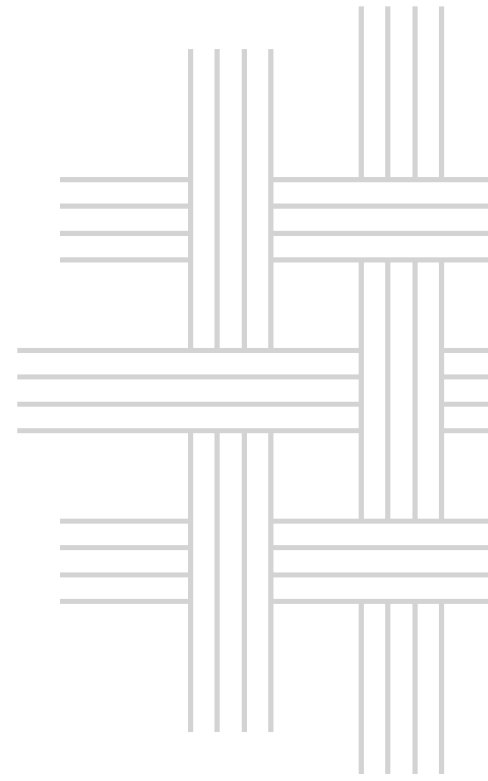




Høgskolen
i Innlandet



Anne-Karin Sunnevåg og Sigrid Øyen Nordahl

Kultur for læring i barnehagen

Rapport T1 til T2

Skriftserien 3 - 2020



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2020

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

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

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

ISSN: 2535-5678

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-178-1

ISBN digital utgave: 978-82-8380-179-8

Forord

Dette er den andre rapporten i Kultur for læring (KFL) – fra 169 barnehager i tidligere Hedmark fylke basert på to kartleggingsundersøkelser gjennomført i 2017 og 2019. Ca. 2600 4.- og 5. åringer har gjennom en elektronisk spørreundersøkelse gitt uttrykk for hvordan de opplever ulike sider ved barnehagetilbudet. Videre består rapporten blant annet av resultater fra pedagogisk leders vurdering av 4- og 5-åringers sosiale og språklige ferdigheter. Over 4000 foreldre, ca. 2000 ansatte og ledere i barnehagene har også vurdert opplevelsene sine av sentrale sider ved barnehagetilbudet.

Rapporten har til hensikt å beskrive og vurdere sentrale funn fra de to kartleggingsundersøkelsene med utgangspunkt i KFL's overordnede målsettinger, og gjennom det peke på både sterke og mer utfordrende områder for barnehagene. Den første rapporten «Kartleggingsresultater T1 høst 2017» var en «baseline» rapport hvor det ble hentet inn informasjon fra ulike informantgrupper om sentrale sider ved barnehagetilbudet før forbedringsarbeidet startet opp. Denne rapporten ser nærmere på endringer som har vært i perioden mellom kartleggingsundersøkelsene T1 og T2.

I første kapittel presenteres rapportens problemstillinger. Kapittel 2 omhandler rapportens faglige forankring med utgangspunkt i problemstillingene som er satt opp. Kapittel 3 gir en oversikt over det metodiske grunnlaget og i kapittel 4 presenteres resultater knyttet til problemstillingene som rapporten omhandler. I kapittel 5 gis det en oppsummering og noen konklusjoner på bakgrunn av resultatene. Sist i rapporten er det samlet vedlegg som omfatter regionale resultater på fokusområdene som ikke omfattes av problemstillingene i rapporten fra alle undersøkelsene vedlagt. Disse resultatene ble presentert for ledere i barnehager og kommuner i januar og februar 2020. Videre er alle spørreskjemaer som er benyttet vedlagt.

Tusen, tusen takk til alle barn, foreldre/foresatte, ansatte og ledere i barnehager og kommuner for nok en formidabel innsats i forbindelse med gjennomføring av kartleggingsundersøkelsene og ikke minst i det daglige arbeidet som gjøres for at barn i Hedmark skal ha kvalitativt gode barnehager.

Hamar, 16.4.2020

Innhold

FORORD	2
1. KULTUR FOR LÆRING I BARNEHAGEN	6
1.1 KULTUR FOR LÆRING - ET FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSARBEID	7
1.2 PROBLEMSTILLINGER I DENNE RAPPORTEN	8
2. FAGLIG FORANKRING AV KFL I BARNEHAGEN	9
2.1 BARNES SOSIALE OG SPRÅKLIGE UTVIKLING OG LÆRING	12
2.2 ANSATTES KOLLEKTIVE UTVIKLING OG LÆRING	14
2.3 BARNEHAGENES ARBEID I PERIODEN 2017-2019.....	17
3. METODE	21
3.1 DESIGN	21
3.2 UTVALG OG SVARPROSENT	22
3.3 OPERASJONALISERING AV MÅLEINSTRUMENTER.....	23
3.4 STATISTISKE ANALYSER.....	27
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET	31
3.6 ETISKE VURDERINGER OG JURIDISKE AVKLARINGER.....	34
4. RESULTATER	36
4.1 BARNES UTVIKLING OG LÆRING.....	36
4.1.1 <i>Bakgrunnsvariabler</i>	37
4.1.2 <i>Resultater på språklige og sosiale ferdigheter</i>	39
4.1.3 <i>Kjønnforskjeller</i>	46
4.1.4 <i>Forskjeller ut fra utdanningsnivå</i>	49
4.1.5 <i>Forskjeller ut fra barnets alder</i>	51
4.1.6 <i>Forskjeller mellom 4- og 5-åringene på T1 og T2</i>	54
4.2 ANSATTES UTVIKLING OG LÆRING	55

4.2.1	<i>Bakgrunnsvariabler</i>	56
4.2.2	<i>Resultater miljøet i barnehagen</i>	57
4.2.3	<i>Resultater ut fra stillingskategori</i>	60
4.2.4	<i>Samarbeid med barnehagemyndighet</i>	63
4.2.5	<i>Sammenhenger og mønstre</i>	64
4.3	PEDAGOGISK ANALYSE UT FRA DATA	65
4.3.2	<i>Gjenkjennelse av tall, bokstaver, ord</i>	66
4.3.3	<i>Språklige ferdigheter</i>	68
4.3.4	<i>Rutinesituasjoner</i>	69
4.3.5	<i>Relasjoner</i>	71
4.3.6	<i>Lek</i>	75
4.3.7	<i>Trivsel og vennskap</i>	77
4.3.8	<i>Foreldresamarbeid</i>	80
4.3.9	<i>Ledelse av kompetanseheving og ansattes samarbeid</i>	82
4.3.10	<i>Barnehagemyndighet</i>	83
5.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	86
5.1	BARNES UTVIKLING OG LÆRING	87
5.2	ANSATTES UTVIKLING OG LÆRING	90
5.3	PEDAGOGISK ANALYSE UT FRA DATA	92
5.4	KONKLUSJONER	94
	LITTERATURLISTE	96
	VEDLEGG: ANDRE RESULTATER	101
	NORD-ØSTERDALEN	101
	SØR-ØSTERDALEN	105
	KONGSVINGERREGIONEN.....	110

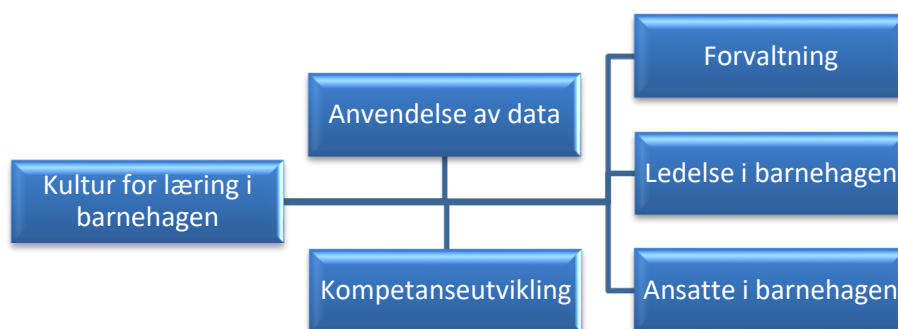
HAMARREGIONEN	114
VEDLEGG: SPØRRESKJEMA	118
BARNESKJEMA	118
PEDAGOGISK LEDER	120
PERSONALSKJEMA/ANSATTSKJEMA	126
FORELDRESKJEMA	131
LEDELSE	133

1. Kultur for læring i barnehagen

I Kultur for læring arbeides det i alle skoler (2016-2020) og barnehager (2017-2021) med å fremme en kultur for god utvikling og læring gjennom en felles satsing i 22 kommuner i tidligere Hedmark Fylke. En god kultur for læring gjennom hele barne- og ungdomstiden er viktig for å gi hver enkelt den beste mulighet i livet. Slik kan barnehager og skoler bidra til at barn og unge utvikler holdninger, kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige her og nå og for å bidra til samfunnet på en ansvarsfull og selvstendig måte. Satsingen har som mål at barn og unge skal vokse opp i en kultur for læring. Det vil kreve en samordnet innsats og involvere alle som arbeider med og i barnehage og skole på alle nivå. I satsingen deltar derfor alle som arbeider med og i barnehage og skole, fra skoleeiere/barnehagemyndighet ut til den enkelte ansatte i barnehagen og lærer i skolen. Siktemålet for den felles satsingen er å forbedre den samlede kompetansen og kapasiteten.

Dersom Kultur for læring skal kunne utvikles i en hel region, er det god forskningsmessig støtte for at det er hensiktsmessig å samarbeide på en bred og forpliktende måte innenfor det som omtales som «Whole System Reform» (Hargreaves & Fullan, 2012).

Figur: 1.1: *Whole System Reform*



Denne forpliktende samordningen av arbeidet hos ansatte, ledere, skoleeiere/barnehagemyndighet og forvaltning er en viktig del av prosjektet, og det skal bygge på samstemthet og en felles retning (Fullan & Quinn, 2016). Et avgjørende virkemiddel er derfor kollektive kompetanseutviklingsstrategier i profesjonelle læringsfelleskap, der deltagerne også skal lære av hverandre (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick & Grift, 2016). Kjennetegn på et slikt samordnet og samstemt arbeid i en felles retning er;

-
- Regional samordning
 - Nettverk og profesjonelle læringsfellesskap på alle nivåer
 - Kollektiv kompetanseutvikling på alle nivåer
 - Tiltak basert på lokale data og analyser
 - Anvendelse av forskningsbasert kunnskap

1.1 Kultur for læring - et forsknings- og utviklingsarbeid

Kultur for læring er et forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) som omfatter alle de 22 kommunene, PP-tjeneste, ansatte og ledere i barnehager og skole samt barnehagemyndighet og skoleeiere. Det er et barnehage/skole og kommuneomfattende utviklingsarbeid som gjennomføres på egen arbeidsplass, i arbeidstiden og i fellesskap. Bruk av data (observasjoner, intervjuer, spørreundersøkelser) fra barn, ansatte, ledelse og foreldre danner utgangspunkt for arbeidet. Et sentralt punkt i arbeidet er at det skal skje gjennom et systematisk arbeid over tid i profesjonelle læringsfellesskap (PLF) med fast dag, tid, sted og innhold. I de profesjonelle læringsfellesskapene utføres det pedagogiske drøftinger og refleksjon omkring utfordringer knyttet til egen praksis. Opplæring og kompetanseheving ut fra i forskningsbasert kunnskap skjer gjennom arbeid med ulike tematiske kompetansepakker hvor utprøving av tiltak/verktøy er essensielt.

Kultur for lærings FoU-arbeid har følgende overordnede målsettinger for barnehage og skole:

- Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv.
- De faglige resultater i grunnskolen i Hedmark skal heves og alle barn og unge skal i sterkere grad tilegne seg kompetanse tilknyttet de 21. århundres ferdigheter (kritisk tenkning, problemløsning, kreativitet, kommunikasjon, ny informasjonsteknologi, samarbeid og medborgerskap).
- Alle ansatte i barnehage og skole, samt på kommunalt nivå, skal øke sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

Mer utfyllende informasjon om forsknings- og utviklingsarbeidet finnes i rapporten *Kultur for læring i barnehagen, resultater fra kartleggingsundersøkelser T1* (Sunnevåg et. al., 2018), med nærmere beskrivelse av arbeidsformene, virkemidlene og implementeringsstrategiene i forsknings- og utviklingsarbeidet.

1.2 Problemstillinger i denne rapporten

Hensikten med denne rapporten er å undersøke nærmere den endring eller utvikling som barnehager i 22 kommuner i tidligere Hedmark fylke har fra den første (T1) til andre (T2) kartleggingsundersøkelsen. Denne rapporten tar utgangspunkt i tre av FoU- arbeidets overordnede målsettingene som er beskrevet ovenfor og følgende problemstillinger er satt opp:

- Hvilken endring og utvikling i barns språklige og sosiale ferdigheter har skjedd fra T1 til T2?
- I hvilken grad har alle ansatte i barnehagen økt sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap?
- Hvordan har ansatte og ledere arbeidet med forbedring av egen praksis ut fra data, med bruk av verktøyet pedagogisk analyse og i profesjonelle læringsfellesskap?

2. Faglig forankring av KFL i barnehagen

Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (*Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2017) legger statlige føringer for å sikre kvaliteten i barnehagetilbudet og oppfyllelse av barnehagens samfunnsmandat. Arbeidet med å forbedre den pedagogiske praksisen i barnehagene som deltar i Kultur for læring er forankret i disse styringsdokumentene. I rammeplanen understrekes barnehagens ansvar for å «møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet» (*Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2017, p. 7). I barnehageloven vises det til at «barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2005§2). For å ivareta barnehagens samfunnsmandat om å imøtekomme alle barns behov og sørge for sosial utjevning er det særlig to områder som står sentralt og danner den faglige forankringen i Kultur for læring. Det første området er forskning om hva som fremmer kvalitet i barnehagen, som har betydning for barns sosiale og språklige læring og utvikling. Det andre området er kunnskap om utvikling av barnehagens kapasitet og kompetanse eller kultur, med målsetting om å realisere alle barns mulighet for læring og utvikling.

I forskningslitteraturen defineres kvalitet i barnehagen gjennom tre overordnede elementer: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. De tre elementer henger sammen og påvirker hverandre. Strukturkvalitet og prosesskvalitet er i høy grad en forutsetning for resultatkvalitet, men man kan også til en viss grad arbeide målrettet med resultatkvalitet. De tre elementer kan inndeles i en rekke underemner som forskningen identifiserer som avgjørende for kvalitet i barnehagen (Lekhal, Keeping, Nordahl, & Hansen, 2016; EVA, 2017).



Figur 2.1: *Kvalitet i barnehagen*

Strukturkvalitet er en betegnelse for de rammer og forhold som den pedagogiske praksis arbeider innenfor og som er påvirket av økonomi, organisering, ledelse m.m. i barnehagen. Med strukturkvalitet menes for eksempel det fysiske og organisatoriske miljøet i barnehagen, personalets utdanning og kvalifikasjoner, og ulike ressurser som barnehagen disponerer.

Prosesskvalitet handler derimot om hvordan det pedagogiske arbeidet utføres i barnehagen, om relasjonene mellom ansatte og barn i barnehagen og samspillet barna imellom, samt den omsorgen og medvirkningen barna erfarer i barnehagen (Lekhal et al., 2016). Vi kan si at prosesskvaliteten viser til kvaliteten på samhandlingen som foregår daglig i barnehagen, som er avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling. Særlig viktig er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen barna imellom og mellom ansatte og barn i barnehagen (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012). Strukturkvaliteten kan beskrives som rammene rundt samhandlingen som foregår daglig i barnehagen. Strukturkvaliteten, som for eksempel organisering av barnegrupper, kan derfor både begrense eller bidra til å fremme prosesskvaliteten, selv om god strukturkvalitet ikke i seg selv kan sikre at barn trives og utvikler seg (Løkken, Bjørnstad, Broekhuizen, & Moser, 2018).

Resultatkvalitet handler om hva barna får ut av å gå i barnehagen, både her og nå og på lengre sikt. Det gjelder barns trivsel, læring og utvikling – kognitivt, sosialt og motorisk. Andre faktorer som trivsel og kreative ferdigheter fremheves også som vesentlige for kvalitet i forskningen.

Stortingsmelding 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* ble utarbeidet med sikte på å «sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og sikre at alle barn får delta i et inkluderende fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2009). I stortingsmeldingen fremheves følgende faktorer som betydningsfulle for kvaliteten på barnehagetilbudet:

- Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige
- Godt utdannet personalet som er engasjert i sitt arbeid med barn
- Fasiliteter som er sikre, hygieniske og tilgjengelige for foreldre
- Gruppestørrelser som gjør det mulig for de voksne å samhandle med barna på en god måte
- Kontroll som sikrer konsistent behandling
- Personalutvikling som sikrer kontinuitet, stabilitet og forbedringer
- En utviklingsorientert læreplan

Flere studier har vist at prosesskvaliteten i norske barnehager er varierende (Lekhal et al., 2013; Vartun, Helland, Wang, Lekhal, & Schjølberg, 2012). I stortingsmelding 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* vises det til at «det er en del ansatte som kanskje ikke alltid forstår barnets intensjoner, eller rett og slett ikke tar hensyn til hva barnet ønsker, og som heller ikke klarer å fremme godt samspill mellom barn og voksne.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 18). Barnehagekvaliteten vil ikke kun ha betydning for barnets trivsel og utvikling i førskolealder, men kan også ha betydning for senere læring og utvikling. Det er for eksempel vist at kvaliteten på barns relasjoner til ansatte og til jevnaldrende i barnehagen har betydning for barns sosiale ferdigheter, som igjen har sterk sammenheng med barns forutsetninger for skolefaglig læring (Torres, Domitrovich, & Bierman, 2015).

SePUs måleinstrument for bruk i barnehagene er utviklet for å kartlegge områder knyttet til barnehagens virksomhet som har betydning for strukturkvaliteten, prosesskvalitet og resultatkvaliteten. Temaene i de ulike kompetansepakkene er også tett knyttet opp til områder som har betydning for barnehagens prosess- og resultatkvalitet. I kompetanseheving som foregår gjennom e-læring, fagdager og workshops i Kultur for læring vektlegges formidling av forskning om sentrale elementer i barnehagens prosess- og resultatkvalitet. For å omsette generell kunnskap om elementer i barnehagers kvalitet til egen praksis, utfordres alle ansatte til å reflektere sammen i profesjonelle læringsfellesskap i Kultur for læring. Refleksjonene tar

utgangspunkt i data om sentrale elementer i den enkelte barnehages kvalitet fra både kartleggingsundersøkelsen og ved å gjennomføre systematiske observasjoner av den pedagogiske praksisen i barnehagen.

2.1 Barns sosiale og språklige utvikling og læring

En av målsettingene for FoU-arbeidet (som er beskrevet på side 7) er at barnas sosiale og språklige ferdigheter skal heves. Rammeplanen (2017) konkretiserer og fastsetter utfyllende bestemmelser for arbeidet i barnehagen gjennom blant annet dens formål og innhold, og det settes eksplisitt fokus på blant annet sosial og språklig utvikling.

«... Arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling ...» (s. 19).

I rapporten «Kultur for læring i barnehagen. Resultater fra kartleggingsundersøkelser T1» konkluderes det med at innenfor sosiale og språklige ferdigheter er det systematiske og signifikante forskjeller mellom gutter og jenter i barnehagen (Sunnevåg, Nordahl og Nordahl, 2018). Det er jentene som av de pedagogiske lederne blir vurdert til både å vise best sosiale og språklige ferdigheter. Innenfor de relasjonelle dimensjonene nærhet og konflikt er det også relativt klare kjønnsforskjeller i favør av jenter. De pedagogiske lederne vurderer at de har bedre relasjonell nærhet og mindre konflikter til jenter. Når vi fordeler på utdanningsnivå så skårer barn som har mødre med grunnskoleutdanning lavest på samtlige områder. Det betyr at gutter av mødre med lavt utdanningsnivå systematisk skårer lavest. Disse forskjellene kan ikke alene forklares av foreldrenes utdanningsnivå eller ulikheter i ressurser i barnehagene. Derfor er det naturlig å drøfte om barnehagen er like godt tilpasset gutter som jenter når de gjelder læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen.

Det sosiale samspillet i barnehagen foregår i alle aktiviteter og situasjoner. Ferdigheter i å mestre det sosiale samspillet er av stor betydning, og barnas sosiale situasjon i barnehagen vil også være en vesentlig betingelse i deres identitetsutvikling og dannelse. Barn har behov for voksne som er følelsesmessige tilgjengelige for dem, og barns erfaringer i samspill med voksne danner grunnlaget for barns senere samhandling. For de minste barna i barnehagen er de ansatte viktige sekundære omsorgspersoner, i tillegg til barnets nære familie. Trygge følelsesmessige bånd til omsorgspersoner påvirker barnets selvbilde, og tidlige samspillserfaringer er avgjørende for hvorvidt barnet erfarer at det er en person andre kan bry

seg om og bli glad i (Abrahamsen, 2015). Dette vil igjen ha betydning for barns utvikling av sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Garbarino, 1985). Slik sett er sosial kompetanse en betingelse for aktiv deltagelse i sosiale fellesskap, slik som lek med andre barn og samhandling med ansatte i barnehagen. Sosiale ferdigheter er spesifikk atferd som barnet bruker for å løse en sosial oppgave og omfatter evne til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden, 2009). For barn er barnehagen i stor grad en sosial arena og deres sosiale ferdigheter blir derfor avgjørende for hvordan de mestrer hverdagen i barnehagen. Små barn utvikler sine sosiale ferdigheter i samspill med sine omsorgspersoner og etter hvert med andre barn. Det er vist at trygge og støttende relasjoner fra nære omsorgspersoner er viktige for barns læring og utvikling, og er grunnleggende for å mestre nye utfordringer og mulighet for å utvide sin erfaringsverden. Deres støtte og nærvær gjør barnas utforskning mer kompleks og utholdende enn om barna utforsker omgivelsene på egenhånd (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Ansatte i barnehagen bør derfor ha en sterk bevissthet om barnehagen som sosial arena, og den sosiale utviklingen og læringen som barna har der. De voksne har store muligheter til å bidra til barns sosiale deltagelse og dermed også deres læring av sosiale ferdigheter. Gode sosiale ferdigheter gjør det lettere å opprette vennskapsforhold og bli sosialt inkludert. Barn som strever sosialt, risikerer å bli avvist av andre barn (Hay mfl., 2004). I tillegg er sosiale ferdigheter en ressurs for å mestre stress og problemer, noe som igjen er en viktig faktor for å motvirke utviklingen av atferdsvansker (Ogden, 2009). Gode sosiale ferdigheter viser sammenheng med trivsel og læring hos barn, og er noe av det viktigste barn utvikler i barnehagen. Sosial ferdigheter sees på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial inkludering, som en ressurs for å mestre stress og problemer, og som en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd (Ogden 2009).

Barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker. Å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser fremmer språkutviklingen (Gjems 2011). Barn med forsinket språkutvikling synes å være i risiko for å utvikle språkvansker og andre vansker i skolen (Rescorla et al. 2009). Det er en nær sammenheng mellom begrepsforståelse som fireåring og senere skolefaglige prestasjoner i skolen som 7-åring. Melby-Lervåg & Lervåg (2014) viser at de flinkeste fireåringene forstår tre ganger så mange ord som de svakeste. Når

de samme barna vurderes tre år senere har det ikke skjedd noen reduksjon i forskjellene i språkferdigheter. Forskjellene ser ut til å vedvare gjennom grunnskolen knyttet til skolefaglig læringsutbytte. Barn som mestrer et lavt antall begreper i barnehagen ser derfor ikke ut til å innhente dette i skolen, og de får derfor også problemer i de fleste skolefag. Samtidig er det slik at to tredjedeler av barn med forsinket språkutvikling ved toårsalderen har en normal språkutvikling ved fireårsalderen. Forskjeller i språkutvikling ved fireårsalderen synes som sagt derimot å være svært stabile og vedvarer ofte videre i skolealderen (Melby-Lervåg & Lervåg 2014). Dette viser at god og tidlig språkstimulering er viktig i det daglige samspillet i barnehagen.

2.2 Ansattes kollektive utvikling og læring

En annen målsetting for FoU-arbeidet (beskrevet på side 7) er knyttet til at ansatte i barnehagene skal øke sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfelleskap. Det er i dag relativt god dokumentasjon for at en videreutvikling av både lederes og ansattes kompetanse best gjøres kollektivt og ikke som individuelle løp (DuFour, DuFour, Eaker & Karhanek 2010, Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick, Grift, Hecker & Wills 2016). Den viktigste grunnen til at den tradisjonelle individorienterte etterutdanningen ikke har noen særlig effekt er todelt. For det første er den relativt lite knyttet til utprøving, refleksjon og veiledning i praksis. Dermed blir handlingsorienteringen liten. Den andre grunnen er at den enkelte leder eller ansatte ikke kan endre barnehagen og dens kultur alene. I en kollektiv kompetanseutvikling er nettopp en parallell endring av kulturen i barnehagen en målsetting, det vil si at barnehagens kapasitet og kompetanse også skal utvikles.

Kollektiv kompetanseutvikling

Den kollektive kompetanseutviklingen i Kultur for læring har elementer som workshops, arbeid med kompetansepakker lagt opp som e-læringsmoduler, samarbeid i profesjonelle læringsfelleskap og samarbeid i ulike nettverksgrupper. I Kultur for læring er det satt opp noen kriterier for innholdet i den kollektive kompetanseutviklingen:

- Kompetanseutvikling skal være forskningsbasert.
- Kompetanseutvikling skal være evidensinformert, dvs. informert av data om barnas trivsel, utvikling og læring som innsamles og analyseres som en del av KFL

-
- Kompetanseutvikling skal være kollektiv og teambasert
 - Kompetanseutvikling skal være praksisnær
 - Kompetanseutvikling skal forankres i ansattes og ledelsens organisatoriske kultur.

Som ledd i kvalitetssikringen av arbeidet i barnehagen er det nedfelt i rammeplanen at barnehagen jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet. I følge rammeplanen skal «vurderingsarbeidet bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring» (Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, p. 38). Kartleggingsundersøkelsene som gjennomføres som en del av arbeidet i Kultur for læring kan være hjelp i barnehagens vurderingsarbeid. Sammen med andre former for data som barnehagen har knyttet til egen virksomhet, kan resultatene på undersøkelsene være utgangspunkt for refleksjoner over egen praksis.

Profesjonelle læringsfellesskap

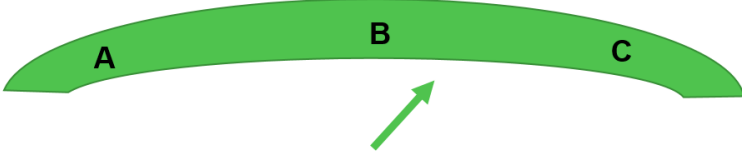
Profesjonelle læringsfellesskap handler om at ansatte, ledere i barnehagene og barnehagemyndighet skal på sine nivå arbeide sammen i profesjonelle læringsfellesskap og dele kunnskap og erfaringer og hjelpe hverandre i arbeidet med til å videreutvikle barnehagens praksis. DuFour, DuFour & Eaker (2008) definerer profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte:

We define a professional learning community as educators committed to working collaboratively in ongoing processes of collective inquiries and action research to achieve better results for the students they serve (s. 14)

Denne definisjonen indikerer at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess som har til hensikt å oppnå bedre resultater i bred forstand. Ansatte og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal selv lære ved å anvende forskningsbasert kunnskap om barnehagens pedagogiske praksis som knyttes til både planlegging (informere og justere), gjennomføring og vurdering av det daglige arbeidet. Profesjonelle læringsfellesskap er ikke et møte, men en arbeidsmåte som preger hele kulturen i en barnehage. Barnehager og kommuner med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte. Refleksjonen og samarbeidet mellom de ansatte i profesjonelle læringsfellesskap skal kjennetegnes ved blant annet en inngående drøfting omkring sammenhengene mellom egen praksis og barnas utvikling og læring. I tabellen

nedenfor er det satt opp et barometer for hva som kjennetegner barnehagers profesjonelle læringsfellesskap.

Tabell. 2.1: *Barometer på profesjonelle læringsfellesskap* (Eva.dk)



BAROMETER PÅ PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP		
A: Vi er organisert i team	B: Vi er på vei mot et PLF	C: Vi har realisert det PLF
Fast møtetidspunkt	Fast møtetidspunkt	Fast møtetidspunkt
Planlegging av aktiviteter	Planlegging av aktiviteter	Planlegger i fellesskap og med utgangspunkt i barns utvikling og læring
Pedagogiske og didaktiske drøftinger ved behov	Fokus på pedagogiske og didaktiske drøftinger på overordnet nivå, lite i f.t. egen praksis	Pedagogiske og didaktiske drøftinger knyttes til egen praksis
Få refleksjoner om barns utvikling og læring	Barns utvikling og læring i fokus, men ikke alltid klar sammenheng mellom hv, hvordan og hvorfor aktivitetene bidrar til utvikling og læring	Samarbeidet har kontinuerlig fokus på hva barna skal utvikle/lære, hvordan og ikke minst om de har utviklet seg eller lært.

De profesjonelle læringsfellesskapene skal ha *fokus på barnas trivsel, utvikling og læring* og den sammenheng dette har med den pedagogiske praksis og læringsmiljøet i barnehagen. Barometer ovenfor er et bilde på ansatte som samarbeider ut fra spørsmålene:

- Hva skal barna utvikle og lære?
- Hvordan skal de utvikle og lære dette?
- Hvorfor skal de utvikle og lære dette?
- Hvordan sikrer vi oss som barnehage at de utvikler seg og lærer?
- Hva gjør barnehagen når barn ikke utvikler seg og lærer slik det er forventet?

Effektive profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av en gjensidig støtte og tillitt mellom ansatte og ledere som har felles delte visjoner og verdier og arbeider i en retning. Slike læringsfellesskap er strukturerte og organisert i en samarbeidsmodell med klare regler for kommunikasjon og der det er avsatt tid til læringsmøtene. Fokuset er på å forbedre barnas utvikling og læring gjennom både å heve kompetansen og praksisen til ansatte sammen med en undersøkende tilnærming til egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap. Arbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene skal bidra til at både den enkelte og barnehagen som helhet forbedrer seg, slik at barnas potensial for læring og utvikling optimaliseres. Et slikt arbeid gjøres helt klart best kollektivt i et fellesskap av profesjonelle. Det er et stort lærings- og

kompetanseutviklingspotensial for ansatte og ledere i det å arbeide sammen om barnehagens sentrale oppgaver.

I arbeidet med kompetanseutvikling og forbedring av egen praksis benyttes analyseverktøyet Pedagogisk analyse, som er et verktøy for analyse og tiltaksutvikling i barnehage og skole. Analysene foretas kollektivt i profesjonelle læringsfellesskap. Systematisk arbeid med de ulike fasene for analyse og tiltaksutvikling i analysemodellen hjelper ansatte, ledere og barnehagemyndigheter med å analysere utfordringer ut fra flere perspektiv før tiltak utvikles. Nærmere beskrivelse av de ulike fasene i analysemodellen finnes i rapporten Kultur for læring i barnehagen. Rapport etter T1 (Sunnevåg et al. 2018, p. 21).

Utvikling av barnehagens kultur

Gjennom kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap er det ikke bare den enkelte ansatte som tilegner seg økt kompetanse, det gjør også barnehagen som helhet. I Rammeplanen understrekes det at «barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 15). Hensikten bak arbeidet i Kultur for læring er nettopp å ivareta dette, ved å sørge for en kompetanseutvikling av den enkelte som i fellesskap vil kunne bidra til utvikling av kulturen i barnehagene.

2.3 Barnehagenes arbeid i perioden 2017-2019

En av FoU-arbeidets målsettinger (beskrevet side 7) er å anvende ulike kartleggingsresultater og andre data aktivt som utgangspunkt for å forbedre den pedagogiske praksis. Alle barnehager i gamle Hedmark fylke gjennomfører derfor tre kartleggingsundersøkelser i løpet av prosjektperioden.



Figur 2.2: *Kartleggingsundersøkelsene i Kultur for læring*

Den første (T1) av disse tre undersøkelsene ble gjennomført høsten 2017. Den andre (T2) ble gjennomført høsten 2019 og den tredje (T3) blir gjennomført høsten 2021. Hensikten med undersøkelsene er for det første at barnehagene skal få kunnskap om barnas opplevelse av barnehagetilbudet, deres sosiale og språklige utvikling. Videre vil barnehagene få informasjon om foreldrenes opplevelse av og tilfredshet med tilbudet og samarbeid med de ansatte. Barnehagene vil også få informasjon om hvordan de ansatte og ledere opplever egen arbeidssituasjon. I undersøkelsene deltar alle barn i alderen 4 og 5 år som har fått samtykke fra foreldre/foresatte. Pedagogisk leder besvarer spørsmål om hvert enkelt barns ferdigheter og utvikling (til de barna som har fått samtykke til å delta), i tillegg er det spørreskjema til alle ansatte, foreldre/foresatte og ledere. Resultatet fra de ulike undersøkelsene (T1, T2, T3) vil så danne utgangspunktet for videre arbeid i den enkelte barnehage og enkelte kommune, og dataene fra undersøkelsene danner også grunnlaget for forskningsrapporter som skrives etter hver av de tre kartleggingsundersøkelsene. I Kultur for lærings FoU-arbeid er det derfor sentralt for forbedring av barnehagens praksis at ansatte øker sin forståelse og bruk av data i profesjonelle læringsfellesskap og med bruk av analyse verktøyet pedagogisk analyse.

Etter den første kartleggingsundersøkelsen T1 høsten 2017, ble det våren 2018 gjennomført kompetanseheving for ledelsen i alle barnehagene og barnehagemyndighet i alle kommuner i å tolke og analysere data med utgangspunkt i egne resultater fra T1. Fokus i arbeidet denne våren var rettet mot forståelse og bruk av data, samt anvendelse av pedagogisk analyse som utgangspunkt for forbedringsarbeid i egen praksis. Dette ble gjennomført i en kombinasjon av arbeid i regionvise workshops, arbeid med elektroniske kompetansepakke i pedagogisk analyse i hver kommune og barnehage, samt felles fagdager.

Barnehageåret 2018-2019 gjennomførte så alle ansatte i barnehagene kompetanseheving i pedagogisk analyse med utgangspunkt i data fra T1. Barnehagemyndighet, ledere og ansatte i barnehagene har arbeidet sammen i egne profesjonelle læringsfellesskap med teoretiske og praktiske oppgaver som skulle løses i fellesskap.

