

Beret Bråten og Hedda Haakestad

Refleksjon som metode i barnehagers språkarbeid

Evaluering av et forsøk i seks barnehager



Beret Bråten og Hedda Hakestad

**Refleksjon som metode
i barnehagers språkarbeid**
Evaluering av et forsøk i seks barnehager

© Fafo 2014

ISBN 978-82-324-0117-8 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0118-5 (nettutgave)

ISSN 0801-6143

Omslagsfoto: Colourbox.com

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Forord | 5 |
| Sammendrag | 7 |
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 En følgeevaluering | 10 |
| 1.2 Dette beste refleksjonsverktøyet av..... | 11 |
| 1.3 Disposisjon for rapporten | 12 |
| 2 Bakgrunn og tilnærming..... | 15 |
| 2.1 Hva barnehager er til for, og hvem som deltar..... | 16 |
| 2.2 De ansatte er barnehagens kapital..... | 17 |
| 2.3 Refleksjon – en forutsetning for kompetansevekst | 18 |
| 3 Metode og datainnsamling | 21 |
| 3.1 Utvalget av barnehager | 21 |
| 3.2 Informasjon til barnehagene | 22 |
| 3.3 Følgeevaluering | 23 |
| 3.4 Datainnsamling | 24 |
| 3.5 Datakvalitet..... | 26 |
| 3.6 Forskerrollen..... | 27 |
| 4 Refleksjonsverktøyet i bruk..... | 29 |
| 4.1 Utdanningsdirektoratets mål og forventninger | 30 |
| 4.2 Oppstart i barnehagene (fellesmøte I) | 31 |
| 4.3 De ansatte fyller ut vurderingsskjemaet..... | 38 |
| 4.4 Sterke og svake sider ved barnehagens språkarbeid (fellesmøte II).... | 42 |
| 4.5 Valg av mål og tiltak (fellesmøte III)..... | 46 |
| 4.6 Refleksjonsverktøy i bruk – samlet oppsummering | 50 |
| 5 Betingelser for kompetansevekst og utvikling | 53 |
| 5.1 Engasjement | 53 |
| 5.2 Praksis | 55 |
| 5.3 Refleksjon | 59 |
| 5.4 Strukturelle rammebetingelser | 61 |
| 5.5 Oppsummering..... | 63 |

| | |
|---|-----------|
| 6 Oppsummeringer og tilrådinger | 65 |
| 6.1 Vurdering av måloppnåelse | 65 |
| 6.2 Ett verktøy, én oppskrift, seks ulike prosesser | 69 |
| 6.3 Anbefalinger til justeringer i verktøyet..... | 71 |
| Litteratur | 76 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv til styrer..... | 78 |
| Vedlegg 2: Vurderingskjema | 80 |
| Vedlegg 3: Mål og tiltakskort | 86 |

Forord

Dette er en rapport fra et forsøk. Forsøk er ikke daglig kost for oss samfunnsforskere, derfor er det en spennende utfordring når vi får muligheten. Utdanningsdirektoratet hadde regien på forsøket. Som ledd i sitt arbeid med å støtte barnehager i å skape gode språkmiljøer og legge til rette for barns språkutvikling skulle de prøve ut et refleksjonsverktøy i seks barnehager. Dette forsøket ønsket de en følgeevaluering av, og Fafo fikk oppdraget. Det takker vi for. En særlig takk til de to vi i hovedsak har hatt kontakt med underveis, Marit Solvoll og Pia Elisabeth Paulsrud.

Hva er et refleksjonsverktøy? Det er ganske enkelt en pakke med hjelpemidler som skal bidra til refleksjon over egen praksis, for slik å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid. Verktøyet er med andre ord først og fremst de ansatte selv. De skal ved å diskutere og resonnerer seg imellom både utvikle seg selv og fellesskapet de er del av. Det er ingen liten ambisjon. Vi vil gjerne takke de seks barnehagene som var med på forsøket – for vilje til å gå løs på oppdraget og for genuin imøtekommenhet overfor oss som kom inn i barnehagen deres som følgeforskere. For en ting er å være med på et forsøk, det kan være spennende. Men å la seg kikke i kortene mens man forsøker, behøver ikke være like lystbetont. Derfor: Takk for at dere tok dere tid til oss, og takk for at dere lot oss få være «flue på veggen» hos dere.

«Vi» er i denne sammenhengen Beret Bråten og Hedda Haakestad. Denne rapporten er vårt felles produkt. Jon Rogstad har vært kvalitetssikrer. Vi takker for effektivitet og for et kreativt blikk. Takksigelser går også til informasjonsavdelingen på Fafo, for kombinasjonen kreativitet og nøyaktighet.

Til slutt: Er det mulig for andre å lese og ha utbytte av et forsøk som pågikk i seks unike barnehager? Vi mener det. Begrunnelsen er slik: Refleksjon over egen praksis er en måte å bruke egne og andres erfaringer til å bygge ny innsikt og skape utvikling. Det burde vi alle drive mye mer med enn vi gjør. Denne rapporten handler om hvordan man kan få dette til i grupper. Slik har den verdi for langt flere enn dem som tenker «å så spennende» når de hører at det nå skal handle om refleksjonsverktøy.

11. juni 2014

Beret Bråten og Hedda Haakestad

Sammendrag

Barnehagers arbeid med språk bidrar til å gi barnehagebarn utfordringer og utvikling her og nå, og det gir dem et fundament å stå på i møte med det formelle opplæringsløpet. Barnehager med et godt språkarbeid kan kompensere for at barn har med seg ulik språklig bagasje hjemmefra. Men godt språkarbeid stiller store krav til de ansatte, til deres evne til læring og utvikling både individuelt og kollektivt. Denne rapporten følger et forsøk der seks barnehager prøvde ut en måte å jobbe på, som skulle bidra til at de utviklet og styrket seg som gode språkmiljøer.

Seks barnehager prøvde i perioden januar–april 2014 ut et refleksjonsverktøy utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Refleksjonsverktøyet består av en arbeidsplan og hjelpemidler som skal bidra til refleksjon over barnehagens praksis i språkarbeidet, for slik å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid.

Målet med refleksjonsverktøyet var altså kartlegging av nåsituasjon og videre utvikling av barnehagens arbeid med språk. Målet med vår evaluering av forsøk med å bruke refleksjonsverktøyet, var om anbefalt arbeidsplan og hjelpemidler bidro til refleksjon blant de ansatte, og om dette skjedde på måter som la grunnlag for at barnehagen satte seg nye mål og utarbeidet nye tiltak for språkarbeidet.

Refleksjon er i denne sammenhengen definert som å løfte fram og gjøre «taus kunnskap» eksplisitt. Når «taus kunnskap» gjøres eksplisitt kan den diskuteres, og om nødvendig endres og utvikles. Det å løfte slik taus kunnskap opp og fram kan skje individuelt, men det kan også skje kollektivt. Å få dette til krever gjerne bestemte arbeidsformer, eller om man vil «verktøy». I prosessen som her er evaluert, gjøres dette gjennom hjelpemiddelet *vurderingsskjema*, en samling av 55 påstander om hvordan barnehager bør drive sitt språkarbeid. Den enkelte ansatte skulle sammenligne egen barnehages praksis med disse idealpåstandene og rangere barnehagens praksis som grønn (tilfredsstillende), gul (praksis bør forandres) eller rød (praksis må endres).

Hver enkelt barnehage skulle så oppsummere de ansattes individuelle vurderinger. Denne oppsummeringen utgjorde en kartlegging av barnehagens praksis i språkarbeidet. Deretter skulle de barnehageansatte i fellesskap diskutere seg fram til hva de ville konsentrere seg om å endre, og etablere mål og tiltak for dette.

Vi finner – etter å ha fulgt slike prosesser i seks barnehager – at denne måten å arbeide på og de hjelpemidler som tilbys, bidrar til refleksjon og til å kanalisere kollektive drøftinger inn i konkrete mål og tiltak. Refleksjonsverktøyet fungerer med andre

ord etter hensikten. Vi finner likevel at det er rom for forbedringer både i arbeidsplanen som tilbys for prosessen, og i de konkrete hjelpemidlene.

Arbeidsformens store styrke er det praksisnære vurderingsskjemaet, som både bidrar til kartlegging av og refleksjon over det praktiske språkarbeidet i barnehagen. Vår hovedinnvending er imidlertid at det i den anbefalte planen for prosessen er satt av lite tid og rom for kollektiv refleksjon blant de ansatte i barnehagen. Det er dessuten ikke angitt at sammensetningen av arbeidsgruppa som leder prosessen, skal inkludere alle kategorier ansatte, noe som førte til at de fleste barnehager etablerte arbeidsgrupper basert på allerede eksisterende ledelse, det vil si styrer og pedagogiske ledere. Assistenten og fagarbeidere ble i liten grad inkludert i arbeidsgruppa.

Vi vil også påpeke at barnehagene i for liten grad gis veiledning i hvordan de kan koble refleksjoner over egen praksis til teori og faglig baserte råd. Vurderingsskjemaet knytter ikke praksisidealene til teori, det begrunner ikke hvorfor disse idealene er de riktige, eller hvordan de kan nås. Altså etableres i liten grad en praktisk-teoretisk helhet som grunnlag for kompetanseøkning og praksisendring. Barnehagene tilbys et veiledningshefte om språkarbeid: *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*, som er ment å skulle bidra til å etablere en teoretisk ramme for diskusjoner og som i tillegg inneholder tips til tiltak. Men det forklares verken i dette heftet eller i arbeidsplanen, hvordan dette veiledningsheftet kan knyttes til kartleggings- og refleksjonsprosessen.

Temaet og påstandene i vurderingsskjemaet handler i hovedsak om hvordan de ansatte jobber med språk i samspill med barna, men også med hverandre, med foreldre og med eksterne aktører barnehagen samarbeider med. Diskusjonene om hvordan og hva som skal til for å heve kvaliteten i barnehagens språkarbeid, aktualiserer derfor først og fremst hvordan de ansatte kollektivt og individuelt kan bli bedre i slike samhandlingsprosesser. Vurderingsskjemaet aktualiserer ikke i særlig grad de strukturelle rammebetingelsene språkarbeidet foregår innenfor. Faktorer som barnehagens organisering, antall barn per voksen, de bygningsmessige forholdene og barnehagens samlede ressurser er tause tema i refleksjonsverktøyets hjelpemidler og planer. Evalueringen viser at dette likevel er tema som bringes inn i diskusjonene, særlig i barnehager som opplever at slike betingelser begrenser dem i hva det er mulig å få til.

1 Innledning

La oss besøke en barnehage. Det er en vårdag, sola skinner fra skyfri himmel, grågult gammelt gress fra i fjor er i ferd med å trenge gjennom det bløte snølaget på hele uteområdet. I barnehagens blomsterbed lyser en enslig knallgul påskelilje. En trehjuls sykkel står gjenglemt foran inngangsdøra, og noen har opplagt bursdag i dag, for fra verandaen vaier et norsk flagg friskt i brisen. Inne på den ene avdelingen for 3–5-åringene er de i ferd med å avslutte formiddagsmaten. Det er oppbruddstemning, alle vil gjerne ut i finværet. «Markus» tar seg likevel tid til å vise meg bildene som er hengt opp av alle barna på avdelingen, og fortelle hva slags farge det er på arkene som er limt opp bak hvert bilde. Han konstaterer til sin egen overraskelse at jammen er det bare én som har fått rød! Hvorfor det? Kanskje de slapp opp for røde ark? Så er det videre i full fart. «Zofia» blir sittende igjen på tripp-trapp-stolen sin ved bordet. Hun jobber med et knekkebrød. Hun har mistet fire fortenner i overmunnen, og da tar det tid å få i seg et Wasa Husmann. «Nadia», som er fagarbeider i barnehagen, maser ikke på Zofia for å få henne til å bli ferdig. I stedet går hun energisk i gang med å rydde og ordne rundt henne. Mens Nadia setter vekk mat, tørker bord og koster gulvet fritt for smuler, småsnakker hun med meg og Zofia. Jeg kan blant annet følge denne lille samtalen:

Zofia: Skal jeg bruke lue?

Nadia: Nei, jeg tror ikke du behøver å bruke lue i dag.

Zofia: Men da kan jeg bli syk.

Nadia: Kan du bli syk hvis du ikke bruker lue?

Zofia: Ja, og hvis jeg blir syk, da kan jeg ikke komme i barnehagen (ler ertende).

Nadia: Nei, det er sant. Men vet du ... «Robin» har vannkopper. Han har prikker over hele seg. Derfor er han ikke her i dag.

Zofia: Jeg har vært til legen og fått ... (viser fram røde små kutt på armen sin)

Nadia: (kommer bort for å se) Har du tatt en allergiprøve?

Zofia: Ja, og jeg gråt ikke!

Nadia: Så flink du var!

(Fra notater gjort under observasjon i en av barnehagene i forsøket)

Barnehager jobber med språk, hver dag og gjennom hele dagen. Kunnskap, innsikt og nye ferdigheter utvikles i samspill mellom ansatte og barn gjennom dagliglivets små og store gjøremål, enten det er i garderoben på full fart ut eller mens man strever med et gjenstridig knekkebrød. Fagarbeider Nadia er til tross for at hun er travelt opptatt med å rydde og ordne, oppmerksom og til stede for Zofias spørsmål og funderinger, hun gir respons, forklarer og lanserer i tillegg ordet Zofia mangler: «allergitest». Nadia jobber helt i tråd med måten rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver foreskriver at det skal jobbes med språk.

Rapporten du nå har foran deg, handler om noen barnehagers arbeid med å bli enda bedre språkmiljøer. Den evaluerer et forsøk som ble gjennomført i seks barnehager i perioden januar til april 2014. Utdanningsdirektoratet (Udir) hadde region på forsøket, som besto i å prøve ut et såkalt refleksjonsverktøy utviklet av direktoratet. Hva vil det si? Refleksjonsverktøyet er en «pakkелøsning» for hvordan utvikle og styrke barnehagers arbeid med språk. Målet er at man ved å trekke med alle ansatte i å *kartlegge* barnehagens praksis i språkarbeidet og *reflektere* over barnehagens praksis i språkarbeidet, legger grunnlag for å *utvikle og styrke* barnehagens praksis i språkarbeidet. For at barnehagene skal få til en slik kartleggings-, refleksjons- og utviklingsprosess, stilte Udir til disposisjon – i de seks forsøksbarnehagene – en arbeidsplan for hvordan man kan drive kartlegging, refleksjon og utvikling, og hjelpemidler som kunne tas i bruk i arbeidet. Planen for prosessen var konsentrert om tre fellesmøter for alle ansatte i barnehagen. Hjelpemidlene som ble tilbudt, var et vurderingsskjema for kartlegging av barnehagens arbeid med språk og språkmiljø, mål- og tiltakskort til bruk i utviklingsarbeidet og et veiledningshefte for språkarbeid i barnehagen, *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*.

1.1 En følgeevaluering

Vi har altså, som forskere, fulgt prosessen i de seks barnehagene gjennom fellesmøter, kartlegging, diskusjoner og utvikling av mål og tiltak. Hensikten med følgeevalueringen har vært tredelt: 1) å dokumentere hvordan barnehagene har fulgt planen for arbeidet og tatt hjelpemidlene i bruk, 2) å vurdere om og hvordan denne måten å jobbe på har bidratt til refleksjon og til pedagogisk utviklingsarbeid, 3) å komme med anbefalinger om hvilke endringer som bør gjøres før plan og hjelpemidler eventuelt tilbys alle landets barnehager.

Dette innebærer at vi gjennomfører en evaluering av forsøk med bruk av refleksjonsverktøy konsentrert om hvordan *prosessen* er gjennomført og har fungert i de seks barnehagene, ikke om resultatet av arbeidet. Vi er altså – i denne rapporten – ikke opptatt av hvordan språkarbeidet i barnehagene var før forsøket, kontra hvordan det

er etter, men av hvordan den anbefalte måten å arbeide på og hjelpemidlene som ble stilt til disposisjon av Udir, fungerte. Målestokken for om plan og hjelpemidler fungerte, er om dette bidro til refleksjon og pedagogisk utvikling. Problemstillingene vi undersøker, er:

- Bidrar refleksjonsverktøyet til å heve refleksjonsnivået, og hvilke reflekterende prosesser settes eventuelt i gang?
- Er det forskjellige refleksjoner som settes i gang underveis og på ulike trinn i prosessen? Og i hvilken grad og på hvilken måte egner verktøyet seg for å starte individuelle og kollektive refleksjonsprosesser?
- Egner verktøyet seg for å sette i gang pedagogisk utviklingsarbeid, og hvordan skjer dette?

1.2 Dette besto refleksjonsverktøyet av

Refleksjonsverktøyet er en «pakkeløsning» for utvikling av språkarbeid i barnehager. De seks forsøksbarnehagene fikk alle tilsendt følgende fra Udir:

1. **Informasjonsskriv** til styrer/ledelse om hvordan man kan jobbe med refleksjon og utvikling av språkarbeidet i barnehagen. Informasjonsskrivet inneholdt et forslag til plan for et slikt arbeid, konsentrert rundt tre fellesmøter (fellesmøte I, II og III) med alle ansatte i barnehagen. (Se vedlegg 1)
2. **Vurderingsskjema**, et åtte siders hefte med 55 påstander om hvordan barnehagens arbeid med språk bør være. Første påstand kan tjene som illustrasjon: «I vår barnehage trekker vi alle barna med i hverdagssamtaler.» Hver ansatt skulle individuelt besvare skjemaet ved å vurdere egen barnehages praksis målt mot hver av idealpåstandene. Egen barnehages praksis kunne vurderes som grønn (tilfredsstillende), gul (praksis bør forbedres) eller rød (praksis bør endres). (Se vedlegg 2)
3. **Mål- og tiltakskort** for utvikling av språkarbeidet i barnehage. De ansatte skal enes om mål og tiltak. (Se vedlegg 3)
4. **Veiledningsheftet** *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat.*

Informasjonsskrivet inneholdt et forslag til arbeidsplan i elleve punkter for gjennomføring av prosessen. Første punkt var at styrer, eventuelt sammen med en arbeidsgruppe, skulle sette seg inn i veiledningsheftet *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat.* Heftet gjennomgår hvordan det kan arbeides med språk i barnehagen, og det ble lansert og sendt alle landets barnehager våren 2013.

Styrer skulle deretter organisere et fellesmøte I med alle ansatte, der veiledningshefte og påstander i vurderingsskjemaet skulle gjennomgå. I etterkant av møtet skulle alle ansatte få avsatt tid til å fylle ut hvert sitt vurderingsskjema anonymt og levere dette i barnehagen.

Styrer og en nedsatt arbeidsgruppe skulle gjennomgå alle ferdig utfylte vurderingsskjemaer, lete etter mønster i vurderingene og oppsummere «barnehagens sterke sider og utfordringer». Oppsummeringen skulle legge grunnlag for drøfting og refleksjon på fellesmøte II. Her skulle hele personalet diskutere og foreslå mål og tiltak i barnehagens videre språkarbeid.

Arbeidsgruppa skulle så samle forslag og konklusjoner fra diskusjonen på fellesmøte II og nedfelle dette som utvalgte mål og tiltak på tiltakskortene. Dernest skulle styrer kalle inn til et fellesmøte III, der mål og tiltak og ansvarsfordeling skulle gjennomgå. Barnehagen skulle deretter prøve ut disse tiltakene i en periode, for så å evaluere effekten av dem selv.

Verktøyet var dermed barnehagens egen evne til å få til refleksjon blant de ansatte, individuelt og som gruppe. Planen for arbeidet, vurderingsskjema, mål- og tiltakskort, samt veiledningsheftet, var hjelpemidler som skulle bidra til at dette skjedde.

1.3 Disposisjon for rapporten

Vi har fulgt arbeidet i barnehagene ved å observere på de tre fellesmøtene, gjøre intervjuer med styrere og intervjuer/fokusgrupper med arbeidsgrupper og ansatte i barnehagene, samt at vi har observert hvordan barnehagene jobber i det daglige. Observasjonene i barnehagehverdagen har fungert som bakgrunn for å tolke og forstå det vi har observert og hørt i møter og i intervjuer, men det har også bidratt til å gi oss innblikk i de strukturelle betingelsene for kompetansebygging i barnehagene. Vi redegjør nærmere for metode og datainnsamling i kapittel 3.

Men først presenterer vi i kapittel 2 en kort bakgrunn for at språk i barnehagen vies oppmerksomhet. Vi presenterer også hva teori sier om betingelsene for at kompetanseutvikling skal skje, individuelt og kollektivt – for eksempel blant ansatte i en barnehage.

I kapittel 4 og 5 presenterer vi så hva vi fant gjennom vår følgeevaluering. Kapittel 4 er en detaljert gjennomgang av hvordan barnehagene gjennomførte Udirs forslag til plan for arbeidet, og hvordan hjelpemidlene som var stilt til disposisjon, ble benyttet. Vi kombinerer to ulike tilnærminger i kapittel 4; på den ene siden beskriver vi detaljert hvordan barnehagene jobber fra det ene fellesmøtet til det neste, på den andre siden oppsummerer og vurderer vi hvordan dette fungerte. Vi lar oppsummeringene innlede de deskriptive framstillingene av de ulike stegene i prosessen. I kapittel 5 tar vi utgangspunkt i betingelser for kompetanseutvikling, slik dette er redegjort for i

kapittel 2, og drøfter med basis i de ansattes erfaringer hvordan disse betingelsene ble ivaretatt av refleksjonsverktøyet. I kapittel 6 avrunder vi med en drøfting av hvorvidt og hvordan denne måten å jobbe på bidro til å skape refleksjon og legge til rette for pedagogisk utvikling. Vi kommer også med våre anbefalinger til det videre arbeidet med refleksjon som metode for å utvikle barnehagers arbeid med språk.

2 Bakgrunn og tilnærming

I dette kapittelet presenterer vi bakgrunn og begreper som vi mener er sentrale for beskrivelser og vurderinger av hvordan refleksjonsverktøyet fungerte i de seks utvalgte barnehagene.

Forsøk med refleksjonsverktøy og Udirs øvrige engasjement for å styrke barnehagers kompetanse i arbeidet med språk, er motivert av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Her vektlegges det at språk er viktig både for å inkludere alle i omsorg og lek og for å fremme læring og dannelse. Samtidig er satsingen motivert av at det ikke er alle 6-åringene som er godt nok språklig forberedt når de stiller til skolestart. Enkelte strever fortsatt med sitt andrespråk norsk, andre har dårlig ordforråd på norsk, og blant barn som har norsk som førstespråk, er det noen som har språklige forsinkelser og utfordringer som å stamme eller ikke ha alle lydende inne. Barn som har språkutfordringer, stiller med litt dårligere forutsetninger ved skolestart både sosialt og faglig enn de som behersker undervisningsspråket i skolen fullt ut fra dag én. Barn stiller altså med ulike språklige forutsetninger. Samtidig viser forskningsresultater at en god barnehage kan kompensere for at barn har med seg ulik språklig bagasje hjemmefra (se Aukrust 2005). Dermed er det svært viktig at barnehager *har* et godt språkarbeid. Og målet er altså at barnehager både skal gi barn språklige utfordringer og utvikling her og nå, og gi dem et fundament de kan stå på i møte med det formelle opplæringsløpet. Dette stiller store krav til hver enkelt ansatt i barnehagene og til barnehagene som enheter.

En økende andel ansatte i norske barnehager har pedagogisk eller barnefaglig utdanning, men det er også mange barnehageansatte som ikke har dette. Et sentralt spørsmål er derfor hvordan man på best mulig måte kan løfte både den enkeltes og barnehagens samlede kompetanse – og hvordan det best mulig kan legges til rette for pedagogisk utviklingsarbeid.

I det følgende konsentrerer vi oppmerksomheten om å beskrive barnehagens samfunnsmandat og hvem som går i barnehage. Dernest presenteres de ansatte i norske barnehager gjennom en kort beskrivelse av deres formelle kompetanse, før vi drøfter hva som skal til for å bedrive vellykket kompetanse- og utviklingsarbeid for den enkelte barnehageansatte – og for barnehager som helhet. Det vil si at vi presenterer betingelser for å oppnå ambisjonene som ligger til grunn for refleksjonsverktøyet.

2.1 Hva barnehager er til for, og hvem som deltar

Norske barnehager har sitt samfunnsmandat fra lov om barnehager og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Lov og rammeplan er bygget på et helhetlig syn på læring, der både omsorg, lek, læring og danning er sentrale elementer. Barnehagen skal både være et godt, trygt og morsomt sted å være her og nå og et sted hvor det legges grunnlag for dannelse, videre utvikling og læring. Barnet skal erverve sosial og språklig kompetanse og bli engasjert i hele sju ulike fagområder, fra kropp, bevegelse og helse via kunst, kultur, etikk og religion til antall, rom og form.¹

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver foreskriver hva barnehagene skal jobbe med, og hvordan, men her er stort rom for lokale tilpasninger. 8 av 10 barnehager oppgir likevel at de jobber ganske mye med språk (Gulbrandsen & Eliassen 2012, s. 52). Språk er altså et prioritert område i barnehagers daglige praksis.

Det er, i takt med at nesten alle barn i barnehagealder går i barnehage, økende oppmerksomhet om barnehagens samfunnsmandat og oppgaver. Det har i realiteten skjedd en barnehagerevolusjon i løpet av ett tiår. Det er frivillig og opp til foreldrene å bestemme om deres barn skal være i barnehage. Og ved utgangen av 1990-tallet var barnehageplasser fortsatt et knapphetsgode. Det var dessuten høyst omdiskutert om det var bra for barn å være i barnehage. I 2002 mente under halvparten av norske mødre (41 prosent) at heltids barnehage var det beste for 3-åringene. I 2010, 8 år senere, var det skjedd en radikal holdningsendring blant norske mødre. Da var andelen som mente at heltids barnehage var det beste for 3-åringene, økt fra 41 til 71 prosent (Kitterød mfl. 2012). Det er rimelig å anta at denne holdningsrevolusjonen kan ha sammenheng med at barnehageplass for 3-åringene var langt mer tilgjengelig i 2010 enn i 2002, og at flere derfor ønsket å benytte dette for sin 3-åring.

I 2013 gikk 9 av 10 barn i alderen 1–5 år i barnehage. I aldersgruppa 3–5 år er andelen 96,5 prosent. Totalt er antallet barnehagebarn nær 300 000, en økning på 77 000 over 10 år.² Og selv om det ennå er en litt lavere andel barn med minoritets-språklig bakgrunn som går i barnehage, er det også i denne gruppa barn skjedd en voldsom økning særlig blant de eldste barna: Blant 3–5-åringene med minoritetsspråklig bakgrunn går 91,5 prosent i barnehage.³

Den kraftige veksten i antall og andel barn i barnehage må tilskrives et tverrpolitisk forlik fra 2003 om lavere foreldrebetaling og utbygging av barnehageplasser. Dette ble realisert gjennom økt statlig pengebruk samtidig som kommunene fikk forsterket ansvar for barnehagene. Alle barn har i dag rett til barnehageplass dersom de fyller 1 år innen

¹ Se rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, s. 5.

