

La meg vere med!

Om iverksetjing av inkluderande miljø i barnehagen





Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

La meg vere med!

Let me join!

Belinda Solheim

Master i organisasjon og leiing

Høgskulen Vestlandet

Svein Ole Sataøen

10.06.22

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

1 Innholdsfortegnelse

2	Føreord	5
3	Samandrag	6
4	Abstract	6
5	Innleiing	7
6	Teoretisk grunnlag	9
6.1	<i>Bakgrunn</i>	9
6.2	<i>Iverksetjing</i>	10
6.2.1	Intervensjonen	12
6.2.2	Omsetjing	12
6.2.3	Iverksetjingsdrivarar	13
6.2.3.1	Kompetansedriverar	13
6.2.3.2	Leiingsdriverar.....	14
6.2.3.3	Organisasjonsdriverar	15
6.2.4	Barrierar i iverksetjinga	15
6.3	<i>Barnehagen som lærande organisasjon</i>	16
6.3.1	Fem disiplinlar for læring.....	16
6.3.2	Lærande møter som reiskap i iverksetjinga.....	17
7	Forskingsmetode	19
7.1	<i>Forskingsintervjuet</i>	19
7.2	<i>Datainnsamling</i>	20
7.2.1	Intervjuguide	21
7.2.2	Utval	21
7.3	<i>Gjennomføring</i>	22
7.3.1	Rolla som forskar	22
7.4	<i>Analyseprosessen</i>	23
7.4.1	Transkribering.....	24
7.4.2	Retningslinjer for analyse	24
7.4.2.1	Koding og kategorisering	25
7.5	<i>Validitet og realitet</i>	26
7.5.1	Etikk	27
8	Resultat	29
8.1	<i>Funn</i>	29
8.1.1	Før prosjektet, spørsmål 1	29
8.1.1.1	Styranane.....	29
8.1.1.2	Pedagogar	30
8.1.1.3	Styranane.....	30
8.1.1.4	Pedagogane.....	31
8.1.2	Spørsmål 3	32
8.1.2.1	Styranane.....	32
8.1.2.2	Pedagogane.....	33
8.1.3	Spørsmål 4	34
8.1.3.1	Pedagogane.....	34

8.1.4	Etter prosjektet, spørsmål 5	35
8.1.4.1	Styrrarane	35
8.1.4.2	Pedagogar	35
9	Drøfting	36
9.1	<i>I førekant av prosjektet, Pågangsmot og endringsvilje</i>	36
9.1.1	Kunnskapsgrunnlaget, her er vi no!	38
9.2	<i>Undervegs i prosjektet, realitycheck</i>	39
9.2.1	Alle skal med	41
9.2.1.1	Omsetjing og utfordringar	42
9.2.2	Læring i alle ledd	43
9.2.2.1	Leiing av læringsprosessar	44
9.3	<i>Etter fullført prosjekt, happy ending?</i>	45
10	Konklusjon	47
11	Kjeldeliste	49
12	Vedlegg 1, Plakat	51

2 Føreord

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.

*Det kan være meget lidt,
en forbigående stemning,
en oplagthed man får til at visne,
eller som man uddyber eller hæver.*

Knud **Løgstrup**, Den **etiske fordring** (1956)

3 Samandrag

Studien ser nærare på korleis barnehagen har handtert iverksetjinga av prosjektet inkluderande barnehage og skulemiljø. Prosjektet er eit kompetansehevingsprogram i regi av utdanningsdirektoratet der høgskulen Innlandet har laga eit fagleg program for sektoren. Gjennom fokusgruppeintervju med styrarar og pedagogiske leiarar har eg funne at prosjektet har skapt endring. Ei sterk kommuneleiing har støtta iverksetjinga og har styrka barnehagane sine føresetnadar for læring og utvikling. Funna syner at leiing er ein viktig faktor i alle ledd og både styrarar og pedagogiske leiarar har hatt ei sentral rolle i gjennomføringa av prosjektet. Arbeidet har inkludert alle tilsette og har fremja kultur for læring og utvikling både individuelt og kollektivt. Utfordringar knytt til iverksetjinga finn vi mellom anna i barnehagen sin kompleksitet. Ulike faglege bakgrunnar, utskifting av tilsette og endringsvilje. Auka arbeidsmengde saman med lite tid å gjere det på har og vore ei utfordring i iverksetjinga.

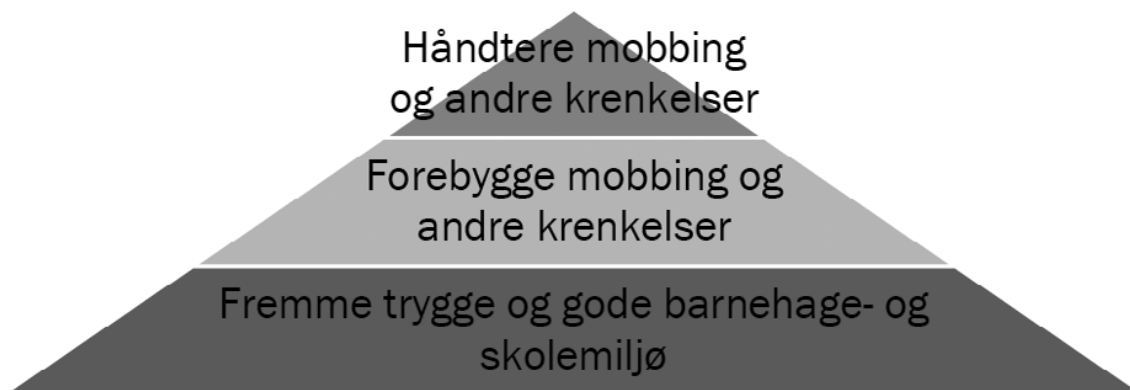
4 Abstract

This study takes a closer look at how the kindergarten has handled the implementation of the project, including kindergarten and school environment. The project is a competence development program under the auspices of the Directorate of Education where Høgskulen Innlandet has created a professional program for the sector. Through focus group interviews with several unit managers and kindergarten teachers, I have found that the project has created change. A strong municipal leadership has supported the implementation and has strengthened the kindergartens' preconditions for learning and development. The findings show that leadership is an important factor at all levels and both unit managers and kindergarten teachers have played a key role in the implementation of the project. The work has included all employees and has promoted a culture of learning and development both individually and collectively. We see challenges related to the implementation in the kindergarten's complexity. Various professional backgrounds, turnover, and unwillingness to change. Increasing the workload together with too little time, has been a challenge in the implementation.

5 Innleiing

Vi har dei siste åra sett auka politisk interesse for barnehagen som førebyggjande miljø. Samfunnet vårt er i endring og ein kan sjå samanheng mellom oppvekstmiljø og seinare livsmeistring. Større fokus på psykososiale miljø og inkludering i barnehage og skule har ført til nye grep og satsingar i mange kommunar. Eg skal ta føre meg satsinga Inkluderande barnehage og skulemiljø (Heretter: IBSM) som er eit stort prosjekt i regi av utdanningsdirektoratet. Høgskulen innlandet fekk ansvar for delar av det faglege arbeidet i satsinga.

Grunnlagsdokumentet for prosjektet kom i 2017 og handlar om å sjå heile utdanningslauget i samanheng. Barn som opplev mobbing og eller andre krenkingar står i fare for svekka livskvalitet, helse, trivsel og læring. Dokumentet til prosjektet legg føringar for arbeidet med inkluderande barnehage og skulemiljø. Her vert verdiar, haldningar, normer og arbeidsmåtar trekt fram som kulturelle trekk ved organisasjonen og er viktige for endring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hovudansvaret for endring og iverksetting ligg hjå barnehageeigar, leiar/styrrar og pedagogisk leiar. På same tid vil alle som jobbar i sektoren ha ansvar for trygge barnehagemiljø gjennom barnehagelova (Barnehageloven, 2006). Hovudmålet med prosjektet er å fremje trygge og gode barnehage og skulemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).



(Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 12).

Figuren syner tre nivå barnehagen skal jobbe på gjennom prosjektet IBSM. Det fyrste nivået, fremjing av trygge og gode barnehagemiljø, ligg forankra i rammeplan og barnehagelov. Dette handlar om det allmennpedagogiske og alt vi gjer i kvardagen for at barna skal ha det

bra. Det andre nivået, førebygging av mobbing og andre krenkingar, handlar om alt det ein gjer for å motverke at mobbing og krenkingar skjer. Til dømes fokus på samansetting av barnegrupper og venskap. Det tredje nivået vil seie at ein har kompetanse til å oppdage, stagge og fylgje opp konkrete saker med mobbing og krenkingar.

I min kommune deltok alle dei 26 barnehagane i prosjektet ISBM. Som pedagogisk leiar i ein stor barnehage i kommunen, har eg vore nyfiken på korleis dei ulike barnehagane har iverksett prosjektet. Studien vart gjennomført seks månadar etter at ISBM var fullført i alle barnehagane.

Kommunen deltok gjennom prosjektet med å sende nokre styrarar til nasjonale samlingar på Gardermoen. Det vart oppretta eit lærande nettverk regionalt der nokre få frå kvar barnehage deltok, samt eit nettkurs der alle dei tilsette deltok. Kommuneleiinga arrangerte planleggingsdagar der alle tilsette deltok på føredrag med Tove Flack og Ingrid Grimsmo Jørgensen. Foreldre fekk og tilbod om føredrag med Ingrid G. Jørgensen utanom barnehagen sine vanlege møter.

Ved hjelp av fokusgruppeintervju med leiarar på ulike nivå, har målet vore å sjå korleis barnehagane har handtert iverksettinga av prosjektet og, korleis dei har fremja endring og læring i heile organisasjonen. På dette grunnlaget kom eg fram til denne problemstillinga:

Korleis har barnehagen handtert iverksettinga av prosjektet inkluderande barnehagemiljø med sikte på å skape eit barnehagemiljø som motverkar mobbing og krenkingar?

Opggåva er bygd opp i fire delar; teoretisk grunnlag, metode, funn, drøfting og konklusjon. Det teoretiske grunnlaget i arbeidet mitt vert innleie med empirisk bakgrunnen for val av tema. I fortsettinga vil iverksetjingsprosessen til Dean Fixen (2005) spele ei sentral rolle. Iverksetjing av endringsarbeid heng nøye saman læring og ein kan ikkje sjå det eine utan det andre, eg har difor valt å vie noko merksemd til læringsperspektivet.

Eg kjem inn på Peter Senge (2005) og dei fem disiplinane om korleis organisasjonar lærer, saman med Kjell Røvik (2007) sine teoriar om omsetjing frå program til lokale praksisar.

I metode kapitlet tek eg føre med kjenneteikn ved kvalitativ metode og korleis eg har nytta dette i forskinga mi. Her vil og prosessen med gjennomføring av intervju og analyse, reliabilitet, validitet og etiske perspektiv verte omtalt.

Drøftinga knyt saman teoretiske perspektiv med funna frå undersøkinga og peikar på samanhengar og ulikskapar.

Konklusjonen vil summere opp korleis funna i undersøkinga som er gjort svarar til problemstillinga.

6 Teoretisk grunnlag

Iverksetjing kan sjåast på som brua mellom det forskinga kan fortelje oss og praksis i barnehagen. Iverksetjingsprosessen krev ikkje berre kunnskap om det ein ynskjer å oppnå, men og kompetanse om korleis ein skal gå fram for å kome dit. Kunnskapen om kva ein vil oppnå er ofte større enn kunnskapen om korleis ein gjer det. Teoriar om iverksetjing skal vere ein vegvisar og forholdet mellom suksessfaktorar og barriere vert ofte lyfta fram i dagen. Endringsarbeid i barnehagen er komplekst og handlar om læring i mange ledd, ringverknadar og kvalitet på ulike områder. Iverksetting av endring føreset ei leiing som evnar å få til god planlegging, skape klare mål, strukturerer, organiserer og evaluerer arbeidet. Det handlar om samarbeid, kollektive prosessar, ynskje om utvikling og trua på meistring i personalet (Roland, Ertesvåg, & Keeping, 2018; Senge, 2006). Iverksetjingsarbeid føreset at ein ynskjer endring, og endringsarbeid føreset ein iverksetjing prosess. I fortsetjinga vil omgrepa iverksetjing og endringsarbeid verte brukt slik eg finn det tenleg i konteksten.

6.1 Bakgrunn

Barnehagen fekk saman med lovfesta rett til barnehageplass i 2009, ny status i samfunnet og medansvar for at alle barn skal få ein trygg og god oppvekst. Fokus på kvalitet vart lyfta fram gjennom Stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen (2008-2009) og før den Stortingsmelding 16 om tidleg innsats (2006-2007). Desse ser på heilskapen i utdanningsløpet og peikar på viktigheita av ein god start for alle, sosial utjamning og sterk pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; st.meld.nr.16 (2006-2007), 2006). Kvalitet i barnehagen har vorte eit vidare omgrep etter kvart som det har vorte forska meir på sektoren. Ein kvalitativ god barnehage i 2022 er såleis meir kompleks enn den var i til dømes i 2009. Auka fokus på psykisk helse hjå små barn og barnehagen som førebyggjande arena, krev sterke og trygge miljø med plass for alle. Det krev pedagogar med høg kompetanse om mellom anna tilhøyrsløse, utanforskap, mobbing, krenkingar, inkludering,

trygge fellesskap og leik. Nou (2015) «Å høyre til» trekk fram inkluderingsomgrepet og utvidar det frå å gjelde barn med særlege behov til å gjelde for alle. Utgreiinga seier at alle menneskje har rett til å verte inkludert og å høyre til (NOU 2015:2, 2015). Statistisk pedagogisk teneste (Heretter: Statped) definerer inkludering slik: «*Inkludering innebærer at alle hører til og tar del i læringsfellesskapet i barnehage, skole og arbeidsliv. Alle mennesker trenger å være en del av et fellesskap. Sosial tilhørighet er en viktig ramme for læring og utvikling, enten en er liten eller stor*» (statped, 2020). Her kjem det tydeleg fram at inkludering handlar om å høyre til, på same tid handlar det om å sikre menneskje si deltaking på sentrale arenaer gjennom livet.

Rammeplan for barnehagen er det viktigaste arbeidsdokumentet ein har i barnehagen.

Denne vart sist oppdatert i 2017 og stiller krav til arbeidet og innhaldet i barnehagen.

