

Barnehagelærere og styreres erfaringer med Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (Rekomp) som utviklingsarena

Februar 2024

Av

Torild Marie Olsen

Monica Endresen Barken

Lisa Annika Brandt

Trine Smiseth Dale

Universitetet i Agder

Eugene Guribye

Norce



Innhold

Barnehagelærere og styreres erfaringer med Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (Rekomp) som utviklingsarena.....	4
1. Innledning.....	4
1.2 Problemstilling	6
1.3 Rapportens oppbygging.....	6
1.4 Organisering av Rekomp i Agder	6
1.4.1 Region Lister	7
1.4.2 Østre Agder.....	7
1.4.3 Kristiansand.....	8
2. Grunnleggende begreper og teoretisk tilnærming	9
2.1 Partnerskap og samskaping	10
2.2 Barnehagebasert kompetanseutvikling.....	12
2.3 Lærende organisasjon.....	13
2.3.1 Å lede utviklingsarbeid i en lærende organisasjon	14
2.4 Lærende nettverk	15
2.5 Rollen som translator.....	18
2.6. Opplevelse av sammenheng	19
3. Data og metode.....	21
3.1 Rekruttering av barnehager	21
3.2 Fokusgruppeintervju.....	22
3.3 Intervju av styrere.....	23
3.4 Workshop.....	24
3.5 Bearbeiding av materialet og presentasjon av funn.....	25
3.6. Etske overveielser	26
4. Resultater.....	27
4.1 Hva er Rekomp?.....	27
4.1.1 Lister.....	27
4.1.2 Østre Agder.....	28
4.1.3 Kristiansand kommune.....	29
4.1.4 Lillesand og Birkenes	29
4.1.5 Vennesla og Iveland.....	30
4.1.6 Oppsummering	30
4.2 Partnerskap og samskaping	31
4.2.1 Oppsummering	34
4.3 Nettverk.....	35

4.3.1 Lister.....	36
4.3.2 Østre Agder.....	36
4.3.3 Kristiansand kommune.....	37
4.3.4 Lillesand og Birkenes.....	37
4.3.5 Vennesla og Iveland.....	38
4.3.6 Resultater workshop.....	38
4.3.7 Oppsummering.....	39
4.4 Å lede utviklingsarbeid i ReKomp.....	39
4.4.1 Hva kjennetegner barnehager med god utvikling i ReKomp?	42
4.5 Rollen som translator.....	44
4.5.1 Styrer som translator.....	44
4.5.2 Ressurspedagog og pedagogiske ledere som translator.....	46
4.5.3 Resultater workshop.....	48
4.5.4 Oppsummering.....	49
4.6. Oppleveres ReKomp som en støtte i utviklingsarbeidet?.....	50
4.6.1. Resultater workshop.....	54
5. Oppsummering.....	55
Litteraturliste	57

Barnehagelærere og styreres erfaringer med Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (Rekomp) som utviklingsarena

Forskningsprosjektet “Barnehagelærere og styreres erfaringer med Regional ordning for kompetanseutvikling som utviklingsarena” har en varighet på ett år, og har pågått fra januar til desember 2023. Prosjektet er tildelt midler fra Kunnskapsdepartementet distribuert gjennom en engangsutlysning på Avdeling for lærerutdanning ved Universitetet i Agder.

Medarbeidere i prosjektet:

- Prosjektleder: Førsteamanuensis Torild Marie Olsen, Institutt for nordisk og mediefag
- Prosjektmedarbeider: Universitetslektor Monica Endresen Barken, Institutt for pedagogikk
- Prosjektmedarbeider: Universitetslektor Lisa Annika Brandt, Institutt for pedagogikk
- Prosjektmedarbeider: Universitetslektor Trine Smiseth Dale, Institutt for pedagogikk
- Prosjektmedarbeider: Universitetslektor Silje Vegge, Institutt for pedagogikk (fram til sommeren 2023)
- Ekstern prosjektmedarbeider: Forsker 1 Eugene Guribye, leder for Senter for praksisnær forskning i Norge

Med unntak av Eugene Guribye er alle prosjektmedarbeiderne utviklingspartnere i Rekomp i Agder.

1. Innledning

Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (Rekomp) startet i 2019 i tre regioner i Agder: Lister, Kristiansand med fire nettverk (Lindesnes, Kristiansand kommune, Vennesla og Iveland, Lillesand og Birkenes) og Østre Agder. Høsten 2022 ble også Setesdal innlemmet i ordningen. I dette forskningsprosjektet er regionene Lister, Kristiansand (med unntak av nettverket i Lindesnes) og Østre Agder representert.

Bakgrunn for Rekomp er et behov for tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet. Meld. St. 16 (2020-2021) «Utdanning for omstilling» sammen med strategidokumentet «Kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022» (Kunnskapsdepartementet, 2017) danner grunnlaget for ordningen. «Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi 2023-2025» (Kunnskapsdepartementet, 2022) er

revidert og gjeldende strategi. Formålet med denne strategien, og med ReKomp, er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. For å oppnå dette må ansatte få muligheten til å heve sin kompetanse individuelt og i faglig fellesskap. Det skal stimuleres til *barnehagebasert kompetanseutvikling* og styrking av barnehagen som *lærende organisasjon* (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7-8). Et av målene med ReKomp er *samskaping*, og å utvikle *partnerskap* mellom praksisfeltet og UH-sektoren. Samskaping står også sentralt i UiAs strategi 2021-2024. UiA har en visjon om samskaping for fremtidens kunnskap. Samskaping av kunnskap vil skje blant annet når ansatte og arbeidsliv gjensidig utfordrer hverandre (UiA 2021-2024). Samskaping mellom universitetet og praksisfeltet i ReKomp forutsetter imidlertid innsikt i barnehagenes arbeid med denne formen for kompetanseutvikling.

Utgangspunktet for dette forskningsprosjektet var en undring og nysgjerrighet over pedagogiske leders erfaringer med og opplevelse av ReKomp som utviklingsarena. Som utviklingspartnere fra universitetet opplevde vi til dels liten innsikt i utviklings- og implementeringsprosesser i barnehagene i Agder. Litt ut i prosjektet ble det tydelig for oss at styrernes rolle er avgjørende for hvorvidt barnehagene lykkes med sine utviklingsprosesser. Vi besluttet å gi styrerne status som deltakere i forskningsprosjektet. Vi har gjennom fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere og intervju av styrere undersøkt hvilke muligheter og utfordringer barnehagene opplever i arbeidet med ReKomp. De pedagogiske lederne skal, med støtte fra styreren, både lede kompetanseutvikling blant sine medarbeidere og sørge for implementering av utviklingsarbeid på egen avdeling. Vi har også arrangert workshoper der vi som utviklingspartnere har delt foreløpige resultater, og der vi har hatt gruppearbeid sammen med henholdsvis ressurspedagoger, pedagogiske ledere og styrere.

I Agder er barnehagene som er med i ReKomp, organisert i *lærende nettverk*.

Utviklingspartnere fra universitetet møter representanter for barnehagene først og fremst på nettverkssamlinger, dvs. styrer og minst én pedagogisk leder. Noen få styrere har prioritert å sende pedagogiske ledere fra alle avdelingene på nettverkssamlinger.

I denne rapporten har vi gitt pedagogiske ledere som deltar på samlinger, betegnelsen *ressurspedagog*, mens betegnelsen *pedagogisk leder* refererer til pedagogiske ledere som *ikke* deltar på nettverkssamlinger. I ReKomp, slik organiseringen har vært i Agder så langt, må ressurspedagog sammen med styrer tilpasse metoder og fagstoff som de får tilgang til på nettverkssamlinger, til personalgruppen i barnehagen. Ressurspedagog fungerer dermed som et bindeledd, en *translatør*, mellom utviklingspartner(e) fra universitetet og ledergruppen i

barnehagen, men også pedagogiske ledere, som skal videreformidle innspill fra ressurspedagog og styrer til personalet på sin avdeling, fungerer som translatører. I Rekomp i Agder står med andre ord rollen som translatør sentralt.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen er todelt og består av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever ressurspedagog, pedagogiske ledere og styrere Rekomp som utviklingsarena, og hvilke muligheter og utfordringer erfarer de?
2. I hvilken grad oppleves Rekomp som en støtte i utviklingsarbeidet?

1.3 Rapportens oppbygging

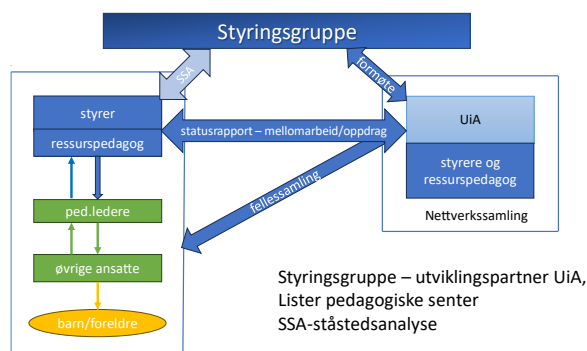
Videre i kapittel 1 beskrives organiseringen av Rekomp i de tre regionene i Agder som inngår i prosjektet. Det legges vekt på strukturer som omfatter samarbeidet mellom barnehagene og universitetet. I kapittel 2 presenteres grunnleggende begreper som ordningen bygger på, samt teoretisk tilnærming. Rekruttering av deltakere i forskningsprosjektet og metodene for innsamling og bearbeiding av materialet beskrives i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres resultater, og til slutt følger en oppsummering av prosjektet og våre tanker om veien videre i Rekomp.

1.4 Organisering av Rekomp i Agder

I dette avsnittet vil vi ta for oss den delen av organisasjonsstrukturen i Rekomp som direkte berører ressurspedagoger og styrere i den perioden prosjektet pågikk. Rekomp er under utvikling, og endringer vil skje framover. Rekomp i Agder er under prosjektperioden delt i fem regioner: Lister, Kristiansand, Østre Agder og Nedre Setesdal og Øvre Setesdal som startet opp i 2023. Strukturen og organiseringen er noe forskjellig i de ulike regionene. Vi vil gi en kort presentasjon av regionene som er representert i dette prosjektet. Felles for disse regionene er at barnehagene er organisert i nettverk, og styrer og ressurspedagog møter utviklingspartner(e) fra universitetet først og fremst gjennom nettverkssamlinger i regionene. På nettverkssamlingene har det vært satt av tid til erfaringsdeling mellom barnehagene. Nettverkssamlingene har i stor grad fulgt dialogkonferansemodellen (Lund, 2008, 2011).

1.4.1 Region Lister

Barnehagene har gjennomført en ståstedsanalyse som danner utgangspunkt for tematiske moduler som barnehagene melder seg på etter behov. Modulene har hatt en varighet på 3-4 semester og startet på ulike tidspunkt. Modulene har hatt følgende struktur:



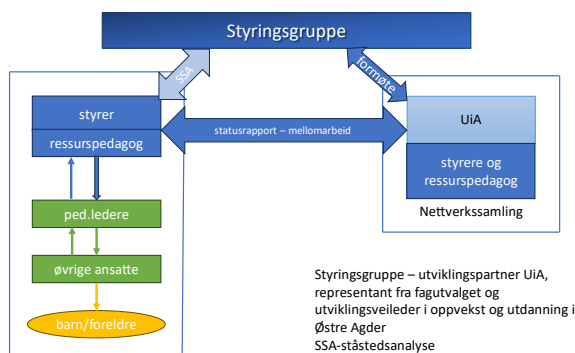
Styringsgruppen med utviklingspartner fra UiA og en representant fra Lister pedagogiske senter har hatt formøter der neste nettverkssamling planlegges. Det har variert hvor mange barnehager som samtidig har vært aktive i Rekomp. I moduler med få barnehager (under 10), har

barnehagene selv valgt tema for utviklingsarbeidet innenfor den tematiske innretningen til modulene. Før hver nettverkssamling har styrerne sendt en statusrapport over utviklingsarbeidet i barnehagen til utviklingspartner(e) på UiA. Statusrapporten har dannet utgangspunkt for det faglige innholdet på neste nettverkssamling, som illustrert i modellen over. Det har også vært arrangert noen samlinger der hele personalet har hatt anledning til å delta. I mellomperiodene har barnehagene fått oppfølging av Lister pedagogiske senter. Pilene i modellen som peker oppover, indikerer at noe informasjon har gått direkte fra barnehagene til utviklingspartneren(e) fra UiA formidlet gjennom statusrapportene.

I modulene med flere barnehager (20-30) har barnehagene i større grad fått tildelt oppdrag som de har gjennomført og rapportert i periodene mellom nettverkssamlingene. Det har da vært mindre direkte kontakt mellom ressursgruppen (styrer og ressurspedagog) i den enkelte barnehage og utviklingspartner(e) fra universitetet enn i modulene med færre barnehager.

1.4.2 Østre Agder

Barnehagene i region Østre Agder har i likhet med region Lister meldt seg på moduler med ulike temaer basert på barnehagenes ståstedsanalyse. Modulene har hatt en varighet på ca. tre semester, og både tema og antall barnehager i modulene har variert. Før hver nettverkssamling i de ulike modulene har det vært formøter der utviklingsveileder for oppvekst og utdanning i Østre Agder samarbeidet og utviklingspartner(e) fra universitetet har deltatt, og noen ganger har også en representant for Fagutvalget i Østre Agder vært til stede.

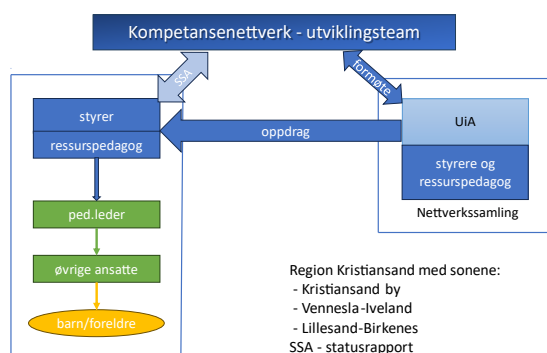


I moduler med et begrenset antall barnehager (under 10), har barnehagene i større grad enn i moduler med flere barnehager, hatt muligheter til å få tilbakemelding på utviklingsarbeidet i egen barnehage. Styrer har sendt inn

statusrapport i forkant av nettverkssamlingene som utviklingspartner(e) har gitt tilbakemelding på. Statusrapportene har samtidig dannet utgangspunkt for valg av faglig innhold til neste nettverkssamling. I større puljer har det også i Østre Agder vært mindre oppfølging av utviklingsprosessen i barnehagene.

1.4.3 Kristiansand

De tre nettverkene/områdene i region Kristiansand som er representert i dette prosjektet, er noe ulikt organisert. Felles for disse nettverkene er at alle barnehagene i kommunene deltar i Rekomp samtidig. Ståstedsanalyse har dannet utgangspunkt for barnehagenes utviklingsprosjekt. Det har vært formøter der utviklingspartnere fra UiA har planlagt nettverkssamlingene sammen med representanter fra barnehagene og kommunene. Barnehagene har fått oppdrag som skal utføres i periodene mellom nettverkssamlingene. Oppfølging og veiledning av barnehagene har først og fremst foregått på nettverkssamlingene.



Kristiansand kommune:

Barnehagene, representert ved styrer og ressurspedagog, har deltatt på nettverkssamlinger som har vært felles for alle barnehagene. Det ble i 2022 innført noen mindre samlinger, såkalt workshop med to samlinger

innenfor ett semester for 4-5 barnehager. På workshopene har barnehagene hatt anledning til å delta med flere ansatte hvis de har ønsket det. Workshopene har hatt noe forskjellig tematisk innhold. I vårt materiale er det én barnehage som har deltatt på workshop i

Kristiansand. I Kristiansand kommune har det også vært arrangert nettverkssamlinger for små barnehager (oppstart høsten 2023), men de små barnehagene inngår ikke i materialet.

Vennesla og Iveland: Barnehagene i disse to kommunene har dannet et såkalt barnehagenettverk som har møttes til samlinger der alle barnehagene, representert med ressurspedagog og styrer, har deltatt. I tillegg har det vært arrangert workshop med 20-40 deltakere, både pedagoger, styrere og fagarbeidere/assistenter. I 2023 var det kun noen barnehager som fikk delta i workshop, men det blir full utrulling av workshop i 2024. Det har også vært gjennomført såkalte pedagogkvelder. Alle pedagogene i Vennesla og Iveland har deltatt på disse pedagogkveldene. I tillegg har det pågått et prosjekt med RVTS (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) parallelt med Rekomp i Vennesla og Iveland.

Lillesand og Birkenes: Barnehagene i disse to kommunene har også dannet et såkalt barnehagenettverk som har arrangert samlinger der alle barnehagene har deltatt med ressursgruppen. Barnehagene (ved styrere) har i tillegg hatt tilbud om veiledning/erfaringsdeling på Teams med utviklingspartnere fra universitetet. Tema har vært mellomarbeid. Denne erfaringsdelingen kalles samskapingstid, og har vært arrangert mellom hvert barnehagenettverk. Før hvert barnehagenettverk har det vært arrangert utviklingsteam med kommunene (utviklingsveiledere), universitetet, og to styrere for å sikre at barnehagenes perspektiv blir ivaretatt i barnehagenettverket. Alle barnehagene har gjennomført ståstedsanalyse.

2. Grunnleggende begreper og teoretisk tilnærming

Vi vil i første del av kapittelet gjøre rede for sentrale begreper som Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (Rekomp) bygger på. Kompetansetiltakene i Rekomp skal være lokalt forankret, og det er en forventning om at det skal foregå *samskaping* av kunnskap mellom barnehagene og universitetet. I den forbindelse etableres det *partnerskap* mellom barnehageeier og UH-sektoren som skal samarbeide om å vurdere kompetansebehovene, planlegge og gjennomføre tiltak i barnehagene. Kompetansetiltak skal forankres hos eier, samt styrer og ressurspedagog i den enkelte barnehage, som videre skal iverksette en utviklingsprosess i hele barnehagen. Utviklingsprosessen er ment å være *barnehagebasert* som igjen forutsetter at barnehagene fungerer som *lærende organisasjoner*

(Kunnskapsdepartementet, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2023b). Barnehagebasert kompetanseutvikling er også et delmål i Kompetansestrategien "Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025" (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7).