² Meld. St. 24 (2012-2013), s. 3

³ Tall fra SSB.

utgangen av august det året det søkes barnehageplass for, og det er maksimumspris for en barnehageplass per måned (fra 1.1.2014, 2405 kroner for en heltidsplass).

Når nesten alle barn går i barnehage, betraktes den også som et stadig viktigere skoleforberedende tiltak. I den siste stortingsmeldingen om barnehager beskrives barnehagen som en fleksibel velferdsordning, en god barndomsarena og det første frivillige trinnet i utdanningen.⁴

Og vi vet at et godt barnehage tilbud kan være avgjørende for barns videre utdanningsløp. Internasjonal forskning viser at de språkferdigheter og det ordforråd barn kommer til skolen med, har stor betydning. Alle skolebarn hever språkkompetansen sin. Men de relative forskjellene som fantes elever imellom ved skolestart, beholdes i stor grad gjennom skoleløpet (Aukrust 2005, s. 45). Samtidig viser også internasjonal forskning at barn som kommer fra hjem med lite språklige ressurser (for eksempel ved at foreldre ikke snakker undervisningsspråket), likevel kan utvikle godt norsk språk dersom de har stimulerende språkmiljø i barnehagen (Aukrust 2005, s. 36).

Altså er det avgjørende at barnehager ikke bare i festtaler, men også i realiteten, er stimulerende språkmiljøer. Hvordan sikre det?

2.2 De ansatte er barnehagens kapital

De ansattes faglige, men også personlige kompetanse framheves som en viktig faktor for å sikre kvalitet i barnehagen (Ellingsæter & Gulbrandsen 2007). Hvem jobber i norske barnehager? Lov om barnehager stiller krav om pedagogisk og administrativ ledelse i barnehagen. Styrer for barnehagen og pedagogiske ledere for avdelinger og baser i barnehagen skal som hovedregel være førskolelærer/barnehagelærer. For øvrig skal personalet været tilstrekkelig til «å drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet».⁵ Det stilles i utgangspunktet ingen krav om formelle faglige kvalifikasjoner til stillingsbetegnelsen «assistent». Men det har siden 1994 og etableringen av en fagutdanning i videregående skole for barne- og ungdomsarbeidere, blitt vanlig at barnehager etterspør barne- og ungdomsarbeidere. Mange assistenter som allerede jobber i barnehage, har også tatt fagbrev etter at dette ble mulig å gjøre.

Det var i 2013 93 573 ansatte i norske barnehager. Av disse var 6760 styrere, 26 093 pedagogiske ledere og 43 676 assistenter (her inngår også fagarbeidere). Nesten halvparten av de ansatte er altså assistenter, og det er disse som har minst administrative oppgaver og dermed mest tid med barna. Blant styrere og pedagogiske ledere hadde nærmere 93 prosent barnehagelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning,

⁴ Meld. St. 24 (2012-2013), s. 9

⁵ Barnehageloven §§ 17, 18

mens det blant assistentene var i overkant av 28 prosent som hadde fagutdanning eller pedagogisk utdanning.⁶ Det vil si at en betydelig andel av barnehagens ansatte ikke har formelle faglige kvalifikasjoner. Og selv om en stor andel av disse har betydelig realkompetanse, opparbeidet ved at de har arbeidet med barn og/eller i barnehage i mange år, har det likevel lenge vært et politisk mål å heve kompetansen til de ansatte i barnehagen. Dette understrekes både i stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008-2009)), den siste stortingsmeldingen *Framtidens barnehager* (Meld. St. 24 (2012-2013)) – og som en oppfølging av dette, strategiplanen for kompetanse og rekruttering til barnehager for perioden 2014–2020, presentert av daværende regjering i august 2013. I denne strategiplanen er ett av de prioriterte tematiske satsingsområdene «et godt språkmiljø for alle barn». Det slås fast at kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer at personalets kompetanse utvikles, og at arbeidsplassen er den viktigste arenaen for slike kompetanseløft. Derfor er ett av kompetanseutviklingstiltakene barnehagebasert. Og slik barnehagebasert utviklingsarbeid skal involvere hele personalet på tvers av formelt kompetansenivå.⁷ Refleksjonsverktøyet kan karakteriseres som et slikt barnehagebasert utviklingstiltak. Og det er bygget på et element som beskrives som vesentlig for at kompetanseutvikling skal være vellykket: refleksjon.

2.3 Refleksjon – en forutsetning for kompetansevekst

Målet med å tilrettelegge for kartlegging og refleksjon blant ansatte i barnehagen, er at man slik skal etablere gode betingelser for pedagogisk utviklingsarbeid. Det legges til grunn at refleksjon skal bidra til å øke den enkelte ansattes kompetanse og ansattgruppes samlede kunnskap. Derigjennom skal barnehagen som helhet gjøres i stand til å skape enda bedre språkmiljøer.

Innenfor forskning om læring finnes mange ulike tilnærminger til hva som må til for at læring skal skje – individuelt og kollektivt. Den danske professoren i utdanningsforskning Knud Illeris beskriver tre sentrale betingelser for kompetanseutvikling hos den enkelte: engasjement, praksis og refleksjon (Illeris 2012). Med disse tre elementene på plass vil det, slik Illeris forstår det, ligge godt til rette for at den enkelte kan utvikle sin kompetanse. Samtidig er disse elementene knyttet til at den enkeltes læring ikke skjer i et vakuum, men i relasjoner og i grupper, slik tilfellet er på en arbeidsplass som en barnehage. Når vi senere vurderer i hvilken grad arbeidet med refleksjonsverktøyet

⁶ <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25?fane=tabell&sort=nummer&tabell=173802> (Lesedato 13. mai 2014)

⁷ «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020»

har medført at de ansattes og barnehagens samlede kompetanse er økt, vil vi bruke Illeris begreper som et utgangspunkt.

Engasjementet kan betraktes som selve startkabelen i en læringsprosess. Å utvikle sin kompetanse handler om å bevege seg fra ett punkt til ett annet, og da kan det være en rekke hindringer på veien, som feiloppfatninger og forsvarsmekanismer. Engasjement er nødvendig for å kunne mobilisere den mentale energien som er nødvendig for å overskride slike hindringer. Men engasjement er også nødvendig underveis i prosessen, og for å etablere engasjement er det flere forhold som er viktige: at den enkelte kan delta i å formulere målene for læringen og får innsikt i det strukturelle og teoretiske grunnlaget for læringen, at den enkeltes perspektiver og interesser trekkes inn underveis, men også at den som underviser, lærer bort eller leder an i prosessen, viser engasjement for den enkeltes læringsprosess.

Praksis viser til at læring bør foregå med utgangspunkt i situasjoner og praksiser det aktuelle kompetanseområde er nedfelt i. I stedet for å basere læringen utelukkende på passiv tilegnelse av informasjon gjennom eksterne kilder som bøker eller enveiskommuniserende foredrag – slik som i den tradisjonelle skolesituasjonen – vektlegges vekselvirkningen mellom praktisk anvendelse og teoretisk input. Ideen er med andre ord at vilkårene for kompetanseheving er best når kunnskapstilegnelsen inngår i en teoretisk-praktisk helhet.

Refleksjon er en av de mest brukte termene på utdanningfeltet og har derfor mange og dels overlappende definisjoner. Noen definisjoner legger vekt på å skape forståelse for hva som er lært, gjennom kontekstualisering eller aktualisering, det vil si grep som setter kunnskapen inn i en sammenheng som gjør at den blir meningsfull for den enkelte. Men refleksjon kan også bestå i å gjøre «taus» kunnskap mer eksplisitt for kunnskapsbesitteren⁸. Da løftes kunnskap som befinner seg under bevissthetens terskel opp på et refleksivt nivå, slik at en uartikulert «know how» omdannes til en mer teoretisk «know that» – erfaring gjøres om til læring. I situasjoner der et pedagogisk miljø søker kompetanseheving via selvevaluering – slik tilfellet er med refleksjonsverktøyet – understreker Illeris viktigheten av at deltakerne får eller selv skaper gode metoder for *tillbakemelding*, slik at den intellektuelle og følelsesmessige kvalifiseringen som har foregått underveis i evalueringsprosessen blir gjort tydelig for den enkelte (Illeris 2012, s. 101–110).

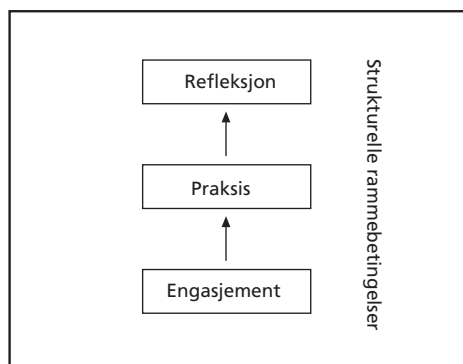
Vi vil i tillegg påpeke en fjerde betingelse for kompetanseutvikling på arbeidsplasser – nemlig de strukturelle rammebetingelsene.

⁸ Begrepet om «taus kunnskap» er ikke Illeris eget, men hans tematisering av praksisbasert viten, er sammenfallende med det annen litteratur om faglighet omtaler med begreper som taus kunnskap (se for eksempel Sennett 2009, Tesfaye 2013).

Strukturelle rammebetingelser henviser til den bredere konteksten kompetanseutvikling hos den enkelte ansatte og i personalgruppa foregår innenfor. Strukturelle rammebetingelser snakkes gjenre om som ett av flere kvalitetsbegreper som gjøres gjeldende for virksomheten i barnehagene. Et annet slikt kvalitetsbegrep er prosesskvalitet, som brukes om det å skape gode relasjoner mellom voksne og barn, ved at de voksne legger til rette for medvirkning, ser, forstår og gir oppmerksomhet på måter som bidrar til omsorg, trygghet, lek, danning og læring. Innsatser som styrker de ansattes kompetanse i arbeidet med å skape språklig utvikling og gode språkmiljøer, kan dermed bidra til å styrke prosesskvaliteten. Slike innsatser kan også bidra til å styrke resultat kvaliteten, et kvalitetsbegrep som viser til de mer kvantifiserbare resultatene av virksomheten i barnehagen. Både prosess og resultat kvalitet etableres betinget av strukturelle forhold, strukturelle betingelser legger rammer for mulighetene til å øke kvaliteten i relasjonene og for å styrke resultatene av barnehagens arbeid. Strukturelle rammebetingelser for kompetanseøkning og for pedagogisk utviklingsarbeid kan være hvor mye formell kompetanse det finnes i barnehagen fra før. Strukturelle rammebetingelser kan også være forhold som størrelsen på barnegrupper og organiseringen av disse, barnehagens fysiske beskaffenhet, ledelsesstrukturen i barnehagen og de samlede ressursene som stilles til rådighet (jf. Gulbrandsen & Eliassen 2013). Det er innenfor disse rammene – i hver enkelt barnehage – forsøket med refleksjonsverktøyet pågår, og vi vil ha med oss at ulike strukturelle rammebetingelser i barnehagene kan komme til å påvirke forutsetningene for og måten det tas i bruk på i den enkelte barnehage.

Figur 2.1 illustrerer hvordan vi tenker oss at de tre betingelsene for kompetanseutvikling av den enkelte og av barnehager virker innenfor en ramme definert av strukturelle forhold.

Figur 2.1 Betingelser for kompetanseheving.



3 Metode og datainnsamling

Rapporten er basert på data samlet inn ved at vi har fulgt arbeidet med refleksjonsverktøyet i seks utvalgte barnehager. Vi har gjort en følgeevaluering gjennom observasjoner og intervjuer i de seks forsøksbarnehagene.

I dette kapittelet redegjør vi først for utvalget av barnehager i forsøket og hvilken informasjon barnehagene fikk i forkant av prosjektet. Vi redegjør deretter for hva som kjennetegner følgeevaluering som metode, og hvordan vi har lagt opp evalueringsprosessen i dette konkrete prosjektet. Mot slutten av kapittelet drøfter vi noen generelle utfordringer knyttet til deltakende observasjon og noen spesifikke problemstillinger vi støtte på vedrørende vår rolle som forskere underveis i prosjektet.

3.1 Utvalget av barnehager

Refleksjonsverktøyet for arbeid med språk og språkmiljø i barnehager er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir) på vegne av Kunnskapsdepartementet, inkludert i dette var at verktøyet skulle prøves ut i et knippe barnehager, og at prosessen skulle evalueres av forskere underveis.

I juni 2013 sendte Udir en forespørsel til fylkesmennene i Oslo/Akershus og Østfold om de kunne bistå i rekrutteringen av seks barnehager for deltakelse i utprøvingen av refleksjonsverktøyet i perioden slutten av 2013 til mai 2014. Udir ba eksplisitt om at prosjektbarnehagene skulle være forskjellige når det gjaldt størrelse og eierskap. Noen av barnehagene skulle ha minoritetsspråklige barn, og/eller ha arbeidet med språk som satsingsområde. Fordi forsøket skulle følgeevalueres ble det bedt om at barnehagene var relativt sentralt plassert i forhold til offentlig transport. Direktoratet understreket også at det måtte framgå av informasjonen til barnehagene, at deltakelse ville innebære at en forsker kom i barnehagen for å følge prosessen. Fylkesmennene videreformidlet deretter forespørselen til kommunene i Akershus og Østfold, som sendte den videre til et knippe enhetsledere og styrere for barnehager de mente kunne passe, gitt utvalgskriteriene.

Det var opp til barnehagene selv å velge hvorvidt de ønsket å delta i utprøvingen av verktøyet. De fleste barnehagestyrerne forankret beslutningen om deltakelse i styret, før de takket endelig ja overfor kommunen eller Fylkesmannen.

Tabell 3.1 viser en oversikt over de seks barnehagene som var med i prosjektet. Av hensyn til personvern og anonymitet har vi erstattet barnehagens navn med nummer. En av barnehagene som deltok er organisert som basebarnehage, likevel omtales alle barnehager i rapporten som avdelingsbarnehager, dette av hensyn til anonymiteten.

Tabell 3.1 Deltakende barnehager etter eierform og størrelse

| Navn | Eierform | Antall barn | Antall ansatte |
|---------------|---------------------|-------------|----------------|
| Barnehage I | Kommunal | 140 | Cirka 40 |
| Barnehage II | Privat | 39 | 14 |
| Barnehage III | Privat (foreldreid) | 61 | 17 |
| Barnehage IV | Kommunal | 50 | 14 |
| Barnehage V | Kommunal | 88 | 31 |
| Barnehage VI | Privat (stiftelse) | 50 | 14 |

3.2 Informasjon til barnehagene

Informasjon om prosessen og et forslag til plan for arbeidet, samt hjelpemidlene som inngår i refleksjonsverktøyet, ble sendt barnehagene senhøsten 2013. Verktøyet besto av:

- Et sett med veiledningsheftet *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat* til alle barnehagens ansatte
- Et tilsvarende sett vurderingsskjema til alle barnehagens ansatte (vedlegg 2)
- Mål- og tiltakskort (vedlegg 3)

I tillegg fulgte et tosidert informasjonsskriv som beskriver innholdet og formålet med prosjektet, samt en anbefalt arbeidsplan for gjennomføring av prosessen i elleve punkter (vedlegg 1).

Styrerne i de deltagende barnehagene fikk også tilsendt kontrakten mellom Utdanningsdirektoratet og barnehage ved barnehageeier, «Avtale om arbeid i forbindelse med utprøving av refleksjonsverktøy i barnehagene». Avtalen gjør rede for bakgrunnen for prosjektet og hvilke rettigheter og plikter som følger med arbeidet for den enkelte barnehage, herunder gjennomføring av tre fellesmøter i tidsperioden januar til og med april 2014. Avtalen gjør det også klart at arbeidet vil evalueres av eksternt aktør, og at det er barnehagens ansvar å tilrettelegge for at dette blir mulig. Det kommer også fram av avtalen at den enkelte barnehage vil kompenseres økonomisk for utgifter i forbindelse med gjennomføring. Kompensasjonen innebar at Utdanningsdirektoratet dekket inntil seks arbeidstimer per ansatt gjennom prosjektperioden.

Da det i desember 2013 ble avklart at Fafo skulle gjennomføre evalueringen av prosjektet, tok vi umiddelbart kontakt med styrerne i den enkelte barnehage med forespørsel om å få oversendt datoene for de tre fellesmøtene. Etter at barnehagene hadde meldt inn datoene, fulgte vi opp med en informasjons-e-post til styrerne. Her klargjorde vi hva vårt arbeid i barnehagen ville bestå i, og at vår undersøkelse ville gjennomføres ved at vi skulle være til stede på fellesmøtene, intervjuer styrer, arbeidsgruppe og ansatte, samt ville gjøre observasjon på avdelinger i rutinesituasjoner som måltider, påkledning og lek.

Ved det første fellesmøtet informerte vi videre personalgruppa om hva vår rolle som forskere skulle være under våre besøk i barnehagen. For at de ansatte ikke skulle oppleve seg overvåket eller kontrollert, understreket vi at vår oppgave var å evaluere prosessen slik den var tilrettelagt fra Utdanningsdirektoratets side, og ikke språkarbeidet i den enkelte barnehage som sådan. Vi informerte også om at vi hadde samfunnsvitenskapelig og ikke barne- eller språkfaglig kompetanse, og at besøket vårt ville innebære noe observasjon på enkelte avdelinger. Det var også viktig for oss å understreke at vi ikke representerte barnehagemyndighetene på noen måte, men utelukkende vår egen uavhengige forskningsinstitusjon.

Alle ansatte ble også tildelt et kombinert infoskriv og samtykkeskjema. Av skrevet framgår det at deltakelse er frivillig, og at alle data fra prosjektet ville oppbevares forsvarlig og presenteres i anonymisert form. Skrevet gir også en kort bakgrunn for prosjektet samt en oversikt over hva deltakelse i studien innebærer. Skrevet ble utarbeidet av Fafo i samråd med oppdragsgiver. De ansatte samtykket til deltakelse via underskrift.

Prosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som tilrødte at det ble gjennomført.

3.3 Følgeevaluering

Som forskningsmetode kan evaluering ha ulike siktemål, men det går et hovedskille mellom *målorientert* og *prossessorientert* evaluering (Sverdrup 2002, s. 28). Det er den siste formen vi har benyttet. Poenget med denne type evaluering er å beskrive gangen i et tiltak eller program, hvordan retning og innhold utvikles underveis i prosjektperioden, samt å beskrive de involverte aktørenes opplevelse av prosessen (Sverdrup 2002, s. 33).

Prossessorientert evaluering av typen vi har gjennomført, går under mange navn. Eksempler er deltakende evaluering, følgeforskning eller følgeevaluering. Vi benytter betegnelsen følgeevaluering. Et kjennetegn ved følgeevaluering er at den som evaluerer, er til stede på flere tidspunkt underveis i prosjektperioden, enten som veileder eller observatør. Uavhengig av hvor aktiv rolle forskeren spiller i prosessen som evalueres, er det deltakerne selv som er hovedpersonene i slike prosesser (Sverdrup 2002, s. 34).

Dette har vært særlig viktig i dette aktuelle prosjektet, hvor hensikten nettopp har vært at de ansatte selv skal komme fram til gode måter å bedre praksis for språkarbeidet i barnehagen, gjennom kollektiv refleksjon.

3.4 Datainnsamling

Følgeevalueringen vi har gjennomført har bestått av en kombinasjon av intervjuer og deltakende observasjon. Deltakende observasjon innebærer å samle inn data ved å se og høre på aktører som handler og samhandler, gjerne i konteksten av deres daglige virksomhet (Grønmo 2004, s. 141).

Våre *observasjoner* i dette prosjektet har i hovedsak bestått i å være til stede under de tre fellesmøtene i de seks prosjektbarnehagene. Vi har vært til stede på samtlige møter bortsett fra to, det vil si til sammen 16 møter. Fellesmøtene ble gjennomført i tidsrommet 2. januar 2014 til 24. april 2014. Vi kompenserte for fraværet på to fellesmøter ved å besøke barnehagene dette gjaldt i etterkant av møtet. Styrer og medlemmer av arbeidsgruppa ga oss da referat og sine vurderinger av hvordan møtet hadde forløpt.

Observasjonen på fellesmøtene besto først og fremst i å overvære gangen i møtet og følge diskusjoner blant de ansatte. Når diskusjonen foregikk gruppe- eller avdelingsvis, satte vi oss ned hos gruppene etter tur. I store barnehager prioriterte vi avdelinger vi hadde fulgt i gruppearbeider, når vi gjorde observasjon.

I forbindelse med fellesmøter gjennomførte vi også observasjonen på avdelingene. Målet med denne observasjonen var å få et inntrykk av språkmiljøet i barnehagene og hvordan de ansatte arbeidet med språk gjennom samtaler og aktiviteter med barna i hverdagen. Vi var særlig opptatt av å observere i rutinesituasjoner som måltid, samlingsstund, påkledning og lek, det vil si situasjoner egnet for voksen-barn-samtaler og dessuten representative for hverdagen i den enkelte barnehage.

Følgeevaluering består ofte i å kartlegge hvilke endringer gjennomføringen av et prosjekt medfører for deltakerne og/eller kollektivet deltakerne inngår i. Forskerne vil da begynne med å beskrive «nå-situasjonen» ved prosjektstart, for deretter å beskrive utviklingen mot en ny situasjon ved prosjektslutt (Sverdrup 2002, s. 58). Hadde vår hensikt med observasjonene på avdelingene vært å måle endring i de voksnes språklige praksis i omgang med barna fra gang til gang, ville vi måttet velge oss ut en avdeling per barnehage og følge denne gjennom hele prosjektperioden. Vi diskuterte en slik framgangsmåte ved prosjektoppstart. Vi kom da fram til at hensikten og tidsrammene for prosjektet gjorde at det ikke var så aktuelt å drive den type effekt- eller resultatevaluering. Prosjektperioden var for kort, og våre observasjoner i barnehagen var begrenset til tre besøk. Effektevaluering ville kreve hyppigere og mer langvarig tilstedeværelse og dessuten svært systematiske innsamlings- og analysemetoder.

Siktemålet med våre observasjoner på avdelingene ble heller å få et så bredt inntrykk som mulig av språkmiljøet i den enkelte barnehage. Vi forsøkte derfor å spre observasjonene ved hvert besøk på ulike avdelinger i den enkelte barnehage. I tillegg ga observasjonene oss viktig bakgrunnsinformasjon om barnehagen, om organisering og arbeidsform, noe som var nyttig å ha med seg både når vi overvar diskusjoner på fellesmøter og i intervjuer og fokusgrupper.

En vesentlig del av datainnsamlingen har bestått av en rekke intervjuer, både *individuelle intervjuer og gruppeintervjuer i såkalte fokusgrupper*. Gruppeintervjuene har primært bestått av møter med arbeidsgruppene i de enkelte barnehagene i forbindelse med fellesmøter, men vi har også gjennomført fokusgruppeintervjuer med øvrige ansatte der dette har latt seg organisere. Individuelle intervjuer er gjort med styrere og enkeltansatte. Intervjuer og fokusgruppesamtaler er enten gjort i forbindelse med fellesmøtene eller ved besøk vi har avlagt i barnehagen i forkant eller etterkant av disse. Dette har gjort at vi til sammen har besøkt hver enkelt barnehage tre til fem ganger.

Intervjuene vi foretok i forbindelse med fellesmøte I, hadde til hensikt å kartlegge motivasjonen for deltakelse i prosjektet, hvilke forventninger styrer og arbeidsgruppa hadde til prosessen, og hva de håpet å få ut av prosjektet. Her var vi interessert i informasjon om det eksisterende språkarbeidet i barnehagen, hva arbeidsgruppa og styrer mente barnehagen fra før av var gode på, og hvor de mente de hadde forbedringspotensial.

Samtalene med styrer og arbeidsgrupper i forbindelse med fellesmøte II konsentrerte seg om oppsummeringene av vurderingsskjemaene. Vi hadde på forhånd avtalt med barnehagene at vi skulle få tilgang til resultatene fra undersøkelsen. Flere av barnehagene sendte oss disse på e-post i forkant av andre fellesmøte, slik at vi bedre kunne forberede diskusjonen om resultatene med dem. I intervjuene forhørte vi oss om reaksjoner på utfallet av kartleggingen, om de var overrasket, eventuelt lettet eller skuffet over resultatet. I de barnehagene hvor vi ikke hadde snakket om skjemaet og utfyllingen i etterkant av første fellesmøte, forhørte vi oss også om deres synspunkter på dette.

Ved vårt siste besøk i barnehagene i forbindelse med fellesmøte III var hovedvekten i intervjuene lagt på prosjektgjennomføringen, både med tanke på hvordan arbeidsgruppa og styrer hadde opplevd prosessen så langt, og hvordan de så for seg at gjennomføringen av tiltakene ville gå. I noen av barnehagene fikk vi også styrer og arbeidsgruppa til å reflektere over hvorvidt de ville ha gjennomført prosjektet dersom tilbud om dette hadde kommet, ikke i form av henvendelse om å være med i et forsøk, men i posten på lik linje med annen informasjon fra Utdanningsdirektoratet.

Arbeidsgruppas rolle var å administrere gjennomføring av prosjektet, blant annet ved å oppsummere vurderingsskjemaene og presentere funnene på fellesmøte II. Men det ble også gjort viktige valg i arbeidsgruppa ved at den i forberedelsene til fellesmøte III prioriterte mål og tiltak. Fordi medlemmer av arbeidsgruppa i kraft av denne administrator- og tilretteleggingsrollen fikk særlig ansvar og eierskap til prosjektet, vurderte

vi underveis i prosjektperioden at det også kunne være greit å intervju ansatte som ikke satt i arbeidsgruppa, for å få et bredere bilde av hvordan prosessen ble oppfattet blant personalet. I forbindelse med fellesmøte II og III gjennomførte vi derfor også et mindre antall intervjuer med assistenter. Intervjuene foregikk både individuelt og i grupper.

Vi har som forskere fulgt prosessen i barnehagene til og med fellesmøte III, til og med valg av mål og tiltak. Vi har ikke undersøkt om og hvordan mål og tiltak er realisert, og hvordan de virker. Denne avgrensningen lå i oppdraget fra Udir. Vi bemerker dette fordi det å undersøke hvordan det gikk med målene og tiltakene, om disse ble gjennomført og deretter evaluert i barnehagen, kunne bidratt til å belyse prosessene. Om det kom resultater ut av prosessen, kan i seg selv betraktes som et mål på om den var vellykket.

3.5 Datakvalitet

Ambisjonen med følgeevalueringen var å beskrive hvordan refleksjonsverktøyet ble brukt i barnehager som gjorde bruk av det i forsøksperioden, vurdere hvordan dette fungerte gitt målene om refleksjon og pedagogisk utvikling, for å kunne melde tilbake til Utdanningsdirektoratet om hvilke sider ved verktøyet som fungerte bra og mindre bra. Som vi gjør rede for tidligere i dette kapittelet, er utvalget av barnehager foretatt på bakgrunn av flere kriterier – som størrelse og eierform. Det vil si at utvalget ikke bare består av få enheter, men også svært forskjellige enheter. Spørsmålet blir da i hvilken grad dette truer ambisjonen om å si noe generelt om egenskapene ved refleksjonsverktøyet: Sagt på en annen måte: I hvilken grad påvirker spredning og utvalgsstørrelse reliabiliteten i datamaterialet?

