

Fra prosjekt til forbedret praksis?

Vurderingsprosjektet ett år etter

Liv Torunn Eik

Gerd Sylvi Steinnes



HØGSKULEN I VOLDA





Liv Torunn Eik
Gerd Sylvi Steinnes

Fra prosjekt til forbedret praksis?

Vurderingsprosjektet ett år etter

© 2019 Liv Torunn Eik, Gerd Sylvi Steinnes
Universitetet i Sørøst-Norge
Institutt for pedagogikk
Horten, 2019

Omslagsbilde: Andreas Steinnes Bjerknæs

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 34

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-376-5 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons*
og kan kopieres fritt og videreformidles til andre
interesserte uten avgift. Navn på utgiver og
forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

Utgangspunktet for denne rapporten er hva som skjer når erfaringer fra et prosjekt skal integreres i den daglige praksisen i barnehagen og bidra til å forbedre denne. Fra våren 2016 til høsten 2017 gjennomførte vi et prosjekt om vurdering i barnehagen, i samarbeid med to barnehager og en ekstern veileder. Prosjektet ble initiert og finansiert av Utdanningsforbundet og ble kalt 'Vurderingsprosjektet'. Arbeidet med dette prosjektet er beskrevet i rapporten *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings- og utviklingsarbeid om vurdering av barns trivsel og utvikling* (Eik og Steinnes, 2017). Deltakerne fra barnehagene ønsket selv at vi skulle komme tilbake etter et år og "se dem i kortene". Utdanningsforbundet bevilget midler til en ny runde med intervjuer i november 2018, noe som ga oss mulighet til å få innsikt i det videre arbeidet med vurdering i barnehagene.

For oss som forskere har det vært interessant og lærerikt å følge vurderingsarbeidet i to barnehager fra prosjekt til praksis. En stor takk til styrerne og barnehagelærerne som har stilt opp og delt sine erfaringer, kunnskaper og tanker med oss. Vi takker også Utdanningsforbundet for oppdraget og Morten Solheim for et konstruktivt samarbeid underveis.

Dato 01.10. 2019

Liv Torunn Eik

Universitetet i Sørøst-Norge

Gerd Sylvi Steinnes

Høgskulen i Volda

Sammendrag

Denne rapporten presenterer og drøfter resultater fra en oppfølgingsundersøkelse av et prosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen, heretter omtalt som 'Vurderingsprosjektet'. Vurderingsprosjektet ble gjennomført i en periode på 1,5 år i samarbeid mellom Utdanningsforbundet, to barnehager, en veileder og to forskere, og ble avsluttet høsten 2017. Fokus for prosjektet var barnehagenes arbeid med vurdering av barns trivsel og allsidige utvikling. Denne rapporten omhandler det som skjedde det første året etter at prosjektet var avsluttet, i den fasen der erfaringer fra utviklingsprosjektet skulle videreføres i personalets daglige praksis. Rapporten bygger på gruppeintervjuer med barnehagelærere og styrere fra de to involverte barnehagene, og ble gjennomført høsten 2018. Intervjuene omfattet både de som deltok i vurderingsprosjektet og nyansatte barnehagelærere i de aktuelle barnehagene.

Problemstilling for oppfølgingsundersøkelsen var: *Hva preger personalets prosesser, arbeidsmåter og begrepsbruk i vurderingsarbeidet ett år etter avsluttet prosjekt?*

For å besvare problemstillingen analyserte vi svarene fra gruppeintervjuene med barnehagelærere og styrere ut fra hovedkategoriene arbeidsmåter, begrepsbruk, prosesser og tanker om veien videre. Utvalgte resultater ble videre drøftet ut fra tre overordnede perspektiver på barnehagenes vurderingspraksis for å belyse i hvilken grad barnehagene har utviklet en *felles*, en *systematisk* og en *bærekraftig* vurderingspraksis.

Drøftingen viser at både prosesser, arbeidsmåter og begrepsbruk bidrar til å skape grunnlag for en felles praksis. Vurderingsprosjektet førte til at barnehagene utviklet en mer kollektiv vurderingspraksis blant barnehagelærerne. Intervjuene ett år etter prosjektslutt viser at medarbeiderne, barna og foreldrene i noe større grad er involvert i vurderingsarbeidet. Samtidig er det potensial for å utvikle samarbeidet ytterligere. Dette gjelder særlig medarbeiderne og de barnehagelærerne som ikke deltok i vurderingsprosjektet, og som dermed ikke har vært gjennom alle fasene i dette endringsarbeidet. De må få tid til å undersøke, fortolke og drøfte sentrale begreper i tillegg til nødvendig støtte i sin deltakelse i vurderingsarbeidet. Det må etableres arenaer der vurderingene kan deles og diskuteres. En felles vurderingskultur handler om bevissthet om egen vurderingspraksis, noe som innebærer å kunne begrunne *hva* som skal

dokumenteres og vurderes og ikke minst *hvorfor* og *hvordan* dette skal gjøres. I tillegg må barna og foreldrene involveres mer, ifølge barnehagelærerne og styrerne selv. Dette er de også forpliktet til gjennom rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017).

Et resultat fra vurderingsprosjektet var at større grad av skriftliggjøring, bruk av flere vurderingsmetoder og vurdering som en fast post på møter i barnehagen bidro til å gjøre vurderingspraksisen i de to barnehagene mer systematisk. Denne positive utviklingen synes å ha fortsatt etter prosjektperioden, selv om det også her er potensiale for forbedring. Tiltak som en felles “metodebank” og mer systematisk bruk av dokumentasjon i vurderingsarbeid er foreslått som bidrag til å styrke systematikken. Et viktig resultat i vurderingsprosjektet var at barnehagelærerne ikke bare vurderte barns trivsel og utvikling, men også gjorde en kritisk vurdering av egen praksis og barnehagens rammer. Dette bygget på en klar oppfatning av eget ansvar for at alle barn opplever trivsel og gode utviklingsmuligheter. Vi ser med dette at denne doble vurderingen må formaliseres og systematiseres, for at vurderingsarbeidet også skal bidra til å utvikle barnehagen.

Funnene kan oppsummeres i følgende hovedpunkt: De handler om tid til å arbeide med vurdering, faste rutiner, arenaer for samarbeid og støtte til deltakerne i endringsarbeidet. Barnehagelærerne er klar over sitt ansvar for å vurdere barns trivsel og utvikling, og de vurderer også sitt eget arbeid kritisk. Det som trer frem som de største utfordringene er å involvere nytilsatte barnehagelærere, foreldre og barn mer i vurderingsarbeidet.

Summary

This report is discussing results from a follow-up study on assessment in kindergarten.

The original project was carried out during a period of 1,5 years, in cooperation between the teachers' union, two kindergartens, one mentor and two researchers. The project was completed in the autumn of 2017. The focus of the project was the kindergartens' work on assessing children's well-being and versatile development. This report deals with what happened in the first year after the project was completed, at the stage where the experience of the development project was to be continued in the staff's daily practice. The report is based on group interviews with kindergarten teachers and heads from the two kindergartens involved and was conducted in the autumn of 2018. The interviews included both those who participated in the assessment project as well as kindergarten teachers who were hired after the project was completed.

The research question for the follow-up study was: *What characterizes the staff's processes, working methods and use of concepts related to assessment work, one year after completing the project?*

To answer the research question, we analysed the responses from the group interviews with kindergarten teachers and heads. The analyses were based on the main categories; working methods, use of concepts, processes and on the informants' thoughts about the way forward. Selected results were further discussed considering three overarching perspectives on kindergartens' assessment practices to elucidate the extent to which kindergartens have developed a common, systematic and sustainable assessment practice.

The discussion shows that both processes, working methods and use of concepts help to form the basis for a common practice. The assessment project led the kindergartens to develop a more collective assessment practice among the kindergarten teachers. The interviews one year after the end of the project show that the employees, children and parents are to a greater extent involved in the assessment work. At the same time, there is the potential to further develop the cooperation. This is especially relevant related to the staff and the kindergarten teachers who did not participate in the assessment project and who have not been through all the phases of this development work. They must be given time to investigate, interpret and discuss key concepts in

addition to the necessary support in their participation in the assessment work. There should further be arenas where the assessments can be shared and discussed.

A common culture of assessment is about awareness of one's own assessment practices, which means being able to justify what is to be documented and evaluated and not least why and how this should be done. In addition, the children and parents need to be more involved, according to the kindergarten teachers and the directors themselves. They are also committed to this through the framework plan (Ministry of Education and Research 2017).

One result of the assessment project was that a greater degree of writing, the use of several assessment methods and assessment regularly discussed at the meetings helped to make the assessment practice in the two kindergartens more systematic. This positive development seems to have continued after the project period, although there is also potential for improvement. Measures such as a common "method bank" and more systematic use of documentation in assessment work have been suggested as a contribution to strengthening the assessment work. An important result of the assessment project was that the kindergarten teachers not only evaluated the well-being and development of the children, but also made a critical assessment of their own practice and the kindergarten's framework. This was based on a clear perception of their own responsibility for all children experiencing well-being and development opportunities. This double assessment should be formalized and systematized, in order to contribute to the development of the kindergarten.

The findings can be summarized in the following main points: Time to work on assessment, set routines, arenas for collaboration and support in the developmental work. Kindergarten teachers are aware of their responsibility to assess children's well-being and development, and they also critically evaluate their own work. What appears to be the biggest challenge is to involve newly hired kindergarten teachers, children and parents more in the assessment work.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Innholdsfortegnelse	VI
1. Innledning	1
2. Teoretiske perspektiver	4
2.1. Vurdering	4
2.2 Trivsel og allsidig utvikling	7
2.4 Bærekraftig vurderingspraksis	12
2.5 Translasjon	12
3. Metode	14
3.1 Gjennomføring av intervjuene	14
3.2 Analyse	14
3.3 Forskningsetiske refleksjoner	15
4. Presentasjon av utvalgt empiri	17
4.1 Arbeidsmåter	17
Barnehage 1	17
Barnehage 2	18
Styrene.....	21
4.2 Begrepsbruk	22
Barnehage 1	22
Barnehage 2	22
Styrene.....	23
4.3 Prosesser	23
Barnehage 1	23
Barnehage 2	25
Styrene.....	26
4.4 Tanker om veien videre	28

Barnehagelærerne	28
Styrerne.....	29
5. En felles, systematisk og bærekraftig vurderingspraksis?	31
5.1 En felles vurderingspraksis.....	31
5.2 En systematisk vurderingspraksis	34
5. 3 En bærekraftig vurderingspraksis	37
6. Oppsummering og veien videre	40
Litteratur:	42
Vedlegg 1.....	44
Intervjuguide pedagogiske ledere, november 2018.....	44
Vedlegg 2.....	45
Intervjuguide styrere, november 2018.....	45

1. Innledning

«Før var vi i ulike skoger, langt fra hverandre. Nå er vi i samme skog, men på ulike tuer. Det skal vi fortsette å være. Vi skal ha rom for å være forskjellige». Dette utsagnet kom fra en styrer ved slutten av vurderingsprosjektet (Eik & Steinnes, 2017, s. 106) og oppsummerer noe av prosessen de hadde vært gjennom. Gjennom deltagelse i et interaktivt FoU-prosjekt om vurdering, opplevde både barnehagelærerne og styrerne at de fikk større rom for samarbeid om vurdering. Dette førte til at vurderingspraksisen ble mer kollektiv. Samtidig var det fortsatt rom for å utvikle vurderingsarbeidet. Vi fikk mulighet til å følge opp barnehagene ett år etter avsluttet prosjekt gjennom intervjuer. Målet for dette var å undersøke hvordan barnehagene hadde arbeidet med vurdering etter at prosjektperioden var over. Det er resultater fra disse intervjuene som blir presentert i denne rapporten.

Rammeplanen for barnehagen vektlegger at barnehagelærerne har ansvar for barns trivsel og allsidige utvikling og for å vurdere dette (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig har vurdering i barnehagen vært gjenstand for politisk interesse og debatt de siste årene. Tradisjonelt har barnehagelærere hatt stor frihet i valg av metoder for kartlegging og observasjon som grunnlag for vurdering. Forsøk på å flytte ansvar for valg av metoder fra barnehagelærerne til eierne i forbindelse med forslag til ny barnehagelov, førte til motstand blant mange barnehagelærere. De fryktet blant annet at de skulle få redusert autonomi og at barnehagens innhold skal endres i en retning der den helhetlige pedagogikken ofres til fordel for en mer læringsorientert tilnærming. Dette var noe av bakgrunnen for vurderingsprosjektet, som ble initiert og finansiert av Utdanningsforbundet. Prosjektet ble gjennomført som et interaktivt forsknings- og utviklingsarbeid over halvannet år, fra våren 2016 til høsten 2017, og involverte deltakere fra to barnehager i tillegg til en ekstern veileder og oss som forskere. Fokus for prosjektet var barnehagenes arbeid med vurdering av barns trivsel og allsidige utvikling. Denne rapporten vil omhandle det som skjedde det første året etter at prosjektet var slutt, i den krevende fasen der erfaringer fra utviklingsprosjektet skulle videreføres i personalets daglige praksis. Rapporten bygger på intervjuer med barnehagelærere og styrere som ble gjennomført høsten 2018. Resultater fra vurderingsprosjektet (Eik & Steinnes 2017) er bakteppe for undersøkelsen og anvendes i analyse og drøfting.