Videre i kapitlet kommer vi inn på organisering av arbeidet i ReKomp. ReKomp i Agder er, som nevnt, basert på *nettverk*, og denne nettverksmodellen forutsetter at ressurspedagog og styrer evner å omsette deler av innholdet fra nettverkssamlingene til eget utviklingsarbeid. Det innebærer at deler av innholdet fra samlingene må omformes og formidles til resten av personalet i barnehagen som ikke har deltatt på samling. Rollen som *translatør* er dermed svært sentral i ReKomp i Agder, og den fungerer på to nivåer: fra nettverkssamling til ledergruppen i barnehagen og fra ledergruppen til øvrig personale. Vi har også valgt å trekke inn Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng fordi vi ønsker å se nærmere på om arbeidet med ReKomp kan sies å være *begripelig, håndterbart og meningsfullt* for barnehagene representert ved ressurspedagoger, pedagogiske ledere og styrere.

2.1 Partnerskap og samskaping

I strategidokumentene «Kompetanse for fremtidens barnehage» (2018-2022) og (2023-2025) blir partnerskap nevnt, men i begrenset grad utdypet. I Meld. St. 16 «Utdanning for omstilling» heter det at regional kompetansepolitikk skal forankres i regionale planer og partnerskap. Partnerskapene skal bidra til koordinering og involvering av aktører på ulike nivåer som i samarbeid vil utarbeide et regionalt kunnskapsgrunnlag, regionale planer og prioriteringer for egen region (Meld. St. 16 (2020-2021), s. 26). Ifølge Statsforvalteren i Agder (hentet 2024) skal barnehagen og universitet/høyskole i partnerskap kartlegge behov for kompetanseutvikling og planlegge utviklingsarbeid. Målet er at samskaping og gjensidig læring mellom aktørene skal bidra til å endre praksis i barnehagene og at universiteter og høyskoler får en mer praksisnær kompetanse. Det vises videre til Utdanningsdirektoratet som beskriver partnerskap som et likeverdig og gjensidig forpliktende samarbeid, der målet er kompetanseutvikling i barnehage- og UH-sektoren (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Det er med andre ord langt større fokus på målet med og oppgavene til partnerskap enn hva et partnerskap innebærer og forutsetter.

Peter Arbo (2002, s. 7-8) viser i artikkelen «Partnerskap - den nye universalnøkkelen?» til en rekke betingelser som må være oppfylt for at et partnerskap skal bli til. De relevante aktørene må ha et *institusjonelt spillerom*. Det vil si at de blant annet må ha frihet til å ta egne initiativ

og agere selvstendig. Det må også være *ressurser* å sette inn i form av penger, kompetanse, kontaktnett, tid og oppmerksomhet. Et samarbeid er basert på at deltakerne både kan gi og motta noe. I tillegg kreves det et minimum av *felles forståelsesrammer og identitet*.

Partnerskap er et konstruert fellesskap og avhengig av deltakernes oppfattelse av seg selv, hverandre og situasjonen de står i. Det betyr at aktørene må dele noen grunnleggende virkelighetsfortolkninger, normer, verdier og holdninger. Et partnerskap krever også en *definert ledelse*. Det må være noen som tar initiativet, driver prosessene, framskaffer beslutningsgrunnlag, sørger for kommunikasjon og sikrer gjennomføring og oppfølging. Partnerskapet må også ha *legitimitet*. Det må være en forståelse og aksept for måten å jobbe på både innad i de deltakende organisasjonene og i omgivelsene. Legitimiteten vil være avhengig av kriteriene for deltakelse, hva arbeidet omfatter, åpenheten omkring prosessene og hvilke resultater det kan vises til.

Følgeevalueringer som er foretatt av ReKomp-ordningen, viser at aktørene ser ut til å ha en forståelse av hva et partnerskap innebærer, og hvilke muligheter det kan gi for kompetanseutvikling, men at den tidligere bestiller-utfører relasjonen i stor grad er videreført i ReKomp (Sivertsen et al., 2020, s. 61). Barken, Engtrø og Dale (under utgivelse) viser til liknende resultater i en undersøkelse blant styrere og pedagogiske ledere i 80 barnehager, om deres forventninger til seg selv og UH-sektoren som aktører i ReKomp. I denne undersøkelsen uttrykker styrere og pedagogiske ledere en usikkerhet rundt egen rolle i ReKomp, samtidig som de har forventninger om å få faglig påfyll og inspirasjon fra UH-sektoren. Det kan se ut som forventningen om at universitetet er tilbyder av kunnskap som kan bestilles, fremdeles er utstrakt (Barken, Engtrø & Dale, under utgivelse; Sivertsen et al., 2020, s. 62). Ifølge Torfing (2016, sitert i Sivertsen et al., 2020, s. 57) kan bestiller-utfører rollen anses å være den største utfordringen for å få til samskaping i partnerskap.

Ideen om samskaping står sentralt i ReKomp på flere måter. For det første skal barnehagebasert kompetanseutvikling bidra til samskaping av læring og kunnskap i barnehagens kollegafellesskap (Gotvassli, 2020, s. 113). For det andre innebærer satsingen at samskaping skal foregå mellom disse barnehagefellesskapene og universitetet, der man i ReKomp-samlingene legger til rette for at erfaringskunnskap møter forskningsbasert kunnskap som må oversettes til barnehagenes hverdagskontekster.

Samskaping (co-creation eller co-production) som begrep knytter seg til nye former for relasjoner og samarbeid mellom kunder og bedrifter, velferdsproduksjon, styring og kunnskapsproduksjon (Guribye, 2016; Jasanoff, 2004; Osborne & Strokosch, 2013). Essensen

består i at komplekse samfunnsutfordringer medfører behov for at ulike aktører på tvers av organisasjoner og samfunnsområder må kombinere erfaringskunnskap, vitenskapelig kunnskap, brukerkunnskap osv. for å skape nye innovative løsninger. I NOUen «Innovasjon i omsorg» (NOU 2011, s. 11) beskrives samskaping som en metode som dermed kan bidra til å endre de begrensningene som ligger i dagens organisering og produksjon av tjenester. Parallelt har samskaping eller samproduksjon av kunnskap også blitt mer aktuelt i forskningssammenheng, der man ser behov for økt samarbeid mellom forskere og praktikere og en endring fra et fokus på å forske *på*, til å forske *med*. Dette innebærer i større grad å involvere forskningsdeltakere i forskningsprosessen utover det å delta i forskningsintervjuer osv. på tradisjonelt vis.

I dette forskningsprosjektet har vi videre involvert barnehagene i kunnskapsproduksjonen gjennom å invitere henholdsvis styreere og pedagoger til en serie med workshoper for å både tolke funn fra forskningsintervjuene, og for å diskutere hvilke endringer som bør vurderes i Rekom på bakgrunn av disse forskningsfunnene.

2.2 Barnehagebasert kompetanseutvikling

Kompetanseutviklingen som Rekom skal føre til, er ment å springe ut av barnehagens behov. Med barnehagebasert kompetanseutvikling menes utviklingsarbeid som foregår i den enkelte barnehage, og som skal fremme kollektive prosesser der hele barnehagens personale utvikler sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 15). Barnehagebasert kompetanseutvikling er i og for seg ingen ny måte å arbeide med kompetanseutvikling på. Tradisjonelt har barnehager arbeidet med kompetanseutvikling i form av prosjekt- og temaarbeid, pedagogisk utviklingsarbeid, pedagogisk dokumentasjon og i noe grad også gjennom aksjonsforskning (Dale & Barken, under utgivelse; Eik et al., 2020, s. 66). Ny kunnskap har gjerne blitt formidlet gjennom kurs og faglig påfyll utenfor barnehagen. En tradisjonell form for kompetanseutvikling har ofte gitt kortvarig motivasjon, og har sjelden bidratt til varig endring i praksis (Gotvassli, 2020, s. 114; Lafton & Skogen, 2019, s. 238).

Det som er nytt med Rekom er at barnehagebasert kompetanseutvikling er satt i system med mål om å utvikle barnehagene som lærende organisasjoner (Gotvassli, 2020, s. 111).

Barnehagebasert kompetanseutvikling skal bidra til samskaping av læring og kunnskap i et kollegafellesskap i barnehagen (Gotvassli, 2020, s. 13). En slik form for kollektiv kompetanseutvikling skal føre til mer robuste barnehager, som i mindre grad er avhengige av

den enkelte medarbeiders kompetanse. Kunnskapen ønskes i større grad forankret i barnehagen som organisasjon (Lafton & Skogen, 2019, s. 238). Barnehagebasert kompetanseutvikling skal med andre ord bidra til noe mer enn hva den enkelte medarbeider kan lære seg på egenhånd. Kompetanseutviklingen skal skje i det daglige arbeidet i barnehagen. Det er ikke noe annet eller noe i tillegg til barnehagens ordinære pedagogiske arbeid (Lafton & Skogen, 2019, s. 238).

Ifølge Eik, Steinnes og Ødegård (2020, s. 66) bør barnehagebasert kompetanseutvikling ses i sammenheng med det de kaller et bærekraftig utviklingsarbeid. Det handler om at utviklingsarbeidet skal tilpasses til den enkelte barnehage. Det innebærer at utviklingsarbeidet er lokalt forankret, og fører til konkrete endringer i barnehagens pedagogiske arbeid. Det forutsetter at barnehagene fungerer som lærende organisasjoner. En lærende organisasjon der kompetanseutviklingen er forankret i organisasjonen, forutsetter og krever en tydelig ledelse.

2.3 Lærende organisasjon

En lærende organisasjon kan defineres og forstås på ulike måter, se blant annet Gotvassli (2019) og Skjæveland (2019). Felles for de ulike definisjonene er at en lærende organisasjon er noe annet enn læring hos enkeltindivider (Gotvassli, 2019, s. 27). En lærende organisasjon lærer effektivt, er endringsvillig, og kan på mange måter ses på som en idealtipe av en organisasjon (Senge, 1990, sitert i Gotvassli, 2019, s. 28-29). Vi har valgt å støtte oss til Peter Senges definisjon:

“Organizations where people continually expand their capacity to create the results, they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.”

(Senge, 1990/2006, s. 3)

En lærende organisasjon er altså en organisasjon der de ansatte kontinuerlig utvikler sine evner for å fremme ønskede resultater, og der nye tenkemåter utvikles. I en lærende organisasjon har de ansatte ambisjoner om en felles visjon, og ikke minst at den enkelte medarbeider kontinuerlig lærer i et fellesskap med andre. Utviklingsprosessen har ingen tydelig start eller slutt. En lærende organisasjon, i dette tilfellet barnehagene, skal hele tiden være i utvikling (Gotvassli, 2019, s. 36). Det må da legges til rette for at kunnskapsutvikling kan skje internt i barnehagene, men også utenfor den enkelte barnehage, for eksempel i

fellesskap med andre barnehager gjennom deltakelse på nettverkssamlinger. Denne formen for kunnskapsutvikling forutsetter en dialog og utforskning av praksis i fellesskap internt i den enkelte barnehage og mellom barnehager (Gotvassli, 2019, s. 31). Det igjen krever at man benytter arbeidsformer hvor erfaringsdeling og refleksjon over egen og andres praksis står sentralt, og ikke minst at det settes av tid og ressurser til å formulere en felles visjon og til å drive utviklingsprosessen. Det må være tid til å møtes og reflektere over utviklingsarbeidet på den enkelte avdeling og i hele personalgruppen (Gotvassli, 2019, s. 36).

For å bli en lærende organisasjon må barnehagens eier og ledelse ta ansvar for å iverksette og lede kollektive prosesser i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 8). I ReKomp kan dette handle om hvordan styrer og ressurspedagog utvikler en tydelig plan for hvordan de skal lede og iverksette barnehagens utviklingsarbeid. Her må man skille det å være en lærende organisasjon fra det å drive med organisatorisk læring. Organisatorisk læring kan sies å være et virkemiddel i arbeidet mot å være en lærende organisasjon, og handler om å legge til rette for at læring kan oppstå (Gotvassli, 2019, s. 29; Irgens, 2011 s. 83-84). Det å være en lærende barnehage handler om at læring skjer kontinuerlig og «har en sentral plass i alt som skjer» (Gotvassli, 2019, s. 29; Irgens, 2011, s. 83). Styrer og ressurspedagog har dermed en viktig oppgave med å lage gode strukturer for kompetanseutvikling i barnehagen, samtidig som de skal lede barnehagens kontinuerlige arbeid med å være en lærende barnehage. Det krever at både styrer, ressurspedagog og pedagogiske ledere har faglig og analytisk kompetanse til å foreta systematisk vurdering av barnehagens praksis, samt kompetanse til å involvere alle ansatte i utviklingsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7 og 8).

2.3.1 Å lede utviklingsarbeid i en lærende organisasjon

Kompetansestrategien er tydelig på hvilket ansvar og hvilke roller de ulike aktørene i ReKomp har. Vi vil se nærmere på ansvaret styrer, ressurspedagoger og pedagogiske ledere i barnehagen tildeles. Styrer har det daglige overordnede ansvaret i barnehagen, men skal også sørge for at den kompetansen som er i personalet, tas i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 10). I ReKomp betyr det at styrer har det overordnede ansvaret for å lede og iverksette barnehagebasert kompetanseutvikling, og at det skal skje i tett samarbeid med ressurspedagog, pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale. Moen og Mørreaunet (2019, s. 186) peker på at et systematisk vurderingsarbeid må ligge til grunn i en lærende organisasjon. Styreren har ansvar for å lede analyse- og vurderingsarbeidet ut fra behov, men

det er helt sentralt at styrer klarer å forankre dette arbeidet i hele organisasjonen og foreta systematiske vurderinger over tid (Moen & Mørreaunet, 2019, s. 205).

I alle regionene som er med i dette prosjektet, løftes ståstedsanalysen frem som et viktig verktøy for vurdering av barnehagens praksis, og den ligger, som nevnt, til grunn for valg av tema i modulene i flere regioner. Ståstedsanalysen er et refleksjons- og prosessverktøy utviklet av Utdanningsdirektoratet. Verktøyet skal støtte barnehagene i deres kompetanseutvikling, og skal gi barnehagene støtte til å identifisere styrker og utfordringer og åpne for refleksjon i personalet. Ståstedsanalysen skal gi barnehagene hjelp til å identifisere behov, sette mål og lage tiltak for videre barnehagebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2023a). I 2021 ble ståstedsanalysen imidlertid lagt ned, og man venter fortsatt på at det skal utarbeides et nytt verktøy som barnehagene kan ta i bruk.

Pedagogiske ledere, men også ressurspedagoger, har ansvar for å veilede, iverksette og lede pedagogisk arbeid inn mot egen avdeling. Kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 10) understreker at «barnehagelærer er den profesjonen som utdannes spesielt for å ivareta barnehagens oppgaver, og har dermed en viktig veiledningsrolle i kraft av sin kompetanse». Dette understøttes også av Hannevig, Lundestad og Skogen, (2020, s. 155) som påpeker at pedagogisk ledelse innebærer å lede læringsprosesser med mål om å styrke avdelingen og medarbeidernes kompetanse. For pedagogisk leder handler dette arbeidet ofte om å lede selve utviklingsprosessen, og identifisere hva og hvordan en driver faglig utvikling og læringsprosesser. Det vil si at ledergruppen i barnehagen også selv er i en læringsprosess samtidig som de skal kommunisere til øvrig personale, og sammen med dem kritisk reflektere over praksis (Lafton & Skogen, 2019, s. 242-243).

Det å lede et utviklingsarbeid i en lærende barnehage forutsetter god kommunikasjon og klare forventninger til de ulike rollene. Selv om det er leder, dvs. styrer, som har ansvar for å starte og legge til rette for prosessene, vil den enkelte ansattes deltakelse ha betydning for hvordan innholdet i utviklingsarbeidet videreføres. Det er av stor betydning at hele personalet får informasjon og deltar i diskusjoner (Lafton & Skogen, 2019, s. 243).

2.4 Lærende nettverk

Barnehagene i de tre regionene i dette prosjekter er, som nevnt, delt inn i nettverk, og i strategiplanene for ReKomp i disse regionene (Statsforvalteren i Agder, 2024), vises det til *lærende nettverk* som arbeidsmåte og utviklingsstrategi. Ifølge Utdanningsdirektoratet

(2022b) er et lærende nettverk en utviklingsstrategi og en metode som skal bidra til å løse utfordringer der enhetene har for svak praksis. Intensjonen er å bygge relasjoner og samarbeid mellom de som er involvert ved å skape arenaer for kollektive refleksjoner og utveksling av erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Østre Agder viser direkte til

Utdanningsdirektoratets definisjon av lærende nettverk, mens region Kristiansand og Lister har valgt å vektlegge deler av innholdet. Det er å bygge opp profesjonelle lærende felleskap mellom barnehager og i barnehagen (Kristiansand) og utvikle kollektiv kapasitetsbygging gjennom erfaringsdeling, refleksjon og ny utprøving (Lister). Alle tre regionene viser videre til ulike tilpasninger av Torbjørn Lunds dialogkonferansmodell. Modellen består av fire rom: 1) erfaringsdeling, 2) faglig input, 3) gruppeinndeling på tvers av barnehager og skoler og 4) veien videre (Lund, 2008, 2011), se også Utdanningsdirektoratet (2022a).

Forskning på lærende nettverk viser ofte tilbake til Holmquists doktorarbeid der han peker på både utfordringer og fordeler med lærende nettverk (Holmquist, 2010). Dersom nettverk som strategi eller metode skal støtte læring, forutsetter det en arena der deltakerne sammen kan få reflektere over både usikkerheter/svakheter og dele ideer og løsninger med hverandre (Holmquist, 2010, s. 144 – 145). Videre peker han på en rekke forutsetninger som må ligge til grunn for at dette skal skje. Disse forutsetningene er kontinuitet i møtene, et passende antall deltakere og en fast gruppe, likhet blant deltagerne i funksjon, rolle og interesse samtidig som det er behov for forskjeller i erfaringer og perspektiv. Det må utvikles sterke og tillitsfulle relasjoner deltakerne imellom samt at det er nødvendig med en tydelig deltakerstyring, et fleksibelt innhold og kompetente prosessledere. Læring i nettverk vil utfordres dersom gruppen er for stor, det er få samlinger/treffpunkter eller at gruppesammensetningen endres (Holmquist, 2010, s. 145). Som utviklingspartnere har vi erfart noen av disse utfordringene i arbeidet med ReKomp. Sykdom og utskiftning i personalet har til tider bremset kompetanseutviklingen i barnehagene og gjort det utfordrende å bevare gruppesammensetningen på nettverkssamlingene.

