läring*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skaalvik, E. (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: Univ. i Trondheim, Pedagogisk Institutt.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 649-659.
- Sunnevåg, A-K. (2013). Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Tidsskrift for Evaluering i Praksis. Cepra-sriben*. University College Nordjylland, 15/2013, s.74-85

- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T., & Nordahl, S. Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen: resultater fra kartleggingsundersøkelser T1* (Vol. nr. 2-2018). Høgskolen i Innlandet.
- Sunnevåg, A. K., & Nordahl, S. Ø. (2020). *Kultur for læring i barnehagen: Rapport T1 til T2*. Skriftserien 3-2020. Høgskolen i Innlandet.
- Sunnevåg, A.-K. (2022). Utvikling av barnehageansattes kompetanse og tilfredshet samt samarbeid. I Nordahl, T. & Gustavsen, A. M. (Red.) *Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole* (s. 92-114). Høgskolen i Innlandet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231.
- Timperley, H., Wilson, A. & Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development. *Best Evidence Synthesis Iteration* (BES).
- Volkwein, J., Malik, S., & Napierski-Prancl, M. (1998). Administrative satisfaction and the regulatory climate at public universities. *Research in Higher Education*, 39(1), 43-63.
- Volkwein, J. F., & Parnley, K. (2000). Comparing administrative satisfaction in public and private universities. *Research in Higher Education*, 41(1), 95-116.
- Westheimer, J. (2008). 41 Learning among colleagues. *Handbook of research on teacher education*, 756.
- Zachrisson, H. D., & Ogden, T. (2018). *Tull eller tiltak. Om å tolke effektstørrelser i kontrollerte evalueringsstudier*. Kontekst, 1, 41–49
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Rydjord K.T. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. Barnehagesenteret.
- Aas, M., & Paulsen, J. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – NSD



Anne-Karin Sunnevåg

2418 ELVERUM

Vår dato: 01.09.2017

Vår ref: 55013 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 55013 | Kultur for læring - barnehage Hedmark |
| Behandlingsansvarlig | Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Anne-Karin Sunnevåg |

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2022, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26 / lene.brandt@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2 – Spørreskjema



Høgskolen
i Innlandet

Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU

Spørreskjemaundersøkelser





Barnehage

Barneskjema





Kryss av for om du er gutt eller jente (Kjønn):

| Kjønn | |
|-------|---|
| Gutt | 1 |
| Jente | 2 |

Trivsel

| Variabel navn | | Verdier | | | |
|---------------|---|--|---|---|---|
| | |  |  |  |  |
| | <i>Trivsel og vennskap</i> | | | | |
| Triv1 | Jeg liker å være i barnehagen. | 1 Sur | 2 Litt sur | 3 Litt blid | 4 Blid |
| Triv2 | Jeg gleder meg alltid til å gå i barnehagen. | | | | |
| Triv3 | Jeg gjør mange morsomme ting i barnehagen. | | | | |
| Triv4 | Jeg har alltid noen å leke med når jeg er i barnehagen. | | | | |
| Triv5 | Jeg har en god venn i barnehagen. | | | | |
| | <i>Erting</i> | | | | |
| Erting1 | Jeg blir aldri ertet i barnehagen. | | | | |
| Erting2 | Det er ingen som sier stygge ting til meg i barnehagen. | | | | |

Relasjoner

| Variabel navn | | Verdier | | | |
|---------------|---|--|---|---|---|
| | |  |  |  |  |
| | <i>Relasjon mellom barn og voksen</i> | | | | |
| Relv1 | Jeg blir glad når voksne i barnehagen forteller at jeg har gjort noe bra. | | | | |
| Relv2 | Jeg får aldri kjeft av de voksne i barnehagen. | | | | |
| Relv3 | Jeg har det fint sammen med de voksne i barnehagen. | | | | |
| Relv4 | Når jeg blir lei meg liker jeg å få trøst av de voksne i barnehagen. | | | | |
| Relv5 | De voksne i barnehagen hører på meg når jeg har noe å fortelle. | | | | |

| | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|
| Relv6 | Jeg blir aldri sint på de voksne i barnehagen. | | | | |
| Relv7 | De voksne i barnehagen sier at jeg er flink når jeg har gjort noe bra. | | | | |
| Relv8 | Jeg liker de voksne i barnehagen. | | | | |

