



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ILP

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hva skjedde den dagen jeg sa ja?**

En studie om bruk av pedagogisk dokumentasjon som utgangspunkt for kvalitetsutvikling i barnehagebasert kompetanseutvikling.

Kristin Hille

Masteroppgave i ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren, LPU-3900, juni 2020



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	4
1 Innledning .....	8
1.1 Problemstilling .....	9
1.2 Barnehagebasert kompetanseutvikling .....	10
1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning.....	12
2 Teori.....	15
2.1 Translasjonsteori .....	15
2.2 Organisatorisk læring .....	16
2.3 Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling i et relasjonelt perspektiv .....	19
2.4 Pedagogisk dokumentasjon.....	23
2.5 Kvalitet i barnehagen.....	25
3 Metode .....	30
3.1 Metodevalg .....	30
3.2 Tidslinje for forskning og innsamling av data .....	32
3.3 Validitet og reliabilitet.....	33
3.4 Mellom nærhet og distanse .....	34
3.4.1 Noen etiske dilemmaer .....	35
4 Empiri og analyse .....	37
4.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling og den viktige lederrollen .....	37
4.2 Første fase: kartlegging og målsetting.....	40
4.2.1 Gullapp-kartlegging.....	40
4.2.2 Ståstedsanalyse.....	41
4.3 Samarbeid med det lokale universitetet.....	43
4.4 Første år med praksisfortellinger – «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?».....	46
4.4.1 Evaluering av det første året .....	53
4.5 Det andre året med praksisfortellinger – Sosial kompetanse.....	56

4.5.1	Halvveisvaluering av det andre året – så langt kom vi.....	58
5	Avslutning og konklusjon .....	61
6	Litteraturliste .....	63

## Tabelliste

Tabell 1: Kvalitetstyper .....	28
Tabell 2: Tidslinje for forskning og innsamling av data .....	32
Tabell 3: Gullapp-kartlegging .....	40

## Figurliste

Figur 1: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007) .....	17
Figur 2: Dobbelkretslæring (Irgens, 2007 etter Argyris, 1990) .....	19
Figur 3: System-, person- og relasjonsforklaringer (Irgens, 2007) .....	21
Figur 4: Flytsonen (Irgens, 2007).....	22
Figur 5: "Ringstabekk-krysset" (Skrøvset & Tiller, 2015) .....	31
Figur 6: Den røde tråden.....	39
Figur 7: Fremtidsbildet (Utdanningsdirektoratet, 05.09.16).....	43
Figur 8: Ja-kultur - lysark fra presentasjonen. ....	50
Figur 9: Lederperspektiv, lysark fra avslutningssamling .....	55

## Vedlegg

Vedlegg 1: Ståstedsanalysen, tilleggsskjema om vennskap og fellesskap .....	67
Vedlegg 2: Godkjent prosjekt av NSD i samsvar med personvernlovgivningen .....	68

## Sammendrag

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet rundt kvalitet i barnehagen. Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007) pekte på en rekke faktorer som spiller inn på kvaliteten i barnehagen. Som følge av denne stortingsmeldingen ble det blant annet økt søkelys på barnehagebasert kompetanseutvikling for å heve kvaliteten gjennom individuell og kollektiv læring og utvikling i barnehagene.

Jeg har i min forskning valgt å rette blikket mot de menneskelige faktorene, det vil si de ansatte som gjennom å utvikle sin kompetanse kan være viktige faktorer for å heve kvaliteten i barnehagen. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan vi kunne jobbe med pedagogisk dokumentasjon som utgangspunkt for bevisstgjøring, refleksjon og utvikling. Målet var organisatorisk læring og dermed økt kvalitet i barnehage tilbudet.

Mitt masterprosjekt startet med en innsamling av erfaringsbasert data, empiri, som hovedsakelig består av pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger, samt observasjoner og notater jeg har gjort ved å være en aktiv lytter og deltakende forsker.

I teoridelen har jeg valgt fokusere på translasjonsteori, organisatorisk læring, det relasjonelle perspektivet på ledelse og pedagogisk dokumentasjon.

Funnene mine peker mot at det ikke finnes noen klar definisjon på hva kvalitet i barnehagen er, men det vises til en rekke faktorer som kan bidra til å øke kvaliteten – deriblant kompetanseutvikling for barnehageansatte. Oppgaven argumenterer for at systematisk bruk av pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger, ser ut til å utvikle kvaliteten i barnehagen ved at de ansatte bevisstgjøres og øker sin praktiske og faglige kompetanse.



## Forord

Min utdanningsreise startet høsten 2015 da jeg begynte på styrerutdanningen for barnehageledere. Styrerutdanninga var for meg en spennende og utviklende periode. Jeg opplevde en ny trygghet og stødighet i jobben min ved å få lagt teori og noen nye verktøy til erfaringer jeg hadde tilegnet meg etter flere år som styrer. Etter styrerutdanningen åpnet det seg en mulighet og jeg byttet jobb etter 17 år i samme barnehage, omtrent samtidig som jeg startet på mastergraden.

Det har vært tre fine år med masterutdanningen. Men det har også vært tre heftige år der jeg flere ganger har vært nær å gi opp. Uten Maria som medstudent og støttespiller tror jeg at jeg hadde pakket bøkene bort for lenge siden. Både faglige og mindre faglige samtaler med hele gjengen på masterutdanninga har vært gull verd, dere er herlige og dyktige folk alle sammen.

Studien jeg har gjennomført har blitt til under kyndig veiledning av Morten Brattvoll ved Norges arktiske universitet i Tromsø. Tusen takk for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger. Og takk for at du er en sympatisk fyr som har latt meg gjøre ting i mitt tempo.

Jeg vil takke min arbeidsgiver som har gitt meg muligheten til å gjennomføre denne videreutdanningen. Takk Raina for at du støtter meg, bremses meg og dytter meg framover. Og tusen takk til mine kollegaer som stilte opp og delte fantastiske observasjoner og praksisfortellinger, som fremkalte både latter og tårer. Samtalene og refleksjonene med dere har vært til stor hjelp for meg til å se helheten og nyansene i denne komplekse studien. Dere er en unik gjeng som absolutt jobber med klare hoder og varme hjerter slik at vi sammen får verdens viktigste verdier til å vokse.

I sluttspurten var Janne en fantastisk hjelp som korrekturleser, tusen takk for at du «vasket språket» mitt og ga gode tilbakemeldinger. Og takk til eldstedatter Julie for at du hjalp meg med skrivetekniske utfordringer underveis.

Ikke minst vil jeg takke familien som har gitt meg tid og rom til å jobbe med denne studien, og som har måttet leve med en samboer og mamma som har vært litt «fjern» til tider. Lover dere mange, mange fine og roligere dager fremover.

Kristin Hille, 28.05.2020





# 1 Innledning

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet rundt kvalitet i barnehagen. Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007) belyser en rekke faktorer som spiller inn på kvaliteten i barnehagen. Som følge av denne stortingsmeldingen ble det blant annet økt fokus på barnehagebasert kompetanseutvikling som en metode for økt kvalitet gjennom læring og utvikling i barnehagene.

Strategien «Kompetanse for framtidens barnehage» ble lansert av Kunnskapsdepartementet i 2013. Revidert strategi «Kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022» (Kunnskapsdepartementet, 2017) er en videreføring og videreutvikling av denne. Strategien støtter videreutviklingen av barnehagen som lærende organisasjon og pedagogisk virksomhet. Den skal også styrke barnehagens arbeid med implementering av den nye rammeplanen (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017), kompetanseutvikling og rekruttering. Målet for kompetansestrategien er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Strategien har fem delmål:

- Andel barnehagelærere øker
- Andel barne- og ungdomsarbeidere øker
- Alle ansatte i barnehagen får mulighet til videreutdanning
- Flere barnehagelærere med kompetanse på masternivå
- Alle barnehagene skal utvikle sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet bidrar med statlige ressurser til kompetanseutvikling og sørger for at strategien gjøres kjent for alle aktører. Barnehagene får blant annet mulighet til å søke kompetansemidler som blir utlyst hver vår via fylkesmann og kommunen. Universiteter og Høgskoler rundt om i landet kan søke om å få delta i regional ordning for kompetanseutvikling i barnehager (ReKomp)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ReKomp er barnehagebasert kompetanseutvikling hvor barnehager kan søke om deltakelse for å utvikle sin pedagogiske praksis. Universiteter og Høgskoler deltar med veiledere.

Ifølge informasjonsbrevet fra Fylkesmannen i Troms og Finnmark våren 2020 om den regionale ordningen for kompetanseutvikling til barnehagene, innebærer kvalitetsutvikling i barnehagen en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse. Fylkesmannen understreker at barnehageeier har en viktig rolle og et stort ansvar med å:

- sørge for at personalet har riktig og nødvendig kompetanse
- legge til rette for kompetanseutvikling for alle ansatte
- iverksette kollektive utviklings- og endringsprosesser

## 1.1 Problemstilling

Det er ingen tvil om at det er mange faktorer som kan bidra til å øke kvaliteten i barnehagen. Kompetanseutvikling anerkjennes som en viktig faktor for å øke kvaliteten i barnehagen både i stortingsmeldinger, strategiplan, barnehageloven, rammeplanen og ulike forskningsprosjekt som «Blikk for barn» og «Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)».

Jeg har i min forskning valgt å rette fokuset mot de menneskelige faktorene, det vil si de ansatte som gjennom sin kompetanseutvikling kan være viktige faktorer som hever kvaliteten i barnehagen. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan vi kan jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling for å øke refleksjonen og legge til rette for organisatorisk læring– noe som igjen kan føre til både høyere relasjonskompetanse og økt kvalitet i barnehagetilbudet.

Min problemstilling blir derfor:

**«Kan pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmetode føre til økt kvalitet i barnehagen?»**

Pedagogisk dokumentasjon er noe som kan hjelpe til å gjøre hverdagslige hendelser spesielle ved å sette fokus på dem. Det kan blant annet være en praksisfortelling, et eller flere fotografier eller en liten film av en hendelse. Pedagogisk dokumentasjon er en arbeidsmåte som gjør det pedagogiske arbeidet synlig og åpent for tolkning, dialog, diskusjon og innsikt. «Dokumentasjon av barnehagens praksis blir til pedagogisk dokumentasjon når personalet og barna reflekterer over og diskuterer den» (Utdanningsdirektoratet, 28.juni 2018).

Etter 20 år i barnehage, har jeg tilegnet meg lang erfaring med kompetanseutvikling. En av mine erfaringer er at det kan være krevende for leder, og et eventuelt lederteam, å holde oppe engasjementet for utviklingsarbeidet over tid, samt å få alle ansatte involvert og engasjert. Da

jeg skulle velge fokus for masteroppgaven min tenkte jeg i en tidlig fase at jeg ikke ville skrive om det å lede utviklingsarbeid fordi dette var noe jeg opplevde som utfordrende og noe jeg personlig ikke forbant med mestring. Dette var før barnehagen tok del i en barnehagebasert kompetanseutvikling der vi ble oppfordret til å bruke pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmetode. Nysgjerrigheten min ble vekket da jeg, forholdsvis raskt, kunne se konturene av en positiv endring. Dette kommer jeg tilbake til.

Forskningen min er erfaringsbasert og har utgangspunkt i egen arbeidsplass. Barnehagen har *relasjonskompetanse* som overordnet satsningsområde for perioden 2018-2021, og søkte i 2018 regionale kompetansemidler (ReKomp) sammen med to andre barnehager. Vårt arbeid med barnehagebasert kompetanseutvikling fra 2018 til 2020 er utgangspunktet for min forskning til denne masteroppgaven. Jeg vil også fortelle litt om hvilke valg og vurderinger barnehageledere står overfor både i hverdagen og i ulike prosjekter og satsninger de velger å delta i. Her bruker jeg Kjell Arne Røviks translasjonsteori (2007) for å vise hvordan barnehageledere kan fungere som oversettere og translatører i mylderet av overordnede krav, stortingsmeldinger, strategiplaner og andre styringsdokumenter. Oversettelse i denne sammenhengen kan forstås som hvordan barnehageleder tilpasser nye ideer til en etablert kontekst i egen barnehage.

Målet mitt for masteroppgaven er å studere hva som kan skje i en personalgruppe når det legges til rette for læring og refleksjon. Hva er egentlig kvalitet i barnehagen? Kan vi måle kvaliteten i barnehager? Og er det mulig å se en økning i kvaliteten ut fra våre valg av kvalitetsindikatorer som var tegn på god praksis? Dette har vært relevante forskningsspørsmål som jeg har hatt med meg gjennom disse to årene. Min masteroppgave vil beskrive hvordan pedagogisk dokumentasjon kan anvendes som en arbeidsmetode i et barnehagebasert utviklingsarbeid, der målet er utvikling av kvalitet gjennom økt kompetanse hos de ansatte.

## **1.2 Barnehagebasert kompetanseutvikling**

Kunnskapsdepartementets strategi «Kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022» er som nevnt i innledningen, et viktig virkemiddel for å støtte implementeringen av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Strategien skal støtte opp om arbeidet med rekruttering og kompetanseutvikling samt bidra til at alle barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Kompetanseutviklingen skal involvere hele personalet og foregå i den enkelte barnehage. Kompetanseplanen legger vekt på at barnehagen skal være

en *lærende organisasjon* der de ansatte har mulighet å utvikle seg faglig, både individuelt og i et fellesskap (Høsøien & Prytz, 2018).

Hver vår får alle barnehagene i Norge brev fra Fylkesmannen i sitt fylke der vi oppfordres til å søke kompetansemidler, et økonomisk tilskudd for å drive barnehagebasert kompetanseutvikling.

*«Midlene skal brukes i tråd med Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og mål, prinsipper og tematiske satsingsområder som er beskrevet i «Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022». Midlene omfatter kompetanseutvikling i kommunale og private barnehager. Kompetansemidlene skal bidra til å sikre alle barn et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet, som er i tråd med rammeplanen. Minst 70% av midlene som tildeles skal benyttes til barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak for å stimulere til kollektivt utviklingsarbeid i barnehagen.» (Brev fra Fylkesmannen i Troms, 12.03.18)*

Den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig når det gjelder barnehagens forpliktelser til et systematisk pedagogisk arbeid. Gjennom barnehagebaserte kompetansetiltak kan de ansatte i fellesskap styrke sin kompetanse og pedagogiske praksis i tråd med rammeplanen.

I strategiplanen «Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022» (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever de tre ulike kompetanseutviklingstiltak, der jeg videre vil ha fokus på det første tiltaket:

- Kompetanseutviklingstiltak for hele personalgruppen, derunder barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak.
- Kompetansetiltak for barnehagelærere, andre pedagoger og styrere.
- Kompetansetiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

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

*videreutviklingen av regionale ordninger for kompetanseutvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23)*

Strategiplanen sier videre at staten bidrar med midler til kompetanseutviklingstiltak for ansatte i barnehagen. Tiltakene skal bidra til å nå målene i strategien og inkluderer både individuell og kollektiv kompetanseutvikling for alle grupper ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sammen med eier blir også styrers rolle viktig for at det skal skje endring og utvikling, blant annet gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. I rammeplanen (2017) står det at styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse. Styreren skal også lede og følge opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter, og sørge for at hele personalgruppen involveres. Nasjonal Lederutdanning for styrere i barnehagen ble igangsatt høsten 2011. Etablering av studiet har bakgrunn i Utdanningsdirektoratet mål om å styrke kvaliteten i barnehagene. I Meld.St.41: Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007) påpekes behovet for økt lederkompetanse i barnehagen. Styrerutdanningen har vært viktig for å heve lederkompetansen og bevisstheten om den viktige lederrollen i barnehagen.

På bakgrunn av satsningsområdet «relasjonskompetanse» som vår barnehageeier hadde satt, og en vurdering av behov både i barnegrupper og personalgrupper, valgte jeg og to andre styrerkolleger å samarbeide om å søke regionale kompetansemidler (ReKomp) våren 2018 for de tre barnehagene våre. Vi søkte kompetansemidler på området «Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og dannelse». 03.07.2018 ble det fattet vedtak fra fylkesmannen og søknaden ble innvilget, med oppstart av prosjektet fra august 2018. 16.08.18 ble det inngått avtale med det lokale universitetet om et kompetansehevingsopplegg som innebar en dag forelesning og syv halve dager med veiledning på personalmøter. Det ble utnevnt to lærere fra universitetet i dette arbeidet.

### **1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning**

I det påfølgende kapittelet vil aktuell teori bli presentert. Teoriene har to formål. På den ene siden bidrar den som bakgrunnskunnskap for mitt forskningsarbeid, og på den andre siden vil teoriene være sentral i analysen av resultatene. Den kvalitative metoden og mitt design for oppgaven blir beskrevet i kapittel 3. I kapittel 4 presenterer jeg empirien og analysen av funnene, før jeg i siste kapittel avrunder med avslutning og konklusjon.

Empirien og analysen kommer sammen, og presenteres ved at jeg forteller om prosessen barnehagen gikk gjennom fra søknad om deltakelse i barnehagebasert kompetanseutvikling, til kartlegging og utvikling av mål, og deretter gjennomføringen og erfaringer. Jeg har lagt hovedvekten på det første året hvor vi jobbet med barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette fordi det var her grunnlaget ble lagt og det tydeligst kommer frem hvilke valg og vurderinger som ble gjort. Det andre året er referert kort til for å vise hvordan arbeidsmetoden med pedagogisk dokumentasjon kan brukes på ulike fokusområder. Jeg avsluttet datainnsamlingen etter møtet i januar 2020. Dette var noe tidligere enn planlagt. Koronaviruset satte dessverre en stopper for normal drift av barnehagehverdagen, med blant annet personalmøter hvor kompetanseutvikling skulle vært i fokus ut over våren.

Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen kan være så mangt, for eksempel bilder, opptak av film og/eller lyd eller praksisfortellinger som jeg har valgt å bruke i min studie. Dokumentasjon kan brukes på mange ulike måter, alt etter hva man ønsker å dokumentere eller hvem mottakerne er. Dette kommer jeg tilbake til i et eget kapittel.