I barnehageåret 2019/20 har alle barnehagene arbeidet med elektroniske kompetansepakker innenfor ulike tema som barnehagens ansatte og ledelse, i samråd med barnehagemyndigheter og regionkontakt, har kommet frem til at de ønsker ytterligere kompetanseheving innenfor. De fire kompetansepakkene som er valgt er;

- **Gode rutinesituasjoner:** Kompetansepakken omhandler betydningen av at de daglige rutinesituasjonene i barnehagen har god kvalitet. Den belyser generell kunnskap om relasjoner og samspill mellom personale og barn, forskningsbasert kunnskap om barnehagens rutinesituasjoner og hvordan kunnskap om det utviklingsfremmende samspillet kan prege rutinesituasjonene.
- **Barns lek og eksperimenterende virksomhet:** Kompetansepakken omhandler leken og den eksperimenterende virksomhet som en avgjørende pedagogisk aktivitet. Det vektlegges at barn gjennom lek og eksperimenterende virksomhet søker etter seg selv og sine omgivelser, i lek alene, sammen med andre barn eller i pedagogisk strukturerte aktiviteter sammen med voksne.
- **Språkstimulerende læringsmiljø:** Kompetansepakken omhandler hvordan språktilegnelsen stimuleres hos alle barn i barnehagen. Det vektlegges hvordan barn trer inn i et språkmiljø fra det øyeblikk de blir født, og at de fra begynnelsen er avhengige av å møte voksne i språklige samspill. Videre er det fokus på at all læring og ikke minst språktilegnelse avhenger av gode, trygge relasjoner mellom voksne og barn.
- **Å skape gode relasjoner i barnehagen:** Kompetansepakken omhandler betydningen av gode relasjoner for barns utvikling. Den belyser generell kunnskap om relasjoner og samspill mellom barna og de ansatte i barnehagen, og om relasjoner og samspill barna i mellom. Kompetansepakken omfatter hvordan voksne kan skape gode relasjoner gjennom å vise sensitivitet og fokusere på barnas perspektiver, legge til rette for lek og samhandling og hindre ekskludering og mobbing.

Kompetansepakkene er bygget opp med moduler som gruppene arbeider med, der gruppe medlemmene leser det samme fagstoffet og reflekterer sammen over oppgaver knyttet til temaet. Videre skal gruppene gjennomføre pedagogiske analyser av egen praksis knyttet til temaet for kompetansepakken. I tabellen nedenfor gis en oversikt over hvilke kompetansepakker den enkelte region og kommune har valgt.

Tabell 2.2: Oversikt over valgte kompetansepakker for barnehageåret 2019/2020

Region	Kommune	Kompetansepakke
Hamarregionen	Hamar	Språkstimulerende læringsmiljø
	Løten	Språkstimulerende læringsmiljø
		Barns lek og eksperimenterende virksomhet
	Ringsaker	Gode rutinesituasjoner
	Stange	Gode rutinesituasjoner
Sør-Østerdalsregionen	Elverum	Gode rutinesituasjoner

	Engerdal	Gode rutinesituasjoner
	Stor-Elvdal	Gode rutinesituasjoner
	Trysil	Gode rutinesituasjoner
	Åmot	Gode rutinesituasjoner
	Våler	Gode rutinesituasjoner
Nord-Østerdalsregionen	Alvdal	Gode rutinesituasjoner
	Folldal	Gode rutinesituasjoner
	Os	Gode rutinesituasjoner
	Rendalen	Gode rutinesituasjoner
	Tolga	Gode rutinesituasjoner
	Tynset	Gode rutinesituasjoner
Kongsvingerregionen	Eidskog	Gode rutinesituasjoner
	Grue	Gode rutinesituasjoner
	Nord-Odal	Relasjoner
	Åsnes	Gode rutinesituasjoner
	Sør-Odal	Gode rutinesituasjon
		Barns lek og eksperimenterende virksomhet
		Gode rutinesituasjon
	Kongsvinger	Språkstimulerende læringsmiljø
		Barns lek og eksperimenterende virksomhet
	Gode rutinesituasjoner	

I tillegg til arbeidet med kompetansepakkene og analyse av egen praksis ble det gjennomført regionvise workshops høsten 2019 med fokus på arbeidsformene som er felles for kompetansepakkene. Høsten 2019 ble også kartleggingsundersøkelsene gjennomført for andre gang (T2). Resultatene fra T1 og T2 undersøkelsene gir barnehagene mulighet for å sammenlikne resultater for egen enhet ved begge gjennomføringstidspunktene. Disse resultatene kan dermed benyttes i evalueringen av om de tiltakene de har utarbeidet og iverksatt etter T1, viser seg som endringer i resultatene på T2. Samtidig vil resultatene gi regionene, kommunene og den enkelte barnehage et datagrunnlag for videre analyse og utarbeiding av tiltak på ulike forbedringsområder. Våren 2020 er det arbeid med de tematiske kompetansepakkene i de enkelte barnehager og kommuner som pågår, samt resultatene fra kartleggingsundersøkelsene T1 og T2. Det gjennomføres regionale samlinger og læringskaravaner hvor fokuset har vært på å tolke, forstå og forklare resultatene i egen barnehage og kommune i lys av det arbeidet som er gjort.

3. Metode

Denne rapporten omhandler resultater fra to kartleggingsundersøkelser i Kultur for læring som ble gjennomført høsten 2017 og 2019. I den første kartleggingsundersøkelsen (T1) ble sentrale sider ved barnehagens praksis analysert og vurdert. Ved gjennomføring av den andre kartleggingsundersøkelsen (T2), var det i tillegg mulighet for å undersøke endringer og utvikling som har skjedd ut fra de målene som ble satt med utgangspunkt i resultatene på T1. Den enkelte barnehage skal kunne bruke kartleggingsresultatene til å analysere, diskutere og arbeide med å forbedre sin egen praksis, og kommunens samlede resultater skal også kunne anvendes på kommunalt nivå som utgangspunkt for nye kommunale initiativer og utviklingsområder. I dette metodekapittelet presenteres den metodiske tilnærmingen for kartleggingene i barnehagene, og omfatter utvalg og svarprosenter, måleinstrumenter, bruk av statistiske analyser, validitet og reliabilitet. Til sist i kapitlet drøftes etiske vurderinger knyttet til kartleggingsundersøkelsene.

3.1 Design

I denne rapporten har vi brukt et alderskohort design (Cook & Campbell 1979; Shadish, Cook & Campbell 2002; Ttofi & Farrington 2011) også omtalt som kohort longitudinelt design (Olweus & Alsaker 1991; Olweus 2004-2005, Sunnevåg 2016, Nordahl og Sunnevåg 2017, Sunnevåg et. al 2018) på analysene av barneundersøkelsen. Hensikten er å evaluere effekter av intervensjonen og samtidig ha kontroll på at resultatene kan relateres til selve forbedringsarbeidet og ikke er et resultat av tilfeldigheter. En sammenligning av aldersekvivalente grupper gir også mulighet til å kontrollere for modningseffekter og resultatene kan derfor med større grad av sikkerhet relateres til intervensjonen. Et sentralt aspekt ved dette designet er at flere kohort (grupper) undersøkes og de ulike kohortene som sammenlignes består av barn i samme alder (ikke de samme barna). Det innebærer mer robuste resultater enn om bare en gruppe ble undersøkt (Olweus 2005). Samtidig er det i denne undersøkelsen en svakhet at vi bare har mulighet for å inkludere en gruppe av 4/5 åringer ved hver av kartleggingene. Dette er en utfordring i evalueringsstudier som utelukkende følger en og samme kohort over tid (Shadish m.fl. 2002). I tabellene nedenfor er en oversikt over de ulike kohorter på ulike tidspunkter satt opp.

Tabell 3.1: *Oversikt over sammenligningskohort ved ulike tidspunkt barnehage*

Tidspunkt	Alder
T1 kontrollgruppe	4/5 åringer
T2 intervensjonsgruppe	4/5 åringer
T3 intervensjonsgruppe	4/5 åringer

I tabellene ovenfor sammenlignes gruppen 4/5 åringer på første tidspunkt i datainnsamlingen (T1) med gruppen 4/5 åringer på andre og etter hvert tredje måletidspunkt (T2 og T3). Dette gjør det mulig å sammenligne kohort som allerede har vært eksponert for intervensjonen (T2, T3) med kohort som ikke har (T1). Det betyr videre at det ikke er de samme barna som måles på ulike tidspunkt, men ulike kohort (grupper av barn) som er i samme alder på alle måletidspunktene.

Kontrollvariabel

Alderskohortdesignet kan ikke uten videre bekrefte at gruppene som sammenlignes på ulike tidspunkt er like, derfor anvendes ofte en reliabel tredjevariabel som kontrollvariabel. Like grupper på begge målingene på en kontrollvariabel, indikerer at gruppene er like og kan sammenlignes, og dermed at resultatene kan relateres til selve intervensjonen heller enn til variasjoner mellom gruppene (Cook & Campbell 1979). Denne type kontrollvariabel har vi ikke i måleinstrumentene for barnehage. For barnehage er det derfor bare mulig å undersøke om gruppene som sammenlignes er like på sentrale bakgrunnsvariabler som kjønn, kulturell bakgrunn og spesialpedagogisk hjelp.

3.2 Utvalg og svarprosent

Kartleggingsundersøkelsen i barnehagen har fem forskjellige informantgrupper, som alle har besvart en rekke spørsmål angående deres opplevelse av barnehagens innhold. Nedenfor viser en tabell det antallet informanter som har svart på undersøkelsen, og informantgruppens svarprosent.

Tabell 3.2: *Barnehagen – antall informanter og svarprosent*

	T1				T2			
	Total	Inviterte	Besvart	%	Total	Invitert	Besvart	%/total
Barn (4-5 år)		3053	2895	95 %	3354	2765	2597	93/77 %
Pedagogisk leder		3053	2937	96 %	3354	2765	2594	94/77 %
Foreldre/foresatte	7013	7013	4955	71 %	6461	6461	4122	64 %
Ansatte	2184	2184	2031	93 %	2178	2178	1805	83 %
Ledere	189	189	187	99 %	204	204	164	80 %

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

Tabellen viser at en høy prosentandel av barn med samtykke til å delta og deres pedagogisk leder har besvart undersøkelsene både på T1 og T2. Videre er det en svak nedgang i prosent fra T1 til T2 av foreldre/foresatte som har besvart. Nedgang i ansatte og lederne vises også. Disse svarprosentene vurderes likefullt som tilfredsstillende og betyr at resultatene er representative for de barnehagene som deltok i undersøkelsen. Som det fremgår av tabellen ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste av de fem informantgruppene. Foreldrebesvarelser vurderes likevel som svært tilfredsstillende fordi erfaringer fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl 2003).

3.3 Operasjonalisering av måleinstrumenter

Utgangspunktet for denne rapporten har vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale kvalitetsområder i enhver barnehage. Det er områder som er tilknyttet sosiale relasjoner, språklige ferdigheter og kommunikasjon, barns trivsel og vennskap. Videre er det områder knyttet til foreldres erfaringer og samarbeid med barnehagen og ansattes vurdering av samarbeidet med både foreldre og andre ansatte, samt leders vurdering av ulike sider ved barnehagen.

Barneundersøkelse

Barneskjemaet som besvares av 4–5-årige barn bygger i hovedsak på måleinstrumenter som er utviklet for større barn, men som er tilpasset og utprøvd for denne målgruppen i en rekke norske og danske studier (Sunnevåg 2013, Nordahl og Sunnevåg 2017, Nordahl et al. 2018). Barna har svart på spørsmål om egen *trivsel* i barnehagen og deres *vennskap* med andre barn og erting samt sin *relasjon* til de voksne (Eccles et al.1993, Moos & Trickett 1974, Rutter et al.1979, Nordahl 2000-2005). Avslutningsvis viser de deres *kjennskap til tall, bokstaver, ord og geometriske figurer*. I alt er det utviklet 5 utsagn som er tilknyttet trivsel og vennskap i barnehagen, om barnet har venner å leke med og 2 spørsmål om de blir ertet. Relasjon til voksne består av 8 spørsmål. Svarverdiene går fra 1–4 konkretisert i smilefjes (1=veldig sur, 2=litt sur, 3=litt blid, 4=veldig blid), og der høyeste skåre indikerer høy grad av trivsel og vennskap, lite erting og god relasjon til de voksne. Barnas vurdering av tall, bokstaver, ord og geometriske figurer består av totalt av 12 spørsmål, der barna velger mellom ulike

svaralternativer. Nedenfor er resultatet på de ulike faktorene (fokusområder) fra reliabilitetsanalysen satt opp med Cronbach`s Alpha verdien.

Tabell 3.3: *Reliabilitetsanalyser*

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2
Barns trivsel og vennskap	.633	.656
Erting	.590	.627
Barns relasjon til voksne	.749	.775
Gjenkjennelse av tall	.712	.704
Gjenkjennelse av geometriske figurer	.517	.527
Gjenkjennelse av bokstaver	.599	.567
Gjenkjennelse av ord	.599	.423

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

Pedagogiskleder undersøkelsen

Skjemaet som **pedagogisk leder** har brukt for å vurdere det enkelte barnet, bygger i hovedsak på måleinstrumenter som er utviklet for å kartlegge barns sosiale og språklige kompetanse (Gresham & Elliott 1990-2008, Lamer & Hauge 2006), spørsmål om barnets atferd (Lamer 2013) og den voksnes relasjon til barnet (Pianta 2001). Pedagogisk leders vurdering av barnas *sosiale ferdigheter* er vurdert ut fra 18 utsagn fordelt på to faktorer: Selvhevdelse (6 spm) og selvkontroll/empati (12 spm). Når pedagogisk leder skal vurdere, skjer det ved å svare på spørsmål som: «Viser han/hun at han/hun gjenkjenner andres følelser og handler deretter?» «Lytter han/hun til andre og er medfølende?» «Tar han/hun hensyn til andre i leksituasjoner?». Barnas *språklige ferdigheter* er vurdert ved bruk av en skala med 16 utsagn om barns språk og ferdigheter til å kommunisere. Spørsmål som inngår er blant annet å kunne «å formulere egne ønsker verbalt», til «å leke med språket» og til «å rime på egen hånd». En vurdering av barns *atferd* ble her rapportert med 12 utsagn fordelt på eksternalisert atferd (6spm) og internalisert atferd (6spm) som: «Har raserianfall», «Er rastløs eller hele tiden i bevegelse, skifter ofte aktivitet», «Viser engstelse i samvær med andre barn» og «Virker trist, lei seg eller deprimert». Barns *motoriske og fysiske ferdigheter* består av 7 spørsmål, mens *relasjonen* mellom den voksne og barnet består av 13 spørsmål fordelt på to faktorer (nærhet 7 spm,

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

Tabell 3.4: *Reliabilitetsanalyser*

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

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

Foreldre/foresatte undersøkelsen

Det spørreskjemaet som er brukt i forhold til alle **foreldre/foresatte** er hovedsakelig en tilpasning av et skjema som tidligere er brukt til foreldre i skolen (Nordahl 2003). Dette har i andre sammenhenger vist tilfredsstillende reliabilitet og validitet, og det er her foretatt en tilpasning til foreldre i barnehagen (Nordahl et al. 2012-2013). I denne rapporten er det valgt å undersøke nærmere tre sentrale områder innenfor spørreundersøkelsen: grad av tilfredshet med barnehagetilbudet, informasjon fra barnehagen og barnehagens aktivitetstilbudet. *Tilfredshet* med barnehagetilbudet består av 7 spørsmål om hvordan foreldrene opplever personalengasjement, ledelse av barnehagen, holdninger i barnehagen og generell tilfredshet med barnehagen. *Informasjon* fra barnehagen består av 5 spørsmål som omhandler informasjonen som blir gitt foreldrene/foresatte angående deres barns trivsel og utvikling, om aktiviteter som gjøres, personalets fleksibilitet og samarbeidsvillighet. *Aktiviteter* i barnehagen består av 8 utsagn. Verdiskala fra 1–4 (1=aldri/sjelden, 2= av og til, 3=ofte, 4=meget ofte) hvor høyeste verdi indikerer et godt samarbeid. Resultatet fra reliabilitetsanalysen er satt opp nedenfor.

Tabell 3.5: *Reliabilitetsanalyser*

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2
Foreldrenes vurdering av informasjon fra barnehagen	.676	.699
Foreldres tilfredshet med barnehagetilbudet	.896	.885
Foreldres vurdering av samarbeidet med barnehagen	.887	.890

Reliabilitetsskårene er gode (>.700) med ett unntak. Foreldrenes vurdering av informasjonen fra barnehagen, men denne skåren er så tett opp til .700 at det kan betraktes som pålitelig.

Ansattundersøkelsen

Spørreskjema til **ansatte** består av 11 variabelområder og bygger i hovedsak på måleinstrumenter hentet fra Grosin (1990), Rutter et al. (1979) for vurdering av *miljøet* i barnehagen. Dette variabelområdet består av 4 faktorer med spørsmål om de ansattes kompetanse og tilfredshet (3 spm), samarbeid (12 spm), fysisk miljø (2 spm) og ledelse av barnehagen (3 spm). Videre vurderer de ansatte egen *dagsplan og aktiviteter* ut fra 5 utsagn og deres *pedagogiske arbeid* ut fra 11 spørsmål. *Interesse og innsats* fra barna er hentet fra og inspirert av måleinstrumenter fra Skaalvik (1993), Grosin (1990), Rutter et al. (1979), og består av 4 spørsmål. *Relasjon til barna* består av 9 utsagn fordelt på ansattes vurdering av egen relasjon til barn (5 spm) og ansattes vurdering av relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen (4 spm). *Samarbeid med foreldre* er en variabel som består av 7 utsagn om informasjon (5 spm) og dialog med foreldre (2 spm). Det er en firedelt verdiskala fra 1–4 (1=passer ikke så godt, 2=passer noenlunde, 3=passer godt, 4=passer meget godt) der høyeste skåre svarer til et godt miljø, høy interesse og gode relasjoner. Resultatet fra reliabilitetsanalysen er satt opp nedenfor.

Tabell 3.6: *Reliabilitetsanalyser*

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

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

Lederundersøkelsen

Spørreskjemaet til **lederne** består av totalt 6 variabelområder med måleinstrumenter fra blant annet Grosin (1990), Rutter et al. (1979), Nordahl (2000). Leder vurderer egen *tidsbruk* på 5 ulike områder. De vurderer videre egen *pedagogisk ledelse* ut fra 8 spørsmål. Barnehagens *miljø* blir også vurdert av ledelsen og består av 3 faktorer; tilfredshet og utvikling (3 spm), samarbeid (10 spm) og det fysiske miljøet (2 spm). Tilslutt vurderer leder *samarbeidet med barnehageeier/myndighet* ut fra 3 spørsmål. Verdiskalaen går fra 1-4 og 1-5 der høyeste skåre indikerer et positivt resultat. Resultatet fra reliabilitetsanalysen er satt opp nedenfor.

Tabell 3.7: *Reliabilitetsanalyser*

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2
Tidsbruk	Enkelt spm	Enkelt spm
Pedagogisk ledelse	.799	.809
Tilfredshet og kompetanse	.641	.737
Samarbeid	.869	.897
Fysisk miljø	.760	.807
Samarbeid med barnehagemyndighet	.806	.894

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

3.4 Statistiske analyser

Frekvensanalyser

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

Faktor- og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområder (fokusområder) er det gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hoved- og underbegreper ved hjelp av representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra det som var best egnet til å gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene som blir belyst i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i

videre statistiske analyser. I denne rapporten er det gjennomført en konfirmerende faktoranalyse Principal Component - Direct Oblim innenfor alle variabelområder. Egenverdi over en (Kaisers kriterium) er satt som kriterium. Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorative analyser. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre i undersøkelsen, er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har også vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt (Ogden 1995, Nordahl 2000-2005, Sunnevåg 2013, Nordahl og Sunnevåg 2017). Basert på disse faktorløsningene er det laget delskalaer eller faktorer av dataene. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene er, er det i tillegg foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach's Alpha. Reliabilitet kan defineres som et uttrykk for feilvarians i materialet og kan knyttes både til måleinstrumentet og til gjennomføring av målingen. Alpha over .60 anses som akseptable, .70 som god og .90 som meget god (Cronbach 1951).

Korrelasjonsanalyser

Det vises til korrelasjoner (statistisk sammenheng) mellom ulike variabelområder i rapporten. Korrelasjonskoeffisienten r har en spennvidde fra -1,0 til 0,00 når det er en negativ sammenheng og fra 0,00 til 1,0 når den er positiv.

Tabell 3.8: *Retningslinjer for vurdering av styrken på sammenhenger (korrelasjoner)*

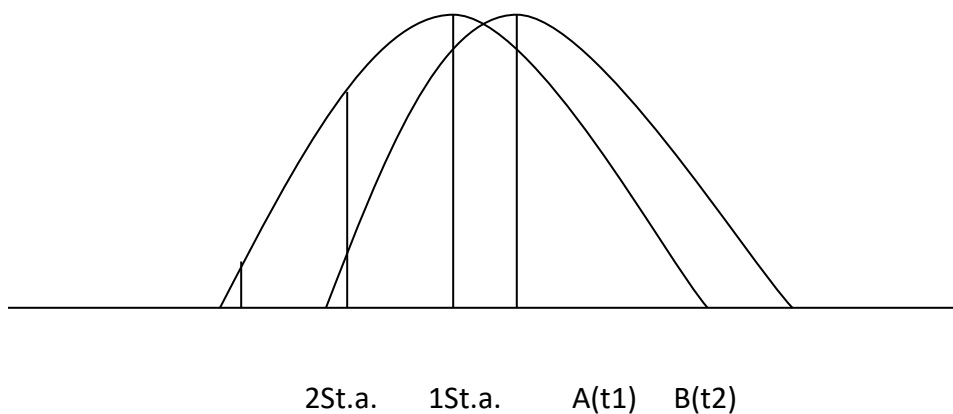
R		Referanse
Svak sammenheng	0,10	Cohen, 1992
Middels sammenheng	0,30	Cohen, 1992
Sterk sammenheng	0,50	Cohen, 1992

Som tabellen ovenfor viser så vil korrelasjoner over 0,10 vise til en svak sammenheng, mens korrelasjoner over 0,30 til middels sterke sammenhenger og over 0,50 til sterke sammenhenger.

Variansanalyser og effektmål

I disse kartleggingsundersøkelsene for barnehager har det vært vesentlig å finne frem til forskjeller og likheter mellom barnehager, mellom kommuner og regioner og hvilken utvikling som har vært mellom T1 og T2. Den relative forskjellen/endringen er vurdert ut fra standardavvik i målingene. Det vil si at forskjellene/endringene er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet anvendes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av forskjellene/endringene.

I figur 3.1 er det gjort et forsøk på å fremstille varians og gjennomsnitt i to barnehager (A og B) eller på to tidspunkter (T1 og T2). 68 % av variasjonen i målingen vil være innenfor +/- et standardavvik, og 95 % av variasjonen vil befinne seg innenfor +/- to standardavvik. Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik (Cohens d = 0,5). Det er et standardavvik fra gjennomsnittet A(t1) til streken 1 St.a.¹, og forskjellen mellom A(t1) og B(t2) er ca. halvparten av dette.



Figur 3.1: Spredning og forskjeller i standardavvik

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

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

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavviket på målingene, som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av barnehage A og B's barn

¹ St.a. = Standardavvik

og voksne eller tidspunkt 1 og tidspunkt 2. Størrelsen på standardavviket som uttrykk for et variansmål blir influert av de typene målinger som blir gjennomført.

Dette gjelder spesielt spredningen i materialet og forskjeller mellom middelerverdier på de forskjellige variablene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller/endringer på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

500-poengskalaen

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

Missing-analyse

I arbeidet med resultatene fra kartleggingsundersøkelsene høsten 2017, ble det oppdaget at skjermopløsningen som er brukt for pc og nettbrett har gjort det mulig å ikke besvare alle spørsmålene innenfor et område. Samtidig var det mulig å trykke på «neste» etter at de første spørsmålene var besvart og det betyr at de siste spørsmålene da ble stående som ikke besvart. Det ble gjennomført missing-analyser og undersøkt alle spørsmål i alle de fem undersøkelsene

og mønsteret som kom frem var at det var størst missing på de siste spørsmålene på en rekke av faktorene (fokusområder). Dette fikk konsekvenser spesielt for små barnehager som da ikke fikk fram resultater på enkelte av spørsmålene og fokusområder i resultatportalen. I for eksempel en barnehage med 8 informanter hvor 2 av dem ikke oppdager at det var flere spørsmål å besvare før de trykket «neste», ble resultatet for spørsmålet og fokusområdet «prikket» (ingen resultater) fordi de bare hadde 6 besvarelser og grensen er 7 grunnet anonymitet. Større barnehager som fikk resultater så at antallet som skal ha gjennomført (ses under svarprosent) ikke stemte med antallet som hadde svart på de enkelte spørsmål. I de fleste kommuner, alle regioner og hele Hedmark som fylke var det resultater på alle områder og spørsmål, men antall som hadde gjennomført (ses under svarprosent) stemte ikke overens med antall besvarte på enkeltspørsmål. Denne tekniske løsningen ble så endret før gjennomføringen av T2 startet. Analyse av missing (The little MCAR test) på T2 viser at det ikke er systematisk frafall, men frafallet anses som tilfeldig og kan skyldes at informanter har vært fraværende eller ikke ønsket å svare på enkeltspørsmål.

3.5 Reliabilitet og validitet

Nedenfor er det foretatt en vurdering av reliabilitet og validitet i kartleggingens spørreskjemaundersøkelser og bearbeidingen av disse. For barna i barnehagen er utsagnene i spørreundersøkelsene omsatt til en enkel grafisk illustrasjon som blir støttet av en lydfil der en stemme leser opp utsagnet. Svaralternativene til utsagnene har vært et veldig surt smilefjes, et litt surt smilefjes, litt blidt smilefjes og et veldig blidt smilefjes. Barna har – etter å ha hørt og sett et utsagn i lyd og grafisk bilde – klikket på det smilefjeset de selv syntes stemte overens med utsagnet. Under besvarelsen har det dessuten rent visuelt vært mulig for barnet å følge med på hvor langt det er kommet i besvarelsen og å gå tilbake til forrige utsagn. Hvis barnet har ønsket å høre et utsagn på nytt, har barnet klikket på et ikon av et øre som gjentar opplesingen av utsagnet. Det er tidligere foretatt pilottester av lignende kartleggingsundersøkelser i både Danmark og Norge (Nordahl et al. 2012, 2016a). Her har en iaktatt barnas reaksjoner på forskjellige spørsmål og på selve brukergrensesnittets grafiske utforming. Erfaringene fra disse testene og gjennomføring av tidligere kartleggingsundersøkelser har vært et vesentlig bidrag til den videre utviklingen av denne formen for kartleggingsundersøkelse. Vi har mindre erfaring med validiteten i denne kartleggingen med barn som informanter enn vi har med kartlegginger der voksne informanter. Men det er en naturlig variasjon i svarene, og det er også en frekvensfordeling som virker

plausibel. De fleste ansatte i de deltagende barnehagene rapporterer også at barna har forstått og vært i stand til å svare på spørsmålene. Er spørsmålene besvart fra en datamaskin, er det noen som har hatt problemer med å peke og klikke med en mus på skjermen, men med litt hjelp har de mestret dette. De aller fleste barna som har deltatt, har imidlertid besvart spørreskjemaet via en IPAD, som med sin berøringsfølsomme skjerm har gjort det lett for barnet selv å interagere med spørreskjemaets forskjellige funksjoner, som for eksempel «hør spørsmålet på nytt» og med en finger og et trykk på skjermen å besvare hvert enkelt spørsmål med de ulike ansiktsuttrykkene. Videre er det viktig å understreke at det i barneundersøkelsen er barnas virkelighetsoppfatninger vi her er ute etter å kartlegge, ikke de voksnes oppfatning av barnas situasjon.

Reliabilitet

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

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

Begrepsvaliditet

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

For analysene av datamaterialet er konsekvensen at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på enkelte spørsmål og den lave støtten til teoretiske faktorløsninger kan indikere en lav begrepsvaliditet i materialet. For å vurdere dette er det gjennomført egne analyser for å sikre at de spørsmålene som er tenkt hører sammen, faktisk fungerer sammen. Det er gjennom faktor- og reliabilitetsanalyser vurdert om datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene var tiltenkt å måle. Det vil si om det er sammenheng mellom datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene, og faktorløsninger i tidligere bruk av måleinstrumentene. Faktorløsningene på T1 er identiske med faktorløsningene på T2.

Ut fra både faktor- og reliabilitetsanalyser anses i tillegg begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ettersom resultatenes overensstemmelse med begreps-konstruksjonene er relativt god. På enkelte begrepsområder er validiteten imidlertid litt lav. Det ser vi ved at forklart varians er noe lav i faktoranalysen og at enkeltspørsmål kan høre til på mer enn en faktor/ område. Men den vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne kartleggingsundersøkelsen er å vurdere generelle resultater innenfor enkelte fenomener eller områder i barnehagen.

Ytre validitet

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

3.6 Etske vurderinger og juridiske avklaringer

Det reises mange etske og juridiske spørsmål når blant annet barn deltar som informanter i datainnsamling. Forskningsdesignet som er anvendt, er en digital, kvantitativ spørreundersøkelse der deler av undersøkelsen er designet for en gruppe informanter som verken kan lese eller skrive. Alle spørreundersøkelser ved SePU er tilrådt av personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). NSD har videre vurdert at behandlingen av personopplysninger i KFL er i samsvar med personvernregelverket Lov om Behandling av Personopplysninger 2018 og alle undersøkelser ved SePU er godkjent av Høgskolen i Innlandets personvernombud.

I 2019 vurderte Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som viser til forskningsetikkloven hvor det fremgår at forskerne har en aktsomhetsplikt (§4) og institusjonene et ansvar (§5) for å sikre at forskningen skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer, at gjennomføringen av spørreundersøkelsene i KFL var tilfredsstillende utover et punkt som omhandlet at det etter NSDs tilråding bare var lov til å etterspørre aktivt samtykke til deltakelse og ikke mulighet til å si nei. Videre ble det sagt fra NESH v/Staksrud i 2019: «Det er viktig at barn og unge får være med i forskning som primærinformanter. Dette gir viktig informasjon som kan være relevant for å forstå og gjøre deres liv bedre».

Videre informeres det skriftlig i alle informasjonsskriv til de ulike informantgruppen at det er frivillig å delta i spørreundersøkelsen, at man når som helst kan trekke seg uten å oppgi noen grunn og at det ikke vil ha noen negativ konsekvens dersom man ikke vil delta eller at man senere velger å trekke seg fra undersøkelsen. Foreldre/foresatte gir skriftlig samtykke til at barnet kan delta i spørreundersøkelsen gjennom å besvare spørsmål om egen barnehagehverdag og de gir også skriftlig samtykke til at pedagogisk leder i barnehagen kan svarer på spørsmål om barnet på et eget skjema.

I denne undersøkelsen anvender vi et spørreskjema som er nettbasert, uten skriftlig tekst, men med animasjoner og lyd. Dette er et forsøk på å imøtekomme 4 og 5-åringenes muligheter for å delta i en spørreundersøkelse. Det er lagt vekt på at undersøkelsen skal være lekpreget og lettfattelige, ved at det brukes animasjoner og at utsagn leses opp. Vi har også forsøkt å anvende en metode som egner seg godt for hele det sosiale og kulturelle mangfoldet barnehagen representerer. Dette innebærer at alle barna deltar, uavhengig av kjønn eller

økonomisk/kulturell bakgrunn. Undersøkelsen har foregått i barnehagen, og en voksen barnet kjenner har vært til stede ved undersøkelsen for å støtte og veilede barnet uten å påvirke svar. Spørsmålene retter seg mot barnas egne subjektive forståelser, opplevelser og erfaringer i barnehagen, og alle barnehagebarna i undersøkelsen vil kunne bidra uansett forutsetninger eller tidligere erfaringer.

Det kan reises mange spørsmål når små barn er informanter i forskning. I løpet av de senere år har den humanistiske og samfunnsvitenskapelige forskningen om barn ekspandert, og forståelsen av barn som kompetente, sosiale og kulturelle aktører er mer uttalt (Nordahl 2010). Dette krever at den voksne ikke misbruker barnets fortrolighet eller lojalitet både tilknyttet pedagogisk praksis og forskning. Forholdet voksen–barn vil alltid bære preg av asymmetri der den voksne har definisjonsmakt (Bae 2006). Det krever en høy etisk bevissthet å ivareta barnets interesser i denne type relasjoner. Barnas sårbarhet og avhengighet er derfor vektlagt i både informasjon til foreldre og personale i KFL. Det er videre lagt vekt på at barnet ikke skal ha følt seg presset eller hatt negative opplevelser ved gjennomføringen av undersøkelsen. Vi som forskere har videre et ansvar som innebærer å opptre med ydmykhet og respekt i møte med barns ytringer. Dette dreier seg om å synliggjøre barns erfaringer og opplysninger uten å stille dem i et dårlig lys. Når barnas egne perspektiver kommer frem på denne måten, vil voksne kunne få blikk for at hverdagslivet i barnehagen ofte ser annerledes ut fra barnets side. Det gir mulighet for å drøfte barnets svar for deretter å kunne tilpasse barnehagens innhold og arbeidsmåter bedre til det enkelte barn eller til en barnegruppe. Det vil også kunne bidra til at foreldre kan involveres sterkere i samarbeid med barnehagen ved at resultatene presenteres for foreldrene. På den annen side kan en dokumentasjon av barnets være- og tenkemåte også gi voksne et grunnlag for forsterket voksenmakt. I bearbeiding og drøfting av resultater er det derfor avgjørende at det vises respekt for barn som selvstendige aktører i eget liv (Nordahl 2010). Det å stole på og respektere barns svar og oppfatninger dreier seg om barns troverdighet, og en forståelse av at barns svar og vurderinger er riktig eller sanne for barn. Barn formidler subjektive oppfatninger som bør tillegges like stor verdi som voksnes subjektive oppfatninger (Johansen & Sommer 2006). Når vi i denne undersøkelsen etterspør barns subjektive opplevelser, erfaringer og perspektiver når det gjelder egen virkelighet i barnehagen, vil svarene barna gir være riktige for dem.

4. Resultater

Hensikten med denne rapporten er å undersøke nærmere den endring eller utvikling som barnehagene har fra den første (T1) til andre (T2) kartleggingsundersøkelsen. Det presenteres her funn med utgangspunkt i målsettinger for Kultur for læring (KFL) og problemstillingene for denne rapporten. Sammen med resultater i resultatportalen vil dette ligge til grunn for den enkelte barnehage og kommune sitt videre arbeid med Kultur for læring i barnehagen.

For å besvare rapportens problemstillinger vil dette kapitlet presentere resultater fra de faktorene eller fokusområdene som er knyttet til den enkelte problemstilling. Det betyr at resultater fra de resterende områder som er tilgjengelig fra kartleggingsundersøkelsene og som ble presentert og gjennomgått på regionsamlingene våren 2020 ligger som vedlegg bakerst i denne rapporten.