Gjenkjennelse av tall, bokstaver og geometriske figurer **4 faktorer/fokusområder**

| Variabel navn | | Verdier | |
|----------------------|---|----------------|---------------|
| | | Rett 1 | Feil 0 |
| | <i>Gjenkjennelse</i> | | |
| Tall1 | Gjenkjennelse av tall: 5 | | |
| Bokstav1 | Gjenkjennelse av bokstav: S | | |
| Figur1 | Gjenkjennelse av geometriske figurer: Firkant | | |
| Ord1 | Gjenkjennelse av ordet: SOL | | |
| Figur2 | Gjenkjennelse av geometriske figurer: trekant | | |
| Tall2 | Gjenkjennelse av tall: 3 | | |
| Figur3 | Gjenkjennelse av geometriske figurer: Sirkel | | |
| Figur4 | Gjenkjennelse av geometriske figurer: Kvadrat | | |
| Bokstav2 | Gjenkjenning av bokstaver: E | | |
| Tall3 | Gjenkjenning av tall: 8 | | |
| Figur5 | Gjenkjennelse av geometrisk figur: rektangel | | |
| Ord2 | Gjenkjennelse av ordet: IS | | |

Pedagogiskleder skjema

I denne spørreundersøkelsen skal pedagogisk leder eventuelt sammen med de ansatte på avdelingen svare på spørsmål vedrørende hvert enkelt barns sosiale og språklige utvikling, barnets atferd, motorisk og fysisk aktivitet samt relasjon mellom voksen og barn.

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

| Pedagogisk leders kjønn: | (Kkjønn) |
|--------------------------|----------|
| Kvinne | 2 |
| Mann | 1 |

| Barnets kjønn | (Bkjønn) |
|---------------|----------|
| Jente | 2 |
| Gutt | 1 |

Kulturell bakgrunn (Kultur)

Kryss av for om barnet har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes barn som har et annet morsmål enn norsk.

| | |
|---|---|
| Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa) | 1 |
| Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land | 2 |
| Norskspråklig | 3 |
| Samisk | 4 |

Alder

Kryss av for barnets alder (alder1)

| | |
|------|---|
| 5 år | 1 |
| 4 år | 2 |

Kryss av for om barnet er født før eller etter 1. juli (alder2)

| | |
|---------------|---|
| Før 1. juli | 1 |
| Etter 1. juli | 2 |

Støtte

| | | Ja 1 | Nei 2 |
|------|---|------|-------|
| Spu1 | Kryss av om barnet får spesiell støtte gjennom ekstra ressurser. | | |
| Spu2 | Kryss av for barnet har et vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens § 31 | | |

Sosiale ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets sosiale ferdigheter de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist ferdigheten som er beskrevet i utsagnene: Aldri/ sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at barnet har vist ferdigheten det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle **utsagnene**.

| Variabel navn | | Verdier | | | |
|---------------|---|--------------------|---------------|-------|----------------|
| | | Aldri/ sjelden1 | Av og til2 | Ofte3 | Svært ofte4 |
| | <i>Selvhevdelse</i> | | | | |
| Sos1 | Tar ordet og /eller engasjerer seg i samtale med andre. | | | | |
| Sos2 | Gir uttrykk for egne rettigheter, meninger, ønsker og eventuell utilfredshet på en passende måte. | | | | |
| Sos3 | Står imot gruppepress | | | | |
| Sos4 | Ber andre barn om hjelp når det er behov for det. | | | | |
| Sos5 | Ber voksne om hjelp når det er behov for det. | | | | |
| Sos6 | Retter andres oppmerksomhet på seg selv. | | | | |
| | <i>Selvkontroll og empati</i> | | | | |
| Sos7 | Tar initiativ til sosial kontakt på en passende måte. | | | | |
| Sos8 | Kan bli med i andres lek på en god måte. | | | | |
| Sos9 | Viser at hun/han gjenkjenner andres følelser og handler deretter. | | | | |

| | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|
| Sos10 | Tar hensyn til andre ved for eksempel å sende melken videre til neste etter selv å ha forsynt seg. | | | | |
| Sos11 | Lytter til andre. | | | | |
| Sos12 | Roser, støtter, oppmuntrer og er positiv overfor andre. | | | | |
| Sos13 | Utfører handlinger som er til hjelp og nytte for andre og viser glede ved det. | | | | |
| Sos14 | Tar hensyn til andre i lek. | | | | |
| Sos15 | Inviterer andre med i sin lek. | | | | |
| Sos16 | Kan inngå kompromisser i en konfliktsituasjon og bidrar til å løse den. | | | | |
| Sos17 | Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt. | | | | |
| Sos18 | Inngår kompromisser for å komme til enighet. | | | | |