Videre ser Holmquist (2010, s. 145- 146) på nettverkens individuelle og organisatoriske utbytte. Nettverk har et stort potensial når det gjelder å legge til rette for erfaringsutveksling der nye perspektiver på egen praksis kan oppstå, som videre kan ha positiv innflytelse på organisasjonen. Imidlertid mener Holmquist at utbyttet først og fremst ligger på det individuelle nivået fordi deltakelse i nettverk kan bidra til redusering av usikkerhet og derigjennom gi større selvsikkerhet hos den enkelte deltaker. En risiko, som spesielt oppstår om nettverkets innhold ikke er koplet til et organisatorisk formål og pågående

utviklingsarbeid i barnehagene, er at nettverket mest av alt forblir på et nivå av personlig bekreftelse og individuelle verdier (Holmquist, 2010, s. 147). Det er da ikke gitt at selv om ressurspedagogene kan ha utbytte på et individuelt plan, at kunnskapen tilbakeføres til organisasjonen. Likevel kan ressurspedagogenes individuelle utvikling av kunnskap i seg selv skape et større initiativ i organisasjonen

Ifølge Holmquist (2010, s. 147 – 148) kan effekten av et lærende nettverk reduseres av ulike årsaker. Det kan være brist i strategi, i forankring og i kunnskapsoverføring, samt mangel på tid og/eller en motsetning mellom en utviklingslogikk som kjennetegner nettverkene, og en utføringslogikk som preger organisasjonens daglige virke. Brist i strategi kan dreie seg om manglende målsetting og plan for implementering av utviklingsarbeidet i organisasjonen, som eventuelt kan skyldes at barnehagen ikke har avdekket eget utviklingsbehov. Hvis det i tillegg er mer eller mindre vilkårlig hvem som deltar på nettverkssamlingene, kan forankringen i organisasjonen svekkes eller utebli. Videre kan overføring av kunnskap fra nettverket til personalet i barnehagen svekkes dersom kunnskapen ikke absorberes, tilpasses og forankres i organisasjonen i tilstrekkelig grad. Barnehageansatte som kan fungere som translatør er med andre ord avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid basert på lærende nettverk. Rollen som translatør blir utdypet i kapittel 2.5.

I et utviklingsarbeid er tid en sentral ressurs og en mulig årsak til brist (Gotvassli, 2019; Holmquist, 2010). Dersom det i organisasjonen ikke er avsatt tid til å bearbeide arbeidet som gjøres i nettverket, slik at det kan overføres til organisasjonen, vil utviklingsarbeidet svekkes. En ressurspedagog eller styrer som deltar på nettverkssamlinger i Rekomp vil altså trenge tid og ressurser for å kunne forankre tematikker som formidles på nettverkssamlingen, i egen barnehage.

Holmquist (2010, s. 48) fremhever også avstanden mellom teori og fokus på utvikling i nettverkene og praksis i det daglige arbeidet i organisasjonen. Holmquist ser en motsetning mellom en form for *utviklingslogikk* i nettverket, og en mer dominerende *utføringslogikk* i organisasjonen, dvs. barnehagene i dette prosjektet. Dialogkonferansemodellen kan muligens sees på som et virkemiddel for å redusere en slik motsetning siden barnehagene får anledning til å dele erfaringer med kollegaer fra andre barnehager, og får muligheten til å reflektere over veien videre i egen barnehagen på samlingene. Et annet tiltak som kan tenkes å bidra til å minske avstanden mellom en utviklingslogikk og en utføringslogikk, er etablering av partnerskap mellom barnehagene og universitetet.

2.5 Rollen som translatør

Både styrer, ressurspedagog og øvrige pedagogiske ledere inntar rollen som translatør i ReKomp i Agder. Faglig innputt på nettverkssamlingen skal overføres til utviklingsarbeidet i egen barnehage, og erfaringer med utviklingsarbeid i den enkelte barnehage skal deles med andre på samlinger. I innovasjonsforskning benyttes ofte oversettelse (*translation*) som en metafor for hvordan innovasjon spres (Latour, 1984). Det rettes oppmerksomhet til hvordan innovasjoner spres gjennom translatørers aktive oversettelsesarbeid, snarere enn at innovasjonene spres i kraft av seg selv. Dette innebærer også at innovasjonene gjenfortolkes inn i nye kontekster idet de spres (Røhnebæk, 2020; Wæraas & Nielsen, 2016).

Oversettelsesarbeidet forstås som en forhandlingsprosess der de ulike aktørenes interesser er en viktig del av konteksten, og der det å mobilisere støtte og overbevise aktørene om fordelene med de nye ideene (innovasjonen) står sentralt. Dette kan også til en viss grad medføre transformasjoner av meningsinnholdet i innovasjonen avhengig av hvordan narrativer vinkles for å overtale aktørene (Røhnebæk, 2020). Slik sett er det forventelig at meningsinnholdet som har blitt formidlet av utviklingspartnere fra UiA på nettverkssamlingene, til en viss grad endres underveis som en del av prosessen der ressurspedagogene forsøker å videreformidle innholdet til sine medarbeidere i barnehagene i etterkant. I sammenheng med ReKomp gir dette en meningsfull måte å forstå samspillet mellom ansatte som deltar på samlingene, og ansatte som ikke har deltatt, men som skal ta inn over seg innholdet i samlingene via en translatør.

Denne oversettelsen kan skje gjennom særlig to prosesser, *kontekstualisering* og *dekontekstualisering*. Med kontekstualisering menes det å overføre ideer til praksis fra for eksempel nettverkssamlinger (Røvik, 2007, s. 293). Styrer og ressurspedagog må da være i stand til å konkretisere et faglig innhold som kan omsettes til konkrete handlinger i praksis. Dekontekstualisering er en prosess som går motsatt vei fra konkrete handlinger til overordnede ideer (Røvik, 2007, s. 260). Det skjer når ideer og erfaringer fra praksis i barnehagen deles med andre på nettverkssamlinger. Det foregår da en abstraksjon der styrer og ressurspedagog presenterer utviklingsarbeid fra egen barnehage for kollegaer og utviklingspartner fra universitetet i en kontekst utenfor barnehagen. En god translatør mestrer å kombinere hensynet til det som skal oversettes, og konteksten det kommer fra, på en slik måte at det tilpasses og gis mening i den nye konteksten. I denne prosessen kan ressurspedagogene og eventuelt styrerne ta i bruk ulike strategier også kalt oversettelsesmoduser, som representerer ulike grader av oversettelse (Eik et al., 2020, s. 32).

Det går fra *reproduksjon* og kopiering av ideer, arbeidsmåter, modeller osv., via *modifisering* med en viss grad av tilpasning til *radikal modus*, der oversetteren utformer egne tilpassede varianter av ideer som blir presentert (Røvik, 2007, s. 307). I ReKomp kan det innebære at ressurspedagogen så direkte som mulig reproducerer og videreformidler en ide/modell/verktøy som er presentert på nettverkssamlingen, uten særlig tilpasning. Ved behov for større tilpasninger fra nettverkssamling til utviklingsarbeid i egen barnehage, vil ressurspedagogen ta i bruk radikal modus og bruke det som formidles på nettverkssamling, mer som en inspirasjon.

I hvilken grad oversettelsesmodus blir brukt, er blant annet avhengig av hvor mottakelig organisasjonen er (Hannevig et al., 2020, s. 33). I tillegg kan et dilemma i barnehagefeltet være at ikke alle har det samme kunnskapsgrunnlaget eller det samme fagspråket. Personalet har av den grunn ulike forutsetninger for å forstå pedagogiske prosesser (Eik et al., 2020, s. 73). Dette kan føre til at komplekse ideer forenkles for å tilpasse seg hele personalgruppa.

2.6. Opplevelse av sammenheng

Selv om utviklingsarbeid er vel kjent for barnehagene er det relativt nytt for mange at kompetanseutvikling skal skje gjennom nettverk, der aktørene betraktes som partnere, som i fellesskap skal samskape kunnskap. Det å lykkes med et utviklingsarbeid i ReKomp kan tenkes å forutsette en forståelse av hva ordningen går ut på, at ordningen fungerer for barnehagene og at den oppleves som meningsfull. Vi har derfor valgt å trekke inn Aaron Antonovskys (1987/2012) teori om *opplevelse av sammenheng* (OAS) i analyse av materialet. OAS defineres av Antonovsky som en innstilling preget av en gjennomgående, varig og dynamisk følelse av *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet* (Antonovsky, 1987/2012, s. 39 – 42). Disse tre begrepene vil bidra til en dypere innsikt i deltakernes erfaringer med ReKomp. Under materialinnsamlingen ledet intervju spørsmålet, om hvorvidt utviklingsarbeidet i ReKomp ga mening, en av styrerne inn på Antonovskys teori: «Ja, jeg elsker Antonovsky, begripelig, meningsfullt og håndterbart, det er så gull. Disse begrepene kjenner også personalet til».

For å oppleve begripelighet må input være kognitivt forståelig, og oppleves som sammenhengende og tydelig. Personer med høy OAS viser i Antonovskys studier en generell tillit, og forventning om, at nye ting vil være forutsigbare eller kunne settes i en sammenheng om de kommer som en overraskelse. I ReKomp kan en opplevelse av begripelighet tenkes å bestå av flere elementer. Det kan ses i sammenheng med en forståelse av selve ReKomp som

ordning og det tematiske innholdet i samlingene. I tillegg kan det ses i sammenheng med en opplevelse av forutsigbarhet, eller i hvert fall en tydelig sammenheng med virksomheten i barnehagen.

For å oppleve håndterbarhet, må man oppleve å ha tilstrekkelig med ressurser til rådighet for å kunne håndtere de kravene en stilles ovenfor. Om ikke en selv har adgang til å styre ressursene, kan håndterbarhet også oppleves dersom ressursene kontrolleres av en «legitim andre», en person man har tillit til. Denne legitime andre kan i Rekomp tenkes å være en tydelig styrer. Styreren vil likevel være påvirket av de ressursene som hen får stilt til rådighet fra barnehageeier og i siste instans fra det politiske nivået.

Opplevelsen av meningsfullhet er i OAS knyttet til to nivåer. På den ene siden er det av betydning at en selv føler å være med på å forme de prosessene en påvirkes av. På den andre siden synes det å være viktig at de tingene man er involvert i, oppleves som viktige på et følelsesmessig plan. Siden Rekomp er ment å være barnehagebasert, burde deltakerne ideelt sett ha en opplevelse av å være med på å forme ordningens innhold, og at innholdet oppleves relevant.

Opprinnelig søkte Antonovsky svar på, hvorfor noen mennesker i utfordrende livssituasjoner klarer seg bedre enn andre, og beskriver enkeltindividers OAS. Han søkte etter opplevelse av sammenheng i den enkelte. I senere tid har han i større grad poengtert at enhver sosial enhet vil kunne være kjennetegnet og preget av en kollektiv OAS. Antonovsky påpeker at OAS hos arbeidstakere kan tenkes å være påvirket av arbeidsmiljøet (Antonovsky, 1987, i Jenny et al., 2022, s. 321). Det er altså en sammenheng mellom en høy OAS og et godt arbeidsklima (Jenny et al., 2022, s. 323).

Opplevelsen av sammenheng (OAS) vil variere mellom mennesker. En person med sterk OAS vil i møte med utfordringer fremvise det Antonovsky kaller for *motstandsressurs*, og vil kunne få utbytte av utfordringene, mens en person med svak OAS vil møte den samme utfordringen med et *motstandsunderskudd* (Antonovsky, 1987/2012, s. 50). Sett på et kollektivt plan, og i Rekomp-sammenheng, vil det være noen barnehager som på tross av utfordringer, likevel vil kunne drive et utviklingsarbeid som er nyttig for dem. De vil finne sin vei, og de vil få noe ut av Rekomp uavhengig av hvordan Rekomp er innrettet i deres region.

3. Data og metode

Vi har valgt å benytte fokusgrupper, intervju og workshop som metode i dette prosjektet. I fokusgruppene deltok ressurspedagoger og pedagogiske ledere i tre barnehager i hver av regionene Lister, Kristiansand og Østre Agder. Intervjuene med styrerne ble organisert enkeltvis. Vi har valgt å omtale barnehageansatte i prosjektet som deltaker og ikke informanter siden vi har lagt opp til noe samskaping gjennom workshopene. I siste halvdel av prosjektet samlet vi de som hadde deltatt i fokusgruppene i workshoper, en workshop i Lyngdal for Lister og Kristiansand kommune og en workshop i Arendal for Lillesand og Birkenes, Vennesla og Iveland og Østre Agder. Region Kristiansand består, som nevnt, av fire nettverk, men vi lyktes dessverre ikke å rekruttere tre barnehager fra nettverket i Lindesnes.

3.1 Rekruttering av barnehager

Vi henvendte oss direkte til barnehagene, og valgte å invitere barnehager som hadde deltatt i ReKomp i minst 1,5 år. For regionene i Lister og Østre Agder gjaldt det barnehager som hadde deltatt i minst én av modulene. I region Kristiansand er alle barnehager med i ReKomp samtidig, så der var det et større antall barnehager å rekruttere fra. Det skulle likevel vise seg utfordrende å rekruttere det antallet barnehager som vi ønsket. Under følger noen typiske begrunnelser for å takke nei til å delta i prosjektet:

«Styrer ønsker å delta, men pedagogene opplever at de har altfor mye på plakaten for tiden i tillegg til mye sykdom og rekker så vidt å gjennomføre sine primæroppgaver»

«Den pedagogiske lederen som har vært med på samlinger er sykemeldt over tid. Vi har ikke kapasitet til å sende noen fra oss slik personalsituasjonen vår er nå»

«Vi har dessverre ikke mulighet til å delta i flere prosjekter. Pr nå har vi opptatt på flere hold og tiden strekker rett og slett ikke til for å delta i noe mer»

Tid, sykdom og den generelle ressursituasjonen var årsaker som vi fikk av en rekke barnehager i alle regionene. Det er i alt 15 barnehager, og ikke 18 som opprinnelig tenkt, som deltar i prosjektet. Både kommunale og private barnehager er representert i materialet. Noen av deltakerne har erfaring både som ressurspedagog og som pedagogisk leder i ReKomp.

Det ble raskt tydelig for oss at styreren har en svært sentral rolle i ReKomp, og at et godt samarbeid mellom ressurspedagogen/ledergruppen i barnehagen og styreren er avgjørende. Vi valgte derfor å intervju styrerne i de 15 barnehagene.

Den opprinnelige planen var å møte ressurspedagogene og de pedagogiske lederne i workshop to ganger, men planen måtte endres på grunn av ressurssituasjonen i barnehagene. Vi valgte derfor å invitere fokusgruppene til bare én workshop og i stedet invitere styrerne til en egen workshop. På grunn av lang reisevei, ble det holdt workshop for fokusgruppene vest og øst i fylket. Workshopen med styrerne foregikk digitalt. På grunn av ressurssituasjonen (sykdom, tidspress) og andre avtaler var det ikke mulig å få alle ressurspedagoger og pedagogiske ledere (i alt 45) og styrere (i alt 15) til å stille på workshopene.

3.2 Fokusgruppeintervju

Vi inviterte ressurspedagoger og pedagogiske ledere til fokusgruppeintervju i hver region. I Region Kristiansand ble det arrangert fokusgruppeintervju i de tre nettverkene Kristiansand kommune, Vennesla og Iveland og Lillesand og Birkenes hver for seg.

Vi reiste ut til regionene/nettverkene og møtte deltakerne i lokaler i nærheten av barnehagene. Fokusgruppeintervjuet med Kristiansand kommune fant sted på Universitetet i Agder. Vi gjennomførte i alt fem fokusgruppeintervjuer i løpet av mars/april 2023. Det ble tatt lydopptak som ble transkribert. Intervjuene hadde en varighet på to timer. Spørsmål til fokusgruppene var som følger:

- 1 Hva er Rekomp for dere?
- 2 Hvilke temaer har dere jobbet/jobber dere med? Temaenes relevans?
- 3 Hvordan har dere kommet fram til disse temaene?
- 4 I hvor stor grad opplever dere å kunne bestemme arbeidsmåter og innholdet i arbeidet med Rekomp?
- 5 Hva har arbeidet med Rekomp ført til?
- 6 Hvordan er det å bruke/videreføre informasjon fra samlinger med UiA og andre barnehager?
- 7 Hvordan fungerer samarbeidet med andre aktører i Rekomp, styrer, eier, Uia?
- 8 Opplever dere å ha tilstrekkelig kunnskaper/kompetanse til å drive utviklingsarbeid?
- 9 Opplever arbeidet med Rekomp meningsfylt?
- 10 Forslag til endringer i Rekomp?
- 11 Jobber dere med flere satsninger parallelt?
- 12 Hva slags utviklingsarbeid ville «tenne» dere?
- 13 Har dere noe å tilføre?

Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der formålet er å få frem forskjellige synspunkter om tema for emnet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Vi ønsket nettopp å gi ressurspedagoger og pedagogiske ledere i de tre barnehagene i

hver region/nettverk, muligheten til å dele erfaringer, og bli kjent med ulike tilnærminger til Rekomp innenfor regionen de tilhører. Det skulle vise seg at flere av deltakerne opplevde dette som nyttig. I flere av fokusgruppene ble det stilt spørsmål om erfaringer, valg og løsninger på tvers av barnehagene. I det vi er i ferd med å avslutte samtalen i en av regionene, utvikler det seg til en samtale mellom to ressurspedagoger. De hadde deltatt i samme modul, og erfarte gjennom samtalen at den tredje barnehagen hadde deltatt i en annen modul som hadde vært organisert annerledes.