Gjennom min studie vil jeg presentere det som er én mulig arbeidsmetode. Metoden tar for seg praksisfortellinger, og hvordan vi har jobbet med pedagogisk dokumentasjon som har som formål å heve kompetansen til alle ansatte og dermed kvaliteten i barnehagen. Kvalitet i barnehagen har vært mye omtalt i media de siste årene, særlig i forbindelse med bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm som ble innført i Norge fra 2018<sup>2</sup>. Jeg fant det derfor interessant å koble kvalitetsbegrepet til forskningen min.

Lederrollen i barnehagen blir i min oppgave betegnet som styrer eller barnehageleder, dette fordi det er disse begrepene den nye rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) bruker. Jeg har valgt å ha fokus på styrers rolle i arbeidet, men vil understreke at hele ledergruppen i barnehagen som består av styrer og fire pedagogiske ledere har vært viktig for utviklingsarbeidet.

Arbeidet med å vurdere og utvikle kvalitet er en kontinuerlig, systematisk prosess som kan deles inn i følgende faser; å sette mål og planlegge, gjennomføre tiltak, vurdere tilstanden opp

---

<sup>2</sup> Bemanningsnormen stiller krav om minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år. Skjerpet pedagognorm innebærer minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år.

mot målene og følge opp ved å foreta nødvendige justeringer, før vi igjen retter blikket mot målet. Denne prosessen fra kartlegging av kompetanse- og utviklingsbehov til målsetting, gjennomføring og evaluering vil jeg beskrive for å vise hvordan det praktisk ble gjort.

## 2 Teori

### 2.1 Translasjonsteori

Som leder i barnehagen møter man mange krav, ønsker og behov fra både stat, fylke, kommune, lover og regler, foreldre, ansatte og ikke minst at jobben som utføres skal være til barnas beste – alltid. Barnehagen har i økende grad blitt nødt til å forholde seg til forventninger fra andre aktører, og barnehagens samfunnsmandat og plass i det større samfunnet er blitt tydeligere i styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ledelse i barnehagen blir ofte analysert som et sett av funksjoner som spiller sammen og delvis glir inn i hverandre. Det har vært vanlig å betrakte pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse som innadrettede funksjoner i barnehagen og utadrettet ledelse som en egen funksjon (Moen & Granrusten, 2014).

Klausen (2013) beskriver barnehagen som det lille fellesskapet og samfunnet som det store fellesskapet med mange ulike arenaer hvor det utøves ledelse. Mellom disse arenaene og barnehagen skal styreren utøve sin ledelse både inn mot egen barnehage, men også utover mot de eksterne interessenter i samfunnet som eksponerer ulike interesser med ulik styrke. I min forskning ønsker jeg å synliggjøre at blant annet regjeringen via fylkesmannen, barnehageeier, universitet og kommune er slike eksterne interessenter som kommer med noen krav og forventninger som barnehageleder må forholde seg til og tilpasse egen virksomhet.

Translasjonsteori er et teoretisk perspektiv for å se hva som skjer når nye ideer og trender finner veien inn i en organisasjon (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Her studeres det hvordan ideer overføres fra en organisasjon til en annen. Når dette betraktes som en lederoppgave, innebærer det at ledere oversetter eller tilrettelegger slik at de store ideene som gjerne kommer fra eksterne interessenter blir overført til egen organisasjon. En forutsetning for en slik oversettelse er at lederen har sorteringskompetanse, det vil si at leder vet hva som kan være anvendbart i egen organisasjon i strømmen av muligheter, og konfigurasjonskompetanse, det vil si at leder har kunnskap om hvordan dette kan tilpasses og anvendes i organisasjonen (Røvik, 2007). Lederen må kunne forstå «det nye» og samtidig forstå den kulturen det skal inn i. Gode ledere har gode antenner og lar seg inspirere av andre som får noe til, men de kopierer nødvendigvis ikke direkte, for organisasjonene er ulike (ibid.).

Translasjonen skjer etter visse oversettelsesregler, eller det som også kalles modus for translasjon. Det første modus kan man beskrive som en form for rettlinjert oversettelse, der det



skjer en form for kopiering. I det andre modus blir ideen, eller kjernen i ideen videreført, men justert ved at det enten blir lagt til eller trukket fra noe. Den tredje og siste oversettelsesregelen er det Røvik kaller radikalt modus. Da blir de opprinnelige ideene imøtegått og omdannet, og resultatet blir ideer som kan oppfattes som innovative og nyskapende (Røvik, 2007).

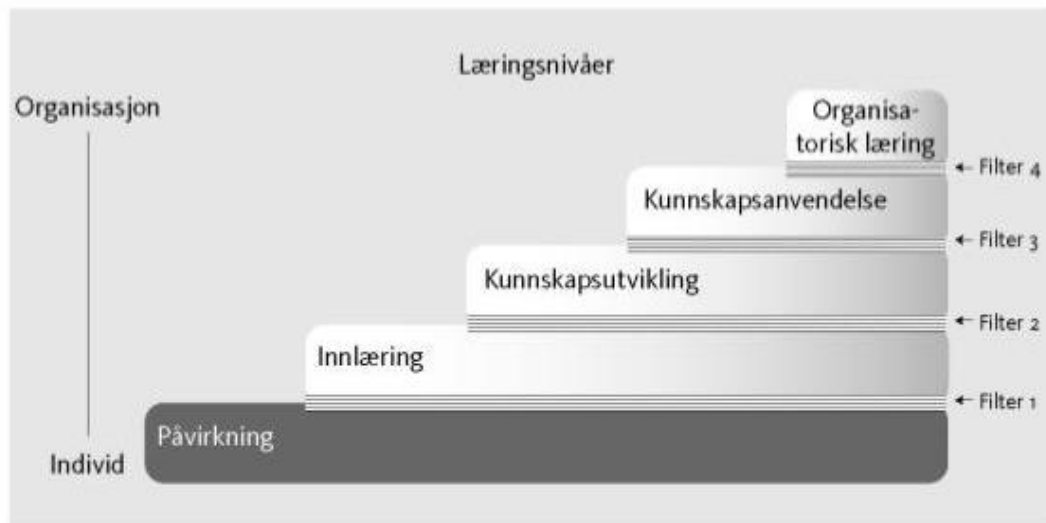
## 2.2 Organisatorisk læring

Kvalitetsarbeidet i barnehagen forutsetter høy profesjonell kompetanse. Å lede dette kvalitetsarbeidet kan være utfordrende når en stor del av personalet er assistenter uten den samme referanserammen og forståelse for barnehagearbeid som barnehagelæreren har (Jansen, 2007). Kompetansen til alle ansatte er viktig for kvaliteten og hele personalets kunnskaper og holdninger er avgjørende for at barnehagen skal være et godt pedagogisk tilbud. Barnehagebasert kompetanseutvikling skal legge til rette for læring både hos enkeltindividet samt organisatorisk læring.

En ofte brukt definisjon av læring er den Irgens bruker fra professor Thomas Shuell: *«Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring.»* (Irgens, 2007, s. 47). Når du arbeider i et fellesskap, som i barnehagen, vil du både gå gjennom individuelle og kollektive læringsprosesser. Irgens (2007) beskriver individuelle læringsprosesser som situasjoner der du ikke samhandler med andre for å finne løsninger. I barnehagen vil man oppleve at mye av læringen skjer i samspill med kollegaer og brukere (foreldre og barn), og da er læringen det Irgens kaller sosial og kontekstuell;

*«...da er læringen i større grad sosial (vi lærer som en av flere aktører i et samhandlende fellesskap) og kontekstuell (læringen påvirkes sterkere av den setting vi befinner oss i). Det vil si at læringen i stor grad er situert: Den må forstås i lys av de forhold den foregår under, og de arbeidsmiljøer vi lærer i og sammen med.»* (Irgens, 2007, s. 48)

Irgens har laget en femtrinnsmodell for læringsprosessen:



Figur 1: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007)

På nivå 1 som er det nederste nivået blir man utsatt for en eller annen form for påvirkning. Det kan være noe vi leser, en film vi ser, et kurs vi deltar på eller rett og slett opplever noe som utfordrer den forståelsen vi allerede har. Når vi har tilegnet oss noe ny kunnskap i form av økt forståelse av faguttrykk, definisjoner eller lignende har det ifølge Irgens skjedd en innlæring og vi beveger oss fra nivå 1 til nivå 2.

På nivå 2 må hvert individ passere noen hindringer som i modellen kalles filter, eller barrierer mot læring som den danske professoren Knud Illeris (Irgens, 2007) kaller det. Disse filtrene eller barrierene kan ha noe med læringssituasjonen å gjøre eller ha personlige årsaker, og som Irgens sier så må det kontekstuelle og individuelle ses i sammenheng. Noen mennesker oppsøker situasjoner som gir mulighet til læring, mens andre skjermer seg så godt de kan. Vi kan også se at enkelte ansatte tviholder på de samme gamle arbeidsoppgavene og kjente rutinene, mens andre er på stadig søken etter noe nytt (ibid.). Vi har gjerne blitt utsatt for innlæring siden tidlig skolealder med pugging av diverse pensum og prøver for å kontrollere hva vi har «lært». Det er lett at læringen blir en reproduksjon av kunnskap og ikke reell kunnskap som kan omsettes til ulike unike situasjoner og gir økt forståelse. Den amerikanske pedagogen John Dewey (1859-1952) er kjent for sin pragmatiske læringsteori og hevdet at vi har behov for utforskning («inquiry») i ulike usikre situasjoner, for å ikke bare kunne memorere og gjengi det vi har «innlært» (Irgens, 2007). Da går vi fra innlæring til kunnskapsutvikling.

Nivå 3 viser kunnskapsutvikling, og dette er ifølge Irgens (2007) en prosess der vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært. I en personalgruppe kan kunnskapsutvikling skje ved at en utfordrer hverandre og stiller spørsmål for å avklare og få bedre innsyn i andres resonnementer.

Nivå 4 beskriver Irgens (2007) det å gå fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse ved å vise at man kan ta i bruk det man har lært. Han sier videre at det er viktig at det ikke er alt man lærer som skal omsettes i praksis, det er ikke alt vi lærer på et kurs som skal omsettes i ny handling. Læring handler ikke nødvendigvis om endring av atferd, men at vi har tilegnet oss ny handlingskapasitet som vi kan ta i bruk hvis behovet er til stede.

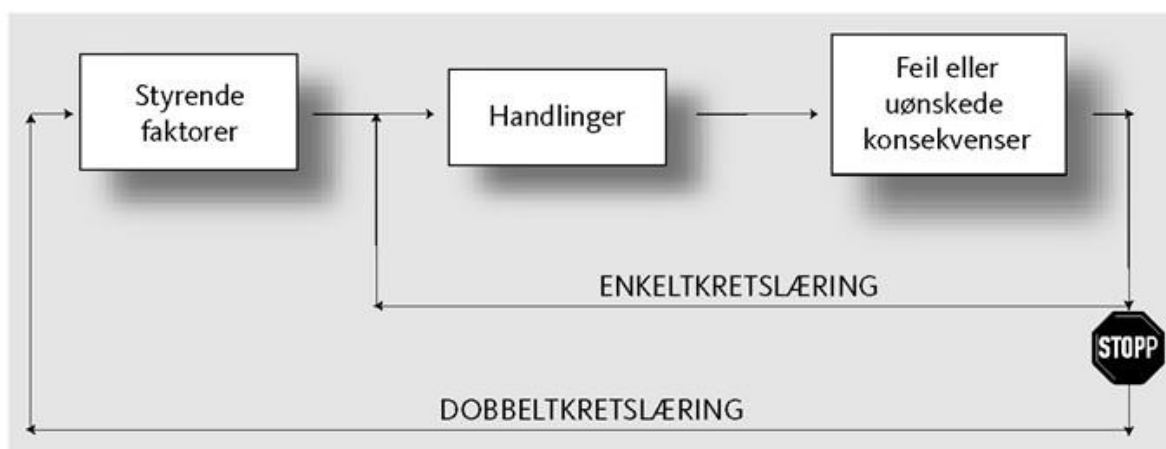
For å komme til nivå 5, organisatorisk læring, må anvendelsen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Irgens sier at læringen er blitt organisatorisk først når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindividene som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Den kollektive atferden er endret, eller kan endres hvis situasjonen tilsier det.

Når vi velger å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid i en organisasjon, har vi noen tanker om at vi lærer og utvikler oss sammen i et praksisfellesskap. Vi kan plassere oss innenfor det sosiokulturelle læringssynet hvor Lev Vygotskij er av de mest anerkjente teoretikerne (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010). De sosiokulturelle teoretikerne betraktet mennesket som et sosialt, aktivt og meningsskapende individ som forholder seg dialogisk i alle kunnskaps- og læringsprosesser (ibid.)

En forutsetning for å lære i et praksisfellesskap er at de som gjør noe sammen eller arbeider sammen, har oppmerksomheten rettet mot felles aktivitet, oppgave eller problem. I tillegg er det selvfølgelig viktig at deltakerne er engasjert i det de snakker om eller gjør sammen (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Det er styrer og pedagogiske ledere i kraft av sin kompetanse og yrkesrolle som skal kunne sette i gang og drive fram utviklingsprosesser i egen barnehage. Det er derfor helt avgjørende og nødvendig at barnehageledelsen har kompetanse på å lede utviklingsprosesser for at barnehagen skal kunne gjennomføre kompetansetiltak for alle ansatte.

Når man driver utviklingsprosesser kan ledere oppleve at gruppen ikke lærer selv om behovet er til stede, eller at de lærer på en overflatisk måte som gjør at problemene dukker opp på nytt etter en stund (Irgens, 2007). Dette beskriver Irgens med enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring (figur 2). I enkeltkretslæringen løser man de synlige problemene

(symptomene), men ikke nødvendigvis de grunnleggende årsakene som fører til at disse problemene oppstod til å begynne med. Han hevder at organisasjoner som baserer seg på enkeltkretslæring, risikerer at problemene fortsetter hvis de skyldes forhold som ligger «dypere». Enkeltkretslæring krever ikke at man stiller vanskelige og grunnleggende spørsmål, og det oppleves sjelden som truende for deltakerne. I dobbeltkretslæringen vil man forsøke å gå enda en krets tilbake. Forutsetningene og årsakene undersøkes, og man prøver å gjøre noe med dem. Man må komme seg forbi stoppskiltet i figuren og våge å stille spørsmål ved de styrende faktorene som er utgangspunktet for de uønskede situasjonene, selv om det kan føles ubehagelig både for leder og medarbeidere (Irgens, 2007, s. 123).



Figur 2: Dobbeltkretslæring (Irgens, 2007 etter Argyris, 1990)

## 2.3 Ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling i et relasjonelt perspektiv

«Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen, pedagogisk, personalmessig og administrativt. Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen (...) Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og sørger for at hele personalgruppen involveres.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Det å lede en barnehagebasert kompetanseutvikling fordrer at en leder har tillit og lojalitet og oppnår legitimitet fra medarbeiderne. Hva som gir legitimitet til å lede, vil være ulikt i forskjellige barnehager. Dersom endringsarbeid oppleves konstruktivt og positivt av medarbeiderne, bidrar dette igjen til økt tillit, lojalitet og legitimitet fra medarbeiderne

(Ødegård & Røys, 2013). Motstand mot endring beskrives av Irgens (2007) som naturlige reaksjonsfaser vi gjennomgår når vi blir konfrontert med forandringer vi ikke er forberedt på. Irgens ansvarliggjør lederne av endringsarbeidene og påpeker hvor viktig det er å jobbe med informasjon og medarbeidernes medvirkning, slik at endringsarbeidene blir mest mulig demokratiske. I et praksisfellesskap er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar viktige kriterier, og deltakerne må få anledning til å bringe inn sine meninger (Bjørnsrud & Gjems (red.), 2019). Klev & Levin (2009) hevder at de ansattes medvirkning er utgangspunkt for endring i organisasjoner.

I barnehagen vil styreren stå sentralt i utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon, eller det Gotvassli kaller *den lærende barnehagen* (Gotvassli, 2010). Peter Senge (1999) legger vekt på at ledere skal bygge organisasjoner der det foregår kontinuerlig læring og utvikling ved at medlemmene samhandler og lærer av hverandre. Lederen skal motivere og legge til rette for personalets læring i et læringsfellesskap.

Senge sier at en lærende organisasjon hele tiden er opptatt av at medlemmene øker sin kapasitet til å skape de resultatene de ønsker å skape.

*«Learning organizations are organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together.» (Senge, 1999, s. 3)*

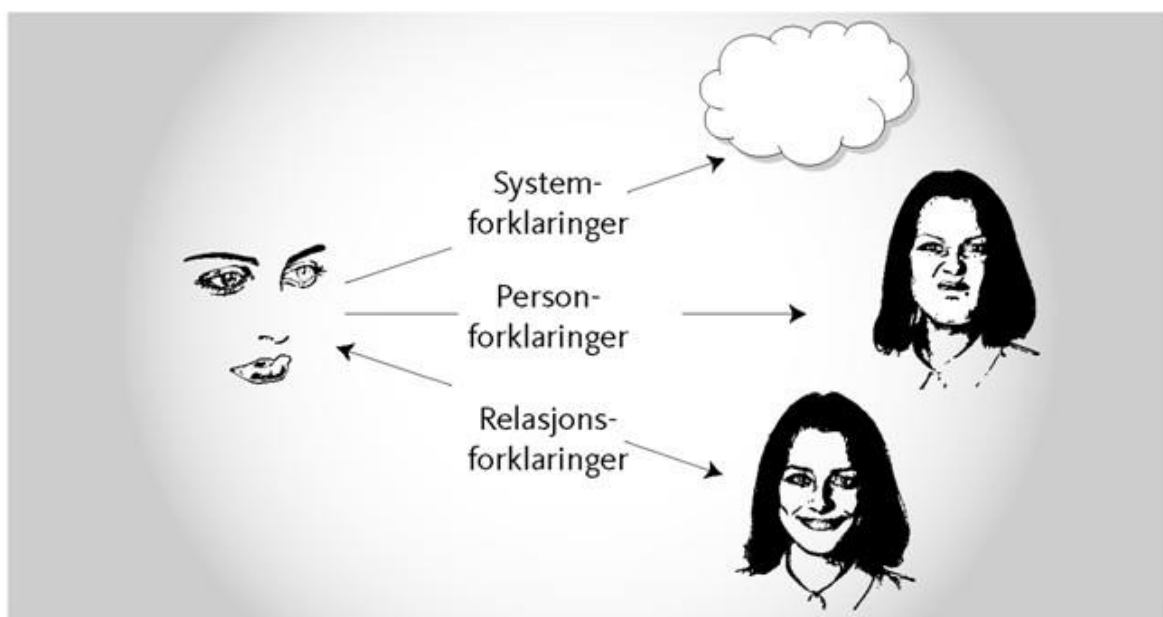
Styrers rolle i utviklingsarbeid vil i stor grad være som leder for personalutviklingen samt koordinator og pådriver for den barnehagebaserte kompetanseutviklingen. Målet med personalutviklingsledelse er at de ansatte skal reflektere over egen praksis og lære av den selvinnsikten det gir. De skal gjerne få økt kompetanse på ulike områder og lærer seg å lære, også i nye situasjoner (Lundestad, 2005).