Reliabilitet betyr pålitelighet og sier noe om datakvalitet. Ett sentralt aspekt ved datakvalitet er representativitet. Seks barnehager er et lite antall, og vi kan derfor ikke generalisere fra disse barnehagene til den totale populasjonen av barnehager, verken i de to aktuelle fylkene eller i landet som sådan. Tilsvarende kan det ikke trekkes generelle slutninger på bakgrunn av de subjektive vurderinger og synspunkter de ansatte i de aktuelle barnehagene har gitt uttrykk for underveis. Til det er utvalget for lite og for spredt.

Vi mener allikevel at barnehagenes forskjellighet er studiens styrke: Det har gjort det mulig for oss å se etter mønster i tilbakemeldinger på hjelpemidler og prosess: Var det erfaringer og synspunkter som gikk igjen på tvers av de seks ulike barnehagene? Dersom vi gjenfant slike mønster på tvers av barnehager med ulike bakgrunnskjenetegn, kunne det være en indikasjon på at vi hadde funnet noe som også gjelder ut over gruppa av barnehager vi fulgte forsøk i.

3.6 Forskerrollen

En vesentlig forskjell i betingelsene for arbeidet med refleksjonsverktøyet for forsøksbarnehagene sammenlignet med barnehager som vil benytte verktøyet på et senere tidspunkt, er at en forsker fulgte arbeidet i forsøksbarnehagene fra begynnelse til slutt. Slik vil det ikke være for barnehager som benytter verktøyet senere. Denne forskjellen i betingelser gjelder uavhengig av eventuelle endringer Utdanningsdirektoratet måtte gjøre i refleksjonsverktøyet etter forsøksperioden. Dette er også et aspekt som må tas med i betraktning når datamaterialets pålitelighet skal vurderes.

Det er alltid en utfordring ved observasjoner at forskerens tilstedeværelse kan påvirke aktørenes adferd på den ene eller andre måten (Grønmo 2004, s. 146). Fordi refleksjonsverktøyet er utarbeidet som en form for «hjelp til selvhjelp» i barnehagens språkarbeid, har det vært et viktig poeng for oss å minimere effekten av vår tilstedeværelse i barnehagene. For å få et så realistisk bilde som mulig av hvordan barnehagens arbeid med refleksjonsverktøyet vil arte seg når dette gjøres av barnehagen helt på egenhånd, har vi ikke villet fungere som endringsagenter eller veiledere underveis i prosessen. Vårt mål har vært å være «fluer på veggen» i så stor grad som mulig.

Ifølge Sletterød (2001, s. 7) er følgeevaluering «en per definisjon intervenerende metode» der forskeren selv blir en del av forsøket som skal evalueres, enten vedkommende vil eller ikke. Utøveren av følgeevaluering kan dermed havne i en situasjon der det blir avgjørende å avklare hvorvidt man fungerer som endringsagent, veiledende evaluatør eller nøytral forsker.

Vi har under hele prosessen forsøkt å være tydelige på vår rolle i prosjektet som nøytral forsker. Som nevnt innledningsvis informerte vi de ansatte ved første fellesmøte om hva vår oppgave skulle være underveis i prosessen, og at vi ikke representerte verken Utdanningsdirektoratet eller hadde barnefaglig eller språkpedagogisk spisskompetanse. Vi opplevde likevel at de ansatte i flere barnehager forholdt seg til oss enten som eksperter og/eller som representanter for Utdanningsdirektoratet. Det betyr at vi i flere sammenhenger fikk spørsmål som innebar veiledning i prosessen. Vi ble spurt konkret til råds av både personale og styrere. Vi har i slike situasjoner svart ved å henvise til intensjoner og anbefalinger slik dette framgår av informasjonsskrivet som var sendt styrer i barnehagen, men siden ikke alle forhold er belyst her, har vi også ved enkelte anledninger kommentert med utgangspunkt i det vi har sett og erfart. I tillegg har det faktum at vi dukket opp regelmessig i den enkelte barnehagen, og at prosessen skulle være avsluttet på et gitt tidspunkt, bidratt til framdrift i prosjektet. Det har vært vanskelig å utsette arbeidet i perioder hvor barnehagen har opplevd tidspress, og hvor de – dersom de ikke hadde planlagt en prosess som involverte en ekstern forsker – antakelig ville vært tilbøyelige til å utsette fellesmøter og annet. Dette er også noe som er blitt bemerket av styrer og ansatte i flere barnehager. Vår tilstedeværelse og det faktum at

barnehagen inngikk i et forsøksprosjekt, har altså sannsynligvis hatt en viss innvirkning på prosessen i den enkelte barnehage. Funnene i rapporten bør leses i lys av dette.

4 Refleksjonsverktøyet i bruk

I dette kapitlet gir vi et innblikk i hvordan de seks forsøksbarnehagene arbeidet med refleksjonsverktøyet i perioden fra januar til april 2014. Vi redegjør for hvordan Utdanningsdirektoratets informasjon til barnehagene samt de konkrete hjelpemidlene barnehagene fikk utsendt, fungerte. Målestokken er da målsettingene om at prosessen skulle bidra til kartlegging av og refleksjon rundt barnehagens språkarbeid, og gjennom dette, utvikling av språkarbeidet.

Vi gjennomgår arbeidet som ble gjort i barnehagene systematisk med utgangspunkt i Udirs anbefalte plan for prosessen. Hvert fellesmøte omtales i et eget underkapittel. Gjennomgangen og utfyllingen av vurderingsskjemaet vies i tillegg et eget underkapittel, gitt at dette er et viktig enkeltelement i pakken som til sammen utgjør refleksjonsverktøyet. Vi innleder hvert underkapittel med en kort beskrivelse av mål og bakgrunn for det enkelte fellesmøtet, slik det er formulert i informasjonsskrivet fra direktoratet til styrer.⁹ Deretter gir vi en oppsummerende vurdering av arbeidet i barnehagene på dette punktet i prosessen, før vi tar fatt på en mer detaljert deskriptiv framstilling av barnehagenes arbeid. De deskriptive framstillingene fungerer som en utdyping av de oppsummerende innledningene av hvert underkapittel.

Sammen med informasjonsskrivet fulgte også som beskrevet i kapittel 1 og 3 en «pakke» bestående av: et veiledningshefte om språkarbeid i barnehagen, vurderingsskjema og mål- og tiltakskort.

Vi konsentrerer oss i det følgende altså om forholdet mellom Utdanningsdirektoratets intensjoner og hvordan prosessen ble gjennomført og hjelpemidler brukt i forsøksbarnehagene. Vi merker oss samsvar mellom intensjoner/plan og praksis, men også avvik og motsetninger. Vi konsentrerer oppmerksomheten om følgende elementer i arbeidet med refleksjonsverktøyet:

- Hvordan ble de tre fellesmøtene med alle ansatte gjennomført, og hvordan bidro de til refleksjon og involvering?
- Bidro informasjonsskrivet til å gi styrer, som skulle lede an i prosessen, en klar formening om hvordan arbeidet skulle legges opp?
- Var vurderingsskjemaet som de ansatte skulle besvare individuelt, klart og tydelig og egnet til å oppnå refleksjon individuelt og kollektivt?

⁹ Se vedlegg 1.

- Hvordan gjorde barnehagene seg nytte av veiledningsheftet *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat?*
- Bidro mål- og tiltakskort til det pedagogiske utviklingsarbeidet?

Kapittelet innledes med et kort innblikk i Utdanningsdirektoratets mål og intensjoner med refleksjonsverktøy og forsøkene med å bruke dette, før vi går rett til fellesmøte I i barnehagene.

4.1 Utdanningsdirektoratets mål og forventninger

Målet med bruk av refleksjonsverktøy er, som tidligere redegjort for, kort beskrevet i informasjonsskrivet som ble sendt styrere i barnehagene.

Vi intervjuet i tillegg to ansatte i Utdanningsdirektoratet som var involvert i utformingen av refleksjonsverktøyet, om bakgrunnen for at dette arbeidet ble igangsatt, og begrunnelser for utformingen av refleksjonsverktøyet slik det ble prøvd ut.

Utdanningsdirektoratet har fått i oppgave fra Kunnskapsdepartementet å hjelpe og støtte barnehagene i deres arbeid med språk. Arbeid med barnas språkutvikling og tilretteleggelse for et godt språkmiljø er, slik vi har redegjort for i kapittel 2, en viktig del av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Og i Kunnskapsdepartementets strategi «Kompetanse for framtidens barnehage» fra august 2013 er «et godt språkmiljø for alle barn» ett av fire tematiske satsingsområder. Det legges opp til å gjøre dette blant annet ved å utvikle og bygge kompetanse i den enkelte barnehage – barnehagebasert.¹⁰

Refleksjonsverktøyet er et slikt barnehagebasert tiltak, som skal bidra til å øke kompetansen og styrke arbeidet med språk i barnehagen som sådan.

Utdanningsdirektoratet valgte å knytte sammen veiledningsheftet *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat* som var utviklet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og som ble sendt barnehagene våren 2013, med refleksjonsverktøyet. Og i utformingen av refleksjonsverktøyet var de inspirert av «Ståstedsanalyse for barnehager». Ståstedsanalysen er et refleksjons- og prosessverktøy for barnehager inspirert av tilsvarende arbeidsform i skolen. Det inngår i «Ståstedsanalyse for barnehager» en vurdering som består i at hele personalet blir bedt om å ta stilling til et sett påstander om god praksis. På dette grunnlaget skal det så legges til rette for refleksjon i barnehagen og for å kunne drive videre utviklingsarbeid. Ståstedsanalysen har vært tilgjengelig i flere år og ble evaluert i 2009 (Moen mfl. 2009). Evalueringen var positiv, samtidig som

¹⁰ Se «Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020». August 2013.

det ble gjort noen korrigeringer i det konkrete opplegget. Opplegg for hvordan man kan gjennomføre en ståstedsanalyse i barnehagen, og mulighet til å besvare et vurderingsskjema elektronisk, finnes tilgjengelig på nettsidene til Utdanningsdirektoratet.¹¹

På sikt er planen at refleksjonsverktøyet skal være et tilbud til alle landets barnehager, som et hjelpemiddel i deres arbeid med språk og språkmiljø. Verktøyet skal være en frivillig og gratis tilgjengelig ressurs på Udirs nettsider. Refleksjonsverktøyet vil etter hvert kunne inngå som en del av en revidert «Ståstedsanalyse for barnehager».

4.2 Oppstart i barnehagene (fellesmøte I)

Formål med møtet: Ifølge anbefalt plan fra Utdanningsdirektoratet skal det første fellesmøtet i barnehagen inneholde presentasjon av veilederen *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat* og vurderingsskjemaet. Alle påstander i vurderingsskjemaet skal gjennomgås og drøftes. Det er ikke et mål at man skal bli enig om hva de ansatte skal svare, siden vurderingsskjemaet skal besvares av den enkelte ansatte individuelt. Men man skal på fellesmøte I «reflektere rundt påstandene og innholdet i påstandene».

Det er i avtalen mellom Udir og barnehage ved barnehageeier angitt at hver barnehage vil få kompensert 6 timer per ansatt til å være med på forsøket. Denne tiden skal romme tre fellesmøter og utfylling av vurderingsskjemaet. Møtetiden for hvert fellesmøte var med andre ord tilmålt. Og på dette første fellesmøtet var det altså to konkrete oppgaver som skulle prioriteres: Veileder og vurderingsskjema skulle presenteres, og påstandene i vurderingsskjemaet skulle gjennomgås, drøftes og reflekteres over. Det angis ikke i informasjonsskrivet *hvordan* presentasjoner skal gjennomføres, og hvordan påstander skal gjennomgås og reflekteres over. Det er heller ikke anført at møtet skal brukes som «kick-off» og til å presentere mål og mening med prosessen for de ansatte.

Fellesmøte I vurdert og oppsummert

Samtlige barnehager brukte mest tid og oppmerksomhet på å gjennomgå vurderingsskjemaet. Hva som var målet med den anbefalte gjennomgangen, slik dette er formulert i Udirs informasjonsskriv, var imidlertid litt diffust. Ifølge planen i informasjonsskrivet skulle man reflektere rundt påstandene og rundt innholdet i påstandene. Men med hvilken hensikt – for å etablere en felles forståelse av hva den enkelte påstand betyr, for å etablere en felles oppfatning av barnehagens praksis på dette området eller for å diskutere barnehagens praksis? I enkelte barnehager forsøkte de å gjøre alt på en gang. Det ble en utfordring for flere å få dette til innenfor de etablerte tidsrammene. Særlig i

¹¹ [http://www.Udir.no/Barnehage/Stotteressurser/Statedsanalyse-for-barnehager/](http://www.Udir.no/Barnehage/Stotteressurser/Stastedsanalyse-for-barnehager/) (Lesedato 11.05.14)

de store barnehagene med mange avdelinger ble tiden til diskusjon knapp. I de to største barnehagene så man på forhånd at tiden satte ramme for hva det var mulig å få til, noe som ble løst gjennom gruppearbeid i den ene barnehagen og ved en svært konsentrert og stramt regissert gjennomgang i plenum i den andre. I de små og mellomstore barnehagene, hvor det tidsmessig var mulig å gå gjennom påstand for påstand i plenum, ble dette forsøkt, noe som skapte engasjement og diskusjon, særlig knyttet til egen og egen barnehages praksis. Engasjementet var imidlertid størst rundt det første temaet i vurderingsskjemaet som omhandler barnehagens hverdagsarbeid med språk. Assisterter og fagarbeidere hadde, med noen unntak, langt mindre å komme med under de øvrige tre temaene, noe de selv knyttet til at spørsmålene her i større grad var knyttet opp til avdelingsleder og pedagogiske ledes arbeidsoppgaver. Det ble for eksempel påpekt at når temaet er samarbeid med foreldre om språkarbeid, trekker påstandene i liten grad inn situasjoner som assistenter og fagarbeidere er satt til å håndtere.

Når det så gjelder veiledningsheftet, ble det brukt betydelig mindre tid på dette i fellesmøte I. Unntaket var barnehager som gjorde et eksplisitt poeng av å knytte påstander i vurderingsskjemaet og veiledningsheftets utdypninger og spørsmål sammen. De stedene dette ble gjort, bidro veiledningsheftet med bakgrunn og utdypning av påstandene i vurderingsskjemaet.

Styrene ledet fellesmøte I. De gjennomgikk innledningsvis hva som var gangen i prosessen barnehagen nå skulle jobbe med. Men dette bar preg av å være skjematisk gjennomganger, som ikke i særlig grad innbød til å skape en engasjert start – det en styrer kaller «wow-effekt» – på prosessen. I en barnehage ble det helt fram til starten av fellesmøte I forventet at besøkende forsker skulle besørge en slik engasjert start.

Vår erfaring er dessuten at gjennomgangen av alle påstandene tok lang tid, med mindre det hele var så stramt regissert som i den ene store barnehagen. I denne ene store barnehagen konsentrerte de seg kun om å avklare hva hver enkelt påstand i vurderingsskjemaet innebar, slik at alle ansatte skulle ha en felles forståelse av dette. Det ble i denne barnehagen ikke brukt noe tid på refleksjon og diskusjon knyttet til egen barnehages praksis på dette første fellesmøtet. I barnehager hvor de enten eksplisitt la opp til slik refleksjon, eller underveis mer og mer gled inn i å konsentrere seg om dette, var erfaringen at tidsrammen ikke tillot at alt ble gjennomgått like nøye. Slike diskusjoner bidro helt klart til refleksjon, men det er ikke mulig å diskutere 55 påstander på en måte som trekker inn egen barnehages praksis, innenfor en møteramme på 1–2 timer. Tiden jobbet mot denne ambisjonen.

Fellesmøte I – deskriptiv gjennomgang

La oss så se mer detaljert på hvordan fellesmøte I ble gjennomført i barnehagene, og hvordan styrer hadde lagt opp dette på forhånd.

Slik ble møtene satt: Barnehagene som inngår i forsøket, varierte som tidligere redegjort for (i kapittel 1 og 3) i størrelse, fra 140 barn og cirka 40 ansatte i den største barnehagen til 39 barn og 12 ansatte i den minste. Alle barnehagene, bortsett fra den største, gjennomførte hele første fellesmøte som en plenumssamling. Det vil si at de ansatte satt ved langbord, rundt ett stort bord eller i ring på benker med ansiktene vendt mot hverandre. Møtene ble holdt enten i et felles samlingsområde eller på en av avdelingene, noe som gjorde at de ansatte stort sett benyttet barnas møbler: krakker, benker og tripp-trapp-stoler. I den største barnehagen ble kommunestyresalen på rådhuset benyttet som møtelokale. Ingen av barnehagene brukte de ansattes pauserom verken til dette fellesmøtet eller de påfølgende, kanskje fordi dette ikke er dimensjonert for å romme alle ansatte på en gang. Og mens enkelte barnehager hadde servering av felles mat, enten i forkant av møtet eller underveis, satset andre på at den enkelte medbrakte matpakke (som til en vanlig arbeidsdag).

I samtlige barnehager var det styrer som ledet fellesmøtet, som ble gjennomført enten som et kveldsmøte, eller – siden dette var rett over nyttår ved inngangen til et nytt «barnehagesemester» – i tilknytning til en planleggingsdag som foregikk på dagtid. De aller fleste ansatte deltok i disse møtene, med mindre de var syke eller hadde andre tungtveiende grunner til fravær.

Styrers forventninger og planlegging på forhånd: Alle styrere hadde fått informasjonsskrivet. Alle styrere hadde i tillegg fått beskjed om at det ville komme en forsker til barnehagen til det første fellesmøtet, en aktør som ifølge avtalen mellom barnehageeier og Utdanningsdirektoratet skulle «evaluere underveis i prosessen». Vi hadde, som forskere, også tatt kontakt med de aktuelle barnehagene på forhånd, for å få tid og sted for fellesmøte I og om mulig for de øvrige møtene. Som diskutert i kapittel 3 var ikke forskers rolle i prosjektet like tydelig forstått over alt. I en av barnehagene var styrers forventning at forskeren som kom, skulle lede an på dette første fellesmøtet:

Styrer: Jeg trodde at når du kom, så skulle det liksom være litt introduksjon, og så skulle du fortelle om det og være med på å skape en sånn wow... bølge på det. Og da har jeg ikke lest mine instruksjer godt nok, eller om det var uklart fra Utdanningsdirektoratet, det vet jeg ikke. Begge deler antakelig. Så da var det litt ... å fader skal jeg gjøre det? [...] Så det var ikke noen god følelse egentlig, ikke å være godt nok forberedt.

Motsatt hadde styrer i en av de andre barnehagene vært svært usikker på hvordan det hele skulle gripes an, men så blitt mer opplyst av informasjonen som kom fra Utdanningsdirektoratet rett i forkant av oppstart:

Styrer: I begynnelsen så syntes jeg det hørtes ut som noen skulle komme hit og ha opplegget for oss. Men så begynte jeg å skjønne etter hvert at det skulle det ikke. Og så så jo opplegget etter hvert så greit ut at jeg tenkte det ikke behøver komme noen hit for å gjøre dette. Dette kan vi gjøre sjøl! Vi fikk jo beskjed om så og så mange

møter ... og så fikk vi oppskriften [informasjonsskrivet] i midten av desember. Da ble det klart.

Og en tredje styrer bygger opp under det denne sier, ved å beskrive sitt inntrykk fra oppstartfasen slik:

Styrer: Jeg opplevde jo at det var greit og oversiktlig. Det var en oppskrift med ... med elleve punkter, man hadde foldere, det var greit gjennomarbeidet. Og dette gjorde at jeg fikk tro på det, jeg tenkte okei, dette er ikke noe som bare svever der oppe.

Det var altså, som disse tre styrersitatene viser, noe ulikt hvordan styrere hadde oppfattet opplegget forut for det første møtet, og hvordan de hadde forberedt seg. Alle hadde imidlertid fått med seg at alle påstandene i vurderingsskjemaet skulle gjennomgå, og hadde i hovedsak oppmerksomheten rettet mot dette. Slik var det antakelig også fordi det å skulle gjennomgå 55 påstander om språkarbeid som vurderingsskjemaet inneholder, på halvannen eller to timer, er en relativt krevende oppgave.

Oppmerksomheten blant styrerne var langt mindre på faktoren den første av de tre siterte styrerne er opptatt av, «å skape en wow... bølge på det». Det vil si å skape entusiasme om prosessen blant de ansatte. De aller fleste styrere informerte om gangen i prosessen, men skjematisk og nøkternt, med utgangspunkt i «oppskriften», det vil si informasjonsskrivet Utdanningsdirektoratet hadde sendt ut.

Presentasjon av veilederen *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat:* Det var betydelig variasjon i hvordan styrerne i de seks barnehagene valgte å presentere språkveilederen. Veiledningsheftet ble i alle barnehager bortsett fra én delt ut til alle ansatte. I barnehagen hvor disse heftene ikke ble delt ut til hver enkelt, fikk de ansatte beskjed om at de kunne låne det dersom de var interesserte og ville lese.

I enkelte barnehager var veiledningsheftet delt ut til de ansatte i god tid før fellesmøte I. I én barnehage hadde alle ansatte fått i «hjemmelekse» å gå gjennom veilederen i juleferien. I en annen barnehage hadde de ansatte i «lekse» å lese gjennom en del av veiledningsheftet før hvert av fellesmøtene. Og i en tredje barnehage hadde de ansatte jobbet med veiledningsheftet høsten i forveien. I to barnehager ble det delt ut i forkant av fellesmøte I uten nærmere instruksjoner.

Veiledningsheftet ble også presentert og brukt forskjellig på fellesmøte I. I én barnehage hadde tre avdelingsledere fått i oppdrag å gå gjennom veiledningsheftet og trekke ut det de syntes var viktigst som en introduksjon ved møtets oppstart. Det var en oppgave de løste ved å snakke litt omkring det og presentere noen hovedpunkter som at «det er viktig å bruke alle situasjoner til gode samtaler» og viktig «å støtte barna i samtaler med andre barn». Denne mer overordnede introduksjonen ga lite diskusjon med basis i veiledningsheftet.

I en annen barnehage hadde styrere forberedt en PowerPoint-presentasjon av veilederens første kapittel, som ble gjennomgått i plenum i forkant av gjennomgangen av

vurderingsskjemaet. Denne delen av veiledningsheftet handler om arbeid med språk i hverdagen. Kapittelet består av ni avsnitt som tar for seg tema som samtale, fortelling, aktiviteter og opplevelser, lek og bøker. Dette er tema som står svært sentralt i vurderingsskjemaet. 35 av vurderingsskjemaets totalt 55 påstander dekkes tematisk i denne delen av veiledningsheftet. Fordi vurderingsskjemaet slik følger strukturen i språkveilederen tematisk, fungerte dette godt som en forberedelse til utfyllingen av vurderingsskjemaet. Vi gjengir litt av diskusjonen som oppsto i denne barnehagen i forbindelse med temaet fortellinger. Foruten styreren var det 13 ansatte til stede denne lørdagsmorgenen hvor første fellesmøte gikk av stabelen. Underveis i gjennomgangen av veiledningsheftet var det åpent for innspill og kommentarer om barnehagens praksis på de ulike områdene. Vi deler et utdrag fra våre notater fra delen av diskusjonen der fortellinger var tema:

Ansattgruppa er full av engasjement og gode ideer. For noen år tilbake gikk noen av de ansatte på eventyrfortellerkurs, der de blant annet lærte teknikker for å lære utenat. Kanskje det er noe som kunne læres videre til de øvrige ansatte? Det er stor begeistring for ideen. Barna liker så godt når de voksne forteller, gjerne de samme historiene om igjen og om igjen. Det kan være folkeeventyr, nyere historier fra bøker eller fortellinger de finner på selv i fellesskap mellom voksne og barn. Gjentakelsen av fortellinger gjør at barna kan være med og dikte, gjøre små justeringer og bruke fantasien fritt. En av de ansatte på avdelingen for 4-åringer skyter også inn at barna liker at de voksne forteller historier fra de selv var barn. Styreren i barnehagen var eksempelvis inne på deres avdeling en gang og fortalte om den gangen hun som liten jente hadde ødelagt trekkspillet til farfaren. Historien gjorde dype inntrykk, særlig hos noen av de mest bøllete guttene – tenk at sjefen i barnehagen har gjort seg skyld i en sånn tabbe! Den ansatte mente denne fortellingen ble et fint inntak til å snakke om vanskelige følelser som anger og skam, og at absolutt alle gjør feil i blant. En pedagogisk leder fra en annen avdeling kommer med forslag om at arbeid med utenatlæring kan kobles til barnehagens arbeid med Prøysen-året, alle avdelingene brukte viser og fortellinger fra Prøysen i samlingsstunder og innelek.

(Notater fra observasjon i en barnehage under fellesmøte I)

Presentasjonen av veiledningsheftet varierte altså fra at det ble vist fram og presentert i overskrifter, til at det ble lagt fram og invitert til diskusjoner på måter som støttet opp om gjennomgangen som skulle gjøres av vurderingsskjemaet. Der sistnevnte tilnærming ble benyttet, var erfaringen at dette ga refleksjon rundt praksis i barnehagen, og i flere tilfeller kom det også opp forslag til tiltak. Dermed bidro denne måten å gjøre det på til en start på prosjektet som skapte energi og engasjement – om ikke for refleksjonsverktøyet som sådan – så i alle fall rundt praksis i barnehagen.

Vurderingsskjemaet på fellesmøte I: Vurderingsskjemaet har fire temaområder og i alt 55 påstander, som det altså var intensjonen at man på fellesmøte I ikke bare skulle gjennomgå, men også drøfte og reflektere over. Men hvordan drøfte og reflektere over? Dette var ikke presisert i informasjonsskrivet fra Udir, og det ble løst ulikt.

En del barnehager tok for seg påstand for påstand i plenum, der styrer leste opp og holdt åpent for innspill underveis. I noen av barnehagene avstedkom dette refleksjon og diskusjon. I andre ble gjennomgangen preget av stillhet og en viss usikkerhet. Minst var engasjementet blant de ansatte der poenget med gjennomgangen av påstandene ble redegjort for minst eksplisitt. I informasjonsskrivet fra Udir står det at man skal gjennomgå for å reflektere rundt påstandene og innholdet i påstandene. Denne formuleringen kan tolkes både som at man skal diskutere barnehagens praksis, og som at man skal oppklare eventuelle uklarheter i påstandene. Kanskje begge deler? Men tiden var knapp og påstandene mange. I de to store barnehagene med mange ansatte var tidsfaktoren tatt høyde for i forkant og ble håndtert henholdsvis gjennom et svært stramt opplegg og gruppearbeid.