4.1 Barns utvikling og læring

I denne første delen av resultatkapitlet tas det utgangspunkt i den første målsettingen i Kultur for læring for å undersøke hvor barnehagene nå er i dette arbeidet. Målsettingen lyder som følger: «*Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsnivå*».

Ut fra målsettingen ovenfor undersøkes det i denne rapporten følgende problemstilling:

- *Hvilken endring og utvikling i barns språklige og sosiale ferdigheter har skjedd fra T1 til T2?*

For å besvare problemstillingen ovenfor undersøkes derfor resultater på de to faktorene språklige og sosiale ferdigheter fra kartleggingsundersøkelsene gjennomført av pedagogisk leder i barnehagen på både T1 og T2 for hele Hedmark samlet. Videre vises resultater fordelt på de fire regionene og de 22 kommunene. Det presenteres også resultater på disse to faktorene fordelt på kjønn og fordelt på foreldres utdanningsnivå. Til sammen vil dette være et uttrykk for den eventuelle endring eller utvikling av barns sosiale og språklige ferdigheter i barnehagene. Nedenfor presenteres først noen bakgrunnsvariabler relatert til barn som er viktig å ha kjennskap til når resultatene deretter presenteres.

4.1.1 Bakgrunnsvariabler

I kartleggingsundersøkelsene registreres en rekke bakgrunnsvariabler som gir oss viktig informasjon om utvalgene ved begge målingene. For å estimere endring fra T1 til T2 er det nødvendig å sikre at de to utvalgene er like ved begge måletidspunkter. Vi har ved de to kartleggingstidspunktene to kohorter av barn der gruppen på T1 (kontrollgruppe) ikke har vært «utsatt for intervensjonen Kultur for læring», mens gruppen på T2 (intervensjonsgruppe) har vært utsatt for intervensjonen. I og med at det ikke implisitt i måleinstrumentene foreligger en kontrollvariabel (som beskrevet i metodekapittelet) sammenlignes derfor gruppene på en rekke bakgrunnsvariabler kjønn, kulturell bakgrunn, spesialpedagogisk hjelp i barnehagen for å se om de er like. Tabellene nedenfor viser til fordeling på kjønn og aldergruppe, kulturell bakgrunn og antall barn som mottar støtte i form av ekstra ressurser og spesialpedagogisk hjelp etter § 19a.

Tabell 4.1: *Barnas kjønn ved T1 og T2*

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %
Gutt	1412	46,9	49,8	1340	50,7	51,7
Jente	1424	47,3	50,2	1250	47,3	48,3
Totalt	2836	94,3	100,0	2590	98,0	100,0
Missing	173	5,7		53	2,0	
Totalt	3009	100,0		2643	100,0	

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

Tabell 4.2: *Barnas alder ved T1 og T2*

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %
4 år	1365	45,4	47,1	1246	47,1	48,6
5 år	1535	51,0	52,9	1317	49,8	51,4
Totalt	2900	96,4	100,0	2563	97,0	100,0
Missing	109	3,6		80	3,0	
Totalt	3009	100,0		2643	100,0	

Tabellen ovenfor viser at fordelingen av besvarelser utført av 4 og 5 åringer er nesten den samme på begge målinger. Det er noen flere barn i alderen 5 år som deltar i begge målingene.

Tabell 4.3: *Kulturell bakgrunn ved T1 og T2*

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %
Minoritetsspråklig	358	11,9	12,2	378	14,3	14,6
Norskspråklig	2574	85,6	87,8	2212	83,7	85,4
Totalt	2932	97,4	100,0	2590	98,0	100,0
Missing	77	2,6		53	2,0	
Totalt	3009	100,0		2643	100,0	

Fordelingen av barn etter kulturell bakgrunn viser at T2 gruppen består av noen flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn enn ved T1 (fra 12,2 % til 14,6 %) som utgjør en økning på 2,4 %. Nasjonalt er 19 % av barn i barnehagen minoritetsspråklige og det har vært en økning på 6,9 prosent fra 2017 til 2019 (Udir).

Tabell 4.4: *Vedtak om spesialpedagogisk hjelp ved T1 og T2*

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %
Har spes.ped.hjelp	107	3,6	3,7	119	4,5	4,6
Har ikke spes.ped. hjelp	2823	93,8	96,3	2463	93,2	95,4
Totalt	2930	97,4	100,0	2582	97,7	100,0
Missing	79	2,6		61	2,3	
Totalt	3009	100,0		2643	100,0	

Antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp etter § 19 a ligger ved T1 på 3,7 % og 4,6 % ved T2 (begge aldersgruppene samlet). Av de barna som deltar i undersøkelsen og som mottar spesialpedagogisk hjelp, så er 64,5 % gutter ved T1 og 66,4 % ved T2. Det er altså en overvekt av gutter som mottar spesialpedagogisk hjelp. Ved å filtrere på alder, så viser resultatet at blant 4-åringene mottar 3,1 % spesialpedagogisk hjelp ved T1 og 3,9 % ved T2. Dette øker blant 5-åringene fra 4,2 % ved T1 og 5,3 % ved T2.

Dette viser den samme økende tendensen som ellers i Norge. Det har vært en økning i antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp nasjonalt fra 3,1 % i 2017 til 3,3 % i 2019 i gjennomsnitt (alle aldersgrupper). Når dette fordeles på barnets alder så viser det seg at av 4-åringene i 2019, så mottar 4,6 % spesialpedagogisk hjelp, men hos 5-åringene er dette tallet på 6,4 %. Nasjonalt er 71 % av barna (alle aldersgrupper) som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen gutter (Udir). Det betyr at antall 4-årige barn i Hedmark som mottar spesialpedagogisk hjelp er det samme som nasjonalt, men blant 5 åringer ligger antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp noe lavere i utvalget i undersøkelsene. Videre er det også en overvekt av gutter som mottar denne hjelpen i utvalget, slik det også er nasjonalt, men prosentandelen er svakt lavere i utvalget (her er dog bare 4 og 5-åringer med).

4.1.2 Resultater på språklige og sosiale ferdigheter

Faktoren språklige ferdigheter består av 16 spørsmål og sosiale ferdigheter består av 18 spørsmål og er vurdert av pedagogisk leder i barnehagen. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1 og T2 og den endring som har vært uttrykt i standardavvik og 500 poengskala for Hedmark. Verdiskalaen her går fra 1 til 4 på sosiale ferdigheter og 1 til 5 på språklige ferdigheter og hvor høy skåre indikerer aldersadekvate språklige og sosiale ferdigheter.

Tabell 4.5: Resultater språklige ferdigheter ved T1 og T2

Faktor	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a	Forskjell T1 til T2
Språklige ferdigheter	T1	2933	4,21	0,74	d = + 0,18 = + 18 poeng
	T2	2593	4,34	0,74	

Tabellen ovenfor viser at barnas språklige ferdigheter i gjennomsnitt blir av pedagogisk leder vurdert rimelig høyt på en skala fra 1-5 ved begge måletidspunktene. Det betyr at flertallet av barna på begge tidspunkter blir vurdert til å ha/vise aldersadekvate språklige ferdigheter. Samtidig viser resultatet viser at det er spredning i begge gruppene, noen som betyr at det er barn som blir vurdert til ikke å ha/vise tilfredsstillende språklige ferdigheter. Videre viser resultater at barn ved T2 i større grad blir vurdert til å ha aldersadekvate språklige ferdigheter enn barna ved T1. En positiv endring i vurderingen av språklige ferdigheter uttrykt i standardavvik er på $d = 0,18$.

Tabell 4.6: Resultater sosiale ferdigheter: selvkontroll og empati ved T1 og T2

Faktor	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a	Forskjell T1 til T2
Sosiale ferdigheter: Selvkontroll og empati	T1	2936	2,90	0,60	d = + 0,26 = + 26 poeng
	T2	2593	3,05	0,65	

Tabell 4.7: Resultater sosiale ferdigheter: selvhevdelse ved T1 og T2

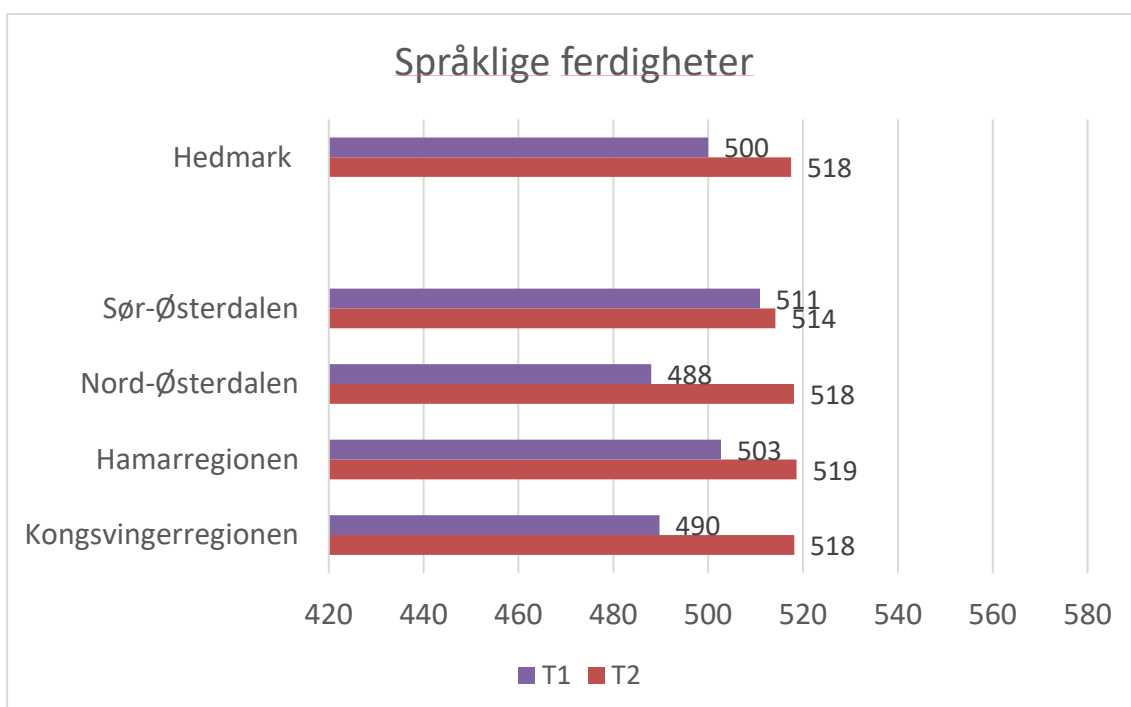
Faktor	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a	Forskjell T1 til T2
Sosiale ferdigheter: Selvhevdelse	T1	2934	3,00	0,57	d = + 0,26 = + 26 poeng
	T2	2593	3,15	0,59	

Tabellene ovenfor viser at barnas sosiale ferdigheter i gjennomsnitt blir av pedagogisk leder vurdert i øvre del av en skala fra 1-4 på begge målinger. Det betyr at flertallet av barna i begge gruppene (tidspunktene) blir vurdert til å ha/vise aldersadekvate ferdigheter. Samtidig viser resultatene at det er spredning i begge gruppene, noe som betyr at det er barn i utvalget som blir vurdert til ikke å ha/vise sosiale ferdigheter tilfredsstillende. Spredningen er noe mindre enn for språklige ferdigheter. Resultatet viser en positiv endring i vurderingen av barns sosiale ferdigheter uttrykt i standardavvik er på $d = 0,26$.

Variasjoner mellom regioner

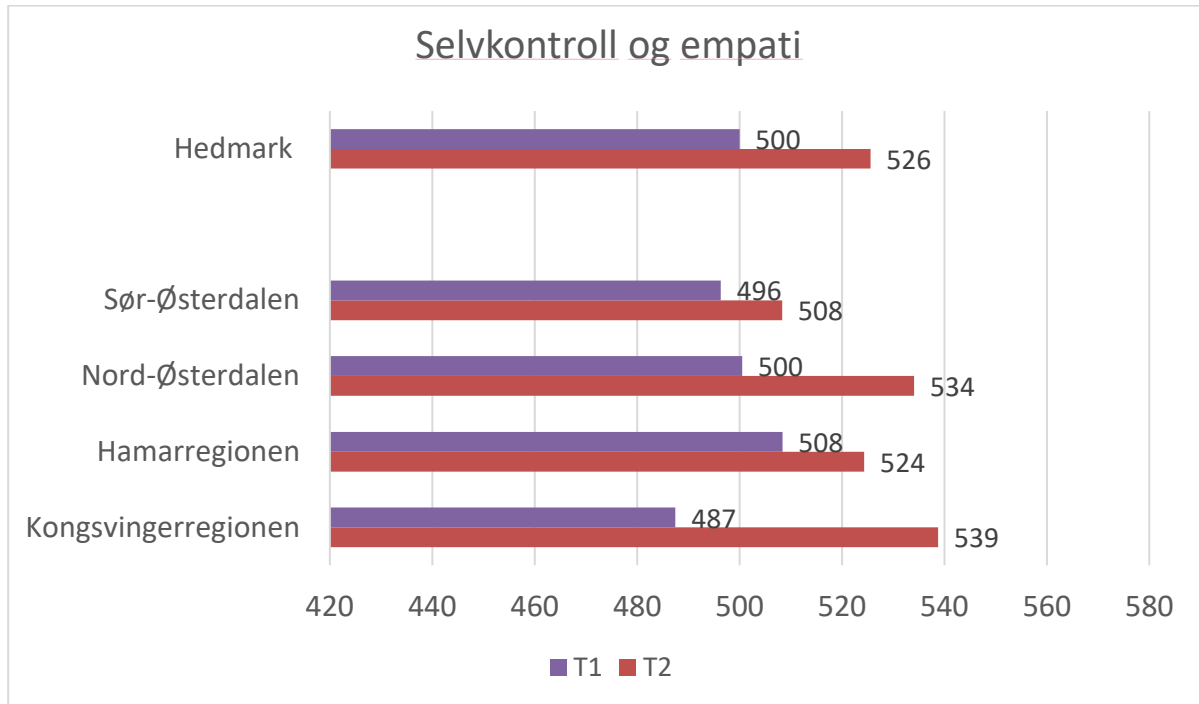
I tabellene nedenfor presenteres resultatet på språklige og sosiale ferdigheter fordelt på de fire regionene uttrykt i 500 poengskala.

Tabell 4.8: Regionale resultater, språklige ferdigheter ved T1 og T2



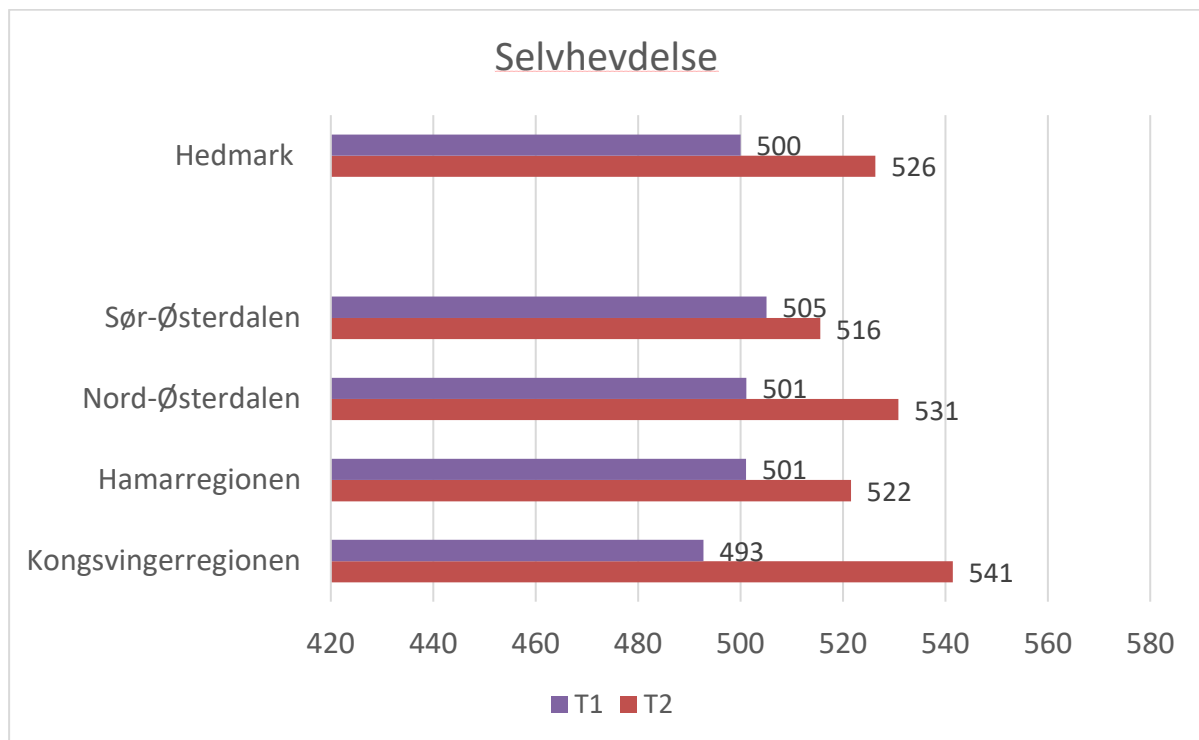
Resultatet viser at barns språklige ferdigheter blir vurdert høyere ved T2 i alle regionene. Forskjellene mellom regionene har også blitt mindre. Ved T1 var forskjellen mellom den regionen med lavest og høyest skåre på 23 poeng. Ved T2 er denne forskjellen redusert til 5 poeng.

Tabell 4.9: Regionale resultater, selvkontroll og empati ved T1 og T2



På faktoren selvkontroll og empati viser resultatet også en høyere vurdering ved T2 enn ved T1 i alle regioner. Forskjellene mellom den regionen som skåret høyest og lavest ved T1 var på 21 poeng, denne forskjellen er ved T2 på 31 poeng.

Tabell 4.10: Regionale resultater, selvhevdelse ved T1 og T2



Også på selvhevdelse, som er den siste faktoren innenfor sosiale ferdigheter, viser resultatet en høyere vurdering av denne ferdigheten i alle regioner og forskjellen mellom den region med lavest og høyest skåre er ved T1 på 12 poeng, mens denne forskjellen ved T2 er på 25 poeng.

Variasjoner mellom kommuner

I figurene nedenfor presenteres resultatet på språklige og sosiale og ferdigheter ved T1 og T2, fordelt på de fire regionene og de 22 kommunene. Den vertikale søylen viser til 500 poengskala og den horisontale søylen viser de ulike kommunene innenfor regionene. Hver kommune er her representert ved egen bokstav.

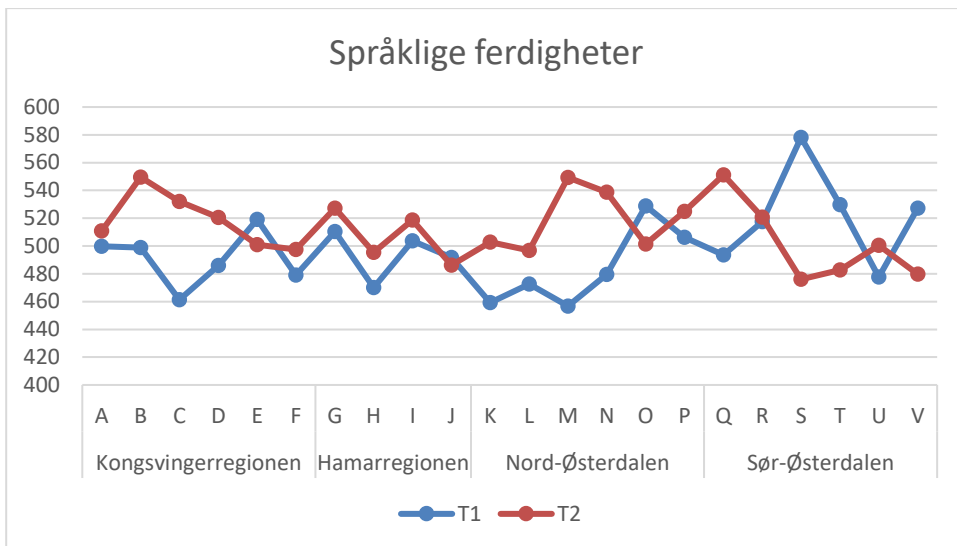


Fig. 4.1: Variasjon mellom kommuner på **språklige** ferdigheter ved T1 og T2

Resultatene viser at det er variasjon mellom kommunene i deres vurdering av barns språklige ferdighetene. Samtidig viser resultatene at 17 av 22 kommuner har en stabil eller høyere vurdering av ferdigheten ved T2.

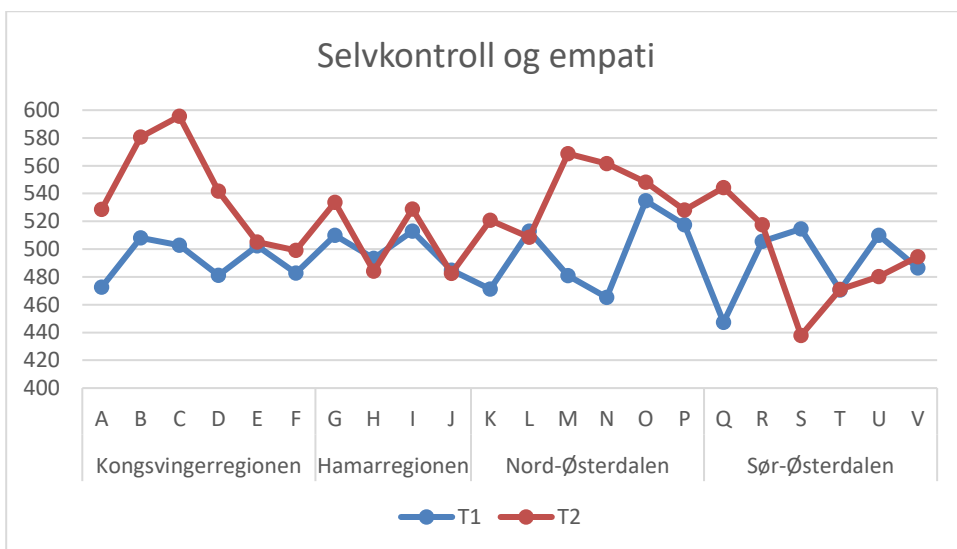


Fig. 4.2: Variasjon mellom kommuner på **selvkontroll og empati** ved T1 og T2

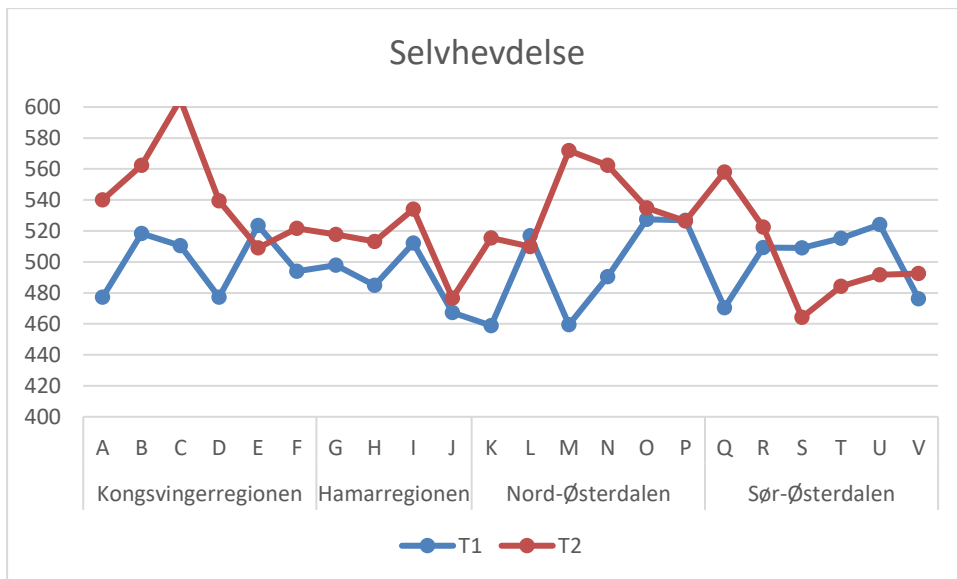


Fig. 4.3: Variasjon mellom kommuner på *selvhevdelse* ved T1 og T2

Innenfor sosiale ferdigheter, selvkontroll og empati viser 20 av de 22 kommuner en stabil eller høyere vurdering av ferdigheten ved T2, og på selvhevdelse er det 18 av 22 kommuner som vurderer denne ferdigheten stabilt eller høyere ved T2.

Forskjeller mellom kommuner med lavest og høyest skåre

I tabellen nedenfor er det satt opp hva laveste og høyeste skåre på de ulike faktorene var på både T1 og T2 og hvor stor forskjellen mellom de er i 500 poengskalaen. Bokstavene viser til hvilken kommune verdiene gjelder for.

Tabell. 4.11: Variasjon mellom kommuner fra T1 til T2

Faktor Tid	Lavest	Kommune	Høyest	Kommune	Forskjell i poeng
Språk					
T1	457	M	578	S	121
T2	(476) 480	(S) V	551	Q	71
Selvkontroll og empati					
T1	447	Q	535	O	88
T2	(438) 471	(S) T	596	C	125
Selvhevdelse					
T1	459	M	535	O	76
T2	(464) 477	(S) J	605	C	128

Tabellen ovenfor viser et eksempel på hvor viktig det er å vite at gruppene på T1 og T2 er like på bakgrunnsvariabler (kontrollvariabler) slik at resultatene faktisk kan sammenlignes. Kommune S ovenfor (satt i parentes) skårer på T1 meget høyt på språklige ferdigheter, men er den kommunene som skårer lavest på alle tre faktorer på T2. En slik systematikk er ikke vanlig og ved nærmere undersøkelser, så viser det seg at T2 gruppen i denne kommunen består av en stor overvekt av barn med minoritetsspråklig bakgrunn, noe de ikke hadde ved T1. Vi har derfor valgt å sette resultatene for denne kommunen (S) i parentes, og føre opp den kommunen med nest svakeste skåre i tabellen (V/T/J).

Ser vi bort fra denne kommunens (S) resultatene som skyldes store endringer i barnegruppen, viser de samlede resultatene at skårene er høyere ved T2 enn ved T1 innenfor de kommuner med lavest skåre på alle tre faktorene. Kommuner med høy skåre sammenliknet med andre kommuner, har lavere skåre ved T2 på språklige ferdigheter, mens skårene er høyere på T2 for begge områdene for sosiale ferdigheter. Tilslutt viser resultatet at forskjellen mellom den kommunen med lavest og høyest skåre på språklige ferdigheter er blitt redusert fra T1 (121 poeng) til T2 (71 poeng), mens forskjellen har økt i skårene for sosiale ferdigheter. For områdene selvkontroll og empati var forskjellen 88 poeng ved T1, mens forskjellen økte til 125 poeng ved T2. Innenfor området selvhverdelse var det på T1 en forskjell mellom kommune med lavest og høyest skåre på 76 poeng, mens denne har økt til 128 poengs forskjell ved T2.

Sammenhenger og mønstre

Å se etter sammenhenger og mønstre mellom ulike faktorer er sentralt i arbeidet med å forbedre barnehagen pedagogiske praksis med utgangspunkt i data. I dette avsnittet er resultatet fra en korrelasjonsanalyse hvor en undersøger sammenhengen mellom sosiale og språklige ferdigheter og hvor sterke disse sammenhengen er.

I tabellen nedenfor har vi satt opp resultatet av en korrelasjonsanalyse som har til hensikt å si noe om retningen (negativ eller positiv) og styrken på sammenhenger mellom faktorene. Korrelasjonene går fra -1 til 1. En korrelasjon lik 0 indikerer at det ikke er noen sammenheng, mens en sammenheng fra 0 til -1 viser til en negativ sammenheng og motsatt fra 0 til 1 er det en positiv sammenheng. Cohen (1988, s. 79-81) viser til ulike styrker ($r =$ Pearson Product moment correlation coefficient) på sammenhengene og sier at det er:

- Svake sammenhenger ved $r = .10$ til $.29$
- Medium sammenhenger ved $r = .30$ til $.49$

- Sterke sammenhenger ved $r = .50$ til 1

Dette gjelder både for negative (da står det – tegn foran) og positive sammenhenger. I tabellen nedenfor har vi satt opp korrelasjonsanalysen for sosiale og språklig ferdigheter.

Tabell 4.12: *Korrelasjonstabell*

Korrelasjon	Selvkontroll og empati	Selvhevdelse	Språklige ferdigheter
Selvkontroll og empati	1	,670	,560
Selvhevdelse		1	,613
Språklige ferdigheter			1

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Denne tabellene viser at det er signifikante ($p < 0.01$ (2-tailed) sammenhenger mellom barns ferdigheter innen språklige og sosiale ferdigheter. Det betyr at det er mindre enn 1 % sannsynlighet for at disse sammenhengene kan skyldes tilfeldigheter. Alle verdiene på korrelasjonene ovenfor er positive, og ved å bruke Cohens gradering på styrke, så ser vi at sammenhengen mellom sosiale og språklige ferdigheter er positivt sterke og vi kan ut fra dette si at sosiale ferdigheter forklarer variasjonen i språklige ferdigheter og omvendt. Barn med gode sosiale ferdigheter ser ut til gjennomgående å ha gode språklige ferdigheter og motsatt. Dette kan forklares med at språk er nødvendig for sosial deltagelse sammen med andre barn i lek og andre aktiviteter, og at aktiv sosial deltagelse videre vil bidra til læring av språk.

4.1.3 Kjønnforskjeller

Nedenfor presenteres resultater for hvordan pedagogisk leder vurderer gutter og jenters språklige og sosiale ferdigheter. Her vises resultater i første tabell som gjennomsnitt, standardavvik og i siste tabell i 500-poengskala ved T1 og T2.

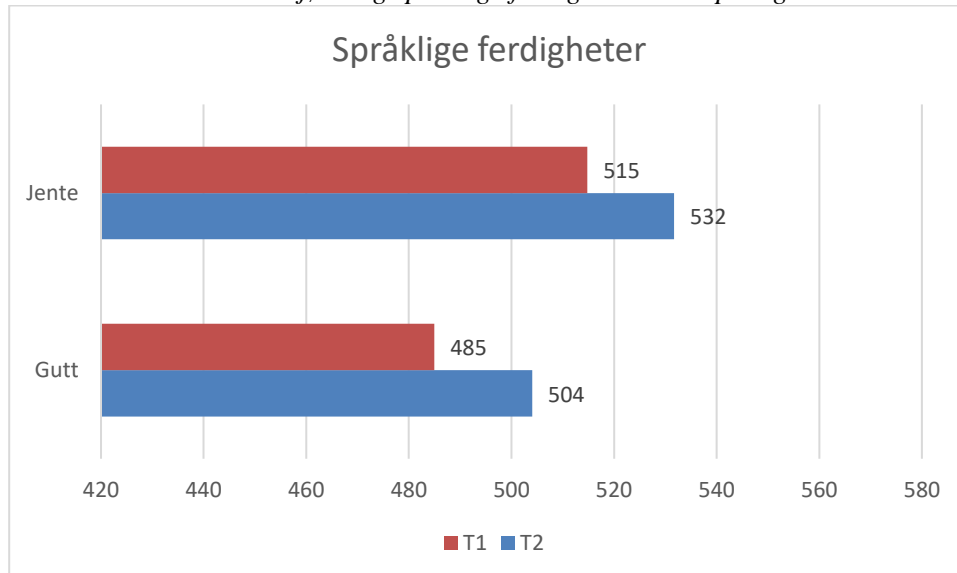
Språklige ferdigheter

Tabell 4.13: *Resultater kjønn og språklige ferdigheter ved T1 og T2*

	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a
Jente	T1	1474	4,32	0,70
	T2	1250	4,44	0,68
Gutt	T1	1447	4,10	0,77
	T2	1340	4,24	0,78

Resultatet ovenfor viser at både jenter og gutters språklige ferdigheter blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Samtidig blir jenters språklige ferdigheter vurdert høyere enn gutters og det er mindre spredning blant jenter enn gutter på begge målingene.

Tabell 4.14: Resultater kjønn og språklige ferdigheter i 500 poengskala ved T1 og T2



Uttrykt i 500 poengskala som tabellen ovenfor viser, ser vi at både jenter og gutters språklige ferdigheter blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Jentenes språklige ferdigheter blir vurdert 17 poeng høyere ved T2 enn ved T1 og gutters språklige ferdigheter blir vurdert 19 poeng høyere ved T2. Nå vi sammenligner forskjellen mellom jenter og gutters språklige ferdigheter på T1 var det 30 poeng, ved T2 var denne forskjellen redusert til 28 poeng.

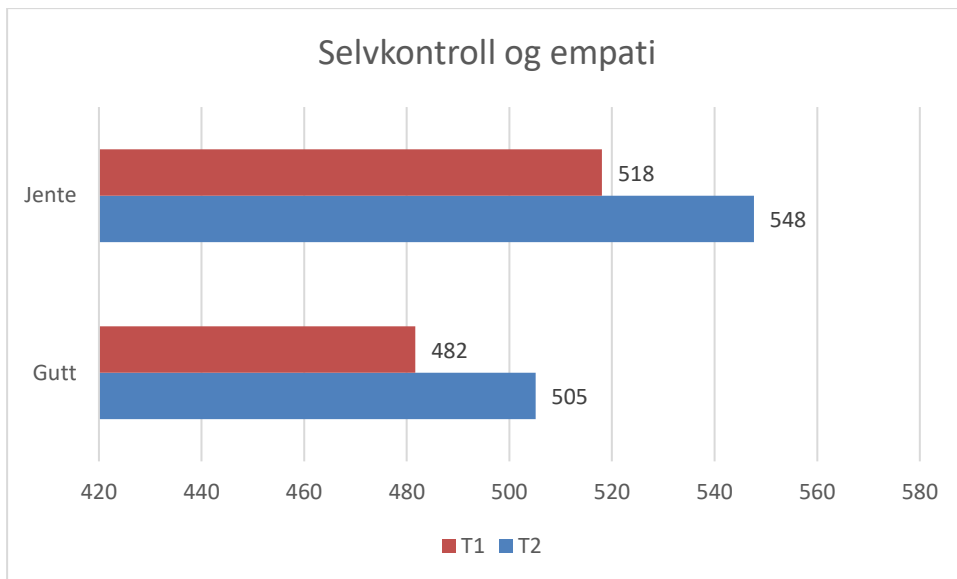
Sosiale ferdigheter

Tabell 4.15: Resultater kjønn og sosiale ferdigheter selvkontroll og empati ved T1 og T2

	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a
Jente	T1	1474	3,01	0,57
	T2	1250	3,19	0,61
Gutt	T1	1450	2,79	0,60
	T2	1340	2,93	0,66

Resultatet ovenfor viser at både jenter og gutters selvkontroll og empati blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Men, fremdeles blir jenters selvkontroll og empati vurdert høyere enn gutters og det er mindre spredning blant jenter enn gutter på begge målingene.