Først et kort tilbakeblikk på vurderingsprosjektet. Utdanningsforbundet utformet følgende mål som dannet grunnlag for arbeidet med prosjektet:

- Å framskaffe mer kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å bidra til å styrke profesjonens og barnehageeiers språk for vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å skaffe erfaring med hva som er viktig for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen

Prosjektet var organisert i fire faser. Det ble gjennomført gruppeintervjuer med barnehagelærerne og styrerne i de tre første fasene. Intervjuene hadde fokus på aktørenes forståelse av sentrale begreper som vurdering og sentrale sider ved barns utvikling. Utviklingsarbeidet var rettet mot å arbeide med å utvikle en mer systematisk vurderingspraksis. I hver fase ble det gjennomført dialogseminar der sentrale begreper og foreløpige resultater fra utviklingsarbeidet ble drøftet. På det siste dialogseminaret ble sluttresultatene av FoU-arbeidet drøftet med aktørene før prosjektet ble presentert på en åpen konferanse der både forskere, veileder og representanter for aktørene hadde bidrag.

Ett år etter avsluttet prosjekt, gjennomførte vi en ny runde med intervjuer av styrere og pedagogiske ledere i de to barnehagene for å undersøke hvordan de hadde arbeidet videre med vurdering. Resultater fra vurderingsprosjektet ble anvendt sammen med teoretiske perspektiver i analyse og drøfting av empiri fra disse intervjuene. For innsikt i grunnlaget for denne rapporten, anbefales å lese hovedrapporten "Flere barn på blokka" (Eik & Steinnes, 2017).

Problemstilling for den nye undersøkelsen er: *Hva preger personalets prosesser, arbeidsmåter og begrepsbruk i vurderingsarbeidet ett år etter avsluttet prosjekt?*

Rammeplanen ser planlegging, vurdering og dokumentasjon i sammenheng. Det vektlegges at planleggingen bygger på kunnskap om enkeltbarn og barnegruppas trivsel og utvikling og at vurderingen skal være systematisk. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon,

refleksjon og samtaler med barn og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Ekspertgruppa om barnehagelærerrollen tematiserer hvilken kunnskap barnehagelærere bygger sine vurderinger på. De fremhever at profesjonelle vurderinger må bygge på informasjon om målgruppen, et faglig kunnskapsgrunnlag og skjønnsmessige vurderinger

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 135). De fremhever også betydningen av å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og at det er sentralt å utvikle den faglige kunnskapsbasen som en forutsetning for skjønnsmessige vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2018 s. 144).

Vurderingsprosjektet var et forsøk på å styrke profesjonelle læringsfellesskap gjennom felles drøftinger og avklaring av sentrale begreper, og gjennom aksjoner der barnehagelærere samarbeidet om gjennomføring og tolkninger.

2. Teoretiske perspektiver

Vi har i denne runden hatt fokus på endringsprosessen og ønsket å studere om endringer som skjedde i løpet av prosjektperioden er vedlikeholdt og utviklet videre ett år etter. Teoretiske perspektiver på endringsarbeid blir derfor sentralt i dette oppfølgingsprosjektet. Vi vil likevel først gå inn i de sentrale begrepene vurdering, trivsel og allsidig utvikling.

2.1. Vurdering

Vurdering er en viktig del av det didaktiske arbeidet, fra nasjonale og lokale planer til pedagogisk praksis. Didaktikk er teori og begreper om handlinger knyttet til å forberede, gjennomføre og vurdere pedagogisk arbeid. Formålet er å bedre praksis gjennom å gi teorier og redskaper for refleksjon over pedagogiske prosesser (Gunnestad, 2014, s. 13). Vurdering i didaktisk arbeid handler om å kunne redegjøre for intensjonen med vurdering og om å kunne begrunne valg av metoder, hva som skal vurderes og hvem som skal delta i prosessen. Disse redegjørelsene bør i størst mulig grad deles og diskuteres med de involverte (Pålerud, 2013). Å diskutere premissene for vurderingsarbeidet er like viktig som å dele og diskutere resultatene av vurderingene.

I vurderingen kan søkelyset settes på prosessen eller på resultater av arbeidet. Vurderingen kan skje mer eller mindre systematisk og bevisst. Ett av målene Utdanningsforbundet hadde formulert til Vurderingsprosjektet, handlet om å styrke profesjonens språk knyttet til vurderingsarbeid. I prosjektperioden arbeidet barnehagelærerne og styrerne mye med begrepet vurdering. Vi viser i rapporten fra vurderingsprosjektet (Eik og Steinnes, 2017) til at når vi i dagligtale snakker om vurdering, bruker vi begrepet på forskjellige måter og ofte ut fra ulike forståelser. Å avklare, diskutere og fylle begrepet med felles forståelse var derfor sentralt i prosjektet. I barnehagens vurderingsarbeid kan både situasjoner, fenomener, handlinger og personer vurderes. Vurderingen kan handle om noe som har skjedd eller det kan gjøres vurderinger av hvilke handlingsalternativer som bør velges neste gang. Vurdering omtales ofte som en lineær prosess der vurderingen skjer etter at noe er gjennomført. Bjørndal (2017, s. 15) beskriver vurdering som en sirkulær prosess som preger pedagogisk arbeid gjennom en kontinuerlig veksling mellom konstatering, vurdering og forsøk på forbedring. Relatert til pedagogisk arbeid i barnehagen, vil barnehagelæreren registrere det som skjer når for eksempel hele barnegruppen er på tur (konstatering), gjøre sine overveielser sammen med medarbeiderne om dette (vurdering) og de vil eventuelt sammen finne andre måter å gjennomføre dette på neste gang (forbedring). Når personalet endrer praksis, vil dette føre til nye runder med konstatering, vurdering og forbedring.

Vallberg Roth (2014, s. 65) viser at vurdering er en krevende og omfattende komponent i profesjonell yrkesutøvelse. Begrepet vurdering kan bety å evaluere eller analysere, å verdsette, sammenligne og rangere, og kan knyttes til enkeltpersoner eller fenomener. Begrepene formativ og summativ vurdering omhandler ulike former for vurdering (Vallberg Roth, 2012, s. 2). Formativ vurdering er vurdering underveis med fokus på å støtte videre læring. Summativ vurdering er sluttvurdering, med fokus på resultatet. Hun hevder at begrepene er laget for å vurdere elevers læring i skolen og drøfter om begrepene er egnet til vurdering av barnehagens mer overordnede mål, som ikke er individuelle læringsmål. utfordringen er å utvikle alternative vurderingsformer som kan flytte vurdering fra individuelle læringsprosesser til en mer helhetlig vurdering. En slik vurdering vil omfatte hele virksomheten og sette søkelys på hvordan endringer av innhold, organisering og arbeidsmåter kan skape bedre muligheter for at barna kan få et barnehagetilbud i tråd med de overordnede målene. Vallberg Roth (2002) lanserer begrepet transformativ vurdering og drøfter om dette begrepet kan beskrive og fange en kompleks dokumentasjons- og vurderingspraksis i barnehagen. Vurdering og dokumentasjon i barnehagen kan ses på som sammenvevde prosesser. De utformes og beveger seg mellom ulike personer, interesser og posisjoner. Transformativ vurdering kan fange opp dette vekselspillet og muliggjøre vurdering ut fra ulike teoretiske perspektiver. Dette favner et både - og perspektiv som omfatter både forutbestemt målrettet vurdering og ikke forutbestemt vurdering. En slik grundig tilnærming til vurdering kan bidra til å støtte kritisk refleksjon og alternative tolkninger og føre til en mer mangfoldig vurderings- og dokumentasjonspraksis. Dette samsvarer med en utvidet forståelse av didaktikk, som kan defineres som en intensjonell og reflektert omsorg, oppdragelse og undervisning med fokus på barns trivsel, læring, utvikling og dannelse (Broström, Lafton & Letnes, 2014, s. 27).

Transformativ vurdering kan forstås som et overordnet mål personalet kan arbeide fram mot. Å utvikle det Vallberg Roth kaller sambedömning, kan være viktige deler av denne prosessen. Vi har ikke et dekkende begrep for sambedömning på norsk, men dette handler om felles vurdering av pedagogiske arbeid. Vallberg Roth (2017, s. 230-231) beskriver sambedömning som samhandling mellom to eller flere mennesker og materiale, for eksempel mellom mennesker og dokumentasjon i ulike faser både før, underveis og i oppfølging av det aktuelle pedagogiske arbeidet. Dette innebærer felles tolkninger av styringsdokumenter og av de ulike barns erfaringer, kunnskaper,

behov og interesser og felles arbeid med planer, forberedelser og opplegg. Dette samarbeidet kan skje på ulike nivåer, som avdelings- eller basenivå, institusjonsnivå eller kommunalt nivå.

Under gjennomføringen vektlegges samarbeid og tilbakemeldinger mellom personalet. Deretter arbeides det med felles vurdering og planer for oppfølging av det pedagogiske arbeidet ut fra observasjon av barnas reaksjoner, erfaringer og innspill. Hensikten er å utvikle en praksis som gir barna gode utviklings- og læringsmuligheter ut fra målene i styringsdokumentene.

Vallberg Roth (2017) vektlegger på denne måten et tett samarbeid mellom personalet i alle faser av det pedagogiske arbeidet, noe som gir et godt utgangspunkt for kollektiv læring. Samedömning kan være en avgjørende komponent for økt likeverdighet og videreutvikling av barnehagen rettet mot hvert barns omsorgsbehov, utvikling og kompetanse. I vurderingsprosjektet ble nettopp det å samarbeide om vurderinger løftet fram som viktig for å kvalitetssikre dette arbeidet (Eik & Steinnes 2017).

Rammeplanen presenterer dokumentasjon som en del av vurderingsprosessen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39). Vallberg Roth (2012) vektlegger at dokumentasjon som grunnlag for vurdering må ha en pedagogisk hensikt og målsettingen må være å danne grunnlag for forbedret praksis, til beste for barna. Hun hevder at dette krever en dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet som har søkelys på virksomheten like mye som på barna, og som belyser relasjoner mellom barna og personalet. Dokumentasjon må derfor sette fokus på mer enn barnas opplevelser. Dersom dokumentasjonen skal kunne bli grunnlag for vurdering og utvikling av det pedagogiske arbeidet må de muligheter og begrensningene virksomheten skaper, og ikke minst personalets relasjoner og samspill med barna, dokumenteres og vurderes.

Johansson (2016) finner i sin doktorgradsstudie at svenske barnehagelærere er ambivalente til vurdering og at det er store variasjoner i barnehagenes vurderingspraksis. Hun peker på at dette kan bidra til ulik kvalitet mellom barnehagene. Barnehagelærerne i studien til Johansson tilpasset seg formelle krav, uttrykt gjennom blant annet læreplaner, samtidig som de ytte motstand mot forventninger om å vurdere enkeltbarns læringsutbytte. Begrunnelsen for motstanden var at vurdering av læringsutbytte ble oppfattet som å stå i kontrast til den historiske sammenvevingen

av omsorg og læring som preger barnehagen. I norske barnehager skal enkeltbarns læringsutbytte ikke vurderes. Kartleggingsmateriell, som for eksempel skal kartlegge barns språk, kan likevel oppfattes som vurdering av læringsutbytte. Greve (2015) hevder at norske barnehagelærere befinner seg i en diskurs der fokuset på målrettet læring har blitt sterkere. Dette innebærer forventning om læringsutbytte, krav om kartlegging og en diskurs om tidlig innsats der tiltak blir satt inn tidlig dersom barn henger etter i utvikling (Greve, 2015, s. 203). En diskurs som dominerer barnehagedebatten, vil påvirke barnehagelærernes oppfatninger av hva som er viktig og dermed påvirke hvilke valg de tar i arbeidet med vurdering. Johansson (2016, s. 97) viser gjennom bruk av Bernsteins begreper regulativ og instruktiv diskurs, hvordan vurderingspraksis i barnehagen påvirkes. Instruktiv diskurs handler om kunnskaper og kompetanse, mens den regulative diskursen handler om sosial orden. Den regulative diskursen vil dominere den instruktive og fastlegger hva som er mulig og tenkbart når det gjelder vurdering (Johansson, 2016, s. 97). Når vurderinger blir gjort i lys av overordnede, samfunnsbestemte mål, bidrar det til en reproduksjon av vurderingsarbeid, hevder Johansson (2016, s. 95). Når barnehagelærerne i Johanssons studie omtalte sitt vurderingsarbeid, fremhevet de at det var virksomheten og eget arbeid, og ikke barna, som ble vurdert. Likevel viser studien at vurderingene i stor grad var rettet mot barna (Johansson, 2016, s.282). Dette tolkes som et forsøk på å fremstille barnehagen som unik og annerledes enn skolen. Samtidig var det altså et skille mellom intensjoner og realisert praksis, der det kunne se ut til at barnehagelærerne, i større grad enn de selv var klar over, var styrt av en overordnet politisk diskurs. Det har vi tidligere omtalt som en regulativ diskurs.

2.2 Trivsel og allsidig utvikling

Trivsel kan forstås som en viktig forutsetning for barns allsidige utvikling. Et sentralt resultat i vurderingsprosjektet er at informantene så trivsel som mer grunnleggende for barna enn utvikling. De la vekt på at manglende trivsel var mer alvorlig og kunne være vanskeligere å oppdage enn manglende utvikling (Eik & Steinnes, 2017, s. 85-86). Når begrepet allsidig utvikling brukes i formålsparagrafen i Lov om barnehager og i rammeplanen, viser det til at barnehagepersonalet skal se arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk i sammenheng. Dette skal samlet bidra til en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Gjennom å støtte barns initiativ og refleksjoner, utvide deres erfaringer og gi barna rike og varierte aktivitetsmuligheter, skal personalet legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barns trivsel og allsidige utvikling. Denne tilnærmingen samsvarer med det vi tidligere

har presentert som en utvidet forståelse av didaktikk, der undervisning, oppdragelse og omsorg praktiseres samtidig med fokus på barns trivsel, læring, utvikling og dannelse (Broström et al., 2014, s. 27).