Gruppearbeidet i den ene store barnehagen ble organisert ved å sette sammen grupper med ansatte fra ulike avdelinger. Hensikten med denne inndelingen var at de ansatte slik kunne informere hverandre om de forskjellige avdelingenes praksis knyttet til de ulike påstandene i vurderingsskjemaet, noe som igjen var motivert av at hver enkelt ansatt skulle svare på basis av hele barnehagens praksis, ikke bare egen praksis eller egen avdelings praksis. Altså var det essensielt at hver enkelt ansatt hadde informasjon også om andre avdelingers praksis. Gruppene startet med første påstand i vurderingsskjemaet og gikk omsorgsfullt gjennom én for én, med oppmerksomheten rettet mot hvordan barnehagens praksis var på området. Dette tok tid. I flere av gruppene kom de ikke lenger enn til påstandene om samtaler som innleder tema om barnehagens arbeid med språk og språkmiljø, det vil si til de sju–åtte første påstandene av 55.

Det stramme opplegget i den andre barnehagen med mange ansatte besto i at alle ansatte fikk utdelt hvert sitt vurderingsskjema, og at barnehagens språkpedagog leste én og én påstand høyt. Hun hadde sammen med styrer og assisterende styrer gått gjennom påstandene på forhånd. De hadde plukket ut de påstandene som, etter deres mening, var upresise eller vanskelige å forstå. Disse påstandene stoppet språkpedagogen opp ved. Første stopp var påstand to i vurderingsskjemaet, der det heter: «Vi legger til rette for gode samtaler mellom voksne og barn i dagens rutiner og aktiviteter», men hva – spurte språkpedagogen – er «gode samtaler»? Hun ventet ikke på svar, men utdypet selv at dette handler om å aktivisere barna i samtaler, gi dem tid, være opptatt av hva barna sier, og hva de forsøker å formidle, mer enn å være opptatt av hvordan barna sier det. Når hun var ferdig med å forklare, gikk hun videre. Neste stopp var påstand fem: «Vi i barnehagen er gode på å stille åpne spørsmål til barna.» Men hva – spurte språkpedagogen – er forskjellen på et åpent og lukket spørsmål? Igjen svarte hun selv. Så gikk hun videre. Etter en stund og et knippe påstander tok styrer ordet igjen og

spurte om det var noen av påstandene som de nå hadde gått gjennom uten å stoppe ved, som de burde stoppe ved. For å diskutere dette tok de summegrupper der tre til fire av dem som satt nærmest hverandre ved langbordene, summet sammen. Dette gjorde de i tre–fire minutter. «Er det noe dere har lyst til å drøfte i plenum?» spurte styrer. En av de ansatte tok opp at det kom til å bli vanskelig å skulle svare for hele barnehagen, når de har mest kunnskap om avdelingen der de jobber. Styrer svarte at de ble nødt til å svare ut fra hvilke «inntrykk» de hadde, og at det ikke var noe svar som var «feil». Hun viste til veiledningsheftet som denne barnehagen hadde jobbet med før, og sa at påstandene er hentet derfra. Deretter fortsatte språkpedagogen gjennomgangen. Etter en stund tok en annen ansatt på nytt opp at det ble vanskelig å svare for hele barnehagen. Styrer svarte på samme måte som sist, at ja, det ble vanskelig, men det lå i oppdraget, og at de fikk forsøke å være litt ekstra obs på hvordan de arbeidet i resten av barnehagen den kommende uken, før de svarte. Når språkpedagogen hadde gjort ferdig sin gjennomgang av 55 påstander med flere stopp og utdypninger/forklaringer fra sin side, spurte styrer om det var noe forsamlingen ville drøfte. En ansatt repliserte at det var mye å fordøye på en gang. Styrer understreket at poenget med å fylle ut vurderingsskjemaet ikke var at de skulle «klappe seg selv på skuldra», men at det skulle «øke bevisstheten». Så var de ferdige. De hadde, gjennom et stramt opplegg, kommet gjennom alle påstandene innenfor tidsrammen.

Til sammenligning foregikk samme gjennomgang av påstander i en av de mellomstore barnehagene ved at styrer – også her – delte ut vurderingsskjemaet til alle ansatte. Så sa hun at de skulle gå gjennom alle påstandene, ikke for å svare, men for å sikre at de hadde omtrent felles forståelse av hva det ble spurt etter. Altså var det omtrent samme mål som barnehagen vi akkurat har fortalt om, hadde for sin gjennomgang. Styrer startet med første påstand: «I vår barnehage trekker vi med alle barna i hverdagssamtaler.» Hva betyr det? spurte hun – åpent til hele ansattgruppa som satt samlet rundt et bord. Her var om lag 15 ansatte. Styrer fikk først innspill til hva det betyr fra to til tre av de ansatte. Deretter spurte hun om det er slik at de – i deres barnehage – trekker alle barna med i hverdagssamtalene? Dette ble diskutert litt, før en av de pedagogiske lederne påpekte at det er viktig å stille åpne spørsmål og ha tid til å vente på svaret. Dermed var de over i en av de øvrige påstandene i vurderingsskjemaet. Slik jobbet de seg gradvis nedover listen med påstander. Og mens de jobbet seg nedover, gled de gradvis bort fra intensjonen om å etablere felles forståelse til å diskutere hvordan de selv i denne barnehagen jobber med det påstandene berører. Var de gode, eller burde de bli bedre? Etter at de var gjennom tema 1 og de første 35 påstandene, tok de en pause. De aller fleste av de ansatte hadde ordet i denne gjennomgangen, men enkelte betydelig oftere enn andre. De som tenderte til å si minst, ble imidlertid utfordret av styrer, som henvendte seg til dem med konkrete spørsmål. Etter pausen tok de fatt på neste tema i vurderingsskjemaet, som er «Barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering av språk». Første påstand er: «I barnehagen synliggjør vi språkstimuleringsarbeidet.»

Styrer henvendte seg til en av assistentene: Gjør vi det i barnehagen? Assistenten innvendte at hun ikke visste om de gjorde det, siden hun ikke forsto spørsmålet. En av de andre skjot inn at «å synliggjøre» kanskje kunne handle om å ta bilder og henge opp disse – kunne det ikke? Flere av de andre var usikre. De syntes det var et uklart spørsmål. Det var etter hvert flere spørsmål enkelte hadde problemer med. Da temaet var barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering av språk, var det langt færre som engasjerte seg enn det var under første runde, det var stort sett kun pedagogiske ledere, styrer og språkpedagog som hadde ordet. Disse diskuterte seg imellom. Slik var det også under tema 3, som er barnehagens kunnskap om språktilegnelse, flerspråklighet og språkforsinkelser/språkvansker og tema 4 som handler om samarbeid om språk – blant annet med foreldre. En av assistentene innvendte at dette med foreldre er mest pedagogenes ansvar, slik kartlegging av barnas språk, som en tidligere påstand handlet om, også er. Under de tre siste temaene var altså engasjementet langt mindre, noe som antakelig også har sammenheng med at de ansatte etter hvert hadde holdt på i nesten tre timer, var slitne og dessuten i ferd med å sprengt sitt eget tidsskjema.

Vi har altså sett at gjennomgangen av påstandene i vurderingsskjemaet ble lagt opp ulikt fra en barnehage til den neste. Kun én barnehage, den store hvor språkpedagogen hadde forberedt en presentasjon, konsentrerte oppmerksomheten om hvordan påstandene skulle forstås. Her rakk de også gjennom alle 55 påstandene innenfor den tilmålte tiden. I de øvrige barnehagene søkte man også, enten i plenum eller slik tilfellet var i én – i grupper – å gjennomgå samtlige påstander. Men i disse barnehagene ble det også åpnet for diskusjoner om barnehagens egen praksis, noe som gjorde at de i liten grad kom seg gjennom alle påstandene på en like grundig måte. Disse gjennomgangene viste også at de ansatte i ulik grad mente det var relevant for dem å vurdere en del av påstandene. Dette gjaldt særlig en del påstander under temabolkene 2, 3 og 4 – henholdsvis presentert som «Barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering av språk» (2), «Vår kunnskap om språktilegnelse, flerspråklighet og språkforsinkelser/språkvansker» (3), «Samarbeid om språk» (4). Temaområde 1 «Barnehagens arbeid med språkmiljø og språkstimulering» vakte allmenn diskusjon.

4.3 De ansatte fyller ut vurderingsskjemaet

Formål med vurderingsskjemaet: Vurderingsskjemaet er utformet som et enkelt spørreskjema, og består av 55 påstander. Påstandene er delt inn i fire hovedtema, som igjen er delt i underområder. Størst vekt er lagt på første hovedtema «Barnehagens arbeid med språkmiljø og språkstimulering». 35 av 55 påstander er oppført under denne overskriften.

Hver påstand skulle vurderes av den enkelte ansatte med utgangspunkt i *bele* barnehagens praksis, altså ikke ut fra hva de selv gjør eller praksis på egen avdeling. Egen barnehages praksis skulle så vurderes opp mot påstander som beskriver hvordan det *bør* være, ut fra en tredelt skala: tilfredsstillende (grønn), praksis bør endres (gul), og praksis må endres (rød).

I tillegg til selve spørreskjemaet inkluderte heftet med vurderingsskjemaet en instruks for hvordan skjemaet skulle fylles ut. Her ble det gjort rede for de ulike svaralternativene, at man var anonym, at det skulle innhentes samtykke fra den enkelte, og altså at den enkelte ikke skulle vurdere egen praksis, men hele barnehagens praksis.

I informasjonen slås det videre fast at den enkeltes vurderinger skal bidra til kollektiv refleksjon i barnehagen. Slik vi forstår det, er dette hovedmålsettingen både med vurderingsskjemaet og refleksjonsverktøyet som sådan. I infoskrivet til styrerne understrekes det at prosessen med verktøyet skal «forankres godt hos alle de ansatte i barnehagen. Arbeidet med refleksjonsverktøyet krever derfor bred involvering av alle».

Vurderingsskjemaet vurdert og oppsummert

Hovedbildet av de ansattes utfylling av vurderingsskjemaet var at dette gikk «helt greit». De aller fleste deltok, og de aller fleste vurderte alle påstandene. De aller fleste fortalte også, etter at jobben var gjort, at det ikke var mange utfordringer knyttet til å skulle sammenligne praksisen i egen barnehage med påstandene i skjemaet.

Den største utfordringen ved de ansattes utfylling av vurderingsskjemaet var å skulle svare for barnehagen som enhet. Her ble det meldt inn, særlig av assistenter og fagarbeidere, at de først og fremst kunne uttale seg om egen avdeling. Intervjuer i etterkant viser dessuten flere tilfeller av at den enkelte har svart med utgangspunkt i praksis på egen avdeling, men selv oppfatter at de har svart «for barnehagen».

Videre var enkelte påstander utfordrende å fortolke. Dette framgår både av observasjoner fra fellesmøte I og fra intervjuer/fokusgrupper. Det var dels en utfordring at påstander var upresise, som i tilfellet der det tas for gitt at man har et bilde av hva en «god samtale» er. Dels var det en utfordring at enkelte påstander var vanskelige, som i påstanden om synliggjøring av språkstimuleringsarbeid. Hva omfattes av språkstimuleringsarbeid? Og hvem skal dette synliggjøres for?

Det var også en utfordring at ikke alle ansatte opplevde alle påstandene som like relevante for seg og sine arbeidsoppgaver i barnehagen, noe som gjorde disse påstandene vanskelige å vurdere.

Endelig hadde enkelte innvendinger mot svaralternativene rødt, grønt og gult, særlig mot gult som kunne tys til hvis man var usikker – altså «vet ikke», men også hvis noe var ganske godt eller litt dårlig. Det bør også bemerkes at det å vurdere seg selv som grønn – selv om det understrekes i informasjonen at dette betyr tilfredsstillende og ikke perfekt – kan sitte langt inn i enkelte barnehager.

Vurderingsskjemaet – deskriptiv gjennomgang

Et første sted å begynne når spørsmålet er om barnehagene lyktes i å forankre arbeidet med refleksjonsverktøyet i hele personalgruppa, er å se hvor stor andel av de ansatte som fylte ut vurderingsskjemaet. Ingen ansatte reservert seg fra deltakelse. Som det framgår av tabell 4.1, var det også slik at de aller fleste ansatte faktisk fylte ut vurderingsskjemaet. I de fleste barnehager deltok styrer ikke.

Tabell 4.1

| Barnehage | Antall ansatte | Antall utfylte skjema |
|---------------|----------------|-----------------------|
| Barnehage I | 40 | 36 |
| Barnehage II | 12 | 9 |
| Barnehage III | 17 | 14 |
| Barnehage IV | 14 | 12 |
| Barnehage V | 31 | 18* |
| Barnehage VI | 14 | 11 |

* En avdeling med barn med særskilte behov deltok ikke.

Hva meldte seg av spørsmål fra de ansatte? Ett spørsmål som meldte seg raskt, var ikke forholdet mellom hvordan den enkelte vurderte egen praksis (som ikke skulle vurderes) og barnehagens praksis (som skulle vurderes), men forholdet mellom barnehagen som sådan og avdelingen den enkelte arbeidet på. Flere var av den klare oppfatning at det å vurdere barnehagen som sådan var vanskelig, siden det de hadde oversikt over, var egen avdeling. De ville nemlig uttale seg om de andre avdelingene som de, særlig i de store barnehagene, hadde liten kunnskap om praksisen til – mente de selv. Når dette spørsmålet ble tatt opp – både på fellesmøte I (som vi har sett) og på fellesmøte II – ble det av styrer vist til at instruksjonen sa hele barnehagen, altså fikk de forsøke å gjøre dette så godt de kunne.

Når vi etter at skjemaene var fylt ut spurte hvordan det hadde gått, svarte assistenter og fagarbeidere gjennomgående at det hadde gått «helt greit», men at det var enkelte påstander som var vanskelige. Andre påstander opplevde de at de selv ikke hadde «forutsetninger for å svare på». De første 35 påstandene som omhandler hvordan barnehagen jobber med språkmiljø og språkstimulering til daglig, gikk «veldig greit». Vi gjengir fra diskusjonen i en fokusgruppe med assistenter:

Forsker: Men var det greit å tenke og svare for barnehagen som sådan?

Alle: Ja, ja, ja.

Forsker: Dere føler at dere har oversikt over hele barnehagen, ikke bare avdelingen dere jobber på?

Assistent 1: Det vet jeg vel ikke om jeg tenkte ... Jeg tenkte mest der jeg jobber, innpå der jeg er sjøl.

Assistent 2: Jeg tenkte mest på avdelinga der jeg jobber.

Forsker: Fordi det er litt vanskelig å vite hva de holder på med på andre avdelinger?

Assistent 1: Ja.

De to assistentene som snakker i dette utdraget fra et fokusgruppeintervju, mener i utgangspunktet at de har svart for hele barnehagen. Men når forholdet mellom egen avdeling og helheten problematiseres, presiserer de at det først og fremst er egen avdeling de kan si noe sikkert om. Hvordan de jobber på de øvrige avdelingene eller i resten av barnehagen, har de ikke sikker kunnskap om. Det kan også, innvendte enkelte, være krevende å vurdere egen avdeling, siden det er «noen som gjør sånn, mens andre gjør slik». Her var det imidlertid lettere for den enkelte å summere hver enkeltes praksis og si noe om avdelingens.

Når det så gjelder de enkelte påstandene i vurderingsskjemaet, refereres også disse til som gjennomgående «greie». Dette er imidlertid, som vi har sett av omtalen av hvordan fellesmøte I ble gjennomført, etter at de er blitt gjennomgått, noe som nok har bidratt til at spørsmål som kunne være vanskelige eller upresise, som for eksempel hva en «god samtale» kunne være, ble snakket om og diskutert.

Det er imidlertid ikke samtlige spørsmål som blir oppfattet som like «greie» eller relevante, selv etter gjennomgangene. Enkelte spørsmål vedble å være «ugreie» eller lite relevante. Dette var først og fremst innvendinger assistenter og fagarbeidere hadde. Hva gjelder «vanskelige» spørsmål, angår dette særlig temaområde 2, som handler om barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering av språk. Hva vil det for eksempel si å synliggjøre språkstimuleringsarbeidet? Og hva menes med påstanden: «I vår barnehage danner observasjoner og vurderinger et utgangspunkt for å gi det enkelte barnet tilpassede språklige utfordringer»? Når det gjelder relevans for assistenter og fagarbeidere, angår dette særlig påstanden om hvordan barnehagen oppbevarer observasjonsskjema og andre kartleggingsdokumenter, og påstandene under tema 4 som angår «samarbeid om språk». De fleste av disse påstandene tar opp samarbeid med foreldre, men flere påpekte at formuleringene som er valgt, gjør at det først og fremst er avdelingsledere som gjennomfører organiserte foreldresamtaler med foreldre, som oppfatter at spørsmålene er relevante. Påstanden «Foreldre får god informasjon om hvordan vi jobber med språk i barnehagen» er et eksempel. Assistenter og fagarbeidere snakker ofte med foreldre i hente- og bringesituasjoner, også om ting som angår språk, men begrepet «informasjon» gjør at enkelte oppfattet at påstanden henviser til strukturerte og planlagte tilbakemeldinger, altså til foreldresamtaler.

I enkelte barnehager, med få flerspråklige barn, tok de også opp at det var vanskelig å vurdere om de hadde nødvendig kunnskap om «flerspråklige barns språktilegnelse», siden dette var noe de i liten grad hadde fått mulighet til å prøve ut i praksis.

Et annet element som ble problematisert av enkelte, var at de skulle velge mellom grønt, rødt og gult. De fleste syntes dette var en grei måte å vurdere barnehagens praksis på, siden denne fargeskalaen er en symbolikk de har et forhold til. Men enkelte pro-

blematiserte «gult» og tok opp at dette kunne ende opp som en «vet ikke»-kategori (siden en slik ikke fantes), dessuten at dette var en kategori som skulle romme både «nokså bra» og «litt dårlig». Altså var det ikke så enkelt, mente de, å tolke hva gult egentlig betydde. «Middels er et bredt spekter», som en sa. I en barnehage var det, med utgangspunkt i en slik tankegang, en utbredt oppfatning at grønt, gult og rødt burde vært byttet ut med en skala fra 1 til 10 eller en annen tallskala. Mens ansatte i andre barnehager reagerte på det forslaget (når det ble presentert for dem av forsker) ved å vise til at det da blir for mye å velge i, og at det ville bli veldig tilfeldig om noe ble vurdert som for eksempel 6 eller 8.

Enkelte problematiserte også grønt. Til tross for at det i informasjonen fra Utdanningsdirektoratet blir understreket at grønt betyr tilfredsstillende og ikke perfekt, mente flere det var vanskelig å vurdere seg selv som grønne:

Pedagogisk leder: Det er veldig vondt å ... eller vanskelig å definere seg sjøl som veldig god. Eller at vår barnehage er veldig god, da.

Resonnementet er da at det som regel alltid er rom for forbedringer, uansett hvor tilfredsstillende man mener at man jobber. I andre barnehager var de tvert imot nokså bestemte på at de ikke skulle være «redde» for å bruke kategorien grønn, fordi det var viktig å bruke hele fargeskalaen, for å få fram tydelig hva de var best og dårligst på.

4.4 Sterke og svake sider ved barnehagens språkarbeid (fellesmøte II)

Formål: I anbefalt plan fra Udir legges det opp til at fellesmøte II skal brukes til å gjennomgå resultatene fra de ansattes ferdig utfylte vurderingsskjema. Før møtet skal en arbeidsgruppe for prosessen som barnehagen har etablert gå gjennom alle de utfylte skjemaene og oppsummere disse. Formålet med fellesmøte II er så at hele personalgruppen, med utgangspunkt i arbeidsgruppas oppsummering av de ansattes vurderinger av barnehagens praksis, skal diskutere barnehagens sterke og svake sider i språkarbeidet. Møtet skal også bidra til å peke ut hvilke tema barnehagen bør konsentrere oppmerksomheten om å jobbe med framover.

Fellesmøte II vurdert og oppsummert

Arbeidsgruppene var i de fleste barnehagene i hovedsak satt sammen av ledelsen i barnehagen, det vil si styrer og avdelingsledere. Disse hadde i samtlige barnehager oppsummert resultatene fra de utfylte vurderingsskjemaene, og i de fleste barnehagene ble oppsummeringene presentert i plenum. Arbeidsgruppene hadde, som en generell

betraktning, hatt mest oppmerksomhet på kritikk, og mindre på hva barnehagen gjør bra. De fleste barnehagene brukte gruppearbeid for å få de ansatte til enten å velge hvilke tema de burde arbeide videre med framover, eller til å starte diskusjonene om hvilke mål og tiltak barnehagen burde velge å konsentrere seg om. I samtlige barnehager var de nøye på å ta referater fra disse gruppediskusjonene, enten ved å samle inn gruppenotater og/eller ved å oppsummere og ta notater i plenum. Erfaringen er at gruppediskusjoner engasjerte bredt – ved at de aller fleste ansatte ble trukket med i diskusjonene – dette til forskjell fra det som var tilfellet i fellesmøte I der alt i hovedsak ble diskutert i plenum.

Gruppearbeidet bidro også til at sterke og svake sider ved barnehagens praksis ble diskutert, og det ble gitt råd om hva de i barnehagen burde konsentrere seg om å forbedre i sitt arbeid med språk.

Fellesmøte II – deskriptiv gjennomgang

Arbeidsgruppas sammensetning: Det angis i informasjonsskrivet til styrere at det skal nedsettes en arbeidsgruppe i barnehagen, hvis hovedoppgave er knyttet til å oppsummere vurderingsskjemaene fra de ansatte og peke ut en retning for videre arbeid. Det angis ikke hvordan arbeidsgruppa skal settes sammen. I fire av de seks barnehagene besto arbeidsgruppa helt eller i hovedsak av styrer og avdelingsledere. I den ene barnehagen som hadde språkpedagog i full stilling, var også denne inkludert. Én barnehage hadde med en svært erfaren assistent som medlem av arbeidsgruppa, og i de to siste var ulike yrkesgrupper representert. Når arbeidsgruppene i hovedsak besto av ledelsen i barnehagen, oppfatter vi det som et resultat av at barnehagene benyttet den lederstrukturen de hadde, siden de ikke eksplisitt var bedt om å gjøre noe annet. I de to barnehagene som likevel nedsatte blandede arbeidsgrupper, ble dette i ett tilfelle gjort fordi det på første fellesmøte ble åpnet for at interesserte kunne melde seg, mens det i det andre tilfellet var et resultat av en bevisst strategi fra styrers side. Styrer viste da til målet om å forankre prosessen blant alle ansatte. Men dette var det altså bare én styrer som gjorde.

Arbeidsgruppenes oppsummering: Samtlige barnehager gjennomførte en oppsummering av resultatene fra vurderingsskjemaene i forkant av det andre fellesmøtet, i tråd med anbefalt plan. Det var i informasjonsskrivet ikke lagt noen føringer for hvordan resultatene fra undersøkelsen skulle vurderes og tolkes, ut over at arbeidsgruppa skulle lete etter mønster i svarene og «diskutere seg fram til barnehagens sterke og svake sider». De aller fleste arbeidsgruppene løste dette ved å konsentrere oppmerksomheten om antallet røde og gule kryss. Interessen var definitivt størst for hva de ansattes vurderinger brakte av kritikk, noe som gjorde at oppsummeringens hovedtema i de fleste tilfellene var de svake sidene. Dette skjedde på tross av formuleringen i informasjonsskrivet om at barnehagens sterke sider også skulle med i oppsummeringsarbeidet.

Personalgruppa i en av barnehagene som vektla fortellerkultur, kom som tidligere nevnt opp med flere konkrete ideer når styreeren gikk igjennom veiledningsheftets behandling av temaet. Men fordi vurderingsskjemaets påstander om fortellinger ikke var blant dem som fikk mest gult og rødt, ble likevel ikke ideene fra fellesmøte I med i prosessen videre.

En av arbeidsgruppene valgte å involvere foreldreutvalget i oppsummeringen av vurderingsskjemaene. Dette ble gjort i to trinn. For det første ble foreldreutvalget orientert om arbeidet med refleksjonsverktøyet, og om resultatene fra de ansattes utfylling av vurderingsskjemaet. Styrer ble da enig med foreldreutvalget om at vurderingsskjemaets siste del om samarbeid om språk også skulle gjennomføres blant foreldrene. Dette ble gjort avdelingsvis i forbindelse med henting i barnehagen. De fleste avdelingene oppnådde en svarprosent som tilsvarte mindre enn halvparten av foreldrene. Ellers var foreldrenes vurdering samlet sett rimelig i samsvar med de ansattes, men spriket var nokså stort fra avdeling til avdeling.

Et spørsmål arbeidsgruppene og personalgruppene måtte ta stilling til, var hva som skulle regnes som tilstrekkelig antall gule og rød kryss for at en påstand burde vurderes som kandidat for praksisendring. Hvis om lag halvparten var gult, og litt over halvparten grønt, var påstanden da en kandidat for endringstiltak? Og hva med rødt: Var ett, to eller tre røde kryss nok til å vie påstanden oppmerksomhet?

Dette ble selvsagt skjønnsmessige spørsmål, som arbeidsgruppa og deretter alle ansatte vurderte i lys av resultatene i skjemaet som helhet. I barnehager der ingen påstander fikk mer enn tre røde kryss, ville påstanden med tre røde kryss prioriteres i det videre arbeidet. I barnehager der flere påstander fikk mange røde kryss, var det ikke fullt så enkelt.

I noen barnehager erfarte arbeidsgruppa at det var vanskelig å vurdere hvilke påstander som skulle bli med i den videre prosessen. Resultatene var så jevne at det ble vanskelig å vurdere hvilke påstander som stakk seg ut. Dette var særlig tilfelle i barnehager som hadde fått mange røde kryss på flere påstander. Hvordan skulle man presentere dette for fellesmøte II, og hvordan skulle man velge hvilke svake punkter som var verdt å konsentrere seg om? Informasjonsskrivet tilbød ikke noe hjelp på dette området.

Arbeidsgruppa hadde en betydelig enklere jobb i barnehager hvor enkelte påstander skilte seg tydelig ut med flere røde og gule kryss, mens hovedbildet for øvrig var påstander med flere grønne og noen gule kryss.

Gjennomføring av fellesmøte II: Det var en viss variasjon i hvordan arbeidsgruppene valgte å presentere oppsummeringen av vurderingsskjemaene og legge opp til diskusjon i personalgruppa.

Noen arbeidsgrupper valgte å presentere de samlede resultatene uten å ha utarbeidet eller diskutert hvilke områder man anbefalte at barnehagen konsentrerte oppmerksomheten om videre. Andre hadde laget en oppsummering med klare føringer for hvilke påstander barnehagen burde jobbe videre med. Dette var eksempelvis tilfelle i den

minste barnehagen, der arbeidsgruppa utgjorde mellom en tredjedel og halvparten av personalgruppa. Men det var også tilfelle i en av de store barnehagene og i en av de mellomstore.