Tabell 4.16: Resultater kjønn og sosiale ferdigheter, selvkontroll og empati i 500 poengskala ved T1 og T2



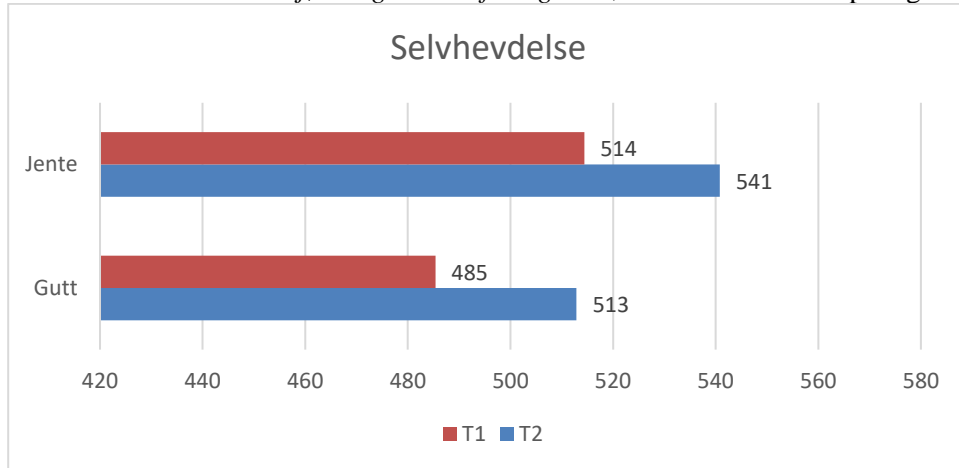
Uttrykt i 500 poengskala som tabellen ovenfor viser, ser vi at både jenter og gutters ferdigheter når det gjelder selvkontroll og empati blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Jentenes selvkontroll og empati blir vurdert 30 poeng høyere ved T2 enn ved T1 og gutters selvkontroll og empati blir vurdert 23 poeng høyere ved T2. Forskjellen mellom jenter og gutters selvkontroll og empati på T1 var det 36 poeng, mens ved T2 var denne forskjellen økt til 43 poeng.

Tabell 4.17: Resultater kjønn og sosiale ferdigheter, selvhevdelse ved T1 og T2

	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a
Jente	T1	1472	3,09	0,57
	T2	1250	3,24	0,58
Gutt	T1	1450	2,92	0,60
	T2	1340	3,08	0,60

Resultatet ovenfor viser at både jenter og gutters selvhevdelse blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Samtidig blir jenters selvhevdelse vurdert høyere enn gutters og det er ørlite mindre spredning blant jenter enn gutter på begge målingene.

Tabell 4.18: Resultater kjønn og sosiale ferdigheter, selvheldelse i 500 poengskala ved T1 og T2

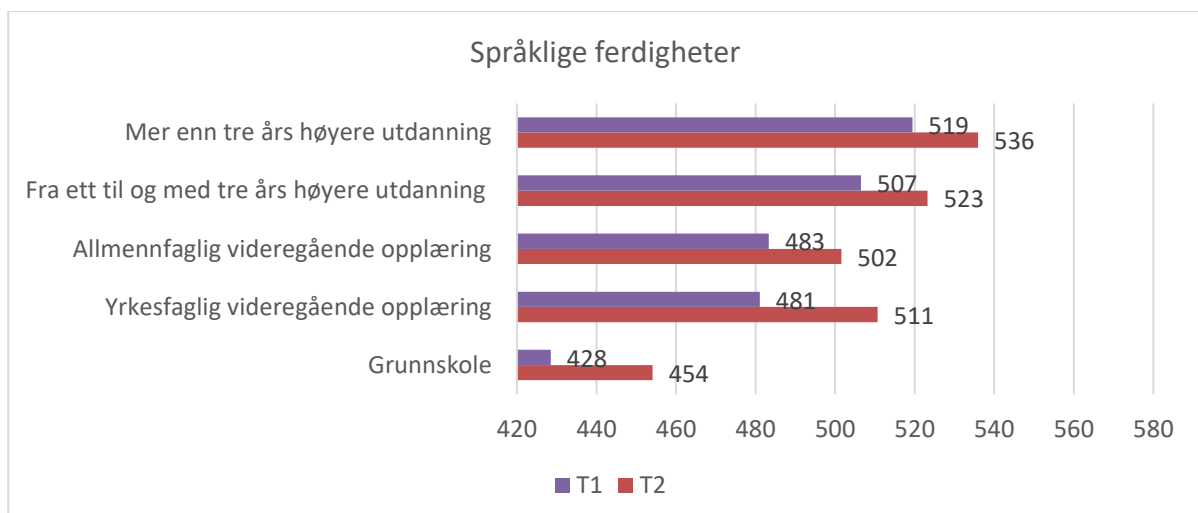


Uttrykt i 500 poengskala som tabellen ovenfor viser, ser vi at både jenter og gutters selvheldelses ferdigheter blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Jentenes selvheldelse blir vurdert 27 poeng høyere ved T2 enn ved T1 og gutters selvheldelse blir vurdert 28 poeng høyere ved T2. Nå vi sammenligner forskjellen mellom jenter og gutters selvheldelse på T1 var det 29 poeng, ved T2 var denne forskjellen redusert til 28 poeng.

4.1.4 Forskjeller ut fra utdanningsnivå

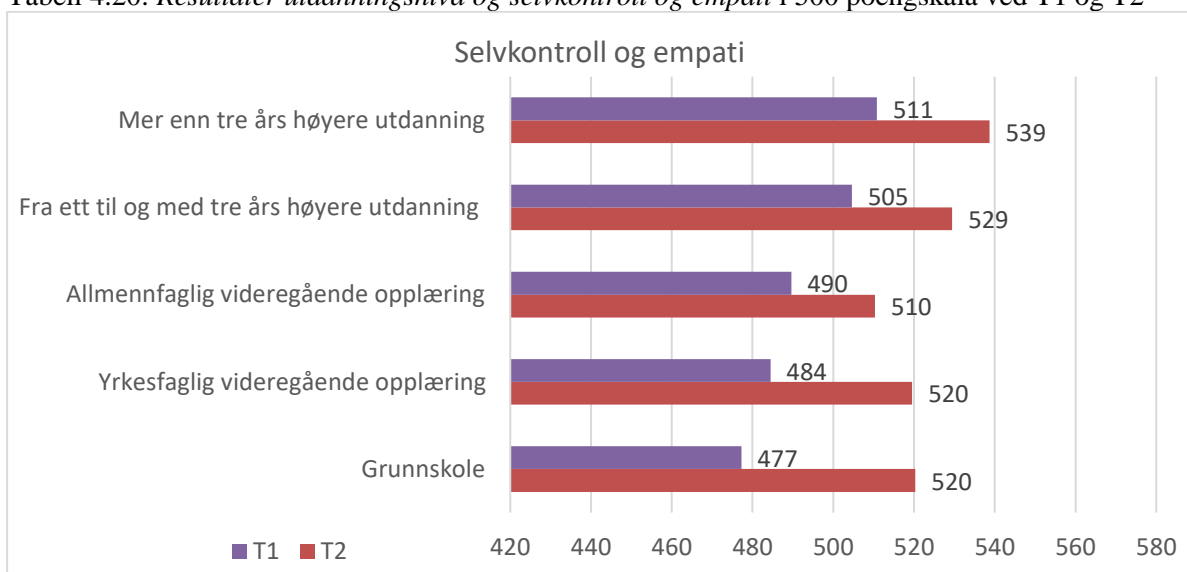
I dette avsnittet er det mors utdanningsnivå som er brukt i tabellen nedenfor, og vi har videre undersøkt språklige og sosiale ferdigheter ut fra mors utdanningsnivå. Når mødrene er valgt, så er det fordi vi i tidligere studier har sett at mødrenes utdanningsnivå forklarer mer enn fedrenes utdanningsnivå. Også her anvendes 500 poengskalaen, der gjennomsnittet er 500 poeng på alle områdene.

Tabell 4.19: Resultater utdanningsnivå og språklige ferdigheter i 500 poengskala ved T1 og T2



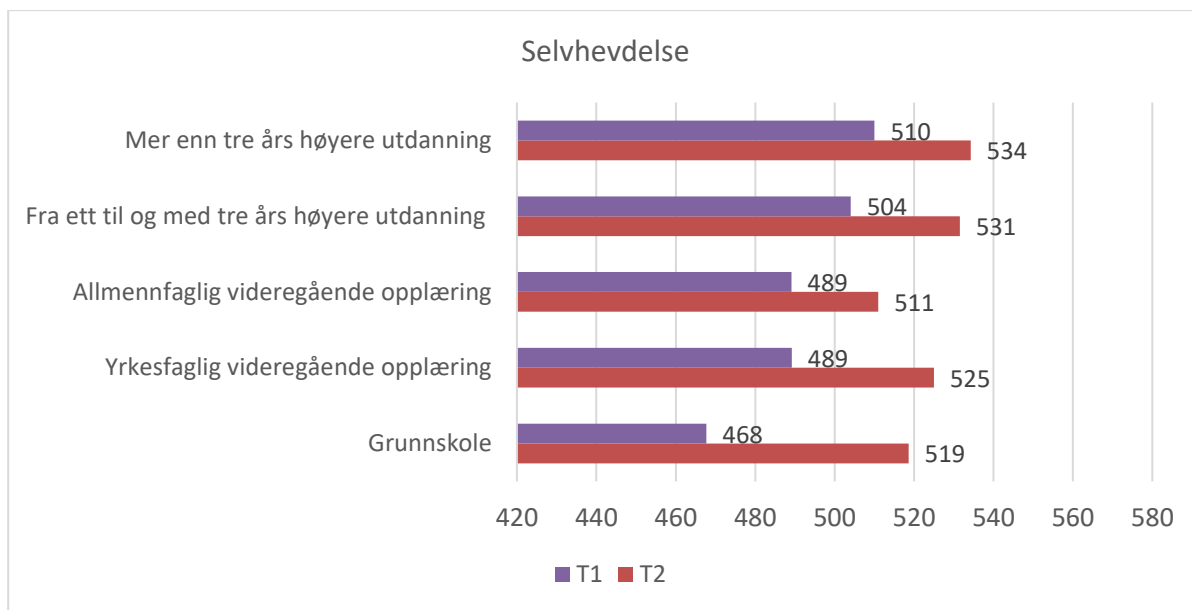
Uttrykt i 500 poengskala som tabellen ovenfor viser, ser vi at de store forskjellene i barns språklige ferdigheter fra T1 er blitt noe mindre ved T2, når dette knyttes til mors utdanningsnivå. Barn av mødre med grunnskoleutdanning blir vurdert 26 poeng høyere ved T2 enn ved T1. Barn av mødre med høyere utdanning blir vurdert 17 poeng høyere ved T2 enn ved T1. Forskjellen mellom barn av mødre med grunnskole og høyere utdanning var ved T1 på 91 poeng. Ved T2 er denne forskjellen redusert til 82 poeng. Det betyr at forskjellen i vurdering av barns språkferdigheter knyttet til disse to ytterpunktene av mødres utdanningsnivå, er redusert med 9 poeng fra T1 til T2.

Tabell 4.20: Resultater utdanningsnivå og selvkontroll og empati i 500 poengskala ved T1 og T2



Uttrykt i 500 poengskala som tabellen ovenfor viser, ser vi at de store forskjellene i barns sosiale ferdighet, selvkontroll og empati fra T1 er blitt markant mindre ved T2 når dette knyttes til mors utdanningsnivå. Barn av mødre med grunnskole blir vurdert 43 poeng høyere ved T2 enn ved T1. Sammenlignet med barns av mødre med høyere utdanning blir denne gruppen barn vurdert 28 poeng høyere ved T2. Forskjellen mellom barn av mødre med grunnskole og høyere utdanning var ved T1 på 34 poeng. Ved T2 er denne forskjellen redusert til 19 poeng. Det betyr at forskjellen i vurdering av barns selvkontroll og empati knyttet til disse to ytterpunktene av mødres utdanningsnivå, er redusert med 15 poeng fra T1 til T2.

Tabell 4.21: Resultater utdanningsnivå og selvhevdelse i 500 poengskala ved T1 og T2



Uttrykt i 500 poengskala som tabellen ovenfor viser, ser vi at de store forskjellene i barns selvhevdelse fra T1 er blitt markant mindre ved T2 når dette knyttes til mors utdanningsnivå. Barn av mødre med grunnskole blir vurdert 51 poeng høyere ved T2 enn ved T1. Sammenlignet med barns av mødre med høyere utdanning blir denne gruppen barn vurdert 24 poeng høyere ved T2. Forskjellen mellom barn av mødre med grunnskole og høyere utdanning var ved T1 på 42 poeng. Ved T2 er denne forskjellen redusert til 15 poeng. Det betyr at forskjellen i vurdering av barns selvkontroll og empati knyttet til disse to ytterpunktene av mødres utdanningsnivå, er redusert med 27 poeng fra T1 til T2.

4.1.5 Forskjeller ut fra barnets alder

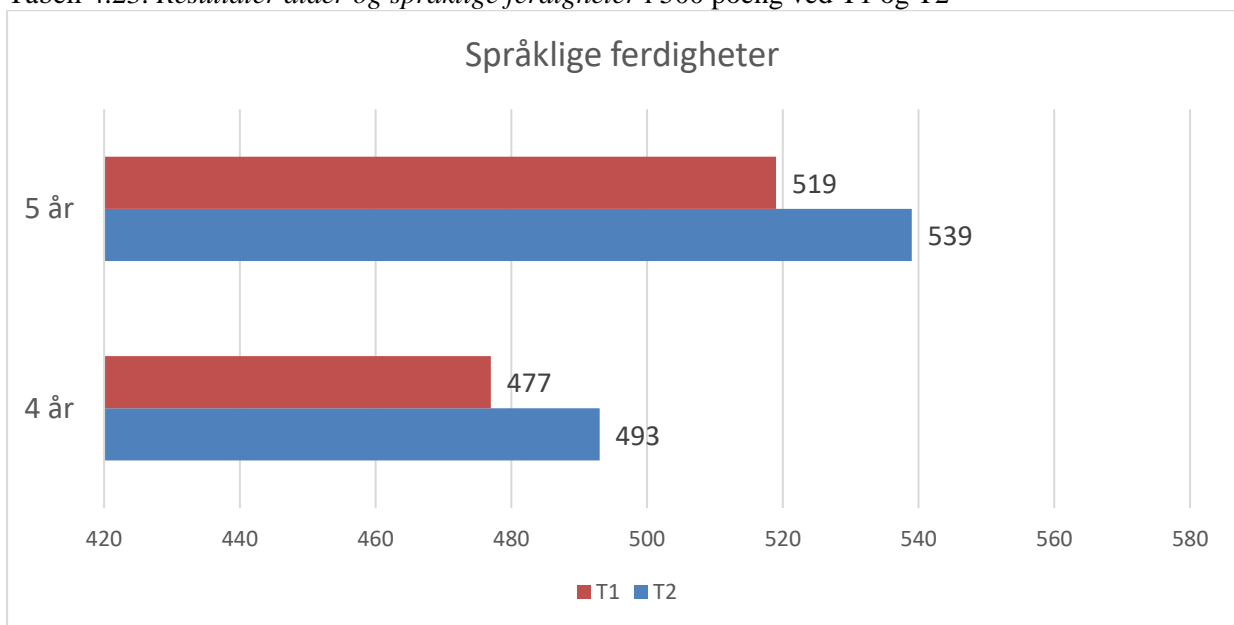
Barn som deltar i KFL sine spørreundersøkelser er i alderen 4 og 5 år. Utviklingsmessig vil det naturligvis være forskjeller i deres språklige og sosiale ferdigheter. I denne delen har vi derfor filtrert på barnets alder for å undersøke hvordan barnas språklige og sosiale ferdigheter er vurdert av deres pedagogiske ledere ved både T1 og T2 innenfor begge aldersgrupper. Nedenfor vises resultater først i gjennomsnitt og standardavvik og deretter uttrykt i 500 poengskala.

Tabell 4.22: Resultater alder og språklige ferdigheter ved T1 og T2

	Måletids-punkt	N	Snitt	St.a
4 år	T1	1363	4,04	0,77
	T2	1246	4,16	0,77
5 år	T1	1533	4,35	0,69
	T2	1317	4,50	0,67

Resultatet ovenfor viser at det er forskjeller i språklige ferdigheter mellom 4 og 5 åringer på begge måletidspunktene. Standardavviket viser også at det er spredning innad i begge gruppene, noe som betyr at det både er 4 og 5 åringer som er vurdert til både å ha aldersadekvat språk, og at det både er 4 og 5 åringer som vurderes til å ikke ha et aldersadekvat språk. Samtidig viser resultatet at barna blir vurdert høyt på skåren som går fra 1-5 i begge gruppene og det betyr at i Hedmark blir flertallet av barn innenfor begge gruppene vurdert til å ha aldersadekvate språklige ferdigheter. I begge aldersgrupper blir så barna i T2 gruppen vurdert til i gjennomsnitt å ha høyere språklige ferdigheter enn T1 gruppen.

Tabell 4.23: Resultater alder og språklige ferdigheter i 500 poeng ved T1 og T2



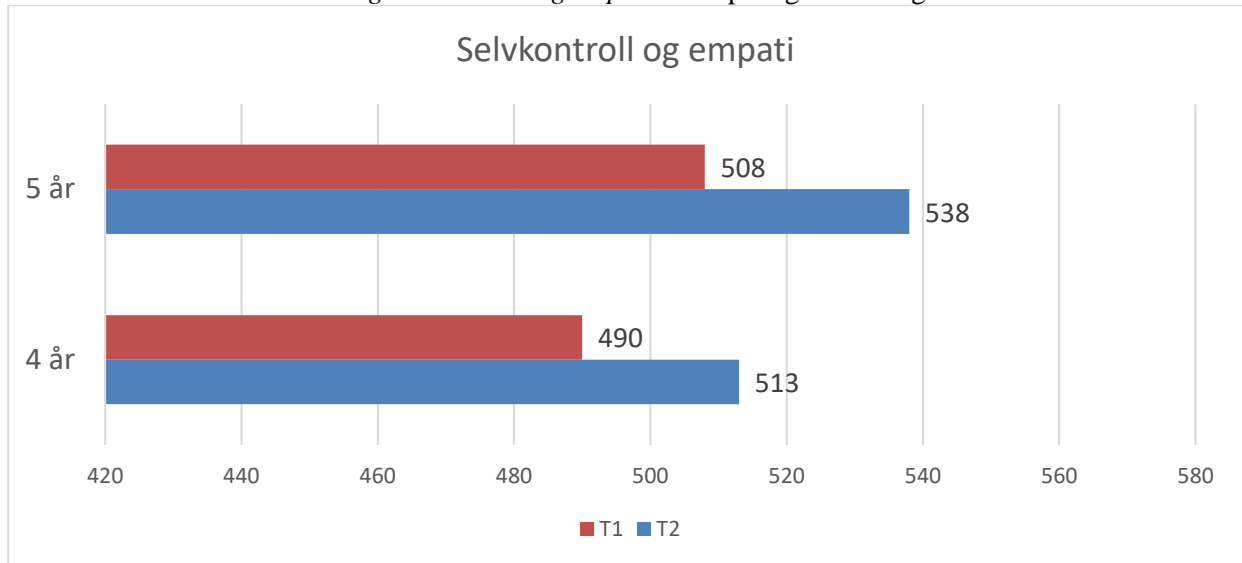
Når resultatet blir vist i 500 poengskala som ovenfor, ser vi at barnas språklige ferdigheter innenfor begge aldersgruppene blir vurdert høyere for T2 enn ved T1 og samtidig ser man tydelig at barns språklige ferdigheter blir vurdert forskjellig ut fra alder. Resultatet viser at det er en forskjell på 20 poeng fra T1 til T2 innenfor aldergruppen 5 år. Innenfor aldersgruppen 4 år er det en forskjell fra T1 til T2 på 16 poeng. Forskjellen mellom 4 og 5 åringer på språklige ferdigheter var ved T1 på 42 poeng, mens denne forskjellen ved T2 er økt til 46 poeng.

Tabell 4.24: Resultater alder og selvkontroll og empati ved T1 og T2

	Måletids-punkt	N	Snitt	St.a
4 år	T1	1365	2,84	0,61
	T2	1246	2,98	0,63
5 år	T1	1534	2,95	0,59
	T2	1317	3,13	0,66

Resultatet ovenfor viser forskjeller i sosiale ferdigheter, selvkontroll og empati mellom 4 og 5 åringer på begge måletidspunktene. Disse ferdighetene blir vurdert noe lavere enn språklige ferdigheter. Standardavviket viser at det er spredning innad i begge gruppene og at denne har økt svakt fra T1 til T2, noe som betyr at barn blir vurdert til både å ha/visе og i mindre grad ha/viser denne ferdigheten både som 4 åring og 5 åring. I begge aldersgrupper blir barna i T2 gruppen vurdert til i gjennomsnitt å ha/visе høyere selvkontroll og empati enn T1 gruppen.

Tabell 4.25: Resultater alder og selvkontroll og empati i 500 poeng ved T1 og T2



I 500 poengskala som vist ovenfor se vi at innenfor begge aldersgruppene blir barnas selvkontroll og empati vurdert høyere for T2 gruppen enn ved T1 gruppen. Samtidig ser man at barns selvkontroll og empati blir vurdert forskjellig ut fra alder. Resultatet viser at det er en forskjell på 30 poeng fra T1 til T2 gruppen innenfor aldersgruppen 5 år. Innenfor aldersgruppen 4 år er det en forskjell fra T1 til T1 på 23 poeng. Forskjellen mellom 4 og 5 åringer på selvkontroll og empati var ved T1 på 18 poeng, mens denne forskjellen ved T2 er økt til 25 poeng.

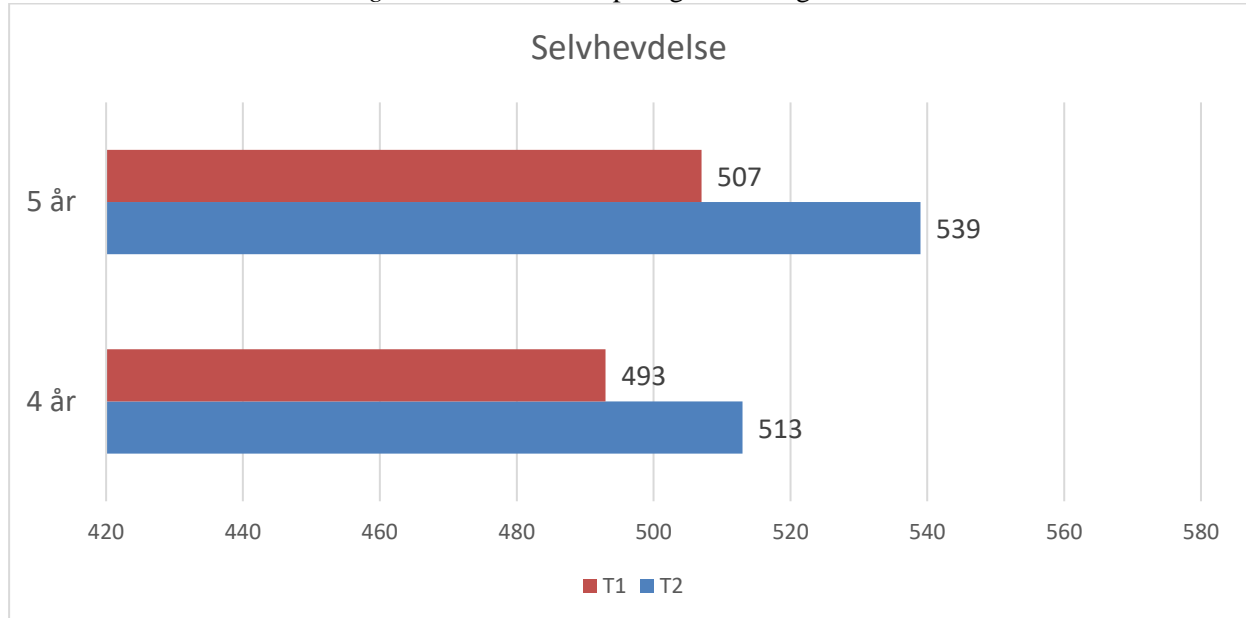
Tabell 4.26: Resultater alder og selvhevdelse ved T1 og T2

	Måletids-punkt	N	Snitt	St.a
4 år	T1	1363	2,96	0,58
	T2	1246	3,09	0,59
5 år	T1	1534	3,04	0,56
	T2	1317	3,22	0,59

Resultatene for den sosiale ferdigheten selvhevdelse, som vist i tabellen ovenfor, viser på begge måletidspunktene at det er forskjell mellom 4 og 5 åringer og at denne ferdigheten

vurderes svakt høyere enn empati og rettferdighet. Spredningen er stabil i begge gruppene. I begge aldersgrupper blir barna i T2 gruppen vurdert til i gjennomsnitt å ha/vise høyere selvhevdelse enn T1 gruppen.

Tabell 4.27: Resultater alder og selvhevdelse i 500 poeng ved T1 og T2



I 500 poengskala som vist ovenfor ser vi at innenfor begge aldersgruppene blir barnas selvhevdelse vurdert høyere for T2 enn ved T1 og samtidig ser man tydelig at barnas selvhevdelse blir vurdert forskjellig ut fra alder. Resultatet viser at det er en forskjell på 32 poeng fra T1 til T2 gruppen innenfor aldersgruppen 5 år. Innenfor aldersgruppen 4 år er det en forskjell fra T1 til T1 på 20 poeng. Forskjellen mellom 4 og 5 åringer på selvhevdelse var ved T1 på 14 poeng, mens denne forskjellen ved T2 er økt til 26 poeng.

4.1.6 Forskjeller mellom 4- og 5-åringer på T1 og T2

Tabell 4.28: Resultater alder og språklige/sosiale ferdigheter

Forskjell mellom 4- og 5-åringer	T1	T2
Selvkontroll og empati	0,18 = 18 poeng	0,25 = 25 poeng
Selvhevdelse	0,14 = 14 poeng	0,26 = 26 poeng
Språklige ferdigheter	0,42 = 42 poeng	0,46 = 46 poeng

Tabellen ovenfor viser at det er størst forskjeller mellom 4 og 5 åringer i språklige ferdigheter på begge måletidspunktene. Forskjellen er her på 42 og 46 poeng, og det indikerer at

normalprogresjon i språklige ferdigheter fra du er fire til du er fem år er på ca. 0,4 standardavvik. Det innebærer at barn i denne alderen utvikler og lærer språket i stort omfang, og at språklig stimulering i barnehagens hverdagssituasjoner er av avgjørende betydning.

Innenfor sosiale ferdigheter vurderes femåringene til å ha relativt klart bedre kompetanse enn fireåringene. Forskjellen er her på ca. 25 poeng (0,25 standardavvik). Det viser at det også innen dette område foregår aktiv læring og utvikling i denne aldersgruppen av barn. I skolen ser vi f.eks. at utviklingen av sosiale ferdigheter gradvis flater ut.

4.2 Ansattes utvikling og læring

I denne andre delen av resultatkapittelet tas det utgangspunkt i følgende målsettingen i Kultur for læring for å undersøke hvor barnehagene nå er i dette arbeidet: *«Ansattes, lederes og eieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap».*

Ut fra målsettingen ovenfor undersøkes det i denne rapporten problemstillingen:

- *I hvilken grad har alle ansatte i barnehagen økt sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap?*

Som skrevet innledningsvis, er det i dag relativt god dokumentasjon for at en videreutvikling av både lederes og ansattes kompetanse best gjøres kollektivt (DuFour, DuFour, Eaker & Karhanek 2010, Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick, Grift, Hecker & Wills 2016). Det betyr at barnehagemyndighet, ledere i barnehager og ansatte arbeider i profesjonelle læringsfellesskap med teoretiske og praktiske oppgaver som skal løses. I kollektiv kompetanseutvikling er endring av kulturen i barnehagen en målsetting, det vil si at barnehagens kapasitet og kompetanse skal utvikles.

For å besvare problemstillingen ovenfor undersøkes derfor resultater på to faktorer eller fokusområder; ansatte og lederes vurdering av kompetanse og tilfredshet, samt deres samarbeid på både T1 og T2. Til sammen vil dette være et uttrykk for barnehagens miljø som disse faktorene representerer gjennom den eventuelle økte kompetanse og samarbeid barnehagene har hatt fra T1 til T2.

Nedenfor presenteres noen bakgrunnsvariabler relatert til ansatte som er viktig å ha kjennskap til når resultatene på miljøet i barnehagen presenteres. Deretter vil resultater på faktorene i barnehagens miljø bli presentert ved begge målinger. Variasjoner mellom barnehager på disse faktorene blir så presentert.

4.2.1 Bakgrunnsvariabler

I kartleggingsundersøkelsene registreres en rekke bakgrunnsvariabler som gir oss viktig informasjon om utvalgene ved begge målingene. Tabellene nedenfor viser til fordeling på ansattes kjønn og stillingskategori.

Tabell 4.29: *Kjønn ansatte*

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %
Mann	150	7,4	7,4	134	7,4	7,5
Kvinne	1864	91,8	92,6	1656	91,7	92,5
Totalt	2014	99,2	100,0	1790	99,2	100,0
Missing	17	0,8		15	0,8	
Totalt	2031	100,0		1805	100,0	

Tabellen ovenfor viser at det er veldig få menn i barnehagene i Hedmark. Av 150 menn som deltok i T1 er det 134 menn som deltar i T2. Kvinner som deltok i undersøkelsen er redusert fra 1864 til 1656 ved T2. Godt over 90 % av ansatte i barnehagene er kvinner.

Tabell 4.30: *Stillingskategorier*

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %
Assistent	629	31,0	31,1	445	24,7	24,8
Fagarbeider	651	32,1	32,2	591	32,7	32,9
Pedagogisk leder/ barnehageleder	702	34,6	34,7	727	40,3	40,5
Spesialpedagog/ støttepedagog	41	2,0	2,0	32	1,8	1,8
Totalt	2023	99,6	100,0	1795	99,4	100,0
Missing	8	0,4		10	0,6	
Totalt	2031	100,0		1805	100,0	

Fordeling av ansatte med og uten en pedagogisk utdanning var ved T1 ca. 63 % assistent/fagarbeider/barneveileder og 37 % pedagogisk leder/spesialpedagog. Ved T2 er denne fordelingen endret til ca. 57 % og 43 %, noe som sannsynligvis henger sammen med endret norm for ansatte med pedagogisk utdanning.

4.2.2 Resultater miljøet i barnehagen

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

I tabellen nedenfor presenteres resultatet gjennom antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik på begge målinger og forskjell mellom T1 og T2 uttrykt i Cohens D (forskjell uttrykt i standardavvik). Verdiskalaen her går fra 1,00 til 4,00 hvor høy skåre indikerer et godt miljø eller en god kultur i barnehagen.

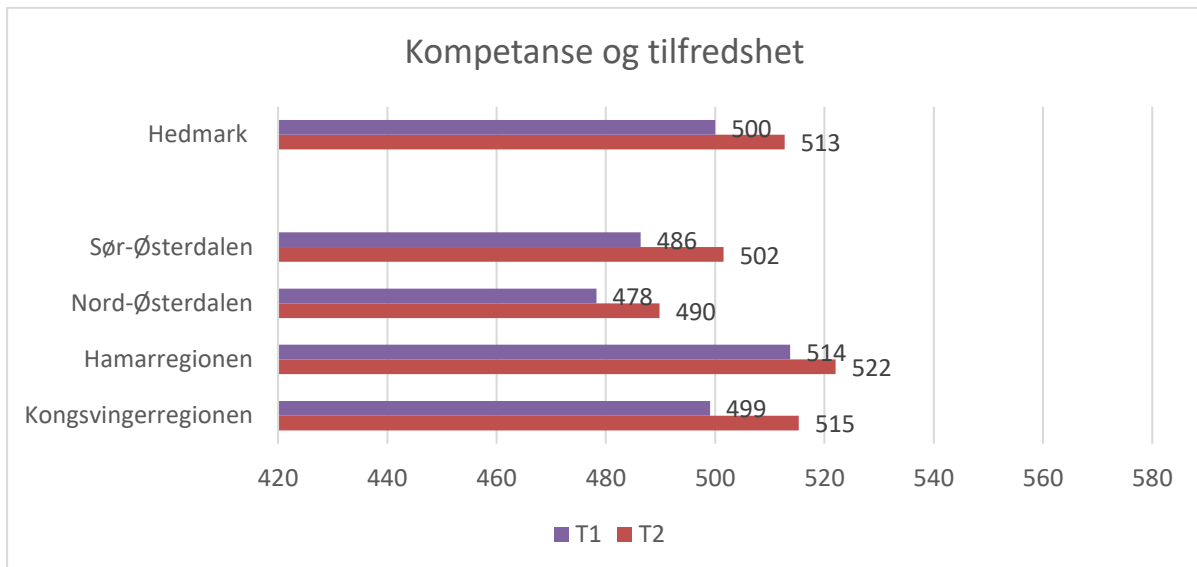
Tabell 4.31: Resultater miljøet i barnehagen i Hedmark ved T1 og T2

Faktor	Måletids-punkt	N	Snitt	St.a
Kompetanse og tilfredshet	T1	2022	3,32	0,48
	T2	1802	3,38	0,50
Samarbeid	T1	2018	3,22	0,50
	T2	1802	3,26	0,51

Tabellen ovenfor viser en svakt forbedret opplevelse av egen kompetanse og tilfredshet i barnehagene i Hedmark fra T1 til T2. I forhold til samarbeid er resultatet det samme. I gjennomsnitt vurderer ansatte begge faktorene rimelig høyt på en verdiskala som går fra 1,00 til 4,00. Skårer opp mot og over 3,30 indikerer at de fleste ansatte er tilfredse og de samarbeider godt. Standardavviket viser at det er spredning i resultatene og at den er stabil.