Rammeplanen endrar seg saman med samfunnet og skal ivareta alle barn sine moglegheiter for å utvikle seg. Den peikar på barnehagen sitt ansvar som helsefremjande og førebyggjande funksjon der alle barn er like viktige for fellesskapen. Barna skal mellom anna oppleve trivsel, meistring, livsglede og barnehagen skal motverke mobbing og krenkingar. Vidare har barnehagen eit ansvar for å fylgje opp og setje inn eigna tiltak når det er naudsynt (Falck-Pedersen, Kongstein, & Pedlex, 2017).

I 2021 kom ny paragraf i barnehagelova som skal ivareta ein trygg og god barnehagekvardag. Her vert alle vaksne i barnehagen ansvarlege for å fylgje med korleis barna har det. Dei har plikt til å gripe inn når nokon ikkje har det bra, samt varsle og å sette inn tiltak der det er naudsynt. Endringa involverer alle vaksne i barnehagen uavhengig av utdanning og posisjon (Barnehageloven, 2006).

På same tid som krava til barnehagen vert meir nyanserte seier dokumenta lite om korleis ein skal gjere desse endringane. Prosessen med å få forskingsbasert kunnskap om til praksis i barnehagen er ein lite omtala løyndom. Fafo rapporten som evaluerer iverksetjinga av ISBM syner at arbeidet har sett spor og skapt rørsle i sektoren (Bjørnset, Bråten, Gjefsen, Kindt, & Rogstad, 2020). Vi skal i fortsetjinga sjå nærare på iverksetjing av program/tiltak i barnehagen.

6.2 Iverksetjing

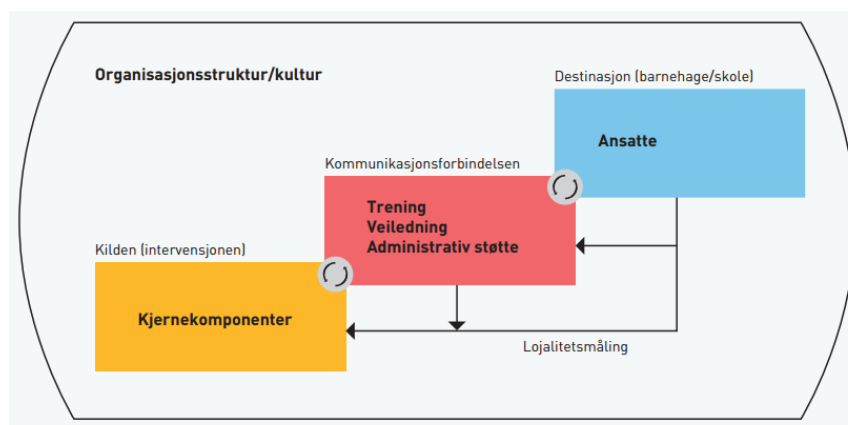
Iverksetjing handlar om korleis organisasjonen og dei tilsette utviklar seg, lærer og skapar varige endringar av praksis. Kapasiteten ein organisasjon har for å kunne endre seg er

sentralt i teorien om iverksetjing. Kapasiteten ein peikar på er føresetninga ein organisasjon har for endring gjennom ferdighet, kunnskap og handling. (Roland et al., 2018).

Endringsarbeid i barnehagen kan vere sett i gong som eit lokalt arbeid i den enkelte barnehage eller som eit større prosjekt i kommunen. Det kan og vere initiert frå nasjonalt hold som til dømes iverksetjing av ny rammeplan. Samstundes vil målet med endringsarbeid alltid vere å heve kvaliteten i barnehagen. Det vil seie at barnehagen treng kompetanse om korleis ein iverksett nye arbeidsmåtar og praksisar. Nye endringsarbeid vil alltid vere farga av tidlegare erfaringar med iverksetjingsprosessar (Roland et al., 2018).

Starten av endringsarbeid handlar ifylgje Fixen om å identifisere kjernekomponentar. Som omtala over kan desse vere initiert frå ulike hald og handlar om mål og prosess.

Kjernekomponent deler ein i to hovudtypar der den fyrste tek føre seg kva ein skal gjere, intervensjonen. Den andre handlar om iverksetjingsprosessen, korleis ein skal gjere det, og kalla iverksetjingsdriverar. Desse driverane inneber trening, rettleiing og administrativ støtte. Iverksetjingsdriverane kjem vi nærare tilbake til seinare i kapittelet. Neste punkt i modellen handlar om dei tilsette i organisasjonen, dei som skal gjennomføre endringsarbeidet. Iverksetjinga er avhengig av dei tilsette si endringsvilje og haldning til endringsarbeidet. Den eksisterande kompetansen og innsatsen den enkelte medarbeidar legg i læringsprosessen, vil påverke iverksetjinga. Desse tre hovudpunkta, komponent, driver og tilsett, vert påverka av kulturen, strukturen og lojaliteten i organisasjonen og til saman utgjør dei iverksetjingsprosessen. Modellen til Fixen (2005) syner ei oversikt over prosessen og vert i fortsettinga nærare forklart.



Figur 1, Iverksetjingsprosessen (Roland et al., 2018, p. 58).

6.2.1 Intervensjonen

Det fyrste punktet er intervensjonen og tek føre seg målet for arbeidet og det som skal lærast. Til dømes vil ein i gjennom IBSM ha som mål å fremje inkludering og motverke mobbing og krenkingar. Det er ofte teoretiske omgrep eller tema som skal omsetjast til praksis og med det utgjør kjernekomponentane i iverksetjinga. Målet med intervensjonen vil alltid vere å heve kvaliteten på tenesta barnehagen yt. I planleggingsfasen må ein gjere seg kjend med og arbeide for å få forståing for kva ein skal gjere. Nokre prinsipp kan vere til hjelp i denne startfasen for å skape ei felles forståing for kva ein skal endre på. I fyrste omgang må ein gjere seg kjend med kjernekomponentar i intervensjonen. Ein måte å gjere det på er å lage ein plakat som syner kjernekomponentar med underpunkt og henge den synleg på arbeidsplassen. Døme på ein slik plakat frå ein barnehage som ikkje er knytt til studien er lagt ved oppgåva (sjå vedlegg 1). Neste steg er å dele opp kjernekomponentane og operasjonalisere dei. Det vil seie at ein lagar underpunkt til komponentane, det gjer ein lokalt i organisasjonen og desse må henge nøye saman med målet og vere teoretisk forankra. Vidare må ein kople underpunkta ein har kome fram til saman med praksisen i organisasjonen. Ei slik tydeleggjering er viktig for å skjønna korleis praksiskvardagen skal endrast. Når desse tre fyrste stadia er gjennomført er siste punkt å trene seg i praksis og verte rettleia undervegs. Leiinga si oppgåve her er å oppmuntre, organisere og passe på at alle er med (Roland et al., 2018).

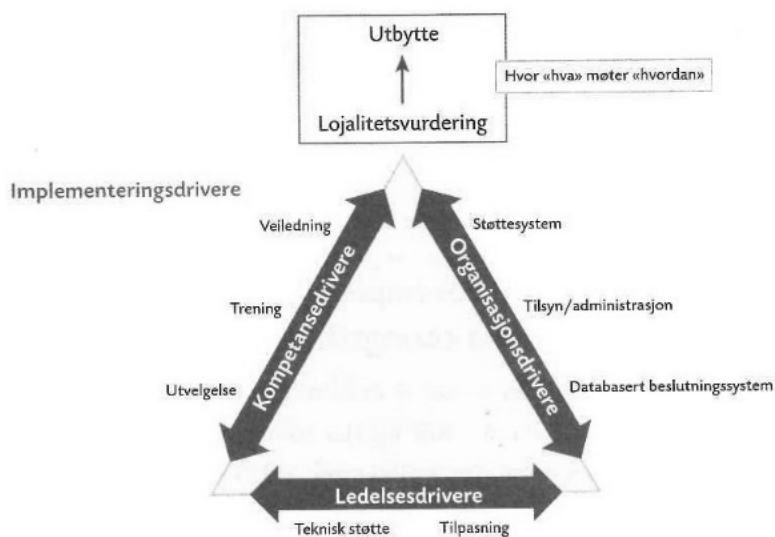
6.2.2 Omsetjing

Kjell Arne Røvik sine teoriar har likskapstrekk med modellen til Blaze og Fixen. Han snakkar om omsetjing, iverksetjing og korleis ein mottok og nyttar seg av organisasjonsidear (Røvik, 2007). Gjennom prosjektet IBSM kom ideen om korleis ein kunne skape eit meir inkluderande barnehagemiljø. Ideen kom i fyrste omgang til kommuneleiinga som «pakka den ut» og deretter presenterte den for barnehagane. Ei slik utpakking handlar om å ta ein ide og omsetje den og gjere den om til eigenleg praksis. Prosjektet hadde ei tydeleg top down orientering der omsetjingsrekka starta på toppen og vart spreidd utover i einingane. Ifylgje Røvik krev ei slik omsetjing av idear og praksisar mykje omsetjingskompetanse. Denne kompetansen vert framstilt som nærast oversett og lite omtala i aktuell teori som mellom anna organisasjonsteori og institusjonell teori. Han hevdar at kompetanse om omsetjing av idear må sjåast på som ein kritisk viktig ressurs i arbeid med kunnskaps og ideoverføring. Arbeidet med omsetjing kan gjennomførast i tre ulike grader eller modus. Reproduserande

modus vil seie at ideen verte kopierte og sett inn som den er. Om ein endrar noko ved å legge til eller ta vekk element kallar ein det modifierande modus. Radikalt modus er når ein gjer store grunnleggande endringar der ein berre nyttar element av den opphavslege ideen (Røvik, 2007, pp. 308-315).

6.2.3 Iverksetjingsdrivarar

Det neste punktet i iverksetjingsmodellen er iverksetjingsdrivarane som er den andre kjernekomponenten. Det er desse drivarane som er motoren i læringsprosessane ein ynskjer å skape. Desse drivarane kan delast inn i tre hovudgrupper som tek føre seg kompetanse, leiing og organisasjon (Roland et al., 2018).



Figur 2, Iverksetjingsdrivarar (Roland et al., 2018, p. 66).

6.2.3.1 Kompetansedrivarar

Kompetansedrivarane er mekanismar som fremjar evne og tru på at ein lojalt handlar til det beste for barna og deira familiar. Kompetansedriverane vert gjerne delt i fire faktorar, trening, rettleiing, personutveljing og evaluering. Trening er sentralt når dei tilsette skal tileigne seg nye ferdigheiter. Ved å nytte ulike metodiske reiskap i det praktiske arbeidet oppnår ein større forståing og gjer seg erfaringar med kjernekomponentane ein jobbar med. Til dømes observasjon der ein i starten er objektiv i ein situasjon for deretter å reflektere

kring det ein har sett. Eit anna døme er workshops der ein i ulike grupper deler tankar og nyttar kompetansen sin. Begge døma vil stimulere dei involverte til å setje ord på det dei opplev og skape refleksjon. Rettleiing vil seie at ein observerer, oppmuntrar til refleksjon og gjer feedback i prosessen (Roland et al., 2018). Rettleiinga kan vere både uformell i kvardagssituasjonar og meir formell i møter, grupper eller ein til ein. Vidare vil ein gjennom å vere eit godt førebilete i praksis kunne påverke medarbeidarane sine arbeidsmåtar (Stålsett, 2009). Rettleiar må ha god kunnskap om iverksetjingsdrivarane for å kunne rettleie i arbeidet. Siste faktoren er personalutveljing og handlar om fordeling av arbeidsoppgåver og kven som skal gjennomføre sjølve endringa. Leiinga er sentral her for å sikre progresjon. Prosjektgrupper kan verte oppretta på bakgrunn av erfaring og kompetanse for å drive arbeidet framover. Undervegs i prosessen er det naudsynt å evaluere for å identifisere og styrke svakheiter. Lojalitet og handtering av prosessen er viktige faktorar i evalueringa (Roland et al., 2018). Drivarane påverkar kvarandre og har best læringsutbytte om ein nyttar dei saman. Til dømes vil ein oppnå større innsikt om ein saman med trening mottek rettleiing.

Vi kan peike på tre hovudgreiner innanfor læring som vektlegg ulike måtar å ta til seg ny kunnskap. Behaviorisme handla om at vi lærer som følge av å få anten påskjøning eller straff. Kognitivismen fokusera på dei individuelle mentale prosessane der vi tek imot og tolkar informasjon for deretter å knyte den saman med kunnskapen vi allereie har. Den siste greina er det sosiokulturelle perspektivet som vektlegg sosiale relasjonar, samhandling og samarbeid som grunnleggande for læring (Roald, 2012). Godt integrerte kompetansedriverar føreset læring både individuelt og kollektivt og er avgjerande for iverksetjinga.

6.2.3.2 Leiingsdriverar

Vidare i modellen finn vi leiingsdriverar. Desse består av ulike leiingstrategiar som ligg bak dugande val i forhold til avgjerder og tilpassingar. Avgjerder vil på eine sida handle om korleis ein handterer ulike utfordringar der det er stor semje om kva ein bør gjere. Her kan leiaren ta avgjerder med vissheit. Tilpassingar og utfordringane kring desse handlar om handtering av utfordringar der det er lita semje. Når det er låg semje er det ein meir krevjande situasjon der leiaren sine strategiar vil utfordre verdiar og normer i organisasjonen. Leiaren må vere dynamisk i leiirstilen sin for å handtere dei ulike utfordringane ein møter i prosessen. Leiaren har eit overordna ansvar for korleis arbeidet til kompetansedriverane går føre seg og det vil og vere viktig med systematisk evaluering.

6.2.3.3 Organisasjonsdriverar

Til sist finn vi organisasjonsdriverane, desse har som mål å skape og oppretthalde strukturar som fremjar gjennomføring av intervensjon. Her finn vi faktorane avgjerdstøttesystem, systemintervensjon og administrativt tilsyn. Avgjerdstøttesystem vil seie at ein set søkelys på sentrale faktorar i endringsprosessen og eventuelle endringar som fylgje av intervensjonen. Faktorar som til dømes lojalitet og progresjon kan seie noko om i kva grad ein har lukkast med intervensjonen. Administrativt tilsyn peikar på korleis leiinga og barnehageeigar stimulerer læringsprosessar. Endringskultur krev ei støttande leiing som legg til rette for læring og utvikling. Til dømes er ressursar, gjennomføring av naudsynte lover og politikk kanalar der organisasjonane kan vere med å påverke. Systemintervensjon kjem til syne på mange nivå både i og utanfor barnehagen og handlar om å påverke system som er relatert til barnehagen. Til dømes kan ein ved å fremje behov om auka ressursar endre rammefaktorane som ligg til grunn for sektoren.