Atferd

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets atferd de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist atferden som er beskrevet i utsagnene: Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at barnet har vist atferdene det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

| Variabel navn | | Verdier | | | | |
|---------------|--|------------|--------------|----------------|-----------|-----------------|
| | | Aldri 5 | Sjelden 4 | Av og til 3 | Oft e2 | Svært ofte 1 |
| Atf1 | Har raserianfall. | | | | | |
| Atf2 | Er rastløs eller hele tiden i bevegelse, skifter ofte aktivitet. | | | | | |
| Atf3 | Krangler med andre barn. | | | | | |
| Atf4 | Forstyrrer de aktiviteter som pågår. | | | | | |
| Atf5 | Retter seg ikke etter regler eller oppfordringer. | | | | | |
| Atf6 | Viser aggresjon. | | | | | |
| | Internalisert | | | | | |
| Atf7 | Gir uttrykk for ikke å ha venner. | | | | | |

| | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|
| Atf8 | Går for seg selv. | | | | | |
| Atf9 | Viser engstelse i samvær med andre barn. | | | | | |
| Atf10 | Virker trist, lei seg eller deprimert. | | | | | |
| Atf11 | Er passiv i forhold til omgivelsene. | | | | | |
| Atf12 | Tar ikke øyekontakt, kikker ned, kikker vekk, forbi osv. | | | | | |

Språklige ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets språklige ferdigheter de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist ferdighetene som er beskrevet i utsagnene: Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

| Variabel navn | Språklige ferdigheter | Verdier | | | | |
|---------------|--|---------|----------|-------------|-------|--------------|
| | | Aldri5 | Sjelden4 | Av og til 3 | Ofte2 | Svært ofte 1 |
| Språk1 | Bruker språket relevant i situasjonen | | | | | |
| Språk2 | Har lett for å gjøre seg forstått | | | | | |
| Språk3 | Kan formulere sine ønsker verbalt. | | | | | |
| Språk4 | Kan fortelle en historie med en viss sammenheng | | | | | |
| Språk5 | Forstår nektende setninger (gi meg den som ikke er gul). | | | | | |
| Språk6 | Kan sortere ting i kategorier (tøy, møbler, leker). | | | | | |
| Språk7 | Kan fortelle om hva ting er (hva er en bok?). | | | | | |
| Språk8 | Husker rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte. | | | | | |
| Språk9 | Kan leke med språket. | | | | | |
| Språk10 | Kan rime på egen hånd. | | | | | |

| | | | | | | |
|---------|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| Språk11 | Bruker hovedbegreper (dyr, mat, leketøy). | | | | | |
| Språk12 | Bruker ord som angir form, størrelser, antall. | | | | | |
| Språk13 | Bruker setninger med forholdsord (i, under, over, bak). | | | | | |
| Språk14 | Binder sammen setninger (med og – men). | | | | | |
| Språk15 | Stiller hvordan og hvorfor spørsmål. | | | | | |
| Språk16 | Bruker fordi - setninger | | | | | |

Motorikk og fysisk aktivitet

| Variabel navn | | Aldri/sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------|-----------|------|------------|
| <i>Motorikk og fysisk aktivitet</i> | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Fys1 | Kan stupe kråke | | | | |
| Fys2 | Kan huske alene | | | | |
| Fys3 | Kan holde balansen | | | | |
| Fys4 | Er fysisk aktiv | | | | |
| Fys5 | Kan koordinere sine bevegelser godt | | | | |
| Fys6 | Kan sykle | | | | |
| Fys7 | Kan hoppe og snurre rundt | | | | |

Relasjoner mellom voksen og barn

Nedenfor er det noen utsagn om relasjonen mellom deg og barnet. Du krysser av for det svaralternativet du synes passer best.