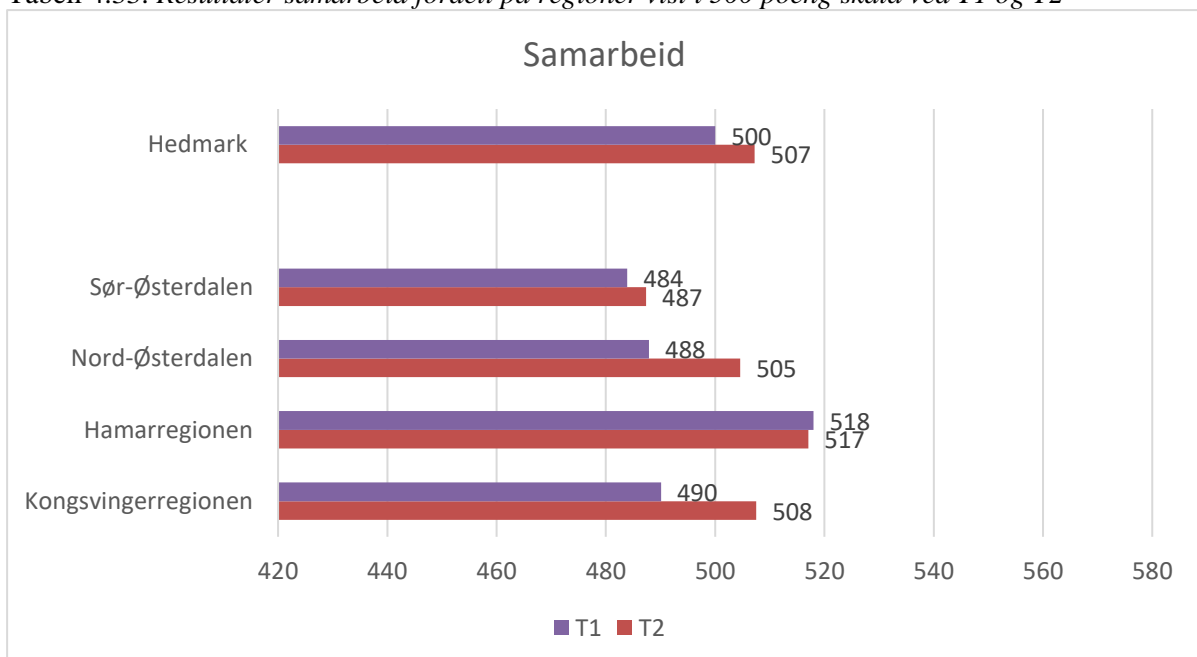
I tabellene nedenfor vises resultatet på faktorene kompetanse og tilfredshet, samt på samarbeid, fordelt på de fire regionene i Hedmark.

Tabell 4.32: Resultater kompetanse og tilfredshet fordelt på regioner vist i 500 poeng skala ved T1 og T2



Resultatet viser at ansatte i barnehager i alle fire regioner vurderer kompetanse og tilfredshet høyere ved T2 enn ved T1. Samlet for hele Hedmark er det en forbedring på 13 poeng fra T1 til T2. Forskjellen mellom den regionen som vurderte denne faktoren lavest og høyest ved T1 var på 36 poeng, mens ved T2 er denne forskjellen på 32 poeng.

Tabell 4.33: Resultater samarbeid fordelt på regioner vist i 500 poeng skala ved T1 og T2



Resultatet ovenfor viser at ansatte i barnehager i tre av fire regioner også vurderer samarbeidet høyere ved T2 enn ved T1, mens en region vurderer dette stabilt. Samlet for hele Hedmark er det en forbedring på 7 poeng fra T1 til T2. Forskjellen mellom den regionen som vurderte denne faktoren lavest og høyest ved T1 var på 34 poeng, mens ved T2 er denne forskjellen på 30 poeng.

I figuren nedenfor er resultatene fordelt på de enkelte kommuner innenfor den enkelt region. Hver prikk og bokstav viser til en kommune.

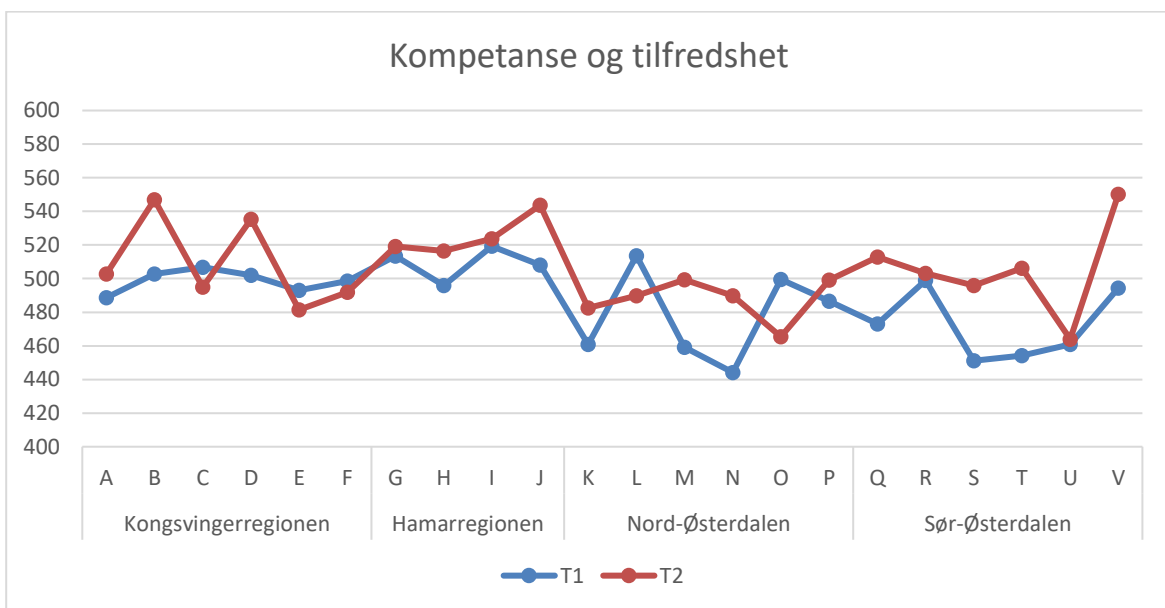


Fig. 4.4: Variasjon mellom kommuner i kompetanse og tilfredshet ved T1 og T2

17 av de 22 kommunene viser til et stabilt eller forbedret resultat fra T1 til T2 på vurdering av egen kompetanse og tilfredshet. Tilbakegangen for de 5 andre kommunene er relativ liten. Det betyr at de fleste kommuner har ansatte med tillit til seg selv som pedagogisk personal, de klarer å opprettholde ro og orden, er entusiastiske og engasjerte, opplever å utvikle seg faglig og vurderer det som tilfredsstillende å være ansatt i barnehagen. Men, som resultatet viser er det også ansatte i noen av barnehagene som ikke vurderer dette som tilfredsstillende.

I den neste figuren nedenfor vises resultatet på samarbeidet fordelt på de 22 kommunene.

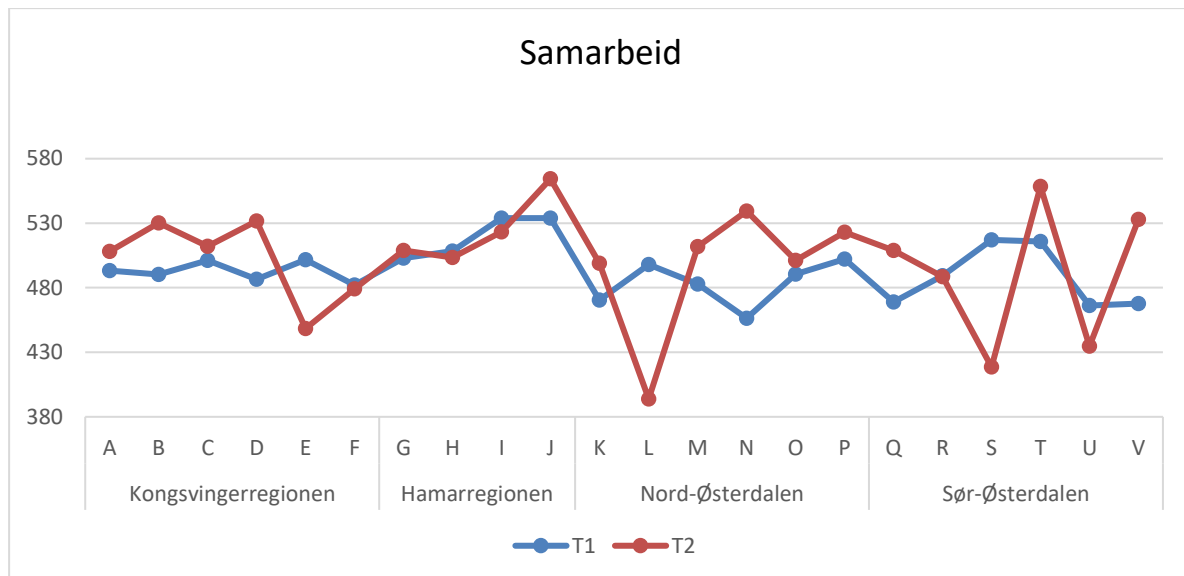


Fig. 4.5: Variasjon mellom kommuner om samarbeid ved T1 og T2

Resultatet viser at 17 av 22 kommuner har et stabilt eller forbedret samarbeid. For de 5 andre er tilbakegangen for de fleste liten, men to av kommunene har en markant tilbakegang. Det betyr at mange ansatte vurderer at de samarbeider om innhold og metoder, de hjelper hverandre med å løse problemer i barnegrupper og de planlegger det pedagogiske arbeidet i fellesskap.

4.2.3 Resultater ut fra stillingskategori

I KFL krysser alle ansatte av for egen stillingskategori. Resultatene nedenfor viser hvordan de ansatte innenfor de ulike stillingskategoriene vurderer egen kompetanse og tilfredshet og samarbeidet mellom de ansatte i barnehagen.

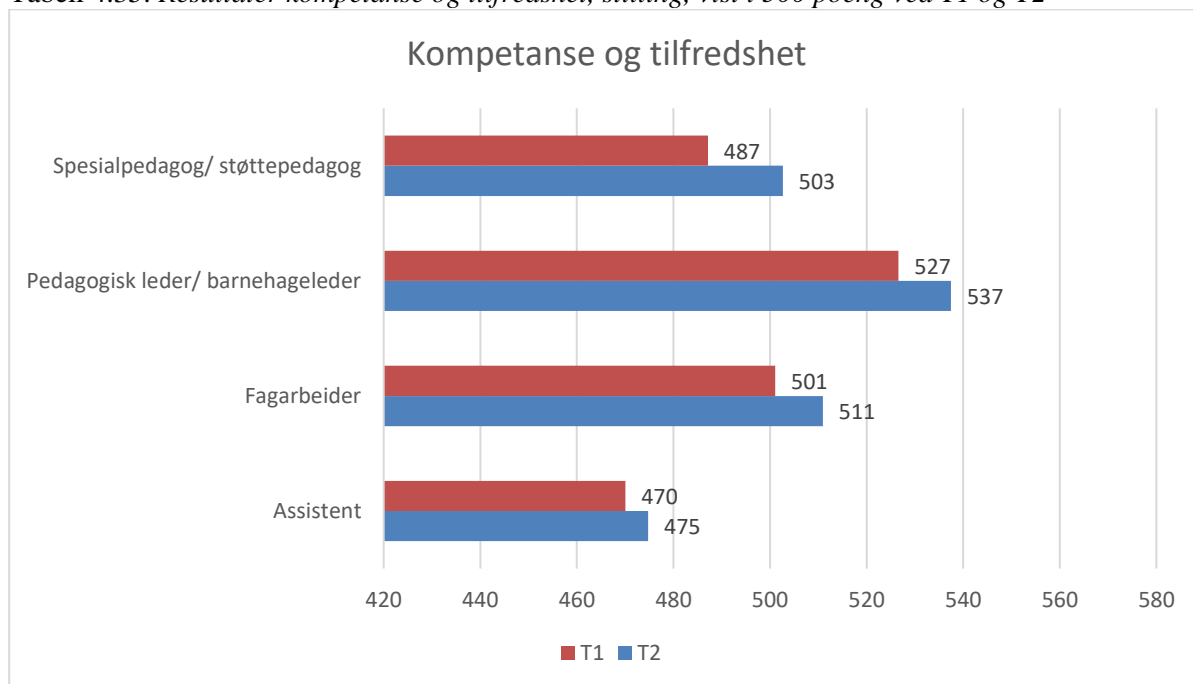
Tabell 4.34: Resultater kompetanse og tilfredshet, stilling ved T1 og T2

	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a
Assistent	T1	627	3,18	0,50
	T2	444	3,20	0,52
Fagarbeider	T1	648	3,33	0,46
	T2	591	3,37	0,48
Pedagogisk leder/ barnehageleder	T1	700	3,45	0,46
	T2	727	3,50	0,46
Spesialpedagog/ støttepedagog	T1	40	3,26	0,46
	T2	32	3,33	0,49

Resultatet ovenfor viser at de fleste ansatte uansett stillingskategori vurderer egen kompetanse og tilfredshet rimelig høyt på en skala fra 1-4. Innenfor alle stillingskategoriene vurderes denne faktoren noe høyere ved T2 enn ved T1. Samtidig er det forskjeller i resultatene, ved at assistenter vurderer denne faktoren lavest av de fire stillingskategoriene, og har den største spredningen. Deretter kommer spesialpedagoger/støttepedagoger, fagarbeider og høyest vurderer pedagogisk leder/barnehageleder egen kompetanse og tilfredshet.

Nedenfor vises resultatene uttrykt i 500 poengskala fordelt på de ulike stillingskategoriene.

Tabell 4.35: Resultater kompetanse og tilfredshet, stilling, vist i 500 poeng ved T1 og T2



Tabellen ovenfor viser den positive fremgangen i vurdering av egen kompetanse og tilfredshet for innenfor alle stillingskategoriene. Som sagt ovenfor er det assistenter som vurderes denne faktoren lavest på begge målingene, men de vurderer egen kompetanse og tilfredshet 5 poeng høyere ved T2 enn ved T1. Spesialpedagoger/støttepedagoger vurderer faktoren 16 poeng høyere ved T2 enn T1, fagarbeider vurderer dette 10 poeng høyere og tilslutt pedagogisk leder/barnehageleder som har vurdert egen kompetanse og tilfredshet også 10 poeng høyere ved T2 enn T1.

I tabellen under vises resultatene for faktoren samarbeid fordelt på stillingskategori.

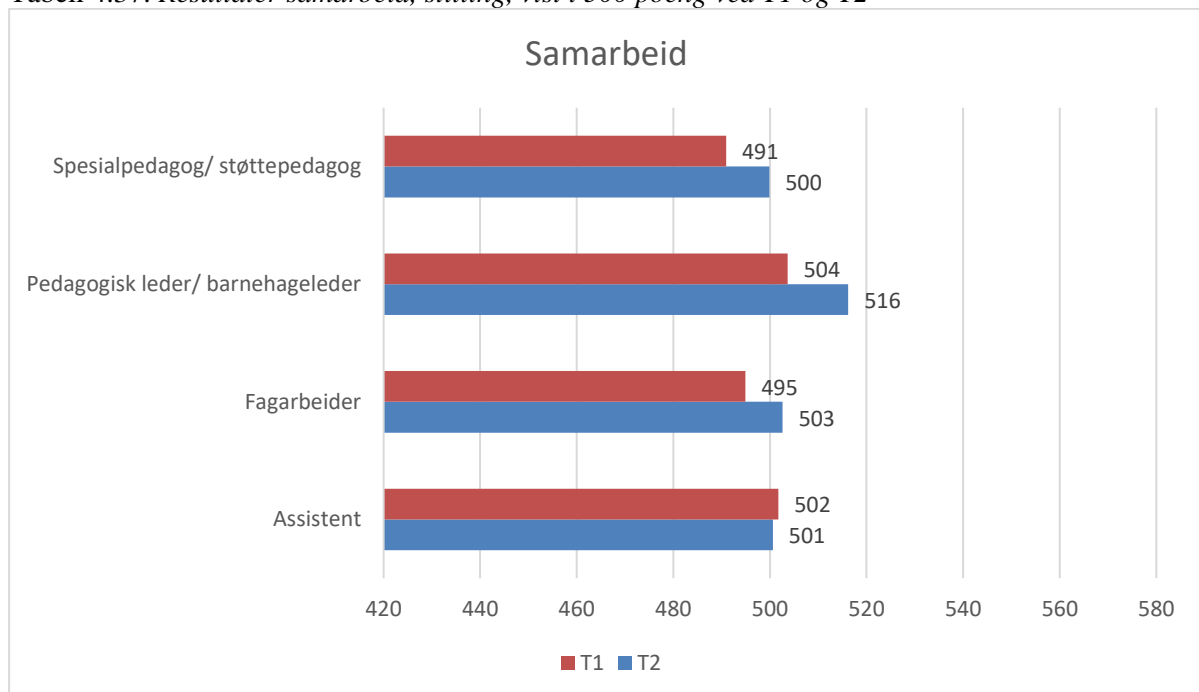
Tabell 4.36: Resultater samarbeid, stilling, ved T1 og T2

	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a
Assistent	T1	627	3,23	0,49
	T2	444	3,22	0,51
Fagarbeider	T1	646	3,19	0,53
	T2	591	3,23	0,53
Pedagogisk leder/ barnehageleder	T1	698	3,24	0,48
	T2	727	3,30	0,48
Spesialpedagog/ støttepedagog	T1	40	3,17	0,46
	T2	32	3,22	0,49

Resultatet viser for det første at de fleste ansatte uansett stillingskategori vurderer samarbeidet rimelig høyt på en skala fra 1-4, og ganske likt ved begge måletidspunktene. Med unntak av assistenter, så vurderes denne faktoren noe høyere ved T2 enn ved T1. Standardavviket viser at det er spredning i materialet også på denne faktoren.

Nedenfor er resultatene innenfor de ulike stillingskategoriene vist i 500 poengskala.

Tabell 4.37: Resultater samarbeid, stilling, vist i 500 poeng ved T1 og T2



Tabellen ovenfor viser en liten, men positiv, fremgang i vurdering av samarbeidet innenfor alle stillingskategoriene, med unntak av assistenter som har 1 poengs tilbakegang. Resultatet på samarbeid viser at det er spesialpedagoger og støttepedagoger som vurderer samarbeidet

lavest, selv om vurderingen ved T2 er 9 poeng høyere ved T1. Deretter kommer assistenter, hvor vurderingene er stabil fra T1 til T2. Fagarbeidere vurderer samarbeidet 8 poeng høyere ved T2. Pedagogisk leder og barnehageleder vurderer samarbeidet høyest ved begge måletidspunkt og en forbedring fra T1 til T2 på 12 poeng.

4.2.4 Samarbeid med barnehagemyndighet

Samarbeid mellom barnehagemyndighet og leder i barnehagene er også et sentralt arbeid i KFL. Å utvikle kvalitativt gode barnehager for alle barn krever et godt samarbeid mellom barnehagemyndighet i kommunene og lederne av barnehagene. Resultatet nedenfor viser hvordan lederne i barnehagene i Hedmark vurderer dette samarbeidet.

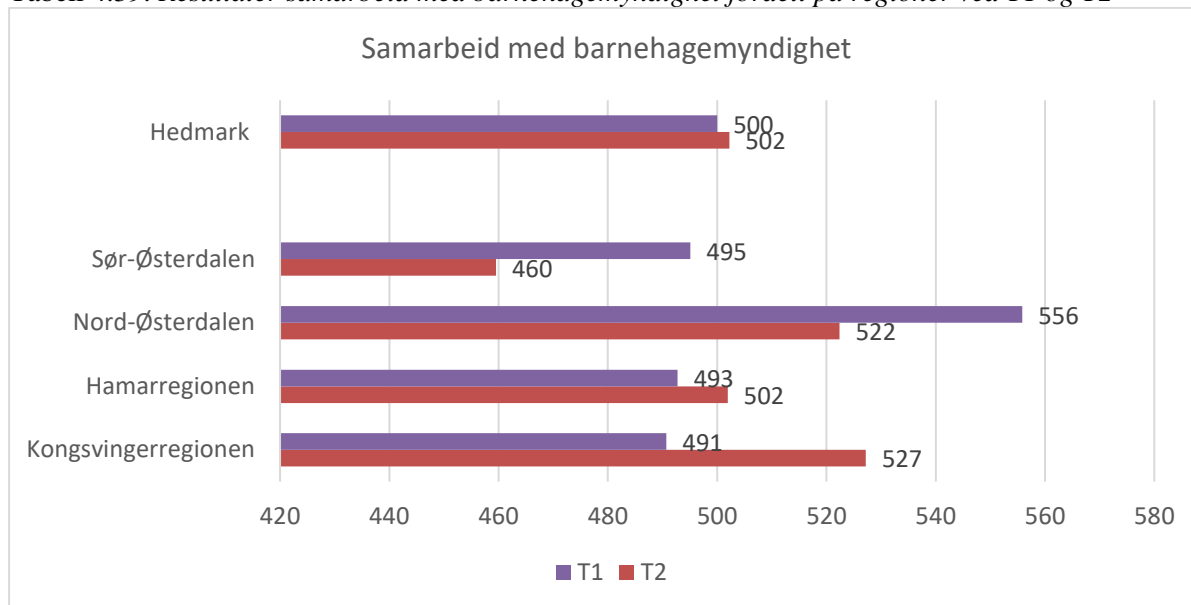
Tabell 4.38: Resultater samarbeid med barnehagemyndighet ved T1 og T2

Faktor	Måletids-punkt	N	Snitt	St.a
Samarbeid med barnehagemyndighet	T1	186	3,58	0,53
	T2	162	3,59	0,62

Tabellen ovenfor viser i utgangspunktet en meget høy gjennomsnittsskåre ved begge måletidspunktene ut fra en verdiskala fra 1-4. Endringen fra T1 til T2 viser en positiv retning, men den er veldig liten. Standardavviket er ørlite høyere ved T2, men det er en spredning i resultatene ved begge målinger. Det betyr at de fleste lederne i barnehagene i Hedmark vurderer samarbeidet med barnehagemyndighet rimelig godt, selv om det er variasjon i resultatene.

I tabellen nedenfor er resultatene fordelt på de ulike regionene.

Tabell 4.39: Resultater samarbeid med barnehagemyndighet fordelt på regioner ved T1 og T2



I tabellen ovenfor viser resultatet en forbedring fra T1 til T2 på 2 poeng når hele Hedmark ses samlet. Fordelt på de fire regionene, så viser resultatet en forbedring i samarbeidet med barnehagemyndighet fra T1 til T2 for Kongsvingerregionen og Hamarregionen. For Nord- og Sør-Østerdal viser resultatet en tilbakegang. Før Sør-Østerdal så vet vi at det er noen kommuner her som i en lengre periode ikke har hatt egen barnehagemyndighet og det vil naturlig nok spille inn på dette resultatet. Nord-Østerdal hadde ved T1 en meget høy skåre som ved T2 har nærmet seg de andre regionene.

4.2.5 Sammenhenger og mønstre

I dette avsnittet presenteres korrelasjonen eller sammenhengen mellom faktorene kompetanse og tilfredshet og samarbeid, som til sammen sier noe om barnehagens kultur eller miljø. I tabellen nedenfor vises resultatene fra korrelasjonsanalysen, altså sammenhengen mellom ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet, og deres samarbeid.

Tabell 4.40: Korrelasjon

Korrelasjon	Kompetanse og tilfredshet	Samarbeid
Kompetanse og tilfredshet	1	,485
Samarbeid		1

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelasjonsanalysen ovenfor viser at det er sterke sammenhenger mellom de to faktorene. Dette innebærer at de som vurderer egen kompetanse og tilfredshet i barnehagen høyt også vurderer samarbeidet høyt, og motsatt.

4.3 Pedagogisk analyse ut fra data

I denne tredje delen av resultatkapittelet tas det utgangspunkt i følgende målsetting i Kultur for læring: *Ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.*

Ut fra målsettingen ovenfor undersøkes det i denne rapporten problemstillingen:

- *Hvordan har ansatte og ledere arbeidet med forbedring av egen praksis ut fra data, med bruk av verktøyet pedagogisk analyse og i profesjonelle læringsfellesskap?*

Etter at data fra T1 var klare i resultatportalen, var en av oppgavene at ansatte og ledere i barnehage og kommune skulle analysere data og iverksette relevante forskningsbaserte tiltak på de områder de så var utfordrende. Formålet med denne delen av rapporten er derfor å deskriptivt vise eksempler på analyser som er gjennomført og hvilke tiltak som er iverksatt.

Utvalget

Alle ledere i barnehagene og barnehagemyndighet i hele Hedmark fikk under regionale samlinger i februar 2020 informasjon og spørsmål om de kunne tenke seg, helt frivillig, å bidra med informasjon om deres pedagogiske analyse og anvendelse av data i perioden etter T1 og fram til T2. Innen fristen 17.3 er det kommet inn data fra 30 barnehager og en barnehagemyndighet og de fordeler seg på alle fire regioner. At dette utvalget er veldig lavt kan henge sammen med at lederne i barnehager og kommuner akkurat nå arbeider med å løse utfordringer knyttet til koronautbruddet. Men like fullt gir dataene fra disse et innblikk i hvordan de både har analysert utfordringer i egen praksis ut fra data på T1, hva som kan opprettholde disse utfordringene og ikke minst hvilke tiltak de har iverksatt for å forbedre egen praksis.

Deskriptive resultater

For å besvare problemstillingen ovenfor viser vi her eksempler på hvilke fokusområder barnehagene har tatt utgangspunkt i når de har analysert utfordringer i egen praksis ut fra T1 data, hva som opprettholder utfordringen og hvilke tiltak som er iverksatt. Oversikten viser antall analyser innenfor følgende fokusområder:

- Gjenkjennelse av tall, bokstaver, ord (3)

- Språkstimulering (1)
- Rutinesituasjoner (3)
- Relasjoner (10)
- Lek (1)
- Trivsel og vennskap (6)
- Foreldresamarbeid (4)
- Ledelse av ansattes kompetanseutvikling og ansattes samarbeid (2)
- Barnehagemyndighet (3)

Som oversikten viser, så er flertallet av analysene foretatt på temaet relasjoner. Trygge og støttende relasjoner er viktige for barns utforskertrang og dermed for barnets læring og utvikling.

4.3.2 Gjenkjenning av tall, bokstaver, ord

Hvorfor har vi spørsmål om dette med tall, bokstaver etc. i KFL kartleggingsundersøkelser og er det slik at vi nå skal pugge på dette? Nei, er svaret på pugging, men det handler om å starte et grunnleggende arbeid med et begrepsapparat barn trenger for etterhvert for å oppdage, utforske og skape strukturer og hjelper barna til å forstå sammenhenger i naturen, samfunnet og universet. Arbeidet skal stimulere barnas undring, nysgjerrighet og motivasjon for problemløsning, men da gjennom et lekende og undersøkende arbeid med sammenligning, sortering, plassering, orientering, visualisering, former, mønster, tall, telling og måling. Det handler også om å stille spørsmål, resonnere, argumentere og søke løsninger. Analysene nedenfor viser til utfordringer omkring dette arbeidet, hva som opprettholder disse utfordringene og ikke minst til gode tiltak som er iverksatt.

Tabell 4.41: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, gjenkjenning av geometriske figurer.*

Fokusområde		
Gjenkjenning av geometriske figurer		
Tema/Problemformulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Geometriske figurer	<ul style="list-style-type: none"> • Lite bevisst fokus på geometriske figurer for fireåringene • Ingen krav om at barna skal lære de geometriske figurene • Ulik bruk av navnene på de 	<ul style="list-style-type: none"> • Legge opp til mer bevisst bruk av geometriske figurer for fireåringene. • Benytte spill, bøker og konkrete som inneholder geometriske figurer. • Bordkort i geometriske figurer med navn på barnet benyttes. • Ved innsamling brukes disse bevisst, hvor det etterspørres kort med de ulike figurene. • Barna leverer inn figurene det etterspørres.

	ulike figurene eks: sirkel/runding, firkant/rektangel <ul style="list-style-type: none"> • Jobber bevisst med begrepene, kun i perioder, og spesielt mot 5 åringene • Ikke synlige figurer som henger fremme 	<ul style="list-style-type: none"> • Ledere som jobber bevisst med å snakke om og rette oppmerksomheten mot geometriske former i hverdagen. • Finne metoder i faglige møter og utarbeide planer. • Mer fokus på bruken av navn på figurer og bevissthet på planlegging av aktiviteter med geometriske figurer • Bevisst bruk av navnene på figurene som benyttet i undersøkelsen. • Benytte overbegreper og underbegreper eks overbegrep firkant kan være underbegrep rektangel og kvadrat. • Legge opp til mer bevisst bruk av geometriske figurer gjennom hele året. • Benytte spill, bøker og konkrete som inneholder geometriske figurer. • Snakke om figurer vi finner i hverdagen, f.eks. klosser, brikker figurer i naturen som har geometrisk form. • Geometriske figurer i papp henges opp på veggene og snakkes bevisst om med barna
--	--	---

Tabell 4.42: Pedagogisk analyse fra T1 til T2, gjenkjenning av tall, ord og bokstaver.

Fokusområde		
Gjenkjenning av tall, ord og bokstaver		
Tema/Problemformulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
"Hvorfor har de eldste barna for lite kjennskap til ord, bokstaver og tall?"	<ul style="list-style-type: none"> • Personalet har ikke vært gode nok på å bruke tall og bokstaver i dagen. • Manglende synliggjøring av tall og bokstaver på avdelingen. • Manglende kompetanse og ideer på hvordan man formidler tall og bokstaver. • Manglende plan og struktur på formidling av tall og bokstaver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruke tall og bokstaver aktivt i lek og daglige gjøremål. • Henge tall og bokstaver og lage/kjøpe tall og bokstaver som barna kan bruke i leken. • Intern skolering, hvor ny litteratur deles og nye ideer skapes. • Ta i bruk resultatene av T1 og lage en plan på hvordan resultatene kan endres. En plan for hverdagen. • Lage progresjonsplan fra de yngste til de eldste, med utgangspunkt i fagområdene i Rammeplanen.
Tall, ord, bokstaver	<ul style="list-style-type: none"> • For lite fokus på ord, tall og bokstaver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bevisstgjøre viktigheten å jobbe med det hver dag f.eks. synliggjøre tall og bokstaver.

	<ul style="list-style-type: none"> • Det er ikke satt inn i system hvordan vi skal jobbe med det. Manglende progresjonsplan. • For lite tilrettelegging for språkaktiviteter. • For lite lesing, mye på grunn av lite fengende bøker. • For lite bevissthet blant personalet rundt betydningen av tidlig språkopplæring. 	<ul style="list-style-type: none"> • Henge bokstavene i barnas høyde ute og inne. • Bruk av ordbilder f.eks. ordet "speil" på speilet, lekekasser med ord og bilde ute og inne. • Barnas forbokstav på barnas sete i garderoben. • Ulike typer spill, både hjemmelagede og ferdigproduserte. • Lage bokstavkasser (puttekaske, finne ting som starter på bokstaven). • Prosjekt med bokstavbilder og bokstaver ute. • Lage progresjonsplan 1-6 år. Alle ansatte blir inkludert. • Tilrettelegge mer for sang og bevegelse. • Sørg for at spill, bøker og leker som oppfordrer til det. • Prøve ut alderstilpasset bokkasse fra biblioteket. • Sette av tid til lesing hver dag. • Variasjon i bøker som tilbys barna. • Ta opp temaet språklige læringsmiljøer på ulike lærende møter. • Aktuell litteratur/fagstoff tilgjengelig i barnehagen. • Legge frem artikler på personalrom, skape engasjement rundt temaet. • Gi lesetid til alle ansatte i barnehagen. • Bruke førmatematiske begreper i alle rutinesituasjoner
--	--	---

4.3.3 Språklige ferdigheter

Barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker. Å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser fremmer språkutviklingen (Gjems 2011). Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling. Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Suskind, Suskind, & Lewinter-Suskind (2015) skriver i boken «Thirty million words» at ansatte og foreldre skal *«la skravla gå, høytlesing av havregrøtens næringsdeklarasjon bygger ettåringen hjerne, det handler om å få den programmert. Etter tre år er hjernens gullalder på hell, «use it or lose it»*. De sier videre at vi ikke er født smarte, det blir vi og derfor er de tre T nedenfor avgjørende:

- Tune in

- Talk more
- Take turns

I tabellen nedenfor vises analyser som ansatte i barnehager har foretatt på utfordringer relatert til barns språklige ferdigheter, hva som opprettholder utfordringene og tiltak som er iverksatt.

Tabell 4.43: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, språklige ferdigheter*

Fokusområde Språk	
Tema/Problem-formulering	Språklige ferdigheter
Opprettholdende faktor	Tiltak
<ul style="list-style-type: none"> • Manglende kunnskap om barns læring og språkutvikling • Manglende observasjoner/ kartlegging av barnas språklige ferdigheter • Ikke avsatt tid til refleksjoner på avdelingsmøter • Store barnegrupper • Ansatte som ikke er tilstede og utnytter rutinesituasjoner og lek til språkstimulering • Manglende samarbeid med foreldrene om barnas språkutvikling 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk analyse • Kjernetid – tre dager i uka kjernetid fra kl-09.00-13.00. Alle ansatte tilstede med barna. Delte barnegrupper • ASQ – kartlegging av barnas språk • Økt kompetanse på hvordan barn lærer språk og hva et godt språkmiljø er • Språkposer til hjemlån

4.3.4 Rutinesituasjoner

Rutinesituasjoner som for eksempel måltid, av- og påkledning, bleieskift, legging, bringing og henting, er situasjoner hvor de ansatte skal gjennomføre en bestemt praktisk oppgave og hvor det samtidig er rom for kontakt og samspill mellom barn og voksen. Kvaliteten på rutinesituasjonen blir påvirket av hvordan personalet organiserer situasjonen, hvilken intensjon (mening, hensikt, mål) som ligger bak og personalets måte å være på (både atferd og kommunikasjon). Rutinesituasjoner er således viktige arenaer for å bygge relasjoner i barnehagen. Vaner og handlingsmønstre tar form allerede fra tidlig alder. Gode vaner som tilegnes i barnehagealder, kan vare livet ut. Barna skal derfor inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger. Gjennom medvirkning for eksempel i mat- og måltidsaktiviteter skal barna motiveres til å spise sunn mat og få grunnleggende forståelse for hvordan sunn mat kan bidra til god helse.