Alle iverksetjingsdriverane heng saman i eit komplekst samspel der ein er avhengige av kvarandre for å skape endringar (Roland et al., 2018).

6.2.4 Barrierar i iverksetjinga

I store prosjekt og endringsarbeid kan ein ifylgje Mark T. Greenberg møte på ulike barrierar som kan hemme og svekke arbeidet (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2005). Tidleg identifisering av moglege barriere er viktig for å kunne finne eigna strategiar for å motverke dei. Nokre barriere går att i litteratur om iverksetjing og er aktuelle for endringsarbeid i barnehagen (Roland et al., 2018). I starten av eit endringsarbeid er det viktig at tema og mål for arbeidet kjennast relevant. Erfaringar frå tidlegare endringsarbeid spelar ei rolle for mottakinga av nye endringsarbeid. Når arbeidet opplevast som lite relevant av dei tilsette vil dette vere ei stor barriere for utvikling. Eigeskapar i organisasjonen er det andre hinderet som kan hemme nytenking. Mellom anna uklårt leiarskap, lite endringsvilje saman med nye idear som skil seg mykje frå den eksisterande praksisen. For lite ressursar til rådigheit i organisasjonen vil verke hemmande på endringsarbeidet. Det tredje hinderet er eigeskapar ved dei tilsette, dei som skal utføre iverksetjinga. Eigeskapar ved dei tilsette handlar om haldningar og verdiar som samsvarar lite med innhaldet i endringsarbeidet. Det vil og innebære at ein er nok budde og har tilstrekkeleg tid til auka arbeidsbyrde. Støttesystema kring organisasjonen står for det fjerde hinderet og vil seie at det kan vere manglande støtte frå dei som har pålagt endringsarbeidet. Det vil og omfatte dårleg planarbeid for

iverksetjinga og at det er lita moglegheit og tid til å øve seg på nye arbeidsmåtar. Det siste hinderet handlar om eigeskapar ved programmet som skal innførast i organisasjonen. Om programmet som skal innførast ikkje svarar til behov i organisasjonen vil det vere hemmande for arbeidet. På same måte vil det hindre utvikling om programmet ikkje er eigna for dei som skal nytte det. Innhaldet kan og vere for enkelt og slik sett ei reell barriere (Greenberg et al., 2005). Roland peikar på to trekk ved barnehagen, skilnad i utdanningsnivå og kjønnsfordeling, som moglege barrierar (Roland et al., 2018, p. 17). Alle endringsarbeid vil møte barrierar og det er eit leiaransvar å oppdage og handtere desse. Barnehagar med svak struktur og låg endringsvilje vil møte større barrierar enn andre. Lokale tilpassingar kan auke iverksetjingskvaliteten og gjere endringsarbeidet meir relevant for kvar enkelt barnehage. Høg kvalitet på iverksetjinga krev mange parallelle prosessar og føreset læring hjå alle dei tilsette (Roland et al., 2018).

6.3 Barnehagen som lærande organisasjon

Forskartradisjonen om kva læring er og korleis det skjer er sterk og mangesidig. Læring er både medvitne og umedvitne endringsprosessar (Stålsett, 2009). Vi menneskjer har ulike føresetnadar for læring, desse vil verte hemma eller fremma av omgjevnadane vi veks opp i. Mellom anna familie, kultur, vener og nærmiljø. Som vaksne vil vi aldri møte arbeidslivet med blanke ark. Vidare læring i vaksen alder må bygge på den eksisterande kunnskapen for å verte meiningsfull (Einarsen & Skogstad, 2016).

6.3.1 Fem disiplinær for læring

Peter Senge tek føre seg fem disiplinær for å forklare korleis læring og utvikling skjer i ein organisasjon. Ein disiplinær forklara han som « *a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice* » (Senge, 2006, p. 10). Ein disiplinær er med andre ord ein føresetnad for læring. Disiplinane omtalar eigeskapar som gjer menneskje mottakeleg for ny kunnskap. Særtrekk ved dei fem disiplinane er at dei søker forståing for heilskap framover og utover og har med det ei forventing om utvikling. Dette skil seg frå andre organisasjonsteoretikarar der ein ser bakover og innover og nyttar tidlegare erfaringar for å lære og utvikle seg (Roald, 2012). Disiplinær personleg dugleik handlar om drivkraft og motivasjon ein får ved å ha allsidige ferdigheiter og kunnskapar. Neste disiplinær er mentale modellar og handlar om dei innarbeidde tankebileta kvar og ein av oss har med i ryggsekken. Desse tankebileta kan hemme nytenking og utvikling. Teamlæring handlar om å samarbeide

som ein heilskap der alle kjenner at dei kan bidra og får påfyll. I teamlæring er det viktig å meistre både dialog og diskusjon, ein må kunne stå i usemje, lyfte den fram å gjere den fruktbar for fellesskapen og den vidare prosessen. Felles visjonar er dei prinsippa som er felles for alle i organisasjonen og som skaper kjensle av tilhøyrse og fellesskap. Ved å integrere individuelle og felles verdiar kan det vekse fram felles praksis og prinsipp. For å sjå mønster og samanhengar i organisasjonen må ein å sjå heilskapen saman med dei ulike delane. Denne siste disiplinen kallar han for systemisk tenking og handlar om å sjå verkelegheita som ein sirkulær og samanhengande funksjon i organisasjonen (Roald, 2012). Systemisk tenking som vert lyfta fram som den viktigaste disiplinen i Senge sin teori. Dette er den raude tråden som knyter saman og kombinerer dei andre disiplinane (Senge, 2006). I tråd med Senge sin teori om lærande organisasjonar finn vi prinsipp for lærande møter.

6.3.2 Lærande møter som reiskap i iverksetjinga

Organisering av møter i ein organisasjon spelar ei viktig rolle for medarbeidarane si kjensle av fellesskap. Møte der alle kjenner seg som ein del av eit felles arbeid på same tid som dei konstruktivt bidreg, lærer og er medskapande (Fullan, Guldahl, Guldahl, & Mekki, 2017). Lærande møter forutset at alle må vere budde og ha tankar om møteinnhaldet. Det lærande møtet handlar om prosessar der medarbeidarane reflekterer, er kreative og kjenner ansvar for arbeidet saman. Samstundes må ein hindre at møter vert prega av mykje motførestillingar og at det er dei same medarbeidarane som tek ordet heile tida. Styrt framlegging og tydeleg strukturleiiing er eit grep som både utfordrar og gjer alle moglegheit til å bidra. Leiaren må vere godt budd og eventuelle arbeidsgrupper bør vere planlagt på førehand. Skal dei til dømes vere homogene eller heterogene, delast inn i alder, utdanning, avdelingar/grupper eller barnehagar (Roald, 2012). Leiarar bør jobbe for å bygge opp medarbeidarane sine ved å motivere, synleggjere kompetansen og kunnskapen deira. Fullan kallar dette oppløftande leiarskap. Han seier at ein skal søke å skape leiarskap frå midten, ikkje nedanfrå og opp eller ovanfrå og ned. Ein leiar skal saman med sine medarbeidarar lytte, lære, stille spørsmål og reflektere saman. Vidare seier han leiaren heller enn å legge sterke føringar i starten av eit møte skal ta styring og snøre sekken på slutten av møtet. Å sjå medarbeidarane sine som verdifulle og viktige for læring og utvikling i organisasjonen er ei viktig oppgåve. (Fullan et al., 2017). Den lærande barnehagen fremjar ei induktiv tilnærming framfor ei deduktiv tilnærming. Ei induktiv tilnærming har som utgangspunkt praksis og erfaring som ein knyt på teoretisk kunnskap. Deduktiv tilnærming vil seie at ein går andre

vegen og startar med eit teoretisk utgangspunkt. Mellom anna kan ferdige forslag og mykje informasjon frå leiinga hemme felles refleksjon og kvar enkelt sitt eigarskap til arbeidet. Ny informasjon skapar ikkje automatisk ny forståing. Auka kompetanse vil kome som eit resultat av kollektive prosessar og aktive medarbeidarar (Roald, 2012).

7 Forskingsmetode

Tema og problemstilling ligg til grunn for val av forskingsmetode der målet er å finne ut korleis fem barnehagar har handtert iverksetjinga av IBSM.

I samfunnsvitskapleg forskning skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning søker å finne eigenskapar ved nokon eller noko medan kvantitativ metode vil finne summen av desse eigenskapane (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

Kvalitativ forskning har fokus på meiningar og prosessar som ikkje kan målast i kvantitet eller frekvens. Den peikar på kvalitetane, kjenneteikn og eigenskapar, ved sosiale fenomen. Ein kan slik å få betre forståing for dei sosiale fenomen som vert studert. Kvalitativ metode tek utgangspunkt i studiar frå innsida og rettar slik merksemda mot korleis deltakarane opplev og reflekterer kring eigen situasjon. Relasjon mellom forskar og deltakar i undersøkingar som vert gjennomført i felten, er prega av nærskap og sensitivitet (Thagaard, 2018). Eigenarten ved kvalitative intervju handlar om deltakarar som deler sine subjektive tankar, erfaringar og kjensler ved det aktuelle temaet (Kvale et al., 2015).

Når ein studera kor utbreidd eit fenomen er, eller på tal fenomen, nyttar ein kvantitativ metode. Kjenneteikn ved metoden er at ein kan samle store mengder data til dømes gjennom spørjeundersøking og observasjon. Forholdet mellom forskar og deltakar er distansert og den fysiske avstanden mellom dei kan vere stor. Problemstillingane i kvantitative undersøkingar søker statistiske generaliseringar (Thagaard, 2018).

Studien min vil ikkje søke kvantitative data og på bakgrunn av fenomena eg ynskjer å undersøke har eg valt ei kvalitativ metodisk tilnærming.

7.1 Forskingsintervjuet

Gjennom kvalitative studiar kan innhenting av data skje gjennom anten observasjon, intervju eller ved å studere skrivne og visuelle tekstar (Thagaard, 2018). Eg har valt fokusgruppeintervju i studien min. Kjenneteikn ved fokusgruppeintervju er at ein nyttar ein semistrukturert intervjustil. Semistrukturerte intervju vert nytta når eit tema skal forståast utifrå deltakarane sine eigne perspektiv. Intervjuforma artar seg på mange måtar som ei samtale men har som profesjonelt intervju eit formål. Fokusgruppeintervju har ikkje som mål å kome til einigheit. Målet er heller å få fram ulike synspunkt og diskutere kring desse. Ei slik jakt på kunnskap kring fenomen har ein fenomenologisk innfallsvinkel. Ei fenomenologisk tilnærming er sentral i mykje kvalitative studiar. Den peikar på iveren etter å

forstå ulike sosiale fenomen gjennom deltakarane sine perspektiv. Deltakarane sine opplevingar gjev forskaren moglegheit til å forstå og forklare ulike måtar å sjå verda på (Kvale et al., 2015). Medan fenomenologiar er opptekne av menneskje si oppleving av fenomen, tek hermeneutikken føre seg fortolking av meining. Hermeneutikk er læra om fortolking av tekst der målet er å forstå tekst på ein gyldig og folkeleg måte (Kvale et al., 2015). Den hermeneutiske tilnærminga er og sentral i kvalitativ forskning. Den søker å finne djupare meining enn den openberre, data skal ikkje berre omtalast, men sjåast i samanheng og tolkast. Hermeneutikken byggjer på ein tanke om at ein ikkje kan forstå delar av eit fenomen utan å sjå heilskapen (Thagaard, 2018). Gjennom studiet mitt vil eg nytte både ei fenomenologisk og ei hermeneutisk tilnærming. Gjennom å søke personlege opplevingar i intervju og tolke data, ynskjer eg å sjå samanhengar og få forståing for heilskapen.

7.2 Datainnsamling

Forskningsprosjekt gjennomført av studentar ved universitet og høgskular er meldepliktige hjå Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Heretter: NSD). NSD er personvernansvarleg for desse institusjonane og skal sjå til at forskning gjennomført av studentar overheld forskingsetiske reglar (Thagaard, 2018).

Når deltakarane var valt ut og godkjenning frå NSD var klar, sende eg ein førespurnad om dei ynskte å delta i eit fokusgruppeintervju. Dei fekk informasjon om kven eg var og kva som var tema for forkinga. Seks av dei ti inviterte deltakarane var positive og ynskte å delta i fokusgruppeintervju. Eg sende ut nye førespurnadar på dei ledige plassane og hadde nok deltakarar i god tid før intervjuet.

Når det formelle var klart sende eg ut invitasjon til deltakarane med praktisk informasjon, tema, problemstilling og informert samtykke. Informert samtykke vil seie at deltakaren vert informert om målet og prosessen i undersøkingsarbeidet, moglege skadeverknadar og fordeler ved å delta. Dette kjem eg nærare tilbake til i kapittelet om etikk. Samtykket inneheldt og informasjon om at deltakarane står fritt til å trekkje seg undervegs i prosessen og sikrar seg med det at all deltaking er frivillig (Kvale et al., 2015).

Dato og tid var valt av deltakarane sjølve. Det vart fremja nokre forslag ein månad fram i tid og saman fann vi dag og tid som passa for alle. Intervjuet vart lagt til ettermiddag etter arbeidstid.

Eg valde og ikkje dele intervjuguiden med deltakarane då eg ikkje ynskte at dei skulle bu seg med «ferdige svar». Eit fokus der deltakarane seier det dei trur forskaren vil høyre kan vere

ein konsekvens om intervjuguiden er kjend. Ein anna konsekvens kan vere at deltakarane vert mindre spontane og praksisnære (Thagaard, 2018). Dei vart vidare informert om at intervjuet vart dokumentert for vidare bruk med lydopptak. Registrering av intervju med lydopptak er ein vanleg form for dokumentasjon. Den gjev forskaren moglegheit til å fokusere på tema og dynamikken med mellom anna tonefall, kroppsspråk, lydar (Kvale et al., 2015).