Som informantene i vurderingsprosjektet påpekte, kan det være krevende å oppdage om barn trives i barnehagen. Et spørsmål som ble diskutert på dialogsamlingene i prosjektet var: Hvordan kan vi vite at barn trives i barnehagen? Koch (2012) har undersøkt danske barnehagelæreres forståelse av dette og fått fram resultater som viser flere aspekter ved barns trivsel.

Barnehagelærerne i undersøkelsen arbeidet hovedsakelig med trivsel ut fra idealet om glade barn, en forståelse som beskrives gjennom begrepet «det glade avstemte barn», et barn som er i stand til å avstemme kroppen sin, slik at de lever opp til de normene og forventningene de møter i barnehagen. I vurderingsprosjektet ga barnehagelærerne i starten uttrykk for lignende synspunkter. Etterhvert ble synspunktene mer nyanserte og de hevdet at det å vise sinne og motstand mot personalet også kunne være tegn på at barn trivdes og var trygge. Dette er en forståelse som bygger på barnas rett til medvirkning og til å gi uttrykk for følelsene og meningene sine (Eik & Steinnes, 2017, s. 96).

Kochs undersøkelse fikk fram at barna hadde en annen oppfatning av trivsel og glede enn barnehagelærerne. Personalet hadde betydning for barnas trivsel, men barna skapte seg trivsel ved både å leve opp til, og samtidig utfordre, personalets forventninger i det Koch kaller barnehagens «undergrunnsliv». I dette fellesskapet balanserte barna på kanten av det de fikk lov til, i opposisjon til personalets styring (Koch, 2012). Barns trivsel i barnehagen kan dermed forstås på ulike måter og handler både om trygghet og gode relasjoner og om mulighet for utfoldelse og spenning sammen med andre barn.

Trivsel forstås og vektlegges på ulike måter av ulike aktører. Bratterud mfl. (2012) presenterer perspektiver på trivsel i barnehagen fra foreldre, barnehageansatte og barn. Foreldrene mente at trygghet, omsorg og trøst var det aller viktigste for barns trivsel. De ansatte la vekt på ulike faktorer som ble samlet i tre hovedkategorier. De to første var barnets opplevelse, som handlet

bl.a. om trygghet, vennskap og utfordringer og gode voksne som handlet om tilstedeværende, nære og sensitive ansatte. Den siste kategorien var barnehagens rammer og strukturer som kunne fremme eller hemme barns trivsel. Her ble forhold som trygge rammer gjennom forutsigbarhet, grenser og gode rutiner vektlagt, i tillegg til godt foreldresamarbeid og stabilt personale. Et tankevekkende resultat fra denne undersøkelsen var at de ansatte så ut til å vurdere barnas trivsel som høyere enn barna selv gjorde. De fleste barna så ut til å trives, men forhold som at observasjoner viste at noen små barn ikke fikk hjelp til å komme inn i samspill med andre, og at over halvparten av de eldre barna mente at personalet hadde lite tid og kunne være vanskelig å få tak når de trengte det, ble trukket fram som kritiske faktorer (Bratterud mfl. 2012). Resultatene viser at forutsetninger for barns trivsel og utvikling er tett knyttet til barnehagens kvalitet og dermed er noe personale må arbeide med kontinuerlig. For ytterligere utdyping av barns trivsel og allsidige utvikling viser vi til rapporten fra vurderingsprosjektet (Eik & Steinnes, 2017).

2.3 Endringsarbeid

Ertesvåg og Roland (2013, s. 27) viser til at endringsarbeid gjennomgår ulike faser. De beskriver disse som initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen. Initieringsfasen, eller forberedelses- og motivasjonsfasen, samt gjennomføringsfasen er beskrevet i hovedrapporten fra vurderingsprosjektet (Eik & Steinnes, 2017). Fixsen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005) har en noe mer utfyllende modell som beskriver utviklingsprosessen i seks faser. I den første fasen er det følte behovet for endring sentralt. Denne fasen medfører kartlegging og evaluering av eksisterende praksis. I fase to, prosjektinstallasjonsfasen, står prioriteringer, utvelgelse og planarbeid sentralt. Fase tre er en innledende implementeringsfase, der nye ferdigheter, holdninger og kunnskaper skal omsettes til praksis. Dermed er det viktig at de som senere skal iverksette endringene føler stor grad av medvirkning. Den fjerde fasen handler om gjennomføring, der deltakerne har utviklet felles forståelse som grunnlag for å arbeide med kjernekomponenter som danner grunnlag for endringene. I fase fem, innovasjonsfasen, har praksis blitt endret på bestemte områder. I den sjette fasen, som kalles bærekraftig videreføring, handler det om å ta i bruk endringene i nye sammenhenger (Fixsen et al., 2005). I arbeidet med vurdering, kan dette handle om å utvide repertoaret eller overføre nye arbeidsmetoder til andre områder.

I denne rapporten har vi fokus på videreføringsfasen. Roland og Ertesvåg (2018, s. 39) peker på at arbeidet med videreføringsfasen egentlig starter allerede når man drøfter hva man skal satse på i utviklingsarbeidet. Gode prosesser i initiering- og implementeringsfasen legger grunnlaget for å lykkes i videreføringen. Det er likevel ikke alt som *kan* planlegges, og stabilitet i personalgruppen er en slik uforutsigbar faktor. Det er relativt høyt sykefravær i mange barnehager og det kan være utskiftning av personale. En forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid er en viss grad av kontinuitet i personalgruppen. Stor utskiftning i personalet kan derfor utfordre en nødvendig systematikk.

Det er også krevende å holde fokus når barnehagene blir pålagt mange ulike utviklingsarbeid og oppgaver i tillegg til det prioriterte utviklingsarbeidet. Ekspert rapporten om barnehagelærerrollen peker på at en utfordring med å drive kompetanseutvikling i barnehagene er at det foregår mange parallelle og dels konkurrerende prosjekter samtidig (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 231). Rapporten viser at dette kan skape utfordringer for styrerne, fordi de må balansere mellom egeninitierte prosjekter og ytre styringssignaler og satsninger. Styrernes rolle er sentral og mangfoldig. De skal motivere, være faglig engasjerte og både anerkjenne og utfordre medarbeiderne, samtidig som at de må være mottakelige for motstand i personalgruppen (Naper et al., 2018, s. 46).

I tillegg er det utfordrende for de pedagogiske lederne med mange parallelle prosjekter, fordi det blir vanskelig å vite hva som skal prioriteres. Dette blir også løftet fram som en utfordring hos Ertesvåg og Roland (2013, s. 40). De spør om det i det hele tatt er mulig å oppnå varig effekt av endringsarbeidet når det igangsettes flere implementeringsprosesser samtidig.

Reisch, Broman og Vallberg Roth (2017, s. 296) peker på seks elementer som er sentrale for et velfungerende utviklingsarbeid og som delvis overlapper elementene ovenfor:

1. Systematikk, oversikt og sammenheng
2. Ett utviklingsområde i gangen og langsiktighet
3. Gjennomtenkt og fungerende dokumentasjon

4. Ledelse og tydelig organisasjon
5. Betydningen av kollegiale møter, dialog og kommunikasjon
6. Vilje til å analysere og reflektere

Disse elementene vil bli belyst i drøftingsdelen.

Endring skjer ikke i et vakuum der barnehagene er upåvirket av eksterne føringer. Bøe og Thoresen (2012, s. 33) bygger på kritisk aksjonsforskning og viser, gjennom bruk av Foucaults teori om makt, hvordan makten i dominerende diskurser skaper premisser for endring av praksis. Diskurser rammer inn hverdagslivet og påvirker både tanke og handling. De dominerende diskursene vil påvirke hva barnehagelærerne vektlegger i sitt arbeid. Ofte er dette ubevisst. Gjennom å avdekke de dominerende diskursene, kan deltakerne i en utviklingsprosess få større innsikt i hvordan diskursene påvirker egen pedagogiske praksis. Bøe og Thoresen (2012, s. 33) knytter dette til agentskap og vektlegger hvordan felles agentskap av deltakere i en utviklingsprosess, kan bidra til å oppdage hvordan makten er til stede og hvordan denne påvirker både den enkelte og barnehagen som organisasjon. Vi har tidligere vist til begrepene regulativ og instruktiv diskurs, og hvordan den regulative diskursen påvirker vurderingspraksis. Dette kan knyttes til at makten i dominerende diskurser skaper premisser for endring av praksis. I denne sammenhengen kan makt i dominerende diskurser ses i lys av forslaget om eiers styringsrett i valg av metoder for kartlegging og vurdering, som ble fremmet som forslag til endring av barnehageloven. Dette førte til et opprør blant barnehagelærere og gjennom argumentasjon og demonstrasjoner, ble den politiske makten synliggjort og tilsynelatende redusert. Både Johansson (2016) og Bøe og Thoresen (2012) viser til Foucault når de beskriver makten i de rådende diskursene. I dette perspektivet er ikke målet å fjerne makt, men å avdekke hvordan den virker. Makt kommer ikke bare til syne gjennom politiske vedtak. Et eksempel på dominerende diskurser innad i profesjonen ble synliggjort gjennom vurderingsprosjektet, der deltakerne i den ene barnehagen var redde for kritikk fra andre barnehagelærere. De oppfattet vurdering som noe de helst ikke burde drive med. I siste intervjurunde uttrykte de at vurderingsbegrepet hadde blitt "avkriminalisert" (Eik & Steinnes, 2017). Gjennom diskusjoner og arbeid med vurdering, tok de selv grep om egen vurderingspraksis.

2.4 Bærekraftig vurderingspraksis

I kapittel 2.3 om endringsarbeid i rapporten fra vurderingsprosjektet (Eik & Steinnes, 2017), viste vi til begrepet bærekraftig videreføring, hentet fra Fixsen mfl. (2005). Danielsen, Kampmann og Rasmussen (2016, s. 27-29) bruker begrepet sosialt bæredyktig evalueringspraksis for å beskrive en praksis der barnehagelærerne opplever seg myndiggjort i arbeidet med vurdering. Dette beskrives som en motsetning til en praksis der kravene kommer “ovenfra” eller utenfra profesjonen selv. De viser til at både barnehage og skole er utsatt for et stadig økende marked med kjøp og salg av konsulentbistand, spesialkunnskap, metoder og redskaper (Danielsen et al., 2016, s. 27). Disse metodene og redskapene er altså ikke utviklet av profesjonen selv, men kommer fra ulike aktører som ikke alltid er kjent for barnehagelærerne. Danielsen mfl. (2016) peker på at evalueringsformer som er utviklet for en kontekst, ikke nødvendigvis fungerer i en annen. Det er derfor viktig å utvikle en vurderingspraksis som tar hensyn til konteksten og til ressursene i personalgruppen. Dette er en vurderingspraksis som er fundert på et verdigrunnlag der deltakerne har mulighet for å påvirke prosessen. I denne sammenhengen innebærer bærekraft at de metodene som blir utviklet i løpet av prosjektperioden, er levedyktige og realistiske også etter at prosjektperioden er ferdig.

Vurderingsprosjektet hadde som målsetting at arbeidet med vurdering skulle kunne videreføres etter prosjektets slutt og at andre barnehager skulle kunne gjennomføre lignende utviklingsarbeid uten ekstra ressurser til arbeidet. Prosjektets interaktive design var også viktig for at deltakerne skulle oppleve seg myndiggjort. På avslutningskonferansen uttrykte bidragsyterne fra barnehagene at de hadde opplevd seg som *medforskere* og ikke som noen som ble forsket på.

2.5 Translasjon

Profesjoners arbeid er regulert av føringer fra lovverket og andre styringsdokumenter. Disse føringene må fortolkes og omsettes til handling. Translasjonsteori bygger på kritikk av synet om at det finnes universelle løsninger som kan brukes i alle organisasjoner. Røvik mfl. (2014) peker på at varige endringer krever kompetanse til å oversette føringer og kunnskap fra en kontekst til en annen. Utfordringene ved oversettelse av organisasjonsideer er langt på vei de samme som ved oversettelse mellom ulike språk. Barnehagelærere som oversetter føringer fra

styringsdokumenter, må kjenne språket og kulturen der føringene kommer fra. De må også kjenne barnehagefeltet og den aktuelle barnehage som dette skal oversettes til. For at barnehagelærere skal kunne oversette sentrale føringar fra barnehagens styringsdokumenter, må de kunne oversette disse føringene og sentrale begreper til sin egen kontekst (Røvik et al., 2014). Sentrale begreper og føringar må fortolkes og barnehagelærerne må arbeide for å skape felles forståelser, så langt det er mulig. I translasjonsteori forstås dette som en oversettelsesprosess. En god oversetter er altså en som besitter kunnskap om både avgivende og mottakende kontekst, ifølge Røvik (2007, s. 320-325). Et dårlig oversettelsesarbeid, vil ofte få negative konsekvenser for utvikling av organisasjonen.

En forutsetning for institusjonalisering av ideer er at de inngår i prat og diskusjoner blant personalet. "Språksmitte" handler om at nye ideer i en organisasjon først blir synlig i samtaler der nye begrep og resonnementer inngår (Røvik, 2007, s.333). Det kan ta tid fra begreper inngår i samtaler til dette blir synlig i praksis. Det er en utfordring for oversetteren å finne arenaer for samtaler der det er tid til meningsdanning, klargjøring og modning av ideen. Røvik (2007) knytter dette til organisasjonsideer, men dette vil også ha relevans for implementering av føringar i rammeplanen.