| Variabelnavn | Relasjoner | Stemmer ikke | Stemmer litt | Stemmer ganske bra | Stemmer veldig bra |
|---------------|---|--------------|--------------|--------------------|--------------------|
| <i>Nærhet</i> | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Rel1 | Jeg opplever at jeg og barnet har et godt og nært forhold til hverandre | | | | |

| | | | | | |
|--------|---|----------|----------|----------|----------|
| Rel2 | Hvis barnet er lei seg eller opprørt, søker han/hun trøst hos meg | | | | |
| Rel3v | Det virker som om barnet ikke liker at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som stryke eller gi en klem. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Rel4 | Jeg har inntrykk av at barnet setter pris på forholdet til meg | | | | |
| Rel5 | Barnet fremstår som stolt når jeg roser han/henne | | | | |
| Rel6 | Barnet forteller spontant om seg selv | | | | |
| Rel7 | Barnet forteller meg om sine følelser og opplevelser | | | | |
| | Konflikt | | | | |
| Rel8v | Det virker som om barnet og jeg alltid havner i konflikt med hverandre | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Rel9v | Barnet blir lett sint på meg | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Rel10v | Barnet fortsetter å være sint eller motvillig etter at jeg har satt grenser eller irettesatt han/hun | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Rel11v | Det er mer krevende for meg å arbeide med dette barnet enn med barn flest | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Rel12v | Når barnet kommer til barnehagen og er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Rel13v | Måten barnet reagerer ovenfor meg kan være uforutsigbart | 4 | 3 | 2 | 1 |

Personalskjema/Ansattskjema

Bakgrunnsopplysninger

| Kryss av for kjønn | (KjønnA) |
|--------------------|----------|
| Mann | 1 |
| Kvinne | 2 |

| Kryss av for funksjon | (Funksjon) |
|----------------------------------|------------|
| Assistent | 1 |
| Fagarbeider | 2 |
| Pedagogisk leder/ barnehagelærer | 3 |
| Spesialpedagog/støttepedagog | 4 |

| Kryss av for hvilken avdeling du jobber mest på | |
|---|---|
| Småbarnsavdeling 0-3 | 1 |
| Storbarnsavdeling 4-6 | 2 |

Miljøet i barnehagen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i barnehagen. Det dreier seg om egen kompetanse og tilfredshet, samarbeid i personalgruppen, det fysiske miljøet, samarbeid om barna og ledelse av barnehagen. Kryss av på det svaralternativet du synes passer best for deg og din institusjon.

| Variabel navn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|---------------|--|--------------------|------------------|------------|------------------|
| | <i>Kompetanse og tilfredshet</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Kompt1 | Jeg har stor tillit til meg selv som pedagogisk personal. | | | | |
| Kompt2 | Jeg har tillit til at jeg klarer å opprettholde ro og orden i barnehagen | | | | |
| Kompt3 | Jeg er entusiastiske og engasjerte i mitt arbeid | | | | |
| | <i>Samarbeid</i> | | | | |
| Sam1 | For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være ansatt i denne barnehagen. | | | | |

| | | |
|-------|---|--|
| Sam2 | Jeg utvikler meg faglig som medarbeider i denne barnehagen. | |
| Sam3 | I denne barnehagen samarbeider vi i stor grad om innhold og metoder i det pedagogiske arbeidet. | |
| Sam4 | Det er vanlig at personalet på avdelingen planlegger det pedagogiske arbeidet i fellesskap. | |
| Sam5 | I denne barnehagen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom de ansatte om de fleste forhold som vedrører arbeidet med barna. | |
| Sam6 | Den enkelte ansatte må i sitt arbeid ta hensyn til andre ansattes arbeid. | |
| Sam7 | I denne barnehagen har personalgruppen et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barna i barnehagen. | |
| Sam8 | I denne barnehagen tar personalet også ansvar for barn ved andre avdelinger | |
| Sam9 | Hverdagen er ikke travlere enn at personalet har tid til å snakke med barna om hverdagslige ting | |
| Sam10 | I denne barnehagen støtter og hjelper personalet hverandre for å forstå og løse problemer i barnegruppen eller med barn som forstyrrer arbeidet | |
| Sam11 | Personalet er enige om hva som er uakseptabel atferd hos barna. | |
| Sam12 | Vårt arbeid er i stor grad tilpasset de ulike barnas evner og forutsetninger. | |
| | <i>Fysisk miljø</i> | |
| Fys1 | Det fysiske miljøet i denne barnehagen er pent og ordentlig, og vedlikeholdet er godt. | |
| Fys2 | Når noe går i stykker eller blir ødelagt i denne barnehagen repareres det med en gang. | |