I den andre store barnehagen erfarte styrer og arbeidsgruppe at det var vanskelig å identifisere mønster og områder på bakgrunn av vurderingsskjemaene. For å sikre forankring blant alle ansatte bestemte arbeidsgruppa seg derfor for å la det være opp til de ansatte å avgjøre hvilke områder de ville arbeide med i den videre prosessen. Det ble derfor valgt ni tema, og hver av de pedagogiske lederne fikk deretter velge hvilket område de ønsket å jobbe med på fellesmøte II. Hvert av de ni temaene ble satt opp i et såkalt lotusdiagram, et verktøy for idédugnader den aktuelle barnehagen hadde erfaring med å bruke fra tidligere prosjektarbeid. På fellesmøte II satte hver av de pedagogiske lederne seg ned ved hvert sitt bord med hvert sitt tema. De ansatte kunne deretter velge hvilket tema de ønsket å være med å utvikle mulige ideer rundt. Om en ansatt ønsket å arbeide med konkrete tiltak knyttet til bøker, kunne vedkommende bygge ut skjemaet på dette området. Eksempler på forslag til tiltak kunne da være å organisere bibliotekbesøk eller å bruke barnebibliotekaren på det kommunale biblioteket.

Andre arbeidsgrupper la opp til en noe enklere prosess, der en representant for arbeidsgruppa ganske enkelt presenterte resultatene muntlig eller via PowerPoint. To barnehager bestemte på forhånd at man skulle velge å konsentrere seg om maksimalt tre tema. Plenumsdiskusjonen dreide seg da rundt hvilke tema som skulle prioriteres. Etter at de tre temaene var valgt ut, satte de ansatte seg avdelingsvis for å diskutere hvilke mål og tiltak som kunne passe å gjennomføre på deres avdeling.

I to av de øvrige barnehagene hadde arbeidsgruppa valgt ut tema som de ønsket at ansattgruppa som helhet skulle diskutere mål og tiltak for. I den ene av disse var det også valgt ut enkelte sterke sider som de ansatte skulle reflektere over.

Ulike former for gruppearbeid ble benyttet i diskusjonene i alle barnehager, bortsett fra én (den minste). Gruppene noterte og leverte inn referater fra sine gruppediskusjoner. I enkelte barnehager ble gruppenes forslag i tillegg lagt fram i plenum, i andre ikke. Gruppeorganiseringen gjorde at de aller fleste engasjerte seg i diskusjonene.

I én barnehage åpnet styrer fellesmøte II uten å presentere verken resultater eller anbefalinger. Oppmerksomheten var i stedet konsentrert om at det hadde blitt relativt få grønne kryss totalt, og hva som kunne være årsaken til dette. Spørsmålet var derfor om de ansatte hadde svart bare på vegne av seg selv, ikke for barnehagen som sådan, for i forhold til flere av påstandene kunne ikke arbeidsgruppa skjønne at det sto så dårlig til. Deretter bølget diskusjonen blant de ansatte fram og tilbake, uten at verken resultater (som jo ikke var formidlet til de ansatte) eller hvilke tema de burde konsentrere seg om videre, var tema. Det var først når styreren etter en stund brøt av med en pause, for deretter å be de ansatte sette seg i summegrupper og prioritere tre påstander de ville arbeide videre med, at diskusjonen ble brakt inn i et spor mot mål og tiltak. De arbeidet da konsentrert i summegrupper med ett og ett tema fra vurderingsskjemaet, deretter

ble dette framlagt i plenum og oppsummert på en flippover. Møtet ble avrundet ved å sammenholde påstandene de ansatte nå hadde valgt ut (uten å vite resultatene fra de individuelle besvarelsene av vurderingsskjemaene), med hva oppsummeringen av de individuelle besvarelsene av vurderingsskjemaene hadde vist. Det viste seg å være betydelig sammenfall.

4.5 Valg av mål og tiltak (fellesmøte III)

Formål: Den anbefalte framgangsmåten fra Utdanningsdirektoratet presentert i info-skrivet til styrerne legger opp til en desentralisert prosess i de forberedende og midtre fasene av prosjektgjennomføringen, det vil si til og med fellesmøte II. Alle beslutninger skal forankres hos de ansatte, og styrer og arbeidsgruppe skal først og fremst legge til rette for diskusjon og beslutninger, ikke fatte beslutninger. Den anbefalte arbeidsplanen etter fellesmøte II bryter noe med denne desentraliserte logikken. Etter fellesmøte II, der de ansatte i fellesskap skal ha diskutert sterke sider og utfordringer i språkarbeidet og pekt i retning av mål og tiltak som bør prioriteres i barnehagen, legges det opp til at arbeidsgruppa prioriterer og velger målsettinger og tiltak. Disse skrives ned på mål- og tiltakskort (se vedlegg 3) eller andre typer mål- og tiltaksdokumenter barnehagen pleier å bruke, og presenteres for alle ansatte på fellesmøte III. Det er med andre ord en ren presentasjon av hva arbeidsgruppa har kommet fram til, som er tema for fellesmøte III.

Observasjonene og intervjuene vi gjorde rundt fellesmøte III, vitner likevel om at de seks forsøksbarnehagene valgte å jobbe med denne delen av prosessen på noe ulikt vis.

Fellesmøte III vurdert og oppsummert

Fire barnehager fulgte anbefalt plan og lot arbeidsgruppa velge ut mål og tiltak på basis av diskusjonene på fellesmøte II. Arbeidsgruppas utvalgte mål og tiltak ble så presentert for alle ansatte på fellesmøte III. De fire barnehagene som fulgte denne arbeidsformen og i tillegg brukte de utsendte mål- og tiltakskortene, valgte å konsentrere seg om få mål (tre eller fire) og et avgrenset antall tiltak. Dette begrunnet de med at oppfølgingen og gjennomføringen måtte være mulig å håndtere.

Ansattgruppas respons på de mål og tiltak arbeidsgruppa hadde valgt, var i all hovedsak god i barnehagene. De ansatte ga uttrykk for at de kjente igjen det de hadde vært med på å prioritere tidligere, og de anerkjente arbeidsgruppas avgrensning av mål og tiltak til et håndterbart antall. Dette gjorde at fellesmøte III forløp raskt og effektivt når det gjaldt framlegg av mål og tiltak. Dette gjaldt for alle barnehagene bortsett fra den ene som hadde valgt en annen tilnærming til mål og tiltak, slik den anbefalte planen fra Udir åpnet for. Her prioriterte arbeidsgruppa heller ikke noen få mål og

tiltak, noe som gjorde at man ble sittende igjen med svært mange. Dette er samtidig en illustrasjon på noe vi vil betegne som en mangel ved den anbefalte planen: Her er ingen instruksjoner for hvordan en barnehage bør gripe det an dersom mange påstander får røde og gule kryss og derfor potensielt burde være kandidater for endring av praksis. Hvilke råd har Udir for avgrensninger og prioriteringer? I tillegg åpner muligheten til å kunne bruke andre planleggingshjelpemidler enn mål- og tiltakskortene Udir hadde sendt ut, for en hel rekke ulike lokale byråkratiske tilnærminger. Er det nødvendig? Mål- og tiltakskortene fikk i tillegg svært gode skussmål fra de fem barnehagene som valgte å bruke disse, og som i tillegg på egen hånd fant ut at de måtte gjøre prioriteringer med hensyn til hvor mange mål og tiltak de kunne velge.

Tre barnehager valgte helt eller delvis en avdelingsvis tilnærming til mål og tiltak. I én barnehage lot de også de ansatte velge tiltak avdelingsvis. Dette er en tilnærming som kan bidra til å trekke med alle ansatte også i selve utvelgelsen av tiltak, noe som i den anbefalte planen er sentralisert til arbeidsgruppa. I barnehager hvor arbeidsgruppa i tillegg var sammensatt av ledelsen i barnehagen (det gjaldt som vi har sett, de fleste), førte dette til at det i realiteten var ledelsen som prioriterte mål og tiltak. Når valgene ble anerkjent uten diskusjon de fleste steder, hadde det sammenheng med at prioriteringen var gjort innenfor de tilrådingene fellesmøte II hadde gitt.

Fellesmøte III – deskriptiv gjennomgang

I flertallet av barnehagene ble Udirs anbefalte framgangsmåte fulgt: Arbeidsgruppa tok beslutningen om hvilke mål og tiltak som skulle prioriteres, og presenterte dette på siste fellesmøte. I to barnehager fastsatte man mål for barnehagen felles, men lot det være opp til ansattgruppa, gjerne ved den enkelte avdeling, å velge tiltak.

I en av barnehagene fungerte dette godt. Denne barnehagen hadde på fellesmøte II valgt ut følgende tre påstander som de ønsket å arbeide videre med for å bedre barnehagens språkarbeid:

1. Vi voksne gir hverandre tilbakemeldinger som handler om hvordan vi snakker med barna.
2. Vi voksne deltar aktivt i leken med barna utendørs.
3. I barnehagen synliggjør vi språkstimuleringsarbeidet.

Hver avdeling fikk så i oppgave å fastsette tiltak som kunne bidra til at de voksne ble mer aktive i utelek, ble flinkere til å gi hverandre tilbakemeldinger om hvordan de snakket med barna, og til å synliggjøre språkstimuleringsarbeidet. Disse målene ble så fulgt opp ved at det avdelingsvis ble fastsatt tiltak. Dette kunne for eksempel se ut som vist i tabell 4.2 (på neste side) når målet var å delta mer aktivt i utelek.

Tabell 4.2 Eksempel på tiltak utarbeidet på to avdelinger med utgangspunkt i felles mål

| | |
|---|--|
| Mål: Voksne skal delta aktivt i utelek | |
| Tiltak avdeling 1: (4–5-åringer) | Aktivitetstilbud ute hver dag. Planlegges på avdelingsmøte og skrives på ukeplan Henge opp malestaffeli ved vannrenne Krysse lista hvert 15–20 minutt, resten av tiden skal alle være sammen med barna |
| Tiltak avdeling 2: (2–3-åringer) | Vi må spørre hva barna leker, og hvordan For å frigjøre tid må utevakt telle barna. De andre observerer eller deltar i lek |

Denne etableringen av tiltak avdelingsvis var noe ansattgruppa uttrykte at de var fornøyd med, de opplevde at de hadde deltatt i utviklingen av mål og tiltak, og ikke minst at det de hadde kommet fram til, fremsto relevant å arbeide med.

I den andre barnehagen som valgte en annen tilnærming enn den anbefalte, ble ikke resultatene like håndterbare. I likhet med barnehagen over bestemte arbeidsgruppa her at tiltak skulle fastsettes avdelingsvis. Men i stedet for å bruke Utdanningsdirektoratets mål- og tiltakskort benyttet de kommunens mal for handlingsplaner, et standardskjema for målstyring i kommunen. Dette var fordi det, i den anbefalte planen fra Utdanningsdirektoratet, var lagt opp til at barnehagen kunne bruke andre varianter av mål- og tiltakskort dersom de fant det best. Denne muligheten ble benyttet. I tillegg hadde denne barnehagen på fellesmøte II endt opp med å prioritere ni tema og 51 mål. Opplegget på fellesmøte III var derfor at hver avdeling skulle sette seg ned og lage handlingsplaner med tiltak knyttet til disse temaene og målene. Flere av de ansatte uttrykte at de fant denne prosessen noe forvirrende. Skjemaene og diagrammene ble for mange til at alle hang med. Det ble heller ikke tid til å komme gjennom alle 51 mål på de to timene som var satt av til arbeidet med dem. De enkelte avdelingene måtte derfor ta med seg handlingsplanene videre til de neste personalmøtene og avslutte arbeidet de påfølgende ukene. Selv om vi ikke kjenner det endelige resultatet av prosessen i denne barnehagen, virket det som prosessen på fellesmøte II og III tok en såpass byråkratisk vending at det i alle fall til dels slo beina under realismen i prosjektet. Det er selvsagt mulig at noen av avdelingene i etterkant av det siste fellesmøtet valgte ut et mindre knippe tiltak de ønsket å arbeide videre med. Vi vet også at en av avdelingene vi gjorde observasjon i, allerede før fellesmøte III hadde etablert en lesestol med sofa og hyller på avdelingen, inspirert av refleksjonsverktøyets oppmerksomhet rundt høytlesing og bøker. Slik sett førte arbeidet også med seg tiltak underveis.

I de øvrige fire barnehagene ble det anbefalte opplegget med at arbeidsgruppene skulle nedfelle mål og tiltak, og at disse skulle presenteres på fellesmøte III, fulgt. Her var de også bevisste at de, dersom dette skulle bli til å håndtere i barnehagen, måtte avgrense antallet mål og tiltak. I disse barnehagene valgte alle å konsentrere seg om tre eller fire mål. I tre barnehager ble det utviklet tiltak som skulle gjennomføres på alle avdelinger, uavhengig av om det var store barn (3–5) eller små barn (under 3) på

avdelingen. I den fjerde barnehagen ble det valgt andre tiltak, og også noen andre varianter av mål, på avdelingen for de minste.

I fire av barnehagene konsentrerte de seg om noen av de samme temaene og målene. Av 55 påstander valgte samtlige fire å konsentrere seg om at de voksne måtte bli flinkere til å gi hverandre tilbakemeldinger som handlet om hvordan de snakket med barna. Flere av barnehagene valgte også å jobbe videre med å endre praksis og bli bedre på at de voksne skulle være aktive i utelek. Og flere valgte å jobbe videre med bruk av bøker på en eller annen måte. Mål- og tiltakskort for at voksne skulle bli flinkere til å gi hverandre tilbakemelding, kunne da for eksempel se slik ut:

Tabell 4.3 Eksempel I mål- og tiltakskort

| Mål: Bli mer bevisst på hverandre og gi hverandre tilbakemelding på kommunikasjon med barna | | | | |
|---|---------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Tiltak | Ansvar | Tidsperiode for tiltak | Tidspunkt for evaluering | Evalueringsmåte |
| 1) Gi hverandre tilbakemelding på avdelingsmøte. | Alle på avdelingene | Ut mai 2014 | Mai 2014 | Hele gruppa / alle avdelingene |
| 2) Gi også spontan respons. | Alle på avdelingene | Ut mai 2014 | Mai 2014 | Hele gruppa / alle avdelingene |
| 3) Ha dette som et fast punkt på avdelingsmøte. | Avdelingsleder | Ut mai 2014 | Mai 2014 | Hele gruppa / alle avdelingene |

Mens det i en annen barnehage så slik ut:

Tabell 4.4 Eksempel II mål- og tiltakskort

| Mål: Voksne gir hverandre tilbakemeldinger på samtaler med barn | | | | |
|---|------------|------------------------|--------------------------|---|
| Tiltak | Ansvar | Tidsperiode for tiltak | Tidspunkt for evaluering | Evalueringsmåte |
| 1) Bruker smågrupper og alle hverdags-situasjoner til samtaler med barn. | alle | 10.04–20.06.14 | Juni | Hvor bevisst er du i samtaler med barn? |
| 2) Gi eksempler på avdelingsmøter. | ped.ledere | 10.04–20.06.14 | Juni | Gi eksempler på avdelingsmøter |
| 3) Hvor mye flinkere har du blitt til å gi tilbakemeldinger? Skala 1–6. Fortell om én tilbakemelding du har fått. | alle | 10.04–20.06.14 | Juni | Hvor mye flinkere har du blitt til å gi tilbakemeldinger? Skala 1–6. Fortell om én tilbakemelding du har fått |

Det kan ha vært tilfeldig at flere av barnehagene ga seg selv dårlig score på noen av de samme påstandene, som tilbakemeldinger voksne imellom og voksnes deltakelse

i utelek. Og det kan ha vært tilfeldig at de valgte å konsentrere seg om disse temaene når de skulle velge områder hvor de ville endre praksis og bli bedre. Men det kan også være en indikasjon på at dette er noe som går igjen også i andre barnehager som ikke var med i dette forsøket, og at det er forhold ansatte er opptatt av å få gjort noe med. En slik antakelse støttes av en annen undersøkelse der ansattgrupper er spurt om hva og hvordan de ønsker å heve sin kompetanse om arbeid med barnas språkutvikling. Her finner man en tendens til at ansatte ønsker hyppigere og bedre tilbakemeldinger de ansatte imellom i barnehagen (Aspøy & Bråten 2014).

I de fire barnehagene som fulgte den anbefalte planen knyttet til arbeidsgruppas oppgaver og innholdet på fellesmøte III, lå dette fellesmøtet an til å bli en kort affære. Selve framleggelsen av tiltakene arbeidsgruppa hadde valgt, tok kort tid. De ansatte kjente igjen både mål og tiltak fra gruppearbeidet og plenumsdiskusjoner de hadde vært involvert i på fellesmøte II, og anerkjente valgene. Dette gikk raskt og greit. Flere av barnehagene hadde derfor lagt inn et annet tema i tillegg. I én barnehage ble to av de pedagogiske lederne som nylig hadde vært på kurs der språk hadde vært tema, bedt om å presentere det de hadde lært på kurset. I en annen barnehage ble språkpedagogen denne barnehagen disponerer, bedt om å snakke om arbeid med flerspråklige barn. Dette var også et tema de hadde satt som mål at de skulle bli bedre i, og dette foredraget var ett av tiltakene de hadde satt opp på mål- og tiltakskortet. Nå gjorde de det unna med en gang. Etterpå hadde styrer en spørsmålsrunde der alle de ansatte ble spurt om hva som hadde vært nytt og nyttig for dem i foredraget. Dermed ble det også rom for refleksjon på det avsluttende fellesmøte III i denne barnehagen.

Det var i de fem barnehagene som valgte å benytte de utsendte mål- og tiltakskortene, stor begeistring for dette hjelpemiddelet. Selv om enkelte i starten strevde litt med å skille mellom mål og tiltak, var dette noe alle fant ut av etter hvert. De opplevde det da som en klargjørende og konkret måte å jobbe på. Og tilbakemeldingen fra flere styrere og pedagogiske ledere er at denne måten å jobbe med mål og tiltak på er noe de gjerne vil benytte på andre områder også – som sosial kompetanse og lek.

4.6 Refleksjonsverktøy i bruk – samlet oppsummering

La oss nå vende tilbake til spørsmålene som ble stilt innledningsvis i dette kapittelet, og som deskriptive gjennomganger og oppsummeringer gir grunnlag for å besvare:

- Hvordan bidro fellesmøtene til refleksjon?

Det var knyttet til fellesmøte I lagt opp til at samtlige 55 påstander i vurderingsskjemaet skulle gjennomgås. Det er imidlertid ikke angitt hva denne gjennomgangen skal ha som mål, og fellesmøte I hadde – i de fleste barnehager – en tidsramme på 1–2

timer. Dersom gjennomgangen ble brukt kun til å gjennomgå uklarheter og vanskelige formuleringer slik at alle ansatte hadde en felles forståelse av hva påstandene innebar, gikk dette unna på omtrent en time. Men en slik gjennomgang ga ingen refleksjon rundt barnehagens praksis. I barnehager der de hadde som mål at gjennomgangen av påstandene i vurderingsskjemaet skulle gi refleksjon rundt egen praksis, opplevde de at dette tok tid, og flere rakk ikke gjennom alle de 55 påstandene.

Fellesmøte II satte refleksjonen fremst ved at det her gjennomgående ble benyttet gruppearbeid til å diskutere mål og finne tiltak, eller til å peke ut tema barnehagen burde arbeide mer med framover. Gruppearbeid sikret også at de fleste deltok i diskusjonen. At det skulle brukes gruppearbeid, var noe barnehagene selv fant ut av, i en av barnehagene skjedde dette underveis i selve møtet. Det fantes ingen anbefaling om gruppearbeid i forslag til plan fra Udir.

Fellesmøte III ga – slik planen anbefalte – lite rom for refleksjon. Her var kun framlegg av mål og tiltak arbeidsgruppa hadde valgt.

Samlet sett var det altså særlig fellesmøte II som ga kollektiv refleksjon over egen praksis, og da særlig over praksis der de barnehageansatte hadde gitt barnehagens praksis lav score. Vårt inntrykk er også at det foregikk mye diskusjon og refleksjon i arbeidsgruppene, vi må likevel ta forbehold om at vi ikke har fulgt arbeidet i arbeidsgruppene annet enn gjennom intervjuer. Arbeidsgruppene var også, som tidligere referert, i de fleste barnehagene sammensatt av ledelsen, noe som avgrenset disse diskusjonene til én ansattgruppe.

- Bidro informasjonsskrivet fra Udir til å gi styrer, som leder av prosessen, en klar formening om hvordan arbeidet skulle legges opp?

De fleste styrerne mente det, men meningene var delte. Informasjonsskrivets «forslag til plan gir – som vi har sett – stort rom for lokal tilpasning. Styrer måtte derfor, enten på egen hånd eller etter samråd med arbeidsgruppa, gjøre en rekke valg om hvordan arbeidet skulle legges opp underveis. Dette gjaldt særlig i opplegget for fellesmøte II. Her meldte flere spørsmål seg: Hvor tydelig skulle arbeidsgruppa gi råd om hvilke tema, mål og tiltak som burde prioriteres? Burde arbeidsgruppa kun legge fram en oppsummering av resultatene fra vurderingsskjemaene og så la fellesmøtet velge hvilke tema de skulle konsentrere seg om? I hvilken grad skulle antall tema å diskutere i fellesmøtet avgrenses? Og når arbeidsgruppa tok fatt på sitt avsluttende arbeid før fellesmøte III, hvor mange mål og tiltak skulle man velge?

- Hvordan gjorde barnehagene seg nytte av veiledningsheftet *Språk i barnehagen*. *Mye mer enn bare prat?*

Det ble i alle barnehager bortsett fra en delt ut til alle ansatte. Men det varierte om de de ansatte fikk «lekser» eller oppgaver på måter som ansporet til lesing. På fellesmøte I var det i realiteten liten tid til veiledningsheftet. Her ble vurderingsskjemaet priori-

tert. I barnehager som flettet poenger fra veiledningsheftet inn i gjennomgangen av påstander i vurderingsskjemaet, fikk de imidlertid et godt faglig grunnlag for refleksjon.

- Var vurderingsskjemaet klart og tydelig og egnet til å oppnå refleksjon individuelt og kollektivt?

Påstandene i vurderingsskjemaet ble mer eller mindre gjennomgått på fellesmøte I i barnehagene. Det var med andre ord anledning til å oppklare uklarheter, påstander som var upresise og/eller vanskelige. De fleste ansatte vi har intervjuet, mener at det å fylle ut vurderingsskjemaet gikk greit. Og når vi gjennomgår oppsummeringene av de utfylte skjemaene i alle barnehagene, framgår det at de fleste ansatte har fylt ut skjemaet, og de fleste har gjort en vurdering av alle de 55 påstandene. Dette er en indikasjon på at det også *var* greit. Om det foregikk individuell refleksjon under avkryssing, er vanskeligere å bedømme. De fleste ansatte oppgir at de brukte cirka en halv time på å fylle ut skjemaet, enkelte mindre, andre mer.

Vurderingsskjema er først og fremst et virkemiddel for å kartlegge hva de ansatte synes. Kartleggingen skal så i neste omgang legge grunnlag for kollektiv refleksjon, noe som også skjedde – som vi har sett – på fellesmøte II, i hovedsak gruppevis.

Det er noe blandede vurderinger av vurderingsskalaen grønn, gul, rød. Enkelte skulle gjerne ha byttet den ut med en tallskala som gir større rom for nyanser. Andre synes tvert imot løsningen med tre alternativer er å foretrekke fordi den er enkel og intuitiv.

- Bidro mål- og tiltakskort til det pedagogiske utviklingsarbeidet?

Mål- og tiltakskort får gjennomgående svært gode skussmål, og da særlig fra styrere og pedagogiske ledere, som var de ansattgruppene som jobbet mest med disse (siden de stort sett utgjorde arbeidsgruppene). Flere framhever at denne måten å sette mål for hva man vil bli bedre på (basert på kartlegging og diskusjon), for så å definere tiltak for å nå mål, er en arbeidsform de også gjerne vil overføre til andre tema de jobber med i barnehagen, som sosial kompetanse og lek.

5 Betingelser for kompetansevekst og utvikling

I forrige kapittel ble barnehagenes arbeid med refleksjonsverktøyet beskrevet med basis i Udirs anbefalte plan for arbeidet og de konkrete hjelpemidlene (veiledningshefte, vurderingsskjema, mål- og tiltakskort). Beskrivelsene ga grunnlag for å vurdere og for å oppsummere hvordan de ulike elementene i refleksjonsverktøyet fungerte, gitt målet om refleksjon og pedagogisk utviklingsarbeid.

I dette kapitlet går vi, basert på observasjoner og intervjuer i barnehagene, videre inn i disse vurderingene ved at vi drøfter hvordan refleksjonsverktøyet bidrar til å ivareta de fire betingelsene for kompetanseutvikling redegjort for i kapittel 2. De fire betingelsene er at det skapes *engasjement*, at læringen er *praksisforankret* og i dialog med teori, at det skapes *refleksjon* som bidrar til å bringe fram og gjøre taus kunnskap eksplisitt, samt at barnehagens *strukturelle rammebetingelser* spiller på lag med prosessen slik den er lagt opp i refleksjonsverktøyet. Basis for diskusjonen i dette kapitlet er de ansattes erfaringer formidlet til oss gjennom intervjuer og fokusgrupper, samt observasjoner i barnehagene.

5.1 Engasjement

I hvilken grad var refleksjonsverktøyet noe som bidro til engasjement og begeistring fra start, fantes det noen startkabel her – og hva besto den i så fall i? Illeris (2012) påpeker at det for den enkelte kan være tungt å mobilisere den mentale energien som er nødvendig for bygge ny kompetanse. Det kan derfor trenge motivasjon og entusiasme for å komme i gang. Det samme er, kanskje, i enda større grad tilfelle når det ikke bare er ett enkelt individ som skal i gang, men en gruppe ansatte som med basis i egen arbeidssituasjon skal løfte egen praksis, for slik å forbedre hele barnehagens språkarbeid.

Vi har i beskrivelser av fellesmøte I i kapittel 4 vist at det blant styrere fantes forventninger om at forskeren som kom til barnehagen, skulle bidra til å kickstarte prosessen og/eller bidra med motivasjon, kompetanse og erfaring underveis. Det var i det hele tatt flere som hadde forventninger om at det å delta i dette forsøket innbar

at barnehagen skulle få ekstern veiledning, og at denne eksterne bistanden ville bidra til å skape entusiasme og til et kompetanseløft.