I vår organisasjon er det relasjonelle perspektivet viktig, og kanskje særlig viktig innenfor ledelsesteori. Relasjonsorientert ledelse blir støttet i nyere forskning (Spurkeland, 2017). Bærebjelken i en relasjon er tillit, og Spurkeland mener det derfor er avgjørende at ledere arbeider med tillit i forholdet til sine medarbeidere. Håndballtrener Marit Breivik sa etter hun hadde ledet Norges landslag for kvinner til gull i både OL og EM i 2008: *«Det handler om å se enkeltmennesket. Det andre jeg brenner for er team, at en skal jobbe og dra lasset sammen.» (Dagbladet 31.12.08 i Spurkeland, 2017)*. Fure og Granholt (2007) påpeker at arbeidet med de

voksne i barnehagen er den største utfordringen i forhold til ledelse, noe som understøtter behovet for i større grad å studere relasjonenes betydning. Spurkeland (2017) sier at samarbeid er selve ideen med å organisere enheter. Ledelse er å skape synergier mellom mennesker.

Det kan være lett å forklare eller bortforklare noe vi er misfornøyde med eller noe vi ikke mestrer, med forhold utenfor oss selv. Kanskje vi forklarer det med en mangel i systemet eller urealistiske krav eller forventninger fra eier, leder eller foreldre. Irgens (2007) hevder at vi må trene oss til å tenke relasjonelt: Det er oss, og det er systemene og de andre menneskene. Han sier at det kun er gjennom relasjonstenkning at vi kan skape utvikling og læring i et arbeidsfellesskap. Når vi klarer å tenke relasjonelt, ser vi oss selv i forhold til den eller de andre.

I modellen under vil forklaringspilene peke både mot oss og fra oss, ikke bare fra oss som ved system- og personforklaringene:



Figur 3: System-, person- og relasjonsforklaringer (Irgens, 2007)

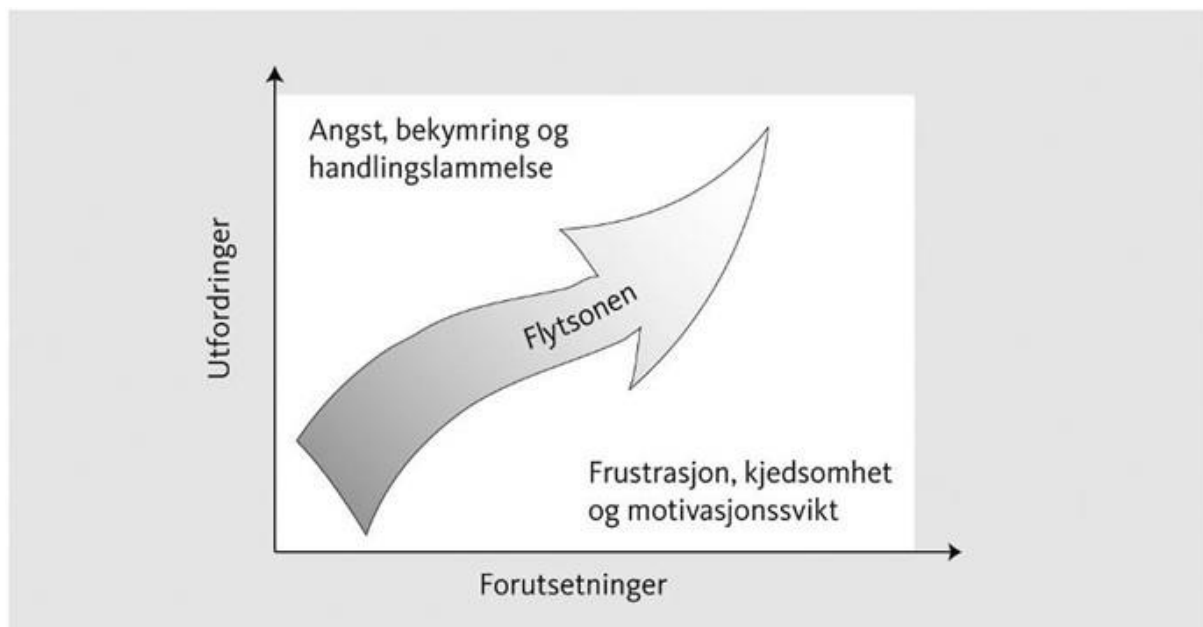
For voksne mennesker er evnen til relasjonsbygging en del av den sosiale kompetansen som man må øve seg på gjennom hele livet. Når ledere skal bygge opp en god relasjon til en eller flere medarbeidere går det gradvis, og dialogen blir svært viktig for å bli kjent og for å klare å forstå hverandre. Tillit er også svært viktig i relasjonen mellom leder og ansatt (Spurkeland, 2015).

Juul & Jensen (2003), sier at begrepet relasjonskompetanse er noe som bør forbeholdes relasjoner der i alle fall den ene parten er profesjonell. I profesjonelle relasjoner vil det stilles

større krav til blant annet rasjonalitet og innsikt. I motsetning til i forholdet mellom foreldre og barn, vil det i barnehagen forventes at man som fagperson jobber for å danne gode relasjoner til alle barn, uavhengig av hvor enkelt eller utfordrende dette arbeidet kan oppleves. Personalet må derfor kunne forholde seg til sin egen relasjonskompetanse på en reflektert måte (Drugli, 2017).

Spurkelands definisjon av begrepet *relasjonskompetanse* er mye brukt. «*Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og reparerer relasjoner mellom mennesker*» (Spurkeland, 2012, s. 17). Han fremhever også betydningen av å kunne bli glad i folk som en viktig forutsetning for å skape en god relasjon. Kunsten med å bli glad i folk, består ifølge Spurkeland av å observere det sympatiske mennesket (Spurkeland, 2015).

Irgens (2007) beskriver at vi opplever flyt når utfordringene vi skal håndtere så å si balanserer med våre forutsetninger for å kunne håndtere disse utfordringene. Hvis utfordringene blir for store kan vi oppleve for eksempel bekymring, handlingslammelse eller nederlagsfølelse, mens hvis utfordringene blir for små kan man for eksempel oppleve frustrasjon, kjedsomhet eller motivasjonssvikt. Når du kjenner dine ansatte og deres muligheter og utfordringer både på jobb og privat, slik en relasjonsorientert leder gjerne gjør, har du bedre mulighet å justere krav og forventninger og dermed holde de ansatte i flytsonen (Spurkeland, 2015).



Figur 4: Flytsonen (Irgens, 2007)

Skrøvset og Tiller skriver om verdsettende ledelse og om emosjonenes betydning. De sier at den varme dialogen mellom ledere og ansatte er nødvendig for fornyelse og utvikling. Lederen

må kunne se sine medarbeidere som hele personer, og bry seg om det hun eller han ser og gjør (2015). De hevder at bevisstgjøringen av at emosjoner kan fylle eller tappe et menneske for energi er viktig for ledere. Hvis man har overskudd og føler at alt flyter lett, kan man arbeide mye og egentlig langt mer enn noen kan forvente. Det motsatte er hvis man er tappet og ikke orker å gjøre noe, energien er borte (ibid.).

## 2.4 Pedagogisk dokumentasjon

Kolle, Larsen og Ulla (2012) beskriver pedagogisk dokumentasjon som dokumentasjon som gir grunnlag for refleksjon og læring. Samtidig som vi vender blikket ut av barnehagen og mot overordnede krav til barnehagens innhold og oppgaver, rettes også blikket innover mot egen yrkesutøvelse og kunnskap. Åberg og Taguchi (2007) skiller mellom observasjon, dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. De pedagogiske dokumentasjonene skal lede fram mot nye perspektiver, kritiske refleksjoner og spørsmål rundt yrkesutøvelse og barnehagens innhold. Pedagogisk dokumentasjon knyttes til personalets individuelle og kollektive læringsprosesser for å videreutvikle kvaliteten i barnehagen. Kritisk refleksjon, dialog og demokrati er viktig i prosessen. Dette stemmer overens både med grunnlogikken både i organisatorisk læring og det relasjonelle perspektivet innenfor ledelse.

Utdanningsdirektoratet har mye informasjon om pedagogisk dokumentasjon på nettstedet [www.udir.no](http://www.udir.no). Her beskrives pedagogisk dokumentasjon som en arbeidsmåte som handler om å gjøre pedagogisk arbeid synlig og åpent for tolkning, dialog, diskusjon og innsikt.

Dokumentasjon av barnehagens praksis blir til pedagogisk dokumentasjon når personalet og barna reflekterer og diskuterer den. De sier videre at arbeidsmåten kobler sammen verdier, praksis, barnehagens mandat og pedagogiske og filosofiske teorier, og synliggjør dermed hvordan barnehagen fortolker og realiserer rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 28.juni 2018).

Løkken og Søbstad sier at praksisfortellinger på noen måter kan betraktes som en variant av logg som observasjonsmetode. «*Praksisfortellinger er selvlagde fortellinger av barn og voksne om situasjoner i barnehagen. De beretter om avgrensede situasjoner på en detaljert og personlig måte, slik de arter seg for fortelleren*» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 57).

Praksisfortellingene hjelper både barn og voksne til å holde fast på egne erfaringer, og det blir lett å både gjenkalle og komme fram til ny erkjennelse. De betegner de små fortellingene fra



barnehagehverdagen som nødvendige og verdifulle bidrag til økt forståelse av barnehagen for alle som på en eller annen måte er knyttet til den. Siden fortellingene er virkelighetsnære og verdibaserte blir de også godt egnet til vurderingsarbeidet i barnehagen (Løkken & Søbstad, 2006).

Pedagogisk dokumentasjon er ikke noe vi blir ferdige med, men en prosess og en tilnæringsmåte. Pedagogisk dokumentasjon oppnås kun gjennom handling. Det er prosessene og handlingene som gjør at vi utvikler oss og lærer sammen. (Essén, Bjørklund & Bjørby, 2018)

Pedagogisk dokumentasjon består ifølge Essén et al. av ulike deler som til sammen danner en helhet:

- Observasjon
- Dokumentasjon
- Refleksjon
- Pedagogisk fortelling

Det å ha dokumentasjonen i hovedfokus i stedet for personene er viktig ifølge Kolle et al. (2012).

Arbeidet i barnehagen byr på stadige valg og prioriteringer. Pedagogisk dokumentasjon åpner for muligheter til å reflektere over hvordan dette virker inn på menneskene som har barnehagen som en betydelig del av hverdagen sin. Vi kan gjennom arbeidet med pedagogisk dokumentasjon se at teori og praksis flettes sammen og utfyller og forutsetter hverandre (ibid.).

Observasjonene gir muligheter til å stoppe opp og stille spørsmål til det som har skapt undring eller nysgjerrighet, og de blir utgangspunktet for konkrete dokumentasjoner som det reflekteres kritisk over i kollektive læringsprosesser i personalgruppa. (Kolle et al., 2012)

*«Ved å bruke pedagogisk dokumentasjon kan vi ved å endre perspektiv eller oppmerksomhet få tak i «det lille i det store» og «det store i det lille»» (Essén et al., 2018, s. 10).*

Pedagogisk dokumentasjon kan utfordre ledelsen i forhold til valg av dokumentasjonstema og dokumentasjonsform, men også i forhold til å skape sammenheng mellom dokumentasjonene og den kollektive refleksjonen (Birkeland, 2007). I den kollektive refleksjonen har lederen et ansvar for å motivere personalet til å dele dokumentasjoner og refleksjoner med hverandre. Pedagogisk ledelse av kompetanseutvikling vil derfor dreie seg om å rette oppmerksomheten

mot prosesser der kunnskap skapes, som for eksempel ved å legge til rette for refleksjon og erfaringsdeling.

## 2.5 Kvalitet i barnehagen

Ifølge det digitale oppslagsverket Wikipedia blir kvalitet definert slik: *«Kvalitet er hvilken grad av gode egenskaper noe har. Når ordet benyttes om et produkt eller en tjeneste, er kvalitet helheten av egenskaper ved et produkt eller en tjeneste som vedrører dets evne til å tilfredsstille krav eller behov. I dagligtale kan det særlig vise til egenskaper som er verdsatt eller vurdert i henhold til visse krav. Ordet kan brukes synonymt med egenskap eller beskaffenhet. En snakker gjerne om god kvalitet, eller bare «kvalitet», med hensyn på for eksempel varer og arbeid. Slik kvalitet kan være subjektiv og vise til hvordan forbrukeren eller tilbyderer opplever tjenesten, men på mange område finnes også kvalitetskontroller med klare krav. Kvalitet kan settes opp som motsats til kvantitet eller at noe er billig.»*

For å oversette denne definisjonen av kvalitet over til barnehagedrift, kan vi si at barnehagetilbudet er en tjeneste som foreldrene betaler for. Dette betyr at barnehagetilbudet skal tilfredsstille en del krav og behov både for barn, foreldre, kommune og stat.

Ifølge Det norske akademis ordbok (NAOB) stammer ordet kvalitet fra det latinske «qualitas», som er avledet av «qualis» og som kan oversettes med hvordan eller hva slags, i betydning beskaffenhet, art eller egenskap.

*«Siden kvalitet forbindes med noe verdifullt er ingen motstander av god eller høy kvalitet. Det har nok også ført til at kvalitet har blitt et honnørord som til stadighet brukes, uten at begrepet har noe klart meningsinnhold. Kvalitet er et hyppig brukt begrep i den offentlige debatten nasjonalt og internasjonalt, både om utdanning og andre tjenestetilbud som det offentlige har ansvar for» (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 16).*

Som jeg startet innledningen med har det de siste 10 årene vært mye oppmerksomhet rundt kvalitet i barnehagen. For å synliggjøre utviklingen i barnehagesektoren og det økte fokuset på kvalitet, vil jeg ta med litt av historikken til barnehagesektoren i Norge de siste 25 årene.

Siden den første rammeplanen for barnehager kom i 1995 har barnehagesektoren vært gjennom store endringer.

Den første stortingsmeldingen med vekt på kvalitet, St.meld.nr.27, ble lagt frem i 1999-2000. I denne planen var det tre sentrale områder som fikk navnet «Den gode barnehagen»:

- En barnehage for alle barn
- Varierte og brukertilpassede barnehager i tråd med barns og foreldres behov
- Et kompetent barnehagepersonale.

Det har nasjonalt blitt tatt et krafttak over de siste 20 årene for å sikre full barnehagedekning. Siden år 2000 har antall barnehageplasser økt kraftig i Norge. I de fleste norske byer har det vært en massiv utbygging av barnehager både fra kommunen og private aktører. Barnehagebyggene ble gjerne utformet for å kunne romme ulike typer barnegrupper ut fra behovet fra år til år, såkalte basebarnehager. Det ble også bygd mange store barnehager med plass til mer enn 70 barn.

I 2005 ble det for første gang vedtatt en bestemmelse om barnehagens innhold i barnehageloven kom. Siden den tid har det kommet en rekke stortingsmeldinger og nye formålsbestemmelser til barnehageloven, samt at det ble utgitt ny rammeplan både i 2006 og i 2017.

Med Meld. St. 41, Kvalitet i barnehagen (2007) tydeliggjorde regjeringen ambisjonene om å sikre et barnehage tilbud av høy kvalitet for alle. Stortingsmeldingen sa blant annet at siden det store flertallet av barn i alderen ett til fem år tilbringer mye tid i barnehagen, har barnehagen en viktig rolle i samfunnet og et stort medansvar for at barn får en trygg og god oppvekst. Den slo også fast at et barnehage tilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring.

*«Kvalitet i barnehagene er først og fremst avhengig av de menneskelige ressursene, det vil si barna, foreldrene og barnehagens personale.» (Meld. St. nr 41, 2007, s. 21)*

I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft. Rett til plass i barnehage betyr at foreldre får en forutsigbarhet, og alle barn gis like muligheter til en plass i barnehage. Regjeringen har lagt vekt på å fullføre barnehageutbyggingen uten å senke kravet til kvalitet i tilbudet (Meld. St. nr 41, 2007). Meldingen forplikter barnehagenes ledelse å utøve og utvikle kvalitet, men ikke noe mer konkret enn det.

I 2016 ble Stortingsmelding 19, Tid for lek og læring – *Bedre innhold i barnehagen*, godkjent i statsråd og publisert. Denne stortingsmeldingen viser at regjeringen hadde klare ambisjoner

om å utvikle innholdet i barnehagetilbudet slik at alle barn skulle få et tilbud av god kvalitet. Foreldre skal føle seg trygge på at barna har det godt i barnehagen. St.meld. 19 var primært konsentrert om barnehagens innhold og oppgaver, og den la føringer for ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Den nye rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble gjeldende fra august 2017.

*«Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37)*

Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, og er dermed forpliktende for alle landets barnehager. For oss som jobber i barnehagen er rammeplanen både et pedagogisk arbeidsdokument og et styringsdokument som skal bidra til å gi barn i Norge et mangfoldig og likeverdig barnehagetilbud.