«Det er jo veldig fint å høre om andre puljer også, og jeg er glad for at vi var to fra samme pulje også på en måte. For da kan vi minne hverandre på ting som ja at vi har samme erfaring egentlig. Høre andre sin erfaring fra det samme. Og så er det interessant å høre de andre også. At det er tydelig at vi ikke har jobbet likt selv om det egentlig er det samme på toppen» (ressurspedagog A)

«Jeg skjønner jo at det er jo egentlig litt godt når arbeidet i den her gruppa egentlig har vært litt tungt, at det faktisk kanskje ikke. Altså vegringen for å gå inn i en ny pulje kunne kanskje ha vært litt høyere hvis man tenkte at det her er slik dette opplegget er (...) at når man får høre hvordan det har vært i andre puljer, at du.. ja okei, det kan kanskje være at det er annerledes i en ny pulje» (ressurspedagog B)

Det å få anledning til å samtale med kollegaer om erfaringer med Rekomp, ble verdsatt i flere av fokusgruppene. I fokusgruppen, som utdraget er hentet fra, var det delte meninger om Rekomp. Det å få erfare at deltakelse i Rekomp ikke bare har forskjellig innhold, men også kan ha ulik form og struktur, kan ha økt motivasjonen for videre deltakelse i Rekomp for noen av deltakerne.

3.3 Intervju av styrere

Det er som nevnt 15 styrere som deltar i prosjektet. Intervjuene ble gjennomført på Zoom/Teams. Ved å intervjuere styrerne hver for seg kunne vi komme mer inn på arbeidet med Rekomp i den enkelte barnehage. Under hvert intervju deltok to prosjektdeltakere. Den ene ledet samtalen, mens den andre noterte. Notatene ble så renskrevet og sendt til styrerne for sitatsjekk. Spørsmål til styrerne var som følger:

- 1 Hva forstår du med Rekomp?
- 2 Hvordan ble du informert om Rekomp?
- 3 Hvor lenge har barnehagen vært med i Rekomp?
 - a. Hvilke moduler (tema) har dere vært med i og når?
- 4 Hvem har ansvaret for utviklingsarbeidet i din barnehage?

- a. Hvordan fordeles ansvaret?
- 5 Er det noen utfordringer knyttet til utviklingsarbeidet? Hvordan går dere fram for å velge tema for utviklingsarbeidet i din barnehage?
 - a. Er det noen utfordringer knyttet til valg/avgrensning av tema?
 - b. Er det noen utfordringer knyttet til å få med alle ansatte?
 - c. Kan dere søke hjelp/støtte til dette hos andre parter (kommunen, uia)?
- 6 Hva er dine erfaringer med Rekomp?
 - a. Opplever du at arbeidet med Rekomp har vært relevant/nyttig for din barnehage?
 - b. Har det hatt noen effekt på personalgruppa? Utdyp, gi eksempler
 - c. Har det ført til endringer i praksis? Utdyp, gi eksempler
- 7 Hvordan opplever du samarbeidet med andre aktører i Rekomp? (eier, UiA)
- 8 Sier begrepene samskaping og partnerskap deg noe?
- 9 Er det noe som kunne vært annerledes? Vil du anbefale noen endringer i Rekomp?
 - a. I selve ordningen Rekomp?
 - b. I organisering/arbeidet i barnehagen?
- 10 Er det noe du vil tilføre?

3.4 Workshop

For å sikre en samskappingskomponent i studien (se kap. 2.1), organiserte vi også i etterkant av forskningsintervjuene til sammen tre halvdags workshoper med henholdsvis pedagogiske ledere (to fysiske møter) og styrere (ett digitalt møte) i et samskappingsperspektiv. Det deltok sju personer fra fire barnehager i workshopen i Lyngdal (for barnehager i vest), og åtte personer fra seks barnehager i workshopen i Arendal (for barnehager i øst). Ni personer deltok i den digitale workshopen med styrere. Agenda for samtlige workshoper var å legge frem (midlertidige) analyser fra fokusgruppene og intervju av styrerne, og invitere deltakerne til å tolke funnene, og komme med forslag til innspill om hvilke grep som vil kunne bidra til å gjøre Rekomp bedre og mer relevant for barnehagene. Workshopene ble ledet av Eugene Guribye, mens to av de øvrige prosjektmedarbeiderne deltok i samtalen med deltakerne fra barnehagene under gruppearbeidet. Deltakerne ble delt i to grupper der rollen til oss forskere var å lede samtalen, og sørge for at alle ble hørt og fikk bidra med synspunkter.

I de fysiske møtene benyttet vi Mentimeter som verktøy. Verktøyet muliggjør en større dynamikk på tvers av gruppene ettersom svar fra de ulike gruppene kontinuerlig blir synlige for de andre gruppene. Samtidig genereres automatisk et samlet dokument med oversikt over svar. I workshopen med styrerne ble deltakerne også delt i to grupper (break out rooms) med to prosjektdeltakere i hver gruppe, der den ene stilte spørsmål og ledet samtalen, mens den

andre noterte synspunkter som gruppen kom fram til. Spørsmålene til deltakerne var som følger:

Ressurspedagoger og pedagogiske ledere

- Best practice eksempler – hvilke grep har gitt organisatorisk nytteverdi for barnehagene?
- Hvilke elementer i dagens ReKomp er helt essensielt å videreføre slik de er? (både individuell og organisatorisk nytteverdi)
- Hvordan legge til rette for at konseptet er forståelig og oppfattes som nyttig for deltakerne fra oppstart? (forventninger barnehager vs. opplegg UiA – mye informasjon har blitt gitt)
- Hvis dere fikk mer tid – hva ville dere gjort helt konkret?
- Hvordan kan man best legge til rette for å videreføre informasjon/innsikt fra nettverkssamlinger videre til personalmøter og fra pedagogene til den enkelte avdeling? (translatørrollen, forankring, struktur)
 - Hva kan gjøres annerledes fra arrangørens side (UiA og kommunen)?
 - Hva kan gjøres annerledes fra barnehagens side?

Styrere

- Hvilke konkrete grep har gitt dere best nytteverdi av ReKomp i barnehagen?
- Hvilke elementer i dagens ReKomp er viktig å videreføre slik de er?
- Hvis dere fikk mer tid til å jobbe med ReKomp i barnehagen, hva ville dere brukt den tiden til helt konkret?
- Hvordan kan man best legge til rette for å videreføre informasjon/læringspunkter fra nettverkssamlinger til personalmøter og til den enkelte avdeling?

3.5 Bearbeiding av materialet og presentasjon av funn

Materialet består av fem transkriberte fokusgruppeintervjuer og notater fra intervju av 15 styrere samt utsagn fra workshopene. Forskningsintervjuene er kodet i NVIVO i følgende kategorier:

- Hva er ReKomp?
- Resultater av ReKomp

- Samarbeid
- Translasjon
- Utfordringer internt i barnehagen
- Utfordringer i Rekomp

Vi har i tillegg gjort mer spesifikke søk på enkeltord i materialet som barnehagebasert, tid, nettverk, partnerskap, samskaping osv. Noen av funnene presenteres regionvis. Det gjelder funn som beskriver deltakernes erfaringer med strukturelle aspekter ved Rekomp, og som kan relateres til organiseringen i de ulike regionene. Mer overordnede temaer som ikke er direkte relatert til organiseringen av Rekomp i den enkelte regionen, presenteres samlet. For å ivareta deltakernes anonymitet, har vi valgt kun å benytte tittel når vi henviser til enkeltpersoner og gjengir sitater.

Vi vil legge til at funnene i dette prosjektet ikke er generaliserbare fordi det bare er et begrenset antall barnehager i Agder som deltar i prosjektet. Vi kan verken si noe generelt om opplevelsen av Rekomp i de ulike regionene i Agder, eller hvordan den enkelte barnehagen som deltar i prosjektet, arbeider med Rekomp. Det ville krevd et langt større materiale og en bredere metodiske tilnærming. Innenfor rammene av dette prosjektet har formålet vært å få innblikk i synspunkter og erfaringer fra 15 barnehager i Agder som har deltatt i Rekomp over en viss tid, og derigjennom løfte frem tematikker som opptar ressurspedagoger, pedagogiske ledere og styrere, og som kan være et bidrag i den videre utviklingen av Rekomp i Agder. Forhåpentligvis vil deler av innholdet i rapporten være gjenkjennbart også for barnehageansatte i Rekomp som ikke har vært med i dette prosjektet. Som utviklingspartnere i Rekomp har vi savnet nettopp kunnskap om barnehageansattes opplevelse av og erfaring med Rekomp som utviklingsarena.

3.6. Etske overveielser

Gjennom hele prosjektperioden har Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) vært et sentralt omdreiningspunkt for oss som forskergruppe. Prosjekter er meldt inn og godkjent av Sikt. Den enkeltes personopplysninger er i samsvar med retningslinjene blitt oppbevart på forsvarlig vis, og gjengis anonymt. Deltagerne ble også i både workshops og fokusgrupper gjort oppmerksomme på at enhver uttalelse i rommet var taushetsbelagt.

Siden ReKomp er et samarbeid mellom Universitetet i Agder, kommunale myndigheter og barnehagene, er også vi som utviklingspartnere en del av ReKomp. Vår rolle som utviklingspartnere i flere av nettverkene kan ha påvirket deltakerne og forhindre at mer kritiske perspektiver på universitetets bidrag ble fremmet av deltakerne.

4. Resultater

Resultatene presenteres regionvis i to avsnitt og ellers samlet. I første del av kapitlet gjengir vi hva deltakerne opplever at ReKomp er. Så følger to avsnitt som tar utgangspunkt i sentrale begreper som ordningen bygger på. Vi ser nærmere på hva deltakerne forstår med begrepene partnerskap og samskaping, og hvordan de opplever nettverksstrukturen i ReKomp i Agder. I del fire går vi inn på deltakernes erfaringer med å lede utviklingsprosesser i ReKomp. Det å omsette faglig innhold fra samling til øvrig personale i barnehagen er en forutsetning for kompetanseutvikling i en slik organisering. Deltakernes erfaringer i rollen som translatør presenteres i et eget avsnitt. Til slutt stiller vi spørsmålet om deltakerne opplever ordningen som en støtte i utviklingsarbeidet.

4.1 Hva er ReKomp?

Vi startet forskningsintervjuene med å spørre om hva ReKomp er, for å få innblikk hva ressurspedagoger, pedagogiske ledere og styrere forstår med ordningen. Svarene presenteres regionvis, først gjengis svar fra fokusgruppene og så fra intervju av styrerne i hver region/nettverk.

4.1.1 Lister

Deltakerne i fokusgruppa i Lister opplevde at det i begynnelsen var uklart hva ReKomp er. Det gjelder både de som har vært med i en modul med mange barnehager (20-23), og de som har vært med i en modul med få barnehager (under 10). Det er likevel noe større usikkerhet blant de som har vært i pulje med mange barnehager. Ressurspedagogen i en av disse barnehagene sier:

«Det er vanskelig å finne en rød tråd. Det er mange tema og nye oppdrag, mellomarbeid til hver samling. Uklart hva dette er»

Hen gir uttrykk for at mange temaer og dermed ofte skifte av tema gjorde det vanskelig å se sammenhengen, og forstå hva Rekomp gikk ut på. Ressurspedagogen som har vært i pulje med få barnehager, opplevde også at det i begynnelsen var vanskelig å få tak på hva de skulle gjøre og hvordan, men da de fikk avgrenset tema for utviklingsarbeidet i samarbeid med Lister pedagogiske senter og utviklingspartner fra UiA, ble det mer håndterbart.

For styrer 1 i Lister er Rekomp en felles læringsplattform for å utvikle kompetanse. Alle skal være med, og alle skal finne sine behov for kompetanseutvikling. Styrer 2 legger til at det handler om kunnskap direkte inn i barnehagen i samarbeid med UiA, og at Rekomp også er regionalt. Det handler om nettverksbygging: «Man skal bygge nettverk, og ikke bare den enkelte barnehage er en lærende organisasjon, men at hele nettverket er en stor lærende organisasjon og skal lære av hverandre». Styrer 3 fremhever at Rekomp er en toveis kompetanseheving. Det handler om at erfaringer fra barnehagene kan være til nytte for UiA, og at barnehagene kan få god veiledning og faglig påfyll fra UiA gjennom fagdager og nettverkssamlinger.

4.1.2 Østre Agder

Det var en barnehage som måtte melde avbud i siste liten på grunn av sykdom i personalet og blant vikarene. Det var derfor kun fire deltakere i denne fokusgruppa, og tre av dem hadde erfaring som ressurspedagog. Vi kontaktet ressurspedagogen i den tredje barnehagen i etterkant for å gi hen muligheten til å dele sine erfaringer. Dette ble gjort fordi fokusgruppene var første del av materialinnsamlingen, og barnehagen skulle inviteres til flere aktiviteter. Det kom fram at alle tre barnehagene i denne gruppa har erfaring med kompetanseutvikling, der hele personalet er involvert, også før Rekomp.

En av ressurspedagogene sier at hen så særlig frem til å samarbeide med universitetet, og å få et tettere samarbeid og en likere måte å jobbe på barnehagene imellom. Denne ressurspedagogen hadde også en forventning om å få velge utviklingsarbeid. Det er en felles forståelse i denne fokusgruppen om at alle skal være med, dvs. hele personalet skal delta i utviklingsarbeidet. En av ressurspedagogene fremhever likevel at Rekomp

«var en ny måte tenke på, en ny måte å gjøre ting på sånn at man måtte nok også skru om hodet litt på assen. Man var vant til å reise på en type kurs der alle hører det samme, men hvordan skal vi få dette ut til de andre? Så det var en ny måte å tenke på»

De tre styrerne i region Østre Agder er relativt samstemte. Styrer 1 gir et overordnet svar og viser til strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage», lærende nettverk og UiA som veileder. Hen legger til at målet er at barnehagene skal bli så gode som mulige. Det skal bli en bedre barnehage for barna. Styrer 2 vektlegger muligheten for å utvikle bedre praksis, forbedre kompetansenivået, og gjøre det gjennom konkrete handlinger. Hen legger til at ReKomp gir muligheten for å lære, få mer kompetanse og gjøre det gjennom å utvikle praksis innenfor barnehagens rammer. Styrer 3 fremhever muligheten for faglig påfyll, og at ReKomp gjør de ansatte mer bevisst sin egen praksis. ReKomp blir først og fremst sett på som en mulighet, og at de også får bekreftet at de gjør ting riktig. Det gir selvtillit.

4.1.3 Kristiansand kommune

Noen av ressurspedagogene i denne fokusgruppen har hørt om ReKomp siden 2019, men det har likevel tatt tid å forstå hva ReKomp er. To av ressurspedagogene fremhever samarbeid med UiA, men det har inntil det siste året vært noe diffust for dem hva ReKomp egentlig er. En av ressurspedagogene sier det slik:

«Det gikk et lys opp for meg i går da vi var på samling, og da tenkte jeg. Ok, ReKomp er barnehagenettverket, for jeg synes det har vært veldig mye hva er hva, så jeg har ikke helt klart å få ned ballene, men ja, så ReKomp er samarbeid mellom oppvekst og UiA for meg»

Det er også en annen ressurspedagog som kopler ReKomp til barnehagenettverk. Hen var ikke klar over at møtene var en del av ReKomp før ReKomp ble koplet til barnehagenettverk. For en av de pedagogiske lederne var ReKomp ukjent før deltakelsen i fokusgruppen. Hen hadde jobbet ett år i barnehagen i Kristiansand.

Alle tre styrerne fremhever at ReKomp er en ordning for kompetanseheving i barnehagen, og målet er kvalitetsheving i alle barnehager. En av styrerne har selv orientert seg i nasjonale dokumenter i tillegg til å få informasjon fra kommunen. Selv om de har hørt om ReKomp siden 2019 var det i flere år diffust. De har oppfattet at det i begynnelsen var noen utfordringer i samarbeidet med UiA.

4.1.4 Lillesand og Birkenes

For deltakerne også i denne fokusgruppen har det tatt tid å finne ut av hva ReKomp er. Det blir sagt at ReKomp er regional kompetanseutvikling, men det har lenge vært nokså uklart hva det innebærer for de ansatte i barnehagene. Det var etter en samling som fant sted høsten 2022, at

det ble tydeligere. For private barnehager kan det være en utfordring fordi de har retningslinjer som kjeden pålegger dem å følge, og Rekomp må derfor implementeres i det de allerede har av føringer for pedagogisk praksis og utviklingsarbeid.

Også for styrer 1 var denne samlingen et vendepunkt. Før det var det «veldig ullent» hva Rekomp er. Hen opplever nå at Rekomp er en måte å lage stillas rundt de ulike utviklingsarbeidene som er i barnehagene. Rekomp skal være en støtte i utviklingen av det faglige, og det skal få opp nivået på barnehagene nasjonalt. For styrer 2 handler Rekomp om kvalitetsløft, å forbedre praksis og få til endring. Styrer 3 fremhever også kompetanseutvikling i den enkelte enhet og at hele personalet skal være involvert: «(...) ikke begynne på noe nytt, men finne verktøy til å arbeide i barnehagen med det man allerede gjør og utvikle det videre».

4.1.5 Vennesla og Iveland

Som i de andre fokusgruppene har ressurspedagoger og pedagogiske ledere også i Vennesla og Iveland brukt tid på å forstå hva Rekomp er. En av ressurspedagogene uttalte det slik: «det er noe vi skal inn i, og noe spennende, og som vi skal lære av». En annen ressurspedagog kopler Rekomp til kompetanse. Nettverket i disse to kommunene skiller seg fra de andre nettverkene og regionene ved at det er en intensiv satsning med RVTS parallelt med Rekomp. Det har til tider skapt forvirring for deltakerne om det er RVTS som er i fokus, eller om det er Rekomp. For en av ressurspedagogene var en samling høsten 2022 et vendepunkt. Da ble det tydelig at det er prosessen som er viktig, og at de skal jobbe med det som er viktig for barnehagen.

For styrer 1 er Rekomp en fin måte å tenke kompetanseutvikling på, og det er bra at det er nettverksbasert hvis det er et nyttig nettverk. For styrerne har det også vært noe svevende fordi RVTS og Rekomp kom samtidig. Det var vanskelig å forstå hva Rekomp er, men de har nå mer forståelse av ordningen, og legger til at det er utviklingsarbeidet i barnehagene, og det handler om samarbeid og samskaping med kommunen og UiA.