Enkelte styrere syntes også, slik vi har sett under beskrivelse av fellesmøte I, at informasjonen var mangelfull og av den grunn litt forvirrende, og de hadde derfor ikke dannet seg et klart bilde av hva prosjektet ville innebære. Dette bidro til å legge en viss demper på engasjementet og entusiasmen innledningsvis. I andre barnehager var det ikke måten refleksjonsverktøyet var satt sammen på som bidro til å dempe entusiasmen innledningsvis, men mer hvordan barnehagen hadde funnet veien inn i forsøksprosjektet. Det gjelder særlig en barnehage som mer eller mindre hadde blitt tildelt prosjektet av barnehageansvarlig i kommunen – hvor argumentet for at nettopp denne barnehagen skulle få prosjektet, var at prosjektbyrden burde fordeles mellom kommunes barnehager, og at det nå var «deres tur».

På andre siden av forventnings- og dermed engasjementsspekteret finner vi barnehagen som hadde meldt interesse for prosjektet på bakgrunn av at de i år har arbeid med språk som satsingsområde. «Dette må vi bare være med på!» gjengir styrer at hun umiddelbart tenkte da forespørselen kom. Begeistringen handlet dels om at barnehagen hadde forstått det slik at prosjektdeltakelse innebar at en forsker med språk i barnehage som spesialfelt, ville veilede de ansatte individuelt på bakgrunn av observasjoner. Skuffelsen var derfor stor da de forsto at «veilederen» som fulgte med prosjektet, var et hefte, og at forskeren som skulle observere, ikke hadde språkpedagogisk kompetanse, ikke hadde til hensikt å veilede prosessen og heller ikke kunne gi ansatte individuell faglig tilbakemelding. Tross at barnehagen dermed begynte prosjektet med en skuffelse, oppsummerer styrer prosessen som rimelig positiv i etterkant:

Styrer: Vi hadde nok sett for oss at prosjektet skulle være noe litt mer. Vi deltok for noen år siden i et stort prosjekt om bøker. Det prosjektet ble veldig positivt for oss og tilførte mange nye pedagogiske virkemidler vi hadde stor glede av. Vi kjøpte inn noe som het Snakkepakken, vi lagde bokpose, arrangerte bokbad for ungene og fikk etablert et veldig fint samarbeid med biblioteket. Kanskje hadde vi forventet noe mer i den retning av dette prosjektet. Det skulle jo være et verktøy, men så var jo verktøyet egentlig noe som skulle komme fra oss selv, via vår vurdering av oss selv gjennom de skjemaene [...]. Nå har jo det for så vidt fungert fint, jeg synes vi har hatt gode diskusjoner og fått synliggjort områder vi ønsker mer kunnskap om og kan jobbe mer med. Og jeg må også si at jeg synes dette heftet er veldig flott. Det er virkelig flott lagt opp. Enkelt, men veldig godt – noe alle som jobber i barnehage kan ha glede av, selv om det kanskje ikke er så mye nytt. Og jeg må også si at designet – det er både fint og pedagogisk med boksene med spørsmål, bilder. Og det er passe mye, og innholdsmessig god tekst.

Ønsket om at arbeidet med refleksjonsverktøyet skulle innebære å bli tilført konkrete ressurser, enten i form av utstyr til hjelp i det pedagogiske arbeidet eller i form av vei-

ledning fra en ekstern fagperson, ble uttrykt av ansatte i flere av barnehagene. Dette var forventninger som man ved oppstart av prosjektet hadde innsett at ikke stemte, og som bidro til å legge en viss demper på engasjementet innledningsvis.

Denne etterlysningen etter ekstern rådgivning er for øvrig noe som også framkommer i annen forskning, som i undersøkelsen av hva barnehageansatte kan tenke seg å lære mer om, og hvordan. De barnehageansatte framfører da et tydelig ønske om mer ekstern og intern veiledning underveis i barnehagehverdagen (Aspøy & Bråten 2014).

Tilbakemeldingene fra styrere og ansatte er videre at engasjementet tok seg opp underveis i arbeidet, etter hvert som man fikk et bedre grep om hva prosessen dreide seg om, og hva man faktisk kunne få ut av den. Denne pedagogiske lederen reflekterer over dette etter å ha snakket om at starten ble for diffus og utydelig.

Forsker: Men du tenker at en sånn type prosjektjobbing ... for at barnehager skal kicke til på det, så trenger man en form for intern intervensjon på et vis.

Pedagogisk leder: Ja. På en måte så tenker jeg det. Og at veien er ganske kort fra at vi snakker om det ... til praksis. For det som er viktig for oss, er jo hva vi gjør i vår hverdag. Hvis vi skal jobbe med språk, da, hva er det vi gjør? Og med de målkortene og sånt, så gjør vi jo det. Men det tok lang tid før vi fikk satt oss ned med de målkortene, og det tok lang tid fordi folk ikke helt forsto ... hva er det vi gjør for noe? Men hvis man tidlig i fasen kunne sagt at da ender det her opp i noen målkort hvor dere konkretiserer hva dere skal gjøre for å opprettholde språkarbeidet deres, *det* hadde vært fint.

Etter hvert som det ble tydeligere at veiledningshefte og vurderingsskjema og prioriteringer av hva man skulle jobbe med, skulle munne ut i at det ble fastsatt mål og tiltak, ble det også enklere å mobilisere engasjement, slik den pedagogiske lederen ovenfor ser det. Altså kunne det vært en fordel dersom det innledningsvis ble lagt større vekt på å synliggjøre hva man faktisk kunne få ut av kartleggings- og refleksjonsprosesser som denne. Dette tas opp i veiledningsheftet *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*, men informasjonen om dette i heftet var ikke direkte koblet til prosessen barnehagene nå skulle inn i. Derfor ble de gode argumentene for hva man kan få ut av å jobbe slik refleksjonsverktøyet legger opp til, argumenter som kunne skapt engasjement og entusiasme innledningsvis, underkommunisert.

5.2 Praksis

Læring virker best, argumenterer Illeris (2012), når den foregår med utgangspunkt i situasjoner og praksis det aktuelle kompetanseområdet er nedfelt i. Kompetanse

bør altså, for at den skal gi utvikling og endring, bygges med utgangspunkt i barnehagehverdagen. Vurderingsskjemaet er, slik dette omtales av de ansatte, et praksisnært hjelpemiddel. En assistent konkluderte for eksempel når hun ble bedt om å si sin mening om hvordan påstandene i vurderingsskjemaet fungerte for henne, at «dette er jo hverdagen vår». Påstander som «Vi i barnehagen er gode på å stille åpne spørsmål til barna», «Vi bruker biblioteket aktivt», og «I barnehagen leker vi med forskjellige språk, for eksempel gjennom sang, rim og regler» er sentrert rundt de ansattes daglige språkpraksis og språkrelaterte aktiviteter i omgang med barna.

Når den enkelte ansattes vurdering av hvordan egen barnehages praksis ligger an i forhold til disse påstandene, og alle enkeltvurderingene summeres, tegnes det et bilde av barnehagens samlede praksis i språkarbeidet. Vurderingene kartlegger og etablerer hva som er nåsituasjonen. Og det er denne kartleggingen av barnehagens egen praksis som er basis for refleksjoner og beslutninger om hva barnehagen bør prioritere å endre (mål og tiltak). Slik vi tolker tilbakemeldinger i intervjuer og observasjoner underveis i prosessen, er vurderingsskjemaets konkrete praksisnære utforming – og da særlig den innledende temabolken som nettopp handler om praksis i barnehagehverdagen – refleksjonsverktøyetets store styrke. Dette er eksempel på et verktøy en assistent beskrev som «nevenyttig».

I et fokusgruppeintervju med en av arbeidsgruppene spurte vi om de hadde foretrukket andre arbeidsmetoder enn å fylle ut et skjema for å vurdere språkpraksis i barnehagen, for eksempel et sett praksisfortellinger som dekket de samme områdene som skjemaet dekker. Til dette svarer styrer:

Styrer: Nei. Det [skjemaet] var veldig greit. Konkret, liksom. Det å fylle ut skjemaet, å fylle ut og oppsummere etterpå var veldig greit. Så fikk vi sett hva vi er gode på og ikke så gode på, en grei og oversiktlig måte. Så det var veldig fint spør du meg. [...] Jeg tror det er viktig at det er så konkret, ikke noe sånn svevende greier, for da er det fort at det bare koker bort i kålen.

En innvending er, som vi har sett, at den enkelte blir bedt om å vurdere *hele barnehagens praksis*. Dette er en bestilling som bidrar til å redusere det praksisnære i vurderingsskjemaet, fordi den enkelte ansattes hverdagserfaringer ikke gjøres i barnehagen som sådan, men på deres egen avdeling eller base. Barnehager er organisert på måter som gir avgrensede barnegrupper, og hver slik barnegruppe – hver avdeling eller base – har som regel sine definerte ansatte og sin definerte pedagogiske leder. De pedagogiske lederne for hver avdeling møtes som regel ukentlig sammen med styrer. De utgjør barnehagens ledelse. På dette nivået foregår det felles planlegging og erfaringsutveksling. Men inne på hver avdeling, blant de ansatte som befinner seg der, er innsikten i hva som skjer på de andre avdelingene, begrenset. Deres praksisunivers er i hovedsak egen avdeling eller base. Våre observasjoner ga dessuten innsikt i at det kan være til dels store forskjeller i praksiser fra en avdeling til en annen, i den samme barnehagen. Bestillingen om at den

enkelte skal vurdere barnehagens praksis, ikke egen avdelings praksis, jobber slik sett mot barnehagers faktiske organisering og den enkelte ansattes erfaringer.

Påstandene i vurderingsskjemaet leder oppmerksomheten mot bestemte oppgaver og tema som ansees viktige i språkarbeidet, og påstandene etablerer samtidig idealer for hvordan dette bør være, hvordan ting bør gjøres. Den ansatte skal blant annet stille «åpne spørsmål» til barna, de ansatte skal gi «hverandre tilbakemeldinger som handler om hvordan vi snakker med barna» og delta «aktivt i leken med barna utendørs». Det vurderingsskjemaet ikke sier noe om, er hvorfor og hvordan. Vurderingsskjemaet knytter ikke praksisidealene til teori og til konkrete framgangsmåter, her etableres i liten grad en praktisk-teoretisk helhet (jf. Illeris 2012) som grunnlag for kompetanseøkning hos den enkelte.

En slik praktisk-teoretisk helhet kunne, slik arbeidet med refleksjonsverktøyet var utformet og anbefalt, ivaretas gjennom å knytte vurderingsskjemaet og veiledningsheftet sammen. Men skjedde det? Det var, slik framstillingen i kapittel 4 viser, svært variabelt i hvilken grad barnehagene la opp til at prosessen med refleksjonsverktøyet skulle innebære noen form for teoretisk kunnskapstilførsel. Vi har i kapittel 4 sett at alle barnehagene bortsett fra én delte ut veiledningsheftet. Men bare et par av barnehagene satte lesingen i system ved å pålegge former for «lekse». Erfaringen med heftet var da at det var svært godt likt blant de ansatte. Særlig opplevde vi at assistenter, både svært erfarne assistenter og ansatte uten lang fartstid, hadde utbytte av heftet.

Assistent: [...] jeg har vært dagmamma i alle år, så jeg har hatt veldig, veldig, veldig mye med unger å gjøre hele veien. Så det er klart du lærer og ser og hører oppigjennom. Du gjør jo det. Det er litt sånn sunn fornuft. Det var det jeg tenkte da jeg leste boka, eller heftet da, at ja ... dette gjør vi jo. Sånn gjør vi det. Mye av det. For jeg gruet meg til å lese den boka, det må jeg bare si, for jeg er ikke noe glad i sånt. Men så tenkte jeg at jøss ... det var jo litt interessant likevel. Når jeg bare fikk ... jeg tok den med på senga en kveld og tenkte at ja, ja, da sovner jeg vel fort. Men det gjorde jeg ikke. For det var spennende og nyttig.

Sitatet viser at veiledningsheftet får de beste skussmål. Samtidig forteller det at hun som etter en første skepsis tok fatt på lesingen, trengte en dytt for å gå løs på det. Hun ville antakelig ikke lest det dersom det hadde blitt delt ut ledsaget av en oppfordring om at den som ville, kunne lese. I barnehager hvor dette var tilfellet, er erfaringene – når de ansatte fikk spørsmål om hva de syntes om veiledningsheftet – at mange ikke hadde lest det. De hadde bladd litt, men ikke *lest*. De oppga tidsmangel som en årsak, men også, slik som assistenten over, at de ikke var så glad i bøker, eller som en sa: «Jeg leser ikke sånne bøker.» Det gjorde heller ikke assistenten i sitatet som er gjengitt ovenfor, i utgangspunktet. Derfor grudde hun seg, men siden hun oppfattet dette som en pålagt oppgave, gikk hun i gang og hadde utbytte av det.

Vi har videre sett i kapittel 4 og gjennomgangen av fellesmøte I at det ble liten tid til gjennomgang av veiledningsheftet der. Det ble kun i et fåtall barnehager gjort en eksplisitt kobling mellom veiledningsheftet og påstander i vurderingsskjemaet på måter som bidro til å gi de praksisnære påstandene et teoretisk fundament, samt veiledning i hva det for eksempel vil si å stille et «åpent spørsmål».

To av barnehagene hadde imidlertid et annet «hjelpemiddel» eller «verktøy» som ble brukt for å ivareta spørsmålene om hvorfor og hvordan, de hadde språkpedagog. I den ene barnehagen hadde de språkpedagog i full stilling, noe styrer beskrev som «ren luksus». I den andre barnehagen hadde de språkpedagogen på deling med andre barnehager, hun var derfor på plass hos dem en og en halv dag i uken. Disse språkpedagogene ble som vi har sett i gjennomgangen av fellesmøtene, brukt både til å holde rene foredrag og til å komme med presiseringer og begrunnelser knyttet til påstander i vurderingsskjemaet, i tillegg bidro de ved utvelgelse av mål og tiltak.

I den ene av barnehagene med språkpedagog viste vurderingsskjemaene, da de var oppsummert, at påstandene som omhandlet minoritetsspråk og språktilegnelse, viste mye gult og rødt. Arbeidsgruppa besluttet da at dette var et område hvor de ansatte som gruppe ikke bare trengte å diskutere egen praksis, men også få faglig påfyll. Derfor vedtok de at ett tiltak for å nå mål om at de skulle ha tilstrekkelig kunnskap om flerspråklige, var å be språkpedagogen holde foredrag. Foredraget ble allerede gjennomført på fellesmøte III og ble etterpå omtalt som en suksess. Det hadde gitt ny innsikt. De ansatte kunne for eksempel fortelle at språkpedagogen hadde fortalt at det var en styrke for minoritetsbarnas språkutvikling om de kunne kommunisere på sitt eget morsmål med ansatte som hadde samme språkbakgrunn. Det hadde mange ikke vært klar over! Dessuten kom det fram at kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre gjerne måtte skje muntlig. Muntlig var bedre enn skriftlig. En av de pedagogiske lederne sa etterpå:

Pedagogisk leder: Vi har gitt ut informasjon og sånn skriftlig og irriterer oss i ettertid på at det ikke blir fulgt, og så har de antakelig ikke fått det med seg i det hele tatt! Det å være litt mer muntlig. Og så sånne felles arrangementer, særlig om det ... det å si ifra om at i morgen så er det foreldrekafe, og så fortelle hva det er. Og at dere er hjertelig velkomne, i stedet for å gå der klokka halv fire og tenke at de kom ikke denne gangen heller. Det er jo egentlig helt unødvendig ... når man får forklart det på en logisk måte. Man burde jo ha tenkt det ut på egen hånd.

Mye tyder på at språkpedagogens foredrag om flerspråklige i denne barnehagen vil bidra til praksisendringer. Dette er praksisendringer som antakelig ikke ville blitt oppnådd gjennom påstanden (som finnes i vurderingsskjemaet) om at «Vi formidler til foreldrene at språklig mangfold er en ressurs». Praksisendring forutsatte i dette tilfellet teoretisk baserte forklaringer om minoritetsspråkliges språkutvikling og praktiske tips

til hvordan man kan arbeide i forhold til minoritetsspråklige. Praksisendring forutsatte former for ekstern veiledning.

I barnehager som hadde språkpedagog, var disse helt klart et tilskudd i prosessen, for i språkpedagogen hadde barnehagen en som kunne bidra til å skape praktisk-teoretisk sammenheng, en som kunne bidra med hva og med hvorfor. I disse barnehagene var heller ikke etterlysningen av at det burde kommet inn veiledere utenfra som del av prosessen, like framtreddende som i en del av dem som ikke hadde språkpedagog.

5.3 Refleksjon

Refleksjon er, slik Illeris (2012) påpeker, et mye brukt begrep innenfor opplæring, utdanning og i utviklingsarbeid. Og her er flere definisjoner av hva refleksjon er og innebærer. Derfor er det i mange sammenhenger uklart hva det egentlig betyr. Et mål med refleksjonsverktøyet er at det skal bidra til refleksjon, noe som vi i denne sammenheng forstår som en ambisjon om at kunnskap tilegnet gjennom lang praksis, skal gjøres mer åpenbar for den enkelte via felles diskusjon og individuell bevisstgjøring. Ved å gjøre slik taus kunnskap eksplisitt blir kunnskapsbesitteren oppmerksom på egen kunnskap. Slik kan den også gjøres til gjenstand for diskusjon og om nødvendig endres og utvikles. Å løfte fram kollektiv praksis krever imidlertid gjerne en bestemt arbeidsform, eller om man vil «verktøy», og i prosessen vi har evaluert, gjøres dette gjennom vurderingsskjemaet. I flere barnehager var (for eksempel) det å se at mange røde kryss ble gitt til påstanden om at voksne skal gi hverandre tilbakemeldinger om hvordan de snakker med barna, en øyeåpner. Det skapte bevissthet om at dette var en mangel ved barnehagens praksis. Og det la grunnlag for å ta tak i og endre dette. Men at det faktisk kan ligge betydelig læring og utvikling i denne formen for kollektiv refleksjon, behøver ikke i utgangspunktet å være opplagt for den enkelte. I det følgende gjengir vi utdrag fra et intervju med en pedagogisk leder som blir utfordret på hva det å prøve ut refleksjonsverktøyet har bestått av og bidratt til:

Pedagogisk leder: I startfasen syntes jeg det var vanskelig å få tak på hva det var vi skulle jobbe med. Det er jo sånt som vi har snakket om i arbeidsgruppa også. At det var litt uklart. Vi var rett og slett litt usikre på gangen i det, hvordan man skulle ta tak i det, og hvordan man skulle jobbe med det. Vi visste jo ikke hva det var vi hadde begitt oss ut på. ... men det bedret seg jo så ... men i første så var det litt sånn svevende ... ja, hvorfor skal vi gjøre dette her? Og så hørtes det veldig fint ut hvis du skjønner ... Utdanningsdirektoratet ... dette må jo være bra! Så det var jo det man lente seg litt på, da. Og hvis jeg fikk spørsmål: «Ja, hva går det ut på, da». Så var det sånn: «... ja, nei...» [ler]

Forsker: Men hvis du skulle sagt det nå etterpå, da, hva var det for noe?

Pedagogisk leder: Hvis jeg skulle sagt det nå etterpå? Godt poeng. [pause] Det er et godt spørsmål, faktisk. Hva dette var for noe. Jeg tenker at det er vel for å se hva de ulike barnehagene jobber med for å få fram språk hos barna. [...] Jeg trodde vi skulle lære mer, men så ender det jo med at det blir en bevisstgjøring rundt det vi allerede gjør, og at vi blir bedre på det. Ja.

Forsker: Og når du sier «lære mer», da tenker du på at noen skal komme og fortelle?

Pedagogisk leder: Ja, sånn ... kommer og forteller oss noe nytt ... nå har vi forsket på det her, og vi ser at det ... språket er bra for sånn og sånn og sånn. Dette er jo ikke noe nytt og revolusjonerende [viser til vurderingsskjemaet], dette har man jo forsket på for lenge siden. [kort pause] Men vi har jo lært noe av det, også. Det blir feil å si at vi ikke har lært noe, fordi dette kunne jeg fra før av. Vi har jo lært mye nytt i forhold til at ... hos oss var det jo det at vi ansatte ikke var så flinke til å gi tilbakemelding til hverandre i forhold til samhandling med barna. Og da er vi jo blitt mer bevisste på det, og det har jeg lært noe av, da. At jeg er blitt flinkere til å lytte når de andre voksne snakker med barna, og si «å ... du, det var en fin måte å ha samtale med barn på». Det tar jeg med meg videre. Det bunner hele tiden i den bevisstjøringen, da.

Denne pedagogiske lederen hadde i forkant en forventning om at det skulle skje en form for tradisjonell læring (jf. Illeris 2012), i form av at det skulle komme noen og fortelle dem noe nytt. Når dette ikke viste seg å stemme, spredte usikkerheten seg om hva som var poenget med det hele. Hvordan kan man lære noe av et vurderingsskjema med 55 påstander som henviser til gammel visdom? Når hun likevel kommer til at de har lært, er det knyttet til refleksjonen som har skjedd basert på noe prosessen ga innsikt i – at de ikke var flinke til å gi hverandre tilbakemeldinger om hvordan de snakket med barna. En innsikt ble etablert, og noe som inntil da hadde vært taust, ble aktualisert, noe nytt måtte læres.

At det skjer en slik refleksjon, er noe flere ansatte framhever. I fellesmøte II i en av barnehagene er det for eksempel en av assistentene som snakker om hvordan det, da han begynte å jobbe i barnehagen, var slik at han lærte hva han skulle gjøre ved å kopiere det de andre gjorde. Dette ble ikke snakket om. Han bare kopierte – når han for eksempel ble klar over at de ikke brukte smokk når barna skulle sove – lot han også være å gi barna smokk. Men, sier han, er det *sikkert* at det er riktig å gjøre det slik? De har jo aldri diskutert bruk av smokk. Han har i alle fall aldri vært involvert i en slik diskusjon. Og hvorfor praksis var slik den var, mente han, var heller aldri blitt begrunnet. Hva som var gjeldende praksis for bruk av smokk i denne barnehagen var taus kunnskap.

Tilsvarende gjelder det at man ikke gir hverandre tilbakemeldinger om hvordan man snakker til barna. Praksis er at slike tilbakemeldinger ikke gis. Men summeringen

av de ansattes praksisvurderinger synliggjør, bringer fram til bevissthet, at barnehagen faktisk ikke gjør dette. Dermed kan det diskuteres og snakkes om.

At arbeidet med refleksjonsverktøyet virker slik, er imidlertid ikke opplagt. Det er for eksempel ikke opplagt at barnehagen som gruppe klarer å omgjøre den enkeltes individuelle refleksjon til kollektiv refleksjon og bevissthet, og motsatt. I enkelte barnehager synliggjøres dette gjennom ulike oppfatninger og vurderinger av prosessen. I én barnehage forteller en pedagogisk leder at «språkprosjektet» virkelig har endret bevissthetsnivået og måten de ansatte jobber med språk på i det daglige. Hun forteller:

Pedagogisk leder: De [de ansatte] reflekterer over dette med språk og bøker hver eneste dag – så det er vanvittig morsomt. Der trenger man ikke dra i noen tråder, for det går av seg selv. Så det er veldig, veldig gøy. Jeg har tatt det med på avdelingsmøter som fast tema. Og vi har også begynt å observere hverandre med positivt fortegn. «Hva er det hun gjør som er så bra?»

Når vi samme dag intervjuer en av assistentene på denne avdelingen, blir et litt annet bilde tegnet opp. Assistenten har ingen tilsvarende opplevelse av at barnehagehverdagen er endret som følge av arbeidet med refleksjonsverktøyet. På spørsmål om prosjektet har gjort noe med hennes måte å jobbe med språk på i det daglige, sier hun:

Assistent: Foreløpig ikke noe sånn særlig. Jo, kanskje. Litt mer observant i forhold til språket, det kanskje jeg har klart å få med meg. Jeg tenker kanskje litt mer på hvordan jeg snakker med ungene. Men akkurat den gruppegreia [på fellesemøtene] har jeg vel ikke akkurat tenkt så mye på i etterkant. Men kanskje helheten, summen av det.

Det er altså langt fra opplagt at det skjer en overgang fra kollektive prosesser til individuell refleksjon og praksisendring hos den enkelte. To kritiske faktorer for om dette skjer eller ikke skjer, er, slik vi observerte dette, hvordan diskusjoner i plenum/grupper gjennomføres, og hvor konkret den enkelte barnehage er i oppfølgingen av disse diskusjonene.

5.4 Strukturelle rammebetingelser

Refleksjonsverktøyet er, som vi diskuterer i kapittel 3 om metode og datainnsamling, prøvd ut i ulike typer barnehager. De er private/offentlige, store/små, med varierende størrelse på barne- og ansattgrupper, og har i ulik grad jobbet intensivt med språk tidligere. Dette innebærer at arbeidet med refleksjonsverktøyet skjer innenfor ulike kontekster, innenfor ulike strukturelle rammebetingelser som gir ulike forutsetninger for å drive prosessen. Det gjør for eksempel en forskjell, slik vi allerede har påpekt, om det er en språkpedagog i barnehagen, og om barnehagen tidligere har jobbet mye

med språk. Hvor mye kompetanse som finnes om språk i barnehagen fra før, er altså en strukturell rammebetingelse som har betydning for prosessen. Dette påvirker både barnehagens evne til å skape engasjement ved inngangen til og underveis i prosessen og deres evne til å skape sammenheng mellom praksis og teori. Dermed gir det også ulike betingelser for refleksjon.

En annen strukturell betingelse som har betydning, er barnehagens ledelsesstruktur. Forsøket med bruk av refleksjonsverktøy gir betydelig rom for lokal tilpasning, altså blir det viktig hvordan prosessen styres. En styrermodell som innebærer delt ansvar mellom flere og dermed ikke kontinuerlig styrernærver, kan for eksempel skape andre betingelser for gjennomføring og oppfølging enn i barnehager der styrer er på plass i barnehagen hver dag.

Ulike strukturelle rammebetingelser i den enkelte barnehage gir ikke bare ulike rammer for refleksjonsverktøyet, det gir også ulike betingelser for å drive språkarbeid i barnehagen. Men er slike strukturelle betingelser tema i refleksjonsverktøyet? La oss for å tydeliggjøre implikasjonene av spørsmålet bruke et eksempel:

Den største barnehagen blant de seks utvalgte er kommunalt eid og har syv avdelinger, der den største avdelingen består av 26 barn. Barnehagen har den siste tiden slitt med høyt sykefravær blant de ansatte og har ofte hatt problemer med å skaffe vikarer. Det har gjort at det ofte er vanskelig å dele avdelingene opp i mindre barnegrupper, selv om både pedagogiske ledere og ansatte ønsker å gjøre dette. I den minste barnehagen i utvalget, en privateid barnehage, er situasjonen til sammenligning ganske annerledes. Her besto den største gruppa av 11 barn. Denne barnehagen hadde en liten og stabil stab der samtlige ansatte hadde pedagogisk eller barnefaglig utdanning. I tillegg hadde barnehagen en fast gruppe vikarer å tilkalle ved sykdom. Det er altså snakk om to svært ulike barnehagekontekster.