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider (2017, 14.juni) kan vi lese at barns trivsel og utvikling i barnehagen er målet for alt kvalitetsarbeid i barnehagesektoren. Dette målet er uttrykt både i barnehageloven og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.

I barnehageloven tydeliggjøres formålet med barnehagen:

*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. (...) Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehagelovens formålsparagraf §1).*

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider (2017, 14.juni) deles kvalitet i struktur-, prosess- og resultat kvalitet. Gode relasjoner og samhandling mellom voksne og barn, og barna imellom, prosesskvaliteten, er ifølge forskningen avgjørende for barnets trivsel og utvikling, det vil si resultat kvaliteten. Struktur kvaliteten er rammene rundt som bidrar til å legge til rette for eller begrense prosess kvaliteten. God struktur kvaliteten er imidlertid ingen garanti for at barn trives og

utvikler seg. Resultatkvalitet er hva vi ønsker å oppnå med kvalitetsarbeidet, og det er knyttet opp mot mål i lov og rammeplan; her definert som barns trivsel og utvikling.

De ulike kvalitetstypene er satt opp slik at Utdanningsdirektoratet (2017, 14.juni):

Tabell 1: Kvalitetstyper

<b>Strukturkvalitet</b>	<b>Prosesskvalitet</b>	<b>Resultatkvalitet</b>
<p>For eksempel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaltetthet</li> <li>• Kompetanse</li> <li>• Inne- og uteareal</li> <li>• Gruppestørrelse</li> <li>• Organisering</li> </ul>	<p>For eksempel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lyttende og omsorgsfullt samspill mellom voksne og barn.</li> <li>• Godt samarbeid mellom hjem og barnehage.</li> </ul>	<p>For eksempel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• barns trivsel</li> <li>• barns språklige, kognitive og sosiale utvikling</li> </ul>

Det fins mange ulike meninger og synspunkter på hva som er viktig for at en barnehage skal ha høy kvalitet. Bemanningsnorm, pedagognorm, eierform, de ansattes kompetanse og pedagogisk innhold er noen av faktorene som er ansett som kvalitetsindikatorer og som stadig er oppe til debatt i media.

I en artikkel professor Ingunn Størkersen skrev for Læringsmiljøsenderet (2013), hevder hun at internasjonal forskning peker mot at voksnes relasjoner med barn (prosesskvalitet) er en nøkkelfaktor for å styrke læring hos barn. Hun mener derfor at prosesskvaliteten bør få en sentral plass i fremtidig norsk barnehageforskning.

«Blikk for barn» var et tverrfaglig forskningsprosjekt (2012-2018) (Hernes, Vist & Winger, 2019), hvis intensjon var å utvikle mer forskningsbasert kunnskap om hverdagslivet i norske barnehager for barn under tre år.

*“For at små barn i barnehagen skal kunne få kvalitativt gode dager, erfare livskvalitet, mening og tilhørighet og kvalifisere seg til deltakelse i demokratiske samfunnsprosesser, trenger de barnehager som er gode steder for omsorg, utforskning, lek og læring. Kvalitet handler om*

*møter mellom barn og et kvalifisert personale i barnehagerom som er egnet for små barn, og med et inspirerende og meningsbærende innhold” (Hernes, Vist & Winger, 2019, s.6).*

Forfatterne viser her til at både prosesskvalitet og strukturkvalitet er viktig for resultat kvaliteten.

Forskningen “Gode barnehager for barn i Norge” (GoBaN) er det største forskningsprosjektet innen barnehagefeltet, og det første i sitt slag som tar for seg kvaliteten i norske barnehager og dens innvirkning på barn i barnehagen. Forskningen startet i 2013 og ble avsluttet i 2018. I deler av datainnsamlingen samarbeidet GoBaN med forskningsprosjektet Blikk for barn. I en fersk rapport (2019) fra de kvalitative dybdestudiene i GoBaN, ledet av professor Marit Alvestad ved Universitetet i Stavanger, finner vi at barnegrupper med god kvalitet blant annet kjennetegnes av høy kompetanse hos personalet samt at flere av gruppene har to barnehagelærere. Videre fremheves det at personalet har en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning.

## 3 Metode

### 3.1 Metodevalg

Oppgaven min bygges på en kvalitativ metode, der intensjonen er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg velger å bruke et hermeneutisk design med en induktiv tilnæringsmåte. Med dette mener jeg at forskningen min startet med en innsamling av erfaringsbasert data, empiri, som blant annet består av dokumentasjoner og observasjoner, som jeg senere analyserte og knyttet teori til. Denne metoden passet mitt behov for åpenhet og fleksibilitet, og jeg har med dette ønsket å skape en helhetsforståelse av temaet jeg har forsket på. Jeg har gjort en studie der det er rom for fortolkning av datamaterialet, og der menneskers subjektive opplevelser kommer fram.

Jeg har hatt til intensjon å knytte den erfaringsbaserte studien opp mot nyere forskning og den aktuelle samfunnsdebatten om kvalitet i barnehagen. Dette gjorde jeg for å sette leserne inn i hvorfor det å jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling er et aktuelt tema både for eiere og ledere av barnehager. Jeg vil benytte et vitenskapsteoretisk perspektiv der det er informantenes synspunkter og mine tolkninger av disse som jeg har kartlagt. Det vil si at jeg støtter meg til hermeneutikken.

Metoden og datainnsamlingen jeg har valgt å bruke har vært omfattende og jeg har bevisst innlemmet dette som en del av min daglige jobb for å kunne ha mulighet å gjennomføre forskningsprosjektet mitt. Gjennom en periode på nesten to barnehageår har jeg samlet data fra en 4.avdelings privat barnehage med 20 ansatte. Av de ansatte har 8 barnehagelærerutdanning, 2 er spesialpedagoger, 3 barne- og ungdomsarbeidere og 7 er ufaglærte. Vi har i tillegg hatt en del vikarer og studenter. De ansatte har ulike forutsetninger fra ingen barnehageerfaring til mange års ansiennitet fra jobb i barnehage. Noen nye ansatte har kommet til underveis og disse har også blitt nye fullverdige deltakere av det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Datagrunnlaget jeg har samlet inn består i hovedsak av pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger. Hver ansatt har delt 4-6 praksisfortellinger over en periode på 1,5 år. Det vil si at jeg har hatt et datamateriale på i overkant av 120 praksisfortellinger som jeg har fordypet meg i. Jeg har også samlet observasjoner og refleksjoner fra fem personalmøter der de ansatte presenterte praksisfortellingene for hverandre, samt en planleggingsdag og et personalmøte der vi presenterte praksisfortellinger for de to andre barnehagene som deltok i

den barnehagebaserte kompetanseutviklingen. Da jeg begynte å gå gjennom og analysere datamaterialet, innså jeg at jeg måtte begrense denne oppgaven til å ha hovedfokus på arbeidet som ble gjort det første året. Det første året ble det mest avgjørende i forhold til implementering av ny arbeidsmetode; å våge å dele sine historier og øve seg på å reflektere og gi tilbakemeldinger. Det andre året beskrives noe mindre inngående, men er likevel viktig for å vise at samme arbeidsmetode kan brukes med ulike fokus og fremgangsmåter samt at det skjedde noe med refleksjonene når de ansatte ble trygge på måten vi jobbet på.

Før vi startet opp med det pedagogiske utviklingsarbeidet gjennomførte vi en enkel kartlegging og en ståstedsanalyse (vedlegg 1) som presenteres i empiri og analysedelen. For å evaluere arbeidet og gjøre justeringer underveis har vi blant annet brukt et skjema etter modellen «Ringstabekk-krysset» som opprinnelig ble utviklet ved Ringstabekk skole. Dette er en metode som brukes for å reflektere over egen praksis, med et positivt og løsningsorientert fokus. Innfallsvinkelen til evalueringen er både for å se bakover, men også som grunnlag for fremoverrettet arbeid (Skrøvset & Tiller, 2015). Skjemaet ser slikt ut:

Hva kan bli bedre?	Hva er bra?
Hvordan?	Hvorfor?

Figur 5: "Ringstabekk-krysset" (Skrøvset & Tiller, 2015)

I tillegg til praksisfortellingene har jeg skrevet ned utsagn fra de ansatte, fra barna og fra foreldrene. Jeg har hatt penn og papir tilgjengelig og vært en aktiv lytter og deltakende forsker, slik at jeg skulle klare å fange opp de små tegn og signaler på at det skjedde en kompetanseutvikling, og at de ansattes evne til å reflektere og endre praksis økte.



## 3.2 Tidslinje for forskning og innsamling av data

Tabell 2: Tidslinje for forskning og innsamling av data

April 2018	Søknad om kompetansemidler innenfor området «Relasjonskompetanse» ble sendt til Fylkesmannen
Juni 2018	Kartlegging ved bruk av veggplakater der de ansatte svarte på tre ulike spørsmål om behovet for ny/økt kunnskap.
August 2018	Ståstedsanalyse ble utført i barnehagen for å gjøre en mer omfattende kartlegging av utviklingsbehov i personalgruppa som nå hadde tre nye ansatte.
Oktober 2018	Første praksisfortelling i prosjektet «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?». Situasjon som viser det å møte barn, ansatte eller foreldre på en positiv og imøtekommende måte.
Januar 2019	Andre praksisfortelling i prosjektet «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?». Situasjon som viser det å møte barn, ansatte eller foreldre på en positiv og imøtekommende måte.
April 2019	Tredje praksisfortelling i prosjektet «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?». Situasjon som viser det å møte barn, ansatte eller foreldre på en positiv og imøtekommende måte.
Mai-juni 2019	Evalueringsav arbeidet med praksisfortellingene. Valg av fokusområde for neste barnehageår (fra august).
Juni 2019	Avslutningssamling i prosjektet «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?» og samarbeidet med de to private barnehagene vi søkte kompetansemidler samme med. Evaluering i forkant av samlingen og arbeid med presentasjon til samlingen.
September 2019	Første praksisfortelling i nytt fokusområde om sosial kompetanse. Første kjernekomponent er «Samarbeid» som skal observeres og dokumenteres.

November 2019	Andre praksisfortelling «Empati», det andre av fem kjernekomponenter i arbeidet med sosial kompetanse.
Januar 2020	Tredje praksisfortelling «Selvkontroll», det tredje av fem kjernekomponenter i arbeidet med sosial kompetanse.
Mars 2020	Fjerde praksisfortelling «Selvhevdelse» - innsamling av materiale til forskningen måtte avsluttes pga koronaviruset som stengte alle landets barnehager og skoler i mars og april 2020.
Mai 2020	Femte praksisfortelling «Ansvarlighet» - innsamling av materiale til forskningen måtte avsluttes pga koronaviruset som stengte alle landets barnehager og skoler i mars og april 2020.

### 3.3 Validitet og reliabilitet

Det er viktig å være kritisk til sin egen forskningsprosess. Postholm og Jacobsen (2018) skriver i sin bok at forskeren må reflektere systematisk over to forhold:

- Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning
- På hvilken måte gjennomføringen av forskningen kan ha påvirket de endelige resultatene

Validitet betyr gyldighet og i forskningssammenheng bruker vi begrepet for å vurdere hvilke konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018).

Reliabilitet betyr pålitelighet. I forskning kan det vise til forskningens pålitelighet og til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (ibid.).

Jeg har gjennom perioden med masterskriving endret både fokus på problemstillingen og hvordan datamaterialet skulle innsamles opptil flere ganger. Et spørsmål jeg har tenkt mye på er om leserne vil betegne resultatene jeg tolker ut fra datamaterialet mitt som gyldig og troverdig. De siste månedene har jeg vært nødt til å endre og utvide teorigrunnet mitt noe

slik at teorien passet overens med dataene som jeg samlet inn. Jeg følte på et tidspunkt at hele fokuset på studien ble endret, men klarte å hente meg inn igjen. Det har vært en runddans mellom teori, metode og data slik Cato Wadel (2016) beskriver.

*«Kvalitativt orienterte forskere er villig til å endre både teori/hypotese, metode og hva som kan være data, i løpet av selve studieperioden. Slik endring i opplegg kan forekomme både en, to, tre og flere ganger i løpet av et feltarbeid. Vi kan si at kvalitativt orientert forskning innebærer en «runddans» mellom teori/hypoteser, metode og data mens en driver feltarbeid.» (Wadel 2016, s. 135)*

I mitt masterprosjekt har det vært viktig å fokusere på hvorvidt de konklusjonene jeg trekker ut av datamaterialet vil kunne være interessante for andre barnehager. I forskningen har jeg innhentet en betydelig mengde data, men den kan likevel anses som noe begrenset fordi jeg kun forsker på egen arbeidsplass. Jeg håper leserne til tross for dette vil anse forskningen min som både gyldig og pålitelig nettopp siden det er en erfaringsbasert studie som har til hensikt å vise bruken av en målrettet arbeidsmetode som kan føre til noen positive endringer.

En annen faktor som kan spille inn på mine konklusjoner av empirien jeg samler inn, kan være det kvalitative aspektet i materialet. Vi snakker om mine tolkninger av menneskers utvikling og deres følelser. For at funnene mine skal være pålitelige for allmennheten vil jeg underbygge funnene mine med forskningsbasert teori.

### **3.4 Mellom nærhet og distanse**

Å skrive en erfaringsbasert masteroppgave forutsetter at man klarer å distansere seg fra egen yrkesrolle og å innta forskerrollen. Dette har vært viktig fordi jeg gjorde forskningen på egen arbeidsplass. Jeg opplevde til tider at det ble ekstra utfordrende å legge styrer- og medarbeiderblikket bort og distansere meg nok til å gå inn i forskerrollen. Jeg måtte også legge vekk både forforståelse og tidligere erfaringer som kunne farge mitt syn på datamaterialet. Jeg ønsket heller ikke å tillegge informantene mine egenskaper de ikke kjente seg igjen i eller at mine synspunkter farget og manipulerte materialet. I ettertid ser jeg også at det antagelig ble vanskeligere for meg både å hente ut informasjon og å konkludere, enn det ville vært om jeg hadde forsket og hentet empiri i en ekstern organisasjon.

Wadel (2016) skriver at det kan være nyttig å se på egen kultur som litt «rar» for å klare å oppdage det som for oss er opplagt. For å skape en nødvendig distanse jeg klarte for å kunne ta forskerbrillene på, måtte jeg ta et skritt tilbake innimellom og distansere meg fra det praktiske arbeidet. Repstad (1993) sier at idealet er å bevege seg mellom nærhet og distanse, ikke å velge et av ytterpunktene. Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstanden er viktig for å sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv. Den gode forsker veksler mellom nærhet og distanse (ibid.).

For meg ble det viktig å jobbe noen dager helt borte fra barnehagen for å skape den nødvendige distansen da datamaterialet skulle analyseres. Jeg ønsket å se barnehagen fra et annet perspektiv og med forskerblikket.

Postholm skriver om nærhet eller distanse i forskningen. Hun sier at det ikke er mulig å bli kvitt såkalte forskningseffekter, det vil si at forskeren selv påvirker resultatet. Det er umulig for en forsker å unngå sin egen fortolkning av virkeligheten, enten den kommer frem før undersøkelsen gjennomføres eller når resultatene fra undersøkelsen skal fortolkes. Samtidig er det kun gjennom nærhet at forskeren kan sette seg inn i andres livssituasjon, og dermed ta et deltakerperspektiv alvorlig (Postholm, 2010).

### **3.4.1 Noen etiske dilemmaer**

Å forske i egen organisasjon byr på noen etiske dilemmaer. Særlig i den grad forskerrollen skal kombineres med lederrolle. Blant annet kan mine nære relasjoner til enkelte av informantene fjerne en naturlig sperre eller et filter hos de ansatte når de uttaler seg. Dette ville antagelig vært annerledes hvis det var en ukjent forsker de skulle forholde seg til. Dette stiller noen krav til hvordan jeg bruker datamaterialet. Jeg har måttet være ekstra varsom i forhold til hvordan jeg gjengir meninger og tanker, og mine tolkninger av stemninger og følelser i rommet.

*«Empati krever en annen tilnærming til datainnsamling enn et upersonlig spørreskjema eller et konstruert eksperiment. Avstand fører bare til at forskeren ikke får mulighet til å gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning.» (Postholm & Jacobsen 2018, s. 106)*

Jeg har vært nødt til å tenke over hvilke opplysninger og tolkninger som kan få negative konsekvenser for informantene, samtidig som jeg måtte forholde meg til at studien skal være troverdig og gyldig. Jeg har ønsket å skille mellom det jeg tror informantene har ment som

fortrolig informasjon, og det de har gitt som informasjon til forskningsprosjektet (Postholm, 2010). En måte å vise varsomhet for dette var ved å være veldig tydelig på når jeg gjorde notater og om jeg ba om tillatelse til å benytte lydopptaker. Alle informantene har gitt samtykke gjennom samtykkeskjema godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg benytter kun sitater, uttalelser eller eksempler på praksisfortellinger fra de som har levert skriftlig samtykke. Det er svært viktig for meg at de ansatte kjenner seg igjen i prosessen de har deltatt i, og ikke minst anerkjenner resultatet av forskningen min.

Prosjektet mitt var litt i grenseland hvorvidt det var nødvendig med godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg valgte å få prosjektet godkjent for å være på den sikre siden av personvern hensyn (vedlegg 2).

For meg ble det viktig å reflektere over barn og ansattes personvern når det ble spørsmål om hvilken dokumentasjon vi skulle bruke i arbeidet med pedagogisk dokumentasjon, og som jeg senere skulle bruke i masteroppgaven min. I en tekst kan barn og voksne anonymiseres, mens i fotografi eller film er det lett å kjenne igjen de som dokumenteres. Noen ansatte ønsket å ha bilder med praksisfortellingene for å vise situasjonen bedre, noe som betød at personalet måtte ta ansvar for å reflektere og vurdere over hva som var ønskelig og nødvendig å dokumentere, og på hvilken måte dokumentasjonen skulle gjøres.