Ledelse av barnehagen:

| Variabel navn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|---------------|---|--------------------|------------------|------------|------------------|
| | <i>Ledelse av barnehagen</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Led1 | Det er en klar ledelse av arbeidet i barnehagen | | | | |
| Led2 | Ledelsen tar ansvar for den pedagogiske utviklingen i barnehagen. | | | | |
| Led3 | Ledelsen skaper et godt arbeidsmiljø | | | | |

Dagsplan og aktiviteter i institusjonen

| Variabel navn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|---------------|--|--------------------|------------------|------------|------------------|
| | <i>Dagsplan og aktiviteter</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dag1 | Vi har fokus på aktiviteter som gir barna nødvendig kompetanse. | | | | |
| Dag2 | Vi er opptatt av å få barna til å prøve aktiviteter som er litt mer utfordrende enn det de pleier. | | | | |
| Dag3 | Vi prioriterer alltid gode samtaler med barna. | | | | |
| Dag4 | Vi følger alltid avdelingens dagsplan. | | | | |
| Dag5 | Vi legger til rette for ulike læringsaktiviteter. | | | | |

Det pedagogiske arbeidet

Her er det noen påstander om det pedagogiske arbeidet på din avdeling/base. Du skal ta stilling til disse. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

| Variabel navn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|---------------|---|--------------------|------------------|------------|------------------|
| | <i>Det pedagogiske arbeidet</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Arb1 | I vår barnehage bruker vi lokalmiljøet eller nærmiljøet aktivt i det pedagogiske arbeidet | | | | |
| Arb2 | Jeg bruker barnas interesser aktivt i mitt pedagogiske arbeid | | | | |

| | | |
|-------|---|--|
| Arb3 | Mitt arbeid er preget av regelmessig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som individuelle aktiviteter, felles aktiviteter, temaorganisert arbeid, utflukter o.l | |
| Arb4 | Jeg organiserer arbeidet slik at barna samarbeider om å løse oppgaver | |
| Arb5 | Jeg organiserer barna i mindre grupper ut fra barnas behov, for eksempel for å etablere vennskap | |
| Arb6 | Det er i stor grad jeg som voksen som styrer hva barna skal holde på med | |
| Arb7 | Barna deltar aktivt i fellesaktiviteter | |
| Arb8 | Jeg bruker mye tid på å opprettholde ro og orden i barnegruppa | |
| Arb9 | Jeg kan starte med pedagogiske aktiviteter uten å måtte bruke tid på å få ro og oppmerksomhet eller løse konflikter | |
| Arb10 | Jeg avviker fra den pedagogiske planleggingen og følger helt mine egne ideer for arbeidet | |
| Arb11 | Rammeplanen for barnehager har innflytelse for hva jeg arbeider med | |

Interesse og innsats fra barnas side

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den barnegruppen du primært arbeider med.

| Variabelnavn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|-----------------------------|---|--------------------|------------------|------------|------------------|
| <i>Interesse og innsats</i> | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Intr1 | Barna viser stor interesse for å lære når jeg er sammen med dem. | | | | |
| Intr2 | Barna på min avdeling er motivert for å delta i de aktiviteter jeg planlegger | | | | |
| Intr3 | Barna viser stor arbeidsinnsats når jeg er sammen med dem | | | | |
| Intr4 | Jeg lykkes godt med å motivere barna | | | | |

Spørsmål om relasjoner mellom personalet og barna

Nedenfor er det noen utsagn om relasjonene mellom deg og barna. Du krysser av for det svaralternativet du synes passer best til deg og din barnehage.

| Variabel- navn | <i>Relasjoner</i> | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|-------------------|---|--------------------------|------------------------|---------------|------------------------|
| | <i>Min relasjon til barna</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Rel1 | Jeg opplever meg selv som godt likt av barna i barnehagen. | | | | |
| Rel2 | Jeg har godt kontakt med alle barna på min avdeling. | | | | |
| Rel3 | Når et barn er lei seg kan det alltid snakke med meg. | | | | |
| Rel4 | Jeg gir regelmessig ros og positive tilbakemeldinger til barna. | | | | |
| Rel5 | Hver dag spør jeg barna om hvordan de har det i barnehagen. | | | | |
| | <i>Relasjon mellom voksen og barn i barnehagen</i> | | | | |
| Rel6 | I denne barnehagen er det ingen voksne som gir direkte kritikk og negative kommentarer til barna. | | | | |
| Rel7 | I denne barnehagen oppmuntrer vi alltid barn om de ikke får til det holder på med. | | | | |
| Rel8 | Vi legger stor vekt på å lære barna til å ta hensyn til hverandre. | | | | |
| Rel9 | I denne barnehagen er det et godt samhold mellom barna. | | | | |