7.2.1 Intervjuguide

Utarbeiding av intervjuguide var ein prosess som starta allereie når tema og problemstilling tok form. Ei genuin interesse for temaet og stor nyfikenheit kring korleis andre barnehagar hadde handtert iverksetjinga av IBSM gjorde at eg hadde mange spørsmål. Målet var å lage spørsmål der deltakarane vart motivert til å fortelje sine erfaringar. Opne spørsmål inviterer deltakarane inn på same tid som dei står ganske fritt i kor mykje dei deler og korleis dei svarer på spørsmålet. Opne spørsmål er viktige om ein ynskjer å få fram deltakarane sine ekte erfaringar (Thagaard, 2018). Som utgangspunkt valde eg nokre store generelle spørsmål som til dømes *Kva erfaringar hadde de med inkluderande arbeid, mobbing og krenkingar?* Her er det mogleg å svare både forsiktig og rikt utfyllande. Desse generelle spørsmåla hadde fleire konkrete spørsmål til oppfølging. Generelle spørsmål kan vere utfordrande i intervjusituasjonen om ein ikkje kan fylgje opp med meir konkrete spørsmål. Å nytte generelle spørsmål var eit bevisst val for å få færre spørsmål som styrte intervjuet og å skape meir samtale og diskusjonar (Thagaard, 2018).

7.2.2 Utval

Kvalitative studiar tek sikte på å samle mykje data frå eit mindre utval av deltakarar. Ein skal innhente så mykje data ein treng for å svare på problemstillinga. Samstundes må mengda data vere handterleg når ein tek til med analyse. Fokusgruppeintervju vil ofte ha mellom seks og ti deltakarar (Kvale et al., 2015). Eg har valt fem styrarar og fem pedagogiske leiarar frå ni ulike barnehagar i prosjektet mitt. Storleiken på min studie saman med ynskje om å gå djupna var avgjerande når eg valde å ha fem deltakarar i kvart intervju. Med pandemi i samfunnet måtte eg vurdere moglegheit for gjennomføring ved eit fysisk møte og mange deltakarar.

Deltakarane mine vart valt utifrå eit strategisk utval. Det vil seie at ein vel personar systematisk på bakgrunn av kompetanse og eigenskapar som er relevant for problemstillinga (Thagaard, 2018). Både styrarar og pedagogar var valt for å få ei mangfaldig gruppe til

intervjua. Målet var at ulike barnehagar skulle verte representert frå heile kommunen. Eg valde utifrå kriteria storleik, privat og kommunal, geografi, base og avdelingsdrift. Dei skulle så langt det gjekk ikkje kjenne kvarandre sine arbeidsmåtar så godt at det ville påverke intervjua. Dette var og eit mål for meg. Eg ynskte ikkje å ha nærare kjennskap til deltakarane og korleis dei hadde arbeida med prosjektet.

7.3 Gjennomføring

Intervjua vart gjennomført i eit stort møterom i ein barnehage ingen av deltakarane hadde noko tilknytning til. Eg har gjennomført to intervju der det fyrste var med styrargruppa. Det var invitert fem styrarar frå ulike barnehagar, ein fell frå grunna sjukdom. Det andre intervjuet var pedagoggruppa, det var invitert fem pedagogar frå ulike barnehagar. Også her vart det fråfall og tre melde avbod grunna sjukdom. På trass av noko fråfall har eg fått mykje god informasjon om korleis prosjektet er gjennomført i dei ulike barnehagane. Deltakarane har vore engasjerte og eg har funne både ulike innfallsvinklar og verdiar som har prega prosjektet. Det var sett av to timar til kvart intervju der dei fyrste ti minutta vart nytta til praktisk informasjon. Eg minna på informasjon dei hadde motteke i førekant. Mellom anna at eg ville ta lydopptak av intervjuet og at dei kva tid som helst hadde moglegheit å trekkje seg. Eg forklara korleis intervjuguiden var bygd opp med tredelinga før, under og etter prosjektet. Vi starta med ei runde der vi presenterte oss og fortalde kva bakgrunn vi hadde. Begge intervjua hadde deltakarar med mykje kompetanse og erfaringar frå barnehage.

7.3.1 Rolla som forskar

Under intervjuet fungerte eg som moderator samstundes som eg gjorde notat når det var naudsynt. Moderatoren har som oppgåve å legge til rette for ein open og god atmosfære samstundes som ein får rørsle og progresjon i intervjuet (Kvale et al., 2015). Før intervjuet budde eg meg nøye med tanke på korleis eg kunne vere ein aktiv og støttande lyttar. For å skape flyt i samtala og motivere deltakarane til å dele erfaringane sine nyttar ein prober. Det vil seie at ein med oppmuntrande ord, små rørsler eller kommentarar, seier at ein lyttar med merksemd (Thagaard, 2018). Til dømes nytta eg kroppsspråk ved å nikke og smile. Ved eit par høve trong eg oppfylging spørsmål eller måtte klargjere kva eg ynskte å høyre om. Deltakarane svarte på det jamne utfyllande og delte av erfaringane sine. Fleire gonger vart det fleire runde i intervjua fordi dei høyrte på kvarandre og ville leggje til fleire erfaringar for eigen del. Rolla som intervjuar føreset at ein har god kompetanse om tema som skal

undersøkast og at ein meistra den kommunikative delen av intervjuet. Intervjuaren må ta raske avgjerder undervegs om kva ein skal spørje om og korleis. Notata som vert gjort speglar kva som er viktig informasjon i den vidare prosessen (Kvale et al., 2015). Samstundes som eg var godt budd og hadde sett føre meg ulike utfordringar som kunne oppstå, valde eg ved eit par høve å vere audmjuk i situasjonen. Ved å seie mellom anna «*det har eg ikkje høyr om, kan du seie litt meir?*» Med mykje god kompetanse kring bordet var det mykje å lære for alle saman. Intervju er ein prosess der kunnskap vert skapt i samspel mellom intervjuar og deltakarar (Kvale et al., 2015).

Eg nytta prinsipp frå lærande møter i intervju. Mellom anna gjennom å halde den raude tråden i forhold til tema og å passe tida. Vi gjekk runde for å sikre at alle fekk fortelje sine erfaringar. Etter runden kunne dei kommentere kvarandre og det vart gode diskusjonar. Sidan dette er ein kjend arbeidsmetode i kommunen fungerte det veldig bra. Deltakarane gav meg teikn med handa om dei hadde noko å tilføre undervegs og venta deretter på tur. Skilnaden på dei to intervju var at eg kjende meg tryggare etter det fyrste, med styrarane, var gjennomført. Delvis var grunnen at eg visste korleis spørsmåla mine fungerte og eg kunne gjere små justeringar til neste intervju. Delvis stilte eg høge krav til meg sjølv i møte med styrarar med mykje erfaring og kompetanse. Det vart viktig for meg at intervjuet skulle opplevast som profesjonelt og vere ein fagleg arena kring eit felles tema. Begge intervju vart avslutta med at eg fekk løyve til å kontakte dei om det var noko meir eg trong å spørje om. Når begge intervju var fullførte gjekk eg gjennom notata mine og supplerte med erfaringar og tankar eg hadde gjort meg. Då eg starta analyseprosessen delte eg dette arbeidet inn etter dei same prinsippa eg nytta i intervjuet, før, undervegs og etterpå.

7.4 Analyseprosessen

Analysen forklarar arbeidet med transkribering, koding og kategorisering. På same tid vil ein gjennom inntrykk og erfaringar allereie ha starta analyseprosessar før ein tek til på transkriberinga. Før ein stiller seg spørsmål om korleis ein skal analysere, må ein vite kva som skal undersøkast og kvifor ein ynskjer å undersøke det (Kvale et al., 2015). Informasjon og data som kjem fram i analysar ligg til grunn for funn og drøfting som vert presentert seinare.

7.4.1 Transkribering

Jobben med transkribering og analyse har vore både spennande og stor, eg hadde mykje lydmateriell som skulle ned på papir. Samstundes fekk eg eit meir nyansert blick inn mot problemstillinga mi og val av teori. Mange lause trådar har landa og nye røter har vakse fram. Når ein skal ein transkribere talespråk til skriftspråk gjer ein ei omsetjing der ein undervegs tek ei rekke slutningar og vurderingar. Mellom anna skal det veljast om lydopptaket skal skrivast ord for ord eller gjerast om til eit meir formelt skrive materiale. Når transkriberinga frå munnleg til skriftleg form tek til har analysen allereie starta. Forskarar som gjer sine eigne transkriberingar vil undervegs kunne kople dei saman med dei sosiale faktorane i det fysiske intervjuet (Kvale et al., 2015). Eg hadde om lag fire timar med lydopptak og sjølv transkriberinga var svært tidkrevjande. Ved sidan av hadde eg notat frå intervjuet med stikkord om viktige tema, kroppsspråk, nøling og engasjement. Når transkriberinga tok til valde eg å gjere dette ord for ord og markerte nølingar og småord. Gjennom dette arbeidet fekk eg fram kva som var viktig for deltakarane, sterkt engasjement og kva dei fann utfordrande. Når arbeidet var ferdig hadde eg tatt fleire avgjerder i forhold til den vidare prosessen. Eg fekk eit bilete av funna mine, korleis dei passa til problemstillinga mi og kva teori som vart lyfta fram. Etter transkribering såg eg at analysedelen i prosjektet mitt starta allereie i forskingsintervjua. Inntrykk, refleksjon og observasjonar frå intervjua farga det skrivne materiellet og forståinga eg fekk av funna. Eg hadde ei kontekstuell analytisk tilnærming i arbeidet med analysering. Ei kontekstanalyse ser på heilskapen kring fenomen i den samanhengen dei er og søker meiningsinnhaldet i tekstar frå felten. Analysering og tolkingar kan sjåast som ein kontinuerleg prosess som spelar ei rolle for heile forlaupet i forskinga. Samstundes er det retningslinjer for korleis ein skal handtere datamateriell som er henta inn. Desse retningslinjene tek føre seg framgangsmåtar for å systematisere teksten.

7.4.2 Retningslinjer for analyse

Fyrste trinn i analysearbeidet handlar om å gjere seg kjend med materiellet ein har samla inn. Dette omfattar notat, referat og den transkriberte teksten (Thagaard 2018). I prosjektet mitt vart det ikkje skriva eit eige referat. Saman med notata frå intervjuet skreiv eg ned viktige poeng og erfaringar i etterkant. Den transkriberte teksten har eg lese fleire gongar og nokre delar som har vore særleg relevante er lese mange gongar. Teksten er ikkje berre aktuell i delar av arbeidet, men kan gje nye forståingar på ulike dei ulike stadia i eit

forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Eg har nytta delar av det transkriberte materialet mitt heilt til slutten av skrivingsprosessen, nokre gonger har eg tatt fram lydopptaket for å til dømes fastslå konteksten kring eit fenomen.

Neste trinn i arbeidet med analyse er å velje analytisk tilnærming. I kvalitativ forskning er det to sentrale tilnærmingar som ofte vert nytta. Som omtala over har eg valt kontekstanalyse som tek føre seg fenomen innanfor ein gitt kontekst. Temaanalyse tek føre seg gitte tema og er ikkje oppteken av konteksten dei er i. Temaanalyse er høveleg når ein skal samanlikne ulike tema frå eit intervju. Neste trinn tek føre seg korleis ein kan gjere teksten meir oversiktleg og systematisk (Thagaard, 2018). Eg starta med å dele intervju mine inn i ei tidsinndeling som tok føre seg tida før prosjektet, undervegs og etterpå.

7.4.2.1 Koding og kategorisering

Dette kallast koding og vil seie at ein gjer materialet meir oversiktleg utan at fokuset er å tolke innhaldet eller søke mening. Det handlar meir om å bryte materialet ned til mindre delar (Kvale og Brinkmann 2015). Koding vil seie at vi set namn på bestemte meningsberande delar av teksten og gjer det lettare å navigere. Kodane peikar på ulike deler av prosessen og innhaldet i kvar enkelt del (Thagaard 2018). Ved å forkorte teksten kunne eg dra ut essensen i svaret til den enkelte deltakar. Det skrivne materialet frå transkripsjonen vart etter kodinga mindre og meir handterleg. Vidare sette eg dei forkorta svara inn i ein tabell for å gjere det endå meir oversiktleg. Under er eit døme på spørsmål og svar i kategorien *før prosjektet starta*.

Deltakar/spørsmål	Kva erfaringar hadde de med inkluderande arbeid barnehagen?	
Vanja	<p>Vi hadde fokus på inkludering sånn generelt men det var ikkje lagt inn i planane våre.</p> <p>Fokus på det openbare og synlege</p> <p>Erfaring med utfordrande barnegrupper</p>	

Berit	Vi hadde mykje fokus på det og varierende kunnskap	
	Inkludering var tatt med i planane våre	

Tabellen over vil og vere ei form for generell kategorisering der tema innafor kvar kode vert framheva. Ei generell kategorisering vil seie at ein nyttar ei induktiv tilnærming når ein kategoriserer data. Kodinga vil slik verte representert ved at data som høyrer under same tema vert knytt saman (Thagaard, 2018). Gjennom studien min har eg hatt nytta av alt materiellet frå intervjuet og arbeidet etterpå. Nokre gonger fann eg svar i tabellen min, andre gonger måtte eg tilbake til anten lydopptak, tekst etter koding eller den opphavlege transkripsjonen.

7.5 Validitet og realitet

Når ein skal vurdere kvaliteten av kvalitative undersøkingar handlar det om truverdigheita i forskning. Ein rettar då merksemda mot framgangsmåtane som er nytta og konklusjonen forskaren kjem fram til. Gjennom omgrepa reliabilitet, validitet og overføringsevne kan ein vurdere forskinga sin truverdigheit. (Thagaard, 2018).

Reliabiliteten seier noko om forskinga sin pålitelegheit og handlar om korleis ein gjer greie for utvikling av data. Korleis forskaren knyt kontakt med deltakarane i undersøkinga og kva erfaringar ein gjere seg i prosessen. Reliabilitet føreset at ein kan gjere greie føre korleis desse erfaringane ein får i feltarbeid påverkar utviklinga av data (Thagaard, 2018). I intervju mine gjorde eg grep som omtala i tidlegare kapittel for å unngå leiande spørsmål. Leiande spørsmål kan påverke deltakaren sitt svar og legge føringar for kva informasjon ein set at med. Ein ynskjer høg truverdigheit på funn i forskingsarbeid, samstundes kan mykje fokus på reliabilitet i transkripsjon hemme kreativ tenking og mangfald (Kvale et al., 2015).