I innsamlingen av praksisfortellingene ble det viktig for meg å ta høyde for at vi har ansatte med ulik bakgrunn og noen som verken har tilgang eller kunnskap til å bruke pc i like stor grad som pedagogene. Jeg har derfor mottatt praksisfortellinger både på mail, via Teams, på SMS, Messenger og skrevet på papir. Vi kodet barna i innsendingen slik at de ikke inneholdt navn, men navnene ble sagt under fremføringen av den ansatte som eide praksisfortellingen. Vi er alle underlagt taushetsplikt slik at navn kan deles i presentasjon og refleksjonsarbeid.

## 4 Empiri og analyse

### 4.1 Barnehagebasert kompetanseutvikling og den viktige lederrollen

Med bakgrunn i både forskning og ulike styringsdokumenter tydeliggjøres viktigheten av å jobbe med kompetansen til de ansatte. Det er gjennom dette arbeidet av barnehagen får ansatte med høy bevissthet og kunnskap om barn og oppgavene de er satt til å utføre. Å drive pedagogisk utviklingsarbeid gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling kan være en viktig del av kvalitetsarbeidet i forhold til de ansattes kunnskap og læring. Ved barnehagebasert kompetanseutvikling jobber alle ansatte i enheten sammen, med felles fokus og mot felles mål. Vi har muligheter for å skape felles kunnskap og kompetanse, og hvis vi jobber godt kan vi oppnå organisatorisk læring der anvendelsen av kunnskapen er uavhengig av enkeltpersoner slik Irgens (2007) illustrerer i sin modell. Det blir en formell og allmenn kjent kunnskap som på en måte «sitter i veggene» og blir en naturlig del av barnehagens praksis.

Sektormålene som er politisk bestemt og står i statsbudsjettet, barnehagelov og rammeplan gir rammene for hva som er kvalitet i barnehagen. Kvalitetsarbeid handler om å oppfylle disse målene. Det står imidlertid ingen steder *hva* kvalitet i barnehagen er, noe som i seg selv er interessant. I andre sektorer kan kvaliteten for eksempel være lønnsomheten i bedriften eller egenskapen til et produkt, men i barnehager snakker vi om de myke verdier og forhold som er vanskelige å måle og som er lite håndfaste. Det ser ut til at kvalitet bestemmes av krav, forventninger, egenskaper, verdier, normer og/eller behov. Dette vil nødvendigvis variere etter hvem man spør. Myndighetene, ledelsen, de ansatte, barna og foreldrene vil antageligvis ha forskjellige tanker om hva barnehagen skal være, hva den skal tilby og hvordan.

Foreldreundersøkelsen for barnehager kan være en hjelp for barnehager og barnehageeiere i arbeidet med å vurdere og utvikle barnehagetilbudet, men heller ikke foreldreundersøkelsen kan sies å være en målestokk for kvalitet. Men hvordan måler vi resultat kvaliteten som for eksempel er barns trivsel? (Utdanningsdirektoratet, 2017) For å kunne jobbe med å øke kvaliteten valgte vi å kartlegge utviklingsbehovet for deretter å sette oss noen mål. Med utgangspunkt i kartleggingen lagde vi et fremtidsbilde med tre kvalitetsmål som vi igjen brøt ned til delmål i form av «tegn på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I barnehagen vår har vi fire pedagogiske ledere som hver fungerer som ledere for sin avdeling. De pedagogiske lederne utgjør sammen med styrer lederteamet i barnehagen. Denne gruppa ble helt naturlig utnevnt til utviklingsgruppe for utviklingsarbeidet som skulle gjøres i barnehagen for å sikre engasjement og fokus. Det ble også viktig at alle ansatte fikk eierskap til utviklingsarbeidet ved å oppleve at de hadde innflytelse og fikk delta i prosesser og beslutninger som ble tatt. «*Relasjonell ledelse innebærer å finne løsninger på problemer sammen. For en leder innebærer det å kunne ta beslutninger etter kommunikasjonsprosesser i personalgruppen.*» (Skogen, Haugen, Lundestad & Slåtten (red.), 2005, s. 213) Vi måtte jobbe sammen og dra lasset i lag, slik Marit Breivik sa (Spurkeland, 2017).

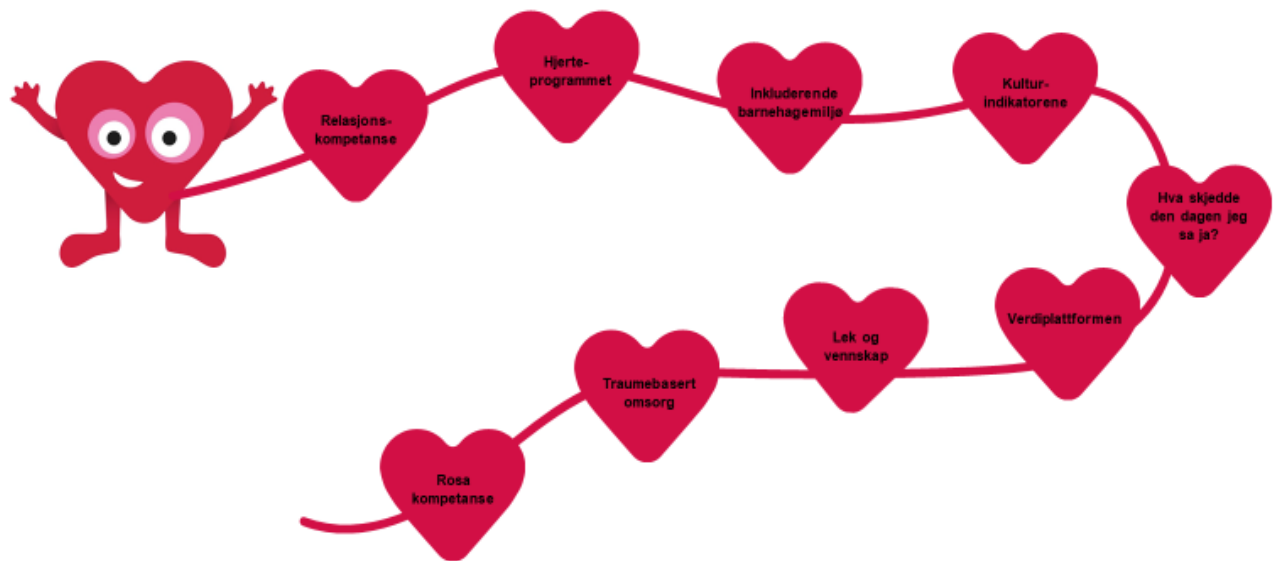
Sett i lys av Vygotskijs teori og det sosiokulturelle perspektivet vil barnehagebasert kompetanseutvikling være en god mulighet for at medarbeidere lærer og utvikler seg både faglig og menneskelig sammen med andre. Det å diskutere med kollegaer og reflektere sammen gjør at de ansatte, uansett forkunnskaper, må sette ord på egne erfaringer og forståelser av både fagstoff og situasjoner. Vi kan derfor si at de hjelper hverandre å lære ved å hele tiden gi hverandre tilbakemeldinger og belyse nye sider av en sak.

Med utgangspunkt i et relasjonelt syn på ledelse, vektlegges det å kunne kommunisere på en konstruktiv og god måte. Gjennom hele prosessen med barnehagebasert kompetanseutvikling ønsket jeg å fremstå som en tydelig, lydhør og kunnskapsrik leder som var verdig tilliten til mine ansatte. Det ble viktig at jeg tok gode valg og tenkte strategisk og fremadrettet for å sikre engasjement og ansatte som var villige til å samarbeide og delta.

Min erfaring er at de ansatte kan miste motivasjonen både hvis de erfarer at det stadig kommer nye ting de blir pålagt å jobbe med, og hvis de får for lite utfordringer og kjenner på kjedsomhet i jobben. Jeg ville forsøke holde mine ansatte i flytsonen (Irgens, 2007), gjennom å samle trådene til et helhetlig arbeid der alt henger sammen med hverandre. Med utgangspunkt i overnevnte teori viser det seg at det er viktig at leder kjenner de ansatte slik at man vet hvor mye en kan forvente og kreve av dem til enhver tid. Noen må kanskje begrenses litt en periode hvis lederen vet de har mye å styre med både i privatlivet og på jobb, slik at de ikke brenner lyset i begge endene. Andre igjen trenger gjerne mer ansvar og utfordringer for å føle at jobben er morsom og stimulerende. Ved å bry seg om sine medarbeidere og være bevisst på deres emosjoner vil de ansatte fylles med energi i stedet for at de står i fare for å bli utbrent ved at de tappes for emosjonell energi over tid (Skrøvset & Tiller, 2015).

Den røde tråden i arbeidet vårt skulle bli svært viktig for å vise helheten og knytte sammen planer, kurs, konferanser, teori og alt det som for de ansatte kan virke som løse tråder. Jeg brukte denne røde tråden aktivt særlig det første året da vi jobbet med det positive fokuset i «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?»:

## Den røde tråden...



Figur 6: Den røde tråden

Sett i etterkant ble valgene fra ledelsen om hvordan praksisfortellingen skulle ivaretas og presenteres, på mange måter avgjørende for hvordan dette skulle utvikle seg. Valgene ble tatt på bakgrunn av tidligere erfaringer, kunnskap om temaet og om å lede en barnehagebasert kompetanseutvikling, kjennskap til personalgruppen og barnegruppen og ikke minst fordi ledelsen opplevde å ha legitimitet fra medarbeiderne (Ødegård & Røys, 2013). De ansatte viste både styrer og pedagogiske ledere tillit og var lojale til det som ble bestemt på møter. Det var lite motstand gjennom hele utviklingsarbeidet, noe som kan skyldes at medarbeiderne følte seg sett, hørt og de fikk medvirke i alle avgjørelser. Sett ut fra forskningen og tidligere erfaringer, ville antagelig ikke de ansatte fått like stort eierforhold til utviklingsarbeidet hvis de ikke hadde fått delta i kartleggingene og diskusjonen frem til fokusområdet ble bestemt.



## 4.2 Første fase: kartlegging og målsetting

Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal barnehagens arbeid planlegges og vurderes. Det betyr at det pedagogiske arbeidet skal kartlegges, beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen. Vurderingsarbeidet i den enkelte barnehage må bygge på refleksjon og diskusjon som hele personalgruppa er involvert i. Kartleggingsprosessen ble den første viktige fasen av utviklingsarbeidet. Vi gjennomførte to ulike kartlegginger, en på våren og en på begynnelsen av nytt barnehageår i august. Dette for å sikre at behovet var det samme ved starten av nytt barnehageår, samt at nyansatte også skulle få ytre sine behov for kompetanseutvikling.

### 4.2.1 Gullapp-kartlegging

Den første kartleggingen vi gjennomførte var en «gullapp-kartlegging» der alle ansatte skrev opp to punkter de mener vi kan bli bedre på. Vi delte lappene inn i 3 utviklingsområder som ble naturlig ut fra svarene:

Tabell 3: Gullapp-kartlegging

<b>TILSTEDEVÆRELSE</b>	<b>TILBAKEMELDINGER/ KOMMUNIKASJON</b>	<b>FORELDRESAMARBEID</b>
Delta og støtte i lek Løfte blikket og se alle barna Være tilstede med barna – ha riktig fokus på jobb Se alle barn uansett avdeling Trygge, gode voksne Tilstedeværende voksne Se alle barna Hjerte for hva vi driver med Være tilstedeværende – spre oss ut – være aktive Ros og gode tilbakemeldinger til barna	Bli flinkere å framsnakke hverandre Jobbe med dårlige relasjoner – styrke dem Anerkjenne andres behov, respekt Jobbe hver enkelt med seg selv Konstruktiv kritikk Si direkte fra til den det gjelder Være ærlig og direkte på en konstruktiv måte Ros og gode tilbakemeldinger til kollegaer Dele informasjon Kommunikasjon mellom de ansatte Ha felles visjon og forståelse av hva vi holder på med Kulturindikatorene – se alle	Bli enda bedre på foreldrekontakt Se alle foreldrene uansett avdeling Hilse på alle Bedre foreldresamarbeid Bli bedre på å ta imot foreldre og barn Lære seg navnene på alle foreldrene

### 4.2.2 Ståstedsanalyse

Vi startet nytt barnehageår med å gjennomføre en del av ståstedsanalysen som er utformet av Utdanningsdirektoratet. Her valgte jeg å kun tilleggskjemaet som omhandlet vennskap og fellesskap siden vi hadde relasjonskompetanse som satsningsområde. Resultatet av denne analysen viste helt klart fem områder de ansatte mente vi kunne utvikle oss på:

- Tilstedeværende og tilgjengelighet inne og ute
- Aktiv deltakelse i barnas lek og samhandling inne og ute
- Observasjon, refleksjon og felles vurderingsarbeid
- Barns medvirkning
- Refleksjon og tilbakemelding i personalgruppa

Resultatene fra begge kartleggingene var nokså like, og da jeg sammenfattet resultatene og presenterte disse for de ansatte var det enighet om at det var disse fem utviklingsområdene vi skulle jobbe videre med. I denne implementeringsprosessen ble kvalitetsmålene våre kjernekomponenter. Disse lagde vi senere aksjoner ut fra ved at de ansatte samlet inn pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger som ble brukt som grunnlag for refleksjon og læring.

Vi tok med oss resultatene videre i neste fase av arbeidet med å sette mål og fokus for arbeidet vårt. Jeg valgte å benytte en modell som gikk ut på å lage det såkalte fremtidsbildet eller drømmebildet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette for å kunne vurdere om vi nærmet oss ønsket praksis, hadde vi tegn på god praksis som kvalitetsindikatorer som skulle være lett å evaluere seg opp mot.

Vi lagde kvalitetsmålene med resultatene av kartleggingene som grunnlag. Grovkissen til fremtidsbildet ble lagd i ledergruppen, og deretter ble den gjennomgått, endret og supplert i personalmøte der alle ansatte fikk komme med forslag og gi sitt bidrag til hva vi ville oppnå med utviklingsarbeidet.

## Fremtidsbilde for vår barnehage

Tema/område: Relasjonskompetanse

Kvalitetsmål	Tegn på god praksis
<b>Barna trives og har venner</b>	Barna er trygg på alle ansatte Barna tør å vise alle følelser i barnehagen Barna tør å utforske hele barnehagen og uteområdet Utvikler (begynnende) vennsksapsrelasjoner Barna inviterer seg inn i lek og kan lekestrategier Barna kan løse konflikter og uenigheter, enten ved å be om hjelp eller ved å kommunisere med hverandre Sosialt kompetente barn
<b>Personalet er trygge voksenpersoner med god relasjonskompetanse</b>	Personalet er tilgjengelige og lydhøre Personalet er en trygg base for barna, vi gir dem trygghet og omsorg Vi er gode rollemodeller for barna både sosialt og språklig Vi har ansatte som er gode på foreldrekontakt Vi hilser på alle som kommer i barnehagen Vi kjenner navnet på alle barn og foreldre Vi ønsker alle velkommen Vi ser alle barn og tenker på barnehagen som en enhet – vi ser ikke bare vår egen avdeling Vi gir hverandre "goodwill" for at vi skal kunne gripe øyeblikkene og ta oss tida til barna og det som skjer Vi er flink å dele barna inn i mindre grupper og organisere barn og ansatte "lurt" De ansatte står fram som gode pedagoger for foreldrene. De ansatte har alltid ansvaret for det gode samarbeidet og relasjonen, både med barn og foreldre.
<b>Foreldrene og barnehagen har et godt samarbeid som bygger på respekt og raushet</b>	Foreldrene er våre samarbeidspartnere – det er de som kjenner barna sine best Godt foreldresamarbeid der foreldrene tør å ta opp ting Foreldrene og barnehagen jobber på lag – med samme ting og mot samme mål Foreldrene føler trygghet i relasjonen til de ansatte Foreldrene opplever at barna er trygge og har gode relasjoner til de ansatte i barnehagen "Vi gjør for noen det vi ikke kan gjøre for alle"
<b>Vi har et trygt og inkluderende barnehagemiljø</b>	Felles verdier som er godt forankret i hele organisasjonen Vi har høy bevissthet om hvordan vi gir hverandre og barna tilbakemeldinger – god tilbakemeldingskultur Barna bruker begreper som "dele", "hjelp", "hensynsfull", "samarbeide". Erfaringsutveksling og refleksjoner rundt egen praksis Veiledning brukes systematisk for aktivt for å ha fokus på individuell og kollektiv læring og utvikling

	Vi jobber sammen som en enhet – ikke som adskilte avdelinger Vi jobber med sosial kompetanse
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 7: Fremtidsbildet (Utdanningsdirektoratet, 05.09.16)

Tegnene på god praksis ble brukt som grunnlag for å vurdere hvilken effekt kompetanseutvikling har hatt i virksomheten.

Det å jobbe med fremtidsbildet opplevde vi som en god metode for å sette mål. I stedet for å fokusere på hva du ikke ønsker, som gir målet en negativ assosiasjon, er det mye bedre å ha et mål som fokuserer på det du faktisk ønsker deg. Som ledergruppe og translatører gikk vi inn i en type reproduserende modus (Røvik, 2007) i denne prosessen. Dette siden selve modellen er reproduisert; vi fikk en mal for hvordan fremtidsbildet kunne se ut og fylte inn eget innhold. Det å sette mål er en fase ledere lett kan hoppe over i et utviklingsarbeid.

Det har vært viktig, med jevne mellomrom, å ta frem og minne hverandre på kvalitetsmålene og tegnene på god praksis. Ved å evaluere praksisen opp mot målene kunne vi justere det vi holdt på med og gjøre små endringer hvis det var noe som fungerte mer eller mindre godt. Vi begynte å bevege oss opp læringsstrappa som Irgens (2007) illustrerte i femtrinnsmodellen, og kvittet oss med noen barrierer gjennom å sette små, hverdagslige hendelser inn som mål eller tegn på god praksis. Da vi brukte disse på refleksjonsmøtene ble det viktig å ikke bare se på hvordan vi kunne reparere eller gjøre ting annerledes (enkelkretslæring), men også gå dypere og reflektere rundt årsaken og symptomene til det som skjedde (dobbelkretslæring) (Irgens, 2007). Det ble for eksempel behov for å kartlegge voksen – barn relasjonen på avdelingene med sosiogram og videre samtaler etter evaluering av fremtidsbildet «Barna er trygg på alle ansatte».