4.1.6 Oppsummering

Vi ser at alle barnehagene som er med i prosjektet, har trengt tid for å forstå hva Rekomp er, og at det har vært noe diffust hva ordningen innebærer for barnehagene. Det kan likevel synes som om det har tatt noe lenger tid i nettverk med mange barnehager, eller der alle barnehagene skal delta i Rekomp samtidig. Region Kristiansand har blant annet måtte bruke

en del tid på å få på plass en rigg for ordningen som involverer alle barnehagene. I regioner som er organisert i moduler (Lister og Østre Agder), har ReKomp kommet raskere i gang.

Felles for alle barnehagene er at ReKomp assosieres med en ordning for kompetanseutvikling med mål om kvalitetsutvikling i barnehagene. Det var og er fortsatt en forventning om at ReKomp skal gi faglig påfyll og være en støtte i utviklingen i barnehagene.

4.2 Partnerskap og samskaping

Partnerskap og samskaping er sentrale begreper i ReKomp. Partnerskapet skal som nevnt i kap. 2.1, være et likeverdig og forpliktende samarbeid, og har kompetanseutvikling for alle aktører som mål. Vi har ikke direkte spurt deltakerne i prosjektet om de opplever partnerskap og samskaping i ReKomp, men styrerne ble i intervjuene spurt om deres forståelse av begrepene partnerskap og samskaping, og de fleste relaterte da disse begrepene til ReKomp. Vi spurte også styrerne om hvordan de opplever samarbeid med andre aktører (UiA og eier/kommunen). Spørsmålet om samarbeid var også et av punktene i fokusgruppene, mens refleksjoner rundt begrepene partnerskap og samskaping ikke var det.

Alle styrerne er kjent med begrepene partnerskap og samskaping. Flere legger vekt på en forventning om samarbeid med andre aktører i ReKomp. En av styrerne uttrykte det slik: «Det som er nytt med ordningen, er samarbeid med både kommunen og UiA». Flere av styrene legger til en forventning om et gjensidig samarbeid med universitetet.

«De handler om samarbeidet mellom UiA, barnehagene og [oppvekst]. Det er et samarbeid som handler om å gjøre hverandre gode – begge veier. For UiA er det fint å vite hva som skjer i barnehagene, og barnehagene kan få støtte, veiledning og faglig påfyll. Dette oppleves som positivt»

«Vi trenger noe mer enn det overordnede, det generelle, noen på en skjerm. UiA må inn i barnehagen, da blir det partnerskap. Vi skal lære med hverandre, ikke nødvendigvis at de skal holde foredrag på personalmøtet, men for eksempel være med på dialogkafe. Da blir det mer reelt»

«Jeg vet at UiA har sagt at vi bare skal ta kontakt. Men hvor, hvem, hva? Hvor er terskelen. Det har jeg vært usikker på, så jeg har ikke tatt kontakt [...] Jeg opplever ikke så mye samskaping med UiA, som sagt kunne det vært ønskelig med en tydeligere kanal inn»

Det er en oppfatning om at universitetet og praksisfeltet kan spille hverandre gode gjennom samarbeid i ReKomp. Mens noen har positive erfaringer med dette samarbeide, er det andre som opplever at det har vært lite samarbeid i ordningen, og at det ikke har vært reell

samskaping. Reell samskaping forutsetter, ifølge flere av styrerne, en tettere kontakt mellom UiA og barnehagene enn det som har vært så langt. Noen av styrerne har merket seg at UiA har gitt uttrykk for at barnehagene kan ta kontakt utenom nettverkssamlingene, men styreren som her er sitert, er usikker på hvordan det skal gjøres, og hva de kan kontakte UiA om. Det er ønske om kontakt, men på grunn av usikkerhet knyttet til dette tilbudet, blir terskelen høy for å ta kontakt. Det er flere styrere som har hatt forventinger om at universitetet skal komme ut til barnehagen. To av styrerne uttrykker det slik:

«For meg er samskaping at det kan komme dedikerte, dyktige mennesker fra UIA inn til oss, og vi får lekt oss og lært noe av UIA uten å ta et fag. At det blir en dynamikk som barna vil ha nytte av. Det er jo det jeg alltid har tenkt. Det oppleves litt trått»

«Før trodde jeg at UiA kunne komme ut til barnehagene, vært med å hjelpe oss i gang med noe. Ha noe forskning, teori, litt kjøtt på beinet. Tenkt sammen med oss. Det var det vi så for oss»

Flere av styrene gir uttrykk for at de så fram til mer kontakt med fagmiljøene på universitetet. De hadde forventninger om mer tilgang til teori og nyere forskning gjennom ReKomp, men det ble ikke helt slik de hadde forventet. Forventingene om universitetet som tilbyder av fagstoff er ikke uventet. Det er nettopp en av oppgavene til universitetet å bidra med forskningsbasert kunnskap i ReKomp. Materialgrunnlaget i dette prosjektet er for lite til å trekke slutninger om at styrerne har en tradisjonell oppfatning av en bestiller-utførerrelasjon i utviklingsarbeid. Det ble ikke stilt oppfølgingsspørsmål, og da kan vi ikke legge til grunn at styrerne ikke ser sitt ansvar i samarbeidet med universitetet. Vi mener likevel det kan være grunnlag for å se nærmere på i hvilken grad en eventuell bestiller-utføreroppfatning er gjeldende i nettverkene. I kapittel 2.1 viser vi til en undersøkelse av Barken, Engtrø og Dale (under utgivelse) og følgeevaluering av ReKomp-ordningen (Sivertsen et al., 2020) som avdekker at en bestiller-utførertilnærming er utbredt i ReKomp.

Resultatene av intervjuene med styrerne viser videre at styrerne opplever relativt lite samskaping og partnerskap med universitetet. Flere styrere trekker fram kommunen som en sentral aktør, og at det foregår større grad av samskaping mellom kommunen og universitetet. To av styrerne sier følgende:

«Kommunen har rigget samlingene i samarbeid med UiA. De har innfridd. Jeg ser at UiA og kommunen samarbeider. Målet med samskaping er kompetanseutvikling og en forbedret praksis. Det har gitt et løft for vår barnehage (...) Etter hver samling blir det evaluert. Det gir UiA mye stoff»

«Mellom UiA og kommunen virker det til å være bra [...]. Partnerskap er jo (1) altså, hvis du tenker UiA og kommunen er partnere, så skal jo dere sammen skape en bedre utvikling med barnehagene»

En av styrerne beskriver en form for indirekte samskaping med universitetet. Samlingene blir evaluert, og hen har oppfattet det slik at resultatet av evalueringen gir universitetet mye materiale, og at det inngår i den videre planleggingen. Styreren er positiv til samlingene og opplever at det har gitt barnehagen et løft. En annen styrer gir uttrykk for at partnerskapet i Rekomp nok først og fremst er mellom kommunen og universitetet, men at de sammen skal skape en bedre utvikling med barnehagene. Det er flere styrere som legger til at det er et godt samarbeid med kommunen. En av styrerne uttrykker det slik:

«Vi samskaper jo for så vidt med kommunen. Men altså, vi blir jo med i de sine nettverk. De lytter jo som sagt på tilbakemeldinger og inkluderer, men det har aldri vært sånn at kommunen har gitt oss mulighet for å være med å bestemme satsningsområder. Så det legges en forventning om at vi stiller opp og gjennomfører det arbeid som blir satt (...) jeg opplever jo en god dialog. Det er veldig enkelt å ta kontakt. De er gode partnere. Men hvor mye samskaping det er, der er jeg litt i tvil om»

Selv om dialogen med kommunen oppleves som god, og det er enkelt å ta kontakt, opplever denne styreren likevel å ha liten innflytelse på satsningsområdene i Rekomp, og at det egentlig ikke foregår reell samskaping. En annen styrer trekker frem mangel på medvirkning i Rekomp, og sier følgende:

«Oppsettet i Rekomp er jo som den er, og kommunen har den strukturen den har. For eksempel at det er virksomhetsleder som er i møtene hvor også UiA deltar. Og det blir for langt frem. Det blir fjernt. Innhold på samlinger planlegges av noen andre, vi skal få og behandle det, men vi har ikke medvirkning i forhold til å komme med ønsker om hvordan innhold og tema kan vinkles. Det er et ønske å være tettere på planleggingsdelen. Men så er det at man er så mange barnehager i puljen da»

Styreren synes å ha en oppfatning om at oppsettet i Rekomp er gitt. Det samme gjelder innretning som kommunen har valgt. Hen opplever at avstanden til de som planlegger innholdet i Rekomp er for stor, og at det er et ønske om å være tettere på planleggingsdelen og i større grad kunne medvirke. To styrere fra to ulike nettverk trekker også inn perspektiver som belyser maktstrukturer og gjensidig avhengighet internt i nettverket som helt klart kan by på utfordringer:

«Vi har ikke så mye kontakt med myndigheten. Det er et stort problem at myndigheten er både tilsyn og faglig utvikler. Et stort problem. Det er en uriaspost som ikke er hensiktsmessig og greit for noen parter. Derfor er det vanskelig med tilliten til (...) ja vet ikke, men det er ikke et dårlig samarbeid, men vi bruker de ikke så mye»

«Barnehagemyndighetene er fasilitator, men de skal ha en tilsynsrolle. Det kan bli en uheldig rolle (...) Dynamikken kan trenere, eller gjøre det vanskelig for barnehagene.»

Den doble rollen med å føre tilsyn og fasiliteter utviklingsprosesser i ReKomp oppleves som uheldig og svært problematisk. En av styrerne legger til at det ikke nødvendigvis er et dårlig samarbeid, men begge opplever at rollesammenblanding gjør noe med dynamikken, og at det i noen grad også går på bekostning av tilliten.

I fokusgruppene er ikke begrepene partnerskap og samskaping tematisert, men det kommer frem at avstanden til universitetet er minst like stor for ressurspedagogene, og enda større for de pedagogiske lederne. En av ressurspedagogene gir uttrykk for at samarbeidet først og fremst er mellom UiA og oppvekst, en avdeling i kommunen. En annen deltaker i fokusgruppene sier at utviklingspartnerne fra universitetet må komme noe ut i barnehagene dersom det skal utvikles et partnerskap mellom universitetet og barnehagene.

4.2.1 Oppsummering

Styrerne gir uttrykk for at de kjenner til den generelle betydningen av partnerskap og samskaping. Det er et tydelig ønske, og var en forventning, blant styrerne om et tettere samarbeid med universitetet. Mange opplever relativt stor avstand mellom UiA og barnehagene i ReKomp. Styrerne ser en viss samskaping og partnerskap i ReKomp, men da mellom kommunen og UiA. Noen nevner en indirekte form for samskaping ved at barnehagene frembringer en del materiale for universitetet gjennom evaluering på samlinger. Selv om samskapingen i et kollegafellesskap, slik det beskrives av Gotvassli (2020), til dels kan tenkes å bli ivaretatt gjennom nettverkene, tyder mange av våre funn på at målet om partnerskap og samskaping mellom UH-sektoren og barnehagesektoren blir vanskelig å oppnå slik ordningen er organisert i Agder.

Flere av styrerne gir uttrykk for et ukomplisert samarbeid med kommunen. Selv om barnehagemyndighet beskrives i positive vendinger, kan rollesammenblanding som forekommer hos barnehagemyndighet i noen nettverk, komme til å ha utilsiktet innflytelse på barnehagens spillerom som aktører i et partnerskap. Når barnehagemyndighet både skal samskape med UiA og barnehagene, samtidig som barnehagemyndighet skal føre tilsyn i de

samme barnehagene som de er med til å utvikle, kan dette påvirke barnehagerepresentantenes opplevelse av handlingsrom. Den ene styreeren beskriver dette forhold billedlig som en «uriaspost». Vi mener det er grunn til å se nærmere på rollen som tilsynsmyndighet og samtidig utvikler i ReKomp. I neste avsnitt vil vi se nærmere på strukturer i ReKomp i Agder som direkte berører ressurspedagoger og styreere.

4.3 Nettverk

De tre regionene som er representert i dette prosjektet, er organiserte i nettverk, men nettverkene har ulik struktur i regionene. Begreper som nettverk eller lærende nettverk ble ikke eksplisitt tematisert under fokusgruppeintervjuene eller i intervju med styreerne. Det er likevel tydelig at begrepet nettverk er godt etablert i særlig én av fokusgruppene. I fokusgruppen i Kristiansand ble nettverk anvendt 38 ganger, mens i de andre fokusgruppene nevnes nettverk kun noen svært få ganger. I disse regionene benyttes betegnelsen samling framfor nettverkssamling

For ressurspedagogene i fokusgruppen i Kristiansand referer nettverk til en form for organisering, en samling også omtalt som nettverkssamling, men det er i tillegg en prosess og en arbeidsmåte der dialogkonferansemodellen står sentralt. En av ressurspedagogene beskriver nettverk slik:

«Og som de sa i går på nettverket at det skulle være sånn at det blir til mens du går på en måte i disse nettverkene, for du skal være delaktig selv (...) det var sånn det skulle foregå når vi hadde dialogmodellen»

To av ressurspedagogene vektlegger det å dele og utveksle erfaringer med andre barnehager. Den ene ressurspedagogen fremhever at dette med å dele, er fint. Den andre er opptatt av også å kunne dele utfordringer og ikke bare snakke om det som går bra:

«Det er noe av det beste med nettverkene, tenker jeg, det at en sitter i grupper med andre (...) altså du blir kjent med folk og du får høre hvordan de gjør det i andre barnehager. (...) Både at noen ting er kjent hos andre «åja, dere sliter også med det samme som vi» at du ikke er alene med utfordringene, altså det å sitte på de nettverkene og tørre å bare å si at det sliter vi med, at det ikke bare er solskinnshistoriene som kommer fram, men at en har begynt å få, ja, vi kan jobbe og snakke sammen om utfordringene våre også»

Nettverkssamlingene i ReKomp har også ført til at ressurspedagogene blir bedre kjent med hverandre og at det er mulig å ta en telefon hvis det er noe en lurer på, og man vet at andre

jobber med samme tematikk. For styrerne virker begrepet nettverk mer etablert. I alle regionene bortsett fra Østre Agder omtaler styrerne nettverk i intervjuene. Styrerne i Østre Agder benytter betegnelsen samling. I neste avsnitt gjengis erfaringer styrerne i de tre regionene i prosjektet har på nettverk.

4.3.1 Lister

Styrer 1 nevner flere typer nettverk som barnehagen er involvert i. Det er interne nettverk og styrernettverk i kommunen. Gjennom Rekomp og måten å jobbe i nettverk på, har de fått mye trening med blant annet IGP. IGP som står for individuell, gruppe, plenum, er en metode for å fremme medskapning, involvering og forpliktelse for alle som er til stede på møtet/samlingen. Likevel opplever denne styreren at Rekomp ikke har svart helt til forventningene, og at noe av grunnen til det, er for mange barnehager som deltar samtidig.

«Men så vet jeg også, gjennom at vi har interne nettverk og at jeg snakker med andre barnehager, så har de som har vært i pulje 1 om språk, har en helt annen opplevelse av dette. Jeg tenker mens jeg snakker om dette, at det handler om at vi ikke ble helt sett, fordi vi var så mange i pulja»

Styrer 2 opplever at det er nyttig å være i lærende nettverk og verdsetter samarbeidet med andre barnehager. For denne styreren er det å bygge nettverk noe av intensjonen med Rekomp. Hen legger til at det ikke bare er den enkelte barnehage som skal være en lærende organisasjon. Barnehagene skal være en stor lærende organisasjon og lære av hverandre. Det er samtidig utfordrende når det er mange barnehager i samme pulje, og barnehagene har forskjellige behov. Hen tror det hadde vært bedre om man kunne møtes ut fra felles behov. Styrer 3 har videreført nettverkstanken til ped. ledermøter. De pedagogiske lederne presenterer for hverandre hva de har gjort siden sist, og minst en gang i halvåret evalueres utviklingsarbeidet.

4.3.2 Østre Agder

I intervjuene med styrerne i Østre Agder blir betegnelsen *nettverk* benyttet kun noen få ganger. Betegnelsen *samling* brukes synonymt med nettverkssamling, og forekommer 46 ganger. En av styrerne uttrykker at:

«Det har vært inspirerende å høre på god praksis fra andre barnehager på nettverksmøtene. Vi har hatt vår prosess, også har vi samarbeidet med de andre barnehagene i nettverket og UiA»

På en annen side kan det være en utfordring når det er forskjellige personer som representerer barnehagene på samlingene, og at ikke alle barnehager er rustet til å drive utviklingsarbeid. En annen styrer sier at det ikke er på samlingen at jobben gjøres, og at de ansatte er klar over det. Samlingene er mer som en ressursbank. Jobben må gjøres i barnehagen.

4.3.3 Kristiansand kommune

Barnehagene i Kristiansand kommune er organisert i flere nettverk. Det er nettverk i Rekomp, nettverk i sonen de tilhører, 0-6-nettverk osv. Styrerne i dette nettverket gir uttrykk for at Rekomp bare er ett av mange nettverk, og at pedagogene bruker mye energi på å kople seg på de ulike nettverkene. De opplever at det er nyttig å være i nettverk, og at mye, men ikke alt innholdet på nettverkssamlingene, er relevant. En av styrerne legger til at det er lite rom for å jobbe med det man har mest behov for. Det er en del gruppearbeid, men gruppearbeidet tar utgangspunkt i oppgaver og ferdige spørsmål. Styrer 2 mener regionen er for stor. Hen er positiv til å dele erfaringer og bygge kompetanse parallelt, men det kunne med fordel vært noen arenaer hvor det var færre barnehager, og trekker frem workshop.

«Jeg ser jo bare sånn at, med workshop! Altså, så fort folk stikker hodene sammen, så utveksler de og får refleksjoner med seg hjem»

Styrer 3 legger vekt på innholdet i nettverket som praksisfestival og erfaringsdeling, og at hen prøver å gjenskape prosessen fra nettverksmøtene i egen barnehage.