Validitet i kvalitativ forskning kan snevert tolka vere ugyldig då ein ikkje kjem ut med talmateriale. Ei breiare tolking seier noko om i kva grad metoden ein nyttar er eigenleg for å finne svar på det ein leitar etter. Slik sett kan kvalitativ forskning finne fram til gyldig vitenskapleg kunnskap (Kvale et al., 2015). Forståinga ein utviklar gjennom studiar vil verte påverka av tilknytninga ein som forskar har til det feltet ein studerer. God kjennskap til feltet som vert studert kan vere både ei styrke og ein svakheit. Gjennom god kjennskap kan ein få

ei djupare innsikt som bygger på erfaringar og kunnskap ein allereie har. På den andre sida kan våre tidlegare erfaringar hemme at ein er opne og ser nye nyansar (Thagaard, 2018). Forståinga eg har utvikla gjennom intervju er fruktbar og styrka då eg har god kjennskap til prosjektet og kjenner sektoren godt. På same tid har eg vore nyfiken og open for å finne likskap og ulikskap i handteringa.

Overføringsverdi handlar om kor truleg det er at forståinga eg har fått gjennom forskinga mi kan vere relevant for andre liknande situasjonar. Det er eit mål i kvalitative studiar at funn i enkeltstudiar skal ha relevans på ei generell basis (Kvale et al., 2015)

Studien min seier noko om faktorar i iverksetjinga som både har fremja og hemma endring. Relevansen for andre barnehagar som ynskjer å drive endringsarbeid er til stades på trass av dette studie sitt omfang.

7.5.1 Etikk

I kvalitative forskingsprosjekt vil ein undervegs ta etiske omsyn for å ivareta deltakarane. Det kan oppstå eit spenn mellom ynskje om å finne djup kunnskap og å ta etiske omsyn der deltakaren ikkje kjenner seg krenkt. Forskaren må ta stilling til etiske omsyn gjennom heile prosessen og vi kan trekkje fram fire områder som tradisjonelt vert nytta i etiske retningslinjer.

Informert samtykke vil seie at deltakaren mellom anna får informasjon om si eiga rolle i studien. Samtykket gjer greie for formålet med studien og det vil vere ei oppveging med tanke på kor mykje informasjon ein skal gje utan å leggje føringar for den vidare prosessen. Full openheit gjer prosessen tryggare for deltakaren, men kan hindre at ein får viktig kunnskap som gagnar fellesskapet.

Deltakaren si forståing av korleis data som kjem fram kan verte nytta vidare handlar om konfidensialitet. Det vil seie at informasjon som truar anonymiteten til deltakaren ikkje vert avslørt. I studiar der anonymiteten kan vere trua bør deltakaren vere inneforstått med det før offentliggjerjing. Anonymitet kan beskytte deltakaren, men den kan og hindre at vedkommande vert kreditert som ei synleg og viktig stemme i undersøkinga.

Å vurdere konsekvens i forskingsintervju vil seie at nytteverdien av deltaking skal vere større enn moglegheit for skade. Deltakarane kan risikere å blottleggje seg sjølv og andre ved å dele erfaringar, kjensler og tankar om eit tema (Kvale et al., 2015).

8 Resultat

I kapitelet under vil eg presentere funna gjennom to fokusgruppeintervju. Kvalitativ tekst formidlar meining og samanhengar og gjer lesaren ei forståing av dei sosiale fenomena ein studera. Presentasjon av teksten vil spegle korleis forskaren har tolka dei fenomena som er studert (Thagaard, 2018). Som fylgje av at intervjuet er semistrukturerte har eg i presentasjonen opplevd at spørsmåla går inni og over kvarandre og funna under vert omtala slik som dei kom fram i intervjuet. I drøftingsdelen seinare vil funna verte drøfta i den samanhengen dei høyrer til.

8.1 Funn

Gjennom intervjuet har eg fått informasjon om korleis fem barnehagar har handtert iverksetjinga av prosjektet IBSM. Funna vil seie noko om tida før prosjektet, om dei kjende seg budde og kva kunnskapsgrunnlag dei hadde. Undervegs i prosjektet fortel dei om utfordringar, refleksjonar kring læring og ulike måtar å handtere prosjektet sine ulike oppgåver. Til sist, etter gjennomført prosjekt, seier dei noko om endringar dei ser og opplev i einingane sine saman med tankar om vidare arbeid. Eit viktig fellestrekk for alle dei fem barnehagane er at eg ikkje opplevde at det var noko motstand til prosjektet. Alle opplevde det som viktig og relevant å jobbe med inkludering for å styrke miljøet i barnehagen.

8.1.1 Før prosjektet, spørsmål 1

I fyrste spørsmål ville eg finne ut kva kunnskapsgrunnlag dei hadde om inkluderande miljø, mobbing og krenkingar. Var dette noko barnehagen var kjent med og hadde fokus på?

8.1.1.1 Styrarane

Styrarane i undersøkinga mi hadde mykje like føresetnadar i førekant av prosjektet. Dei hadde lagt vekt på gjeldande krav til ei kvar tid. Fellesnemnaren var sosialkompetanse og relasjonskompetanse som alle barnehagane hadde jobba med. Dei peikar på desse som eit godt fundament for å ta til på arbeidet med inkluderande barnehagemiljø. Nokre av styrarane hadde lenge hatt fokus på mobbing i barnehagen og såg ikkje på det som eit nytt fenomen. Ein av deltakarane seier at kunnskapen om mobbing og inkludering som var i mange barnehagar truleg var utdatert for lenge sidan. Vidare at ein såg at omgrepa mobbing og krenking var nytta feil fordi dei ikkje visste korleis dei skulle brukast. Alle deltakarane visste at det var utfordringar i barnegruppene sine frå tid til anna og behovet for kompetanseheving var tilstade. Dei kjende seg ikkje lite kompetente, men visste at dei

kunne verte betre. Det handla ikkje berre om kompetanse, det handla om prioriteringar, innsikt og å sjå heile mennesket. Samstundes som fleire meinte at dei var godt budde opplevde eg at dei ynskte å lære meir og var opne og audmjuke i tilnærminga til prosjektet. På same tid som det aldri passar heilt å begynne på noko nytt, visste dei at det var heilt naudsynt. Eg opplevde i stor grad engasjement og stå på vilje i styrargruppe i oppstarten av prosjektet.

8.1.1.2 Pedagogar

Erfaringane pedagogane hadde med inkluderande arbeid før dei starta med prosjektet var varierende. Ein av barnehagane hadde det inne i planane sine, men fokuset var meir på det synlege og openbare. Som til dømes konflikhtar der barn skubbar eller slår. Omgrepet krenking var dei lite kjende med, medan mobbing vart meir brukt, men ofte på feil måte. Omgrepet vart brukt heller ukritisk utan noko kompetanse om kva det var. Dei sette lys på manglande kompetanse om korleis ein skulle handtere konflikt og mobbing i barnegruppa. Ein av deltakarane her drog fram arbeid med sosialkompetanse og relasjons arbeid, men meinte at det likevel i praksis mangla det mykje kompetanse om inkluderande barnehagearbeid. Den andre pedagogen legg til at arbeid med relasjonar og sosialkompetanse er noko ein skal jobbe med heile tida, i kvardagen ser vi dømer på at vi aldri vert utlært.

På same måte som med styrargruppa opplevde eg med pedagogane at dei var positive og synast det var spennande med prosjektet. Pedagogane la i mykje større grad enn styrarane vekt på kvardagen og situasjonar dei opplevde utfordrande. Dei var medvitne om kva kompetanse dei hadde, men såg behovet for å utvikle både seg sjølve og medarbeidarane sine for å handtere utfordringar i kvardagen.

Undervegs i prosjektet, spørsmål 2

I det andre spørsmålet ynskte eg å finne ut korleis dei la til rette for iverksetjinga av IBSM. Korleis dei la til rette for å inkluderte alle dei tilsette i barnehagen.

8.1.1.3 Styrarane

I intervjuet med styrarane kom det her fram at nokre kjende på ulike føresetnadar i starten av prosjektet. Ein av deltakarane var med i gruppa som deltok på samlingar på Gardermoen. Dei andre deltakarane som ikkje fekk tilbod om desse samlingane har kjent litt på utanforskap. Særleg i fyrste delen av prosjektet påverka dette både motivasjon og pågangsmot. «*Det kjentest ut som nokre få fekk eit betre opplæringstilbod enn oss andre*».

To av deltakarane synast tilrettelegginga kom brått på frå kommuneleiinga si side, dei kjende på at dei var dårleg og seint informert. Alt anna arbeid skulle leggjast ned og ein skulle ha fullt fokus på prosjektet. Starten var krevjande, alle skulle med og dei kjende på eit stort ansvar. Ein av deltakarane sa roleg og stille: «*Det er ikkje lett når ein ikkje veit heilt kva ein går til eller kor vi skal*». Tre av barnehagane har prøvd å fylgje den oppsette tidsplanen med fristar for kor tid dei ulike delane skulle vere ferdige. Den fjerde har valt å jobbe grundigare og har laga ein eigen tidsplan der dei endå etter ferdig prosjekt har verkty og oppgåver frå prosjektet dei ikkje er ferdige med. I denne barnehagen har styrar vore delaktig i store delar av arbeidet med IBSM. Dei andre har i større grad laga detaljerte planar som pedagogane har fått mykje ansvar for. Felles for alle har vore at dei har prøvd å sjå dei fleste filmane og jobbe med teorien i fellesskap. Det var stor semje om nytta av den nettbaserte delen av prosjektet og alle seier at den har vore svært nyttig i alle ledd. Alle barnehagane har nytta 80-90% av all møtetid, samstundes som nokre har valt å fokusere ekstra på områder som passar deira barnehage godt.

Heilt i starten var det, som vi såg i fyrste del av intervjuet, mykje positivitet kring IBSM og alle skjønna at det her var viktig. Samstundes vart det ein tøff start fordi ingen hadde sett føre seg kor mykje arbeid det ville verte. At kommunen her var ein av dei fyrste som skulle gjennomføre prosjektet spelte nok ei rolle for den brå starten. Informasjonen vart litt til medan ein gjekk og utfordringa vart stor for dei barnehagane som allereie hadde fleire jern i elden. Litt misnøye i forhold til at nokre få styrarar fekk delta på samlingar, påverka truleg driven for nokon i starten. Prosjektet vart opplevd som svært tidkrevjande av alle og ein valde ulike strategiar for å kome gjennom.

8.1.1.4 Pedagogane

Hjå pedagogane fann eg at dei i starten av prosjektet opplevde ei gradvis bevisstgjerung på avdelingane sine. Dei vaksne vart stegvis modigare til å sjå og setje ord på ulike utfordringar dei opplevde. Ein av barnehagane trekk fram at det etter starten av prosjektet har kome mange hendingar fram som tidlegare berre ville gått usett forbi. «*Dei vaksne ynskjer å fortelje kva dei ser og tek i større grad ansvar for det*». Tidlegare opplevde pedagogen at assistentane gøymde seg bak tittelen sin og tok lite ansvar. «*Auka kunnskap forpliktar!*» seier pedagogen med eit lite smil.

Den andre barnehagen har opplevd at det etter kvart i prosjektet vart lettare å krevje litt meir av medarbeidarane sine. Dei er og vorte modigare i møte med utfordrande og

krevjande situasjonar. Nettkurset var eit positivt tilskot inn i avdelingsmøta, det var alltid noko meiningsfullt å gjere og medarbeidarane synast det var eit spennande tema å jobbe med. Dei trekk og fram at ein fekk mykje tid til refleksjon og samtale då dette var metodar i kurset.

8.1.2 Spørsmål 3

Det tredje spørsmålet handla om korleis dei la til rette for læring både individuelt og kollektivt. Her ynskte eg å høyre om både det teoretiske arbeidet og om utvikling av praksis.

8.1.2.1 Styrarane

I styrargruppa har dei nytta ulike grep for å sikre aktiv deltaking og læring i alle ledd. Felles for alle barnehagane er bruk av IGP i alle møter. Tre av deltakarane dreg fram deltaking i fellesmøte og diskusjonane der som det viktigaste grepet. Den fjerde er einig, men påpeikar at avdelingsmøta var ein tryggare arena for dei djupe diskusjonane for nokon. Nokre av styrarane hadde sett individuelle utfordringar opp mot IKT biten. Dette var tidkrevjande til tider, men særleg i starten. Ein av styrarane fortel at delar av den tyngste teorien vart forenkla og delt ut til alle i barnehagen. Det var eit godt grep for medarbeidarane og arbeidet med å få alle gjennom tok mindre tid. Ein anna styrar såg til at bolkaner i nettkurset var kryssa ut før ein gjekk vidare.

I praksis er det mykje gode endringar og særleg i vaksenrolla. I leiken og seier ein av deltakarane, vi deler meir i grupper og er tettare på barna. Haldningar har og gradvis endra seg, men vi har endå mykje å jobbe med. Det har skjedd noko med kulturen seier ein styrar, det har å gjere med at alle har felles ansvar. Tidlegare var det eit større pedagogansvar i forhold til barnegruppene. No har vi lært at det er eit felles ansvar å skape eit trygt miljø.

Ein anna styrar fortel om ei hending som vart ein tankevekkjar: *«Eg sat på kontoret og høyrde høge stemmer og rørsle i barnehagen. Eit barn som ofte finn på kreative ting og elsker når ting dett ned trappa vert ropt på av ein vaksen. Ein bil rulla nedover trappa i gangen og det bråka skikkeleg. Guten sitt namn vert ropt fleire gonger. Tidlegare den morgonen hadde eg fått telefon om fråvær og visste at det aktuelle barnet ikkje var i barnehagen den dagen. Ein av dei andre styrarane legg til «vi har ikkje skjønt vaksenrolla i barnehagen skikkeleg før no, for nokre er endring vanskeleg og handling går på autopilot».* Fleire av deltakarane trekk fram at dei gjorde mykje av dei same grepa før prosjektet, som til dømes barnesamtalar. Skilnaden no er at ein har vorte kvalitativt betre og kan nytte

reiskapane på ein betre måte. Det handlar ikkje berre om auka kunnskap men i stor grad om forståing for det vi arbeider med. Ein av dei seier: *vi gjekk rundt og trudde vi visste kva roller dei ulike barna hadde i gruppa. Vi trudde og at barna tålte meir.*

8.1.2.2 Pedagogane

Pedagogane trekk fram at gjennomføringa har tatt alvorleg mykje tid og begge barnehagane brukte minst 90% av all møtetid pluss at det var utvida eller fleire møter i periodar.

Styrrane hadde laga detaljerte planar men det var pedagogane som gjennomførte avdelingsmøte og rydda tid til førebuing og plantid for dei på si avdelinga. Ein av barnehagane seier at møta ofte vart nytta delvis til å ta opp hendingar ein hadde vore vitne til. Dette har vist seg å vere eit viktig grep for at alle skulle kjenne at dei var inkludert.