Denne evalueringen kunne nok blitt gjort i enda større grad. Hvis kvalitetsmålene hadde vært fast med på hvert personalmøte der vi delte praksisfortellinger, hadde det kanskje vært enda tydeligere at det skjedde en utvikling og læring både individuelt og kollektivt. Det kunne også hjulpet i refleksjonsprosessen for å oppnå større grad av kollektiv refleksjon (Birkeland, 2007).

### 4.3 Samarbeid med det lokale universitetet

I august 2018 begynte de tre barnehagene samarbeidet med universitetet (ReKomp nettverk). De tre barnehagene hadde ulikt utgangspunkt og ulike behov, og det ble derfor naturlig at vi hadde noen felles samlingspunkter, men også at vi jobbet med egen satsning.

Styrerne og veilederne i ReKomp nettverket hadde et møte før oppstart av utviklingsarbeidet for å bli enige om både frekvens på møter og samlinger, våre ønsker for innhold og fokus, samt hvilke arbeidsmetoder vi skulle bruke. Dette møtet ble viktig for at veilederne skulle få kunnskap om de tre barnehagene for å kunne tilpasse et opplegg som ville treffe våre behov.

Veilederne ville først at alle ansatte skulle lese en hel bok, men etter diskusjon med oss styrere ble dette justert til en artikkel. Vi anså det som uoverkommelig for de fleste av våre ansatte å lese en hel bok i løpet av en måned, og at dette ikke ville være en god start på arbeidet. Artikkelen alle leste var «*Se barnet som subjekt*» av Berit Bae. Sett i et translasjonsteoretisk perspektiv ser lederne ut til å ha tatt stilling til nye ideer og trender som ble presentert fra universitetet, og har oversatt og sortert hva som ble anvendbart. Det var helt avgjørende at styrerne hadde en translatørkompetanse for å få til en vellykket implementering- og oversettelsesprosess. Her ved å kjenne personalet godt nok til å vite at en hel bok ville vært for mye å gi som lesebestilling.

Da vi skulle velge arbeidsmetode var det viktig at det ble en praksis nær metode hvor alle kunne delta uansett forkunnskaper. Dette siden vi har ansatte med ulike forutsetninger som alle skulle kunne delta og føle mestring. Vi ble oppfordret av veilederne fra universitetet til få ta i bruk pedagogisk dokumentasjon som arbeidsform. Veilederne foreslo at vi kunne bruke både praksisfortellinger, fotografi og video for å dokumentere. Vi har ansatte som ikke synes det er greit å bli filmet, og særlig ikke hvis de opplever seg studert og vurdert. Vi ble derfor enige om at praksisfortellinger var den formen for dokumentasjon vi ønsket å bruke. Dersom noen i tillegg ville ta bilder eller filme for å vise situasjonen bedre var dette helt frivillig og noe vi så på som en bonus. I denne situasjonen viser styrerne i de tre barnehagene en konfigurasjonskompetanse, det vil si at de hadde kunnskaper om hvordan pedagogisk dokumentasjon kunne tilpasses og anvendes i de ulike barnehagene. I forhold til translasjonsteori vil jeg si at vi gikk inn i en modifierende modus ved at kjernen i ideen fra veilederne ble videreført, men den ble noe justert ved at vi begrenset oss til praksisfortellinger.

Sammen med kartleggingen av utviklingsbehov, ble Baes artikkel (2007) viktig for barnehagens valg av fokus for det videre arbeidet. På det første personalmøtet i vår barnehage hvor veilederne deltok, reflekterte de ansatte rundt det å se enkeltbarnet, barns medvirkning og det å anerkjenne barna som kompetente små mennesker. Det kom frem mange gode tanker om det å være gode forbilder og rollemodeller for barna ved å være gode medarbeidere for hverandre. Vi snakket også om verdisynet vårt og hvordan de ansatte er viktige både verdi- og

visjonsbærere. De ansatte kom i fellesskap fram til at det var grunnholdningen til de ansatte de ønsket å jobbe med; det å være gode medarbeidere og gode rollemodeller for barna ved å være positive, raue og hjelpsomme. Vi var enige om at det ville være hensiktsmessig å starte arbeidet med relasjonskompetanse gjennom å ha fokuset på de ansatte siden det er vi som skal gå foran som gode forbilder og rollemodeller for barna. «*Barna gjør ikke som jeg sier, de gjør som jeg gjør*» er et ordtak vi bruker mye, og noe alle skal være bevisst til enhver tid.

Den ene veilederen sa på slutten av møtet og etter gode refleksjoner og meningsutvekslinger: «*Hva hvis arbeidstittelen på deres utviklingsarbeid blir: 'Hva skjedde den dagen jeg sa ja?'*», og dette ble starten på et spennende og utviklende prosjekt. Som masterstudent ble jeg nysgjerrig på om og hvordan dette utviklingsarbeidet kunne føre til økt kvalitet i vår barnehage og jeg startet tidlig å se på arbeidet vi gjorde med «forskerbrillene» på.

Før de ansatte ble sendt ut i praksisfeltet for å observere og dokumentere, brukte vi nok et personalmøte til å diskutere hva vi la i tittelen «*Hva skjedde den dagen jeg sa ja?*» for å sikre felles forståelse. Selve arbeidstittelen kan forstås som at de ansatte skal si ja til alt, men dette var ikke hensikten.

Noen av refleksjonene var:

- Vi skal være på tilbudssiden både til barn, foreldre og kollegaer.
- Vi skal strebe etter å forstå hva barna ønsker eller mener, også de små som kanskje ikke har ord nok til å fortelle selv. Vi tolker kroppsspråk og mimikk.
- Vi gjør for en det vi ikke kan gjøre for alle.
- Vi skal ikke være dumsnille.
- Vi skal være tydelige voksne.
- Hvis vi ikke har mulighet til å følge barnas initiativ nå, er det viktig at barna skjønner at vi har sett og hørt dem og at vi ønsker å være sammen med dem.
- Hva skjer egentlig hvis vi slipper litt opp på «reglene» og tør å svare ja og se hva som skjer?
- Vi skal gi hverandre rom for å være gode voksne for enkeltbarnet, og anerkjenne det kollegaen gjør selv om det kanskje betyr mer arbeid for meg akkurat nå.
- Vi ønsket å bli oppfattet som ja-mennesker både av medarbeidere, barn, foreldre og samarbeidspartnere.
- Observasjonene skal ha positivt fokus, ikke være problemfokuset.

Jeg vil si at selve kjernen i arbeidet med relasjonskompetanse i barnehagen var at hver enkelt ansatt tok et aktivt valg om å rette oppmerksomheten mot de positive og såkalte sympatiske sidene ved både barn, foreldre og medarbeidere. De ansatte skulle samle praksisfortellinger om positive situasjoner der de klarte og se styrkene til både barn, foreldre og medarbeidere – de skulle med andre ord observere det Spurkeland kaller det sympatiske mennesket. Ved å gjøre dette ville de søke etter stadig flere kvaliteter og styrker hos hverandre, og jobbe med å forholde seg til egen relasjonskompetanse på en reflektert måte slik Drugli beskrev (Drugli, 2017).

Praksisfortellinger som utgangspunkt for både refleksjon og veiledning, slik vi har jobbet, kan være en måte å skape et felles fokus for et praksisfellesskap. Refleksjon over egen og andres praksis i et praksisfellesskap er en langsiktig og kontinuerlig prosess som kan fremme en sterk læringskultur (Bjørnsrud & Gjems, 2019).

#### **4.4 Første år med praksisfortellinger – «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?»**

I begynnelsen av oktober 2018 var tiden inne for å få inn den første praksisfortellingen fra de ansatte. De kom ikke strømmende inn av seg selv, det måtte pures og snakkes med enkelte som ikke leverte. De pedagogiske lederne var veldig gode støttespillere og tok mye ansvar i denne fasen. Purringene ble ikke irettesettende, men veiledende der vi i lederteamet ga tips og råd. Vi snakket om hvilke situasjoner de ansatte hadde vært med på som vi tenkte var gode situasjoner å reflektere over, og ga tilbakemeldinger på gode situasjoner når de ansatte kanskje ikke var bevisst på det positive de gjorde.

Jeg fikk som tidligere nevnt tilsendt praksisfortellingene både per mail, lagt inn i Microsoft Teams, på SMS, Messenger og skrevet på papir. Jeg måtte tenke over hvordan jeg skulle behandle disse praksisfortellingene og hvordan de skulle presenteres. Burde jeg rette skrivefeil, og skulle jeg skrive de inn på dialekt eller bokmål på en eventuell Power Point presentasjon? Jeg måtte snakke litt mer med noen av mine ansatte for å fange opp meningen bak praksisfortellingene deres. Dette var særlig ansatte med annet morsmål enn norsk og der skriftspråket gjorde meg usikker på om de hadde forstått hvilke situasjoner de skulle skrive om. Min oppfatning er at fordi jeg tok meg tiden til slike avveininger og oppklaringer kunne alle de ansatte stå med hevet hode og presentere sine fortellinger. Jeg kunne også hjelpe ansatte med

et noe ufullstendig norsk språk med å forklare nyansene og detaljene i historien som kanskje ikke kom tydelig fram i selve teksten.

Jeg valgte å sette praksisfortellingene inn i en Power Point presentasjon. Min erfaring er at det er lettere å holde konsentrasjonen og fokuset hos mottakerne når de har noe å holde blikket på. Jeg hadde da 18 praksisfortellinger etter første runde. Det å få alle praksisfortellingene inn i en presentasjon viste seg senere å bli en viktig faktor for motivasjonen til å bidra. De ansatte opplevde stolthet og mestring når de fikk se sin presentasjon på skjermen og fortalte denne med stolthet til sine kollegaer.

Veilederne mente personalet ville bli mer observant på egen praksis og utvide sin forståelse og kunnskap gjennom refleksjonsarbeid som hadde utgangspunkt i egne dokumentasjoner. Dette har vi sett ved at de ansatte har klart å flette sammen teori og praksis gjennom pedagogisk dokumentasjon slik Kolle et al. (2012) beskriver. Praktiske handlinger refererer til tenkning som i eksempelet under der den ansatte knytter teori fra kurs om traumbasert omsorg og rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) til sin praksisfortelling. Gjennom pedagogisk dokumentasjon får personalgruppen mulighet til å utforske og undre seg over teorier og praksiser som finnes i barnehagen.

Her er en av de første praksisfortellingene:

*En dag i 4-års klubben skulle vi lage fuglehotell. Et av barna gikk gjennom en tung periode på grunn av sykdom i familien, og han hadde veldig klare tanker om hvordan fuglekassen skulle se ut. Jeg var obs på at barnet hadde et nokså «fullt glass» og var ekstra sårbar. Ting ble lett feil, han ble frustrert og jeg bestemte meg for at det sannsynligvis ble viktig at jeg sa ja til dette barnet. Vi tegnet skisser i flere utkast før han mente det var «riktig». Jeg tenkte først at dette ble et for stort prosjekt til å la seg gjennomføre, og jeg måtte jobbe litt med meg selv for å forenkle mitt bilde av hvor avansert et fuglehotell måtte være. For barnet var denne enkle varianten helt greit, og han (og de andre barna) ble veldig fornøyd med resultatet.*

*Det var flere barn med i aktiviteten, men denne gutten fikk stå i fokus – fordi han trengte det. Vi jobbet med fuglehotellet over 3-4 dager. Jeg opplevde at gutten følte seg sett og hørt, vi hadde mange fine samtaler underveis og frustrasjonsnivået hans sank. «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)*



Jeg kunne allerede i første runde med praksisfortellinger se at denne måten å arbeide på var riktig og viktig for kollegiet. De ansatte fikk brukt sin praktiske kompetanse samtidig som de klarte å observere og fokusere på de små viktige tingene i hverdagen. Jamført Deweys læringsteori, fikk de ansatte utforske det de hadde lært gjennom teoristudier, refleksjoner og diskusjoner i personalgruppen. Vi gikk fra innlæring til kunnskapsutvikling (Irgens, 2007).

For å skape refleksjon rundt dokumentasjonene ble det viktig at jeg som leder la til rette for dialog og drøfting etter hver praksisfortelling. Veilederne i ReKomp nettverket var gode å ha med i de første rundene med praksisfortellinger, og som styrer og utøvende leder av kompetanseutviklingen lærte jeg nye måter for å stille åpne spørsmål som la til rette for en dypere refleksjon. Ved å stille åpne spørsmål som er undrende uten å virke kritisk får vi medarbeiderne til å reflektere rundt egen og andres praksis på en lærende måte. Jeg hadde i veiledningsemnet hatt om perspektivtaking, og dette var også noe jeg fant verdifullt i refleksjonsprosessen. Er det den ansatte eller barnets perspektiv som er i fokus, var et spørsmål jeg gjerne stilte. I refleksjonene kunne jeg se at de ansatte klarte å få tak i «det lille i det store» og «det store i det lille» ved å endre perspektiv eller oppmerksomheten slik Essén et al. (2018) skriver om.

Det ble viktig at vi holdt det positive fokuset og ikke kritiserte den som presenterte sin historie og/eller løftet pekefingeren mot andres feil eller mangler. Vi hadde dokumentasjonene i fokus i stedet for personene. En ansatt sa at det å jobbe med praksisfortellingene var en morsom måte å sette fokus på små ting i hverdagen og at det var en «ufarlig» metode å bruke siden ingen var ute etter å kritisere eller arrestere noen.

Veilederne bemerket flere ganger at vi hadde en personalgruppe hvor det virket som at medlemmene var trygge og følte tilhørighet, selv om det var en ganske stor gruppe. Noen var mer muntlig aktive enn andre, slik er det nok i de fleste personalgrupper, men alle var villige til både å snakke og dele uten å være hemmet av at veilederne var til stede.

En praksisfortelling fra ansatt på småbarnsavdeling med barn i alderen 1-3 år:

*«I desember skulle vi dele gruppa som vi ofte gjør. Toåringene skulle pynte pepperkakene de hadde laget. På avdelinga er det ei jente på 1 år som hadde veldig lyst til å være sammen med toåringene. Det er ikke alltid mulighet for jenta å være sammen med toårsklubben i forhold til soving, planlagte aktiviteter som er delt i grupper, hverdagen som skal gå rundt, bemanning osv.*

*Vi samlet toåringene ved døra og jenta på 1 år viste tydelige tegn på at hun ville være med. Det var egentlig planlagt at de ulike aldersgruppene skulle bake forskjellige julekaker. På bakgrunn av dette, forklarte vi at hun skulle bake peppernøtter senere. Hun viste med hele seg at hun ikke aksepterte det og da tenkte vi, hvorfor ikke si ja? Da hun fikk bli med på pyntingen likevel, strålte hun av glede.»*

De ansatte på avdelinga hadde snakket om denne praksisfortellingen på avdelingsmøtet og hadde følgende refleksjoner omkring praksisfortellingen på personalmøtet:

*«Det positive med å si ja til ettåringen i denne historien, var at relasjonen mellom barn-voksen og relasjonen mellom barn-barn fikk ekstra næring gjennom denne aktiviteten.»*

*«Jenta følte seg stor da hun fikk være sammen med de større barna, og det virket som hun fikk styrket selvtillit ved å få være stor jente og jobbe litt mer selvstendig enn ettåringene vanligvis gjør.»*

*«Vi mener også hun følte seg verdsatt ved å se henne som et subjekt og ikke bare som en av ettåringene. Da vi fortalte mammaen om hendelsen litt senere, ble hun rørt over at vi hadde sett hennes barns behov på denne måten. Derfor mener vi at foreldrerelasjonen også ble styrket, noe som ga næring til et godt samarbeid mellom barnehagen og hjemmet.»*

*«Etter at vi fikk dette oppdraget med praksisfortellinger og bilder, har vi blitt mer reflektert og tenkt over hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi har lagt merke til at vi sier mye ja. Vi opplever også at barna lettere aksepterer et nei siden de ikke møter det særlig ofte. Det er så lett å si ja.»*

Vi kan i denne praksisfortellingen og gjennom refleksjonene i etterkant, gjenkjenne mange av våre definerte tegn på god praksis. Som leder var dette en bekreftelse på at vi var på riktig vei.

Etter de første rundene med praksisfortellinger opplevde jeg at de ansatte følte det tryggere å sende inn sine observasjoner og refleksjoner, antagelig fordi de nå visste hva det dreide seg om.

En ansatt uttalte:

*«Det er min historie, det er ingen som kan si at min opplevelse av den er feil. Og vi får alltid gode tilbakemeldinger på de praksisfortellingene vi sender inn til deg og presenterer for de andre ansatte.»*

Denne uttalelsen understreker et viktig poeng. Som leder med et relasjonelt fokus er det viktig å skape et arbeidsfellesskap der de ansatte har tillit til at kollegaene deres vil dem godt og der raushet og respekt ligger til grunn. Hvis spørsmålene virker som kritikk kan eier av praksisfortellingen gjerne gå i forsvarsposisjon, og muligheten til læring og refleksjonen lukkes.

Etter et drøyt halvår jobb med utviklingsarbeidet «Hva skjedde den dagen jeg sa ja?» ble vi utfordret til å presentere litt av arbeidet vårt så langt på lokal samling som kommunen hadde for tre skoler og tre barnehager i Inkluderende barnehage- og skolemiljø satsningen. Utviklingsgruppa fikk ansvar for å lage presentasjonen, og jeg, som stolt leder, fikk sammen med de øvrige tilhørerne overvære alle de flotte refleksjonene de hadde gjort. Vi fikk også positive tilbakemeldinger fra prosjektledelsen i kommunen.

## Ja-kultur

Hvordan har vi jobbet med prosjektet på avdelingene, praksisfortellinger og effekten:

- Holdninger i kollegiet
- Etablert et felles fokus hos personalet
- Hatt stort fokus på nære relasjoner og tilstedeværelse.
- Gi hverandre tid og rom til å etablere gode relasjoner.
- Fokus på å være varme mennesker og faglig best med trygghet i bunn
- Jobbet med å anerkjenne ideer til både voksne og barn utenfor det planlagte
- Voksne som støtter opp om interessene til barna
- Har hatt fokus på tilbakemeldingskultur



Figur 8: Ja-kultur - lysark fra presentasjonen.