Røvik mfl. (2014) presenterer følgende oversettelsesregler: kopiering, addering og fratrekking, og omvandling som i ulik grad preger oversettelsesprosessene fra styringsdokumenter til praksis. Praktisering av disse oversettelsesreglene vil påvirke hvordan for eksempel nye begreper og innhold i rammeplanen endrer den pedagogiske praksisen i barnehagen. Spørsmål som kan stilles er: Hva kopierer barnehagelærere fra styringsdokumenter? Hva legger de til når de skal knytte føringar om vurdering fra rammeplanen til egen vurderingspraksis? Hva trekker de fra når de gjør valg og prioriteringer? Translasjonsteori tydeliggjør at endringer (eller oversettelser) ofte skjer på en måte som samsvarer med oversetternes etiske og faglige standarder og henger sammen med hva som gir oversetterne mening.

3. Metode

I dette kapitlet presenterer vi metoder for intervjuene og analyser og beskriver hvordan gruppeintervjuene ble gjennomført. Vi drøfter også forskningsetiske sider ved undersøkelsen.

3.1 Gjennomføring av intervjuene

Oppfølgingsprosjektet ble gjennomført med kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi gjennomførte gruppeintervjuer i fire grupper fra de to barnehagene i november 2018. Av disse var det tre grupper med barnehagelærere, to grupper (N=10) fra den kommunale barnehagen og en gruppe (N=8) fra den private. I tillegg var det en gruppe med fire styrere, en fra den private barnehagen og tre fra den kommunale. Den kommunale barnehage har to styrere. For å fange opp erfaringene i den aktuelle perioden deltok både tidligere og nåværende styrer, derfor var det totalt tre styrere fra denne barnehagen. For å skille gruppene fra hverandre, har vi i presentasjonen av empirien valgt å betegne den ene gruppen som barnehagelærere og den andre som styrere.

Gjennomføringen av intervjuene tok rundt 1,5 time på hvert intervju. Vi utarbeidet to intervjuguides, en for barnehagelærerne og en for styrerne, se vedlegg 1 og 2. Kvalitative intervjuer kan ha ulik grad av struktur (Thagaard, 2010, s. 97). Vi valgte en delvis strukturert gjennomføring. Intervjuguidene ble brukt på en fleksibel måte og vi stilte oppfølgings spørsmål for å følge opp informantenes utsagn. Vi var hver gang to intervjuere, en med hovedansvar og en som hadde mulighet for å stille supplerende spørsmål, noe som ga gode muligheter for oppfølgings spørsmål fra ulike perspektiver. Etter mange av spørsmålene hadde vi runder for å fange opp alle deltakernes erfaringer. Vi stilte også spørsmål direkte til dersom noen av deltakere ikke hadde kommet med svar og innspill.

3.2 Analyse

Vi har gjort en grundig innholdsanalyse av innholdet i de fire intervjuene. Først leste vi intervjuene hver for oss og deretter sammen. Etter flere gangers lesing av transkripsjonene, gjorde vi en temaanalyse (Riessman, 2008) og identifiserte felles tematiske elementer fra de fire intervjuene. Det resulterte i følgende kategorier:

- Viktige erfaringer i prosjektet
- Medarbeidere, barn og foreldres involvering i vurdering
- Metoder som brukes nå
- Når vurderes det?
- Veien videre. Hva er viktig å utvikle videre?

Vi kodet så innholdet i kategoriene. Disse kategoriene ga oss en god oversikt over bredden i empirien, men vi ønsket å se resultatene mer i sammenheng og tydeligere knyttet til problemstillingen. I den videre analysen anvendte vi derfor hovedbegrepene i problemstillingen, prosesser, arbeidsmåter og begrepsbruk, som kategorier. Sentrale resultater presenteres ut fra disse hovedkategoriene.

I analyse av gruppeintervjuer må forskere velge om det skal fokuseres på enkeltutsagn eller gruppeutsagn (Denzin & Lincoln, 2000). Vi har hovedsakelig valgt å presentere utsagn som er representative for gruppen, med noen unntak der det har vært viktig å synliggjøre ulike oppfatninger. I noen utsagn har vi fjernet gjentatte småord som liksom, jo og altså for å få meningen klarere fram.

3.3 Forskningsetiske refleksjoner

Vi har vært bevisste på etiske sider ved dette prosjektet der vi har intervjuet styrere og barnehagelærere i to barnehager om videre resultater av et forsknings- og utviklingsprosjekt, som vi selv ledet. Vurderingsprosjektet ble av alle parter regnet for å være et vellykket prosjekt som bidro til å utvikle barnehagenes vurderingspraksis. Dette kunne påvirke forskernes forforståelse og forventninger til resultatene. En annen utfordring i denne oppfølgingsrunden, som vi drøftet før intervjuene, var at barnehagelærerne og styrerne kunne bli fristet til å «pynte litt på» egen praksis av hensyn til barnehagens omdømme eller for å tilfredsstille forskernes forventninger. Vi kan ikke se bort fra at deltakerne kunne ønske å framstille arbeidet med vurdering mer positivt enn det er grunnlag for. Dette blir omtalt som «foryllingseffekten» (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011) og knyttes ofte til ledes presentasjon av egen organisasjon. Vi har også vært oppmerksomme på at våre forventninger til barnehagenes arbeid kan påvirke både hvilke spørsmål som blir stilt og vår tolkning av svarene.

I den ene barnehagen, der det var mange nye, valgte vi å intervju de som ikke hadde vært med i prosjektet i en egen gruppe. Dette for at de skulle kunne uttale seg fritt og ikke bli påvirket av de som hadde vært med i prosjektet. I den andre barnehagen, hvor det var få helt nye, deltok disse i gruppen sammen med de erfarne.

Et annet etiske dilemma er knyttet til hvordan empirien presenteres. Siden det bare er to barnehager involvert, kan det være enkelt å identifisere deltakerne hvis vi betegner dem som privat og kommunal. Siden barnehagene har arbeidet ulikt, er det interessant å skille dem i presentasjonen, men vi identifiserer ikke hva som er barnehage 1 og 2. Gruppen med styrere er liten og det kan være enkelt å identifisere enkeltpersoner. Vi har derfor valgt å presentere styrernes utsagn samlet, uten å skrive hvilken barnehage den enkelte arbeider i. utfordringer knyttet til deltakernes anonymitet generelt, gjør det særlig viktig at vi omtaler barnehagene med respekt og varsomhet.

4. Presentasjon av utvalgt empiri

I dette kapitlet vil vi presentere utvalgte resultater fra gruppeintervjuene utfra hovedkategoriene arbeidsmåter, begrepsbruk og prosesser. Vi har også valgt å ha med en kategori med informantenes tanker om videre arbeid med vurdering. Som tidligere nevnt, legger vi hovedvekten på utsagn som er representative for gruppen. Vi presenterer først utsagn fra barnehagelærerne, deretter fra styrerne. Styrerne har en annen rolle og ansvar enn barnehagelærerne. Deres synspunkter og utsagn kan dermed bidra med andre perspektiver på temaene. Vi avslutter med deltakernes tanker om videre tiltak.

4.1 Arbeidsmåter

Her vil vi presentere empiri om arbeidsmåter som brukes i vurderingsarbeidet i barnehagene. Vi har fokus på om barnehagelærerne fortsatt bruker arbeidsmåter fra prosjektperioden og om de har tatt i bruk nye metoder. Vi er også opptatt av hvordan disse arbeidsmåtene brukes og av hvem.

Barnehage 1

Alle barnehagelærerne i denne barnehagen forteller at observasjon og praksisfortellinger er de metodene de bruker mest. Noen av observasjonene blir ikke skrevet ned. Barnehagelærerne skriver logger om barn hvis det gjentatte ganger skjer ting de må ta opp med foreldrene. De loggfører også dersom barn viser en atferd som vekker bekymring.

Alle forteller om samarbeid om observasjoner og vurderinger før de skal ha foreldresamtaler og mener at disse vurderingene samlet gir et bedre og bredere bilde av barnet. De anvender også det de kaller Lotusskjema, et skjema med fokus på barns trivsel som fylles ut sammen med barnet, gjennom barnets tegninger og felles samtale.

Barnehagelærerne bruker også fargekartleggingskjema for å kartlegge hva slags relasjoner de har til de ulike barna. Og de har et observasjonsskjema som de fyller ut når de har kontakt med ressursteamet i kommunen. Etter en diskusjon sier de at de nok ikke er så gode til å bruke dette observasjonsskjemaet på de ulike basene.

De forteller at også praksisfortellinger brukes mer sporadisk, i hvert fall som utgangspunkt for felles drøftinger. Men de snakker også om språkpraksisfortellinger som de bruker i forbindelse med arbeid med Språkløyper, et opplegg der personalet også arbeider med en teoridel og oppgaver til neste gang.

På avdelingen for de yngste barna bruker de observasjonsskjemaer den første perioden når barnet er ny i barnehagen. En av barnehagelærerne forteller at hun lager skjemaer etter behov som hun fyller ut ved hjelp av observasjoner i løpet av dagen, for eksempel hva barnet leker og hvem barnet leker med.

En av barnehagelærerne forteller at de nå har "flere barn på blokka", flere barn de observerer, ikke bare de barna som er «høyt og lavt». En annen forteller at på hennes avdeling har de noe mer skriftlige observasjoner nå enn de hadde før vurderingsprosjektet. Noen av barnehagelærerne i gruppa sier det samme, mens en annen mener at økningen kan skyldes årets barnegruppe og at det ikke behøver å ha så mye med vurderingsprosjektet å gjøre.

Barnehage 2

I tiden etter vurderingsprosjektet har denne barnehagen tatt i bruk flere skjemaer. En av barnehagelærerne sier:

Det blir liksom litt mer satt i system. Og det var jo noe vi snakka om i denne prosessen her da. Systematisering og på en måte kvalitetssikre arbeide litt mer kanskje. At man vet at barna får det noenlunde likt da, selv om vi alle er ulike individer som jobber som ped-ledere og medarbeidere.

En pedagogisk leder som hadde hatt permisjon gjennom store deler av vurderingsprosjektet sier at hun opplevde at det hadde skjedd store endringer i barnehagen da hun kom tilbake etter permisjonen:

Jeg har jo vært ute av gamet et år nesten. Så kom jeg tilbake som ped-leder og ser hvor mye mer som har blitt formalisert i barnehagen. Det med skjema... Det er kanskje det som... Ja, fordi jeg har tatt et steg ut da og ikke vært i den prosessen her og det arbeidet, så

tror jeg nok det er det jeg har oppdaga mest. At det har blitt mye mer... Ja, altså at vi har fått mye mer metoder for å gjøre vurderingsarbeidet, da.

I intervjuet stiller en av forskerne spørsmål knyttet til det som i første runde ble oppfattet som motstand mot skjemaer, og om dette hadde endret seg. En av barnehagelærerne svarer slik på dette:

Jeg tror kanskje at... Det er noe med at de skjemaene som vi nå har fått som vi har fått hatt litt innflytelse på. Du får ikke en sånn ferdig pakke. Jo, det er jo på en måte en ferdig pakke, men vi har på en måte fått influert litt i det skjemaet.

Flere av barnehagelærerne fremhever at de har stort rom for skjønn ved bruk av skjema som de får fra eier. Det gir rom for fleksibel bruk av skjema:

Og at nå prøver vi å kjøre lik linje overalt, men med skjønn. Altså: 'Dere kjenner dem best. Bruk skjema, men dere kjenner ungene best og bruk det sånn dere ønsker å bruke det, så lenge det liksom står godt nok det som skal stå der da».

Dette medførte en diskusjon i gruppen, her presentert som barnehagelærer 1, 2 og 3:

I1: Det har jo vært en prosess.

I2: Ja, det har vært en lang prosess.

I1: En endringsprosess. Og det har hjulpet med det opprøret, at vi liksom har gjort litt motstand da. Fordi det er jo vi som kan faget, det er vi som er barnehagen, som er nær barna, som vet faget best.

I3: Ja, vi kjenner barna, og ikke de andre.

Rutinen med å ha en liten blokk i lomma til å notere på, er noe også enkelte av de nye i barnehage 2 har fanget opp og startet med selv. En sier:

Og så hvis man går rundt med notisblokka, så kan det hende at du observerer bevisst/ubevisst også på en måte. Du går ikke ut for å observere, men det skjer et eller annet, og da er det så greit å bare dra den opp og...(I1). Ja, så det er et ordentlig hjelpemiddel å kunne ha en sånn notisblokk, altså (I2).

Blokka brukes også til å notere ned positive situasjoner, for eksempel når det er barn som kan ha det vanskelig og de observerer noe som fungerer godt for eksempel i leiken. Også medarbeiderne har slike notatblokker. Dette fremheves som viktig fordi medarbeiderne kan være tettere på enkelte barn enn barnehagelæreren og de er sammen med barna større deler av dagen enn de pedagogiske lederne. De har også felles bøker til bruk for å notere i og foreldresamtalskjemaer. En av barnehagelærerne kommenterer dette slik: «Men det er i hvert fall viktig å involvere alle dem som kjenner barna, da, som har jevnlig kontakt med dem», tenker jeg.

Termen “flere barn på blokka” ser ut til å ha fått fotfeste også hos de nye:

Og så, ja, at det har blitt en sånn term som vi bruker, da. Og det er jo ut ifra den rapporten at den termen har kommet, da (I1).

Ja, og så er det flere som du jobber sammen med som bruker det, og, og derfor så blir det sånn naturlig at du bruker det selv også, på en måte. At hvis du bruker det og du bruker det, så er det naturlig at jeg bruker det også. Så det sprer seg, da (I2).