Den andre barnehagen seier at dei har gjort mykje likt, men at for nokre var det tøft å halde tritt. På spørsmålet om individuell læring svara ein av dei at for nokre set endring langt inne, det handlar ikkje om vilje, men kva ein evnar å få til. Dei fleste har vore lærevillige og positive. Dei som kunne litt frå før har heva seg mykje. Det handla mykje om evne til å ta til seg læring. Dei som var ukjende med dei fleste omgrepa og ufaglærte datt vel litt av i teoridelen. Men alt i alt har alle lært noko og kompetansen er jamt over heva. Den andre barnehagen er einig i at det er veldig individuelt kva ein lærer. Akkurat som ungane så er vi på ulike stader og det er vi framleis, men litt betre enn vi var før. Hå oss vart det ein kultur i barnehagen der ein slang rundt seg med fancy ord og uttrykk. Medarbeidarane snakka saman på pauserommet og det vart mykje humor og skapte eit godt fellesskap. Den eine barnehagen såg at medarbeidarane kunne verte frustrert kring tidsbruk og at delar av teorien var tung og utfordrande for nokre. Utsiftingar i personalet har og vore veldig utfordrande. Det var det ikkje noko opplegg for korleis vi skulle få med dei som var nye.

I begge barnehagane strekte pedagogane seg langt for at alle skulle få tid i arbeidstida til å bu seg til møta. Det va liksom forventa at alle hadde gjort det dei skulle, nesten litt positivt gruppepress. Men eg gav mykje for at alle skulle gjere det dei trong i arbeidstida. Pedagogen seier at det vaks fram ein arena mellom assistentane der dei snakka og diskuterte om ulike tema i prosjektet. Ofte fekk eg spørsmål om ting dei hadde diskutert. Den andre barnehagen greidde å frigjere nok tid til at alle fekk gjere det dei skulle i arbeidstida. Det trur eg va viktig for dei, det vart litt stas at dei hadde plantid sånn som oss. Det vart og viktig for dei å syne at

dei hadde gjort det dei skulle når vi kom på møta. «*Eg som pedagog måtte ofte gjere ting heime*» seier ein av pedagogane.

8.1.3 Spørsmål 4

Undervegs fekk pedagogane spørsmål om korleis dei handterte det auka ansvaret. Om dei greidde å ivareta kvardagen på avdeling og korleis dei opplevde støtta frå leiinga.

8.1.3.1 Pedagogane

Her svara den eine pedagogen at «*eit så stort prosjekt må gå ut over noko og kanskje diverre nokon*». Ein mista det meste av møte og plantid. Særleg plantida gjekk vekk fordi alt tok lenger tid når det skulle gjerast aleine. I ein vanleg kvardag opnar ein for meir samarbeid saman med avdelinga, til dømes planar og aktivitetar. Dette vart under prosjektet pedagogen sitt ansvar. I forhold til utarbeiding av planar mista ein litt av fellesskapen kring det som skulle skje på avdelinga. «*Eg trur ungane ikkje har merka så mykje, dei har sikkert fått det betre. Det er jo for dei vi har gjort det*».

Den andre barnehagen trur ikkje det har gått ut over barna, men seier at strikken til dei vaksne har vore godt strekt fleire gonger. Dei viktigaste tinga på avdelinga har vi prioritert heile tida.

På spørsmål om dei fekk hjelp og støtte frå leiing til å organisere arbeidet på avdeling og frigjere plantid for alle, svara ein at det vart mykje opp til den enkelte pedagogen. Det spela ei rolle kva type pedagog det er, nokre trong meir. Deltakaren seier at vidare at mange ordna det meste utan å føle dei sat aleine med det. «*Eg syns det var godt å ha fridom til å setje mitt eige preg på arbeidet*».

Den andre barnehagen seier at det var forventat at pedagogen organiserte avdelinga slik at alle fekk gjort det dei skulle. Det var jo eit todelt ansvar der styrar gav med myndighet til å delegere tida. Styrar var med akkurat nok til at det vart ein god flyt. Men det var nok andre avdelingar som kravde meir. Pedagogane er samde i at det alltid er ting og ta tak i forhold til haldningar og innarbeidde arbeidsmønster. «*Det trur eg vi ser i alle barnehagar, dissa som gjer som dei alltid har gjort og ikkje har endringsvilje*». Den andre barnehagen ser det same mønsteret med nokre få som gjer som det alltid har gjort. Men her vert det peika på at prosjektet har treft mange personleg og at det og har skapt endring. Kanskje ein har med seg noko i ryggsekken frå eigen barndom eller med eigne barn som gjer det vanskeleg.

8.1.4 Etter prosjektet, spørsmål 5

I det siste spørsmålet ville eg finne noko om læringsutbyte og kva dei tenkjer dei har vakse mest på. Kva vil dei ha med seg vidare som ein del av dagleg praksis. Har alle lært noko og endra praksisen sin?

8.1.4.1 Styrarane

I styrargruppa seier to deltakarar at det ville vorte eit betre prosjekt om alle styrarane hadde fått vore med på samlingane på Gardermoen. Ein anna seier at det hadde vorte betre om ein hadde hatt betre tid. *«Det er ikkje realistisk å tru at alle lærer og at ein kan skape varig endring på den tida som var avsett til kvar bolk».*

Nettkurset var bra med tanke på at det var for alle. Men ein må kjenne at ein meistrar for å oppretthalde motivasjon, det var det ikkje god nok tid til. Ein annan seier: *«Alle har fått noko, kanskje ikkje alle vart proffe observatørar men alle har fått øving og kunnskap».*

Eg er ikkje einig seier ein tredje bestemt, vi må klare å skape endring viss vi skal lukkast.

Ein av deltakarane bryt inn og seier: *«Vi må tenke på læring som ein sirkel der ein tek med seg ein trekant vidare som starten på neste sirkel».*

Ein trekk og fram pedagogane si rolle og seier at det var stor skilnad på kor mykje ansvar dei tok. Det var ikkje alle som greidde å sjå på heilskapen, nokre var mest opptekne av eiga avdeling.

8.1.4.2 Pedagogar

Hjå pedagogane trekk dei fram fleire gode erfaringar. Dei tinga som var frustrerende i starten og undervegs har vist seg å vere veldig lurt seier den eine. Som til dømes at dei opna ein og ein modul framfor å legge alt synleg frå starten av. Vi hadde mista motet om det hadde vore annleis og vi hadde sett kor mykje arbeid det var. Samstundes trur eg at nokon av dei reiskapane i prosjektet er vanskeleg å nytte i ein vanleg barnehagekvardag. Nokre av dei har vi med oss, men andre vert nok ikkje brukt meir.

Fellesskapet har vore viktigast, fellesskap i at alle var med og alle var leie innimellom. At det var noko alle skulle vere med på og at ein ikkje kunne velje det vekk har vore ein viktig faktor for resultatet hevdar eine pedagogen. Den andre barnehagen dreg og fram det her med fellesskapet som er skapt, det er ikkje eg, det er vi. *«Kultur vart skapt for oss, med humor og lærelyst».* Prosjektet har gjennomsyra ikkje berre avdeling, men heile barnehagen.

9 Drøfting

I undersøkinga mi har eg sett nærare på korleis barnehagen har handtert iverksettinga av prosjektet inkluderande barnehagemiljø. Prosjektet har som mål å skape eit barnehage miljø som motverkar mobbing og krenkingar.

9.1 I førekant av prosjektet, Pågangsmot og endringsvilje

I starten av intervjuet ville eg finne ut kva forkunnskap deltakarane i styrargruppa hadde om endringsarbeid og om dei hadde jobba med tilsvarande tema tidlegare. Studien min viser at erfaringa med endringsarbeid i barnehagen er stor. I den samanheng dreg styrargruppa særleg fram arbeid med ny rammeplan. Eg konstaterer at deltakarane snakkar om endringsarbeid med sikkerheit og tyngde. Samstundes viser studien at prosjektet har vore arbeid ulikt med frå barnehage til barnehage. Særleg merkar eg meg at haldninga og førestillinga om kva som er kvalitativt godt nok arbeid med prosjektet er sprikande. Nokre av deltakarane snakkar om dette og har ulike syn på kva som er godt nok arbeid i endringsprosessar. «*Vi kunne jo jobba hundrevis av timar for å gjere betre noko som allereie var godt nok, vi må slå oss til ro med godt nok*». Ein anna deltakar seie at det ikkje er godt nok før ein ser at ein klarer å skape varige endringar. «*Vi må lære so mykje at vi ikkje glir tilbake, viss vi ikkje klare å skape varige endringar vert eg skuffa*».

Barnehagen har dei siste tiåra vore gjennom mange endringsprosessar og mellom anna kvalitetsdiskursen har spelt ei stor rolle i barnehagane. Det som har vore mindre fokus på er kvalitet i endringsprosessar og kva rolle den spelar for utfallet av iverksetjinga. Vellukka endring av praksis avheng av iverksetjing av høg kvalitet og inneber kompetanse om iverksetjing (Roland et al., 2018). Omsetjingskompetanse vert og lyfta fram i teorien som viktig for endringsarbeid der ein skal ta til seg ny kunnskap og endre praksis (Røvik, 2007). I starten av intervjuet fekk eg eit vidt bilete av kva dei meinte var viktig forkunnskap til prosjektet. Samstundes som nokre sette ord på at kompetansen som låg til grunn var utdatert og mangelfull. Dei fortel om tidlegare arbeid med relasjonar, sosialkompetanse og mobbing. Korleis dette arbeidet var gjennomført og kva erfaringar dei hadde med seg vidare var ikkje nemnt. Alle meinte dei var budde og hadde noko kompetanse om IBSM, dei fleste arbeidsmåttane og reiskapane i programmet var kjende for dei. Til dømes snakkar deltakarane om barnesamtalar og observasjonar, dette er arbeidsmåtar som er mykje brukt og kjende for barnehagen. Råmane for prosjektet stilte strenge krav til gjennomføringa,

strukturen og organiseringa. Ein fekk tidsfristar og metodane vart spissa inn mot tema, arbeidet vart systematisert og det vart stilt krav til prioritering og progresjon. Ingen av styrarane hadde erfaring med strukturert endringsarbeid av eit slikt omfang frå tidlegare. Forskartradisjonen av endringsarbeid i barnehage bygger i stor grad på småskala utviklingsarbeid, ord som kvalitet, sosial kompetanse og relasjonar er kjende arbeidsområde. Samstundes er kompetansen om korleis dette skal gå frå kjende teoriar til god praksis meir mangelfull (Roland et al., 2018).

I startfasen fann eg deltakarane i styrargruppa litt famlande. På spørsmålet om korleis dei budde seg då dei tok til på prosjektet kjem det fram nokre hjartesukk. Dei trekk mellom anna fram sein informasjon om prosjektet og kva dei skulle gjere. «*Tilrettelegginga var litt sånn hals over hane*». IBSM var initiert av kommunen og var blant dei fyrste på landsbasis som deltok. Pilot kommunar har ikkje tidlegare erfaringar å støtte seg på og prosjektet var større enn tidlegare prosjekt kommunen hadde vore med på. Det kjem og fram at nokre styrarar i kommunen fekk meir innføring i prosjektet enn andre ved å delta på samlingar på Gardermoen. «*Tanken på A og B barnehagar slo meg på eit tidspunkt*». På same tid låg det mykje meir ansvar på den gruppa som fekk med seg alle delar av kurset. Dei skulle ta med seg ny kunnskap heim at og formidle til dei resterande styrarane. Ein styrar som deltok på desse samlingane seier at det var lite tid til dette ekstra arbeidet. På lik linje med alle andre kjende vedkommande at ein var bakpå i starten. Fafo rapporten peikar og på det samlingsbaserte tilbodet og utfordring knytt til vidareformidling av kunnskapen deltakarane fekk der. Rapporten stiller spørsmål ved kor eigna desse nasjonale samlingane er for kompetanseheving lokalt (Bjørnset et al., 2020).

Hjå pedagogane fann eg at ein barnehage hadde fokus på mobbing i planane sine, men at kompetanse om kva det vil seie i ein barnehagekontekst var liten. Endringsarbeid i barnehagen er som tidlegare nemnt komplekst og pedagogane drog fram utfordring i forhold til ulike utdanningsbakgrunnar eller mangel på utdanning. Ein av pedagogane seier vidare at barnehagen ikkje berre er ein arena for mange ufaglærte, men at mange stader opplev ein hyppig utskifting av personale. Dette er ei stor utfordring i eit stort og langvarig prosjektarbeid. Eg opplevde i intervju mine at dette var eit ansvar pedagogane kjende meir på enn styrarane. På mange måtar hadde pedagogane meir fokus på gjennomføring og organisering enn styrarane i starten av prosjektet. Dei var opptekne av korleis dei skulle få

med alle på sine avdelingar, kva som fanst av kompetanse og kvar det trengtest ekstra hjelp og støtte. Andre undersøkingar syner at på trass av barnehagen sitt mangfaldige personell og ulikskapane i fagleg kompetanse, kan ein sjå at kollektive læringsprosessar er nyttige og skapar endring. (Sataøen & Økland, 2022). Prosjektet var ei stor fellessatsing i kommunen og alle var involvert på alle nivå, på same tid var tema i prosjektet noko som engasjerte alle i organisasjonen. Dette styrka den kollektive orienteringa og involverte kvar enkelt. Ein suksessfaktor i endringsarbeid er å kunne skape ein kollektiv arena der alle dei involverte lærer saman (Senge, 2006).

Rammeplanen trekk fram barnehagen som ein lærande organisasjon og seier mellom anna at «*Styraren leier og følgjer opp arbeidet med å planleggje, dokumentere, vurdere og utvikle innhaldet i og arbeidsmåttane til barnehagen og sørgjer for å involvere heile personalgruppa*» (Falck-Pedersen et al., 2017, p. 16). Her kjem det fram at styraren har eit overordna ansvar for at alle i personalet vert involvert i læringsprosessar i barnehagen. Samstundes ser vi at uroa for korleis ein i starten av prosjektet skulle engasjere å få med alle i størst grad kom til syne hjå pedagogane.