Tabell 4.44: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, ro og orden*

Fokusområde		
Ro og orden		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Hva kan være forklaringen på at personalet føler at de ikke klarer å opprettholde ro og orden i barnehagen?	<ul style="list-style-type: none"> • Personalet er ikke tilstrekkelig nok tilstede for å kunne opprettholde ro og orden i barnegruppa • Personalet mangler felles forståelse for hva som er tilfredsstillende ro og orden • Personalet gir hverandre for lite positive tilbakemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> • Være så nære og mentalt tilstede at vi fanger opp barnas signaler i ulike situasjoner • Alle har speilet mot seg selv, og tenker hva kan jeg bidra med i enhver situasjon gjennom dagen • Personalet diskuterer og forbedrer rutiner ved overgangssituasjoner • Utnytte rolige stunder til å forberede aktiviteter • Personalet etablerer en felles forståelse for hva som er tilfredsstillende ro og orden • Pedagogiske ledere legger til rette for dialogspill og faglige diskusjoner på avdelingsmøter minst hver 3.uke • Alle bidrar til god kommunikasjon og tilbakemeldinger mellom personalet • Alle bidrar til å bruke uteområdet og huset variert gjennom hele dagen • Personalet gir hverandre konkrete positive tilbakemeldinger i hverdagen • Alle deler en situasjon de selv mestret bra på avdelingsmøter, i form av positiv runde • Alle bidrar aktivt til å gi hverandre positive tilbakemeldinger der og da, i hverdagens alle situasjoner

Tabell 4.45: Pedagogisk analyse fra T1 til T2, støy under måltid

Fokusområde		
Støy under måltid		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Det for mye støy under måltidene.	<ul style="list-style-type: none"> • Vi voksne snakker for mye sammen • For mange voksne ved måltidene • For mye uro ved at vi voksne stadig må hente ting på kjøkkenet • Enkelte av barna lager mer støy når de sitter ved samme bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Vi voksne skal snakke mindre sammen under måltidene og holde fokus på barna. • Vi bør helst sitte kun en voksen ved hvert bord. Dette for å unngå snakking de voksne imellom. • Dele barna på flere bord. • Gode forberedelser i forkant av måltidene: • Vi skal finne frem alt som behøves under måltidene før vi setter barna til bords. Det gjelder barnas matpakker, drikke, kopper, skjeer osv. I tillegg det vi voksne trenger

	<ul style="list-style-type: none"> • Mange barn rundt samme bord • Mange barn ved ett bord(langbord) • For lite samtale barn-voksne. • Plassering av barna. • Voksne som går fra bordet for å hente mere brød/pålegg • Mange i ett rom 	<p>under måltidet. Dette for å skape ro og unngå utallige turer på kjøkkenet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dele opp langbord i småbord • Voksne må samtale med barna, vise interesse for det de er opptatt av. • Hensiktsmessig plassering/sammensetting av gruppa • Sørg for at alt som trengs under måltidet er på plass • De eldste(førskolebarna) spiser på eget rom sammen med en voksen.
--	--	---

Tabell 4.46: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, Rydding inne på formiddagen*

Fokusområde		
Rydding inne på formiddag		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Rydding inne på formiddagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Få voksne tilstede for å motivere. • For mye leker tilgjengelig. • For lite tid til å la barna gjøre det sjøl. • Rydding starter for tidlig. • Utydelig beskjeder fra personalet til barna. • Manglende forutsetning for å forstå beskjeden 	<ul style="list-style-type: none"> • Tilstedeværende voksne. • Bytte ut leker jevnlig, ha rikelig av færre leker samtidig • Tilpasse tida vi avsetter til rydding etter aktivitetene vi har • La barna leke lengre. Ta bleieskift/då gåing mens lek pågår. Unngå ventetid som ikke fylles med lek • Gi små grupper av barn/enkeltbarn beskjed om hva de skal rydde, og hvor det skal. • Bruke ryddekort, voksne modellere

4.3.5 Relasjoner

Relasjoner er livsviktig for oss (Drugli 2017). Barn og unge tilbringer mange timer i pedagogiske institusjoner hver dag og da blir det av uvurderlig betydning å sørge for god relasjonskvalitet når de er der. Barn og unge danner seg et bilde av sin egen verdi og betydning ut fra responsene og anerkjennelsen de får fra nære voksne. Måten de barnehageansatte prater til barna og forholder seg til dem, er derfor med på å bidra til hvorvidt barna får tro på at de verdt noe. Ingen barn eller unge vil utvikle et godt selvbilde og tro på seg selv hvis de ikke får anerkjennelse fra sine nære voksenpersoner. Gode relasjoner fremmer ikke bare et positivt selvbilde og trivsel, men også læring. Barnehagen skal derfor gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre, oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har

behov for. Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna, og mellom barn og personalet, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Analysene nedenfor viser at arbeidet med dette fokusområdet er sentralt for mange barnehager.

Tabell 4.47: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, omsorg og støtte*

Fokusområde		
Relasjoner: omsorg og støtte		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Barna skal oppleve omsorg og støtte når de har behov for det	<ul style="list-style-type: none"> • De voksne mangler kunnskap om hva det enkelte barn trenger når det er lei seg. • De voksne er ikke tilstede og ser hva som skjer. • Tilknytningen til barn/voksen er ikke god nok. • Manglende tilstedeværelse for enkelte barn som ofte gråter. • Ansatte bruker mye tid på å gi og motta beskjeder. • Ansatte har ulike holdninger til hva som er barnas innflytelse/medvirkning og de ansatte tar ulike avgjørelser og beslutninger. • For mange ansatte blander seg inn når det skjer en konflikt eller hvis barna gråter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Overføringsmøter når barn bytter avdeling. • De voksne må spre seg og være der barna er og delta i leken. • Bruke pedagogisk analyse for å øke kunnskapen om årsaken til barnets gråt. • Bruke beskjedbøker, ha rutine om at alle har ansvar for å lese i boka når de kommer. • Veilede hverandre, bruke dialogspill og resultater fra Kultur for Læring som grunnlag for å diskutere ansattes holdninger, ulike lederroller og hvorfor vi handler slik vi gjør.

Tabell 4.48: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, relasjon voksen-barn*

Fokusområde		
Relasjoner: relasjon mellom voksen og barn		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Hvorfor viser kartleggingsresultatene lavere score hos gutter i forhold til jenter når det gjelder relasjon mellom barn og voksen?	<ul style="list-style-type: none"> • Vi har mindre toleranse for guttas bråk og herjelek, og legger for lite til rette for denne type lek, både inne og ute • Jeg er for lite engasjert i guttenes lek og aktiviteter 	<ul style="list-style-type: none"> • Vi skal delta i barnas boltrelek og støtte leken språklig • Observere hva guttene er opptatt av og hva de leker • Spørre hva gutta vil • Legge til rette det fysiske miljøet, ut fra punktene over • Være deltakende på ungenes premisser

<p>Ansatte skårer sin relasjon til barnet lavt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personalet organiserer ikke optimalt • Motivasjon til eget arbeid • Praktiske gjøremål • De voksne mangler kompetanse på krevende barn 	<ul style="list-style-type: none"> • Dele barnegruppa • Møte opplagt • Jobbe for et godt arbeidsmiljø • Være positiv • Alle må gå inn i seg selv og spør hvorfor man arbeider i barnehage • Alle praktiske gjøremål som kan utføres på morgenen bør gjøres før alle barna er på plass • De ulike vaktene har sine arbeidsoppgaver som de må utføre • Ikke gjøre «unødvendige» ting • Søke veiledning/kunnskap fra eksterne (PPT og spesial pedagog) <p>Dele inn i mindre grupper</p>
<p>Ansatte skårer lavt på «I denne barnehagen er det ingen som gir direkte kritikk eller negative kommentarer til barna»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Står i klynge og snakker sammen • Ikke nok deltakende i barnas lek • Toleransegrensen er forskjellig • Vi bruker ordet "ikke" for mye i irettesettelse og veiledning • Kan noen tilfeller gi negative kommentarer/direkte kritikk 	<ul style="list-style-type: none"> • Spre oss mer utover avdelingen/uteområdet. • Være enda mer tilgjengelig for barna. • Sitte oss ned på barnas nivå. • Finne balansegangen mellom være tilstede i leken eller observere. • Vi ønsker at ungene er/blir selvstendige i leken, ungen skal ikke føle at vi skal avbryte/ forstyrre dem. • Være med i leken men trekke seg rolig tilbake. • Hjelp barn tilbake i leken som går "ut og inn" (trygghetssirkelen, COS) • Vi er enige om reglene, men vi er ulike individer og har ulik toleransegrense. Vi bør ha samlingsstund en gang i mnd. eller ved behov, hvor vi forteller/gjentar reglene til barna. • Bli mer bevisste hvordan vi ordlegger oss, fokus på positive. • Ha fokus på de barna som gjør ting etter forventningene. • Minne barna på hva de skal gjøre. • Få en smitteeffekt over på barna så de bruker det på hverandre. • Lære å ta imot ros og takke for det, og kjenne på at ros er godt å få.
<p>Ikke alle voksne møter barna på en sensitiv måte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lite fokus på barna • Mye prat mellom voksne • Manglende vilje hos enkelte til endring av praksis • Manglende evne hos enkelte til å forstå barnet 	<ul style="list-style-type: none"> • Bevisstgjøring rundt det å ha fokus på barna. «Der det er en voksen er det opptatt» • Dele i grupper så mye som mulig • Veiledning. Medarbeidersamtaler. Kompetanseutvikling. «Se barnet innenfra» <p>Observasjoner med tilbakemeldinger</p>
<p>Voksne som gir direkte kritikk og negative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlige rutiner/tidspress • Negative holdninger 	<ul style="list-style-type: none"> • Fordele voksne. • Dele i grupper. • Gruppeveiledning/kollegaveiledning.

kommentarer til barn	<ul style="list-style-type: none"> • Manglende kunnskap om barns utvikling • Manglende kompetanse tilknytning i forhold til barnet • Mangel på refleksjon • Mangel på forskningsbasert kunnskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Voksne – her og nå – gode rollemodeller. • Voksen – voksen relasjoner – positiv kommunikasjon. • Sette av nok tid til overganger. • Ansatte har faste arbeidsoppgaver. • Forberede barna på overganger. • Oppdatering på relevant teori – bruke case/praksisfortellinger refleksjon. • Barnesamtaler. • Gjennomgang av rutiner – evaluere.
Relasjoner barn-voksen.	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel på tilstedeværelse fra den voksne (psykisk) • Voksne som snakker for mye sammen i stedet for å ha fokus på barna. • Manglende engasjement hos de voksne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gi hverandre veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. • Dele opp i smågrupper. Voksne som har fokus på barna. • Se etter muligheter i stedet for begrensninger. • Bygge på de ansattes interesser.
«Det er ansatte som gir direkte kritikk og negative kommentarer til barna»	<ul style="list-style-type: none"> • Ubevisste ansatte • De ansatte møter ikke barnet der det er • Tidsklemma / stress • Barn som utfordrer • Vi valgte ut disse fire faktorene i fellesskap på et personalmøte 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiledning med de ansatte • Faglig oppdatering • Dele i smågrupper • Tilstedeværende ansatte- hvor er vi? • Tilbakemeldingsstigen. Felles fokus for hele personalgruppa • Hva er MITT fokus i møte med barna
Relasjon barn-voksen	<ul style="list-style-type: none"> • For få konkrete, relasjonelle mål voksen/barn • For lite målretta observasjon, veiledning/tiltak ut fra målsetting • Manglende observasjons- og kartleggingskompetanse for å forstå barns utfordringer • Mangelfull strategisk bruk av ros og oppmuntring/støtte til barnets mestring • Utilfredsstillende struktur på samværsituasjoner/rutinesituasjoner • Manglende forekomst av proaktiv ledelse av 	<ul style="list-style-type: none"> • Faglig veiledning av ansatte med refleksjonsverktøyer og pedagogisk analyse • Faglig utvikling i personalgruppen og kunnskapsbaserte arbeidsmetoder • Ledelsen følger opp målsettinger • Møtevirksomhet foretas på kveldstid og ikke i barnas tid • Møtevirksomhet utvikles til lærende møter og profesjonelle læringsfellesskap med strukturert agenda og målsetting • Pedagogenes plantid styres til arbeidsplass og ledelse bidrar med strukturering av tidsbruk • Barnegruppene organiseres i mindre enheter med målrettet planlegging og arbeid knyttet til enkeltbarnas behov.

	barnegruppene/pedagogiske aktiviteter <ul style="list-style-type: none"> • Manglende oppfølging og veiledning av ansatte 	
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevs de voksne som uforutsigbare? • Vi tar oss ikke god nok tid til å snakke med barna i alle situasjoner • Organiserer vi dagen godt nok? • Er trygghetssirkelen godt nok implementert i barnehagen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Forutsigbare voksne i forhold til å møte barna på like premisser og behandler alle likt. De voksne har like regler og er konsekvente. Bruke trygghetssirkelen kommunisere med barnet og forklare slik at de forstår. • Vi skal bruke avd møte og personalmøte for å diskutere hvordan vi skal møte barna. • Vi må samarbeide for å kunne behandle barna likt. Vi voksne må møte hverandre med gjensidig respekt og vise at vi er gode rollemodeller. • Vi må ta oss tid til å skape rom for samtaler og lytte til barna. Legge til rette for det enkelte barnet. • Bruke caser fra trygghetssirkelen på avd møter og personalmøter. • Bevisstgjøre vårt "COS språk", f.eks. større, sterkere, klokere og god, haimusikk og lading. • De ansatte må være flinkere til å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. • Mer gruppe deling, aldersdelte og aldersblandede. • Ha konkrete og gjennomførbare planer

4.3.6 Lek

Barn og lek er to sider av samme sak. Gjennom lek søker barn etter seg selv og sine omgivelser, i lek alene, sammen med andre barn eller i pedagogisk strukturerte aktiviteter sammen med voksne. Leken innehar viktige potensialer for læring, utvikling og dannelse, men det er ikke bare derfor barn leker, de leker også fordi det er morsomt. I lek smelter nytelse og læring sammen. Lek bidrar til utvikling og læring, den overvinner egosentrisitet, fra bilde til begrepsmessige tenkning, fra umiddelbar handling til bevisst handling (fra handling, språk, tekning til tenkning, språk, handling), utvikler fantasi, trener sosiale kompetanser, selvstendighet, kommunikasjonskompetanse og faglig læring. Forskning viser at kvaliteten på leken er betinget av et godt lekemiljø (Warrer og Brostrom, 2017).

Tabell 4.49: Pedagogisk analyse fra T1 til T2, utelek

Fokusområde		
Uteleken		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Alle avdelingene har dette målet: Tilstedeværelsen og initiativet blant de voksne i uteleken øker, for å fremme vennskap og inkludering blant barna	<ul style="list-style-type: none"> • Mangler felles oppfatning av vår rolle i uteleken • Ingen strukturert plan over voksenrollen i uteleken • Vi kommuniserer ikke om det pedagogiske arbeidet i uteleken • Liten bevissthet rundt pedagogiske muligheter i uteleken for å fremme vennskap og inkludering • Manglende planlegging av uteleken for å fremme vennskap og inkludering • Lite deltakelse av voksne i uteleken for å fremme vennskap og inkludering • Forskjellig toleranse nivå hos de voksne. • Ikke systematisk arbeid med å styrke barnas sosiale ferdigheter • Ubevisst organisering av ulike materialer i uteområdet • Manglende bevissthet og engasjement fra de voksne i forhold til samspill uteleken • Ingen systematisk oppfølging av forventninger til hverandre • Ikke systematisk dialog mellom personalet om 	<ul style="list-style-type: none"> • Alle får likt påfyll av kunnskap som sier noe om betydningen av voksen/barn relasjonen i lek. • Pedagogisk leder setter av tid på avdelingsmøte for å reflektere over uteleken og ha en felles refleksjon over det faglige «påfyllet». • Lage årstidsdiagram hvor barna får medvirke på hva de vil gjøre i uteleken. • Hver ansatt har ansvar for en aktivitet for å være en deltagende observatør, veileder og en inspirerende voksen for å fremme vennskap og inkludering blant barna. • Vi reflekterer over og konkretiserer fagområdene i Vangen barnehagens progresjonsplan på hvert avdelingsmøte for å øke bevisstheten rundt pedagogiske muligheter i uteleken for å fremme vennskap og inkludering. Bruker IGP • Vi voksne som skal ut med barna på formiddagen har et ansvar for å forberede og snakke med dem ved påkledning om hva man skal gjøre i uteleken. Vi tar aktivt i bruk den konkretiserte progresjonsplanen for Grønn avdeling har en idébank. Vi voksne har fokus på å foreslå lek/aktiviteter ute som fremmer vennskap og inkludering. • Vi skal speile oss selv være positive, støttende, sensitive, engasjerte og tilstedeværende voksne som veileder og deltar aktivt i lek/aktiviteter ute sammen med barna i smågrupper. • Sette av tid for å lese om relasjoner og samspill en gang/uke i 30 min. Snakke og reflektere sammen om felles holdninger på avd møter en gang/måneden. Bruker IGP • De voksne snakker og reflekterer sammen med barna om deres egne og andres følelser, og hvordan man er en god venn.

	kvaliteten på barnets utelek i det daglige	<ul style="list-style-type: none"> • Vi fyller på andre leker, gjenstand og ting av ulike natur materialer og sprer dem utover uteområdet • Finne faglitteratur og forskning som sier noe om viktigheten av bevisste ansatte i sin voksenrolle i uteleken. • Pedagogisk leder setter av tid på avdelingsmøte for å avklare forventninger og holdninger vi har til hverandre. Bruker IGP • Sette av tid for å informere hverandre om barnets utelek før 14.00. Gir hverandre et innblikk i hva enkelte barn har lekt med eller hva i løpet av utetiden.
--	--	--

4.3.7 Trivsel og vennskap

Å legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap er avgjørende for barna i barnehagen. Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og det å ta hensyn til andres behov. Da er det viktig å støtte barnas initiativ til samspill og bidra til at alle kan få leke med andre, oppleve vennskap og lære å beholde venner. De alle fleste barn i barnehagene i Hedmark trives godt og har gode lekevenner, men det er variasjon og det betyr at ikke alle gjør det. Analysene nedenfor tar for seg denne utfordringen og ser på hva som bidrar til å opprettholde det og hvilke tiltak som er iverksatt.

Tabell 4.50: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, trivsel og vennskap*

Fokusområde		
Trivsel og vennskap		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Barna skårer lavt på «Jeg gjør mange morsomme ting i barnehagen»	<ul style="list-style-type: none"> • Vi vet ikke hva barna synes er morsomt • For lite folk på jobb • For mye fastsatt program • Personalet følger ikke opp barnas ønsker • Mangel på utstyr • Det er for lite utfordringer/variasjon i lekemiljøet • Barna medvirker for lite i sin hverdag 	<ul style="list-style-type: none"> • Finne ut hva barna synes er morsomt: • Være sammen med barna i frileken. • Kartlegge barnas ønsker. • Samtale med foreldrene om hva barna er interessert i hjemme. • Ta baras ønsker på alvor: • Vi skal ha en god grunn til å si nei til barnas ønsker. Hvis det ikke passer akkurat der og da

	<ul style="list-style-type: none"> • Deler av lekematerialet på gruppene er noe mangelfullt og uoversiktlig • For lite fokus på voksenrollen i forhold til leken • Har ingen å leke med • For lite deltagende voksne • For lite erfaringer i å komme med egne ønsker • For mye voksenstyrte aktiviteter og fastsatte planer 	<p>går det an å gjøre det annen gang- huske å følge opp senere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skape en arena hvor barna har mulighet til medvirkning • Voksnes tilstedeværelse, tilpasse seg den barnegruppa/barnet man er sammen med, veilede barnet inn i lek, ta barnets perspektiv, ta initiativ til lek. • Mindre fastsatt på planene.
--	---	---

Tabell 4.51: Pedagogisk analyse fra T1 til T2, vennskap

Fokusområde		
Vennskap		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktro	Tiltak
"Hvorfor har ikke alle barn en venn?".	<p>Store barn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manglende tilrettelegging for barn med lav sosial kompetanse. <p>Småbarn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalet har ikke jobbet systematisk med tilknytning/trygghet i barnehagen 	<p>Store barn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisering i smågrupper (aldersdelt) med turer i nærmiljøet, lek i gymsal, lek inne og ute, formingsaktivitet ol.) for å skape et godt samarbeid på tvers av avdelingene • Bli kjent med og bruke verktøy vi har knyttet til sosial kompetanse (musebilder, vennebøker og Psykologisk førstehjelp) <p>Småbarn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faste rutiner. • God individuell tilvenningsplan • Kompetanseheving i personalgruppa: Personalets holdninger
Negativ dynamikk mellom fire gutter på småbarnsavdelingen	<ul style="list-style-type: none"> • For mange sammen samtidig på et lite areal • Krangling om leker • Noen ta andres leker ute å spørre • Et barn slår andre uprovosert • Sterke personligheter • Fungerer bedre når de er ute 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisering, detaljert plan: hvem gjør hva, hvilke barn og hvilke voksne. • Grenser/følelser • Sette ord på følelser. Jeg/du. Sette grenser. Øve på å ta tur. Alle må holde i hånda på tur, kan ikke velge hvem de skal holde i hånda. • Grenser/følelser

	<ul style="list-style-type: none"> • De kjeder seg, men kan holde ut lenge i lek når de interesserer seg for noe • Fungerer bedre ute da småbarnsavd er alene ute eller på tur 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisering. Vi må omorganisere rutinene våre litt
--	--	---

Tabell 4.52: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, erting*

Fokusområde		
Erting		
Tema/Problemformulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Erting	<ul style="list-style-type: none"> • Voksne ikke nok til stede i barnas lek over tid • Voksne som mister fokus • For stor gruppe • Vi har barn som dytter og slår • Voksne som ikke har god nok relasjonskompetanser 	<ul style="list-style-type: none"> • Utarbeide en tiltaksplan hvordan vi skal handle hvis et barn biter eller slår • Observasjoner • Alle skal lese fagstoff • Jevnlige refleksjonsoppgaver og drøftinger på møtepunktene • Lage registreringsskjema hvor det registreres hva slags type relasjon du har med barna i løpet av dagen • Egen refleksjon
Hvorfor føler noen barn at de blir ertet i barnehagen?	<ul style="list-style-type: none"> • Utestengt og oversett • Kroppsspråk, stygge kommentarer og blikk • Tilstedeværende og veiledende voksne • Rose positiv atferd og respektere hverandre 	<ul style="list-style-type: none"> • Vi voksne må være sensitive tilstedeværende. (Utestengt og oversett) • Støtte barnas initiativ til samspill. (Utestengt og oversett) • De ansatte må være gode rollemodeller ovenfor barna. Respektere andre voksne og barn, og vise hvordan man godtar ros. (Kroppsspråk, stygge kommentarer og blikk) • Være tilstede i samspillsituasjoner og fange opp eventuelle hendelser. (Tilstedeværende og veiledende voksne) • Voksne må være flinke til å rose hverandre og barna i barnas nærvær. Lære bort betydning av ord. (Rose) • Positiv atferd og respektere hverandre)
Erting på storbarnsavdeling	<ul style="list-style-type: none"> • Holdninger blant barna • Voksne er litt for langt unna 	<ul style="list-style-type: none"> • Jobbe med at alle er like mye verdt. At man ikke er mer verdt selv om man er størst eller sterkest.

	for å oppfatte detaljer <ul style="list-style-type: none"> • Vi voksne er litt for raske til å konkludere hva som har skjedd • Gruppeinndeling • Legge ting bak seg • Overgangssituasjoner • Holdninger de voksne imellom • Relasjoner voksne-barn 	<ul style="list-style-type: none"> • Vi voksne må være litt tettere på i hver situasjon, så vi får med oss detaljer i ting som skjer • Høre på hva hvert enkelt barn har å si, før vi konkluderer med hva som har skjedd. • Se an hvordan vi deler gruppa. Noen ganger bør guttene få lov til å være på samme gruppe også • Når vi har snakket om ting er vi ferdig med det. Dette gjelder både barn, ansatte og foreldrene. • Ikke lage flere overgangssituasjoner enn nødvendig. • Bli mer enige om grenser, følge flertallets bestemmelse, delt aktivt på avdelingsmøter så man får sagt det man mener og tenker om ting. • Se alle barn på lik linje, rettferdig grensesetting, klare grenser, trygge og omsorgsfulle voksne. Gi barna ros når de gjør noe bra.
--	--	--

4.3.8 Foreldresamarbeid

Barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært samarbeid og forståelse med foreldrene, jf. barnehageloven § 1 og § 4. Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål, og foreldrene og barnehagens personale har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene, og legge til rette for en jevnlig utveksling av observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet. Analysene nedenfor tar for seg utfordringer fra T1 relatert til tilbakemeldinger til foreldre og foreldres vurdering av aktiviteter som foregår.

Tabell 4.53: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, foreldresamarbeid*

Fokusområde Foreldresamarbeid		
Tema/Problemformulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Tilbakemeldinger til foreldre	<ul style="list-style-type: none"> • Få voksne på jobb ved henting • Spesifikk informasjon om SITT barn • Informasjon knyttet til personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Endre på vaktplan • Vi forteller mer spesifikt om hva barnet har gjort eller hvem barnet har lekt med, og ikke bare generell informasjon • Tidligvakt skriver på dagstavlen hvem som er på jobb, og evt. hvem som er vikar

	<ul style="list-style-type: none"> • Savn av måned/ukeplan 	<ul style="list-style-type: none"> • Gir beskjed i månedsbrev ved langvarige endringer i personalgruppa • Vi henger månedsplan på avdelingen
Noen foreldre synes det er for få aktiviteter i barnehagen	<ul style="list-style-type: none"> • Manglende synlige planer • Manglende dokumentasjon • For liten tid til planlegging • Kommunikasjon med foreldrene • Manglende initiativ hos de ansatte 	<ul style="list-style-type: none"> • Mere detaljerte planer på whiteboard • Mer detaljert månedsbrev • Vise bilder på skjerm i garderoben • Fylle ut flere planleggingsskjema • Henge planleggingsskjema i garderoben • Alle som skal ha med en gruppe ut på formiddagen planlegger for den • Legge ut bilder av hverdags- aktiviteter på facebook-siden
Foreldrene for lite info om barnets utvikling	<ul style="list-style-type: none"> • Bedre kommunikasjon med noen foreldre enn andre • Gir ikke like god info til alle foreldrene ved levering og henting • For lite systematisk observasjon (måle utvikling) • Rutinene for overlevering av info er litt for vag • Bedre relasjonen til noen barn • Info og budskapet i månedsbrevet • De ansatte er for lite kjent med de pedagogiske planene 	<ul style="list-style-type: none"> • Jobbe mot å få bedre kontakt med de foreldrene vi ikke har så god kontakt med. Møte de i garderoben når anledning til det. Fortelle hvordan dagen har vært, komme med noen gullkorn. Små-prating skalper også et tillitsbånd, og det er lettere at de da vil skravle mer og mer. • Alle foreldrene skal få like god info om sitt barn. Alle barna er like mye verdt. Noen barn trenger tettere oppfølging enn andre, det bør ikke bety at infoen til de andre ikke er like god. • Gjøre mer observasjoner. Drøfte/ samsnakke om det de ser, hvis noe er problematisk lager vi en pedagogisk analyse over det • Jobbe mot at info blir overlevert uavhengig av hvem som er på jobb. Notere viktige ting som skal sies eller ting som har skjedd inn på barnehage, så man ser det ved utlogging, og kan huske på å si det. • Dele barna mer opp i smågrupper for å være tettere på barna. Delta mer aktivt i lek. En voksen med noen barn. Da samhandler den voksne i større grad med barna enn når to eller flere voksne er sammen • Fortsette med månedsbrev med bilder av hva vi har gjort. Skrive litt om hva vi har gjort, og hvordan det samsvarer med det som står i årsplanen for denne måneden. Sette inn noen punkter fra rammeplanen som passer til det som bildene viser. • Månedsplanene skal lages på avdelingsmøter. Alle de ansatte skal få lov til å bidra, og de skal få lov til å gjøre noe de har lyst til i løpet av måneden. På månedsplanene skal det spesifiseres hva som har ansvar for hva hver enkelt dag. Alle ansatte har sitt eget ansvar

		for å sette seg inn i hva som skjer fra dag til dag
--	--	---

4.3.9 Ledelse av kompetanseheving og ansattes samarbeid

Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen, både pedagogisk, personalmessig og administrativt, og skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse. En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse er et godt samarbeid mellom barnehagens pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale. Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter, og sørger for at hele personalgruppen involveres.

Rammeplanen viser til at barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller. Det å samarbeide i for eksempel profesjonelle læringsfellesskap gir mulighet for at kollegiet i større grad er samstemt om hva som skal gjøres, hvorfor og hvordan. Det handler om å gå fra individuell planlegging til samarbeid om barnas læring og utvikling på alle plan, men da må samarbeidet baseres på gjensidig avhengighet, felles ansvar og personlig ansvarlighet. Analysene nedenfor gjenspeiler noen av utfordringene barnehager står ovenfor i dette arbeidet.

Tabell 4.54: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, ledelse*

Fokusområde		
Ledelse		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Hvordan kan jeg som leder styrke selvfølelsen hos personalet så de forstår at de gjør en god jobb?	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen har lagt til rette for få team møter og tid til refleksjon • Ledelsen må bli bedre til å bekrefte personalets yrkesutøvelse • Ledelsen må bli flinkere til å bekrefte personalet om at de utvikler seg faglig, at de kan mye 	<ul style="list-style-type: none"> • Legge til rette for flere møter i perioder. Avdelingen ber om det ved behov. • Bekrefte og anerkjenne med utgangspunkt i rammeplanen. • Medarbeidersamtalehjul, hvordan løfte til de ytterste ringene. Dialog med den ansatte om hjulet. • Jobbe med spørsmålene i kartleggingen: Kompetanse og tilfredshet • Heving av kompetansen i personalgruppa • Jobbe kontinuerlig med å løfte personalets syn på seg selv. Individuell tilnærming. Leder har laget en tiltaksliste med tanker, prøve ut disse.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen har ikke fått fram viktigheten av tilstedeværelsen • Ledelsen må bli bedre til å fange opp personalets behov for bekreftelse • Ledelsen har ikke helt klart å få fram til personalet at vi trenger et mangfold av egenskaper • Ledelsen har ikke lykkes å få fram personalets viktighet ovenfor barna 	<ul style="list-style-type: none"> • Tilstedeværelse har vært tema lenge, få hver enkelt til å se viktigheten av sin rolle. Løftes i medarbeidersamtaler i tillegg til avdelingsmøter. COS, Kvello, Pape registrering, ICDP. Se alt vi får til • Gjennom medarbeidersamtaler og medarbeidersamtalehjul. Oppfordre hele personalet om å anerkjenne hverandre. Gripe de voksne i å gjøre noe bra. • Gjennom team møter ha en gjennomgang av ulike mestring på avdelingen. • Synliggjøre jobben som gjøres slik at foreldrene også bekrefter i dagliglivet • Jobbe med ulike metoder for at personalet skal ta innover seg at barn og foreldre er veldig tilfreds. • På planleggingsdager ha gjennomgang av hvordan vi kan bli enda bedre.
<p>Ansattes felles holdninger i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.</p> <p>Samarbeid og kommunikasjon</p> <p>Pedagogisk arbeid</p> <p>Felles visjon, holdninger</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vi er ikke flinke nok til å kommunisere om felles holdninger • Vi er ikke flinke nok til å «utføre» handlinger vi blir enige om • Vi mangler samarbeid på tvers av avdelinger 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha morgenmøte • Ha åpen dør mellom avdelinger • Alle ansatte må få delta på bestemmelser og beslutninger som angår oss på hva vi skal jobbe med/mot. • Bevisstgjøre hverandre på hva vi er blitt enige om. • Sette opp fargerike og synlige lapper med handlinger vi er enige om å utføre • Ped.leder setter av tid på avdelingsmøte til felles refleksjon rundt aktuelle temaer. Bruke Igp metoden.

4.3.10 Barnehagemyndighet

Barnehageeieren har det overordnede ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med gjeldende lover og regelverk, jf. barnehageloven § 7 første ledd. Barnehageeieren har dermed juridisk ansvar for kvaliteten på barnehagetilbudet og et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet. Det forutsettes derfor at barnehageeieren vektlegger de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring. Analysen nedenfor representerer en kommune, men utfordringene er kanskje gjenkjennbar for flere.

Tabell 4.55: *Pedagogisk analyse fra T1 til T2, Barnehagemyndighet*

Fokusområde Barnehagemyndighet		
Tema/Problem-formulering	Opprettholdende faktor	Tiltak
Barnehageleder-nettverk	<ul style="list-style-type: none"> • Som «prosjektleder» opplever jeg at det er bra møter, men delaktigheten fra styrerne og de daglige lederne i planleggingen av øktene kunne vært større. • Oppmøte er ikke helt bra, noen ganger har halve gruppen vært fraværende. • Det bør drøftes sånn at disse møtene oppleves som viktige møtepunkter. KFL er bare en punkt på agendaen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kultur for læring er en del av agendaen i hvert Barnehageleder-nettverk med kommunale og private bhg. • I hvert barnehageleder-nettverk lages PFL, der samtalemotoden er IGP og der en samtaleleder er utses. • Problemstillingene utgår fra funn i kartleggingsundersøkelsen. • Målet er erfaringsdeling og problematisering av de data, for eksempel kjønnsforskjeller
Gruppeleder-samling	<ul style="list-style-type: none"> • Evalueringen av sist samling var veldig positiv. • Det er ønske om at det settes opp gruppeledersamlinger ca. to ggr/år. • Når jeg jobbet i skolen så kom SePU og holt i disse samlingene. • En liten ønske er at SePU kan delta en ggn/ år i en gruppeledersmaling og presentere det seneste av funn. Det skulle bli en vitamininjeksjon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehagemyndighet, sammen med en styrer og en daglig leder planlegger to gruppeledersamlinger/ år. • Målet er å styrke gruppelederne i sitt lederskap. PFL brukes, IGP som samtalemotode, gruppeleder er utsett på forhånd og problemstilling sendt ut i forkant av samlingene.
Prosjektleder/ barnehagemyndighet- deltakelse i barnehagene.	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg har invitert meg selv ut til barnehagene for å være en del av det som skjer der ute. Responsen har vært litt varierende, hvilket kan finnes ulike årsaker til. Opplever jeg som en kontrollør. Det beste er selvfølgelig å spørre. • Når jeg deltatt i planleggingsdager og planlegging av aktiviteter, eller deltatt i PFL, eller vært bolleplank i analyse av kartleggingsresultatene, har det vært veldig interessant, for meg som prosjektleder. Det gir en bilde av hvordan barnehagene arbeider i prosjektet, og gir en forklaring til hvorfor Kommunen skårer så høyt fra T1 til T2. • De ulike barnehagene angriper KFL med utgangspunkt i hver enkelt 	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehagemyndighet/ prosjektleder har invitert seg ut til barnehagene og deltatt i PFL, planlegging av temaområde, planleggingsdag, analyse av kartleggingsundersøkelsen på enkelte barnehager.