I gruppen med de nye var det noe ulikt i hvilken grad de opplevde å ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Det hadde vært tema på jobbintervju, men de opplevde ikke at det hadde blitt orientert spesifikt om etterpå. Samtidig uttrykker de nye at det er større fokus på dokumentasjon enn i andre barnehager de har arbeidet. De opplever også at styrer har en sentral rolle når det er barn de er bekymret for. De forteller at styrer er en støttespiller og at de blir oppfordret til å skrive ned og dokumentere mer systematisk enn de har gjort tidligere.

For jeg har jo stått i noen situasjoner nå hvor jeg har hatt barn jeg har hatt liksom lurt på, som jeg har skrevet observasjoner på en helt annen måte, hvor jeg har fått råd og veiledning fra styreren: Men bare kjenn på hvordan det føles og skriv det. Skriv hvordan du har det i møte med det barnet, liksom. Og det er litt annerledes enn måten jeg har gjort det på før, da.

En annen er opptatt av at det å vurdere også handler om å utvikle barnehagen:

Vurderer vi arbeidet vi gjør, vurderer vi på en måte de forskjellige situasjonene. Og det med å skriftliggjøre ting, har jeg fått inntrykk av med det her prosjektet, da, og jobbe med på en måte... for å se barnehagen med et annet lys, da, i en vurderingsprosess, hvor man på en måte hele tiden kan fokusere på å bli bedre og gjøre det bedre for barna.

Styrerne

Når styrerne i starten av intervjuet så tilbake på vurderingsprosjektet og året som var gått, fortalte de at barnehagelærerne nå var blitt mer bevisste i valg av vurderingsmetoder og av betydningen av å benytte flere metoder sammen for å få et tydeligere bilde av situasjoner og saker.

I en av barnehagene er de særlig opptatt av at metoder velges bevisst ut fra saken og at vurderingene skriftliggjøres. De har utviklet sju-åtte forskjellige skjemaer som brukes. Blant annet ønsker de å skrive ned hvordan tilvenningsperioden har vært og kartlegge episoder som har skjedd på bakgrunn av flere observasjoner og praksisfortellinger. Dette sier de at de opplever som en god hjelp hvis det skal skrives rapporter til instanser som barnevernet. De bruker også skjemaer for relasjonskartlegging basert på fargekoder.

Det har vi to ganger i året. Så sikrer vi at alle barna på en måte... At vi ser alle og alle er i sikre og gode relasjoner med noen voksne her.

Styreren i den andre barnehagen forteller at de også har utviklet noen skjemaer. I tillegg brukes det mye praksisfortellinger, observasjoner, logg og relasjonskartlegging. Det siste har de to ganger i året. Dette ble innført før vurderingsprosjektet. Hun er opptatt av at barnehagelærerne skal velge metoder selv, tilpasset situasjonen og egne verdisyn.

På spørsmål om hvilke metoder barnehagen bruker nå, svarer hun:

Vi bruker, holdt jeg på å si, alt og ingen ting. Men altså, det kommer jo helt an på hva det er vi skal undersøke. Enten er det en TRAS-kartlegging eller så er det kanskje masse praksisfortellinger man legger oppå hverandre. Det viktigste er jo at de velger en metode. Og så har vi jobba mye med at de må liksom begrense seg. For du må se an situasjonen og så må du velge det. Du kan ikke liksom gape over for mye. Og hvis man kan kalle det en metode, da, så er jo bare det at det skriftliggjøres...

Hun utdyper betydning av å skriftliggjøre flest mulig av vurderingene. De har laget maler for hvordan observasjoner kan skrives ned. Dette har blitt en innarbeidet praksis i barnehagen og gjør at de kan se tilbake på tidligere vurderinger ved behov. Hun forteller at dette letter arbeidet med rapporter til instanser som PP-tjenesten og Barnevernet.

Styrene er også opptatt at vurderinger må gjøres sammen med andre. En uttrykker:

Jeg tenker på det å... hvor viktig det har blitt for oss at man kan ikke gjøre en vurdering alene... at ikke de... Ja, de gjør en vurdering, men det at de faktisk vurderer vurderingen sin sammen med noen andre har vært veldig sånn bevisstgjørende i det her.

4.2 Begrepsbruk

Her vil vi presentere begreper som kommer fram i intervjuene. Ett av målene for vurderingsprosjektet var å undersøke hvilke begreper og språk barnehagelærere og styrere bruker i vurderingsarbeidet rettet mot barns trivsel og utvikling. I denne delen setter vi søkelys på begreper som informantene omtaler og anvender i intervjuene.

Barnehage 1

Begrepet vurdering var sentralt i vurderingsprosjektet og deltakerne måtte selv gi det et innhold. Dette var en lang prosess som denne barnehagelæreren ser tilbake på:

Når vi begynte helt i begynnelsen, da, med begrepet vurdering og skulle prøve å finne ut hva det var, så omhandler det så mye, da. Men allikevel så er det i hverdagen hver dag hele tiden. Så er det på en måte forskjell på den bevisste og den ubevisste vurderinga, da, som er med oss hver dag på jobb. (...). Eller i hvert fall når jeg leser begrepet 'vurdering' nå, så ser jeg det på en ny måte nå enn det jeg gjorde da, da. Så der har jeg fått mye erfaring, føler jeg, rundt det, da.

De barnehagehagelærerne som var med på prosjektet vektla at de nå hadde et felles syn på begrepet.

Vi har vært gjennom det. Og sånn som X sa, at vi har fått snakka rundt det, vi da. Så vi har en felles oppfatning av det begrepet.

De tre barnehagelærerne som ikke hadde vært med på prosjektet kunne ikke si det samme. De fortalte at de hadde fått noe skriftlig informasjon om prosjektet, men at det ikke hadde vært så mye tid til å sette seg inn i det. De hadde heller ikke fått diskutert begrepet med andre.

Barnehage 2

Når det gjelder begreper, er det noe uenighet i gruppen om hvordan og hvor ofte begrepet vurdering brukes. Noen opplever at de bruker begrepet vurdering mer enn før, mens andre ikke

opplever å gjøre det. De snakker en del om *kompetanseord*, som er et begrep som ofte er oppe på møter. En uttrykker det slik:

Og at 'vurdering' er et kompetanseord, vil jeg si da. Vi har fått brutt det ned. Og at nå er det ikke så farlig å si at nå skal vi ta en vurdering på barnas trivsel da eller basens rutiner... så er det ikke like... Det er ikke like skummelt å bruke det ordet, tenker jeg da.

Barnehagelærerne har primært fokus på vurderingsbegrepet og lite på andre begreper som kan være relevante for vurderingsarbeidet, som begreper knyttet til trivsel og utvikling. Dette kan ha sammenheng med hvilke spørsmål som ble stilt og hvilke temaer som ble fulgt opp i intervjuene.

Styrerne

Alle styrerne vektlegger at prosjektet har gjort mye med språket til barnehagelærerne. De mener at dokumentasjonen og diskusjonene er annerledes nå og at et bedre språk bidrar til at barnehagelærerne fanger opp flere nyanser og bedre klarer å skille mellom hva som er og ikke er en reell bekymring for barn. En av dem sier at hun opplever at det er lettere å drive utviklingsarbeid generelt i barnehagen etter dette prosjektet.

4.3 Prosesser

Her vil vi presentere utvalgt empiri om viktige prosesser og erfaringer fra vurderingsarbeidet det siste året og om hvem som har vært involvert i dette. Informantenes tanker om hva som er viktig å utvikle videre presenteres også, fordi de gir viktige perspektiver på prosessene.

Barnehage 1

Barnehagelærerne i denne barnehagen fortalte i slutten av prosjektperioden at mer samarbeid mellom barnehagelærerne hadde gjort at de skrev bedre rapporter til eksterne instanser og fikk hjelp tidligere. Flere av barnehagelærerne ga i intervjuet ett år etter uttrykk for at det nå var lettere å sette i gang tiltak i barnehagen. En av dem sa det slik:

Og det er jo kanskje størst forandring for oss enkeltvis. For hvis jeg for eksempel tar en vurdering av noe, så er jeg nå tryggere på at ok, nå må jeg sette i gang et eller annet tiltak eller så må jeg sette i gang en foreldresamtale eller så tar jeg dem med meg på ressursteam. Nå vet jeg at det er den vurderinga jeg gjør, da, og så setter jeg i gang tiltak på en litt annen måte.

Endringer etter prosjektet handler også om økt bevissthet og endringer i måten de snakker om barna, mener flere. En av dem uttrykker seg slik:

Vi hadde jo snakka litt om det i forkant også. Og jeg tenker at det på en måte handler om at vi er mer bevisste nå.... Nå snakker vi om et barn på møtet, og nå må vi huske på at vi gjør det på riktig måte. Jeg opplever i hvert fall at det er en mye større bevissthet rundt det. At vi skulle jo ikke skrive det her nå, for nå er vi enige om noen andre rutiner. Ja, det er vi. Og det opplever jeg at alle på en måte...

Barnehagelærerne ga samtidig uttrykk ga for at de opplevde det som krevende å få tid til utviklingsarbeid. En sa det slik:

Det er det der med tid da. Vi fikk beskjed om at vi skulle være med på det her prosjektet. Og det er jo veldig fint å være med på det, men så er det det at grunnen til at vi på en måte ikke har kommet på en måte lenger enn det vi har gjort nå, er jo fordi at vi har mandatgruppe, vi har basemøte, vi har ledermøter, vi har ressursmøter, vi har foreldresamtaler.

De fortalte at de la ned mandatgruppa mens de jobbet med vurderingsprosjektet, men at de nå opplever å ha mange konkurrerende oppgaver og prosjekter, noe som har gjort det krevende å utvikle vurderingsarbeidet videre.

Tre av barnehagelærerne var nye eller hadde vært i permisjon i store deler av prosjektperioden. De hadde ikke det samme forholdet til begrepene og erfaringene fra prosjektet som de andre barnehagelærerne. De antok at fagarbeiderne og assistentene hadde det på samme måte som de selv.

Jeg tror nok kanskje at fagarbeiderne og assistentene sitter der med litt sånn samme tanker som jeg og X og Y i utgangspunktet, da. At vi... Man har det ikke så godt innunder huden som det dere andre har, da, som har vært med på prosjektet liksom.

Barnehagelærerne og styrer deltok i utviklingsarbeidet i vurderingsprosjekt. Intensjonen var å involvere medarbeiderne og barna mer i neste runde. Barnehagelærerne fortalte at de hadde hatt et møte der erfaringene fra prosjektet ble presentert. Etterpå hadde det ikke blitt tid til å ta det

opp igjen på fellesmøter. Noen av barnehagelærerne mente at medarbeiderne deltok noe mer i vurderingsarbeidet nå, men at de ikke hadde noe eierforhold til arbeidet.

En av barnehagelærerne snakker om formell og uformell involvering av barna og mener at de er best i å arbeide med uformell involvering, der barnehagelæreren toner seg inn mot barnet og kan vurdere barnets trivsel på nært hold ut fra barnets handlinger og utsagn. Det skjer hele tiden, men blir ikke skrevet ned.

Barnehage 2

I barnehage to uttrykker barnehagelærerne at de skriftliggjør mer enn tidligere.

I hvert fall skriftliggjøre mye mer... Når vi prater om ting og tang, så er det sånn: Ja, men husk å skriv det ned. Det her må vi skrive ned, for det her kan vi bruke i en samtale med noen, så da må vi huske hva som er blitt sagt hvis det er lenge til samtalen og sånne ting. Og det gjelder mellom oss også. Når vi prater om ungene og hvordan de har det i barnehagen. Eller hvordan vi opplever at de har det, da. Så skriver vi jo det ned.

Også de nye, som ikke var med på vurderingsprosjektet, vektlegger betydningen av å skrive ned etter hvert som de gjør en observasjon. De viser til at hvis de ikke noterer systematisk over tid, for eksempel i forbindelse med foreldresamtaler, er risikoen stor for at de vil ta utgangspunkt i den siste uka.

Og det vet ikke vi med mindre vi har det dokumentert, for det glemmer man, ikke sant, for det er det nye som er ferskt i minne. Og så at det gamle kan være litt sånn rustent. At man ikke husker helt.

På spørsmål om medarbeiderne er involvert i større grad nå, svarer en:

Jeg synes det i hvert fall. Jeg synes det har skjedd mye med å inkludere dem mye mer i arbeidet. Og det å bevisstgjøre også... Man kan jo nesten si sånn at det her står i rammeplanen så det må vi gjøre. Det blir mye mer ansvarliggjort da. Og at ikke vi... Vi gaper ikke over for mye heller. Men at vi kan... Litt etter litt, at vi prøver å, hva heter det, implementere rammeplanen i arbeidet vårt. Og vi deler jo for eksempel barna i grupper. Og at de også da har tatt litt bilder og dokumenterer hva de har gjort, prater om det. Hvordan har for eksempel samspillet vært mellom barn og barn, og mellom de voksne, og grovmotorikken og finmotorikken.

Når de deler barna i grupper, er barnehagelærerne avhengig av at medarbeiderne dokumenterer, som grunnlag for felles vurderinger. Ellers opplever de det som vanskelig å holde oversikten over alle barna.

Vurdering blir beskrevet som en naturlig del av hverdagen, der dokumentasjon danner grunnlag for vurderinger. Det gir et større helhetsbilde av barna og brukes også som grunnlag for foreldresamtaler.

Det blir en sånn naturlig del av hverdagen. Og det blir sånn automatisk: Hvem har man tatt ti minutter ekstra med i dag? Man noterer en hendelse og tar 10 minutters pause og skriver det ned.