Den høge motivasjonen og ynskje om læring og endring gav startfasen av IBSM ein god start. At prosjektet strekte seg kring alle barnehagar og skular i kommunen var og god motivasjon og skapte ei kjensle av fellesskap. Kommuneleiinga var godt budde når dei presenterte prosjektet og mange moglege barrierar var gjennomtenkt på førehand. Barrierar som kunne hemma framdrift og motivasjon som til dømes at tema ikkje vart opplevd som relevant (Greenberg et al., 2005). På trass av at det var vanskeleg å ta inn over seg omfanget av prosjektet i starten var råmane klåre. Det skulle vare i to år, ein måtte rekne med at det meste av møteverksemd gjekk med til prosjektet. Detaljerte planar vart laga for kvar modul og alle visste kva dei skulle gjere til ei kvar tid. Oppgåvene i prosjektet var aktuelle for arbeidet i barnehagen. Nokre få oppgåver som til dømes barnesamtalar og intervju vart berre gjennomført med dei eldste barna. Barnehagane la og vekk arbeidet med andre prosjekt dei jobba med og hadde berre fokus på IBSM. Dette grepet frigjorde tid og opna for djupnearbeid i prosjektet.

9.1.1 Kunnskapsgrunnlaget, her er vi no!

Funna i intervjuet syner engasjerte styrarar og pedagogar som gjekk inn i prosjektet med pågangsmot. Ein slik kick start med høg motivasjon og ynskje om endring legg grunnlag for

sterke iverksetjingsdrivarar i prosessen (Roland et al., 2018). Dei trekk fram god kompetanse og erfaring med relasjonsarbeid og sosialkompetanse som eit viktig bakteppe i prosjektet. Sosialkompetanse er sentralt i barnehagen og rammeplanen seier mellom anna at «*Sosial kompetanse er ein føresetnad for å fungere godt saman med andre og omfattar ferdigheiter, kunnskapar og handlingar som blir utvikla gjennom sosialt samspel*» (Falck-Pedersen et al., 2017). Samstundes er der skepsis i feltet om kor vidt arbeid med sosial kompetanse kan seie å vere eit tiltak mot mobbing. Dan Olweus peikar på at det ikkje finnast grunnlag for å seie at negativ åtferd hjå barn endrar seg ved bruk av ulike tiltaksprogram med sosialkompetanse. Han seier og at det likevel grunn til å tru at arbeid som støttar og styrkar den sosiale kompetansen kan gje nokre positive effektar på åtferd (Olweus, 2005 sitert i, Helgesen, 2014, p. 45). Informantane mine trekk vidare fram relasjonar som eit anna viktig bakteppe til prosjektet. Vaksne som klarer å skape og å oppretthalde gode relasjonar vil alltid vere viktige og spele ei rolle for barn si åtferd og utvikling (Spurkeland, 2011). Men på same tid som ein kan seie at kompetansen til deltakarane om korleis ein skaper inkluderande miljø i starten var for vid, ser vi at kompetansen om relasjonsarbeid var for snever. Barnehagane i undersøkinga har jobba med nokre teoriar og særleg Jan Spurkeland har vore ei viktig brikke for relasjonsarbeid i barnehagen. Hovudfokuset her har vore vaksen -barn relasjon, korleis vi som vaksne kan byggje og oppretthalde gode relasjonar. Gjennom prosjektet har barnehagane i større grad måtte tenke breiare, vaksen -vaksen relasjonar, miljøet og stemninga i gruppa saman med nære, sensitive vaksne. Ein av styrarane drog fram nettopp vaksenrolla som ein av dei viktigaste elementa. «*Vi visste at nære vaksne var viktige, men no VEIT vi*». Pedagogane vektlegg styrka relasjonar som har vakse fram i prosjektet som viktig for utviklinga. Mellom anna opplev dei at «vi kjensla» har vorte sterkare, dei har fått eit felles språk som fremjar det kollektive miljøet.

9.2 Undervegs i prosjektet, realitycheck

Når arbeidet med IBSM tok til ville eg finne ut korleis dei la til rette for iverksetjing i sin barnehage.

Studien viser at på trass av noko uvisse heilt i starten vart prosjektet fort ein del av barnehagekvardagen. IBSM var godt organisert og planlagt av høgskulen Innlandet og kom til barnehagane som ei ferdig oppskrift. Nesten alle barnehagane i undersøkinga brukte oppskrifta utan store endringar. Berre ein av barnehagane valde å jobbe meir sjølvstendig

utan å halde alle tidsfristane som låg i programmet. Andre tilpassingar som fleire gjorde undervegs var å bruke meir tid på nokre av oppgåvene enn andre. Mellom anna vart det hjå nokre brukt mykje tid på observasjon, medan dei gjekk fort gjennom andre oppgåver dei opplevde som mindre relevante. Dei såg på behovet i barnegruppene og valde å bruke mest tid på dei reiskapane som verka mest meningsfulle for akkurat den gruppa. På trass av små endringar og større fokus på nokre områder, vart programmet langt på veg gjennomført slik det var tenkt. Ei slik overføring av eit program er reproduserande eller nærast ein kopi av den ferdige oppskrifta (Røvik, 2007). Barnehagen som valde å jobbe etter eigen tidsplan har modifisert programmet noko og har meir fokus på djupnearbeid. Dei har og etter fullført prosjekt, oppgåver og arbeidsmetodar dei ikkje er ferdige med. Med mål om meistring og læringsutbyte for alle har styraren her valt å gje arbeidsmåtar, som til dømes observasjon, meir tid og trening enn det som låg i oppskrifta til IBSM. Ved å endre på den ferdige oppskrifta innanfor tidsramma til prosjektet kan ein seie at barnehagen har element av modifiserande modus (Røvik, 2007).

Pedagogane i studien var engasjerte og famna om prosjektet. Dei visste at på trass av utfordringar undervegs var IBSM viktig for utviklinga i barnehagen. Pedagogane hadde i mykje større grad fokus på arbeidet innåt i barnehagen og sine avdelingar. Dei store rãmene i prosjektet hadde mindre påverknad på dei og arbeidet på avdelingane. Eg opplev at tillit var viktig i starten av prosjektet, tillit til prosjektet, prosjektansvarleg, organiseringa, menneskja i alle ledd og til at dette skal vi klare. Det vil seie at på trass av noko uvisse i starten var iverksetjingsdrivarane gode. Kommuneleiinga var tydeleg og motiverande ut til alle i inngongen av prosjektet. Seinare fekk styrarane meir kontroll og strukturerte arbeidet for sine barnehagar. Vekselvis støtte, rettleiing, trening, tilpassing og kjensle av kontroll er avgjerande i iverksetjinga (Roland et al., 2018). Det var tydeleg respekt for satsinga og dei tilsette hadde tillit til at arbeidet med IBSM var viktig og dei ynskte endring og utvikling. Ein ser og at dei ulike drivarane hadde forskjellig verdi for deltakargruppene. Medan kompetansedrivarar og leiingsdrivarar var viktige for pedagogane trong styrarane i større grad organisasjonsdrivarane. Alle drivarane er viktige i prosessen, på same tid vil det variere kor styrkane og svakheitene ligg. Ein må evaluere og kompensere undervegs (Roland et al., 2018). I starten var organisasjonsdrivarane viktige for alle dei involverte, medan det seinare vart ulike behov for pedagogar og styrarar. Til dømes vart det for pedagogane og avdelingane tidvis viktig å bruke tid på praktiske oppgåver og evaluering av arbeidet. Dei

trong ulik grad av rettleiing og frigjeriing frå andre arbeidsoppgåver. Då vert det vere viktig med sterke kompetansedrivarar og dei andre vil spele ei mindre rolle.

9.2.1 Alle skal med

Undervegs fekk deltakarane spørsmål om korleis dei sikra seg at alle var ein del av læringsprosessen. Her fann eg at styrarane har hatt ulike strategiar og involvering for å sikre læring og endring i einingane sine. Som leiarar er styrarane ein av drivarane i prosjektet og viktige for arbeidet innåt i barnehagen. Sterke og tydelege leiarar fremjar endringsprosessar og er drivstoffet som driv arbeidet framover i einingane (Roland et al., 2018). Gjennom prosjektet har det vore ulike utfordringar og etterspurnaden etter dynamiske leiarar har vore sentral. Fafo rapporten som evaluerer prosjektet IBSM dreg fram den gode leiaren som ein suksessfaktor. Den gode leiaren kan omsetje det generelle og gjere det om til lokal praksis og kjenner eigenskapane til eigen barnehage (Bjørnset et al., 2020). På trass av at prosjektet er likt for alle som deltek, vil det vere behov for lokale tilpassingar. Nokre avdelingar har vore sjølvstyrte, medan andre trong mykje støtte, rettleiing og eit sterkare leiarskap. Desse utfordringane kjem til uttrykk gjennom kulturen i einingane. Pedagogane peikar mellom anna på medarbeidarar med låg endringskompetanse og i nokre tilfelle endringsvilje. Låg vilje til endring og haldningar hjå medarbeidarane er ei mogleg barriere i endringsarbeidet (Greenberg et al., 2005). Samarbeid, fellesskap og gode kollektive arenaer vil over tid kunne endre kulturelle trekk ved organisasjonen som hindrar endringsprosessar (Roland et al., 2018).

Studien viser at pedagogane kjende på ansvaret for kvar enkelt medarbeidar i kvardagen. Styrarane har vore medvitne skilnaden på endringskompetansen og dei har jobba med dette med ulike strategiar. Eg har funne at det er skilnader i korleis styrarane har tatt ansvar og fordelt ansvar ut i avdelingane. Nokre av styrarane har delegert oppgåver ut til pedagogane medan andre har vore meir involvert og tettare på i arbeidet på avdelingane. Ein av styrarane seier at avkryssa bolkar i det nettbaserte kurset var grei kontroll, ein av dei andre har aldri sjekka det. Ein av styrarane forenkla deler av den tyngste teorien og delte ut til medarbeidarane sine for å sikre at ingen fell av. Felles for alle var at ein såg på kvar enkelt si deltaking på fellesmøta og ein utfordra alle til å bidra. Her har lærande møter vore brukt konsekvent og er eit viktig reiskap for alle saman. Ei slik organisering av møter utfordrar alle som deltek og krev at ein er budde og deltek aktivt. IGP er eit reiskap som fremjar både den individuelle og kollektive læringa, den stiller krav til deltaking og inkluderer alle (Roald,

2012). Gjennom intervju mine har eg funne at både kommuneleiing, styrarane og pedagogane har hatt ei viktig omsetjingsrolle i arbeidet.

9.2.1.1 Omsetjing og utfordringar

Før startskotet gjekk for prosjektet vart ideen med IBSM presentert av prosjektleiar i kommuneleiinga. Her vart det peika på nytteverdien for vår kommune og våre arbeidsmåtar. Vidare vart nokre delar av prosjektet, som til dømes pedagogisk analyse, jobba med på felles møter og omsett av styrar. Omsetjing lokalt i barnehagane gjorde nytteverdien for den enkelte barnehage synleg. Deretter vart det jobba med avdelingsvis og omsett av pedagogar. Her vil ei omsetjing med mellom anna, arbeid med pedagogisk analyse, gjere det forståeleg for alle og godt eigna for den enkelte avdeling. Tida som var avsett til dei ulike oppgåvene og at det var mykje nytt, gjorde modifiseringar av arbeidet vanskeleg. Nesten alle deltakarane, både styrarar og pedagogar, har nytta oppskrifta med IBSM slik den var laga. Omsetjingsrolla er viktig og krev kunnskap om ideen som skal omsetjast og kunnskap om kapasitet i eigen organisasjon (Røvik, 2007).

Gjennom prosjektet vart kompetansen heva gjennom oppdatert faglitteratur og forskning som bygde på den eksisterande kompetansen til deltakarane. Alle er samde om at dei har lært mykje og no har spissa kompetansen i forhold til inkluderande arbeid. På same tid er kompetansen i barnehagen varierende og nokre er ufaglærte. Kompleksiteten i sektoren kan hemme utvikling og endringsarbeid av IBSM sitt omfang vil vere krevjande for mellom anna dei som er ufaglærte (Roland et al., 2018). På trass av at alle deltakarane opplevde at dei lærte mykje og fekk meir kompetanse om tema, kom det innspel frå nokre som peika på svake sider ved IBSM. Ein av styrarane synast det faglege på nokre områder var litt tynt. Ein anna seier at det må vere ein balansegang om ein skal få alle med. Teorien var svært tung for dei ufaglærte i nokre delar av prosjektet. Då vert det litt «tynt» for dei med mest kompetanse andre gonger. «*Målet er jo kompetanseheving i heile organisasjonen*» seier deltakaren. Barnehagen er ein god arena for arbeid med iverksetjing som fylgje av mellom anna god vaksentettheit, erfaring med teamarbeid og dei tilsette er tett på barna. På same tid vil ein finne eit stort sprik i utdanningsnivå som gjer iverksetjinga meir kompleks. Det vil verte krevjande å gjennomføre læringsprosessar som høver for alle nivå og behov. Samstundes vil endringsarbeid i barnehagen vere eit viktig grep for å utjamne skilnadane (Roland et al., 2018). Ein av pedagogane peikar på ei anna utfordring i prosjektet og trekk fram tida som var sett av til dei ulike delane. Det var mykje som skulle gjerast i dei ulike

delane av prosjektet. Det vart ofte opplevd som hektisk i slutten av ein bolk/del. Resultatet vart at ein ikkje fekk gå i djupna slik ein gjerne kunne tenkje seg, «*Det eg kan setje fingeren på er at pedagogen i meg synast at ting vart gjort litt kjapt innimellom*».