Samarbeid med foreldrene

| Variabel navn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|------------------|---|--------------------------|------------------------|---------------|------------------------|
| | <i>Informasjon</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| For1 | Vi informerer foreldrene godt om barna sin språklige utvikling. | | | | |
| For2 | Vi informerer foreldre godt om barna sin sosiale situasjon og utvikling i barnehagen. | | | | |
| For3 | Foreldrene blir godt informert om det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen. | | | | |

| | | |
|------|---|--|
| For4 | Foreldrene får god informasjon om hvordan barna trives i barnehagen. | |
| For5 | Det er generelt en god dialog mellom foreldre og de ansatte i barnehagen. | |
| | <i>Dialog</i> | |
| For6 | Vi diskuterer ofte med foreldrene om hvordan det pedagogiske tilbudet i barnehagen skal utformes. | |
| For7 | Foreldrene blir engasjert i diskusjoner om normer og regler i barnehagen. | |

Foreldreskjema

Bakgrunnsopplysninger:

1. Besvarelse

| Hvem besvarer spørreskjemaet? | |
|-------------------------------|---|
| Barnets mor/foresatt 1 | 1 |
| Barnets far/foresatt 2 | 2 |
| Vi besvarer skjemaet sammen | 3 |

2. Barnets alder

| Barnets alder | 0-1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|-----|---|---|---|---|
| Kryss av for barnets alder | | | | | |

3. Foreldrenes utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelse trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå. Krysser du av for dere begge, bør den andre foresatte informeres om at man har opplyst hvilket utdanningsnivå vedkommende har i skjemaet under.

a. Kryss av for mors/foresatt 1 høyest fullførte utdanning (mor)

| | |
|--|---|
| Grunnskole | 1 |
| Yrkesfaglig videregående opplæring | 2 |
| Allmennfaglig videregående opplæring | 3 |
| Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet) | 4 |
| Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet) | 5 |

b. Kryss av for fars/foresatt 2 høyest fullførte utdanning (far)

| | |
|--|---|
| Grunnskole | 1 |
| Yrkesfaglig videregående opplæring | 2 |
| Allmennfaglig videregående opplæring | 3 |
| Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet) | 4 |
| Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet) | 5 |

4. Samarbeid med barnehagen

| Samarbeid med barnehagen (samarb) | Mor/foresatt 1 (1) | Far/foresatt 2 (2) | Like mye 3 |
|--|--------------------|--------------------|------------|
| Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeid med barnehagen eller om dere deltar like mye | | | |

5. Levering og henting

| | Levering og henting | Aldri 1 | Av og til 2 | Ofte 3 | Svært ofte 4 |
|------|--|---------|-------------|--------|--------------|
| Tid1 | Personalet gir seg tid til å ta imot barn og foreldre om morgenen. | | | | |

| | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|
| Tid2 | Personalet gir seg tid til foreldre ved henting av barn om ettermiddagen | | | | |
|------|--|--|--|--|--|

Informasjon, samarbeid og tilfredshet med barnehagen

Nedenfor finnes en rekke utsagn om informasjon, samarbeid og tilfredshet med barnehagen. Enkelte av utsagnene kan være vanskelige å ta stilling til, men vi ber dere gi en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

Informasjon og samarbeid

| Variabel navn | | Aldri | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|---------------|---|-------|-----------|------|------------|
| | <i>Informasjon</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Info1 | Barnehagen informerer foreldre om sine aktiviteter gjennom oppslag og lignende i institusjonen | | | | |
| Info2 | Barnehagen informerer foreldre om sine aktiviteter på sin hjemmeside. | | | | |
| Info3 | Personalet informerer foreldre om barnets utvikling. | | | | |
| Info4 | Personalet er lydhøre og interessert i våre synspunkter på barnets trivsel og utvikling | | | | |
| Info5 | Personalet informerer oss om hvordan de arbeider med våre barn i forhold til pedagogiske planer | | | | |