De har også systematisert basemøtene, der alle skal møte forberedt og der medarbeiderne får veiledning. Samtidig ser det ut til at de nye, som ikke var med i prosjektperioden, opplever noen utfordringer med å få god nok innsikt i hva vurderingsprosjektet innebærer. De som var med i prosjektet har vært gjennom en prosess som det er vanskelig å gjenskape. En av de erfarne uttrykker seg slik:

Jeg skjønner jo at det kan komme som litt sånn der: Hæ, hva er dette for noe? Liksom. Det er noe med at... Eller det er litt sånn kritikkverdig til ledelsen og til oss som er gamle på en måte. Hvordan skal man videreføre den prosessen? For vi har jo stått i en prosess, og har vært i den og fått disse endringene med på kjøpet.

En av de nye svarer slik:

Akkurat det du sier nå, det har jeg fått fortalt ganske mange ganger. Men så er det ingen som på en måte tar det videre på en måte. Akkurat det der... For jeg har jo vært medpedagog med to som har vært med i dette prosjektet i løpet av den høsten her. Og det er egentlig det jeg har fått beskjed om, og ikke noe mer.

Styrene

Alle styrene viser til betydningen av å få avklart vurderingsbegrepet og å bli bevisst at de hadde en usystematisk vurderingspraksis. "Profesjonen vår har blitt tryggere i møte med andre profesjoner og samarbeidspartnere", hevder de. "Nå står vi på vurderingene våre".

«Vi har fått mye mer fokus på miljøet, og vekk fra barnet», sier en av styrene. Hun fortsetter:

Fordi når man på en måte fikk nok kunnskap, så... Altså, man så det så tydelig, at det er jo miljøet man skal jobbe med og ikke dette barnet. Så det tror jeg var ... I den rollen jeg hadde da, så var det liksom det viktigste.

En av styrerne understreket betydningen av å bruke tid på personalets vurderinger og å stole på disse. En annen styrer forteller at vurderingsprosjektet har endret møteagendaene. De starter nå med å snakke om barn og vurdering og tar informasjonssakene til slutt. Styreren forteller at de møter mindre motstand når de kommer med nye saker. Hun viser til et eksempel med ny mal for foreldresamtaler, der det skal ligge dokumentasjon til grunn. Før ville det ført til motstand, nå diskuterer personalet saken og går videre. Hun sier: "Vi har en ny trygghet og har færre møter enn vi har hatt før. Vi stoler på personalets vurderinger. Det dukker opp flere saker enn før, fordi vi oppdager mer".

En annen styrer forteller at de har hatt en planleggingsdag rett etter at vurderingsprosjektet der de forsøkte å involvere assistentene i prosjektet. De har ikke hatt dette oppe som felles sak etter det, på grunn av lite tid i en travel hverdag. Men hun mener at prosjektet "lever på huset" ved at personalet er tryggere på vurderingsbegrepet og gjennom systematikken. Så de prøver å ha det som en integrert del av hverdagen. De har flere barn på blokka nå og det som står der om barnet er grundigere enn før, sier hun.

Hvis det er så alvorlig som Barnevern eller vi skal til PP-tjenesten, da, så opplever jeg også at vi har mye mer trygghet i det vi leverer i fra oss. Og at det gir gode resultater. Ikke sant. De ungene får hjelp. Fordi at vi har gjort en grundig jobb i forkant. Ja. Sånn at man blir mye tryggere i beslutningene sine i forhold til å følge saken videre. Men også det der med å se unger. Det føler jeg i hvert fall: At man ser barn som ikke nødvendigvis handler om barnevern, men som handler om det med trivsel.

Om sin egen rolle i vurderingsarbeidet, sier styrerne at det har vært viktig at de som ledere har gitt tid, rom og plass til prosjektet. De har holdt den røde tråden og hatt prosjektet på agendaen, blant annet i samtaler i hverdagen.

4.4 Tanker om veien videre

Barnehagelærerne

På spørsmål om hva som blir viktig for å utvikle vurderingsarbeidet videre, er barnehagelærerne i begge barnehagene samstemte i at arbeidet må systematiseres. Det kom forslag om å sette ned en gruppe som har særlig ansvar for å drive arbeidet med vurdering framover. Mange er opptatt av er å ha et felles forum og involvere alle i personalet, og dermed skape større eierskap til vurderingsarbeidet. Det må også være på agendaen både på møter og i hverdagen. Det innebærer at det må prioriteres tid til dette på møtene. «Så blir det jo på en måte systematisering å ha det opp både i dagligtale og i de foraene vi møtes», sier en av de erfarne barnehagelærerne. Systematisering innebærer også skriftliggjøring. Også frister for å gjennomføre vurderinger blir løftet frem som et tiltak som kan bidra til større grad av systematikk. Det er enighet om at det ikke er mulig å si seg ferdig med arbeidet før det har blitt en integrert del av hverdagen.

En foreslår å bruke mer praksisfortellinger som forarbeid til foreldresamtaler, ikke bare skjemaer. Flere ønsker å jobbe mer systematisk og med varierte metoder med vurdering før foreldresamtalene. Et forslag er å lage en plan for vurderingsarbeidet, med enkle mål, slik at personalet ser at arbeidet går framover. Barnehagelærerne ønsker at styrer setter dette på agendaen, samtidig som de nevner alt det andre som skal tas opp på disse møtene framover. Alle gir uttrykk for problemer med å finne tid til vurderingsarbeidet.

Flere av barnehagelærerne er opptatt av å involvere barna mer i vurderings- og planleggingsarbeidet. En mente at de har for lite tid til å snakke med barna og foreslår jevnlig barnemøter som også har rom for å snakke om de gode tingene som skjer. Flere ønsker at det snakkes mer om barna ut fra observasjoner og praksisfortellinger på møtene. En av dem sier:

Hvis vi skal ha mer fokus på barn og barns trivsel og utvikling, så må vi snakke mer om dem også, kanskje. Og gjøre observasjoner i forkant. Litt mer formelt, da.

Dette tolker vi som tiltak for å systematisere arbeidet. En annen barnehagelærer er opptatt av vurderingsskjemaer og ønsker at de hadde flere felles skjemaer som de kunne hente og bruke. De

forteller om en foreldresamarbeidsgruppe som arbeidet med å lage en felles perm med aktuelle skjemaer, men denne gruppa ble utskiftet og oppløst, så dette arbeidet ble ikke ferdig.

En særlig utfordring handler om manglende stabilitet blant personalet: "Så det blir mye kapasitet som reiser ut når du får masse forandringer i pedagogene". Samtidig argumenterer de for at å ha gode systemer er særlig viktig når det er stor utskiftning.

Styrene

Styrene ønsker at vurderingsarbeidet i større grad skal bli en integrert del av hverdagen. En av dem er særlig opptatt av at foreldre og andre instanser må involveres tidlig når det er bekymringssaker.

En annen styrer vektlegger helhet og sammenheng i vurderingsarbeidet. Alt må henge sammen, alle møter må handle om barna og de barna personalet er bekymret for. Det er styrers oppgave å rydde vekk det som ikke er viktig, hevder hun, noe som ikke oppleves som lett.

En styrer forteller:

Vi har jo disse møtene hvor vi har det på agendaen. Vi har jo et punkt som heter vurdering, ikke sant. Og der har man jo allerede snakket om at dette prosjektet er noe som kan smitte over på medarbeiderne. At de på en måte kan ta over, og at de skal forske litt på barns trivsel, da. Så ting skjer jo. Men, ja, vi må passe på at alle henger med.

Ingen av styrerne sier noe konkret om hvordan de vil sikre at alle er med. De er opptatt av systematikken i arbeidet, at det skjer et kontinuerlig vurderingsarbeid der også barnas stemmer kommer til uttrykk på ulike måter. De ser også behovet for å få med de nyansatte. En av dem sier det slik:

Og så tenker jeg at det med å få med de nye inn, sånn at det kanskje blir mer uavhengig av meg, men at det blir et språk og et verktøy og en del av hverdagen til pedagogene, da. Det tenker jeg blir viktig. (...) Når man ikke har vurderingsbegrepet oppe og snakker om det, så tror jeg mange fremdeles føler seg litt usikker. Er jeg på riktig... Er det dette her vi snakker

om eller er det det ikke, ikke sant? De trenger den der... Nå snakker vi vurdering. Nå setter vi det i system.

Hun er inne på at vurderingsbegrepet må være en del av hverdagen og snakkes om, slik at personalet blir sikre på egne vurderinger og får drøftet dette med andre. En annen styrer er opptatt av at barnehagen preges av åpenhet og en stadig undring:

Jeg har hatt ped. ledere hos meg som har jobbet i mange barnehager, og de sier: Jeg har aldri møtt noen som... en barnehage som møter alt med så stor åpenhet og undring og... i forhold til barn og her er vi i stuss og sånne ting, da.

Dette er en holdning de vil arbeide for å bevare og som knyttes til barnehagens verdigrunnlag og til barnehagelærernes viktige påvirkningsrolle. "Jeg går hele tiden med profesjonshatten på", sier styreren. "Det er viktig at personalet ser og observerer hverandre og tør å si fra og diskutere arbeidet. Og at de er bevisst på språket de bruker". Alle styrerne vektlegger også betydningen av å kunne "rydde", se kritisk på egen praksis og kunne prioritere. De er opptatt av at styrerne må sette søkelyset på det viktige i arbeidet.

5. En felles, systematisk og bærekraftig vurderingspraksis?

I dette kapitlet vil vi drøfte resultatene fra intervjuene i lys av tre overordnede perspektiver på de to barnehagenes vurderingspraksis. I hvilken grad har barnehagene utviklet en vurderingspraksis som er felles, systematisk og bærekraftig?

5.1 En felles vurderingspraksis

At det utvikles kollektive kulturer med stor grad av samarbeid mellom personalet, har betydning for om endringsprosesser lykkes (Fullan, 2008). Slike kollektive kulturer utvikles over tid, og en utfordring for den ene barnehagen i vurderingsprosjektet, er at en stor del av de pedagogiske lederne sluttet etter at prosjektperioden var avsluttet, og mange nye kom til. Denne utskiftningen av personalet kan føre til en diskontinuitet som gjør videreføringsfasen ekstra krevende og som stiller store krav både til de gjenværende pedagogiske lederne og til styrerne. Ledelse er et nøkkelement i endringsprosesser (Ertesvåg og Roland, 2013). Videreføring etter at et prosjekt er avsluttet, stiller store krav til at styrer holder fokus på prosjektet og fungerer som pådriver i en prosess der nyansatte blir fortløpende blir involvert i prosjektet. Styrer må også ha støtte i personalet, og vi ser betydningen av at en av barnehagelærerne gikk inn i styrergruppa etter at en av styrerne sluttet. De nyansatte i denne barnehagen opplever god støtte fra styrer i arbeidet med vurdering og særlig når de er usikre på om det er grunnlag for bekymring for et barn. Samtidig er styrer avhengig av at de pedagogiske lederne selv tar ansvar for vurderingsarbeidet. Også i den andre barnehagen var det pedagogiske ledere som ikke hadde vært med på prosjektet. De ga uttrykk for de samme utfordringene med å få innblikk i prosjektet. Selv om erfaringene fra prosjektet var blitt presentert for dem, gir de uttrykk for at de ikke har det så godt "under huden" som de som har vært med på prosjektet har. Dette kan forståes ut fra at de ikke har deltatt i alle faser av dette endringsarbeidet (Ertesvåg og Roland, 2013, Fixsen mfl., 2005).

En konklusjon fra hovedprosjektet var at barnehagene hadde utviklet en mer kollektiv vurderingspraksis (Eik & Steinnes, 2017, s. 94) ut ifra at barnehagelærerne i større grad samarbeidet og diskuterte observasjonene og vurderingene sine. Vi har tidligere presentert begrepet sambedømming, beskrevet som samhandling mellom to eller flere mennesker og materiale, for eksempel mellom mennesker og dokumentasjon i ulike faser både før, underveis og

i oppfølging av det aktuelle pedagogiske arbeidet (Vallberg Roth 2017, s. 230-231). I oppfølgingsprosjektet beskrev barnehagelærerne situasjoner i vurderingsarbeidet som passer inn under begrepet sambedømming, der noen barnehagelærere, medarbeidere, barn eller foreldre deltok i former for samhandling rundt vurderingsarbeid. Samtidig krever en felles vurderingspraksis at *alle* berørte parter inkluderes i arbeidet. I hovedprosjektet var det hovedsakelig styrerne og barnehagelærerne som var involvert. Ved avslutningen av hovedprosjektet ga de uttrykk for at det hadde vært viktig å få tid til å arbeide med egen forståelse og gjøre noen erfaringer før de skulle involvere resten av personalet i vurderingsarbeidet.

I barnehage 1 forteller barnehagelærerne at medarbeiderne (assistenter og fagarbeidere) har fått informasjon om prosjektet og at de deltok mer i vurderingsarbeidet nå enn tidligere. Samtidig mente de at medarbeiderne ikke hadde noe eierforhold til vurderingsprosjektet, noe som kan være forståelig siden de ikke har deltatt i de foregående fasene i dette endringsarbeidet. Faglitteratur om endringsarbeid vektlegger betydningen av deltakelse i arbeidets ulike faser fordi nye faser bygger videre på erfaringer og kunnskaper fra den foregående fasen. Ertesvåg og Roland (2013, s.27) beskriver tre faser i endringsarbeid, mens Fixsen mfl. (2005) belyser endringsprosesser ut fra seks faser. Sistnevnte vektlegger at i første fase er deltakernes følte behov for endring sentralt. Deltakere som ikke har deltatt i denne fasen, kan oppleve endringene som krav ovenfra og bli mindre motivert for arbeidet.