De to pedagogene som presenterte ga uttrykk for stor arbeidsglede, stolthet over jobben de gjorde og at de var positive til den barnehagebaserte kompetanseutviklingen vi gjennomførte. Stoltheten, positiviteten og selvtilliten de viste tolket jeg som et godt tegn på at de var i flytsonen (Irgens, 2007, Skrøvset & Tiller, 2015). Ledergruppas observasjoner og refleksjoner viste at de så en effekt av arbeidet ute på avdelingene som var større enn jeg hadde håpet på før vi startet.

Fokuset vårt hadde til nå vært å få en felles begrepsforståelse, det å ufarliggjøre deling av historier hvor vi øvde oss på å reflektere mer i dybden rundt praksisfortellingene. Etter det første halve året med implementering av utviklingsarbeidet, vil jeg betegne organisasjonen vår til å være på Irgens (2007) nivå 3 som viste en læringsprosess med kunnskapsutvikling og hvor vi stilte spørsmål og utfordret hverandre. Noen få var nok enda på nivå 2 mens andre igjen hadde gått videre til nivå 4 der de kunne anvende kunnskapen og ta i bruk det som var lært. Dette var inspirerende for videre arbeid mot mål om organisatorisk læring.

Praksisfortelling fra ansatt:

*“Kom inn på kreativt en morgen og fant et av barna fra avdelingen som prøvde å strekke seg etter noe oppe i hyllene. Jeg hadde tilfeldigvis observert det samme barnet inne på dette rommet dagen i forveien, så jeg tenkte umiddelbart at det var noe han var ute etter. Jeg gikk bort å spurte hva han ville ha og gutten svarte «male». Jeg fant fram malesakene og barnet fikk selv være med på å velge hvilke farger han ville ha”.*

*Dette er et barn som har 100% støtteressurs knyttet opp mot seg og har en ganske strukturert hverdag i barnehagen med lite rom for det spontane. Her handlet det for meg om å gripe muligheten til å møte han på ønsket som han uttrykte, da han er et barn som ytrer egne ønsker i påfallende mindre grad enn jevnaldrende.*

*Jeg tenker at man ved å møte barna på deres initiativ stimulerer de til å ta ytterligere initiativ ved framtidige anledninger. Legger ved et sitat fra Rammeplanen som jeg synes passer godt til denne situasjonen: “Personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling”. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24)*

Etter presentasjonen av denne praksisfortellingen ble det reflektert rundt det å klare og fange opp initiativene, ønskene og behovene til de barna som ikke klarer å uttrykke seg verbalt slik at vi forstår. Et av våre tegn på god praksis var «Barna har tilgjengelige voksne som kan hjelpe dem og er lydhøre», noe denne fortellingen er et godt eksempel på. Videre snakket vi om det å være sensitive og tilstedeværende voksne som virkelig ser enkeltbarnet og tolker både kroppsspråk og mimikk. Tillater vi hverandre å bruke tid på enkeltbarnet eller er det barnegruppen som er i fokus det meste av tiden? Har vi rom for barns medvirkning i en hektisk hverdag? Dette var viktige refleksjonsspørsmål som ble stilt og som det kom mange gode tanker

rundt. Noen mente det kunne være vanskelig hvis en ansatt ikke fulgte opp beskjeder eller forholdt seg til dagsrytmen, men for eksempel tillot seg å fortsette å lese bok for et eller to barn.

Å høre andre ansattes meninger og refleksjoner åpnet nye handlingsalternativer og måter å vurdere situasjoner på. I stedet for å irritere seg over medarbeidere som du lett kan tenke sluntrer unna eller alltid velger rolige aktiviteter, ble alle utfordret til å anerkjenne og se på kvaliteten ved det som faktisk ble gjort. Vi hadde et mål om at vi alltid skulle tenke at medarbeideren gjør noe med beste hensikt og hadde følgende som et tegn på god praksis: «*Vi gir hverandre "goodwill" for at vi skal kunne gripe øyeblikkene og ta oss tida til barna og det som skjer*».

Praksisfortelling fra ansatt:

*Har mange små positive hendelser i relasjon med barn, foreldre og kollegaer, og det er vanskelig å velge en. Men her kommer min praksisfortelling:*

*I gangen møtte jeg en foreldre som fortalte at det hadde vært en hektisk morgen og de hadde glemt av at det var turdag og som ikke hadde tatt med sekk med ekstra votter og noe å drikke. Da sa jeg «ja, men det går bra. Vi fikser en termos med noe varm å drikke og tar med et par ekstra votter fra barnehagen.» Forelderen takket for det og dro på jobb. Å glemme kan skje den beste. Da er det viktig å være løsningsorientert.*

Dette viser en enkel, men viktig hverdagshendelse hvor ansatte ikke er ute etter «å arrestere» foreldre eller å tenke at noen aldri får med seg beskjeder. Dette viser gode holdninger fra ansatt i tråd med tegn på god praksis: «*De ansatte har alltid ansvaret for det gode samarbeidet og relasjonene, både med barn og foreldre*» og «*Foreldrene føler trygghet i relasjonen til de ansatte*».

I studien med pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger har vi hatt fokus på de ansattes observasjoner og refleksjoner, ved å rette blikket mot det vi har jobbet pedagogisk med både blant barna og de ansatte. Praksisfortellingene viste seg å bli en svært viktig del av den organisatoriske læringen ved at holdninger ble endret, eller kanskje røsket litt i, og verdiene våre ble mer synlige med det positive fokuset og ja-kulturen som vokste fram. Ved å dele praksisfortellingene klarte de ansatte å se hverandres perspektiv, og forstå handlinger og reaksjoner på en annen måte enn tidligere da situasjoner sjelden ble løftet opp for refleksjon og felles fokus. Det ble gjennom praksisfortellingenes positive vinkling skapt en trygghet i personalgruppa om at det var fint å dele og reflektere sammen. Teori og praksis ble flettet

sammen på en utfyllende og god måte (Kolle et al. 2012) slik at den lærende organisasjonen utviklet seg.

#### **4.4.1 Evaluering av det første året**

Etter det første året med systematisk arbeid der fokuset var å møte barn, foreldre og medarbeidere med positivitet og raushet, kom de ansatte med utsagn som:

*«Til å begynne med var det vanskelig å finne situasjoner som jeg kunne skrive om. Nå er det flere øyeblikk som bare popper opp»* og

*«Det er nettopp alle de små tingene som betyr noe».*

Noen ansatte sa at de burde samle en praksisfortelling hver dag for de ble så skjerpet når fokuset ble rettet mot det positive som skjedde rundt dem.

*«Det skjer noe med meg når jeg leter etter de positive samspillene,»* sa en erfaren fagarbeider etter siste praksisfortelling dette barnehageåret.

I juni 2019 evaluerte vi det første året med praksisfortellinger. Jeg valgte å bruke et skjema inspirert av «Ringstabekk-krysset» (figur 4), som er et enkelt refleksjonsverktøy med en positiv vinkling. Der kom det følgende tilbakemeldinger:

- Ønsker å gå mer i dybden på sosial kompetanse
- Vi må sikre at alle nye ansatte er med fra høsten
- Felles mål kan bli enda tydeligere
- Bra med bevisstgjøring gjennom praksisfortellingene og samtalene om dem i etterkant
- Skaper felles forståelse ut ifra egne observasjoner og erfaringer
- Det er stor bevissthet om voksenrollen og tydelig fokus på rammer og omsorg. For meg som er ny i barnehagen er det veldig tydelig at dette er noe dere har jobbet godt med.
- Vi har samlet fokuset til hele personalgruppen. Dette har gjort de ansatte mer tilstede og fokusert ved hjelp av praksisfortellingene.
- Bra med felles fokus og praksisfortellingene har hjulpet oss til dette. Synes vi bruker litt mye tid på personalmøter når vi går gjennom hver fortelling. Kanskje du kan plukke ut noen historier hvis mange er like?

- Det vi har rettet fokuset mot i praksisfortellingene har gjort oss med bevisste på avdelinga og vi har jobbet videre med årsakene til hvorfor det er slik.
- Ved å dele egne erfaringer opplever jeg at relasjonene i personalgruppa styrkes. Det er stor variasjon i personalgruppa og dette er bra for det kommer fram mange ulike synspunkter og det viser at vi har ulikt fokus på oppmerksomheten vår.
- Arbeidet vi har gjort har ført til felles forståelse og felles fokus, økt refleksjon og kompetanse.

En av tilbakemeldingene på evalueringen var at praksisfortellingene tok mye tid på personalmøtene. Annethvert personalmøte ble brukt til presentasjon av og refleksjon rundt praksisfortellingene. Det tok til sammen rundt 2 timer å gå gjennom alle praksisfortellingene. Hvis vi ser på læringsutbyttet, vurderer jeg det til godt utnyttet tid og en effektiv og god måte å jobbe på. Gjennom praksisfortellingene har vi jobbet med utvikling, kompetanseheving, veiledning og relasjonsbygging i personalgruppa på samme tid. De ansatte delte, de lærte hverandre å kjenne på en annen måte, de brukte faglige ord og uttrykk, og ikke minst så smilte, lo og gråt de sammen noe som styrket samholdet og relasjonene.

Det var en i ledergruppa som på et tidspunkt spurte om vi kunne dele personalgruppa slik at de som var ny eller hadde lite barnehageerfaring kunne være i en gruppe, og de med lengre erfaring kunne være i en annen gruppe. Dette kunne nok fungert, men jeg tror ikke det ville ført til samme grad av kompetanseutvikling og fellesskapsfølelse for hele personalgruppen. Sett ut fra perspektivet om organisatorisk læring var det viktig med deling av erfaring og kunnskap mellom ansatte, de gode refleksjonene og utvikling av praksisfellesskapet.

Ifølge de ansattes tilbakemeldinger og prosessene som ble startet i de tre barnehagene, kunne styrerne konkludere med at samarbeidet med veilederne fra universitetet var en positiv opplevelse. De tre barnehagelederne hadde nok en forventning om at veilederne skulle ha en større og mer deltakende rolle i alle deler av arbeidet, og i begynnelsen var dette noe som frustrerte oss. I etterkant ser jeg at nettopp den noe tilbaketrunkede veilederrollen satte meg i stand til å lede kompetanseutvikling selv, uten å føle at meg avhengig av eksterne veiledere. Vi lærte hvordan pedagogisk dokumentasjon kan brukes i en barnehagebasert kompetanseutvikling, og fikk gode faglige innspill blant annet til ledelse og gjennomføring av refleksjonsmøter.

På avslutningssamlingen med universitetet og de tre barnehagene våren 2019 fikk jeg en bekreftelse på at valget jeg hadde tatt i startfasen om å lage en presentasjon av praksisfortellingene, var et godt valg. De andre barnehagene hadde ikke lagd felles presentasjoner som hele barnehagen kjente seg igjen i, og som definerte kulturen i deres barnehage. På noen avdelinger i disse barnehagene hadde de fått det bedre til enn på andre avdelinger. Jeg opplevde at vår barnehage fremsto som en helhet, og vi løftet frem *alle* ansatte og *alle* avdelinger. Arbeidet som var gjort var noe alle ansatte kunne føle stolthet over. Fellesskapet og vi-følelsen var viktig også i sluttpresentasjonen, akkurat som i kvalitetsmålene som blant annet sa «*Vi har et trygt og inkluderende barnehagemiljø*».

Jeg vil si at barnehagen hadde fått til en organisatorisk læring dette året, og nå ble det viktig å holde kunnskapen og kompetansen oppe i det videre arbeidet.

Som leder kunne jeg oppsummere den barnehagebaserte kompetanseutviklingen vi hadde gjennomført slik på avslutningssamlingen:

## Lederperspektiv



- Det er med oss voksne alt starter
- Ansatte ønsker en positiv kultur
- Være på tilbudssiden
- Gode medarbeidere
- Være raus og tydelig – som også er vår visjon
- Vise hverandre tillit
- Alle vil hverandre godt
- «Du kan gjøre for en det du ikke kan gjøre for alle»
- God tilbakemeldingskultur

Figur 9: Lederperspektiv, lysark fra avslutningssamling

Det var svært interessant å se på forskjellene på de tre barnehagene, som hadde fått kompetansemidler sammen og som alle skulle jobbe med relasjonskompetanse. Alle jobbet med pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger, men valgte ulikt fokus på utviklingsarbeidet ut fra den enkeltes barnehages behov. En barnehage hadde fokus på voksenrollen i lek, mens den andre barnehagen jobbet med rommet som den tredje pedagog.



Styrerne i de tre barnehagene hadde ansvaret for å lede utviklingen av den barnehagebaserte kompetanseutviklingen i sin barnehage, under veiledning av de to lærerne fra universitetet. Jeg har snakket med de to andre styrerne i ettertid, og vi opplevde alle tre å ha den nødvendige legitimitet hos personalet, universitetet og hos eierne til å gjøre de nødvendige valg for å utvikle barnehagens kompetanse. Vi hadde stor lokal frihet til å velge både arbeidsmetoder, fokusområder og innholdet i det pedagogiske arbeidet. I et translasjonsteoretisk perspektiv kan dette tolkes som en innadrettet oversettelseskompetanse hvor nye ideer hentes fra andre organisasjonskontekster utenfor barnehagen og tilpasses egen organisasjon (Røvik 2007). Selv om vi fikk noen ideer og forslag fra veilederne våre, og selv om eier hadde satt et fokusområde – ble arbeidet i tre ulike barnehager, med samme eier, helt ulikt gjennomført og utformet.

#### **4.5 Det andre året med praksisfortellinger – Sosial kompetanse**

Det andre året med praksisfortellinger startet i august 2019. Nå skulle vi jobbe alene, uten veiledere. Etter en presentasjon med mobbeombudet i Troms og Finnmark, ble ledergruppen inspirert til å flytte fokuset over fra de ansatte og over til barnas sosiale kompetanse. Ved å jobbe med de fem grunnleggende dimensjonene innenfor sosial kompetanse kunne vi styrke både enkeltbarnet og barnegruppen som helhet. De fem dimensjonene er empati, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Relasjonskompetansen var fortsatt i fokus, men nå med et litt annet fokus der barnas sosiale kompetanse skulle styrkes for å skape et trygt og inkluderende leke- og læringsmiljø.

Erfaringene med å jobbe med praksisfortellingene og refleksjon omkring egen praksis var så gode at de ansatte var positive til å fortsette med denne arbeidsmetoden. Vi delte derfor inn barnehageåret i fem, der vi skulle jobbe med hver dimensjon innenfor sosial kompetanse i en to måneders periode. Den første planleggingsdagen ble brukt til å øke kunnskapen til alle ansatte om hva sosial kompetanse er. Vi så noen små filmer, og de ansatte hadde i forkant lest utdrag fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og en artikkel om temaet. Gjennom arbeid med veggplakater sammenfattet vi hva de ansatte mente var det viktigste å jobbe med innenfor de fem dimensjonene. Dette førte jeg inn i et dokument som ble lagret på det digitale fellesområdet vårt og ble grunnlaget for både månedsplaner til foreldrene, veiledning i personalgruppa og praksisfortellinger.

De ansatte fikk i oppgave å samle praksisfortellinger om samarbeid de første to månedene. Sverdrup og Myrstad (Bae (red.), 2011) skriver om ledet oppmerksomhet i forbindelse med pedagogisk dokumentasjon, der noe løftes fram som betydningsfullt og som stiller fokus for oppmerksomheten. Dette utviklingsarbeidet vårt ble, i større grad enn året før, en form for ledet oppmerksomhet der vi satt et felles fokus som det ble jobbet med gjennom teori og gruppearbeid før de ansatte ble sendt ut i hverdagen med oppgave å samle praksisfortellinger om temaet. Formålet med arbeidet var både utvikling av sosial kompetanse blant barna og å skape et inkluderende barnehagemiljø, samt læring og utvikling i barnehagens personalgruppe gjennom organisatorisk læring.

Like viktig som at de ansatte skulle være gode forbilder og bli bevisst på samarbeid både blant barn og voksne, skulle barna lære hva det vil si å samarbeide. Ordet samarbeid ble satt på månedsplanen for september og oktober. Begrepet ble forklart i samlingsstunder, det ble dramatisert samarbeid og de ansatte leste eventyr og fortalte fortellinger der samarbeid var temaet. På månedsplanen ble også foreldrene oppfordret til å snakke om månedens sosiale kompetanse hjemme. Ved å fange de positive øyeblikkene og bemerke «wow, nå var dere flink å samarbeide» eller «se så godt dere samarbeider» ville vi gi positiv forsterkning slik at barna skulle ønske å gjøre mer av de positive handlingene.