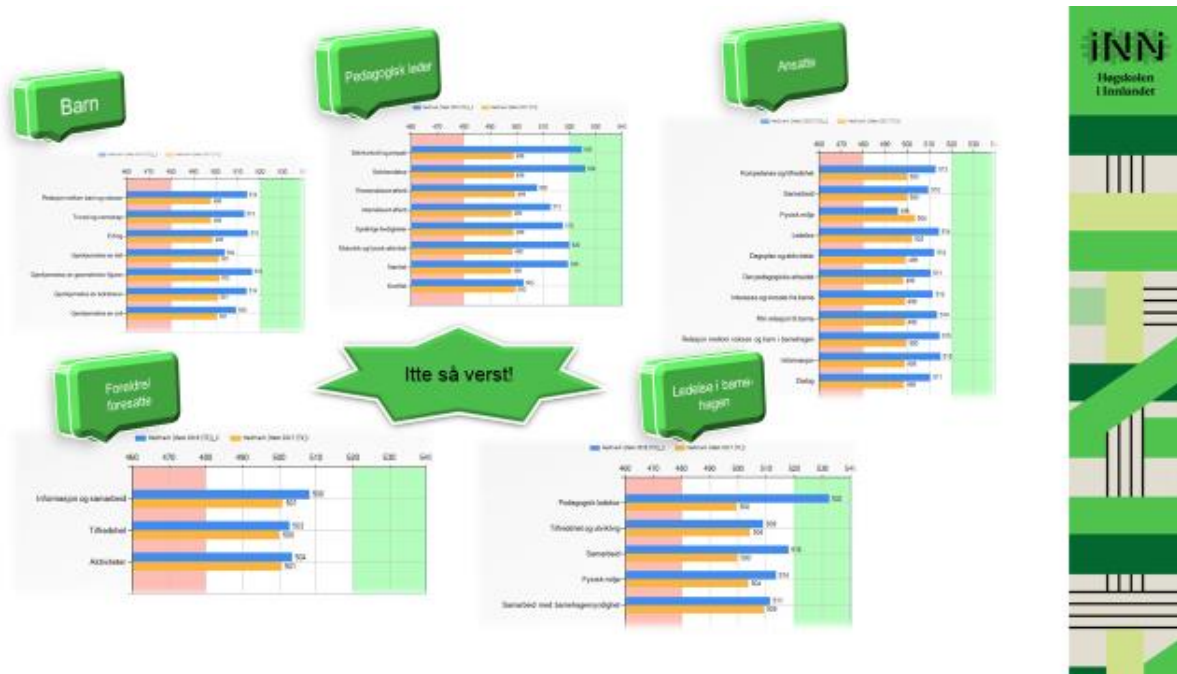
	barnehagens ståsted, lokale forhold, styrker og utfordringer.	
--	---	--

Samlet viser oversikten til 9 sentrale fokusområder som det ble satt fokus på etter at resultatene fra T1 var klare og forbedringsarbeidet KFL startet med alle ansatte i barnehagene. Det elektroniske verktøyet «Pedagogisk analyse» ble benyttet i arbeidet. Samtlige områder og temaer kan knyttes til barnas læringsmiljø og ansattes arbeidsmiljø i barnehagen og på kommunalt nivå. Dette er områder i barnehagers pedagogiske praksis som det er mulig å gjøre noe med og som i stor grad er knyttet til det kontekstuelle perspektivet. Videre viser tabellene at «speilet» har vært fremme i analysen av de opprettholdende faktorer og hvor ansatte har sett på «hva ved dem selv og deres praksis» det er som kan bidra til å forklare resultatet på valgt område. Tiltakene innenfor de ulike områdene og temaene kan knyttes til forskning, noe de fleste også har gjort i sine analyser. Dette er et meget positivt resultat og det viser at barnehagene er på rett vei når det kommer til å analysere utfordringer i egen hverdag ved å se på egen praksis og iverksette tiltak som med stor sannsynlighet vil kunne gi resultater. Dette kan betraktes som en omfattende innsats fra ansatte, og det understreker at det ikke bare dreier seg om pedagogiske drøftinger i læringsgrupper, men et målrettet arbeid med ulike tiltak i den hensikt å forbedre den pedagogiske praksisen.

5. Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil det oppsummeres og konkluderes rundt funnene med utgangspunkt i de tre problemstillingen som ble satt innledningsvis for denne rapporten. Resultatene vil knyttes til de teoretiske tilnærminger som innledningsvis ble beskrevet. Videre vil det også fremheves områder som det vil være naturlig for barnehager og kommuner å sette fokus på i det videre arbeidet med Kultur for læring.

«Itte så verst!» står det på det første lysbilde som presenterer resultater fra alle de fem spørreundersøkelsene i KFL og som ble lagt frem på regionale samlinger om resultater fra T1 til T2 i januar 2020. Lysbilde viser at den blå søylen som representerer den andre undersøkelsen (T2) har flyttet seg rimelig mye lengre til høyre enn den gule søylen som representerer den første undersøkelsen (T1). Det betyr at barnehager i Hedmark har hatt en forbedring fra T1 til T2 på alle fokusområder (faktorer) med unntak av ett (fysisk miljø). Et slikt resultat kommer ikke av seg selv! Det krever en stor innsats fra alle involverte og viser at det nytter når vi står sammen, vi har klart å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen.



Figur 5.1: Resultater på alle undersøkelser fra resultatportalen

I rapporten fra T1 (Sunnevig et al. 2018) vises det til at å gjennomføre kartleggingsundersøkelser av alle 4.- og 5. åringer, deres pedagogiske ledere, alle

foreldre/foresatte, alle ansatte og alle ledes opplevelse av barnehagetilbudet i et helt fylke, er i norsk og skandinavisk sammenheng oppsiktsvekkende og på mange måter enestående (Sommersel, Vestergaard & Larsen 2013). Det er viktig nok en gang å understreke at de kartleggingsundersøkelsene som er gjennomført i KFL er brukt som indikatorer på kvalitet i barnehagen, og er ikke kartlegginger av enkeltbarn, ansatte, ledere og foreldre. Hensikten er nå, halvvegs i prosjektperioden, å finne fram til eventuelle endringer ved barnehagetilbudet fra T1 til T2, og bruke disse dataene som utgangspunkt for det videre arbeidet.

5.1 Barns utvikling og læring

Fokuset på barns sosiale og språklige utvikling og læring er tydelig fremhevet i rammeplanen for barnehager (2017). Sosiale og språklige ferdigheter anses å være avgjørende ferdigheter, fordi de har så stor betydning for deres utvikling på en rekke andre områder, som for eksempel trivsel og relasjoner. Det er viktige ferdigheter for barna når de er i barnehagen, for videre utdanning og for livet som medborgere i samfunnet. Rapportens første problemstilling er som følger:

- *Hvilken endring og utvikling i barns språklige og sosiale ferdigheter har skjedd fra T1 til T2?*

Oppsummert kan man si at barnas språklige og sosiale ferdigheter samlet i Hedmark blir av pedagogiske ledere vurdert rimelig mye høyere ved T2 enn T1. De språklige ferdighetene bli ved T2 vurdert 18 poeng høyere enn ved T1, selvkontroll og empati vurderes 26 poeng høyere og selvhevdelse 26 poeng høyere. Barnas språklige ferdigheter vurderes høyere enn de sosiale ferdighetene og det betyr at flere barn vurderes til å ha et aldersadekvat språk både i T1 gruppen og T2 gruppen, enn de har/viser aldersadekvate sosiale ferdigheter.

Regionale og kommunale forskjeller

Variasjonen mellom de fire regionene og de 22 kommunene er tilstede både når det gjelder språklige og sosiale ferdigheter på begge målinger. Resultatet fordelt på regioner viser en fremgang i vurdering av barns språklige og sosiale ferdigheter fra T1 til T2 i alle fire regioner, men i ulik grad. Når resultatet fordeles på kommunene, viser det at 17 av 22 kommuner vurderer de språklige ferdighetene høyere ved T2 enn ved T1, 20 av 22 kommuner vurderer selvkontroll og empati høyere ved T2 enn ved T1, og 18 av 22 kommuner vurderer barns selvhevdelse høyere ved T2 enn ved T1. Vi kan konkludere med at det i alle regioner og i

overvekten av kommunene har vært en positiv utvikling fra T1 til T2 i vurderingen av barns språklig og sosiale ferdigheter.

Kjønnsforskjeller

Når resultatene filtreres på kjønn kommer det også fram forskjeller. Jenter blir i større grad enn guttene vurdert til å ha/vise aldersadekvate språklige og sosiale ferdigheter i både T1 gruppen og T2 gruppen. Det avgjørende er å få minsket disse forskjellen. Resultatet viser at forskjellen mellom jenter og gutter når det gjelder språklige ferdigheter er redusert med 2 poeng. Ved T1 var forskjellen på 30 poeng, ved T2 er den nå 28 poeng. Innenfor fokusområdet selvkontroll og empati har forskjellen mellom jenter og gutter økt med 7 poeng, ved T1 var forskjellen 36 poeng, mens den ved T2 var på 43 poeng. På vurdering av barns selvhevdelse er forskjellen mellom jenter og gutter redusert med 1 poeng, ved T1 var forskjellen på 29 poeng, nå ved T2 var den på 28 poeng. Selv om både de språklige og sosiale ferdighetene blir vurdert høyere ved T2 enn ved T1 for både jenter og gutter, så kan vi konkludere med at målet om å redusere forskjellene mellom gutter og jenter ikke er oppnådd i denne perioden.

Forskjeller ut fra utdanningsnivå

I arbeidet med KFL er det i tillegg til å redusere forskjeller knyttet både til kjønn, et mål å redusere forskjeller knyttet til barnas sosial bakgrunn. Ved å filtrere på foreldres utdanningsnivå vil det være mulig å se om forskjellene her er minsket fra T1 til T2. Utgangspunktet har vært å undersøke om barn av mødre med grunnskole som høyeste utdanning og barn av mødre med høyere utdanning blir vurdert forskjellig på deres språklige og sosiale ferdigheter. Det er viktig å ha med seg at denne koblingen mellom utdanningsnivå og språklige/sosiale ferdigheter har ikke den enkelte barnehage eller kommune mulighet til å gjøre i resultatportalen. Resultatet viser at på språklige ferdigheter er forskjellen mellom barn av mødre med grunnskole og høyere utdanning redusert med 9 poeng fra T1 til T2. Likefult er det denne faktoren som har de største forskjellene, ved T1 var forskjellen på 91 poeng og den er nå redusert til 82 poeng. På selvkontroll og empati er forskjellen mellom barn av mødre med grunnskole og høyere utdanning redusert med 15 poeng fra T1 til T2, ved T1 var forskjellen på 34 poeng, den er nå ved T2 på 19 poeng. På den siste faktoren, barns selvhevdelse, er forskjellen mellom barn av mødre med grunnskole og høyere utdanning redusert med 27 poeng fra T1 til T2. Forskjellen var ved T1 på 42 poeng, mens den er redusert til 15 poeng ved T2. Samlet kan vi konkludere med at forskjellene på barns språklige og sosiale ferdigheter ut fra sosial bakgrunn er redusert fra T1 til T2.

Forskjeller ut bra barns alder

Når resultatene filtreres på barns alder viser resultatene størst forskjeller i språklige ferdigheter for 4- og 5-åringene på begge målingene. Et spennende funn er at 5-åringene ved T2 i snitt blir vurdert 20 poeng høyere enn ved T1, og gjennomsnittsskåren er på 4,50 hvor høyeste skåre er 5,00. Det betyr at et stort flertall av barn i Hedmark i alderen 5 år blir vurdert til å ha et aldersadekvat språk, noe som er avgjørende for dem her og nå i barnehagen, men også som skolestartere om ikke så lenge. Også blant 4-åringer blir de språklige ferdighetene vurdert høyere ved T2 enn ved T1. Oppsummert kan vi si at forskjellen mellom 4- og 5 åringer er på ca. 40 poeng, og det indikerer at normalprogresjon i språklige ferdigheter fra du er fire til du er fem år er på ca. 0,4 standardavvik. Det innebærer at barn i denne alderen utvikler og lærer språket i stort omfang, og at språklig stimulering i barnehagens hverdagssituasjoner er av avgjørende betydning. Den sosiale ferdigheten selvkontroll og empati er den faktoren som begge aldersgrupper i gjennomsnitt blir vurdert lavest på, men begge gruppene blir av pedagogisk leder vurdert høyere ved T2 enn ved T1. 4-åringer blir ved T2 vurdert 23 poeng høyere enn ved T1 og 5-åringer blir vurdert 30 poeng høyere ved T2. Innenfor den siste faktoren, selvheldelse, blir også begge gruppene vurdert høyere ved T2 enn ved T1, 20 poeng for 4-åringer og 32 poeng for 5-åringer. Oppsummert vurderes femåringene til å ha relativt klart bedre kompetanse innenfor sosiale ferdigheter enn fireåringene. Forskjellen er her på ca. 25 poeng (0,25 standardavvik). Det viser at det også innen dette område foregår aktiv læring og utvikling i denne aldersgruppen av barn. I skolen ser vi f.eks. at utviklingen av sosiale ferdigheter gradvis flater ut.

Oppsummert

Barn tilbringer slik store deler av barndommen utenfor hjemme. Dette stiller krav til kvalitet i barnehagen, og det er et stort samfunnsansvar å sikre at kvaliteten er god i alle barnehager uavhengig av bosted. Generelt ser det ut til at betydningen av kvalitet i barnehagen er omtrent halvparten så stor som betydningen av foreldrenes omsorgskvalitet når det gjelder barns læring og utvikling (Lekhal m.fl. 2016). Vi kan si at barnehagen framstår som en viktig danningsinstitusjon for barn, og det læringsmiljøet og de pedagogiske aktivitetene barna møter der vil ha innflytelse på deres læring og utvikling. Barns sosiale, språklige, kognitive og emosjonelle utvikling foregår i en kontinuerlig og gjensidig interaksjon med de menneskene og omgivelsen de til enhver tid er omgitt av (Shonkoff og Phillips, 2000). De voksnes tilrettelegging og interaksjon med barna vil her være avgjørende for barnets utvikling. En best mulig kvalitet på barnehagetilbudet er en forutsetning for å kunne ivareta de oppgavene

barnehagen har fått av de styrende myndigheter. Dette gjelder både prosesskvalitet som relasjoner, trivsel, pedagogiske aktiviteter, deltagelse o.l og resultat kvalitet i form av språklig, sosial, motorisk og kognitiv kompetanse. I barnehager med høy prosesskvalitet utvikler barn seg bedre og lærer mer enn i barnehager med lav prosesskvalitet (Burchinal m.fl., 2011; Keys m.fl. 2013).

Resultatet i denne rapporten viser at sammenhengen mellom de språklige og sosiale ferdighetene er sterk. Dette understreker at læring og utvikling av både språklige og sosiale ferdigheter i barnehagen kan foregå parallelt og i de samme pedagogiske aktivitetene. Mange barn kommer her inn i en positiv sirkel hvor den språklige og sosiale utviklingen stimulerer hverandre gjensidig. Men noen barn kan også komme i en negativ sirkel. Dette vil være barn som for eksempel ikke har tilstrekkelige språklige ferdigheter til å være med i for eksempel lek, og dermed vil de både bli hemmet i språkutvikling og i læring av sosiale ferdigheter. For disse barna er det avgjørende at de stimuleres av voksne og at voksne bidrar til at de får delta sammen med andre barn. At resultatene viser en positiv utvikling på fylkes-, regions- og kommunenivå er veldig bra når målet er en enda bedre pedagogisk praksis relatert til barns mulighet for språklig og sosial utvikling. Også resultatet som viser en reduksjon i forskjeller relatert til sosial bakgrunn er meget positivt, men forskjellene mellom jenter og gutter er fremdeles bekymringsfulle. Disse resultatene er ikke bare uttrykk for forskjeller i barnegruppene med hensyn til evner, forutsetninger, kjønn, kulturell bakgrunn og spesialpedagogisk hjelp, men ganske sikkert også et uttrykk for kvalitative forskjeller mellom barnehagene.

5.2 Ansattes utvikling og læring

For å kunne utvikle den enkeltes kompetanse og en barnehages kultur eller miljø, der målet er å realisere alle barns potensial for utvikling og læring, kreves det blant annet at barnehagene og kommunene utvikler teamsamarbeidet til å bli profesjonelle læringsfellesskap. Rapportens andre problemstilling er som følger:

- *I hvilken grad har alle ansatte i barnehagen økt sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap?*

Resultatet fordelt på de tre faktorene kompetanse og tilfredshet og ansattes samarbeid og barnehageleders samarbeid med barnehagemyndighet, som til sammen er et uttrykk for miljøet eller kulturen i barnehagen, visert at det er høye gjennomsnittsskårer på begge tidspunktene.

Gjennomsnittsskårene er over 3,30, noe som betyr at de fleste ansatte vurderer miljøet i barnehagen som meget godt. Ansatte vurderer egen kompetanse og tilfredshet 13 poeng høyere ved T2 enn T1, samarbeidet vurderes 7 poeng høyere og samarbeidet med barnehagemyndighet blir vurdert 2 poeng høyere ved T2 enn T1.

Regionale og kommunale forskjeller

Resultatene viser variasjon mellom de fire regionene og de 22 kommunene både når det gjelder kompetanse og tilfredshet, samarbeid mellom ansatte og ledelse, samt samarbeid med barnehagemyndighet, og det er variasjon på begge målinger. Resultatet fordelt på regioner viser en fremgang i vurdering av kompetanse og tilfredshet og samarbeid fra T1 til T2 i alle fire regioner, men i ulik grad. Når resultatet fordeles på kommunene, vurderer 17 av 22 kommuner kompetanse og tilfredshet og samarbeid mellom ansatte høyere ved T2 enn ved T1. Vi kan konkludere med at det i alle regioner og i overvektene av kommunene har det vært en positiv utvikling fra T1 til T2.

Samarbeid med barnehagemyndighet viser en positiv fremgang for to av regionene og en tilbakegang for to. Her vet vi at noe av utfordringen har vært fravær av barnehagemyndighet, men det forklarer ikke hele bildet. Gjennomsnittet er høyt (3,6) og uttrykt i 500 poengskala så viser resultatet en fremgang på 2 poeng fra T1 til T2. De aller fleste ledere av barnehager i Hedmark vurderer samarbeidet med barnehagemyndighet veldig høy, men noen gjør ikke det. Sammenhengen mellom faktorene kompetanse og tilfredshet og samarbeid er sterk, og det betyr at grad av tilfredshet med jobben henger sammen med grad av eller type samarbeid og motsatt. Dette er en indikasjon på at samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap som har fokus på barns utvikling og læring kan øke kompetansen og tilfredsheten til ansatte. Vi blir kvalifisert alene, men kompetente blir vi sammen med andre.

Forskjeller ut fra stilling

Ansatte blir i undersøkelsen bedt om å krysse av for hva slags stilling de har i barnehagen og ut fra dette har vi undersøkt hvordan de vurderer egen kompetanse og tilfredshet, samt samarbeid. Det store bildet viser at ansatte innenfor alle fire stillingskategorier vurderer faktoren mer positivt ved T2 enn ved T1 og med en høy gjennomsnittsskåre som indikerer at det store flertallet er fornøyd med egen kompetanse og er tilfredse på jobb. Likevel er det variasjoner i resultatene, og assistenter er de som vurderer egen kompetanse og tilfredshet lavest, deretter kommer spesialpedagoger/støttepedagoger, så fagarbeidere og øverst kommer pedagogisk leder eller barnehageleder. Forskjellen mellom assistenters vurdering og

pedagogisk leder/barnehagelærer er ved T2 på 60 poeng, noe som er en veldig stor forskjell. På faktoren samarbeid viser resultatet en positiv utvikling fra T1 til T2 innenfor alle stillingskategoriene, med unntak av assistenter som har en stabil skåre. Det er en høy gjennomsnittsskåre, som indikerer at de fleste vurderer samarbeidet som tilfredsstillende. Variasjonen i vurderingen av samarbeidet mellom de ulike stillingskategoriene er små, men viser at samarbeidet blir vurdert lavest av spesialpedagog/støttepedagog, dernest assistenter, så fagarbeidere og øverst kommer pedagogisk leder/barnehagelærer.

Oppsummert

Profesjonelle læringsfellesskaper er ikke et møte, men en arbeidsmåte som preger hele kulturen i en barnehage. Barnehager og kommuner med gode profesjonelle læringsfellesskaper kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte, samt at ledelsen ser det som en viktig oppgave å sette rammer for denne kulturen. Målet med å organisere arbeidet med kvalitet i profesjonelle læringsfellesskaper er for å skape de beste muligheter for at alle barn trives og får mulighet for å realisere sitt potensiale for utvikling og læring (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Timperley, 2018). Refleksjon og samarbeid mellom barnehagens ansatte i profesjonelle læringsfellesskaper må bl.a. være kjennetegnet av en grundig diskusjon om sammenhengen mellom egen pedagogisk praksis og barns trivsel, utvikling og læring. Barnehagens ansatte er hele fundamentet i en barnehage. Den kompetanse ansatte har, det samarbeide de viser, samt hvordan de opplever den pedagogiske praksis og ledelsen i barnehagen, har en sammenheng med hvordan barna har det, og hvordan de utvikler seg og trives. Vi vet i dag at de profesjonelle læringsfellesskaper i pedagogiske institusjoner er avgjørende for det pedagogiske tilbud og barns læring og utvikling (DuFour & Marzano 2015). Profesjonelle læringsfellesskaper gir gode muligheter for å utvikle kompetanser hos de ansatte, samtidig med at det bidrar til at de opplever mer støtte i eget arbeid. Det er derfor avgjørende at det fortsatt arbeides med å videreutvikle de profesjonelle læringsfellesskapene i og mellom barnehagene, for å forhindre at kvaliteten på det pedagogiske arbeide reduseres, og med det redusere barn mulighet for læring og utvikling.

5.3 Pedagogisk analyse ut fra data

Pedagogisk analyse er et verktøy for analyse og tiltaksutvikling i barnehagen, og et kjerneelement i KFL. Hensikten med et systematisk arbeid etter analysemodellen er å hjelpe ansatte i barnehagen, ledelsen og barnehagemyndighet med ikke å gå direkte fra en utfordring

til handling og hvor handlingen ofte vil bygge på intuisjon og egne erfaringer. I stedet for skal utfordringen analyseres ut fra flere perspektiver slik at de valgte tiltakene, som på sikt skal medvirke til å komme fra den faktiske situasjon (utfordring) til den ønskede situasjon (forbedring), med stor sannsynlighet kan gi positive resultater. Prinsippene i pedagogisk analyse er forskningsbaserte, og det er godt dokumentert at kollektiv og systematisk anvendelse av disse prinsipper har en positiv effekt på barn og unges språklige og sosiale læring (Nordahl, Sunnevåg & Aasen 2012; Nordahl et al. 2016). Analysen skal foretas kollektivt i profesjonelle læringsfelleskaper og egner seg godt til å strukturere drøftinger og refleksjoner mellom ansatte (DuFour & Marzano 2015; Earl, Sach & Timperley, 2008).

Rapportens tredje problemstilling er som følger:

- *Hvordan har ansatte og ledere arbeidet med forbedring av egen praksis ut fra data, med bruk av verktøyet pedagogisk analyse og i profesjonelle læringsfelleskaper?*

Vi trenger ansatte og ledere på alle nivå som overveier og drøfter egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap og med utgangspunkt i data. Det krever kunnskap om forståelse og bruk av data og ikke minst en analytisk kompetanse. Vi handler ofte på intuisjon når noe oppstår eller oppleves problematisk, og det medfører at vi ofte går fra utfordring til tiltak på sekunder. Det kan også se ut til at vi kan forklare utfordringer i egen praksis med faktorer som ligger utenfor oss selv (vi ser ut av vinduet). Vi snakker også om «årsaker» til en utfordring og i liten grad om «forklaringer» på utfordringer eller hvordan vi kan forstå utfordringer. I KFL er det gjennom arbeidet med pedagogisk analyse satt fokus på «speilet». Vi må se inn i speilet og se på vår egen praksis (kontekst) på det nivået vi er og søke forklaringer og forståelser på utfordringer der. «Hva ved min praksis (ansatte, ledere, forvaltning) kan forklare dette resultatet?» Resultatene fra de pedagogiske analysene som er vist i denne rapporten viser at «speilet» i alle høyeste grad er oppe. Samtlige av tiltakene kan relateres til kontekstuelle opprettholdende faktorer og problemstillinger som spør «**hvorfor** har avdelingen/barnehagen dette resultatet?». Anvendelse av det elektroniske verktøyet pedagogisk analyse ser ut til å ha motvirket at ansatte går fra utfordring til tiltak på sekunder. Utfordringene blir nå analysert og tiltakene er forskningsbaserte og vil kunne gi gode resultater forutsatt at det arbeides systematisk og målrettet med tiltakene. Gjennomføring av et tiltak er både sårbart, vanskelig og noen ganger tidkrevende. Det å «stå i» arbeidet med et tiltak som med stor sannsynlighet kan gi positive resultater er utfordrende, men desto mer tilfredsstillende nå det gir resultater for barna.

5.4 Konklusjoner

Det er ikke uvanlig at det tar tid før en kan se resultater ved intervensjoner i den størrelsen KFL i barnehager er. Likevel viser resultatene i denne rapporten viser en positiv forbedring av barnehagers lærings- og arbeidsmiljø på nesten alle områder. Vi har ikke inngående kunnskap om i hvilken grad barnehagene i Hedmark har hatt et spesielt fokus på arbeid med barnas sosiale og språklige ferdigheter i denne perioden, eller om det arbeidet har vært en del av det generelle daglige arbeidet. De pedagogiske analysene som er vist i resultatkapittelet, har ikke hatt et konkret fokus på disse to sentrale områdene. Likevel viser resultatene en generell forbedring i Hedmark, selv om det fortsatt er variasjoner og da spesielt mellom gutter og jenters ferdigheter. Arbeid med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og anvendelse av pedagogisk analyse med utgangspunkt i data har vært og er en sentrale strategier i KFL, og resultatene i denne rapporten viser til forbedring i bruk av disse strategiene.

I de profesjonelle læringsfellesskapene er det anvendt pedagogisk analyse som et rammeverk for å sikre både gode analyser og relevant tiltaksutvikling knyttet til både enkeltbarn, avdelinger og hele barnehager. Slike rammeverk er avgjørende for kontinuerlig forbedringsarbeid, og det kan føre til en form for dybdelæring i organisasjonen (Bernhardt, 2013). Kommunen som eier og barnehagemyndighet, har også aktivt fulgt opp hver barnehage på resultater og tiltaksutvikling. Dette betraktes også som en forutsetning for å bidra til en varig forbedring (DuFour & Marzano, 2011). Det er når både eiernivå, ledelse på institusjonsnivå og alle ansatte deltar aktivt sammen og drar i en felles retning, at det kan skapes systemendringer. Dette kan karakteriseres som et systematisk institusjonsbasert utviklingsarbeid som har vart over tid. De tiltakene som er iverksatt i KFL er i samsvar med den forskningsbaserte kunnskapen innenfor området forbedringsarbeid i barnehager. Det har vært en systematisk innsats knyttet til forbedring av kvalitet gjennom bruk av profesjonelle læringsfellesskap på flere nivå i organisasjonen. I disse profesjonelle læringsfellesskapene har ansatte og leder arbeidet med kartleggingsresultater om egen institusjon og knyttet det til anvendelse av forskningsbasert kunnskap (DuFour m.fl., 2010).

Det viktige i arbeidet med kompetanseheving i profesjonelle læringsfellesskap fremover vil for eksempel være å stille seg hjelpespørsmålene som:

- Hva skal barna utvikle og lære?
- Hvorfor skal de utvikle og lære dette?

- Hvordan skal de utvikle og lære dette?
- Hvordan sikrer vi oss at de utvikler seg og lærer?
- Hva gjør vi når barn ikke utvikler seg og lærer slik det er forventet?

Når dette knyttes til arbeidet med kompetansepakker handler det ikke lengre bare om at ansatte skal gjennomføre kompetansepakken og heve kompetansen sin, men det skal resultere i at den daglige praksisen forbedres og når alle barn. KFL må derfor ikke ses på som et prosjekt som ansatte i barnehage og kommune deltar i, som gjennomføres og er ferdig etter en periode. Utvikling og forbedring skal være en naturlig del av barnehagen og kommunens daglige praksis hvor det i perioder settes fokus på noen sentrale områder relatert til barns utvikling og læring. Likevel vil implementeringen av et forbedringsarbeid ta tid, og det er bare gjennom et hardt arbeid i barnehage og kommune, hver dag og systematisk gjennomført av alle involverte, at resultatet vil vise seg. Hedmarks kommuner og barnehager er på god vei!

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. Temahefte om barns medvirkning*, 6-27.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med*.
- Burchinal, M., Kainz, K., & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? In M. Zaslow, I. Martinez-Bock, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 11–31). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L. (2007). *Research methods in Education*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cronbach, L.J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*. 16 (3): 297–334.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979): *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNally.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Karhanek, G. (2010). *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Earl, L. M., Sachs, J., & Timperley, H. (2008). In Day C. (Ed.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Dordrecht: Springer
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. (1993). Development during adolescents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2):90-101.
- EVA (2017). *Læringsmiljøkvalitet. National undersøkelse*.
https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-01/8135_EVA_PIXI_1_Kvalitet_i_kommunale_b%C3%B8rnehaver_web.pdf

-
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development. An ecological perspective*. Ohio: Charles Merrill.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: L. Gjems og G. Løkken (red.): *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System – Rating scales*. Minneapolis, Minnesota: Pearssons Assessments
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestaton och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor (Forskningsrapport 71)*. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet. Sweden.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832. doi: 10.1080/10409289.2011.607360
- Hay, D., Ross, H. & Goldman, B.D. (2004). Social games in infancy. I B. Sutton-Smith (red.). *Play and learning*. (S.83–108) New York, NY: Gardner Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Johansen, J. B., & Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W. et al. (2013). Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. *Child Development*, 84(4), 1171-1190. doi: 10.1111/cdev.12048
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Kvalitet i barnehagen. *St.meld. 41 (2008-2009)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage. St.meld. 24 (2012-2013)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Akademika.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2006): «Fra rammeprogram til handling,» *Implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!», med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lamer, K. (2013). *Det ved vi om – Social kompetence*. Frederikshavn: Dafolo

-
- Lekhal, R., Keeping, D., Nordahl, T., & Hansen, O. (2016). *Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R., Zacharisson, H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V., & Schjølberg, S. (2013). *Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Retrieved from Oslo:
- Løkken, I., Bjørnestad, E., Broekhuizen, M., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1-15. Doi: 10.1186/s40723-018-0048-z
- Marzano, R.J., Heflebower, T., Hoegh, J.K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L. & Wills, J. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools: The Next Step In PLCS*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I Utvikling, lek og læring i barnehagen: – forskning og praksis, I: V. Glaser; I. Størksen & M.B. Drugli. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. Palo Alto, California: Consulting psychology Press.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utd. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K., Knudsmoen, H. Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2012). *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2011*. Frederikshavn: Dafolo.

-
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., Qvortrup, L., Hansen, L.S., Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M.B. (2016a). *Hold ut og hold kursen – resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2015*. FULM, vol 1, 2016. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Nordahl, T. og Hansen, L.S. (2016b). *Dette vet vi om – Barnehagen - bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia* 14/2017, s. 7-19.
- Nordahl, T., Nordahl, S.Ø., Sunnevåg, A-K., Berg, B. & Martinsen, M. (2018). *Det gode er det fremragende sin fiende Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand Kommune 2013 – 2017*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.
- Olweus, D. & Alsaker, F. D. (1991): Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In: D. Magnusson, L. Bergman, G. Ruidinger & B. Törestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research* (pp. 107–132). New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2004): The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In: P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in school* (pp. 13–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2005): A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, 4, 389–402.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017).
- Rescorla, L. (2009). Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 16-30.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools & their Effects on Children*. London: Open Books.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (red.)(2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Shadish, W. R., Cook, T., & Campbell, D. T. (2002): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.

-
- Skaalvik, E. (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: Univ. i Trondheim, Pedagogisk Institutt.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- St.meld.19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sunnevåg, A-K.(2013). Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Tidsskrift for Evaluering i Praksis. Cepra-striben*. Aalborg: University College Nordjylland, 15/2013, s.74-85
- Sunnevåg, A.K. (2016). Forbedringsarbeid i danske folkeskoler – en effektstudie med fokus på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. *PAIDEIA* (11), 7-26
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T., & Nordahl, S. Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen: resultater fra kartleggingsundersøkelser T1* (Vol. nr. 2-2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Suskind, D., Suskind, B., & Lewinter-Suskind, L. (2015). *Thirty million words: Building a child's brain: tune in, talk more, take turns*. Dutton Books.
- Timperley, H. (2018). *Styrken ved profesjonell læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool Interpersonal Relationships Predict Kindergarten Achievement: Mediated by Gains in Emotion Knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44.
- UDIR: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/>
- Vartun, M., Helland, S. S., Wang, M. V., Lekhal, R., & Schjølberg, S. (2012). En barnehage preget av kompetanse og trivsel; noen resultater fra Barnehageundersøkelsen. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*(3), 32-33.
- Warrer, S. D., & Broström, S. (2017). *Det ved vi om, Børns leg og eksperimenterende virksomhed*. Frederikshavn: Dafolo.

VEDLEGG: Andre resultater

I dette vedlegget vises resultater fra T1 til T2 i de fire regionene på noen av fokusområdene fra de fem undersøkelsene. Disse resultatene ble presentert for barnehagemyndighet og ledelsen i barnehagene på fire regionsamlinger som ble gjennomført i januar og februar 2020.