Barnehagelærerne i barnehage 2 forteller at medarbeiderne nå er involvert i vurderingsarbeidet ved at de også har notatblokker i lomma der de skriver ned observasjoner. Dette opplever de som viktig fordi medarbeiderne er sammen med barna i større deler av dagen enn barnehagelærerne. Samtidig har medarbeiderne blitt introdusert for et nytt kulturelt redskap (Säljö, 2001), som de må lære seg å ta i bruk for at dette skal bli en del av deres praksis. Kulturelle redskaper er sentralt i sosiokulturell teori og hvordan dette knyttes til vurdering, er presentert og utdypet i hovedrapporten (Eik & Steinnes, 2017). Begreper vil også være viktige kulturelle redskaper i vurderingsarbeidet. Barnehagelærerne har utviklet felles forståelse for vurderingsbegrepet og for begreper knyttet til barns trivsel og utvikling gjennom prosjektet, mens medarbeiderne ikke har hatt de samme mulighetene. Ertesvåg og Roland (2013) vektlegger at sentrale begreper må

undersøkes, fortolkes og drøftes for å skape en felles forståelse. En slik forståelse vil være en viktig forutsetning for å utvikle en felles vurderingspraksis.

Styrerne er opptatt av å involvere medarbeiderne i prosjektet, særlig gjennom å snakke om vurdering. En av styrerne forteller om møter der de har et fast punkt om vurdering og at hun håper at vurderingsprosjektet dermed kan smitte over på medarbeiderne. Dette kan relateres til Røviks begrep språksmitte, som handler om at nye ideer og begreper først kommer til uttrykk i samtaler i organisasjonen (Røvik, 2007, s.333). Utover dette nevner ikke styrerne konkrete tiltak for å involvere medarbeiderne mer i vurderingsarbeidet.

Rammeplanen vektlegger barnas rett til medvirkning i vurderingen av barnehage tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagelærerne fra begge barnehager fortalte om faste tiltak for å få fram barnas synspunkter. I begge barnehager har de for eksempel samtaler med de største barna før foreldresamtaler hvor de snakker om hvordan barna har det i barnehagen. Flere forskningsprosjekter viser at personalets vurdering av barnas trivsel kan være mer positiv enn det barna selv gir uttrykk for (Koch, 2012; Bratterud mfl. 2012). Samtaler med barna kombinert med observasjoner kan få fram mer nyanserte syn. Barnehagelærerne og styrerne gir uttrykk for at det er et potensial for å gi barn flere muligheter for å gi uttrykk for sine vurderinger. Det kan være krevende å få barn til å sette ord på hvordan de har det i barnehagen. Barnehagelærerne forteller om tiltak der barna kunne uttrykke seg gjennom ulike virkemidler. I barnehage 1 har barnehagelærerne positive erfaringer med et skjema der barna fikk tegne. Tegningen ble en støtte for barna og hjalp dem til å fortelle om sine erfaringer og vurderinger. Barnehage 2 har vært med på en undersøkelse om barns trivsel i kommunen der alle barn fra 4 år til 4. klasse fikk svare ved hjelp av Ipad, noe som også støttet barnas formidling.

Foreldrene er også mer involvert i vurderingsarbeidet nå, mener barnehagelærerne.

Barnehagelærerne fra barnehage 1 forteller at de oftere diskuterer barnas trivsel med foreldrene nå og har lavere terskel for å ta kontakt med foreldrene hvis barnet ikke virker fornøyd. De mener også at mange foreldre lettere kontakter barnehagen dersom de er bekymret for om barnet trives.

Barnehagelærerne i barnehage 2 forteller at de oppfordrer foreldrene til å komme med sine vurderinger og opplever at mange gjør det. Betydningen av kollegiale møter og muligheter for dialog og kommunikasjon er et av elementene hos Reisch, Bromann & Vallberg Roth (2017). Likeverdige møter med felles fokus på trivsel ser ut til å fremme åpen kommunikasjon og samarbeid for å bedre situasjoner som oppstår, i tråd med barnehageeiers målsetting om å involvere foreldrene tidlig i vurdering av trivsel og utvikling. Vi ser likevel få konkrete spor av at foreldrene er mer aktivt involvert i vurderingsarbeidet enn før.

5.2 En systematisk vurderingspraksis

I denne delen tar vi utgangspunkt i de seks punktene til Reisch mfl. (2017) som vi introduserte i kapittel 2. Arbeidet med vurdering kan lett bli usynliggjort dersom det ikke er satt i system på en måte som gjør det enkelt for de nytansatte å få innsikt i oppgavene og tilgjengelige verktøy.

Det er krevende for personalet å opprettholde en systematisk vurderingspraksis over tid. Dette understrekes av de seks sentrale elementene for å lykkes med utviklingsarbeid som vi har presentert tidligere (Reisch, Bromann & Vallberg Roth, 2017). Ett av elementene handlet om langsiktighet og at man fokuserer på ett utviklingsområde i gangen. Mange av barnehagelærerne i de to barnehagene forteller at de har flere utviklingsoppgaver som pågår samtidig, noe som oppleves som krevende. Ekspertrapporten om barnehagelærrollen peker på at en utfordring med å drive kompetanseutvikling i barnehagene er at det foregår mange parallelle og dels konkurrerende prosjekter samtidig (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 231). Rapporten viser til at denne situasjonen kan skape utfordringer for styrerne, fordi de må balansere mellom egeninitierte prosjekter og ytre styringssignaler og satsninger. Vi ser her at denne balansegangen også skaper utfordringer for barnehagelærerne, som opplever vanskelige prioriteringer og mangel på tid. Også Ertesvåg og Roland (2013, s. 40) peker på konkurrerende prosjekter som en stor utfordring og spør om det er mulig å oppnå varig effekt av endringsarbeidet når det igangsettes flere implementeringsprosesser samtidig. Når konkurrerende prosjekter skaper brudd i arbeidet, skader dette systematikken i vurderingsarbeidet.

Betydningen av kollegiale møter og muligheter for dialog og kommunikasjon er et annet av elementene hos Reisch, Bromann & Vallberg Roth (2017). En av styrerne var opptatt av at vurderingsbegrepet må snakkes om og være en del av hverdagen. Dette kan også knyttes til Røviks begrep språksmitte. Språksmitte handler, som tidligere nevnt, om at nye ideer først blir synlig i prat der nye begrep og resonnementer inngår (Røvik, 2007, s.333). Dette kan synliggjøres gjennom bruken av termen "Flere barn på blokka". Denne termen skriver seg fra en kommentar fra en barnehagelærer og ble tittelen på rapporten fra vurderingsprosjektet. Intervjuene i oppfølgingsrunden viser at denne termen har spredt seg. Nå brukes den også av barnehagelærerne i den andre barnehagen og de nye barnehagelærerne, og disse har fylt den med mening slik at de har en felles forståelse for hva det innebærer. Skal nye begreper og ideer bli implementert i organisasjonen, må de inngå i personalets samtaler og diskusjoner og på den måten bli løftet fram. Dette er en forutsetning for institusjonalisering av ideene. Skal dette lykkes, må det finnes arenaer for samtaler der det er tid til deling, klargjøring og drøfting av begreper, ideer og planer for endring av praksis. Det er en forutsetning for at begrepet etter hvert også blir synlig i praksis og fortsetter å prege denne.

En utfordring for de deltagende barnehagene ser ut til å være å finne rom og tid for å arbeide med forståelsen av sentrale begreper. Vi ser at det har blitt tatt initiativ til dette fra lederne, men kanskje ikke så systematisk som ønskelig med tanke på å opprettholde og utvikle systematisk vurderingspraksis over tid. En utfordring ligger også i manglende stabilitet i personalgruppen, som gjør det krevende å utvikle felles forståelser fordi de nye ikke har inngått i de grunnleggende drøftingene. Reisch, Bromann & Vallberg Roth (2017) peker på at det stilles krav til samtaler for at de skal stimulere refleksjon og utvikling. Det må være pedagogisk argumenterende samtaler. Det kan se ut til å være en utfordring når en av barnehagelærerne beskriver medarbeiderne på basen som at "de har så mye på hjertet og kunne fortelle i timevis", men at det kommer lite ut av fortellingene. Anekdoter uten analyser og begrunnelser, vil ha begrenset faglig verdi. Da blir det styrernes og barnehagelærernes ansvar å ta initiativ til innarbeiding av strukturer på møtene som kan gjøre faglig refleksjon mulig. Et eksempel på et slikt initiativ som kom fram i intervjuene, er styrerne som hele tiden krever dokumentasjon og faglige begrunnelser når personalet tar opp saker som handlet om barns trivsel og utvikling. Dette er også et krav i forberedelsene til

foreldresamtalene og ser ut til å skape en felles standard for vurderingsarbeidet. En utfordring her er at personalet har ulik kompetanse og at en felles faglig referanseramme ofte mangler.

Vurdering og faglig refleksjon er tett forbundet med etikk. Barnehagelærerne i barnehage 1 forteller om endring og økt bevissthet om måten de snakker om barna på. Dette kan forstås som nye felles normer eller mentale modeller, noe det tar tid å etablere i en organisasjon (Senge, 1999). Det finnes også indikasjoner på endrede normer og bevissthet i barnehage 2.

Barnehagelærerne der forteller om økt bevissthet om egne kunnskaper og mer tro på egne vurderinger. Motstanden mot vurdering i prosjektperioden førte til diskusjoner om etiske utfordringer ved å vurdere barns trivsel og utvikling. Dette kan være noe av grunnlaget for endringene.

Det er av stor betydning for gode utviklingsprosesser å dokumentere arbeidet. En gjennomtenkt og fungerende dokumentasjon er sentralt også i arbeid med vurdering i barnehagen. Her ser det ut til at de involverte barnehagene har potensiale. Flere av barnehagelærerne gir uttrykk for at barnehagens dokumentasjonspraksis fortsatt er noe privatisert. De etterlyser flere felles skjemaer, gjerne en base med tilgjengelige metoder som de kan bruke ved behov og som alle kjenner til. De argumenterer for at det at alle har kjennskap til same skjema, gjør det mulig å reflektere over dem sammen. Dette vil styrke grunnlaget for vurdering.

Dokumentasjon knyttes hos Reisch, Bromann & Vallberg Roth (2017) til analyseferdigheter. Dette er særlig avgjørende for å kunne analysere om man har nådd de vedtatte målene og for å kunne vurdere om nye tiltak er nødvendige. Samtidig viser de til at svenske barnehagelærere mangler analysekompetanse. Særlig knyttes det utfordringer til å kunne analysere konsekvensene av dokumentasjonen og med bakgrunn i dette utvikle nye målsettinger og tiltak. Dette har vi lite informasjon om og derfor ikke grunnlag for å drøfte.

Barns trivsel og utvikling kan dokumenteres gjennom observasjoner, kartleggingsskjemaer, praksisfortellinger m.m. Denne dokumentasjonen må analyseres og fortolkes når den skal brukes

for å vurdere dette. Analysen må gjøres ut fra kriterier knyttet til målformuleringer, begreper og teoretiske perspektiver. I hovedprosjektet ble kriterier for trivsel diskutert og videreutviklet gjennom drøftinger i veiledningsgrupper og intervjuer. Kriterier for vurdering av barns utvikling ble det snakket lite om. I oppfølgingsprosjektet kom det også fram lite om kriteriene og begrepene som lå til grunn for analyser av observasjoner og kartlegginger. Dette kan skyldes at vi hadde lite fokus på dette i intervjuene. Det kan også relateres til at barnehagelærere ofte bruker lite fagspråk når de beskriver arbeidet sitt (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Mangel på et presist fagspråk kan gjøre det utfordrende å utvikle en systematisk vurderingspraksis.

5.3 En bærekraftig vurderingspraksis

Vurderingsprosjektet hadde som målsetting at vurderingspraksisen som ble utviklet skulle kunne videreføres etter prosjektslutt. Det var også et mål at andre barnehager skulle kunne gjennomføre lignende utviklingsarbeid uten ekstra ressurser til arbeidet. Det kan kalles en bærekraftig vurderingspraksis.

I forståelsen av hva en bærekraftig vurderingspraksis kan innebære, er vi inspirert av begrepet sosialt bæredyktig evalueringspraksis (Danielsen et al., 2016, s. 27-29) som beskriver en praksis der barnehagelærerne opplever seg myndiggjort i arbeidet med vurdering. Dette beskrives som en motsetning til en praksis der kravene kommer "ovenfra" eller utenfor profesjonen selv. Eksempler på det siste kan være tilbud om konsulentbistand, metoder og redskaper som ikke er utviklet av profesjonen selv. Danielsen mfl. (2016) peker på at evalueringsformer som er utviklet for en kontekst, ikke nødvendigvis fungerer i en annen. Det er derfor viktig å utvikle en vurderingspraksis som tar hensyn til den aktuelle konteksten og til personalets kompetanse og øvrige ressurser. Dette forstår vi som en vurderingspraksis fundert på et felles kunnskaps- og verdigrunnlag der deltakerne har mulighet for å påvirke prosessen. I vår sammenheng betyr bærekraft at de metodene som ble utviklet i løpet av prosjektperioden, er levedyktige og realistiske også etter at prosjektperioden er ferdig. Slik vi ser det, er metodene levedyktige også etter at prosjektperioden er ferdig, for det er ikke noe ekstraordinært i de metodene barnehagene har utviklet. Det forutsetter likevel at tiltakene blir vedlikeholdt og ivaretatt gjennom et fortsatt fokus på vurdering. En utfordring er at barnehagene ikke lenger har støttesystemer gjennom veiledning og faglige seminarer.