Innenfor disse to ulike kontekstene vurderer de ansatte så den første påstanden i vurderingsskjemaet: «I vår barnehage trekker vi alle barna med i hverdagssamtaler» og litt senere «Alle lærer noen ord på andre(s) språk». Dette er to påstander der størrelsen på barnegruppene og muligheten til å kunne jobbe med mindre grupper av barn for å lære dem nye ting har betydning. Altså er forutsetningene for måloppnåelse, for at barnehagen kan få til en praksis som er tilfredsstillende, svært forskjellig.

I en barnehage med store barnegrupper ble det i forbindelse med fellesmøte II diskutert hvordan avdelingen kunne legge til rette for at barna kan lære noen ord på andre språk enn norsk. Noen foreslo at samlingsstund kunne være en fin arena for et slikt tiltak. Som respons på forslaget utbryter en kollega: «Men du klarer jo ikke lære 24 unger noe som helst i samlingsstund. Vi får jo ikke til å samle dem engang. Vi må ha mindre grupper – det er det jeg alltid sier.» Og en assistent med 30 års erfaring som barnehageansatt gir uttrykk for at hun opplever at de store barnegruppene er et problem også når det gjelder kontakten med enkeltbarnet. Hun kobler dette til et an-

net aspekt ved de strukturelle rammebetingelsene, nemlig barnehagebyggets fysiske utforming og de tilgjengelige arealene:

Assistent: Det er voldsomt med støy. Hvis du skal sette deg ned med ungene for å lese, spille et spill eller gjøre ting som krever litt ro og konsentrasjon, så er det så mye rundt deg – så mange forstyrrelsesmomenter. For arealene er jo stort sett det samme som for 30 år siden. Jeg vet ikke om det stemmer – men det føles som vi bare har stappet flere voksne og flere barn inn i de samme lokalene. [...] Det blir høyere volum. Bare i fjor hadde vi redusert barnegruppe en stund, vi var 19 – men var fremdeles fire voksne, fire hadde vi mulighet til å være fordi ett barn hadde krav på ekstraressurs. Det hjalp.

Både styrer og ansatte i denne barnehagen gir uttrykk for at økningen i antall barn per avdeling har bydd på noen utfordringer de fremdeles arbeider med å finne gode løsninger på. Arbeidet med å løse disse utfordringene foregår imidlertid på et annet organisatorisk nivå enn det påstandene i vurderingsskjemaet aktualiserer. I vurderingsskjemaet er det ingen påstander av typen «I vår barnehage har barnegruppene en størrelse som gjør det mulig for ansatte å samtale med alle barna i løpet av en dag» eller «I vår barnehage har vi en avskjermet lesestue». Fysiske og organisatoriske forutsetninger for språkarbeidet tematiseres i liten grad direkte gjennom påstandene. Dermed blir de, i vurderingsskjemaet, en taus forutsetning for å kunne drive godt språkarbeid. I noen sammenhenger gir dette frustrasjon blant de ansatte i diskusjonene, av typen «dette har vi uansett ikke forutsetninger for å få til!» I andre sammenhenger bringes disse strukturelle betingelsene inn i diskusjonene i form av konstruktive forslag. Man kan for eksempel med enkle midler etablere en lesestue som gir ro til å fordype seg i bøker med mindre grupper barn. I to av barnehagene gjennomfører enkeltansatte slike fysiske endringer på sin avdeling, som del av prosessen. Dette er imidlertid noe enkeltansatte kommer på, uten at det pekes i retning av slike mer strukturelle rammebetingelser i vurderingsskjemaet, og uten at disse tiltakene finner veien til barnehagens mål- og tiltakskort.

5.5 Oppsummering

Vi finner at refleksjonsverktøyet i ulik grad oppfyller betingelser for kompetanseutvikling, når dette jamfør Illeris (2012) forstås som et spørsmål om engasjement, praksistilknytning og refleksjon.

I enkelte barnehager er det en litt nølende start på prosessen, noe som legger en viss demper på engasjementet innledningsvis. Vi forstår dette dels som et resultat av at kommunikasjonen mellom forsøksbarnehagene og de som valgte dem ut til forsøket,

kunne ha vært tydeligere, dels som et resultat av at det i presentasjonen av refleksjonsverktøyet i liten grad vektlegges *hvorfor og hvordan* dette er en potensielt lærerik og utviklende måte å jobbe på. Hva er poenget med de ulike stegene i prosessen, hvordan henger de sammen, og hva er målet? Når dette likevel, etter hvert, blir tydeligere for dem som er med, bidrar det til å øke engasjementet.

Refleksjonsverktøyet styrke er utvilsomt at det legger opp til kompetanseøkning og utvikling med basis i praksis i hverdagen, dette gjør det nært og relevant. At hver enkelt ansatt blir bedt om å vurdere barnehagens praksis, bidrar kanskje særlig for assistenter og fagarbeidere som har sitt daglige virke på en bestemt avdeling, til å etablere en avstand som gjør det mindre nært og relevant enn det kunne vært.

Og vi opplever at barnehagene i ulik grad knytter diskusjoner om praksis til teori og til kunnskapsbaserte råd om hvordan man kan forbedre praksis. Et eksempel er hvordan man kan arbeide med å gi hverandre tilbakemeldinger i hverdagen. Nå finner de aller fleste likevel fram til tiltak de mener vil kunne bidra til dette – de diskuterer seg fram til hvordan de kan realisere mål de setter. *Hvorfor* en praksis er mer riktig enn en annen, hva som er den teoretiske og faglige begrunnelsen eller diskusjonen på et felt, forblir imidlertid ofte uklart gjennom prosessen. I sammenhenger hvor det i barnehagen tas grep for å forandre på dette, som gjennom språkpedagogens foredrag om flerspråklige barn, gir det innsikt og antakelig praksisendring på et viktig felt for denne barnehagen.

Poenget med refleksjonsverktøyet er at det skal bidra til refleksjon, men hva innebærer det, og hva er læringspotensialet i dette? I flere av barnehagene diskuteres dette eksplisitt gjennom prosessen, i andre vedblir det å være implisitt. Og de ansatte gir i varierende grad uttrykk for at de har opplevd aha-opplevelser og læring som har betydning for deres praksis. Dette kan ha sammenheng med at barnehagene i ulik grad hadde felles diskusjoner om barnehagens praksis og om hvorfor man skulle gjøre forandringer.

Barnehagene i forsøket har forskjellig eierstruktur, organisering og ressurser. Dette gir ulike strukturelle betingelser for å drive prosessen med refleksjonsverktøyet, men det gir også ulike forutsetninger for å drive språkarbeid. Dette er strukturelle forutsetninger som i liten grad tas opp i påstander i vurderingsskjemaet. Her er oppmerksomheten i hovedsak rettet mot forhold den ansatte selv direkte kan påvirke gjennom praksisendringer i det daglige. Og et argument for ikke å ta det med kan være nettopp dette, at den ansatte likevel ikke kan påvirke barnehagebygget, barnehagens organisering og ressurstilgang. Samtidig ser vi flere eksempler på at dette likevel bringes inn i diskusjonene, og vi ser eksempler på at de ansatte også på disse feltene kan få til endringer i praksis.

6 Oppsummeringer og tilrådinger

Dette prosjektet har bestått i å følgeevaluere barnehager som har prøvd ut et verktøy for å bedre språkpraksis og språkmiljø ved hjelp av refleksjon og selvevaluering. Seks barnehager i Akershus og Østfold har deltatt i forsøket. Målet med refleksjonsverktøyet er å etablere prosesser som bidrar til pedagogisk utvikling i språkarbeidet i barnehagene ved at det settes mål og vedtas konkrete tiltak for å nå disse. Målet med dette prosjektet har vært å undersøke om og hvordan refleksjonsverktøyet – det vil si planen for prosessen og hjelpemidlene i prosessen – bidrar til å skape individuell og kollektiv refleksjon samt pedagogisk utviklingsarbeid.

I dette oppsummerende kapittelet vurderer vi måloppnåelse i forsøksprosjektet med utgangspunkt i problemstillingene presentert i kapittel 1. Vi satte oss fore å undersøke:

- Bidrar refleksjonsverktøyet til å heve refleksjonsnivået, og hvilke reflekterende prosesser settes eventuelt i gang?
- Er det forskjellige refleksjoner som settes i gang underveis og på ulike trinn i prosessen? Og i hvilken grad og på hvilken måte egner verktøyet seg for å starte individuelle og kollektive refleksjonsprosesser?
- Egner verktøyet seg for å sette i gang pedagogisk utviklingsarbeid, og hvordan skjer dette?

Etter en drøftende gjennomgang av måloppnåelse vil vi presentere konkrete forslag til hvordan de ulike elementene i verktøyet kan gjøres bedre. Til slutt kommer vi med noen anbefalinger til tiltak vi mener kan bidra til å senke terskelen og øke engasjementet for å ta i bruk refleksjonsverktøyet når barnehager skal arbeide med dette på eget initiativ.

6.1 Vurdering av måloppnåelse

La oss først slå fast at på tross av varierende forventninger innledningsvis gis det i alle barnehagene ved prosjektslutt uttrykk for at de har hatt utbytte av prosessen. Men hvordan er Utdanningsdirektoratets mål om å bidra til prosesser som var bredt forankret i personalgruppa i den enkelte barnehage, og som bidro til kollektiv refleksjon underveis i prosessen, håndtert? Hvilke reflekterende prosesser er satt i gang, og

hvordan er refleksjonsnivået hevet? Intensjonen, slik den var formulert i informasjonsskrivet barnehagene mottok i forkant av prosessen, var at det skulle sikres bred forankring for arbeidet i personalgruppa. Refleksjonen i barnehagen skulle omfatte alle ansatte. Gjorde den det?

Bred forankring i personalgruppa

Når vi betrakter forankring med utgangspunkt i oppslutning rundt de tre fellesmøtene og om de ansatte fylte ut vurderingsskjemaet, var forankringen god. De aller fleste ansatte deltok, både på fellesmøtene og i utfylling av vurderingsskjemaet. Forsøket ga ekstra gode betingelser for deltakelse ved at det for å rekruttere barnehager ble gitt et insentiv i form av penger som skulle dekke 6 timer per ansatt for å delta i prosessen. Dette må antas å ha hatt betydning for den enkelte ansattes opplevelse av forpliktelse og bidro slik sett til forankring gjennom tilstedeværelse på møtene, utfylling og levering av vurderingsskjemaet. De fleste vurderte samtlige påstander. Alle deltok ikke like ivrig i diskusjoner i plenum på fellesmøtene, der det ble åpnet for dette. Men dette skyldes antakelig mer rammene for deltakelse enn manglende vilje til å delta, for når det ble lagt opp til diskusjoner i grupper, deltok flere. Gruppearbeid var slik sett et viktig virkemiddel for å få til forankring bredt i ansattgruppa. Når det så gjelder utfylling av vurderingsskjemaet, er det vår klare oppfatning at kombinasjonen av påstander som var nært knyttet til de ansattes praksis i hverdagen, og det at påstandene ble gjennomgått i plenum eller i grupper, bidro både til at de aller fleste forholdt seg til samtlige påstander, og til at de leverte skjemaet.

Alle barnehagene etablerte, i tråd med utsendte plan for arbeidet, en arbeidsgruppe som hadde en viktig rolle ved at de dels tilrettela, dels prioriterte og fattet beslutninger underveis i prosessen. Hovedbildet når det gjelder sammensetningen av gruppa, er at medlemmene besto av pedagogiske ledere og styrer. De fleste barnehagene brukte altså den eksisterende lederstrukturen til å administrere gjennomføringen. To av barnehagene satte sammen arbeidsgrupper med en bredere profil. I den ene av disse meldte gruppe-medlemmene seg ved håndsopprekning på første fellesmøte, i den andre hadde styrer en mer aktiv rolle i rekrutteringsarbeidet – og oppfordret assistenter spesielt til å melde seg for å sikre forankring hos alle faggrupper. Arbeidsgruppa reflekterte i de fleste barnehagene likevel ikke bredden blant de ansatte. Så lenge arbeidsgruppa hadde en ren administrativ funksjon med å samordne og tilrettelegge for diskusjon, slik tilfellet var før fellesmøte II, hadde den noe topptunge sammensetningen antakelig liten betydningen for forankring av prosessen. Men når arbeidsgruppa mellom fellesmøte II og fellesmøte III valgte ut hvilke mål og tiltak barnehagen skulle prioritere, var den topptunge sammensetningen mer problematisk med hensyn til forankring. I enkelte barnehager valgte man i stedet å la avdelingene beslutte tiltak. Dette kan være en tilnærming som sikrer både større forankring i utvelgelsesprosessen og tilpasning til

enkeltavdelingers utfordringer. Sistnevnte ble også ivaretatt i andre barnehager ved at arbeidsgruppa fastsatte ulike mål og tiltak for ulike deler av barnehagen, for eksempel for henholdsvis små og store barn.

Informasjonsskrivet og vurderingsskjemaet er tydelige på at målet med refleksjonsverktøyet er å skape refleksjon gjennom selvevaluering. Evalueringen skal foregå i forbindelse med gjennomgang, utfylling og oppsummering av vurderingsskjemaet – en prosess som foregår dels på fellesmøtene, dels internt i arbeidsgruppa.

Erfaringene fra fellesmøte I er at gjennomgangen av vurderingsskjema i varierende grad bidro til å skape diskusjon blant de ansatte om gjeldende språkpraksis i barnehagene. Vurderingsskjemaets første og andre del om språkstimuleringsarbeid skapte mest diskusjon. Delen om språktilegnelse, kartlegging og foreldresamarbeid skapte ikke like bredt engasjement, noe som dels skyldtes at disse temaområdene ble opplevd som mest relevante for pedagoger og ansatte med avdelingslederansvar, dels at gjennomgangen av 55 påstander, dersom disse skulle drøftes opp mot egen praksis, tok tid. Man rakk ikke å konsentrere seg like mye om alt. I barnehagen der styrer hadde forberedt en presentasjon som kombinerte vurderingsskjemaet og teori/informasjon fra språkveiledningsheftets første del, fungerte diskusjonen svært godt. Dette kan ha sammenheng med at praksis og teori da ble satt i sammenheng, på måter som ikke bare tilrettela for å diskutere hva man gjør og ikke gjør sett i forhold til hvordan dette bør gjøres, men også hvorfor det bør gjøres slik, og hvordan det kan gjøres.

Vår vurdering er at gjennomgangen av vurderingsskjemaets 55 påstander tar for lang tid til at gjennomgangen kan bli mer enn en oppklaringsrunde, i alle fall dersom dette skal gjøres innenfor de tidsrammene som her var satt: 6 timer til tre fellesmøter og utfylling av vurderingsskjemaet. Tidsrammen sett i forhold til det som skulle gjennomgås, begrenset altså rammene for kollektiv refleksjon.

Etter fellesmøte I var det arbeidsgruppas oppgave å sammenfatte og diskutere resultatene av den enkelte ansattes vurderinger av barnehagens praksis i vurderingsskjemaet. Arbeidsgruppa skulle da forberede en presentasjon til fellesmøte II og måtte av den grunn diskutere seg gjennom resultatene. Flere deltakere ga uttrykk for at dette oppsummeringsarbeidet var interessant og bidro til diskusjon innad i gruppa. Gjennomgangen av resultatene fra utfyllingen av vurderingsskjemaene på fellesmøte II resulterte i seg selv ikke i så mye diskusjon om barnehagens praksis. Gjennomgangen hadde de fleste steder en oppsummerende og opplesende form. Diskusjonen om utvelgelsen av mål og tiltak skapte mer engasjement, både der denne diskusjonen var organisert avdelingsvis, og der den var organisert i grupper sammensatt på tvers av avdelinger.

Fellesmøte III var i mindre grad enn de to andre fellesmøtene tilrettelagt for diskusjon. I flertallet av barnehagene besto møtet i en presentasjon av mål og tiltak arbeidsgruppa hadde valgt. I selve prioriteringen og utvelgelsen av mål og tiltak var i realiteten refleksjon og diskusjon avgrenset til arbeidsgruppa – noe som, slik vi har påpekt, avgrenset dette til barnehagens ledelse i de fleste barnehagene.

Hva så med individuell refleksjon? Dette er vanskeligere å vurdere. Det synes imidlertid å ha vært en sammenheng mellom kollektiv refleksjon og det utbyttet den enkelte ansatte gir uttrykk for at de har hatt i form av læring og økt bevissthet. Refleksjon og diskusjon i fellesskap – enten dette har vært i grupper eller i plenum – har også bidratt til at den enkelte har reflektert mer, både over egen praksis og barnehagens/avdelingens. Vi vil dessuten påpeke at en kombinasjon av refleksjon og mer tradisjonell læring gjennom bruk av språkveileder eller språkpedagogene ga utbytte, fordi det ga svar på spørsmål om hvorfor og hvordan. Flere etterlyste mer ekstern veiledning som del av prosessen.

Fra kollektiv refleksjon til pedagogisk utviklingsarbeid

Hvordan lykkes så prosessen med å bringe refleksjoner over i pedagogisk utviklingsarbeid i form av mål og tiltak? Refleksjonsverktøyet skal bidra til pedagogisk utviklingsarbeid først og fremst gjennom iverksettingen og gjennomføringen av de konkrete tiltakene som ble bestemt på fellesmøte II og III, og som ble nedtegnet på mål- og tiltakskortene som fulgte med verktøyet. Gitt at vårt evalueringsoppdrag ikke har bestått i å følge prosessen lenger enn til utfylling av mål- og tiltakskort, kan vi ikke si noe om hvorvidt gjennomføringen av tiltakene har gått bra eller ei. Vår erfaring er likevel at arbeidet med mål- og tiltakskortene fungerte godt i de barnehagene som benyttet dem. Det gjaldt fire av seks barnehager. En av barnehagene som benyttet en alternativ nedtegnelsesmåte, forholdt seg til mål- og tiltakskortenes struktur, men ønsket å ha disse i digitalisert form. Dette fungerte omtrent som med mål- og tiltakskortene. Den neste barnehagen brukte interne handlingsplaner for målstyringsarbeid, noe som bidro til at prosessen endte i en overveldende mengde mål og tiltak.

Noen påstander fra vurderingsskjemaet peker seg ut med gjennomgående mye gult og rødt på tvers av barnehager og ble derfor på tvers av barnehager valgt som områder hvor det ble fastsatt mål og vedtatt tiltak. Det gjelder områdene tilbakemeldinger voksne imellom om hvordan de snakker med barna, voksnes deltakelse i utelek, ulike påstander som har med bøker å gjøre, og særlig i barnehager med mange minoritetsspråklige – tiltak som vedrører arbeid med minoritetsspråk og kunnskap om dette.

Selv om ikke undersøkelsen på langt nær kan betraktes som representativ for landets barnehager, gir dette likevel indikasjoner på områder som kan være særlig aktuelle når temaet er barnehagers arbeid med språkutvikling og språkmiljø.

Arbeidet med refleksjonsverktøyet bidro også til diskusjon om og iverksettelse av andre tiltak enn dem som hadde direkte basis i vurderingsskjemaet. Dette var særlig tiltak som angikk de strukturelle rammebetingelsene for barnehagens språkarbeid: forhold som om det fantes en lesestol på avdelingen, muligheten til å arbeide med barn i mindre grupper, antall barn per ansatt, tid og ressurser. Slike strukturelle betingelser berøres i liten grad i påstandene i vurderingsskjemaet. Men de var altså likevel del av diskusjoner og refleksjoner. Enkelte slike strukturelle forhold er det mulig å gjøre

noe med i den enkelte barnehage og på den enkelte avdeling. Dette er det også flere eksempler på at ble gjort, i to barnehager ble det for eksempel opprettet lesekreker. Men disse initiativene fant ikke veien til mål- og tiltakskortene. Det gjorde heller ikke strukturelle forhold som ikke så lett kan endres av den enkelte ansatte. Det kan være gode grunner til at påstandene i vurderingsskjemaet er avgrenset til forhold som i hovedsak berører relasjoner og samspill mellom ansatte og barn, og dermed til forhold den enkelte ansatte kan påvirke. Samtidig observerte vi altså at strukturelle betingelser raskt aktualiseres i diskusjoner, særlig i barnehager hvor disse oppleves som begrensende. Det bør derfor etter vår oppfatning legges til rette for slike forhold kan inkluderes i diskusjonene og refleksjonene.

Økt bevissthet hos den enkelte ansatte

Ga prosessen økt bevissthet rundt språklig praksis hos den enkelte ansatte? Dette er det vanskelig å si noe sikkert om, gitt at vår undersøkelse ikke har tatt form av effektevaluering med systematisk registrering av språkpraksis før, under og etter tiltak. Ei heller har vi systematisk samlet inn samtlige ansattes vurderinger av å ha deltatt i prosessen. Vurdert på bakgrunn av våre informanternes subjektive oppfatning av hvorvidt prosjektdeltakelsen bidro til økt bevissthet i samtaler og lek med barna i hverdagen, vil vi likevel si at dette har vært tilfellet for flere. Flere gir uttrykk for at mål og tiltak som er diskutert og vedtatt, har gjort at de nå, i det daglige arbeidet, tenker mer over forhold som hvordan de snakker med barna, hvordan de snakker med og gir tilbakemelding til hverandre, hvordan de forholder seg i uteleken, og hvordan de leser bøker for barna. Flere gir også uttrykk for at dette er noe de vil fortsette med også etter tiltaksperioden i den enkelte barnehage (tiltakene skal i de fleste barnehagene evalueres av dem selv før sommerferien). Langsiktig jobbing er, understreker de da, nødvendig for å sikre at dette blir en ny naturlig del av det de «bare gjør», eller slik en assistent refererer til effekten av et annet prosjekt barnehagen har vært med på, og hva hun lærte av dette: «Jeg kjenner at jeg har det i meg, liksom.»

6.2 Ett verktøy, én oppskrift, seks ulike prosesser

Vi har fulgt prosessen med refleksjonsverktøyet i seks barnehager. Om vi tar utgangspunkt i hva som ble tilført barnehagene i forkant av prosjektstart, var prosessen rime- lig strømlinjeformet: Alle barnehagene fikk samme informasjon, og hjelpemidlene barnehagen fikk tilført gjennom refleksjonsverktøyet, var identiske. Selve strukturen på arbeidet var også nokså lik, gitt at instruksjonen fra Utdanningsdirektoratet var svært

klar på dette punktet – arbeidet skulle administreres av styrer og en arbeidsgruppe og utføres gjennom tre fellesmøter der hele personalet deltok.

Allikevel opplever vi at vi har vært vitne til seks svært ulike prosesser. Ved prosjektoppstart var det stort sprik i forventninger til både prosess og hva prosessen konkret skulle resultere i. Noen styrere stilte godt forberedt til fellesmøte I med et stramt disiplinert opplegg, andre hadde forventning om at den besøkende forskeren ville lede an og måtte derfor ta det hele mer på sparket.

Også når det gjelder form og temperatur på diskusjonene, opplever vi at variasjonen har vært stor. Vi finner eksempler på barnehager der prosessen avstedkom livlig debatt og mange kreative forslag til nye måter å arbeide med språk på, og barnehager som i større grad endte med å resirkulere måter å drive språkarbeid på som barnehagen hadde erfaring med fra tidligere. De fleste arbeidsgruppene klarte å sortere og filtrere resultatene fra vurderingsskjemaet på en slik måte at det ble enkelt for ansattegruppa å lage konkrete og gjennomførbare tiltak. Men enkelte gikk seg litt bort i prosessen og hadde utfordringer med å blinke ut noen prioriterte områder, og de endte derfor opp med en noe u håndterbar mengde mål og tiltak. Samtlige barnehager kom fram til et felles sett med mål barnehagen skulle arbeide videre med etter det siste fellesmøtet, men valgte ulike nivå for utarbeidelse og gjennomføring av tiltakene. Noen barnehager lot dette skje avdelingsvis, andre utarbeidet mål og tiltak for hele barnehagen.

Hvordan kunne et såpass standardisert opplegg få så ulike utfall? Vi mener svaret er todelt. For det første var ikke oppskriften fra Udir mer standardisert enn at den ga rom for lokale tilpasninger. Det handler dels om at den anbefalte planen eksplisitt åpnet for at barnehagen selv kunne ta i bruk andre arbeidsformer og verktøy enn dem som fulgte med refleksjonsverktøypakken. Det gjelder særlig punktet om mål- og tiltakskort. For det andre var oppskriften for gjennomføring såpass generelt formulert at den i praksis ga rom for mange ulike løsninger, både med tanke på *hvem* som skulle utføre arbeidet, og hvordan arbeidet skulle legges opp og avgrenses. Selv om alle ble bedt om å sette ned en arbeidsgruppe, var det opp til den enkelte styrer å rekruttere deltakerne. Videre, og kanskje viktigere, legger ikke planen noen føringer for hvilket nivå tiltakene skulle diskuteres og gjennomføres på – altså om tiltakene skulle være felles for hele barnehagen eller være avdelingsvise. Informasjonsskrivet legger heller ingen føringer for hvordan vurderingsskjemaene skal oppsummeres, annet enn at mål og tiltak skal diskuteres med utgangspunkt i påstander med mye gult og rødt. Det finnes med andre ord ingen retningslinjer for hva en barnehage burde gjøre i tilfeller der oppsummeringen viser mye rødt og gult fordelt på et stort antall påstander. Skal alle områdene med mye gult og rødt i så fall bli med videre i prosessen, skal de røde alltid velges over de gule, eller står barnehagen fritt til å plukke ut et mindre antall områder basert på hva de selv har *lyst* til å arbeide videre med?

Det andre forholdet vi mener har påvirket prosessene i de enkelte barnehagene i ulik retning, har med de strukturelle rammebetingelsene i den enkelte barnehage å

gjøre. Med strukturelle rammebetingelser sikter vi til forhold som størrelse og struktur på avdelingene, ledelsesmodell, antall barn og ansatte, arealer tilgjengelige samt pedagogisk kompetanse hos de ansatte. At forsøksbarnehagene varierte på flere av disse punktene, betyr i praksis at refleksjonsverktøyet ble introdusert i settinger med ulike forutsetninger for å drive refleksjon og målrettet utviklingsarbeid. Dette er samtidig et forhold som i aller høyeste grad vil følge refleksjonsverktøyet dersom det skal tilbys alle barnehager. Anbefalte planer for prosessen som gir en presis ramme for hvordan den skal gjennomføres, kombinert med grundig informasjon om hensikt og mål med ulike deler av prosessen, vil derfor være en styrke. Vi erfarer at det er egenskaper ved utsendt plan for prosessen og de ulike hjelpemidlene som tilbys, som det på tvers av barnehager enten er stilt spørsmål ved eller som vi har observert at bidrar til uklarhet eller i verste fall til at prosessen sporer av.

6.3 Anbefalinger til justeringer i verktøyet

Pakken som utgjør refleksjonsverktøyet, har bestått av totalt fire elementer: et informasjonsskriv med en foreslått plan for gjennomføring, veiledningsheftet *Språk i barnehagen. Mer enn bare prat*, et vurderingsskjema med 55 påstander om eksisterende språkpraksis i barnehagen og mål- og tiltakskort. Vi vil nå gi en kort oppsummering av erfaringene med verktøyets ulike elementer og komme med anbefalinger til endringer vi mener er fornuftige vurdert med utgangspunkt i erfaringer fra prosessen i de seks barnehagene.