4.3.4 Lillesand og Birkenes

I dette området kan det synes som nettverksformen var mindre kjent, og at nettverk ble innført med Rekomp. Styrer 1 sier at de fikk tildelt sone og beskjed om at nå skal de inn i nettverk. Det fungerte ikke særlig godt i starten, og det tok noe tid før nettverket kom i gang. En av utfordringene med nettverket kan ifølge denne styreren være at private barnehager har en rigg fra før som de ikke vil dele. Styrer 1 uttrykker at hen har nytte av Rekomp sånn som det er nå, og opplever nettverket som en støtte. Hen håper det ikke blir endret, for det tar lang tid å bygge relasjoner. Styrer 2 er positiv til nettverksbygging, men stiller spørsmål ved kvaliteten. Den må løftes. I likhet med styrer 1 opplever også styrer 3 å kunne søke støtte blant styrerne i nettverket, men at mange deltakere på samling er en utfordring, spesielt da fagarbeiderne også deltok på samling.

4.3.5 Vennesla og Iveland

Alle tre styrerne i Vennesla og Iveland er i og for seg positive til nettverk og det å kunne dele erfaringer. Styrer 1 understreker at det forutsetter at det er et nyttig nettverk. Det er imidlertid en utfordring at ikke alle barnehagene er like godt rustet til å drive utviklingsarbeid. Styrer 2 bruker betegnelsen samling framfor nettverk, og opplever å ha fått hjelp på samlingene. Det har vært tid til å evaluere sammen med andre barnehager, men strukturen på samlingene varierer. Noen ganger opplever styreren at det er mer kurs, mens andre ganger er det mer deling, og hen legger til at den beste hjelpen har vært å høre at det heller ikke går på skinner hos andre. Styrer 3 synes det er fint å kunne dele erfaringer med andre barnehager, men det er viktig at det også settes av tid til å diskutere med ressurspedagog fra egen barnehage på samlingene.

4.3.6 Resultater workshop

Et av spørsmålene i workshopene var hvilke grep som deltakerne opplever som viktige å videreføre i ReKomp. Under følger utsagn som er relatert til nettverksorganiseringen.

- Nettverk og erfaringsdeling mellom barnehager
- Fysiske samlinger
- Forankring gjennom at styrerne selv er med og muligheten for at hele personalet kan være med på deler av ReKomp
- Deling av beste praksis
- Formidling av konkrete verktøy og modeller
- Veiledning og støtte fra UiA
- Frihet til å velge det utviklingsarbeidet man selv ønsker

Deltakerne i workshopene fremhever det at ressurspedagogene og styrerne i barnehagene kan møtes, og at nettverksformen derfor bør videreføres, men nettverket må være nyttig for barnehagene. Det er ønskelig at valgfriheten som praktiseres i noen regioner, videreføres, og at barnehagene får lov til å være med å påvirke innholdet på samlingene. Det fremheves også at deling av beste praksis og formidling av konkrete verktøy og modeller på samlingene har vært nyttig. Det er av stor betydning at styrerne er med på samlingene, og det er et ønske og hadde vært en stor fordel om hele personalet kunne deltatt på noe, spesielt i starten av et utviklingsarbeid. Muligheten for veiledning av utviklingspartner på UiA verdsettes, og bør videreføres.

4.3.7 Oppsummering

Selv om flere av ressurspedagogene og styrerne gir uttrykk for at nettverket barnehagen er med i, ikke fungerer optimalt, gir de uttrykk for, både gjennom forskningsintervjuene og workshopene, at de har utbytte av å dele erfaringer med kollegaer fra andre barnehager. Ifølge Holmquist (2010) (se avsnitt 2.3) forutsetter et lærende nettverk at deltakerne kan dele og reflektere over usikkerhet og svakheter. Det er flere av deltakerne i dette prosjektet som opplever at de kan dele det som er vanskelig med kollegaer fra andre barnehager på samlinger. Det gir en form for trøst og støtte. Noen opplever også at erfaringsdeling på nettverkssamlingene gir nye perspektiver på egen praksis. De kan også få bekreftet at de allerede gjør mye som er bra, og det gir selvtillit.

Ifølge Holmquist (2010, s. 145) kan læring i nettverk utfordres dersom det er for mange deltakere. I dette kapitlet har vi vist at deltakerne i flere av regionene opplever utfordringer med størrelsen på nettverket som de har deltatt i, eller deltar i. Det er da mange hensyn som skal ivaretas samtidig, og det blir for stor avstand mellom barnehagens behov og tematikken som formidles på samlingen. Store nettverk ser i tillegg ut til å svekke et partssamarbeid mellom barnehagene og UiA. Holmquist (2010) legger til at det bør være en viss likhet blant deltakerne i interesser. For noen av deltakerne er det også et ønske om i større grad kunne samarbeide med barnehager med samme behov. Barnehager i flere av regionene opplever at nivåforskjellene mellom barnehagene er en utfordring. Noen barnehager er lite rustet til å drive utviklingsarbeid, mens andre har lang erfaring med utviklingsarbeid.

4.4 Å lede utviklingsarbeid i ReKomp

Å lede utviklingsarbeid i en lærende organisasjon krever (som nevnt i kap. 2.3.1) en tydelig ledelse og et systematisk analyse- og vurderingsarbeid. I alle fokusgruppene og blant styrerne selv, er det en unison oppfatning om at det er styrer som har hovedansvaret for utviklingsarbeidet i ReKomp. Styrerne gir uttrykk for at de både ønsker og forsøker å ta dette ansvaret, men det er samtidig bred enighet om at det er noen strukturelle utfordringer ved ordningen som begrenser handlingsrommet for utviklingsarbeid i barnehagene. Absolutt alle deltakerne trekker fram tid som den største begrensningen, og tid er et tilbakevendende tema både i fokusgruppene og i intervju av styrerne. Her følger et knippe uttalelser fra styrerne:

«Fire timer i uka i plantid til de pedagogiske lederne er ikke nok til å drive utviklingsarbeid når vi skal gjøre tiltak, evaluere, dokumentere, for det må til, i tillegg til alle lovpålagte oppgaver.»

«Rammene er en utfordring. Det krever mye tid å arbeide med noe felles i personalgruppen.»

«Men det å få det ut til alle i personalgruppa, det er nok det vanskeligste. Tiden er utfordringen her.»

«Samlingene har vært nyttige, men det er for tett med samlinger. Vi rekker ikke å bearbeide stoffet. Det gjør det vanskelig å implementere i mellomperiodene.»

En av faktorene som trekkes frem, er rammen til faglig utvikling og administrative oppgaver. Plantiden for barnehagelærere har vært uendret siden den ble innført på 1970-tallet, selv om oppgavene har blitt stadig flere. Styrerne trekker frem krav om dokumentasjon og en rekke lovpålagte oppgaver som legger beslag på mye av plantiden. En annen faktor er rammene i Rekomp. Det er, så vidt oss bekjent, kun én region som har avsatt et beløp til barnehagene i budsjettet for Rekomp. I Østre Agder har barnehagene som deltar i Rekomp i 2023, fått et tilskudd på kr 20.000 som blant annet kunne brukes til frikjøp (Østre Agder-samarbeidet, 2023, s. 16). En tredje faktor som styrerne trekker frem, er at det i tillegg er tidkrevende å drive utviklingsarbeid som involverer hele personalet. Med noen få timer i måneden til personalmøter er det utfordrende å drive implementeringsarbeid. Noen ganger kan det gå nærmere fire uker før det er personalmøte etter en samling. En fjerde faktor som enkelte styrere trekker frem, er for lite tid mellom samlingene eller at man går for fort fram. De barnehagene som deltar i flere nettverk eller satsninger parallelt med Rekomp, opplever at implementeringsarbeidet er krevende. Det samme gjelder barnehager som har deltatt i nettverk/moduler der det er mange temaer og/eller hyppig skifte av tema.

Både styrerne og ressurspedagogene gir i intervjuene uttrykk for et behov for tid til å bearbeide fagstoff og til møter med ledergruppen i barnehagen i etterkant av samlingene. Flere fremhever også et behov for tid til å jobbe med mellomarbeidet og til å evaluere utviklingsarbeidet. Dette er temaer som også ble fremhevet under workshopene. Dersom barnehagene hadde fått frikjøpt mer tid til å delta i Rekomp, ville de ha prioritert følgende:

- Frikjøp av pedagogisk leder fra hver avdeling til samlingene, for å gjøre implementering på den enkelte avdeling enklere
- Mer tid til videreformidling og forberedelsesarbeid hos ressurspersoner for å kunne drive bedre utviklingsarbeid

- Mer tid til avdelingsmøter for å jobbe med mål og tiltak
- Tid til å utvikle nye aktiviteter som inkluderer barna

Muligheten for at flere pedagogiske ledere kan delta på samlinger, står høyt på lista, men også tid til møter i barnehager er ønsket. Ifølge Gottvassli (2019) er muligheten for erfaringsdeling og refleksjon en forutsetning for en lærende organisasjon. Det må settes av tid og ressurs for å utforme en felles visjon eller et felles prosjekt i organisasjonen. Barnehagene i prosjektet har klare ideer om hva de ville brukt en økt ramme til, jamfør punktene fra workshopen.

I fokusgruppene og intervju med styrere kom det frem flere forslag som deltakerne mener ville gjøre utviklingsarbeidet lettere å lede og drive. Det er bred enighet om at hele personalgruppen i barnehagene burde hatt anledning til å delta på noe for å sikre bedre forankring i personalgruppa. En av styrerne sier det slik:

«at vi kunne kickstarte et sånt tema med en felles fagdag eller planleggingsdag slik at alle for en forståelse (...) få litt sånn eierforhold til det med en gang, for det vanskelig å få eierforhold til noe som du får fra sidelinjen med noen små drypp.»

Enkelte barnehager har erfaring med at hele personalet får delta på noen samlinger. En av ressurspedagogene gir uttrykk for at det har vært «fint med fagdager der hele personalet er med. Lettere å finne en rød tråd når vi vet at alle har fått med seg noen av det faglige».

På spørsmål om hva Rekomp har ført til, er det flere som forteller om endringer som følge av ordningen. Noen styrere opplever at deltakelse i Rekomp har hjulpet dem å fokusere på ett utviklingsarbeid om gangen. En av styrerne uttrykker det slik:

«Rekomp hjulpet oss til felles fokus og felles engasjement og et felles løft om enkelte ting, i stedet for å sitte på hver sin avdeling og jobbe med sine ting.»

Noen av barnehagene har gjennom Rekomp blitt bedre til å samle seg om et felles utviklingsarbeid, og holde tråden i det over tid, mens andre legger vekt på at personalet er blitt tryggere faglig. Andre gir uttrykk for at det er en kunst å lage gode avdelingsmøter i en lærende organisasjon, men at de har blitt bedre på å systematisere og få til mer effektive møter, og at det også handler om hvor man retter fokus: «Vi kan ikke bare snakke om enkeltbarn eller alt som ikke virker. Det er ikke så utviklende.». Her setter barnehagene ord på at de gjennom Rekomp har fått hjelp til å lage gode strukturer for endrings-/utviklingsarbeid. Å legge til rette for at læring kan oppstå i organisasjonen er et helt sentralt virkemiddel i

arbeidet med å utvikle seg som en lærende organisasjon (Gotvassli, 2019, s. 29; Irgens, 2022, s. 83-84).

4.4.1 Hva kjennetegner barnehager med god utvikling i Rekomp?

Noen av styrerne opplever å ha hatt god utvikling i barnehagen gjennom Rekomp blant annet fordi de har lykkes med å forankre utviklingsarbeidet i hele personalet. Vi må legge til at eksemplene vi legger fram i dette avsnittet, er hentet fra barnehager der styrer har lang erfaring med å lede utviklingsarbeid også før Rekomp. Noen av disse barnehagene har fått tilført økonomiske midler, mens andre har gjort tydelige prioriteringer innenfor de rammene som de har hatt. I vårt materiale fordeler disse barnehagene seg på tre regioner/nettverk. Det er enkeltbarnehager og ikke hele nettverk det her refereres til.

Ressurspedagogene i barnehagene som opplever å ha hatt god utvikling i Rekomp, har utviklet gode strukturer for utviklings- og endringsarbeidet. De bruker pedagogmøtene til å presentere tema/fagstoff fra samlingen, for så å la ledergruppen planlegge veien videre i fellesskap med personalet på avdelingene. Utviklingsarbeidet er i tillegg godt forankret i organisasjonen, og det er nedfelt i årsplanen. Det er i flere barnehager laget en fremdriftsplan som evalueres underveis, og det legges en plan for personalmøtene over en lengre periode, i noen barnehager for hele året. Et annet kjennetegn ved disse barnehagene er at styreren har forventninger til personalet, og stiller krav om deltakelse i utviklingsarbeidet. Både styrer og ressurspedagoger, men også pedagogiske ledere, gir uttrykk for dette. Noen av deltakerne, fordelt på ulike barnehager, uttrykker det slik:

«Styrer og fagleder har delt artiklene som det har vært forventet at vi har lest og er forberedt før vi kommer til møtet» (pedagogiske leder)

«Alle får plantid ikke sant, vi leser bøker, fagbøker som alle får og leser, så folk er ganske vant til det» (ressurspedagog)

«Alle pedagogiske ledere er jo ikke med på samlingene. Men alle er med og har ansvar for å drive utviklingsarbeidet inne på sin avdeling. De er med på ped. leder-møter en gang i uken, og alle må lage mål og tiltak som passer sin avdeling» (styrer)

Det er forventninger til de ansatte om at de stiller forberedt til møter, og at de leser faglitteratur. Det er også en forventning om at alle bidrar og deler erfaringer fra utviklingsarbeidet på personalmøtene. Noen har en IGP-struktur (individuell, gruppe, plenum) på personalmøtene. Dette forutsetter at pedagogisk leder formulerer tiltak og mål for utviklingsarbeidet med personalet på sin avdeling. I noen av barnehagene er det også etablert en struktur for

oppfølging av pedagogiske ledere i forbindelse med utviklingsarbeid. En av styrerne uttrykker det slik:

«Så har vi laget systemer for oppfølging. Vi har framdriftsplaner med milepæler. Hva skal skje hver måned på avdeling. Alle ansatte har faste oppgaver i forhold til skissa, ting de har ansvar for å gjøre. Så bruker vi tid på å vurdere det. Hver 6. uke har styrer refleksjonssamtale med hver enkelt leder. Da følger jeg opp: Hvor er dere, hva går bra, hva er vanskelig, er det noe jeg kan hjelpe med? Det har vi laget systemer på, og det liker de ansatte.»

I denne barnehagen foregår veiledning av pedagogiske ledere i faste intervaller på seks uker. I en annen barnehage er det innført månedlig kollegaveiledning for pedagogiske ledere der det er mulighet for å få veiledning på fag, barn og organisering av avdeling. Et annet kjennetegn for barnehagene som opplever god utvikling i ReKomp, er at de pedagogiske lederne selv får velge innretning på utviklingsarbeidet på sin avdeling. En av ressurspedagogene sier følgende:

«Vi har hatt (...) en oppgave om å levere en didaktisk plan om et tema som du velger selv (...) Det har gjort at de har fått det mere til sitt, og at de har fått prøvd det ut.»

En av styrerne trekker særlig frem mangfoldet i personalet, og betrakter det som en ressurs som må ivaretas, og gjør det ved å gi de pedagogiske lederne frihet til selv å velge innretning på utviklingsarbeidet:

«Vi prøver å tenke at personalet vårt har mange verdier og at alle kan bidra med sitt. Det forsøker vi å jobbe med i personalgruppen – at vi er mangfoldige. (...) Det er også pedagogene som styrer siste time av personalmøtet hvor tema skal tas ned til avdelingen. Pedagogene må være med og kunne videreføre til det som skal skje ute på avdelingene. (...) Vi trenger motivasjon, engasjement og mangfold. Det må være lov å gjøre ting på sin måte. En periode skulle vi gjøre alt likt. Men da opplevde vi at engasjementet dabbet litt av, folk tenkte at «det her er jo ikke min plan». Så nå tar vi heller utgangspunkt i et tema, og så driver pedagogene temaet videre ut ifra sitt engasjement. Ellers blir det bare halvveis.»

Vi ser at styrerne opplever at denne friheten gir økt motivasjon og engasjement blant de ansatte i barnehagene som igjen fører til et tydeligere eieforhold i utviklingsarbeidet. Styrerne legger til at det må settes av tid til de pedagogiske lederne slik at de kan forme utviklingsarbeidet sammen med personalgruppen på avdelingen. Det er samtidig viktig at utviklingsarbeidet blir godt avgrenset. Flere styrere fremhever at man ikke må tenke for stort og overordnet, en av dem sier det slik: «Det å få lov til å kunne tenke mer snevert gjør også at

man klarer å holde fokus». Det er med andre ord flere barnehager i vårt materiale som fremstår som lærende organisasjoner, og som i Rekomp har hatt gode utviklingsprosesser forankret i hele personalet. Den gode utviklingen har likevel hatt en pris for de ansatte i flere av barnehagene. En av ressurspedagogene uttrykker det slik.

«Det koster (...) hva skal jeg si em (.) det er så mange ting (.) så det er å finne en balansegang med dette med kvalitet. Jeg ser nå som jeg har vært på en samling tidligere i uka, nettverk i går. Det går jo på bekostning av det vi ikke får gjort i barnehagen så det kan fort bli stress, så da må en gå i seg selv, og tenke ok, det er dette jeg rekker denne uka, så kommer noen fridager, og de er bra (...) at en må ha en balansegang, det tenker jeg er kjempeviktig. Kvalitet er knallbra, men vi ønsker ikke å miste noen på veien fordi dette koster for mye. Vi får faktisk ikke snakket om lille Per på avdelingen som strever med et eller annet, så det å ha (1) æ noen refleksjoner da omkring det. Hva skal vi satse på, hva skal vi gå all in for, men holde litt igjen også. Kvalitet er bra, men hva er kvalitet?»

Ressurspedagogen er i utgangspunktet positiv til Rekomp, men opplever at tempoet er høyt og belastning er for stor innenfor de rammene som har vært til nå. Det kan gå på bekostning av det daglige arbeidet med barna, særlig de barna som trenger ekstra oppfølging. Det kan derfor være grunn til å se nærmere på om Rekomp i den formen det har hatt, og sammen med de andre oppgavene/satsningen barnehagene pålegges, egentlig har hevet kvaliteten på det pedagogiske tilbudet til barna, slik ressurspedagogen uttrykker en bekymring for.