Tilfredshet

| Variabel navn | | Aldri | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|---------------|--|-------|-----------|------|------------|
| | <i>Tilfredshet</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tilfr1 | Vårt barn er glad i å være i barnehagen | | | | |
| Tilfr2 | Barnehagen er preget av god ledelse | | | | |
| Tilfr3 | Personalet har felles holdning til hva som er viktig i deres arbeid | | | | |
| Tilfr4 | Personalet er engasjert | | | | |
| Tilfr5 | Vi som foreldre er tilfredse med barnehagens arbeid | | | | |
| Tilfr6 | Vi opplever at personalet arbeider målrettet og kvalifisert med vårt barns læring og utvikling | | | | |

| | | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|
| Tilfr7 | Vi opplever at personalet arbeider målrettet og kvalifisert med vårt barns trivsel | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|

Aktiviteter i barnehagen

| Variabel navn | | Aldri/sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|---------------|--|---------------|-----------|------|------------|
| | <i>Aktiviteter</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Akt1 | Barnehagen har mange planlagte aktiviteter som alle barn skal delta i | | | | |
| Akt2 | Personalet har en klar plan for barnas aktiviteter | | | | |
| Akt3 | Personalet har klare pedagogiske mål for barnas aktiviteter | | | | |
| Akt4 | Det er aktiviteter hvor barna kan bli kjent med det som foregår i lokalmiljøet | | | | |
| Akt5 | Det er aktiviteter hvor barna kommer ut i naturen | | | | |
| Akt6 | Det er aktiviteter hvor barna blir kjent med forhold av kulturell betydning | | | | |
| Akt7 | Vi opplever at barnehagen er god til å stimulere barna til fysisk aktivitet | | | | |
| Akt8 | Vi opplever at barnehagen er god til å stimulere barnas oppfinnsomhet | | | | |

Ledelse

Kjønn:

| Variabel navn | Mann1 | Kvinne2 |
|--------------------|-------|---------|
| Kryss av for kjønn | 1 | 2 |

Arbeidsår:

| Variabelnavn | | 0-2 | 3-5 | 6-9 | 10-15 | Mer enn 15 |
|--------------|--|-----|-----|-----|-------|------------|
| År1 | Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som leder ved nåværende barnehage | | | | | |
| År2 | Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som leder ved en eller flere andre barnehager | | | | | |

Barnehagestørrelse:

| Variabelnavn | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Mer enn 8 |
|--------------|--|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| Avd | Kryss av for antall avdelinger ved din barnehage | | | | | | | | |

Antall barn:

| Variabelnavn | | 1-25 | 26-50 | 51-75 | 76-100 | Mer enn 101 |
|--------------|--|------|-------|-------|--------|-------------|
| Antall | Kryss av for antall barn i din barnehage | | | | | |

Ledelse - tidsbruk

Du skal vurdere hvor mye tid du bruker på følgende oppgaver

| Variabel navn | | Svært lite tid | Litt tid | Noe Tid | Mye Tid | Svært mye tid |
|---------------|--|----------------|----------|---------|---------|---------------|
| | <i>Tidsbruk</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tid1 | Følge ansattes implementering av barnehagens mål og visjoner i deres pedagogiske aktiviteter | | | | | |
| Tid2 | Følge barnas utvikling, trivsel og læring | | | | | |
| Tid3 | Kompetanseheving blant ansatte | | | | | |
| Tid4 | Ivareta økonomiske og administrative oppgaver | | | | | |
| Tid5 | Ivareta personalledelse | | | | | |

Pedagogisk ledelse

| Variabelnavn | | Aldri | Sjelden | Noen ganger | Ofte | Svært ofte |
|--------------|--|-------|---------|-------------|------|------------|
| | <i>Pedagogisk ledelse</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Led1 | Ledelsen bidrar til at det utvikles klare overordnede pedagogiske og sosiale mål for arbeidet | | | | | |
| Led2 | Ledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for de pedagogiske aktiviteter med utgangspunkt i rammeplanen | | | | | |
| Led3 | Ledelsen støtter og deltar i medarbeidernes kompetanseheving og utvikling | | | | | |
| Led4 | Ledelsen skaper et godt arbeidsmiljø | | | | | |
| Led5 | Ledelsen planlegger, koordinere og evaluere pedagogiske aktiviteter og årsplaner | | | | | |
| Led6 | Ledelsen foretar regelmessig veiledning av medarbeideres pedagogiske praksis | | | | | |
| Led7 | Ledelsen fremmer et miljø hvor medarbeiderne selv har | | | | | |

| | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|--|
| | ansvar for deres pedagogiske aktiviteter | | | | | |
| Led8 | Ledelsen sikrer at medarbeiderne dokumenterer det enkelte barns trivsel og læring | | | | | |