Praksisfortelling om samarbeid:

*Etter vi har hatt større fokus på samarbeid i barnehagen kommer det godt frem i barnegruppa at barna skjønner begrepet mer og mer. Etter endt aktivitet med de største barna i barnehagen spurte jeg om de kunne hjelpe til med å rydde avdelingen. Det var blant annet brukt madrasser og puter, og disse lå litt rundt omkring i rommet. Noen av barna var veldig behjelpelig med ryddinga, men syntes det var vanskelig å løfte madrassene på plass selv. Dette hørte flere av de andre, som da kom uoppfordret til og tok tak i hver sin ende av madrassene og samarbeidet om å få de på plass. De hjalp hverandre med å fortelle hvem som skulle gjøre hva, og forklarte hverandre hvordan de på best måte skulle få til dette sammen. Jeg syntes dette var en fin hendelse som trakk fram begrepet om samarbeid godt, der barna på eget initiativ fant løsningen på hvordan de skulle få dette til på best mulig måte. Enkelt, men godt.*

Og en annen praksisfortelling:

*Plantehagen trengte gjerde rundt plattingen, slik at de minste ikke skulle gå på baksiden og ramle utfor bakken. Da måtte det snekres litt. Jeg leita frem det vi trengte og flere av barna*

*ville være med. Vi måtte samarbeide om å holde oppe plankene, vi måtte sage og noen måtte holde og vi måtte skru den på plass. Uten samarbeid ville vi ikke fått dette til.*

Ved å observere samme område, for eksempel «samarbeid», gikk alle inn for å fange øyeblikk og situasjoner der barn og/eller voksne samarbeider godt. På møtet der praksisfortellingene ble presentert og vi reflekterte sammen kom det fram mange gode betraktninger:

*«Barna har blitt mer oppmerksomme og flinkere å samarbeide, eller kanskje jeg har blitt mer bevisst»* sa en ansatt, mens en annen uttalte:

*«Jeg ser på begrepene med andre øyne», og «Barna har blitt flinkere å bruke begrepet samarbeid, og de sier ofte høyt at nå samarbeider vi. Det høres at vi har lagt vekt på positive samarbeidssituasjoner og satt ord på hva som skjer – positiv forsterkning.»*

Da vi jobbet med samarbeid kom det fram refleksjoner rundt mange situasjoner som inneholdt jenter i forhold til gutter, og hvorfor 2-3 av jentene gikk igjen i flere fortellinger. Dette førte til gode refleksjoner om hvilke barn vi har nærmest relasjon til og hvilke barn det er lettest å fange i positive handlinger. Jeg utfordret de ansatte til å jakte på positive situasjoner blant de barna de ikke har en veldig tett og god relasjon med. Dette kunne gjerne være barn som ble oppfattet som utfordrende. Desto viktigere er det å fange dette barnet i positive handlinger og jobbe med egen relasjon til barnet. Ved å gi de ansatte denne utfordringen og tørre å sette ord på det å ikke ha særlig god relasjon til enkeltbarn, forsøkte jeg å få personalgruppen i en dobbeltkretslæring der vi gikk enda en krets tilbake slik Irgens beskrev. Vi ville bli nødt til å gå inn på personlighet og egne følelser, en prosess vi dessverre ikke fikk fullført på grunn av koronaviruset våren 2020 som førte til over to måneders unntakstilstand.

Som forsker i egen praksis ser jeg det Irgens (2007) kaller sosial og kontekstuell læring hvor læringen skjer av flere aktører i et samhandlende fellesskap. De ansatte går gjennom en prosess der de får påvirkning og lærer noe. De utvikler videre kunnskap som de etter hvert klarer å anvende i ulike situasjoner slik læringstrappa til Irgens viser (figur 1).

#### **4.5.1 Halvveisvaluering av det andre året – så langt kom vi**

Som leder og forsker var det utrolig gøy å få bekreftet at arbeidsmetoden med pedagogisk dokumentasjon lett kunne overføres til andre temaer og fokusområder enn det vi hadde erfart

første året. Det var om mulig enklere å jobbe målrettet med dimensjonene innenfor sosial kompetanse, fordi det ble enda mer konkret og situasjonene var lettere å fange for de ansatte.

Sett i etterkant mistet vi litt av den positiviteten vi hadde klart å skape det første året siden vi endret fokuset på arbeidet det andre året. Dette kan være et tegn på at den organisatoriske læringen ikke hadde fått tid til å etablere seg godt nok, og vi var kanskje for rask til å endre fokus. Medlemmene av organisasjonen hadde vist god vilje og evne til endring samt både individuell og kollektiv læring. Jeg vil betegne oss som en lærende barnehage (Gotvassli, 2010). De ansatte samhandlet og lærte av hverandre gjennom deling av praksisfortellinger og felles refleksjon. Leder og lederteam gjorde sitt beste for å motivere og legge til rette for at personalet skulle lære i et læringsfellesskap, gjennom teoristudier, praksisfortellinger og refleksjoner. Lederteamet klarte å etablere tillit både mellom leder og ansatt, og de ansatte imellom, noe som ble viktig for å klare å skape synergier mellom medlemmene av kompetanseutviklingen.

Retrospekt ser jeg at som leder kunne jeg vært enda flinkere å holde trådene fra forrige år, og stadig vise tilbake til det vi hadde erfart og lært mens vi jobbet med nye innovasjoner. Resultatet kunne trolig blitt enda bedre hvis vi hadde brukt lengre tid på implementeringen av kompetanseutviklingen. Pål Roland sa på et kurs (2018) at vi burde sette av minst tre år på implementeringen av en kompetanseutvikling. Selv om fokuset ble endret litt, jobbet vi fortsatt med relasjonskompetanse. Det var en vridning i fokuset, men målet og fremtidsbildet var det samme. Med utgangspunkt i studien jeg har gjennomført vil det neste barnehageåret bli det tredje året i implementeringen, der vi samler trådene enda mer og sammenfatter alt det vi har lært gjennom prosessene vi har vært gjennom. Dette tredje året vil også bli viktig for å gå enda dypere og finne de virkelige årsakene til at vi ikke gikk inn i en dobbelkretslæring og at arbeidet med positivt fokus ble til organisatorisk læring. Jeg har en del tanker om hvordan jeg kan gå frem som leder i dette arbeidet, og det vil sannsynligvis bli både krevende og givende.

En styrerkollega beskrev alle arbeidsoppgavene til styrerne ved at vi alltid har en bunt med tråder festet i gassballonger i hendene. Disse trådene kan vi ikke slippe. Slipper vi en ballong flyver den av gårde og kan være tapt for alltid. Det gjelder derfor som leder å hele tiden holde på ballongene, og å blåse liv i de ballongene som holder på å dø ut. Dette kan jeg relatere til det arbeidet vi gjorde første året med positivt fokus, og som ble litt borte for oss det andre året når vi satte søkelyset mer over mot barna. Ved at ledelsen hele tiden holder trådene og klarer å hente opp gammel kunnskap i det nye man gjør, kan det føre til en dypere form for læring som tidligere ble forklart som dobbelkretslæring (Irgens, 2007).

Vi har reflektert over at konfliktnivået blant barna har sunket, noe jeg helt klart mener er fordi bevisstheten blant de ansatte har økt betraktelig. Gjennom teoristudier, pedagogisk dokumentasjon og refleksjon heves kompetansen, og dermed også kvaliteten.

Vi fikk positive tilbakemeldinger fra både foreldre, fra kommunen og fra universitetet. Før jul i 2019 stoppet en mamma meg på lekeklassen og sa følgende:

*«Det merkes utrolig godt at dere jobber sammen og har felles fokus. Frustrasjonsnivået til vårt barn har sunket betraktelig og hun klarer nå å sette ord på ting og avvenne litt, i forhold til tidligere der frustrasjonen kom umiddelbart. Hjemmesituasjonen vår er mye bedre nå enn den var i høst.»*

Slike tilbakemeldinger er gull verd, og gjør jobben videre enda mer inspirerende.

Nye og kjente begreper og uttrykk har blitt gjenstand for diskusjon og refleksjon. Jeg kan også se at de ansatte har etablert ny kunnskap og økt forståelse for ulike måter å møte barn og mennesker generelt på. Det har vokst fram faglighet på en naturlig måte slik Kolle et al. (2012) beskriver.

En nyansatt barnehagelærer med flere års erfaring fra ulike barnehager, kom inn til meg på kontoret en dag i vår og sa: *«Vet du hvor mange dyktige ansatte du egentlig har her? De har utrolig høy kvalitet, både pedagoger og assistenter. Og det er ingen selvfølge, det håper jeg du vet. Jeg tror det må være blant annet fordi du velger å jobbe med utviklingsarbeidet og de praksisfortellingene vi samler inn. Bevisstheten økes.»*

## 5 Avslutning og konklusjon

Gjennom studien har jeg kommet fram til at de ansatte i barnehagene spiller en avgjørende rolle for kvaliteten i barnehagen. Problemstillingen min var «*Kan pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmetode føre til økt kvalitet i barnehagen?*». Gjennom studien min har pedagogisk dokumentasjon i form av praksisfortellinger vist seg å være en god arbeidsmetode for å øke bevisstheten og kompetansen hos de ansatte. Arbeidsmetoden kan derfor føre til økt kvalitet i barnehagen ved at barna får et bedre pedagogisk tilbud.

De ansatte har fått utviklet sin kompetanse gjennom en helhetlig tilnærming til relasjonskompetanse gjennom teoristudier, observasjon, bevisstgjøring og refleksjon. Personalet har økt sin kompetanse (strukturkvalitet) noe som kommer barna til gode gjennom en bedre pedagogisk praksis (prosesskvalitet). Dette igjen kan føre til bedre trivsel blant barna og bidra positivt på deres utvikling (resultatkvalitet).

Jeg vil oppsummere funnene mine i en liste med 7 suksesskriterier ved å bruke pedagogisk dokumentasjon i en barnehagebasert kompetanseutvikling:

- Pedagogisk dokumentasjon er en konkret og lett forståelig arbeidsmetode som kan passe for alle ansatte uansett forkunnskaper.
- Arbeidet med praksisfortellingene hever bevissthetsnivået og øker fagligheten blant de ansatte. Refleksjonsprosessene i arbeidet er viktig.
- Ved å søke kompetansemidler for å drive barnehagebasert kompetanseutvikling får barnehagene en gylden mulighet til å få veiledning og hjelp til å starte opp og gjennomføre pedagogiske utviklingsarbeid. Leder får også hjelp og støtte til ledelsen av kompetanseutviklingen.
- Å jobbe med samme fokus over lengre tid kan være avgjørende for å oppnå organisatorisk læring. Det tar tid å sette i gang utviklingsprosesser og skape en endring.
- Lederens valg allerede i oppstartfasen kan bli avgjørende for utviklingen og resultatet av utviklingsarbeidet.
- Det er viktig med medvirkning og åpenhet i alle faser av en barnehagebasert kompetanseutvikling, dette skaper tillit. Gode relasjoner og tillit er viktig mellom kollegaer, og særlig i forholdet mellom leder og ansatt.
- Et relasjonelt og verdsettende perspektiv i lederrollen kan være nyttig å ha med seg.

Gjennom mitt masterprosjekt har jeg brukt tre teoretiske perspektiver for å forstå og vise prosessen i forskningen.

*Translasjonsteori:* Oppgaven min viser at det foregår en rekke ulike translasjoner i barnehagen. Barnehageledere står i et krysspress med ulike veiledere og retningslinjer som skal og bør følges, ansatte med ulike ønsker og behov, foreldre med ulike ønsker og behov, og ikke minst barn og barnegrupper som skal ivaretas på best mulig måte. Studien min viser at barnehageledere derfor kan betegnes som translatører, siden de stadig må ta stilling til hva som skal prioriteres og hvordan de skal introdusere og iverksette de ulike krav, forventninger og behov (Røvik, 2007). I vår kompetanseutvikling måtte jeg som styrer blant annet fungere som translatør av styringsdokumenter, universitetet sine innspill som samarbeidspartner, og ikke minst i prosessene for hvordan de ulike delene av implementeringen skulle presenteres og gjennomføres for at de ansatte skulle oppleve mestring.

*Organisatorisk læring:* Den arbeidsmetoden vi har brukt med pedagogisk dokumentasjon har ført til en organisatorisk læring (Irgens, 2007). De ansatte har blitt svært bevisst på sin egen rolle som rollemodell og medarbeider. Det positive fokuset fikk etablere seg, og det blir trolig enklere å hente fram denne positive gløden når vi nå skal begynne arbeidet med å samle trådene fra to års utviklingsarbeid. Vi har gjennomført en målrettet prosess der vi har gjennomført aksjoner i form av observasjoner og praksisfortellinger, stoppet opp, reflektert og lært, evaluert og justert retningen.

*Det relasjonelle perspektivet på ledelse:* Gjennom studien min har det relasjonelle perspektivet vært nyttig å ha med seg. Som leder har jeg vært bevisst på å være lyttende og se medarbeiderne mine som enkeltmennesker, og jeg har opplevd at de har vist meg tillit og vært lojale i arbeidet. Dette har vært nødvendig siden en del av praksisfortellingene har vært nokså private og vi har vært innom ansattes verdier, følelser og holdninger. Det har skjedd en positiv utvikling og både individuell og kollektiv læring i praksisfellesskapet. Jeg har ikke møtt noen form for motstand mot endringsarbeidet som har foregått (Irgens, 2007).

Selv om jeg nå avslutter mitt masterprosjekt, er dette ikke slutten for kompetanseutviklingen i personalgruppa vår. Det blir spennende å følge utviklingen der trådene og fokuset skal samles og det jobbes videre mot organisatorisk læring i vår lærende barnehage.

## 6 Litteraturliste

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen, rapport fra GoBan forskningen*. Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger – november 2019. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>

Bae B. (2007, 10.januar). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bae, B. (red.) (2011). *Medvirkning i barnehagen, potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Barne- og familiedepartementet (1999). *Den gode barnehagen* (Meld. St. 27 (1999-2000)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>

Birkeland, L. (2007). *Den gjennomsluttede barnehagen – pedagogisk dokumentasjon*. I Bjerkestrand & Pålerud (red.). *Førskolelæreren i den nye barnehagen fag og politikk. Kap. 5*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørnsrud, H. og Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Essén, G., Bjørklund, E. og Bjørby L.O. (2018), *Pedagogisk dokumentasjon – Å utvikle seg og lære sammen*, Oslo: Pedlex

Fure, A. & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap. Kvalifisering i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K-Å., (2010). *Barnehager organisasjon og ledelse*, 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Gulbrandsen E. E. & Eliassen E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 1/2013.



Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (red.) (2019). *Blikk for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Høsøien, U. & Prytz, M. (2018) *Barnehagebasert kompetanseutvikling*, Oslo: Pedlex

Informasjon om og utlysning av midler til regional ordning for kompetanseutvikling for barnehage 2018. Brev sendt fra Fylkesmannen i Troms til alle barnehagene i Troms fylke 12.03.18.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jansen, T.T. (2007). *Den nye barnehagen – ved et veiskille*. I Bjerkestrand, M. & Pålerud, T., (red.) *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Klausen, K. K. (2013). *Strategisk ledelse – de mange arenaer*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2012) *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Kunnskapsdepartementet (2007). *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Meld.St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)

Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2014). *Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn - konsekvenser for ledelse*. I Mørreaunet S., Gotvassli K-Å, Moen K. H., & Skogen E. (Red.) *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Senge, P. M. (1999). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (engelsk). London: Random House Business Books.

Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. (red.) (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skulberg, H. & Aaslid, B. E. (saksansvarlig) (2019). *Begrepet kvalitet – hva dreier det seg om?* Temanotat 3/2019, Utdanningsforbundet. Hentet fra

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat\\_2019.03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat_2019.03.pdf)

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse, resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, J. (2015). *Tilpasset ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Størkersen, I. (2013, 02.desember). *Kvalitet i norske barnehager*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/organisasjonsutvikling/kvalitet/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 05.september) *Trinn 2 i ekstern barnehagevurdering – laga framtidssilde*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/ekstern-barnehagevurdering/trinn-2/>

Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no>

Utdanningsdirektoratet (2017, 14.juni) *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet (2017, 15.september) *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/513fa156aaa64eb3a20965a0d79c1d1a/grunnlagsdokument-barnehage-skolemiljo-mobbing-og-krenkelser.-revidert-utgave-15.09.17.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2018, 28.juni). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen, støttmateriell til rammeplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/>

Wadel, C. (2016) *Feltarbeid i egen kultur*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen: samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Åberg, A. & Taguchi H. L. (2007). *Lyttende pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Ståstedsanalysen, tilleggsskjema om vennskap og fellesskap

Tilleggstema - Vennskap og fellesskap

■ Grønn - Praksis er tilfredsstillende
 ■ Gul - Praksis bør bli bedre
 ■ Rød - Praksis må endres - tiltak er nødvendig
 ■ Vet ikke

Vennskap og fellesskap

	Grønn	Gul	Rød	Vet ikke
1. I denne barnehagen bidrar vi til at alle barn får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek	●	●	●	●
2. I vår barnehage jobber vi for at barna skal oppleve barnehagen som et trygt og utfordrende sted der de kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap	●	●	●	●
3. I vår barnehage støtter vi alle barn i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser	●	●	●	●
4. Om et barn i denne barnehagen opplever krenkelser eller mobbing, vil vi i personalet håndtere, stoppe og følge opp dette	●	●	●	●
5. I vår barnehage legger vi til rette for at hvert eneste barn får oppleve at det er en betydningsfull person for fellesskapet	●	●	●	●
6. I vår barnehage sørger personalet for at hvert eneste barn erfarer å være i positivt samspill med andre barn og voksne	●	●	●	●
7. I vår barnehage bidrar personalet til at alle barn får leke med andre	●	●	●	●
8. I vår barnehage sørger personalet for at alle barn får oppleve vennskap og lære å beholde venner	●	●	●	●
9. I vår barnehage samtaler vi om normer for samhandling og inviterer barna til i fellesskap å utforme normer for samhandling	●	●	●	●

Vennskap og fellesskap

	Grønn	Gul	Rød	Vet ikke
10. Personalet i denne barnehagen støtter barna i å ta andres perspektiv og se en sak fra flere synsvinkler.	●	●	●	●
11. I vår barnehage støtter vi barna i å reflektere over egne og andres følelser, opplevelser og meninger	●	●	●	●
12. I vår barnehage støtter vi barna i å sette egne grenser og respektere andres grenser	●	●	●	●
13. I vår barnehage støtter vi barna i å finne løsninger i konfliktsituasjoner	●	●	●	●
14. Personalet i denne barnehagen forebygger diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre	●	●	●	●
15. Personalet i denne barnehagen stopper diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre	●	●	●	●
16. Personalet i denne barnehagen følger opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre	●	●	●	●
17. I vår barnehage utformer vi det fysiske miljøet slik at alle barn får mulighet til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter	●	●	●	●
18. I vår barnehage utformer vi det fysiske miljøet slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna	●	●	●	●

[https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/statedsanalysen-for-barnehage/bsa\\_vennskapogfellesskap\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/statedsanalysen-for-barnehage/bsa_vennskapogfellesskap_bm.pdf)

NSD Personvern, 06.02.2020 16:06

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 578498 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 06.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