4.5 Rollen som translatør

Organiseringen av Rekomp i Agder krever at styrer og ressurspedagog deltar på nettverkssamlinger på vegne av barnehagen. Styrer og ressurspedagog må være i stand til å videreformidle og tilpasse faglig innhold som presenteres på samling til personalet i barnehagen. Rollen som translatør står med andre ord sentralt i arbeidet med Rekomp både for styrer og ressurspedagog, men også for pedagogiske ledere. Det faglige innholdet skal i første omgang oversettes fra samling til øvrige pedagogiske ledere i barnehagen, som igjen skal videreformidle til personalet på avdelingene. I dette prosjektet er både styrere, ressurspedagoger og pedagogiske ledere spurt om deres opplevelse av å oversette informasjon fra nettverkssamlingene til lederteamet i barnehagen og deretter videre ut til den enkelte avdeling.

4.5.1 Styrer som translatør

I intervju av styrerne kommer det frem at styrerne i de ulike regionene er opptatt av å lage

gode strukturer i utviklingsarbeidet blant annet gjennom å fordele ansvar rundt rollen som translatør. Hva styrerne anser som sitt ansvar varierer og omhandler alt fra deltakelse, utvelgelsesprosess og oversetting. Mens noen styrere selv tar ansvar for å være translatør overfor pedagoggruppen i barnehagen, velger andre å delegere dette ansvaret til ressurspedagogen. Det er også noen styrere som samarbeider med ressurspedagog om å oversette innhold fra nettverk til pedagoggruppen. Selv om det varierer hvem som inntar rollen som translatør fra nettverk til barnehagen, er de fleste styrere i prosjektet enige om at det er de pedagogiske lederne som best kan formidle videre til ansatte på avdelingene. En styrer sier:

«Jeg er veldig avhengig av min ledergruppe. Jeg er så avhengig av at de klarer å videreformidle og utvikle på avdelingen. Når det er utvikling på avdelingsnivå, det er der magien skjer. Det er der det skal skje».

God utvikling forutsetter god forankring i utviklingsprosjektet på avdelingene, men selv om styrerne er bevisst en slik ansvarsfordeling, oppfattes de pedagogiske lederne som translatør som svært krevende. Den samme styreren beskriver det slik: «Det er vanskelig, det. For hvert ledd blir det vanskeligere og vanskeligere.»

Når det gjelder translasjonskompetanse i personalet, trekker flere av styrene frem at pedagogene må øve seg på å fortelle om noe til andre. Vi ser at også styrere kan ha utfordringer med å videreformidle innhold fra samling. En av styrerne som har deltatt alene på samling gir uttrykk for at dette er vanskelig: «I begynnelsen så informerte jeg dem om alt vi hadde gått igjennom. Min opplevelse var, at de ble mer forvirret, for der var så mange nye begrep og bokstaver». Styreren har erfart at en direkte overføring av innhold, ikke fungerte særlig godt i barnehagen. Andre styrere har forsøkt å sortere ut innhold som presenteres for de ansatte. En styrer sier at «Jeg prøver å gjenskape prosessen fra nettverksmøtene. Det er viktig å sortere. Jeg ser hva som er viktig nå, og det gjør at vi får det til». Det fremheves av flere styrere at de trekker ut det mest essensielle og kun presenterer et utsnitt til sine ansatte. En styrer uttrykker at:

«Jeg formidler også innspill fra andre barnehager, men må trekke ut essensen. Kan ikke formidle alt, men personalet vil gjerne ha litt mer, vite mer. «Er dette alt?» De som ikke har vært på samling, vil gjerne ha mer informasjon, men vi har ikke mye fellestid i barnehagen»

Styreren fremhever at det er utfordrende for personalet at de ikke selv får informasjon som utviklingsarbeidet skal bygge på, men at de får den videreformidlet. De vil gjerne ha mer informasjon. Igjen er det rammene og begrenset med fellestid som trekkes frem. En annen styrer har gått fra en enklere oversettelsesstrategi til mer komplekse strategier, og opplever å lykkes bedre da: «Fokus har altså gått fra å gjengi, til å omforme, og det fungerer bedre». Tidligere i dette kapitlet har vi gjengitt hva deltakerne i prosjekter forstår med Rekomp, og at det for mange har vært krevende å få tak på. Noen styrere, men også ressurspedagoger, velger å nedtone fokuset på selve ordningen. En av styrerne forsøker å trekke inn tematikker uten å nevne Rekomp:

«For eksempel sier jeg at det er tema lek, ikke Rekomp. Så fort vi sier Rekomp så er det noen som rynker på nesa».

4.5.2 Ressurspedagog og pedagogiske ledere som translatør

For ressurspedagogene kan innholdet på nettverkssamlingene oppleves som nyttig og relevant for egen praksis. Det er likevel utfordrende å videreformidle innholdet fra samlingene til personalet på en måte som gjør at innholdet oppleves som nyttig og relevant også for dem som ikke har vært på samling. En av ressurspedagogene setter ord på denne utfordringen slik:

«Alle samlingene vi har vært på har vært veldig bra (...) det er når du skal ta det med tilbake til barnehagen. For jeg klarer jo ikke å formidle det på samme måten som det har blitt gjort på samlingen»

Det faglige innholdet som utviklingspartneren(e) fra UiA presenterer på samlingene skal bearbeides og omsettes til en kontekst med andre rammer og betingelser. Det faglige innholdet må da være så klart og tydelig at de pedagogiske lederne blir motivert for og er i stand til å videreføre dette innholdet til personalet på avdelingene. To av ressurspedagogene uttrykker en usikkerhet i denne sammenhengen, en usikkerhet som mange ressurspedagoger i prosjektet har erfart:

«Det var noen fagbegreper som vi slet med å skjønne selv. (...) Da var det litt vanskelig å få tatt det videre så de andre også faktisk skjønnte meningen i det»

«Å formidle noe en egentlig ikke helt vet, eller ikke helt forstår hvor vi skal, da synes jeg det var vanskelig»

Ressurspedagogene kan kjenne på en faglig begrensning når de skal videreformidle til personalet, men også at et svakt eller manglende eierforhold til pågående utviklingsarbeid i barnehagen kan forsterke denne utfordringen. Uten et konkret utviklingsarbeid som man kan

koble det faglige innholdet fra nettverkssamlingene til, blir det utfordrende både å få eierskap til og videreformidle innholdet fra samlingene. Utfordringer i rollen som translatør kan også komme til å utfordre dynamikken i personalgruppa og tydeliggjøre en hierarkisk struktur. To ressurspedagoger uttrykker det slik:

«Det føles som et skille mellom oss pedagoger som jobber litt dypere i det, at fagarbeider og assistenter som ikke har det såpass under huden at det blir litt sånn et foredrag eller noe en bare må være med på»

«Alle skal med, vi skal nedefra og opp, og at personalet skal være så delaktig. Derfor har det føltes litt feil å komme hjem og presentere noe. At det blir litt sånn belærende. Nå skal vi gjøre sånn»

For ressurspedagogene er det viktig å få med alle ansatte i utviklingsarbeidet slik at det ikke blir et tydelig skille mellom *vi* og *de*, og som videre kan gi signaler om at «vi kan alt, og dere skal bli lært av oss». Ressurspedagogene har et ønske om å gå veien sammen med personalet slik at de kan lære av hverandre. Ressurspedagogene peker her på flere utfordringer i rollen som translatør og med manglende eierskap til utviklingsprosjektet. Dette påvirker begge arenaer, både det som skjer på nettverkssamling og det som skjer i barnehagen. Det å ha en retning på hvor barnehagen er på vei med sitt konkrete arbeid, er å anse som forutsetning for å kunne oversette ideene fra nettverkssamling til en barnehagekontekst.

Organiseringen av ReKomp slik den er i Agder, vil kreve at ressurspedagogene tar i bruk ulike former for oversettelsesmodus. Nettverksstrukturen innebærer at det faglige innholdet som skal støtte barnehagene i den videre utviklingen, blir formidlet i annen sammenheng enn der den er ment å virke. Flere ressurslærere trekker frem et behov for å ha med seg fysisk materiell og konkrete verktøy tilbake fra samling for å forenkle overføringsprosessene:

«Alt arbeid som vi kan ta med hvor hele personalet blir involvert, og faktisk må sitte og jobbe med det. Det er jo det som sitter og det er det som en får til å få med i hverdagen»

Dette utsagnet indikerer en relativt direkte overføring av en modell/aktivitet fra samling til personalet som da forenkler oversettelsesprosessen. En annen ressurspedagog viser til en mer modifisert eller radikal tilnærming til translatørrollen:

«Det er ikke sikkert du skal bruke alt du har lært heller, det kommer an på hva som er behovet (...) så det er å prøve å komprimere de tingene som ikke nødvendigvis må ut»

Ressurspedagogen er bevisst på at hen må gjøre noen valg og prioriteringer. Uansett hvilken strategi ressurspedagog og eventuelt styrer velger, må innholdet fra samlingene komprimeres. Det som formidles på samlinger som i flere regioner varer nærmere en hel arbeidsdag, skal presenteres for ansatte på ledermøter og/eller avdelingsmøter der også andre oppgaver ofte må gjøres. Flere av de pedagogiske lederne i fokusgruppene etterlyser en dypere innsikt i teoriene som ligger bak ideene som presenteres av ressurspedagog. En pedagogisk leder sier følgende:

«Du som får presentert det i personalgruppa får en bit av det, men så er jeg også veldig opptatt av hva er det jeg ikke har fått med meg? Hvilken teori er det som ligger bak dette, den vil jeg ha med meg»

De pedagogiske lederne kan oppleve å være prisgitt ressurspedagogen og styrerens valg, og at de må ta deres valg nærmest for gitt. En av de pedagogiske lederne beskriver dette som en profesjonsetisk utfordring.

«Hvis man skal være en profesjon, at man ikke bare skal motta og sluke rått, men at man faktisk må tenke gjennom og se at dette er noe som er nyttig for meg og noe som er nyttig for avdelingen, og barnehagen»

Dette sitat viser at pedagogisk leder opplever utfordringer med å oversette et innhold der hen ikke har fått innsikt i teorien bak ideene, og der de pedagogiske lederne ikke får muligheten til selv å reflektere og foreta et utvalg for hva som er relevant for egen avdeling. Dette er allerede bestemt fra ressurspedagog og styrer som har deltatt på nettverkssamling.

4.5.3 Resultater workshop

Når det gjelder hvordan styrere og ressurspedagog best kan legge til rette for å videreføre innhold fra nettverkssamlinger til pedagogiske ledere og videre til den enkelte avdeling, vektla deltakerne følgende punkter:

- Større bevissthet og ansvarliggjøring rundt translatørrollen
- Samarbeid mellom styrer og pedagogiske ledere
- Drøfting og forankring i ledergrupper
- Ansvarliggjøring av flere i personalet

Større bevissthet og ansvarliggjøring i rollen som translatør, vil nok kreve noe veiledning/opplæring i det å oversette informasjon fra nettverkssamling til utviklingsarbeidet i egen barnehage og videre ut i den enkelte avdeling. Deltakerne legger også vekt på at samarbeidet mellom styrer og pedagogiske ledere med muligheter for drøfting og forankring i

ledergruppen er viktig for oversettelsesprosessen. I tillegg er det avgjørende at personalet er delaktige i utviklingsarbeidet.

4.5.4 Oppsummering

Både styrere, ressurspedagoger og pedagogiske ledere får rollen som translatør når innhold fra nettverkssamlinger i Rekomp skal videreformidles til barnehagens personale. I noen av barnehagene er det styrer som har ansvar for å formidle innhold til pedagoggruppen, mens andre styrere deler på eller delegerer ansvaret til ressurspedagogen. Styrerne er opptatt av gode strukturer for videreformidling, og er bevisste sitt valg av ressurspedagog og pedagogiske lederes viktige rolle som translatør på avdelingsnivå.

Resultatene i vår studie viser at både styrere, ressurspedagoger og pedagogiske ledere opplever rollen translatørrollen som utfordrende. Innhold fra nettverkssamlingene må gjenfortolkes inn i nye kontekster (Røhnebæk, 2020, Røvik, 2007, s. 293; Wæraas & Nielsen, 2016). Det betyr at ressurspedagogene må drive aktivt oversettelsesarbeid. Selv om nettverkssamlingene oppleves som nyttige og relevante for egen praksis, er utfordringen å dele det som skjer på samling på en måte som gjør det nyttig og relevant også for øvrig personale. Flere ressurspedagoger uttrykker at det faglige innholdet kan være krevende å forstå, som igjen gjør det vanskelig å oversette. Dette samsvarer med en av styrernes uttalelse om at barnehagelærere trenger øvelse i å bruke fagspråk og sette ord på egen kunnskap.

Et aspekt som alle deltakerne enes om, er at oversettelsesprosessen blir mer og mer krevende for hvert ledd. Selv om pedagogiske ledere har en nøkkelposisjon inn mot sin avdeling, får de ikke delta på nettverkssamling, og er derfor prisgitt de valgene som styrer og ressurspedagog tar. De uttrykker derfor et savn etter dypere innsikt i de begreper og temaer de får presentert. En av de pedagogiske lederne ser på dette som en profesjonsetisk utfordring. Organiseringen i Rekomp i Agder kan fremme en hierarkisk struktur der de ulike posisjonene får ulik grad av faglig innsikt. Det kan også føre til at ressurspedagogene fremstår som belærende i oversettelsesarbeidet, som igjen kan påvirke målet med Rekomp om å involvere alle ansatte i kompetansehevingen.

Både styrere og ressurspedagoger bruker ulike oversettelsesstrategier når innhold fra samlingene skal kontekstualiseres og videreformidles. Styrerne er enige om at dette er krevende prosesser, og de har ulike erfaringer med valg av oversettelsesstrategi. Vi ser at alle de tre oversettelsesmodusene som Røvik (2007, s. 305-318) beskriver benyttes av styrere og

ressurspedagoger på ulike måter. Reproduksjon og forsøk på ren overføring av innhold fra nettverkssamling kan skje med god hensikt om at alle skal få den samme innsikten man selv har fått. Noen ressurspedagoger bruker, og etterlyser, mer fysisk materiell og konkrete verktøy de kan ta med seg tilbake til barnehagen. Dette kan handle om et ønske om en mer direkte overføring av innhold. Samtidig har noen av styrerne erfaring med at reproduksjon virker mot sin hensikt fordi det blir for mye informasjon for de som skal motta den. I tillegg kan et dilemma være at de ansatte har ulikt kompetansenivå, og dermed også ulike forutsetninger til å forstå pedagogiske prosesser (Eik et al., 2020, s. 73). Dette kan motvirke eierforhold til innholdet som forsøkes oversatt. Derfor har enkelte av styrerne hatt god erfaring med å gå fra å gjengi til å omforme. De bruker nettverkssamlingene som en inspirasjon, og gjør det faglige innholdet til sitt eget, som viser seg å fungere bedre for resten av personalet. Samme erfaring har noen av ressurspedagogene. De modifierer og tilpasser innholdet til barnehagekonteksten, eller bruker nettverkssamlingene som inspirasjon og benytter seg av en mer radikal form for oversettelse. For å styrke oversettelsesprosessene fra nettverkssamlinger til barnehagekonteksten, er det flere anbefalinger som trekkes frem fra deltakerne i workshopene, blant annet større bevissthet og ansvarliggjøring rundt translatørrollen, et tettere samarbeid mellom styrer og pedagogiske ledere, drøfting og forankring i ledergrupper, samt en økt ansvarliggjøring av flere i personalet.

4.6. Opplevs ReKomp som en støtte i utviklingsarbeidet?

Vi har så langt i rapporten gjort rede for faktorer som ressurspedagoger, pedagogiske ledere og styrere erfarer både fremmer og hemmer utviklingsprosesser i ReKomp. I dette avsnittet vil vi besvare forskningsspørsmål 2 om ReKomp oppleves som en støtte i utviklingsarbeidet for barnehagene. Deltakernes erfaringer i ReKomp ses i lys av Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng. Skal barnehagene kunne lykkes med kompetanseutvikling, vil vi påstå at selve ordningen må være både begripelig, håndterbar og meningsfull for barnehagene som deltar.

I kap. 4.1 ser vi at det har vært diffust og tidskrevende å forstå ordningen for alle barnehagene som deltar i dette forskningsprosjektet. Ord som *forvirrende*, *ullent*, *svevende*, *vagt*, *det tok litt tid å få tak i* og *vanskelig* viste seg i samtlige styrerintervju og fokusgrupper. En av styrerne sier i klartekst at:

«(...) det var veldig **blurry**. (...) I starten tenkte jeg at jeg skulle la det ligge til jeg fikk ordentlig beskjed om hva dette var. Jeg møtte opp, men jeg hadde ikke sjans for det var så utydelig. Jeg har også snakket med andre som var med, og jeg har inntrykk at også var utydelig for andre. Jeg opplevde ikke at det var noe unikt for meg. Vi kunne ikke **gripe** hva som var poenget her.»

Det at Rekomp i seg selv er vanskelig å (be)gripe, kan absolutt tenkes å påvirke utviklingsarbeidet i den enkelte barnehage betraktelig. Forståelsen av ordningen kan også ha vært påvirket av forventninger til ordningen, gjengitt i kap. 4.2 om partnerskap og samskaping. Deltakerne hadde forventninger om tettere samarbeid med UiA, blant annet gjennom å få besøk av utviklingspartnere i egen barnehage, men dette ikke ble innfridd. Det kan tenkes at de mentale modeller deltakerbarnehagene hadde av ordningen før oppstarten, kan ha hatt negativ innvirkning på begripeligheten av Rekomp.

Kjennskap til strategiplaner og styringsdokumenter kan synes å ha gjort enkelte styrere mer forberedte, men for de fleste synes Rekomp først å bli mer begripelig når de fikk avgrenset et spesifikt tema. Videre trekker styrere frem at Rekomp må være forankret i barnehagens pedagogiske praksis. En styrer formulerer det slikt:

«Det handler om at vi må jobbe med praksis innenfor barnehagens rammer. Det er måten vi kan jobbe med det på. Vi kan ikke bare gå ut av det vanlige livet i barnehagen, vi må jobbe in action. Mange av de som jobber i barnehagen er praktisk orienterte, så det handler å få økt forståelse både gjennom å lese og å handle konkret.»