Nord-Østerdalen

Barneundersøkelsen

Trivsel og vennskap

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	285	3,60	0,43	484
	T2	253	3,67	0,43	500
Hedmark	T1	2893	3,67	0,43	500
	T2	2580	3,74	0,40	515

Erting

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	284	3,02	0,92	473
	T2	253	3,35	0,74	513
Hedmark	T1	2889	3,25	0,84	500
	T2	2574	3,38	0,81	515

Relasjon til voksne

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	285	3,45	0,52	465
	T2	253	3,63	0,45	505
Hedmark	T1	2892	3,61	0,45	500
	T2	2576	3,68	0,43	516

*Pedagogisk lederundersøkelsen**Relasjon: nærhet*

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	289	3,54	0,38	510
	T2	255	3,64	0,40	531
Hedmark	T1	2929	3,50	0,44	500
	T2	2593	3,59	0,43	520

Relasjon: konflikt

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	289	3,73	0,46	492
	T2	255	3,76	0,43	499
Hedmark	T1	2928	3,76	0,40	500
	T2	2593	3,77	0,39	502

Foreldreundersøkelsen

Foreldre 4-5: informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	243	3,12	0,55	509
	T2	210	3,23	0,55	528
Hedmark	T1	2382	3,07	0,56	500
	T2	1894	3,11	0,56	507

Foreldre 0-3: Informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	269	3,14	0,56	505
	T2	227	3,30	0,57	533
Hedmark	T1	2563	3,11	0,56	500
	T2	2228	3,15	0,57	507

Ansattundersøkelsen

Det pedagogiske arbeidet

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	215	2,97	0,38	490
	T2	192	3,06	0,35	513
Hedmark	T1	2019	3,01	0,38	500
	T2	1804	3,05	0,37	512

Samarbeid med foreldre - informasjon

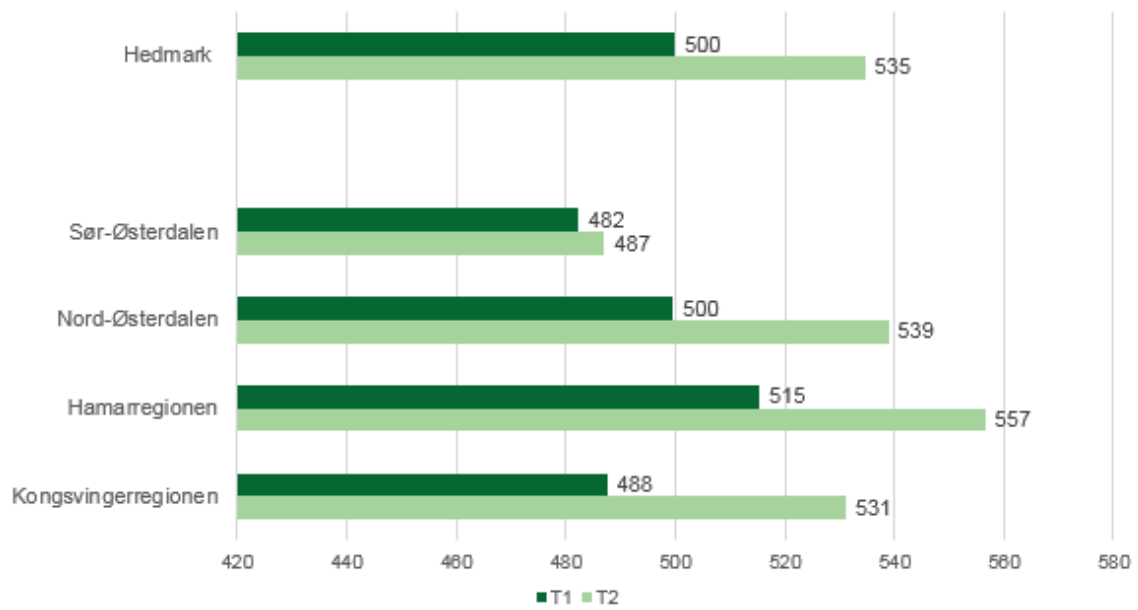
	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Nord-Østerdalen	T1	211	3,29	0,49	473
	T2	191	3,47	0,47	511
Hedmark	T1	2007	3,42	0,48	500
	T2	1803	3,50	0,47	517

Lederundersøkelsen

Pedagogisk ledelse

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Nord-Østerdalen	T1	21	4,03	0,41
	T2	22	4,20	0,43
Hedmark	T1	186	4,03	0,43
	T2	164	4,18	0,44

Pedagogisk ledelse i regionene



Sør-Østerdalen

Barneundersøkelsen

Trivsel og vennskap

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	642	3,68	0,44	501
	T2	557	3,76	0,36	520
Hedmark	T1	2893	3,67	0,43	500
	T2	2580	3,74	0,40	515

Erting

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	642	3,30	0,78	501
	T2	552	3,39	0,72	520
Hedmark	T1	2889	3,25	0,84	500
	T2	2574	3,38	0,81	515

Relasjon til voksne

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	643	3,65	0,39	507
	T2	558	3,72	0,39	519
Hedmark	T1	2892	3,61	0,45	500
	T2	2576	3,68	0,43	516

*Pedagogisk lederundersøkelsen**Relasjon: nærhet*

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	646	3,51	0,44	504
	T2	560	3,52	0,44	506
Hedmark	T1	2929	3,50	0,44	500
	T2	2593	3,59	0,43	520

Relasjon: konflikt

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	646	3,74	0,38	495
	T2	560	3,74	0,43	494
Hedmark	T1	2928	3,76	0,40	500
	T2	2593	3,77	0,39	502

*Foreldre/foresatt undersøkelsen**Foreldre 4-5: informasjon og samarbeid*

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	552	3,12	0,57	509
	T2	377	3,05	0,56	497
Hedmark	T1	2382	3,07	0,56	500
	T2	1894	3,11	0,56	507

Foreldre 0-3: informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	694	3,13	0,56	504
	T2	446	3,14	0,54	505
Hedmark	T1	2563	3,11	0,56	500
	T2	2228	3,15	0,57	507

Ansattundersøkelsen

Ledelse av barnehagen

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	359	3,05	0,74	488
	T2	365	3,17	0,74	503
Hedmark	T1	1489	3,14	0,73	500
	T2	1799	3,23	0,72	512

Det pedagogiske arbeidet

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	466	2,90	0,38	471
	T2	367	2,99	0,39	494
Hedmark	T1	2019	3,01	0,38	500
	T2	1804	3,05	0,37	512

Samarbeid med foreldrene: informasjon

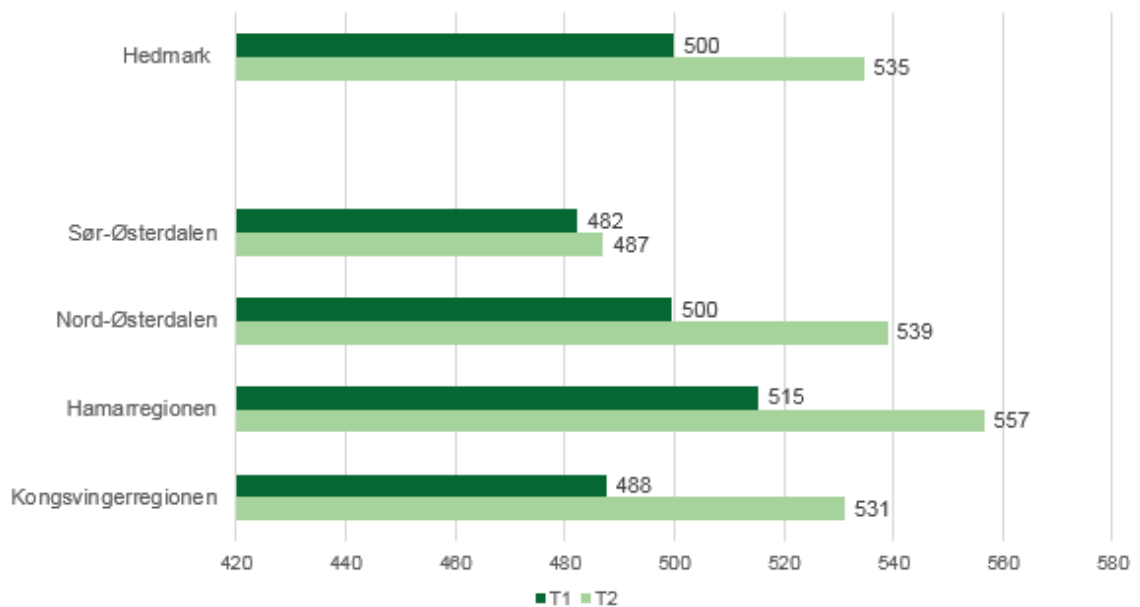
	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Sør-Østerdalen	T1	466	3,32	0,51	481
	T2	367	3,44	0,49	505
Hedmark	T1	2007	3,42	0,48	500
	T2	1803	3,50	0,47	517

Lederundersøkelsen

Pedagogisk ledelse

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Sør-Østerdalen	T1	44	3,69	0,39
	T2	33	3,98	0,45
Hedmark	T1	186	4,03	0,43
	T2	164	4,18	0,44

Pedagogisk ledelse i regionene



Kongsvingerregionen

Barneundersøkelsen

Trivsel og vennskap

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	690	3,70	0,41	506
	T2	657	3,77	0,39	522
Hedmark	T1	2893	3,67	0,43	500
	T2	2580	3,74	0,40	515

Erting

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	689	3,32	0,80	509
	T2	657	3,42	0,83	521
Hedmark	T1	2889	3,25	0,84	500
	T2	2574	3,38	0,81	515

Relasjon til voksne

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	687	3,64	0,43	507
	T2	655	3,69	0,44	519
Hedmark	T1	2892	3,61	0,45	500
	T2	2576	3,68	0,43	516

Pedagogisk lederundersøkelsen

Relasjon: nærhet

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	694	3,44	0,46	487
	T2	670	3,61	0,45	526
Hedmark	T1	2929	3,50	0,44	500
	T2	2593	3,59	0,43	520

Relasjon: konflikt

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	693	3,79	0,36	507
	T2	670	3,81	0,37	511
Hedmark	T1	2928	3,76	0,40	500
	T2	2593	3,77	0,39	502

Foreldre/foresatt undersøkelsen

Foreldre 4-5: informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	560	2,99	0,57	485
	T2	496	3,07	0,55	501
Hedmark	T1	2382	3,07	0,56	500
	T2	1894	3,11	0,56	507

Foreldre 0-3: informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	610	3,06	0,56	492
	T2	559	3,09	0,57	496
Hedmark	T1	2563	3,11	0,56	500
	T2	2228	3,15	0,57	507

*Ansattundersøkelsen**Ledelse av barnehagen*

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	359	3,07	0,77	490
	T2	462	3,23	0,71	512
Hedmark	T1	1489	3,14	0,73	500
	T2	1799	3,23	0,72	512

Det pedagogiske arbeidet

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	502	3,01	0,37	500
	T2	463	3,08	0,39	520
Hedmark	T1	2019	3,01	0,38	500
	T2	1804	3,05	0,37	512

Samarbeid med foreldrene: informasjon

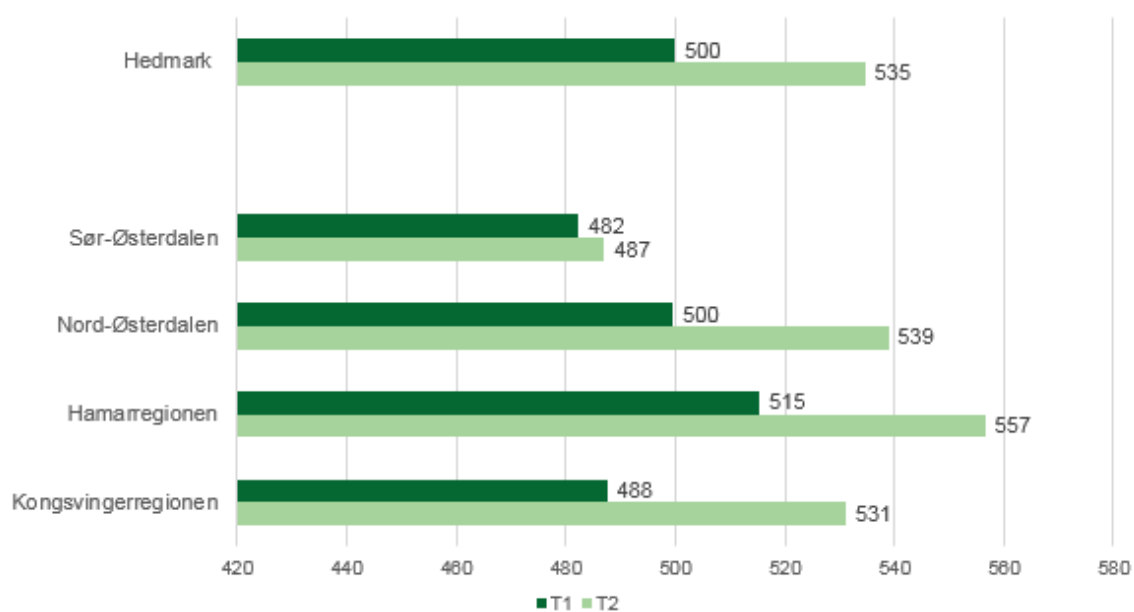
	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Kongsvingerregionen	T1	498	3,41	0,47	499
	T2	463	3,51	0,47	520
Hedmark	T1	2007	3,42	0,48	500
	T2	1803	3,50	0,47	517

Lederundersøkelsen

Pedagogisk ledelse

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Kongsvingerregionen	T1	39	3,98	0,48
	T2	36	4,17	0,40
Hedmark	T1	186	4,03	0,43
	T2	164	4,18	0,44

Pedagogisk ledelse i regionene



Hamarregionen

Barneundersøkelsen

Trivsel og vennskap

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	1276	3,67	0,44	500
	T2	1113	3,72	0,41	510
Hedmark	T1	2893	3,67	0,43	500
	T2	2580	3,74	0,40	515

Erting

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	1274	3,23	0,86	498
	T2	1112	3,35	0,84	512
Hedmark	T1	2889	3,25	0,84	500
	T2	2574	3,38	0,81	515

Relasjon til voksne

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	1277	3,60	0,46	499
	T2	1110	3,66	0,43	513
Hedmark	T1	2892	3,61	0,45	500
	T2	2576	3,68	0,43	516

Pedagogisk lederundersøkelsen

Relasjon: nærhet

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	1300	3,51	0,44	503
	T2	1108	3,59	0,41	521
Hedmark	T1	2929	3,50	0,44	500
	T2	2593	3,59	0,43	520

Relasjon: konflikt

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	1300	3,76	0,40	500
	T2	1108	3,77	0,38	502
Hedmark	T1	2928	3,76	0,40	500
	T2	2593	3,77	0,39	502

Foreldre/foresatt undersøkelsen

Foreldre 4-5: informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	1027	3,08	0,56	501
	T2	811	3,12	0,57	510
Hedmark	T1	2382	3,07	0,56	500
	T2	1894	3,11	0,56	507

Foreldre 0-3: informasjon og samarbeid

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	990	3,12	0,55	501
	T2	996	3,16	0,57	509
Hedmark	T1	2563	3,11	0,56	500
	T2	2228	3,15	0,57	507

*Ansattundersøkelsen**Ledelse av barnehagen*

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	628	3,26	0,68	516
	T2	780	3,29	0,68	521
Hedmark	T1	1489	3,14	0,73	500
	T2	1799	3,23	0,72	512

Det pedagogiske arbeidet

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	836	3,08	0,37	519
	T2	782	3,06	0,35	515
Hedmark	T1	2019	3,01	0,38	500
	T2	1804	3,05	0,37	512

Samarbeid med foreldrene: informasjon

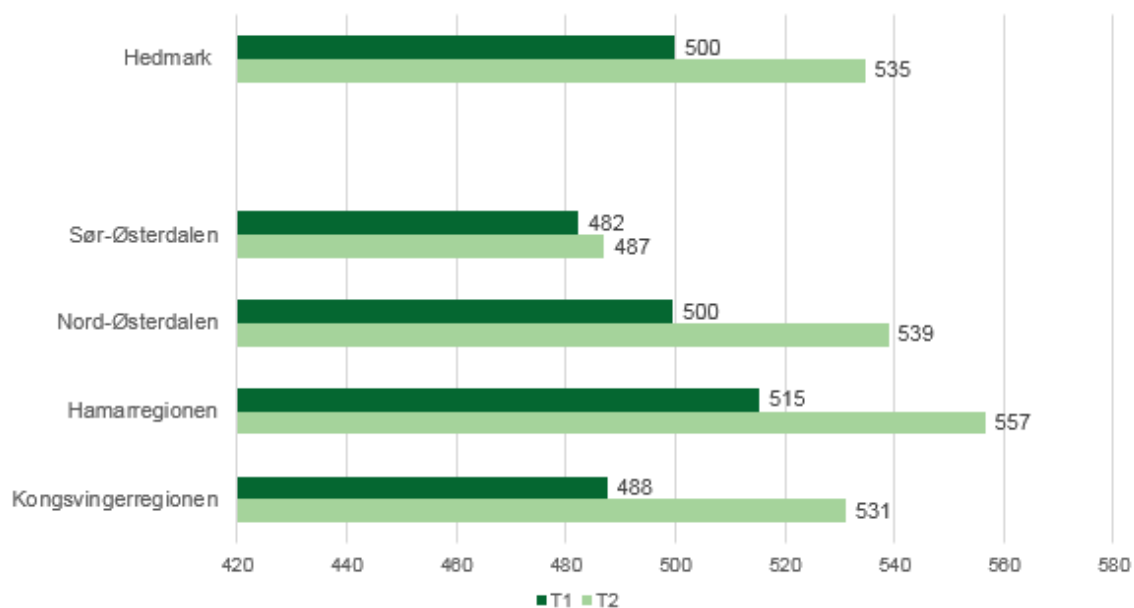
	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	500-poeng
Hamarregionen	T1	832	3,51	0,44	518
	T2	782	3,52	0,46	521
Hedmark	T1	2007	3,42	0,48	500
	T2	1803	3,50	0,47	517

Lederundersøkelsen

Pedagogisk ledelse

	Måletidspunkt	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Hamarregionen	T1	82	4,10	0,43
	T2	73	4,28	0,43
Hedmark	T1	186	4,03	0,43
	T2	164	4,18	0,44

Pedagogisk ledelse i regionene







Vedlegg: Spørreskjema

Barneskjema





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

Kjønn	
Gutt	1
Jente	2

Trivsel og vennskap

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

Relasjoner

Variabel navn		Verdier			
					
	<i>Relasjon mellom barn og voksen</i>				
Relv1	Jeg blir glad når voksne i barnehagen forteller at jeg har gjort noe bra.				
Relv2	Jeg får aldri kjeft av de voksne i barnehagen.				

Relv3	Jeg har det fint sammen med de voksne i barnehagen.				
Relv4	Når jeg blir lei meg liker jeg å få trøst av de voksne i barnehagen.				
Relv5	De voksne i barnehagen hører på meg når jeg har noe å fortelle.				
Relv6	Jeg blir aldri sint på de voksne i barnehagen.				
Relv7	De voksne i barnehagen sier at jeg er flink når jeg har gjort noe bra.				
Relv8	Jeg liker de voksne i barnehagen.				

Gjenkjennelse av tall, bokstaver, ord og geometriske figurer

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

Pedagogisk leder

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

Samtykke	Kryss av
Jeg har fått informasjon om prosjektet og mulighet til å stille spørsmål og samtykker til å delta	

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Pedagogisk leders kjønn:	(Kkjønn)
Kvinne	2
Mann	1

Barnets kjønn	(Bkjønn)
Jente	2
Gutt	1

Kulturell bakgrunn (Kultur)

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

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

Alder

Kryss av for barnets alder (alder1)

Født <input checked="" type="checkbox"/>	1
--	---

Født X	2
--------	---

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

Før 1. juli	1
Etter 1. juli	2

Støtte

		Ja 1	Nei 2
Spu1	Kryss av om barnet får spesiell støtte gjennom ekstra ressurser.		
Spu2	Kryss av for barnet har et vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens § 19a		

Sosiale ferdigheter

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

Variabel navn		Verdier			
		Aldri/ sjelden1	Av og til2	Ofte3	Svært ofte4
Sos1	Tar ordet og /eller engasjerer seg i samtale med andre.				
Sos2	Gir uttrykk for egne rettigheter, meninger, ønsker og eventuell utilfredshet på en passende måte.				
Sos3	Står imot gruppepress				
Sos4	Ber andre barn om hjelp når det er behov for det.				
Sos5	Ber voksne om hjelp når det er behov for det.				
Sos6	Retter andres oppmerksomhet på seg selv.				

	<i>Selvkontroll og empati</i>				
Sos7	Tar initiativ til sosial kontakt på en passende måte.				
Sos8	Kan bli med i andres lek på en god måte.				
Sos9	Viser at hun/han gjenkjenner andres følelser og handler deretter.				
Sos10	Tar hensyn til andre ved for eksempel å sende melken videre til neste etter selv å ha forsynt seg.				
Sos11	Lytter til andre.				
Sos12	Roser, støtter, oppmuntrer og er positiv overfor andre.				
Sos13	Utfører handlinger som er til hjelp og nytte for andre og viser glede ved det.				
Sos14	Tar hensyn til andre i lek.				
Sos15	Inviterer andre med i sin lek.				
Sos16	Kan inngå kompromisser i en konfliktsituasjon og bidrar til å løse den.				
Sos17	Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt.				
Sos18	Inngår kompromisser for å komme til enighet.				

Atferd

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

Variabel navn		Verdier				
		Aldri 5	Sjelden 4	Av og til 3	Oft e2	Svært ofte 1
Atf1	Har raserianfall.					
Atf2	Er rastløs eller hele tiden i bevegelse, skifter ofte aktivitet.					
Atf3	Krangler med andre barn.					

Atf4	Forstyrrer de aktiviteter som pågår.					
Atf5	Retter seg ikke etter regler eller oppfordringer.					
Atf6	Viser aggresjon.					
	Internalisert					
Atf7	Gir uttrykk for ikke å ha venner.					
Atf8	Går for seg selv.					
Atf9	Viser engstelse i samvær med andre barn.					
Atf10	Virker trist, lei seg eller deprimert.					
Atf11	Er passiv i forhold til omgivelsene.					
Atf12	Tar ikke øyekontakt, kikker ned, kikker vekk, forbi osv.					

Språklige ferdigheter

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

Variabel navn		Verdier				
		Aldri5	Sjelden4	Av og til 3	Ofte2	Svært ofte 1
Språk1	Bruker språket relevant i situasjonen					
Språk2	Har lett for å gjøre seg forstått					
Språk3	Kan formulere sine ønsker verbalt.					
Språk4	Kan fortelle en historie med en viss sammenheng					
Språk5	Forstår nektende setninger (gi meg den som ikke er gul).					
Språk6	Kan sortere ting i kategorier (tøy, møbler, leker).					

Språk7	Kan fortelle om hva ting er (hva er en bok?).					
Språk8	Husker rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte.					
Språk9	Kan leke med språket.					
Språk10	Kan rime på egen hånd.					
Språk11	Bruker hovedbegreper (dyr, mat, leketøy).					
Språk12	Bruker ord som angir form, størrelser, antall.					
Språk13	Bruker setninger med forholdsord (i, under, over, bak).					
Språk14	Binder sammen setninger (med og – men).					
Språk15	Stiller hvordan og hvorfor spørsmål.					
Språk16	Bruker fordi - setninger					

Motorikk og fysisk aktivitet

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

Relasjoner mellom voksen og barn

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

Variabelnavn	Relasjoner	Stemmer ikke	Stemmer litt	Stemmer ganske bra	Stemmer veldig bra
	Nærhet	1	2	3	4
Rel1	Jeg opplever at jeg og barnet har et godt og nært forhold til hverandre				
Rel2	Hvis barnet er lei seg eller opprørt, søker han/hun trøst hos meg				
Rel3v	Det virker som om barnet ikke liker at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som stryke eller gi en klem.	4	3	2	1
Rel4	Jeg har inntrykk av at barnet setter pris på forholdet til meg				
Rel5	Barnet fremstår som stolt når jeg roser han/henne				
Rel6	Barnet forteller spontant om seg selv				
Rel7	Barnet forteller meg om sine følelser og opplevelser				
	Konflikt				
Rel8v	Det virker som om barnet og jeg alltid havner i konflikt med hverandre	4	3	2	1
Rel9v	Barnet blir lett sint på meg	4	3	2	1
Rel10v	Barnet fortsetter å være sint eller motvillig etter at jeg har satt grenser eller irettesatt han/hun	4	3	2	1
Rel11v	Det er mer krevende for meg å arbeide med dette barnet enn med barn flest	4	3	2	1
Rel12v	Når barnet kommer til barnehagen og er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss	4	3	2	1
Rel13v	Måten barnet reagerer ovenfor meg kan være uforutsigbart	4	3	2	1

Personalskjema/Ansattskjema

Samtykke	Kryss av
Jeg har fått informasjon om prosjektet og mulighet til å stille spørsmål og samtykker til å delta	

Bakgrunnsopplysninger

Kjønn

Kryss av for kjønn	(KjønnA)
Mann	1
Kvinne	2

Stilling

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

Avdeling

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

Miljøet i barnehagen

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

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	Kompetanse og tilfredshet	1	2	3	4
Kompt1	Jeg har stor tillit til meg selv som pedagogisk personal.				

Kompt2	Jeg har tillit til at jeg klarer å opprettholde ro og orden i barnehagen	
Kompt3	Jeg er entusiastiske og engasjerte i mitt arbeid	
	Samarbeid	
Sam1	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være ansatt i denne barnehagen.	
Sam2	Jeg utvikler meg faglig som medarbeider i denne barnehagen.	
Sam3	I denne barnehagen samarbeider vi i stor grad om innhold og metoder i det pedagogiske arbeidet.	
Sam4	Det er vanlig at personalet på avdelingen planlegger det pedagogiske arbeidet i fellesskap.	
Sam5	I denne barnehagen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom de ansatte om de fleste forhold som vedrører arbeidet med barna.	
Sam6	Den enkelte ansatte må i sitt arbeid ta hensyn til andre ansattes arbeid.	
Sam7	I denne barnehagen har personalgruppen et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barna i barnehagen.	
Sam8	I denne barnehagen tar personalet også ansvar for barn ved andre avdelinger	
Sam9	Hverdagen er ikke travlere enn at personalet har tid til å snakke med barna om hverdagslige ting	
Sam10	I denne barnehagen støtter og hjelper personalet hverandre for å forstå og løse problemer i barnegruppen eller med barn som forstyrrer arbeidet	
Sam11	Personalet er enige om hva som er uakseptabel atferd hos barna.	
Sam12	Vårt arbeid er i stor grad tilpasset de ulike barnas evner og forutsetninger.	
	Fysisk miljø	

Fys1	Det fysiske miljøet i denne barnehagen er pent og ordentlig, og vedlikeholdet er godt.	
Fys2	Når noe går i stykker eller blir ødelagt i denne barnehagen repareres det med en gang.	

Ledelse av barnehagen:

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

Dagsplan og aktiviteter i institusjonen

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

Det pedagogiske arbeidet

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

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Det pedagogiske arbeidet</i>	1	2	3	4
Arb1	I vår barnehage bruker vi lokalmiljøet eller nærmiljøet aktivt i det pedagogiske arbeidet				
Arb2	Jeg bruker barnas interesser aktivt i mitt pedagogiske arbeid				
Arb3	Mitt arbeid er preget av regelmessig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som individuelle aktiviteter, felles aktiviteter, temaorganisert arbeid, utflukter o.l				
Arb4	Jeg organiserer arbeidet slik at barna samarbeider om å løse oppgaver				
Arb5	Jeg organiserer barna i mindre grupper ut fra barnas behov, for eksempel for å etablere vennskap				
Arb6	Det er i stor grad jeg som voksen som styrer hva barna skal holde på med				
Arb7	Barna deltar aktivt i fellesaktiviteter				
Arb8	Jeg bruker mye tid på å opprettholde ro og orden i barnegruppa				
Arb9	Jeg kan starte med pedagogiske aktiviteter uten å måtte bruke tid på å få ro og oppmerksomhet eller løse konflikter				
Arb10	Jeg avviker fra den pedagogiske planleggingen og følger helt mine egne ideer for arbeidet				
Arb11	Rammeplanen for barnehager har innflytelse for hva jeg arbeider med				

Interesse og innsats fra barnas side

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

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

--	--	--	--	--	--

Spørsmål om relasjoner mellom personalet og barna

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

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

Samarbeid med foreldrene

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Informasjon</i>	1	2	3	4
For1	Vi informerer foreldrene godt om barna sin språklige utvikling.				
For2	Vi informerer foreldre godt om barna sin sosiale situasjon og utvikling i barnehagen.				

For3	Foreldrene blir godt informert om det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen.	
For4	Foreldrene får god informasjon om hvordan barna trives i barnehagen.	
For5	Det er generelt en god dialog mellom foreldre og de ansatte i barnehagen.	
	Dialog	
For6	Vi diskuterer ofte med foreldrene om hvordan det pedagogiske tilbudet i barnehagen skal utformes.	
For7	Foreldrene blir engasjert i diskusjoner om normer og regler i barnehagen.	

Foreldreskjema

Samtykke	Kryss av
Jeg har fått informasjon om prosjektet og mulighet til å stille spørsmål og samtykker til å delta	

Bakgrunnsopplysninger:

Besvarelse

Hvem besvarer spørreskjemaet?	
Barnets mor	1
Barnets far	2
Vi besvarer skjemaet sammen	3

Barnets alder

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

Foreldrenes utdanningsnivå

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

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

Grunnskole	1
Yrkesfaglig videregående opplæring	2
Allmennfaglig videregående opplæring	3

Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	4
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	5

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

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

Samarbeid med barnehagen

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

Avlevering og henting

	Avlevering og henting	Aldri 1	Av og til 2	Ofte 3	Svært ofte 4
Tid1	Personalet gir seg tid til å ta imot barn og foreldre om morgenen.				
Tid2	Personalet gir seg tid til foreldre ved henting av barn om ettermiddagen				

Informasjon, samarbeid og tilfredshet med barnehagen

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

Informasjon og samarbeid

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

Tilfredshet

Variabel navn		Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilfredshet</i>	1	2	3	4
Tilfr1	Vårt barn er glad i å være i barnehagen				
Tilfr2	Barnehagen er preget av god ledelse				
Tilfr3	Personalet har felles holdning til hva som er viktig i deres arbeid				
Tilfr4	Personalet er engasjert				
Tilfr5	Vi som foreldre er tilfredse med barnehagens arbeid				
Tilfr6	Vi opplever at personalet arbeider målrettet og kvalifisert med vårt barns læring og utvikling				
Tilfr7	Vi opplever at personalet arbeider målrettet og kvalifisert med vårt barns trivsel				

Aktiviteter i barnehagen

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

Ledelse

Samtykke	Kryss av
----------	----------

Jeg har fått informasjon om prosjektet og mulighet til å stille spørsmål og samtykker til å delta	
---	--

Kjønn:

Variabel navn		Mann1	Kvinne2
	Kryss av for kjønn	1	2

Arbeidsår:

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

Barnehagestørrelse:

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

Antall barn:

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

Ledelse - tidsbruk

Du skal vurdere hvor mye tid du bruker på følgende oppgaver

Variabel navn		Svært lite tid	Litt tid	Noe Tid	Mye Tid	Svært mye tid
	<i>Tidsbruk</i>	1	2	3	4	5

Tid1	Følge ansattes implementering av barnehagens mål og visjoner i deres pedagogiske aktiviteter					
Tid2	Følge barnas utvikling, trivsel og læring					
Tid3	Kompetanseheving blant ansatte					
Tid4	Ivareta økonomiske og administrative oppgaver					
Tid5	Ivareta personalledelse					

Pedagogisk ledelse

Variabelnavn		Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
	<i>Pedagogisk ledelse</i>	1	2	3	4	5
Led1	Ledelsen bidrar til at det utvikles klare overordnede pedagogiske og sosiale mål for arbeidet					
Led2	Ledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for de pedagogiske aktiviteter med utgangspunkt i rammeplanen					
Led3	Ledelsen støtter og deltar i medarbeidernes kompetanseheving og utvikling					
Led4	Ledelsen skaper et godt arbeidsmiljø					
Led5	Ledelsen planlegger, koordinere og evaluere pedagogiske aktiviteter og årsplaner					
Led6	Ledelsen foretar regelmessig veiledning av medarbeideres pedagogiske praksis					
Led7	Ledelsen fremmer et miljø hvor medarbeiderne selv har ansvar for deres pedagogiske aktiviteter					
Led8	Ledelsen sikrer at medarbeiderne dokumenterer					

	det enkelte barns trivsel og læring					
--	-------------------------------------	--	--	--	--	--

Barnehagens arbeidsmiljø

Variabelnavn		Passer ikke så bra	Passer nok så bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Tilfredshet og utvikling</i>	1	2	3	4
Tilfr1	Det er meget tilfredsstillende å være leder eller en del av ledelsen i denne barnehagen				
Tilfr2	Jeg kan utvikle meg som leder i min barnehage				
Tilfr3	Det er et godt samarbeid i barnehagens ledelsesteam				
	<i>Samarbeid</i>				
Sam1	De fleste ansatte i barnehagen har stor tillit til seg selv i deres funksjoner				
Sam2	De fleste ansatte i barnehagen mener at de kan opprettholde ro og orden i barnegruppen				
Sam3	Det store flertall av de ansatte i barnehagen er entusiastiske og engasjert i deres arbeid				
Sam4	De ansatte samarbeider om innhold og metoder i de pedagogiske aktiviteter med utgangspunkt i rammeplanen				
Sam5	Der er et gjensidig forpliktende samarbeid mellom barnehagens ansatte om alle forhold som vedrører den pedagogisk praksis				
Sam6	De ansatte støtter og hjelper hverandre til å forstå og løse problemer i barnegruppen eller med barn som viser en uhensiktsmessig adferd i forhold til seg selv eller andre barn				
Sam7	De ansatte er enige om hva som er uakseptabel adferd fra et barn				
Sam8	De ansatte har et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barn				

Sam9	I barnehagen tar alle ansatte ansvar også for de barn som de ikke selv har direkte ansvar for				
Sam10	I våres barnehage er de pedagogiske aktiviteter er i høy grad tilpasset de forskjellige barns evner og forutsetninger				
	<i>Fysisk miljø</i>				
Fys1	Det fysiske miljø i barnehagen er pent og ordentlig og vedlikeholdet i barnehagen er god				
Fys2	Når noe går i stykker eller blir ødelagt i barnehagen blir det ordnet med det samme				

Samarbeid med barnehagemyndighet

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

Variabelnavn		Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	<i>Samarbeid med barnehagemyndighet</i>	1	2	3	4
Eier1	Som leder opplever jeg at det er et godt samarbeid med barnehagemyndigheten				
Eier2	Barnehagemyndigheten støtter opp om ledelsens arbeid				
Eier3	Barnehagemyndigheten er pådriver til at det gjennomføres utviklingsarbeid i denne barnehagen				

Dette er den andre rapporten i FoU-prosjektet «Kultur for læring» (KFL) i alle barnehager i Hedmark/Innlandet fylke og er basert på to spørreundersøkelser gjennomført i 2017 og 2019. Ca. 2600 4.- og 5. åringer har gjennom en elektronisk spørreundersøkelse gitt uttrykk for hvordan de opplever ulike sider ved barnehagetilbudet. Videre består rapporten blant annet av resultater fra pedagogisk leders vurdering av 4- og 5-åringers sosiale og språklige ferdigheter. Over 4000 foreldre, ca. 2000 ansatte og ledere i barnehagene har også vurdert sentrale sider ved barnehagetilbudet.

«Itte så verst!» ble det sagt da resultater fra alle de fem spørreundersøkelsene i KFL- barnehage ble klar i januar 2020. Resultatet viste en forbedring fra T1 til T2 på alle fokusområder (faktorer) med unntak av ett (fysisk miljø). Et slikt resultat kommer ikke av seg selv! Det krever en stor innsats fra alle involverte og viser at det nytter når vi står sammen, vi har klart å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagene i Hedmark/Innlandet fylke.

Resultatene vil videre også være et utgangspunkt for den enkelte barnehage og kommune for å fortsette det samordnede forbedringsarbeidet, slik at det utvikles en enda bedre «Kultur for læring» i alle Hedmark/Innlandets barnehager.