Barnehagens arbeidsmiljø

| Variabelnavn | | Passer ikke så bra | Passer nokså bra | Passer bra | Passer meget bra |
|--------------|---|--------------------|------------------|------------|------------------|
| | <i>Tilfredshet og utvikling</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tilfr1 | Det er meget tilfredsstillende å være leder eller en del av ledelsen i denne barnehagen | | | | |
| Tilfr2 | Jeg kan utvikle meg som leder i min barnehage | | | | |
| Tilfr3 | Det er et godt samarbeid i barnehagens ledelsesteam | | | | |
| | <i>Samarbeid</i> | | | | |
| Sam1 | De fleste ansatte i barnehagen har stor tillit til seg selv i deres funksjoner | | | | |
| Sam2 | De fleste ansatte i barnehagen mener at de kan opprettholde ro og orden i barnegruppen | | | | |
| Sam3 | Det store flertall av de ansatte i barnehagen er entusiastiske og engasjert i deres arbeid | | | | |
| Sam4 | De ansatte samarbeider om innhold og metoder i de pedagogiske aktiviteter med utgangspunkt i rammeplanen | | | | |
| Sam5 | Der er et gjensidig forpliktende samarbeid mellom barnehagens ansatte om alle forhold som vedrører den pedagogisk praksis | | | | |
| Sam6 | De ansatte støtter og hjelper hverandre til å forstå og løse | | | | |

| | | | | | |
|-------|---|--|--|--|--|
| | problemer i barnegruppen eller med barn som viser en uhensiktsmessig adferd i forhold til seg selv eller andre barn | | | | |
| Sam7 | De ansatte er enige om hva som er uakseptabel adferd fra et barn | | | | |
| Sam8 | De ansatte har et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barn | | | | |
| Sam9 | I barnehagen tar alle ansatte ansvar også for de barn som de ikke selv har direkte ansvar for | | | | |
| Sam10 | I våres barnehage er de pedagogiske aktiviteter er i høy grad tilpasset de forskjellige barns evner og forutsetninger | | | | |
| | <i>Fysisk miljø</i> | | | | |
| Fys1 | Det fysiske miljø i barnehagen er pent og ordentlig og vedlikeholdet i barnehagen er god | | | | |
| Fys2 | Når noe går i stykker eller blir ødelagt i barnehagen blir det ordnet med det samme | | | | |

Samarbeid med barnehagemyndighet

Begrepet *barnehagemyndighet* er her brukt fordi spørsmålene handler om samarbeidet mellom leder i både kommunale og private barnehager og kommunen som barnehageeier og barnehagemyndighet

| Variabelnavn | Helt uenig | Litt uenig | Litt enig | Helt enig |
|---|------------|------------|-----------|-----------|
| <i>Samarbeid med barnehagemyndighet</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eier1 | | | | |
| Eier2 | | | | |
| Eier3 | | | | |

I denne rapporten presenteres arbeidet i Kultur for læring - barnehagen 2017-2021. Denne rapporten vil sammen med rapporten fra T1 (Sunnevåg, Nordahl og Nordahl 2018) og rapporten fra T2 (Sunnevåg og Nordahl 2020) vise både arbeidet som har vært gjennomført og resultater.

Det har vært fire år med lesing, refleksjoner, drøftinger, undersøkelser og utprøving som med stor sannsynlighet har gjort noe med både hva vi tenker og hvordan vi handler når det kommer til å støtte barn i deres utvikling og læring. Den kunnskap, de ferdighetene og holdninger vi alle i dag besitter, tar vi med oss videre i det kontinuerlige arbeidet med å videreutvikle kvalitativt gode barnehager for alle barn.

Tusen takk til alle barn, deres foreldre/foresatte, alle ansatte i barnehagene og deres ledere, ansatte i PPT, det kommunale nivået, interesseorganisasjonene og hos Fylkesmannen i Hedmark/Statsforvalter i Innlandet for et formidabelt arbeid dere har lagt ned disse årene.