Vi viste i teorikapitlet til Johansons bruk av begrepene regulativ og instruktiv diskurs, knyttet til svenske barnehagelæreres arbeid med vurdering. Johansson (2017) hevder at den regulative diskursen vil dominere barnehagelærernes kunnskaper og kompetanse. De to barnehagene i vår undersøkelse hadde noe ulike erfaringer når det gjaldt eiers styring av metoder for vurdering. I den ene barnehagen var de i starten av vurderingsprosjektet pålagt å kartlegge alle barnas språkutvikling gjennom bruk av TRAS- skjema. Flere av barnehagelærerne var også aktive i barnehageopprøret. I ettertid kan det se ut til at dette engasjementet har hatt innvirkning på hvordan de forholder seg til vurdering. Motstand kan være en viktig ressurs. I intervjuet med barnehagelærerne tematiserer de at "opprøret hjalp", i form av at de nå opplever at de har fått større rom for skjønnsutøvelse. I dette ligger også en myndiggjøring, ved at de opplever at eier stoler på deres kompetanse. Opprøret kan ha bidratt til at barnehagelærerne har en større bevissthet om hvordan de blir styrt utenfra og dermed en større beredskap for å møte pålegg med motargumenter. Det kan derfor se ut til at den regulative diskursen har fått en noe redusert kraft gjennom denne bevisstheten.

Det er også aktuelt å drøfte om vurderingsarbeidet fra prosjektperioden har blitt utviklet videre. I teoridelen så vi på seks faser i endringsarbeid, der den sjette fasen kalles bærekraftig videreføring og handler om å ta i bruk endringene i nye sammenhenger (Fixsen et al., 2005). Dette kan handle om å utvide repertoaret av vurderingsmetoder og - former eller å overføre nye arbeidsmetoder til andre områder. Har dette skjedd? Vi ser at styrerne opplever at det er lettere å drive utviklingsarbeid etter vurderingsprosjektet. Det kan derfor tyde på at det er utviklet en kompetanse gjennom prosjektet som er mulig å overføre til andre prosjekter. Dette kan knyttes til en kapasitetsbygging der kollektivet er sentralt (Roland & Ertesvåg, 2018). Når barnehagelærerne gjennom et prosjekt utvikler et forskende blikk på egen praksis knyttet til ett område, kan dette gi grunnlag for kritisk analyse og utvikling også av andre områder. Å delta i et utviklingsarbeid kan dermed gi en grunnleggende kompetanse som er relevant også for andre fokusområder.

Å involvere nyansatte i vurderingspraksisen som var utviklet, og barnehagelærernes opplevelse av mange konkurrerende prosjekter, utfordrer en bærekraftig videreføring. Slik videreføring krever ledelse og tydelig organisasjon, samt systematikk, oversikt og sammenheng (Reisch, Broman &

Vallberg Roth, 2017 s. 296). En særlig utfordring er knyttet til utskifting av personalet. Selv om de nye ikke opplever at de har fått mye informasjon om selve prosjektet, ser vi særlig i den ene barnehagen at de nye forteller om en praksis som er vesentlig forskjellig fra andre barnehager de har arbeidet i. De opplever en sterk bevissthet hos styrer, noe som innebærer at hun stiller krav til arbeidet med vurdering og at de får støtte når de ønsker å drøfte saker vedrørende barn de er bekymret for.

Både erfarne og nye barnehagelærere er i en krevende hverdag der de må håndtere utfordringer på løpende bånd. Det kan være tungtveiende grunner til at et systematisk vurderingsarbeid ikke blir gjennomført. Hensynet til barna der og da må komme først. Pedagogisk arbeid med barn krever aktiv tilstedeværelse og kan være vanskelig å kombinere med andre oppgaver. Noen av barnehagelærerne fortalte også at planlagte oppgaver utenfor avdelingen ofte måtte utsettes fordi det var nødvendig at de var sammen med barna.

6. Oppsummering og veien videre

Problemstilling for denne oppfølgingsundersøkelsen er: *Hva preger personalets prosesser, arbeidsmåter og begrepsbruk i vurderingsarbeidet ett år etter avsluttet prosjekt?*

For å besvare problemstillingen analyserte vi svarene fra gruppeintervjuene med barnehagelærere og styrere ut fra hovedkategoriene arbeidsmåter, begrepsbruk, prosesser og tanker om veien videre. Utvalgte resultater ble videre drøftet ut fra tre overordnede perspektiver på barnehagens vurderingspraksis for å belyse i hvilken grad barnehagene har utviklet en felles, en systematisk og en bærekraftig vurderingspraksis.

Drøftingen av om barnehagene har utviklet en felles vurderingspraksis viser at både prosesser, arbeidsmåter og begrepsbruk bidrar til å skape grunnlag for en felles praksis. Vurderingsprosjektet førte til at barnehagene utviklet en mer kollektiv vurderingspraksis blant barnehagelærerne. Intervjuene ett år etter prosjektslutt viser at nå er også medarbeiderne, barna og foreldrene i større grad involvert i vurderingsarbeidet. Vurderingspraksisen i barnehagene har nå preg av å være mer felles. Det finnes eksempler på sambedömning, på samhandling mellom flere personer og materiell som dokumentasjoner av ulike slag i vurderingsarbeidet (Vallberg Roth 2017, s. 230-231). Samtidig er det potensial for å utvikle samarbeidet ytterligere. Dette gjelder særlig medarbeiderne og de barnehagelærerne som ikke deltok i vurderingsprosjektet, og som dermed ikke har vært gjennom alle fasene i dette endringsarbeidet. De må få tid til å undersøke, fortolke og drøfte sentrale begreper i tillegg til å få nødvendig støtte i sin deltakelse i vurderingsarbeidet. Det må finnes arenaer der vurderingene kan deles og diskuteres. En felles vurderingskultur handler om bevissthet om egen vurderingspraksis, noe som innebærer å kunne begrunne *hva* som skal dokumenteres og vurderes og ikke minst *hvorfor* og *hvordan* dette skal gjøres (Eik og Steinnes, 2017, s. 99).

Barna må involveres mer, mener barnehagelærerne og styrerne. Arbeidet med å bruke flere medier i samtalene med barna, som tegning og Ipad, kan styrke barnas medvirkning. På samme

måte kan lavere terskel for å ta kontakt, og planer om å bruke praksisfortellinger som utgangspunkt for foreldresamtaler, bidra til å involvere foreldrene mer i vurderingsarbeidet.

I hvilken grad er vurderingspraksisen systematisk? Et resultat fra vurderingsprosjektet var at større grad av skriftliggjøring, bruk av flere vurderingsmetoder og vurdering som en fast post på møter i barnehagen bidro til å gjøre vurderingspraksisen i de to barnehagene mer systematisk. Denne positive utviklingen synes å ha fortsatt etter prosjektperioden, selv om det fortsatt er muligheter for å utvikle arbeidet til å bli mer systematisk. Tiltak som en felles "metodebank" og mer systematisk bruk av dokumentasjon i vurderingsarbeid kan bidra til å styrke systematikken. Et viktig resultat i vurderingsprosjektet var at barnehagelærerne ikke bare vurderte barns trivsel og utvikling, men også gjorde en kritisk vurdering av egen praksis og barnehagens rammer. Dette bygget på en klar oppfatning av eget ansvar for at alle barn opplever trivsel og gode utviklingsmuligheter. Denne doble vurderingen må formaliseres og systematiseres, slik at vurderingsarbeidet også bidrar til å utvikle barnehagen.

Et viktig element i hovedprosjektet var at arbeidet med vurdering skulle være bærekraftig på en slik måte at også andre barnehager kunne arbeide med vurdering uten å tilføre ekstra ressurser. Gjennom selve prosjektperioden ble barnehagene tilført ekstra ressurser gjennom veiledning og fagsamlinger der vurdering ble faglig belyst og drøftet. Dette ble i oppfølgingsintervjuene fremhevet som viktige elementer i utviklingsarbeidet, og de uttrykte et ønske om at vi forskere skulle komme tilbake med jevne mellomrom for å "kikke dem i kortene". Selv om barnehagene ikke lenger har tilgang på veileder og forskere som stiller spørsmål, er noe av dette mulig å videreføre. Personalet kan bruke egne faglige ressurser til observasjon og veiledning av hverandre på tvers av avdeling eller base. Gjennom at flere barnehager samarbeider og prioriterer å bruke økonomiske ressurser på et utvalgt område, kan det skapes rom for et felles løft. Å samarbeide med andre barnehager kan dessuten bidra til å få et nødvendig eksternt blick på egen vurderingspraksis. Flere barnehager har innført et samarbeid der de observerer hverandres arbeid, for å få et eksternt blick på tvers av barnehager. Praksisbarnehager kan trekke studentene inn i vurderingsarbeidet. De kan også bidra med eksterne blick og gode spørsmål. Viktigst er nok likevel at styrere og barnehagelærere fortsetter å lede en felles og systematisk vurderingspraksis som

sikrer at alle barna blir sett og fulgt opp, samtidig som de opprettholder et kritisk blikk på egen praksis og organisasjon.

Vurderingsprosjektet ble omtalt som et suksessprosjekt av de ulike partene. Barnehagelærerne og styrerne som deltok var svært positive til prosessen og den vurderingspraksisen som ble utviklet. Dette preget nok også forskernes forventninger i møte med deltakerne ett år etter. Resultatene fra intervjuene bekrefter at endringer tar tid og krever kontinuerlig og systematisk arbeid. Oppnådde endringer må holdes ved like, samtidig som nye tiltak prøves ut.

Litteratur:

- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* (Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge). Trondheim.
- Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M. A. (2014). *Barnehagedidaktikk. en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 11(1), 50-64.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, D., Kampmann, J. & Rasmussen, K. (2016). *At oppbygge evaluering i pædagogisk praksis - en flerstemmig beretning om opplevelser og erfaringer med at etablere social bæredyktig evalueringspraksis i børneinstitutioner og SFO*. Roskilde: Center for Daginstitutionsforskning, Institut for mennesker og teknologi.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons - og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka* (Skriftserien). Høgskulen i Sørøst-Norge.
- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research. A synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Fransisco, California: Jossey Bass.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-2019). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget.: En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext* (Doktorgradsavhandling). Göteborg.

- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk barnehageforskning*, 5(16), 1-21.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3*. Steinkjer: Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kompetanse-forframtidens-barnehage-delrapport-3>
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reich, L. R., Broman, I. T. & Roth, A.-C. V. (2017). *Profesjonell yrkesutövning i förskola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Roland, P. & Ertesvåg, S. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vallberg Roth, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplanhistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5(23), 1-18.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolans dokumentation - fenomen, begrep ock reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403-437.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017). Att undervisa, dokumentera och sambedöma - stöd för kritisk refleksjon. I L. R. Reich, I. T. Broman & A. C. V. Roth (Red.), *Profesjonell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring* (s. 149-256). Lund: Studentlitteratur.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* (Doktoravhandling). University of Oslo, Oslo.

Vedlegg 1

Intervjuguide pedagogiske ledere, november 2018

1. Tilbakeblikk på prosjektet

- Hva var viktige erfaringer i prosjektet?
- Hva tenker dere om vurdering nå?

2. Hvor er dere nå?

- Hvordan er medarbeiderne involvert i vurderingsarbeidet nå?
- Hvordan er barna involvert i vurderingsarbeidet nå?
- Hvordan er foreldrene involvert i vurderingsarbeidet nå?

3. Hvilke metoder bruker dere i vurderingsarbeidet?

- Hvilke observasjonsmetoder?
- Hvilke selvlagde vurderings-/kartleggingsverktøy?
- Hvilke ferdige vurderings-/kartleggingsverktøy?
- Bruker dere praksisfortellinger?
- Hvordan brukes disse metodene og verktøyene?

4. Når vurderer dere?

- I hvilke situasjoner?
- Når diskuteres dette med andre?

5. Veien videre

- Hva tenker dere det er viktig å utvikle videre?

Vedlegg 2

Intervjuguide styrere, november 2018

1. Tilbakeblikk på prosjektet

- Hva var viktige erfaringer i prosjektet?
- Hva tenker dere om vurdering nå?
- Hva tenker dere om deres rolle i prosjektet?

2. Hvor er dere nå?

- Hvordan er barnehagelærerne involvert i vurderingsarbeidet nå?
- Hvordan er medarbeiderne involvert i vurderingsarbeidet nå?
- Hvordan er barna involvert i vurderingsarbeidet nå?
- Hvordan er foreldrene involvert i vurderingsarbeidet nå?

3. Hvilke metoder bruker personalet i vurderingsarbeidet?

- Hvilke observasjonsmetoder?
- Hvilke selvlagde vurderings-/kartleggingsverktøy?
- Hvilke ferdige vurderings-/kartleggingsverktøy?
- Bruker dere praksisfortellinger?
- Hvordan brukes disse metodene og verktøyene?
- Drøftes vurderingene med dere?
- Har dere hatt felles drøfting eller kursing i vurderingsmetoder?

4. Når vurderer dere?

- I hvilke situasjoner?
- Når diskuteres dette med andre?

5. Veien videre

- Hva tenker dere det er viktig å utvikle videre?

Skriftserien nr. 34
2019

Fra prosjekt til forbedret praksis?
Vurderingsprosjektet ett år etter

Forfattere:
Liv Torunn Eik
Gerd Sylvi Steinnes

Foto: Andreas Steinnes Bjerknes
ISBN 978-82-7860-376-5

usn.no