Informasjonsskrivet

Informasjonsskrivet henvender seg til styrer i barnehagen og gir i tillegg til litt generell informasjon en anbefalt plan i 11 punkter for gjennomføring av arbeidet med refleksjonsverktøyet. Kvaliteten ved skrivet er at det er kortfattet og ubyråkratisk i utforming. Vi foreslår følgende justeringer i informasjonsskrivet:

- Informasjonsskrivet bør forklare nærmere hva arbeid med refleksjon er, og hvordan refleksjon via selvevaluering kan bidra til pedagogisk utviklingsarbeid med språk. Per i dag forklares refleksjonsverktøyet med henvisningen til «Ståtedsanalyse for barnehager». Det er ikke rimelig å forutsette at alle styrere kjenner til denne.
- Det henvises både til nettsiden til rammeplanen og «Ståtedsanalyse for barnehager» innledningsvis. Om det skal henvises til nettressurser, bør disse samles på én side.

- Det er uklart hva som menes med at vurderingsskjemaet på fellesmøte I skal gjennomgå og «drøftes», slik det er nå er beskrevet i punkt 2. Av tidsmessige hensyn anbefaler vi at påstandene gjennomgås med henblikk på oppklaring av uklarheter, men at det i tillegg inviteres til refleksjon og drøfting ved at vurderingsskjemaet og veiledningsheftet knyttes sammen. Dette forutsetter at det settes av noe mer tid til denne forberedende fasen av prosessen enn de tidsrammene man forholdt seg til i forsøket, eventuelt at det allerede på dette tidspunktet gjøres bevisste valg om hva man bør konsentrere seg om, slik at dette ikke blir vilkårlig.
- Skrivet bør inkludere tips til hvordan arbeidsgruppa skal velge ut områder etter at vurderingsskjemaet er oppsummert. Det bør komme klart fram at antall områder bør begrenses til maks tre–fem. Kanskje er det en idé å åpne for at barnehagen kan velge å jobbe med én påstand som har scoret grønt, om de selv ønsker det.
- Det bør åpnes for at tiltakene kan utarbeides avdelingsvis om barnehagen selv ønsker det.
- Av hensynet til forankring bør det understrekes at assistenter/fagarbeidere bør trekkes med i arbeidsgruppa.

Veiledningsheftet

Heftet *Språk i barnehagen. Mer enn bare prat* er en viktig del av refleksjonsverktøyet fordi det er det eneste elementet som tilbyr kompetanseheving via en kombinasjon av teori, fakta og refleksjon. Tilbakemeldingene på heftet var svært positivt blant ansatte på alle nivå. Assistenter og ansatte med kort fartstid ga særlig uttrykk for at det ga positivt læringsutbytte. Heftet viste seg også å være vel egnet til å skape kollektiv refleksjon via diskusjon om egen praksis. Dessverre er heftet det elementet i verktøyet som er dårligst beskrevet i informasjonsskrivet, og det har dermed en uklar funksjon. Vi foreslår følgende justeringer i opplegget rundt veiledningsheftet:

- Det må være klarere retningslinjer for bruk av heftet.
- Heftet gir en god bakgrunn for påstander i vurderingsskjemaet, og ansatte bør derfor få anledning til å orientere seg i heftet før utfylling. En enkel måte å gjøre det på er at styrer anbefales å gå gjennom hele eller deler av heftet før utfylling. Dette bør i så fall formuleres i informasjonsskrivet. Og en slik gjennomgang kan eventuelt kombineres ved at det forutsettes at ansatte leser hele veiledningsheftet eller deler av det.
- For å unngå misforståelser bør heftet omtales som «veiledningshefte», ikke «språkveileder».

Vurderingsskjemaet

Erfaringene med vurderingsskjemaet er at det er vel egnet til å kartlegge barnehagens språkpraksis på en enkel og konkret måte. Ansatte opplever skjemaet som ryddig og relevant. Skjemaet er fint utformet, med enkle og lettfattelige kategorier. Vi foreslår følgende justeringer i vurderingsskjemaet:

- Legg til en «vet ikke»-kategori til de eksisterende tre svaralternativene.
- De ansatte bør få anledning til å svare for praksis i den delen av barnehagen de kjenner best – sin egen avdeling. Erfaringen fra forsøket er at dette skjer uansett.
- «Refleksjonsverktøy» på framsiden av vurderingsskjema bør erstattes av «Vurderingsskjema». Slik vi forstår det, er vurderingsskjemaet ett av fire elementer i det som til sammen utgjør refleksjonsverktøyet.
- De enkelte påstandene i vurderingsskjemaet bør gjennomgå med henblikk på å gjøre disse enda mer entydige og klare. I kapittel 4 er det henvist til flere påstander som ble opplevd som uklare.
- Påstander om foreldresamarbeid bør gjennomgå med henblikk på å inkludere erfaringer assistenter har i foreldresamarbeidet.
- Det bør vurderes å inkludere påstander som omfatter de strukturelle rammebetingelsene barnehagens språkarbeid foregår innenfor.

Mål- og tiltakskort

Erfaringene med mål- og tiltakskortene har vært svært positive i alle barnehagene der de ble benyttet. Som nevnt tidligere anbefaler vi at det ikke åpnes for bruk av alternative varianter. Noen uttrykte en viss forvirring knyttet til hva som er mål, og hva som er tiltak. Kanskje bør kortet inneholde en kort redegjørelse for forholdet mellom de to.

Anbefalinger til videreutvikling

Forsøket med refleksjonsverktøyet ble gjennomført under betingelser som ikke vil være til stede når forsøket er over og verktøyet skal tas i bruk på barnehagens eget initiativ. Deltakelse i forsøket innebar økonomisk kompensasjon for opptil 6 timer per ansatt i løpet av prosjektperioden. Barnehagene ble også plukket ut av Fylkesmannen/kommunen som en av få, noe flere opplevde som en ærefull sak i seg selv. Forsøksbarnehagene fikk dessuten mer informasjon enn de ville fått om de hadde lastet verktøyet ned fra nett. Ekstrainformasjonen kom dels fra kommunen, dels via kontrakten barnehageier underskrev med Utdanningsdirektoratet. Kontrakten klargjør betingelser for utbetaling av kompensasjon og har nok også bidratt til å øke graden av forpliktelse for

gjennomføring. Til sist innebar deltakelse i forsøket at en forsker fulgte prosessen i den enkelte barnehage fra start til og med fellesmøte III. Dette har rimeligvis bidratt til å disiplinere prosessen en god del, både fordi barnehagen har hatt praktiske forpliktelser å ivareta når det gjaldt møtedato og -tidspunkt, og fordi kommunikasjonen mellom forsker og barnehagestyrer underveis har fungert som konstante påminnere om prosessen og den anbefalte gangen i den. Tilstedeværelsen av en forsker har også betydd at barnehagene har hatt en ekstern person å spørre når noe har vært uklart underveis.

Disse forholdene tatt i betraktning mener vi det er rimelig å si at forsøksbarnehagene har hatt nok så gode betingelser for å ta i bruk refleksjonsverktøyet. Betingelsene har sannsynligvis bidratt til å senke terskelen for deltakelse i utgangspunktet og samtidig lettet prosessen med gjennomføring underveis.

Fordi privilegiene i forsøket ikke vil være til stede når barnehager skal ta i bruk refleksjonsverktøyet i framtiden, blir det viktig å spørre hva som kan gjøre verktøyet til et attraktivt hjelpemiddel barnehager ønsker å bruke i en situasjon der bruken er egeninitiert og verktøyet skal lastes ned fra nett. Avslutningsvis ønsker vi derfor å komme med noen innspill til hva vi tror kan bidra til å senke terskelen for å bruke refleksjonsverktøyet og dessuten øke sannsynligheten for at barnehager som går i gang med prosjektet, faktisk får gjennomført.

Skap motivasjon og engasjement

Som vi har vært inne på tidligere, er engasjement en nøkkel for å lykkes i kompetansehevingstiltak av typen som refleksjonsverktøyet er et eksempel på. Spørsmålet blir da hvilke grep som kan bidra til å skape den wow-effekten en av styrerne etterlyser.

Et av hovedfunnene i vårt materiale er at ansatte på alle nivå, fra pedagogiske ledere til assistenter, etterlyser konkret veiledning og/eller kunnskapstilførsel utenfra. Dette funnet korresponderer med konklusjonene i Fafo-rapporten om barnehageansatte som språklige rollemodeller, som finner at kompetanseheving gjennom veiledning er et prioritert ønske på tvers av ansattgrupper. Som læringsmetode i arbeidet med egen språkpraksis rangerer de ansatte i denne undersøkelsen ønsket om veiledning utenfra høyt (Aspøy & Bråten 2014).

Et tema i intervjuer med styrer og arbeidsgrupper er at de opplevde informasjonen de fikk i forkant, som noe mangelfull. Ved oppstart var noen undrende til og litt usikre på hva prosjektet skulle innebære. En barnehage hadde også misforstått hva verktøyet besto i. Om barnehager skal motiveres til å gjennomføre prosessen med refleksjonsverktøyet, må informasjonen være noe mer omfattende enn det den er i dag.

Sørg for tilgjengelighet og synliggjøring

Hverdagen i en barnehage er som i de fleste andre virksomheter travel og fylt med en rekke frister, obligatoriske gjøremål og forpliktelser. Skal refleksjonsverktøyet i det hele tatt bli brukt, vil det derfor være avhengig av at verktøyet gjøres kjent og synlig, på en slik måte at tiltaket bryter gjennom lydmuren av andre konkurrerende tilbud og forpliktelser barnehagene forholder seg til. For at verktøyet skal oppleves tilgjengelig og relevant, er det et selvstendig poeng at navnet på verktøyet forteller noe om innholdet. Slik vi opplever det, gir selve betegnelsen «refleksjonsverktøy» lite innblikk i hva tilbudet helt konkret består i. En idé kan være å hekte verktøyet mer eksplisitt på «Ståstedsanalyse for barnehager», ved å kalle det «Ståstedsanalyse for arbeid med språk og språkmiljø» eller lignende. Det vil sikre gjenkjennelseeffekter for dem som allerede er fortrolig med ståstedsanalyse som metode, og dessuten gjøre at disse ressursene kan markedsføres sammen.

Følg eksisterende møtestruktur i barnehagen

Slik vi vurderer det, vil terskelen for gjennomføring bli lavere om det legges opp til at prosessen hektes på eksisterende møtestrukturer i barnehager. Personalmøter for hele staben gjennomføres de fleste steder svært sjelden, kanskje bare to ganger i halvåret. Å legge opp til en prosess med tre personalmøter utenfor arbeidstid i løpet av en relativt kort tidsperiode, kan derfor være risikabelt med hensyn til barnehagens gjennomføringsevne. En alternativ strategi kan være å legge til rette for at prosessen helt eller delvis kan utføres avdelingsvis, eller ganske enkelt åpne for dette som en alternativ løsning.

Litteratur

- Aspøy, T. & Bråten, B. (2014). *Språklige rollemodeller. Hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes*. Oslo: Fafo-rapport 2014:07.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet.
- Ellingsæter, A. L. & Gulbrandsen, L. (2007). En uventet vending: Offentlig barneomsorg etter kontantstøtten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 10(3), 168–180.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: NOVA-rapport 1/2013.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan? 2. udg.* Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kitterød, R. & Borgedal, K. H. (2012). Tilsynsordninger for ett- og toåringer. De fleste små går i barnehage. *Samfunnsspeilet*, 2012/1.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*.
- Meld. St. 24 (2008-2009). *Framtidens barnehager*. Kunnskapsdepartementet.
- Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Groven, B. (2009). *Ståstedsanalyse og ekstern vurdering i barnehagen. En analyse av verktøy/metoder for arbeid med kvalitetsutvikling i barnehagen utviklet i regi av Utdanningsdirektoratets Program for skoleutvikling, Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning, Senter for FEI.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie – hånd og ånd*. Gjern: Hovedland.
- Sletterød, N. A. (2001). *Interregprosjektet Bedriftsutvikling uten grenser. Teoretiske og metodiske fokus på følgeevaluering av og følgeforskning på bedriftsutvikling*. NTF-rapport 2001:2

St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Sverdrup, S. (2002). *Evaluering: faser, design og gjennomføring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Tesfaye, M. (2013). *Kloge h nder. Et forsvar for håndværk og faglighet*. København: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2012). Ståstedsanalyse for barnehager. <http://www.udir.no/Barnehage/Stotteressurser/Stastedsanalyse-for-barnehager/>. Lesedato 04.06.2014

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til styrer



Informasjon til styrer/ledelse om bruk av Refleksjonsverktøy for barnehagens arbeid med språk og språkmiljø

Utdanningsdirektoratet har utviklet Refleksjonsverktøy for barnehagens arbeid med språk og språkmiljø. Refleksjonsverktøyet er inspirert av *Ståstedsanalyse for barnehager*¹, men kan benyttes av alle barnehager, uavhengig av om de har benyttet en slik analyse tidligere.

Refleksjonsverktøyet skal være en ressurs for barnehager som ønsker å reflektere over, vurdere og utvikle egen praksis knyttet til arbeid med språk og språkmiljø. Refleksjonsverktøyet bygger på *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011).

Refleksjonsverktøyet består av:

- Veilederen *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* (Udir-2013)²
- Vurderingsskjema
- Mål- og tiltakskort

For at pedagogisk utviklingsarbeid skal bli vellykket, må arbeidet forankres godt hos alle de ansatte i barnehagen. Arbeidet med refleksjonsverktøyet krever derfor bred involvering av alle. Styrer/ledelse (heretter kalt styrer) må lage en plan for gjennomføringen, der det settes av tid slik at alle pedagoger, fagarbeidere og assistenter involveres i arbeidet. At hele personalet deltar i arbeidet, gir et godt felles grunnlag for refleksjon og pedagogisk utviklingsarbeid.

¹ www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Statedsanalyse-for-barnehager/

² www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Sprak-i-barnehagen-mye-mer-enn-bare-prat/

Forslag til plan:

1. Styrer, eventuelt sammen med en arbeidsgruppe, setter seg inn i veilederen *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* og vurderingsskjemaet.
2. Styrer organiserer et fellesmøte (fellesmøte 1) for hele personalet der veilederen og vurderingsskjemaet blir presentert. Alle påstander i skjemaet blir gjennomgått og drøftet. Det er *ikke* et mål at man skal bli enige om hva man skal svare, men at man sammen skal reflektere rundt påstandene og innholdet i påstandene.
3. Styrer deler ut vurderingsskjemaer til alle ansatte og gir informasjon om samtykke, innleveringsrutine og frist for innlevering. Innleveringsrutinen bør gjøre det mulig å være mest mulig anonym, f.eks. med en postkasse/boks på et egnet sted. Skjemaene skal ikke navnsettes.
4. Styrer innhenter samtykke fra de ansatte.
5. Styrer gir hver ansatt anledning til å fylle ut skjemaet (30-45 min) innen fristen.
6. Styrer nedsetter og leder en arbeidsgruppe som går gjennom alle de innsamlede skjemaene. Arbeidsgruppa leter etter mønster og diskuterer seg fram til en samlet vurdering av barnehagens *sterke sider og utfordringer*. Arbeidsgruppa lager en oppsummering som grunnlag for drøfting og refleksjon i hele personalet.
7. Styrer organiserer et fellesmøte (fellesmøte 2) for hele personalet der oppsummeringen fra arbeidsgruppa gjennomgås, og der hele personalet bidrar med forslag til målsettinger og tiltak.
8. Arbeidsgruppa samler konklusjoner, refleksjoner og bidrag, prioriterer og velger målsettinger og tiltak. Disse nedfelles i mål- og tiltakskort. Dersom barnehagen ønsker å bruke en egen/intern variant av mål- og tiltakskort, er det mulig.
9. Styrer organiserer et fellesmøte (fellesmøte 3) for hele personalet der målsettinger, tiltak og ansvarsoppgaver gjennomgås.
10. Personalet arbeider med avtalte tiltak i tråd med planen.
11. Arbeidet evalueres.

Vedlegg 2: Vurderingskjema



Refleksjonsverktøy

Ansattes vurdering av barnehagens arbeid med språk og språkmiljø





Informasjon til deg som skal fylle ut vurderingsskjemaet

Barnehagen din skal bruke Refleksjonsverktøy for arbeid med språk i barnehagen. På informasjonsmøtet har dere sammen gått gjennom påstandene i vurderingsskjemaet. Du har også blitt presentert for veilederen *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*, som vurderingsskjemaet bygger på. Nå skal du fylle ut skjemaet på egenhånd. Når du skal gjøre dette, er det viktig at du har tid og anledning til å sette deg ned og reflektere over og vurdere den daglige praksisen i din barnehage.

Din vurdering av barnehagens praksis er markert med farger.

- Markerer du **grønt** vil det si at du vurderer barnehagens praksis som tilfredsstillende, men ikke nødvendigvis helt perfekt.
- Markerer du **gult**, vil det si at du vurderer at barnehagens praksis bør forbedres.
- Markerer du **rødt**, vil det si at du vurderer at barnehagens praksis må endres, og at tiltak er helt nødvendig.

Du skal vurdere nåværende praksis i barnehagen opp mot slik du mener det bør være. Du skal vurdere hvordan du oppfatter praksis i din barnehage. Du skal altså ikke bare vurdere din egen praksis, men hele barnehagens praksis. Du må ta utgangspunkt i dine egne refleksjoner og vurderinger, og ikke hva du tror de andre mener. Dersom du ikke forstår eller ikke klarer å vurdere enkelte av påstandene, så lar du være å krysse og går videre i skjemaet.

Du leverer inn skjemaet på den måten din styrer/leder har beskrevet. Skjemaet skal ikke navnettes, men fordi det kan være vanskelig for barnehagen å sikre total anonymitet, skal du ha gitt ditt informerte samtykke før innleveringen (jf. Personopplysningslovens § 2 og § 8 som setter vilkår for behandlingen av personopplysninger). Dersom du ikke ønsker å samtykke til å levere inn skjemaet, kan du allikevel fylle det ut og beholde det selv. Du kan da delta i refleksjoner og drøftinger med dette som utgangspunkt.

Når alle ansatte i barnehagen har levert inn vurderingsskjemaer, skal vurderingene oppsummeres av en arbeidsgruppe i barnehagen. Styrer/ledelse kaller deretter inn til et møte der oppsummeringene blir gjennomgått og diskutert. Dine, og de andre ansattes, refleksjoner og vurderinger vil på denne måten danne et viktig grunnlag for igangsetting av nødvendige tiltak og pedagogisk utviklingsarbeid med språk i din barnehage.

Lykke til!

Vurderingsskjema – barnehagens arbeid med språk og språkmiljø

I denne delen skal personalet vurdere påstander om nåværende praksis. Vurdering av barnehagens ståsted markeres slik:

Grønn: Praksis er tilfredsstillende

Gul: Praksis bør bli bedre

Rød: Praksis må endres

Det er viktig å presisere at den enkelte svarer på hvordan han eller hun oppfatter **barnehagens nåværende praksis**. Vurderingen skal bidra til kollektiv refleksjon.

| 1 | Barnehagens arbeid med språkmiljø og språkstimulering | Grønn | Gul | Rød |
|-----------------------------------|--|-------|-----|-----|
| Samtaler | I vår barnehage trekker vi alle barna med i hverdagsamtaler. | | | |
| | Vi legger til rette for gode samtaler mellom voksne og barn i dagens rutiner og aktiviteter. | | | |
| | I barnehagen oppfordrer vi barna til å snakke om det de tenker og føler. | | | |
| | I vår barnehage lar vi barna få snakke mye i samtaler mellom barn og voksne. | | | |
| | Vi i barnehagen er gode på å stille åpne spørsmål til barna. | | | |
| | I vår barnehage tilpasser vi samtaler til barnas språklige nivå. | | | |
| | Vi voksne gir hverandre tilbakemeldinger som handler om hvordan vi snakker med barna. | | | |
| Fortellinger | I vår barnehage oppmuntrer vi barna til å fortelle om egne opplevelser. | | | |
| | Vi voksne støtter egne fortellinger med konkrete og/eller illustrasjoner. | | | |
| | Vi voksne bruker fantasi og humor når vi forteller for barna. | | | |
| | I vår barnehage skriver vi ned noen av barnas fortellinger. | | | |
| Aktiviteter og opplevelser | Vi forbereder barna med samtaler før vi skal oppleve noe sammen. | | | |
| | Vi bruker foto fra aktiviteter og opplevelser aktivt i samtaler. | | | |
| | Vi bruker barnas minner og opplevelser fra turer aktivt i samtaler når vi er tilbake. | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Lek | I vår barnehage deltar personalet aktivt i leken med barna innendørs. | | | |
| | Vi voksne deltar aktivt i leken med barna utendørs. | | | |
| | Vi voksne gir barn som trenger det, språklig støtte i lek. | | | |
| Bøker | I barnehagen organiserer vi ulike typer lek for å involvere ulike barn. | | | |
| | I barnehagen leser vi forskjellige typer bøker med barna. | | | |
| | Vi voksne diskuterer bøker og bokvalg med hverandre. | | | |
| | I barnehagen leser vi med barna i små grupper. | | | |
| | Vi snakker med barna om boka vi skal lese før vi begynner lesingen. | | | |
| | I vår barnehage oppfordrer vi barna til å delta aktivt språklig når vi leser bøker sammen. | | | |
| | I vår barnehage leser vi de samme bøkene, med de samme barna, gjentatte ganger. | | | |
| | I barnehagen snakker vi med barna om bøker vi har lest. | | | |
| | Vi bruker biblioteket aktivt. | | | |
| | Ord og begreper | I vår barnehage er vi opptatt av at barna skal bli kjent med nye ord i naturlige sammenhenger. | | |
| Vi bruker konkrete og/eller illustrasjoner når vi forklarer nye ord og skal gi barna god begrepsforståelse. | | | | |
| Vi snakker om ord vi møter i hverdagen og om ordenes betydning. | | | | |
| Språklig bevissthet | Vi leker med ord og lager tulleord i barnehagehverdagen. | | | |
| | I barnehagen oppmuntrer vi barna til å lytte til lyder og rytmer i språket. | | | |
| | Vi snakker sammen om dialekter og forskjellige morsmål. | | | |
| Flerspråklig perspektiv | I vår barnehage støtter vi barna, på forskjellige måter, i å bruke sitt morsmål. | | | |
| | I barnehagen leker vi med forskjellige språk, f.eks. gjennom sang, rim og regler. | | | |
| | Alle lærer noen ord på andre(s) språk. | | | |

| 2 | Barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering av språk | Grønn | Gul | Rød |
|---------------------|--|-------|-----|-----|
| Språkmiljø | I barnehagen synliggjør vi språkstimuleringsarbeidet. | | | |
| | Vi voksne diskuterer hvordan vi best kan legge til rette for å stimulere barna språklig i alle hverdagens aktiviteter. | | | |
| | For oss er barns medvirkning viktig når vi skal skape et godt språkmiljø. | | | |
| Enkeltbarnet | I barnehagen observerer vi alle barnas språk og språkbruk i hverdagen. | | | |
| | Vi voksne reflekterer sammen rundt observasjoner vi gjør. | | | |
| | I vår barnehage danner observasjoner og vurderinger et utgangspunkt for å gi det enkelte barnet tilpassede språklige utfordringer. | | | |
| | Når vi i barnehagen har behov for å finne ut mer om enkeltbarnets språk og språkbruk, benytter vi systematiske observasjoner og/eller andre kartleggingsverktøy. | | | |
| | I barnehagen har vi god kompetanse når det gjelder observasjon og annen kartlegging av språk. | | | |
| | I vår barnehage har vi tilfredsstillende rutiner for oppbevaring av observasjonsskjemaer og andre kartleggingsdokumenter. | | | |

| 3 | Vår kunnskap om språktilegnelse, flerspråklighet og språkforsinkelser/språkvansker. | Grønn | Gul | Rød |
|---|--|-------|-----|-----|
| | Vi som jobber i barnehagen, har nødvendig kunnskap om hvordan barn tilegner seg språk. | | | |
| | I vår barnehage har vi nødvendig kunnskap om flerspråklige barns språktilegnelse. | | | |
| | Vi har nødvendig kunnskap om språklige forsinkelser og språkvansker. | | | |

| 4 | Samarbeid om språk | Grønn | Gul | Rød |
|---|---|-------|-----|-----|
| | Vi snakker med foreldrene om hvordan det enkelte barn bruker språket sitt hjemme. | | | |
| | Foreldrene får god informasjon om hvordan vi jobber med språk i barnehagen. | | | |
| | Vi formidler til foreldrene at språklig mangfold er en ressurs. | | | |
| | På foreldremøter diskuterer vi språkarbeid med foreldrene. | | | |
| | I vår barnehage blir foreldrene involvert i personalets vurderinger av barnets språklige kompetanse. | | | |
| | Foreldrene blir tidlig involvert dersom vi mener at et barn har språklige utfordringer. | | | |
| | Barnehagen har gode rutiner for å innhente informert samtykke fra foreldre i forbindelse med systematisk kartlegging. | | | |
| | Vi samarbeider med tjenester utenfor barnehagen om språkarbeid i barnehagen. | | | |

Vedlegg 3: Mål og tiltakskort



Mål- og tiltakskort for pedagogisk utviklingsarbeid

| Målsetting: |
|-------------|
| |

| Tiltak | Ansvar | Tidsperiode for tiltak | Tidspunkt for evaluering | Evalueringsmåte |
|--------|--------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| | | | | |

| Videre oppfølging (fylles ut etter evalueringen): |
|---|
| |

Skriv bare ned en målsetting per kort. Bruk flere kort dersom barnehagen skal iverksette flere tiltak enn det er plass til på ett kort.

Refleksjon som metode i barnehagers språkarbeid

I denne rapporten følger vi et forsøk der seks barnehager prøvde ut refleksjon som metode for å styrke barnehagens språkarbeid. Målet var å trekke alle ansatte med i å kartlegge barnehagens praksis i språkarbeidet, reflektere over denne praksisen, og på det grunnlaget sette nye mål og definere tiltak. Utdanningsdirektoratet tilbød konkrete «verktøy» og en plan for arbeidet. Virket dette etter hensikten? I hovedsak, ja. Men vi påpeker ting som bør endres før arbeidsmetode og «verktøy» eventuelt tilbys alle barnehager. Alle grupper ansatte bør trekkes inn i styringen av refleksjonsprosessen, det bør settes av mer tid til diskusjon, barnehagene bør få bedre veiledning i hvordan refleksjon over egen praksis kan kobles til teori og faglig baserte råd, og de strukturelle rammene språkarbeidet i den enkelte barnehage foregår innenfor bør gis plass i diskusjonen.



Fafo

Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2014:24
ISBN 978-82-324-0119-2
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20371