9.2.2 Læring i alle ledd

Vidare ynskte eg å finne ut korleis dei sikra seg både individuell og kollektiv læring i personalgruppa. Studien viser at bruken av IGP har vore sentral for å sikre deltaking og engasjement både individuelt og kollektivt. Styrargruppa trekk fram fellesmøta som ein viktig arena for å sikre deltaking, dele erfaringar og informasjon. Dei peikar og på utfordringar kring bruk av digitale reiskap for nokre av medarbeidarane. Dei fleste av styrarane er samde om at prosessane innåt på avdelingane har vore eit pedagogansvar. Mellom anna arbeidet på avdelingane med avdelingsmøter, å vere budde til fellesmøte og å avvikle plantid for alle. Ein styrar peikar på at pedagogane fekk detaljerte planar for kva som skulle gjerast og visste alltid kva avdelingsmøta skulle innehalde. Samstundes styrka ansvaret pedagogane sitt eigarforhold til prosjektet, «*det gjorde det lettare å halde den raude tråden liksom*». Ein seier at det sikkert var mykje ansvar for nokon, det er ikkje alle som er like sjølvstyrte. Pedagogane seier at dei gjennom kvardagen oftare og oftare såg refleksjonar og undring mellom medarbeidarane som vitnar om personleg utvikling og læring. Dei peikar og på utfordring med endringskompetanse og i nokre få tilfelle endringsviljen. Pedagogane fortel om ein kvardag der mykje andre oppgåver vart lagt vekk og at ein måtte vere meir tilgjengeleg i forhold til gjennomføring av IBSM. Særleg nokre delar der det var mykje teori, var det viktig å fylgje opp og støtte dei som synast det var tungt. Ein av pedagogane trekk fram at det vart synleg på avdelingsmøter at medarbeidarane hadde ulike erfaringar med seg i bagasjen. I arbeid med til dømes praksisforteljingar og gjennom rettleiing fekk pedagogane innsyn i individuelle handlingsmønster. Personlege erfaringar som gjorde det utfordrande for nokon å skjønne delar av alt det nye som skulle lærast. Læring vil alltid bygge på tidlegare erfaringar og desse erfaringane er ulike frå menneskje til menneskje. Slike mentale modellar kan både hemme og fremje nye tankesett, handlingsmønster og utvikling (Senge, 2006). Ein av styrarane var inne på litt av det same og seier: «*Eg trur og at situasjonen spelar ei rolle, for når «hai musikken» kjem og den samla belastninga vert stor kan det vare lett å falle tilbake til kjende handlingsmønster og spontane mønster*».

9.2.2.1 *Leiing av læringsprosessar*

Pedagogane fekk vidare spørsmål om dei kjende seg aleine eller om leiar var støttande og tilgjengeleg. Her fann eg ei felles oppfatning at leiaren var støttande og var der for dei når dei trong det. På same tid handla det om sjølvstende og deltakarane mine såg at andre pedagogar trong meir støtte. Michael Fullan snakkar om leiar sitt ansvar for å bygge kapasitet i organisasjonen. Dette heng nøye saman med å vere ein dynamisk leiar som tidlegare nemnt. Storleiken på endringsarbeidet i prosjektet har stilt krav til leiarar som har tillit til pedagogane sine og evnar å støtte dei som treng det. Utvikling av kapasitet handlar om å utvikle kompetanse, jobbe med verdiar og å skape motivasjon for arbeidet. Denne utviklinga må skje både individuelt, kollektivt og på samfunnsnivå (Roland et al., 2018). Eg fann at styrarane tok ansvar for utvikling og kompetanseheving utåt barnehagen som til dømes på foreldremøte. Dei organiserte det meste av dei kollektive prosessane gjennom fellesmøte og oppgåver på tvers av avdelingar. Pedagogane hadde i større grad ansvar for medarbeidarane si individuelle reise. Til dømes gjennom rettleiing i det daglege arbeidet og organisering av praktiske oppgåver i kvardagen. Pedagogane hadde og ansvar for gjennomføring av møter på si avdeling og teamet dei saman utgjorde i barnehagen. Leiing av individuelle læringsprosessar føreset ein relasjon der ein kjenner kvarandre sine styrker og svakheiter. Det føreset at ein kan motivere og finne gode læringsstrategiar for den enkelte. I mange høve vil pedagogen på avdelinga ha ein sterkare relasjon til medarbeidarane sine enn styraren. Pedagogane sin posisjon i prosjektet gav moglegheit for fremjing av læring på alle områder. Gjennom intervjuja såg eg element frå teamlæring der ein mellom anna reflekterer saman, deler erfaringar og diskuterer utfordringar. Felles visjonar der ein knyter individuell kompetanse saman med fellesskapen og jobbar saman mot eit trygt og godt miljø (Senge, 2006).

Eit reiskap i prosjektet var garnnøste. Dette var eit ukjent reiskap for mange og vart av dei fleste i undersøkinga opplevd som utfordrande å gjennomføre. Eg fann på trass av dette at ved å bruke garnnøste måtte dei vaksne snakke saman om relasjonen til kvart enkelt barn. Dei fekk mellom anna ei felles forståing av korleis ein skaper gode relasjonar. Vaksne som skaper felles forståing og lærer saman styrkar vaksen- vaksen relasjonen og fremjar iverksetjing av endring (Roland et al., 2018). Ein av pedagogane seier at garnnøste var ei viktig bevisstgjerung, barnet som i fyrste runde var ytst i spiralen, kom i andre runde nesten heilt inn. «Det var så lite som skulle te, eg lærte nåke viktig og medarbeidarane mine lærte

nåke fordi vi gjorde det saman». Eg fann i studien min at pedagogane nytta ulike former for rettleiing i det praktiske arbeidet. Uformelt gjennom å vere førebilete på avdelinga i kvardagen, vere modige, ta ansvar, setje ord på ulike situasjonar og reflektere saman. Eg har sett fleire døme på at pedagogane har vist seg audmjuke og ikkje hever seg over assistentane. Til dømes syner pedagogen som fortel om garnnøste medarbeidarane sine at alle kan gjere feil og ingen veit alt. Samtale og refleksjon kring resultatet og kvifor det vart slik opnar for nye tankesett og medvit kring eigne handlingar. Formell rettleiing har vore ein del av møteinnhaldet gjennom arbeid med mellom anna praksisforteljingar. Rettleiing er ein kompetansedrivar og sentralt i endringsarbeid og utvikling. Det spelar og ei viktig rolle når ein skal oppretthalde endringar i organisasjonen (Sataøen & Økland, 2022).

9.3 Etter fullført prosjekt, happy ending?

Mot slutten av intervjuet ville eg finne ut kva deltakarane hadde lært og kva dei ville ta med seg vidare når prosjektet var ferdig. Var det eit vellukka arbeid og hadde barnehagane greidd og skape varige endringar med eit inkluderande miljø som motverka mobbing og krenkingar. Funna mine syner at alle deltakarane meiner at dei har skapt endring i sine einingar og dei trekk fram fleire områder som er vorte kvalitativt betre. Mellom anna peikar dei på nære vaksne og vaksne som er aktive i leik. Tema med inkluderande miljø er med i planar framover og særleg nokre reiskap frå prosjektet har vorte ein del av barnehagen sine arbeidsmåtar. Til dømes har observasjon og barnesamtalar faste tider på året dei skal gjennomførast. Styrarane meiner dei ser endring i korleis dei tilsette utfører arbeidet sitt og at dei ser barna med nye auger. Vi har vore gjennom ei grundig bevisstgjeringsprosess over lengre tid og det har sett spor. Pedagogane seier at språket og kulturen er endra, ein snakkar meir saman om utfordringar. Dei såg eit tydeleg fellesskap mellom medarbeidarane som vaks fram undervegs i prosjektet. Ein av pedagogane seier at det på avdelinga vart ein kultur der det vart tøft å bruke faglege ord og uttrykk, humor vart ei god kjelde til auka motivasjon. Avslutninga på prosjektet var ei individuell oppgåve, den var ein terskel for mange. I den eine barnehagen fortel pedagogen at det var blodig alvor for nokre av medarbeidarane. Pedagogen måtte lese fleire oppgåver og støtte opp om skriveprosessen. *«men den mestre følelsen når det vart godkjent, den trur eg at nåken leve på endå»*. Positivt gruppepress vart og nemnt som motivasjon for å halde seg oppdatert og å gjere oppgåver. Ingen vil vere den som kom på fellesmøte utan å kunne bidra på lik linje med dei andre. Ei slik form for læring

under «positivt» press kan ein dra kjensel på gjennom eit behavioristisk tanke sett, der ein gjere oppgåvene sine for å unngå straff, eller som her skam, ved å ikkje vere budd. Elles kan vi kjenne at alle hovudgreinene for læring gjennom IBSM. Samstundes er det den sosiale og kollektive retninga som har spelt størst rolle (Roald, 2012). Sjølv om barnehagen er ein arena med mangfaldige bakgrunnar som kan gjere kollektive læringsprosessar utfordrande, er det nettopp på bakgrunn av kompleksiteten i barnehagen at kollektive læringsprosessar er ein viktig brubyggjar. På trass av kompetansespraket vil det vere fruktbart å lære saman (Roland et al., 2018).

10 Konklusjon

Prosjektet inkluderande barnehagemiljø har som mål å fremje barnehagane sin kapasitet til å førebyggje, oppdage og handtere mobbing og krenkingar. Arbeidet vil kunne styrke eit inkluderande barnehagemiljø der ingen kjenner seg utanfor fellesskapen. Kari Pape har uttalt at: «Å være alene i en stor gruppe er mer ensomt enn å være alene for seg selv» (Pape, 2020). Dei fleste som jobbar i sektoren har opplevd eller gjort seg erfaringar som har sett spor. Vi er mange som har med oss eit eller fleire menneskje i hjarta våre. Iverksetjinga av IBSM har fått kraft gjennom eit auka politisk fokus på tema, større openheit i media og eit sårt behov i samfunnet.

Intervju med styrarar og pedagogar har synt prosessen frå start til slutt, dei har fortalt om utfordringar og meistring. Utfordringar ein finn peikar på balanseongongen i kva som er eigna teori i forhold til at ein skal ha alle med, samstundes som alle skal ha progresjon. Ei anna utfordring alle deltakarane har kjent på er tidsperspektivet. Arbeidsmengda var for stor til at ein kunne rekke å gå i djupna innan alle fristane. Gjennom intervju ser vi nokre skilnadar på korleis dei har handtert gjennomføringa. Til dømes korleis dei har disponert tida, kor involvert styrar har vore og kor engasjerte pedagogane har vore. Det ein kan konkludere med er at fellesskapskjensla har vorte sterkare, tillit og relasjonar er styrka. Saman med trua på og vilje til læring veks kollektive arenaer opp og endring skjer. Ein styrar omtala endringa i barnehagen på ein god måte og seier: «Alle har lært noko meir, ikkje alle har lært det same eller like mykje, men alle har lært noko». Ein av pedagogane sa: «Vi har kome sterkare ut på hi sia».

Den største utfordringa ligg no i å føre arbeidet vidare, bruke reiskap, reflektere for seg sjølve og saman. Undersøkinga seier ikkje noko om korleis prosjektet set spor etter seg når det går lenger tid. Det vi veit er at ein finn likskapstrekk mellom funna i denne undersøkinga, Fafo rapporten og artikkelen til Magli Sofie Økland og Svein Ole Sataøen. Resultat frå Fafo rapporten syner at prosjektet har skapt endring og heva kvaliteten i barnehagane som har delteke i IBSM (Bjørnset et al., 2020). Dei same tendensane ser ein i artikkelen som kom tidlegare i år, der dei finn at barnehagane som har jobba i tråd med iverksetjing modellen har utvikla seg på områda dei har fokusert på. Barnehagane i undersøkinga har valt ut nokre områder i IBSM dei ville iversetje, dei har ikkje arbeidd med heile prosjektet (Sataøen & Økland, 2022).

Sjølv om dette er ein master i leiing ynskjer eg avslutningsvis å dele eit minne frå tida mi som assistent i barnehage. I samtale med ein overordna vart eg fortalt at: *du kan ikkje redde alle Belinda*. Eg tenkte då og meiner framleis at vi kan vertfall ALDRI slutte å gjere vårt aller beste. Eg har tileigna meg kompetanse og utvikla meg mykje sidan då, men eg må aldri sleppe det store målet av syne og gløyme kven det er eg gjer det for.

11 Kjeldeliste

- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bjørnset, M., Bråten, B., Gjefsen, H. M., Kindt, T. M., & Rogstad, J. (2020). *Kompetanse for inkluderende barnehage- og skolemiljø* (2020:25). Retrieved from <https://www.faf.no/zoo-publikasjoner/faf-rapporter/kompetanse-for-inkluderende-barnehage-og-skolemiljo>
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (2016). *Den dyktige medarbeider : behov og forventninger* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Falck-Pedersen, T., Kongstein, C., & Pedlex. (2017). *Rammeplan for barnehagen : innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Fullan, M., Guldahl, T., Guldahl, S. V., & Mekki, O. (2017). *Ledelse som setter spor : etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice.*: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, and Centre for Mental Health Services.
- Helgesen, M. B. (2014). *Mobbing i barnehagen : et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. nr. 41). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Pape, K. (2020). *Lek og inkludering i barnehagen : motvekt til utestengelse og mobbing* (1. utgave. ed.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, P., Ertesvåg, S. K., & Keeping, D. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Sataøen, S. O., & Økland, M. S. (2022). Frå programtil lokale praksisar- iverksetjingsarbeid i barnehagar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 30-43. doi:<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.4>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. ed.). New York: Currency/Doubleday.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- st.meld.nr.16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen-Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- statped. (2020). Hva er inkludering. Retrieved from <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* ([2. utg.]. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelseser. Retrieved from <https://laringsverkstedet.no/assets/lv/site/uploads/documents/haugenstykket/grunnlagsdokument-for-arbeidet-med-barnehagemiljo-skolemiljo-mobbing-og.pdf>

12 Vedlegg 1, Plakat

Inkluderande Barnehage og Skulemiljø i [redacted] Barnehage 01.08.2018- 31.12.2019

Kva skal vi:

Alle tilsette i [redacted] Barnehage skal førebyggje, handtere og avdekke mobbing og andre krenkingar.

Def. på mobbing: 1.negative hendingar. 2 Barn opplever ikkje å vere av betydning/ ein ressurs for fellesskapet.

Def. på krenking: All form for negativ handling frå eit eller fleire barn mot eit anna barn

Korleis:

Personalet skal få tilført ny kunnskap gjennom forelesing/planleggingsdagar. (Pål Roland, Ingrid Lund, Nina Nakling, Tove Flack.

Personalet skal få ny kunnskap gjennom web-kurs.

Vi skal bearbeide ny kunnskap og evaluerer eigen praksis (praksishistorier, kollegarettleiing)

Vi skal utarbeide planar/rutinar for korleis førebyggje, handtere og avdekke mobbing og andre krenkingar.

Vi skal prøve ut, øve, rettleie og evaluerer.

Vi skal trene på nye rutinar.

Kven:

Nasjonal satsing

Heile Sunnfjord kommune er med.

Pådrivargruppe rep.frå 4 kommunar som skal verte Sunnfjord Kommune ([redacted] med her)

Pådrivarane driv Nettverksmøte der alle styrarar + evt ressurspersonar frå kvar barnehage deltek i ulike nettverk.

Ressursteam i [redacted] bhg legg opp korleis endringsarbeidet skal føregå i vår barnehage ([redacted])

Alle tilsette skal delta gjennom webkurs, felles førelesning og arbeid på planleggingsdager/personalmøte/i kvardagen.