Styreren er tydelig på at utviklingsarbeidet både må omfatte lesing av fagstoff og konkrete tiltak. Vi har tidligere i rapporten (kap. 4.4.1) sett at barnehager som opplever god utvikling i Rekomp, har lyktes nettopp i å avgrense og konkretisere utviklingsarbeidet, og å forankre utviklingsprosjektet i organisasjonen. I flere av nettverkene etterlyses en større grad av medvirkning i Rekomp (se kap. 4.2). Når utviklingsarbeidet er barnehagebasert, synes ordningen lettere å begripe og nytteverdien å øke.

Når det gjelder håndterbarhet synes flere strukturelle forhold å påvirke gjennomføringen av utviklingsprosjektene. I kap. 4.3 ser vi at deltakerne har hatt nytte av å dele erfaringer med kollegaer fra andre barnehager, men det er samtidig flere utfordringer med nettverksorganiseringen. En av utfordringene er rollen som translatør som beskrevet i kap. 4.5. Hvis ressurspedagoger og styrere, som deltar på samlinger, i liten grad lykkes med å oversette innholdet fra samlingene i egen organisasjon, kan nytten av nettverkene tenkes å forbli et individuelt anliggende, se også Holmquist (2010). Ressurspedagogene kan oppleve

faglig utvikling, men kunnskapen spres i liten grad videre til øvrig personale i barnehagen. Her er det flere faktorer som spiller inn. Lite trygghet og eierskap til fagspråk og teorier i tillegg til noe svak struktur og organisering i barnehagen trekkes frem. En annen utfordring er størrelsen på nettverkene, som beskrevet i kap. 4.3. Mange deltakere, omfattende tematikker og ofte skifte av innhold kan tenkes å påvirke nettverkens nytteverdi, og i kombinasjon med utfordrende oversettelsesprosesser, begrenses støtten ordningen gir i pedagogisk utviklingsarbeid. En av styrene viser til en omdiskutert fremtidig endring som en ytterligere utfordring i utviklingsarbeidet:

«Så får vi også nye barn hele året, det gjør det krevende. Det er ugreit på alle måter, spesielt i forhold til faglig utvikling og prosjekter. Alt stopper opp i en måned. Nye barn skal trygges og komme inn i gruppa. Det kan oppleves som negativt i forhold til utviklingsarbeid.»

Styrene setter ord på hvordan løpende opptak kombinert med en ressursknapphet vil kunne gjøre det enda vanskeligere for barnehagene å drive utviklingsarbeid. I et krysspress der det skal velges mellom å trygge nye barn og drifte et utviklingsarbeid, er det forståelig at førstnevnte blir prioritert. Mange av styrerne opplever et stadig økende press når flere prosjekter og pålegg innføres samtidig uten at rammene økes. I denne sammenhengen beskriver en håndfull styrene bevisste valg, som på sett og vis kan tolkes som en form for profesjonell motstand mot for mange krav utenfra. En av styrerne formulerer det slik:

«Da tenker jeg gjennom min teoretiske kunnskap – at vi ikke kan ha mer enn ett utviklingsarbeid om gangen. Det går det ikke. Så uansett hva kommunaldirektøren sier, så følger jeg teori og det vi ønsker å få til. Så ReKomp har på den måten hjulpet meg til å fokusere på at jeg skal ha ett utviklingsarbeid om gangen.»

Styrene har gjort et bevisst valg om å fokusere på ett utviklingsprosjekt om gang, og vedkommende må da av og til trosse kravet fra kommunens ledelse om flere utviklingsarbeid samtidig.

Tid er et gjennomgående tema i materialet blant alle deltakerne. Ressursknappheten i seg selv synes å gjøre det utfordrende å håndtere utviklingsarbeid i egen barnehageenhet. I kap. 4.4.1 viser vi til ulike tiltak som noen styrene har innført for å gjøre utviklingsarbeidet mer håndterbart, men også de kjenner på ressursknappheten. Ifølge Gottvassli (2019) må det i en lærende organisasjon, som nevnt i kap. 2.3 settes av tid og gis rom for dialog og utforskning av egen praksis. En av styrerne i en av barnehagene, det vises til i kap. 4.4.1, understreker at den største jobben ikke skjer på samling. Jobben må gjøres i barnehagen og at det da må tilføres ressurser:

«Man kan ikke si at praksisfeltet skal gjøre sånn og sånn, og ikke tilføre midler. Det må ressurser til. Vil du ha folk med på ordentlig, så må man gjøre det ordentlig.»

Styreren jobber i en barnehage som blir tilført økonomisk støtte i ReKomp, og ser på det som en forutsetning for kunne drive utviklingsprosess ordentlig. Det kan synes som et paradoks at mange deltakerne som vektlegger faktorer som kan ha negativ innflytelse på både begripeligheten og håndterbarheten i møte med ordningen, likevel finner mening i ordningen. I kap. 4.3 ser vi at særlig erfaringsutvekslingen barnehagene seg imellom kan oppleves som svært meningsfullt selv om ikke alle deltakerbarnehager utelukkende er positive til nettverksformen.

I kap. 4.4.1 beskrives eksempler på gode utviklingsprosesser i ReKomp. Disse barnehagene det her refereres til, synes å ha utviklet en balanse mellom en tydelig struktur, forventning og avgrensning. I tillegg vektlegges barnehagens frihet til selv å velge innretning på utviklingsarbeidet på den enkelte avdeling. Autonomi og medinnflytelse synes å styrke opplevelsen av meningsfullhet i møte med ReKomp. Flere nettverk ser dog ut til, som beskrevet i kap. 4.3, å være preget av at barnehagene ikke selv kan velge hvilken tematikk de ønsker å fordype seg i, og at det er begrenset med oppfølging og veiledning av utviklingsarbeidet i egen barnehage. Her er det betydelig variasjon mellom nettverkene, som vist i kap. 4.1 og 4.3. En annen faktor, som trekkes frem i kap. 4.5, er utfordringene med at det ofte kun er ressurspedagog i tillegg til styrer som deltar på samlinger. Den avstanden som følger av en slik struktur, kan av noen pedagogiske ledere oppleves som brudd på deres autonomi. En «ønsker ikke bare å sluke alt rått» som noen sier. Kritisk bevissthet er et viktig profesjonsetisk element, og når den svekkes, kan det tenkes å påvirke pedagogiske lederes meningsfullhet i møte med ordningen.

Betegnelsene «ovenfra-og-ned» og «toppstyrt» går igjen i flere nettverk, og ser ut til både å påvirke opplevd innflytelse på nettverkens innhold og pedagogiske lederes tolkningsrom i egen barnehage. I kap. 4.2. ser vi at innflytelse gjennom et likeverdig partnerskap med universitetet og eier ikke synes å være oppnådd slik ordningen er organisert i Agder. Intensjonen om barnehagebasert kompetanseutvikling synes i beskjeden grad å være gjeldende i flere av nettverkene, men det varierer mellom regionene. Det å bedrive utviklingsarbeid i egen barnehage kan tenkes å være en krevende oppgave i seg selv. Ifølge Lafton og Skogen (2019, s. 250) er det behov for endrings- og utviklingskompetanse blant de ansatte i barnehagen for å fornye den pedagogiske virksomheten, se også Hannevig m.fl. (2020). I Utdanningsdirektoratets aktuelle studiekatalog tilbys det en videreutdanning for

barnehagelærer i ledelse av utviklingsarbeid av fire høyskoler og et universitet (Utdanningsdirektoratet, 2024). Det kan tyde på at det fremdeles er behov for og etterspørsel etter mer kunnskap om ledelse av utviklingsprosesser i barnehagesektoren.

4.6.1. Resultater workshop

Et av spørsmålene i workshopene var hvilke grep ved ReKomp som deltakerne har opplevd størst nytteverdi av. Deltakerne vektla følgende:

- At barnehagene selv får velge et tema som er relevant for dem og er forankret i hele personalet
- Våge å ta valg om hva man skal prioritere og bruke tiden på
- Avgrense og konkretisere tema
- Få med alle – hele personalet så tidlig som mulig,
- Skape en felles forståelse hos de ansatte
- Sette av tid til videreformidling
- Veiledning mellom samlingene der det tilbys

Resultatene fra workshopen forsterker tidligere funn om at barnehagene opplever størst nytteverdi av ordningen når deltakelsen i ReKomp er godt forankret i hele personalgruppen i barnehagen, og at man får velge tematikker som oppleves som relevante for den enkelte barnehage og de ansatte. Det fordrer at barnehagene tar grep og velger hva de ønsker å utvikle og setter av tid til det. Da må det også settes av tid til videreformidling fra samlingene. Deltakerne som har hatt anledning til å få veiledning mellom samlingene, ser stor verdi av det.

På spørsmålet om hvordan man best kan legge til rette for å videreføre informasjon og læringspunkter fra nettverkssamlingene til personalmøter og til den enkelte avdeling i barnehagene, kom følgende forslag:

- Tid
- Mindre toppstyring av ReKomp ordningen – bedre forankring og medvirkning fra barnehagene
- Tydeligere forventninger og prioriteringer fra UiA og kommunen
- Tettere samarbeid med UiA – at de kommer til barnehagene (e.g. planleggingsdager)
- Kick-off for alle ansatte i oppstarten av tema
- Hospitering i andre barnehager for å lære av hverandre
- Digitale fagvideoer og annet støttemateriale som kan presenteres for personalet

- Bedre bruk av ståstedsanalysene

Mange av disse anbefalingene handler om interne prosesser i barnehagene, muliggjort gjennom mer tilførte ressurser slik at det kan settes av tid til utviklingsarbeid, formidling og forankring. Samarbeidet mellom styrer og pedagogiske ledere, forankring i ledergruppen og en ansvarliggjøring av de pedagogiske lederne med hensyn til formidlingsarbeidet fremstår her som sentralt, samtidig som man fremhever behovet for å involvere hele personalgruppen fra starten av gjennom for eksempel en felles kick-off for alle ansatte. Men det vektlegges også at det er behov for en mindre toppstyrt organisering av ReKomp og mer medvirkning for å gi en bedre forankring i barnehagene og sikre større relevans. Dette handler også om en opplevelse av at toppledelsen i flere kommuner synes å ha for store og lite realistiske ambisjoner om effektivitet, og hvordan en modell for kompetanseutvikling kan gjennomføres uten tilføring av øremerkede midler. Det etterlyses også bedre bruk av ståstedsanalysene som man har brukt tid på å utarbeide i prosjektet, selv om disse er dynamiske og ikke nødvendigvis er representative gjennom hele prosjektperioden. Det fremheves også at både kommunen og UiA bør ha tydeligere forventninger til og prioriteringer av hva som skal videreformidles til personalet i de enkelte barnehagene, noe som ser ut til å fordre tettere dialog på tvers av de involverte aktørene. Det er ønskelig at UiA kan komme til barnehagene under for eksempel planleggingsdager for å bidra til videreformidlingen og utviklingsarbeidet enda tettere, og kanskje utvikler digitale læringsverktøy som kan brukes i de enkelte barnehagene i denne sammenhengen.

5. Oppsummering

Regional ordning for kompetanseutvikling startet opp i 2019 i Agder. Det må sies å ha tatt relativt lang tid for deltakerne i dette prosjektet å forstå hva ordningen går ut på. I region Kristiansand der alle barnehagene deltar samtidig, har det tatt noe lenger tid enn i Lister og Østre Agder som har en modulbasert struktur med færre barnehager aktive i ordningen samtidig. Det varierer imidlertid noe når barnehagene har kommet i gang med utviklingsarbeid i ReKomp også innenfor disse regionene.

Denne rapporten viser at det er flere mulige årsaker til den lange introduksjonsfasen. Store toppstyrte nettverk med mange deltakere har gitt begrensede muligheter for oppfølging av utviklingsprosjekter i egen barnehage. Hyppige samlinger, mange temaer, ofte skifte av tema

og stor avstand til universitetet har gjort at nytteverdien av ReKomp har vært svakere enn forventet blant mange av barnehagene. Ordningen oppleves i beskjedne grad å være barnehagebasert, og partnerskap oppfattes hovedsakelig å gjelde for universitetet og kommunen.

Til tross for disse svakhetene og begrensningene med ReKomp, viser dette forskningsprosjektet at mange av barnehagene likevel er positive til ordningen. Barnehagene gir uttrykk for at de har utbytte av å dele erfaringer med kollegaer fra andre barnehager på nettverkssamlinger. Det kan gi både støtte og selvtillit. Flere av barnehagene, men ikke alle, opplever at utviklingsarbeidet i ReKomp har ført til utvikling. Noen rapporterer om et faglig løft i personalet, sterkere faglig fokus, mer aktivt personale, tydeligere struktur og innhold i personalmøtene, og flere har blitt flinkere til å holde fokus på ett utviklingsarbeid over tid.

Om ReKomp oppleves som en støtte i utviklingsarbeidet varierer likevel noe. Når det er samsvar mellom barnehagens behov for utvikling og innholdet på samlingene, og når de ansatte får muligheten til å fokusere på en tematikk over tid, ser det ut til at barnehagene har god utvikling. Mange, både styrere, ressurspedagoger og pedagogiske ledere, opplever utfordringer i rollen som translatør. Mangel på ressurser, først og fremst tid, er et gjennomgående tema blant alle deltakerne i dette prosjektet. Det stilles også spørsmål ved om mange krav og høye forventninger i kombinasjon med begrensede ressurser, kan få utilsiktet effekt. Det gis uttrykk for at det kan gå ut over kvaliteten på det pedagogiske tilbudet til barna.

Vi forskere kjenner på en uro i forhold til særlig to forhold ved ordningen. Kan tidspresset føre til for stor slitasje på de ansatte i barnehagen over tid, og kan ordningen faktisk føre til større kvalitetsforskjeller i barnehagesektoren? Barnehager med gode systemer og strukturer for utviklingsarbeid kan få god støtte til videre utvikling gjennom ReKomp, mens barnehager som ikke har dette, kan stå i fare for å bli hengende etter i utviklingen. Vår anbefaling er derfor at tempoet settes ned i noen av nettverkene, alle barnehager som deltar i ReKomp, får tilført ressurser, tettere samarbeid mellom barnehagene og universitetet samt større fokus på oversettelsesprosesser og translatørrollen, og at ordningen blir mer barnehagebasert.

Litteraturliste

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal. (Oprindeligt utgitt i 1987).

Arbo, P. (2002). Partnerskap – den nye universalløsningen? *Plan* Vol.34, Utg.6. s. 4-11 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2002-06-01>

Barken, M.E., Engtrø, R. & Dale, T.S. (kapittel i bok under utgivelse). Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen – Forventninger til de ulike aktørene. I J. Midtsundstad (Red.), *Samskaping av kunnskap og kompetanse – et tverrfaglig bidrag til forskning og utvikling av regional kompetanseutvikling*. Universitetsforlaget.

Dale, T.S. & Barken, M.E. (kapittel i bok under utgivelse). Barnehagebasert kompetanseutvikling - ny eller velkjent arbeidsmåte i barnehagen? Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021, desember 16). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.Å. (2019). Barnehagen som lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K.H Moen, & E. Skogen (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. (s. 17 - 40). Fagbokforlaget

Gotvassli, K.Aa. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.

Guribye, E. (2016). *Mot 'Kommune 3.0'? Modeller for samarbeid mellom offentlig og frivillig sektor: Med hjerte for Arendal*. FoU Rapport 3/2016. Agderforskning.

Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.

Holmquist, M. (2010). *Lärande nätverk. En social oas i utvecklingsprocessen* [Doktorgradsavhandling]. Luleå Tekniska Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:990320/FULLTEXT01.pdf>

Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.

Jasanoff, S. (Ed.). (2004). *States of Knowledge: The Co-Production of Science and the Social Order* (1st ed.). Routledge.

Jenny, G.J. Bauer, G.F.; Vinje, H.F.; Brauchli, R.; Vogt, K. & Torp, S. (2022). Applying Salutogenesis in the Workplace. I M.B. Mittelmark; G.F. Bauer; L. Vaandrager; J.M. Pelikan; S. Sagy; M. Erikson; B. Lindström & C.M. Magistretti (Red.) *The Handbook of*

Salutogenesis(s. 321-336). Springer. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52407>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtiden barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal Akademisk.

Lafton, T. & Skogen, E. (2019). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.Aa. Gotvassli, K.H. Moen & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (2. Utg., s. 235-254). Fagbokforlaget.

Latour, B. (1984). The powers of association. In J. Law (red.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (s. 264–280). London: Routledge & Kegan Paul.

Lund, T. (2008). Action research through dialogue conferences. I K. Rönnerman, E. Moksnes Furu & P. Salo, (Red.), *Nurturing praxis*. Sense Publishers.

Lund, T. (2011). Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena. I O. Erstad & T. E. Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 16. (2020-2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

Moen, K.H. & Mørreaunet, S. (2019). Ledelse av vurdering i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.Aa. Gotvassli, K.H. Moen & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (s.185 - 210). Fagbokforlaget.

NOU 2011: 11. (2011). *Innovasjon i omsorg*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-11/id646812/>

Osborne, S. P., & Strokosch, K. (2013). It takes two to tango? Understanding the co-production of public services by integrating the services management and public administration perspectives. *British Journal of Management*, 24, S31–S47.

Røhnebæk, M. T. (2020). The Role of Narratives in Collaborative Innovation – Transitions towards Relational Forms of Dementia Care. *Journal of Innovation Management*, 8(3),28-47

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

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The Art and Practice of The Learning Organisation*. (2. Utg.). Random House.

Sivertsen, H., Ljunggren, B., Janninger, L. & Lorentzen, R. (2020). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*. TFoU – rapport 2020:11
<https://www.udir.no/contentassets/98823ef710ec4f6d9ac4d9c93ba9fcf0/tfou-rapport-2020-11.pdf>

Skjæveland, Y. (2019). Barnehagen som lærande organisasjon i ein politisk kontekst. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K.H Moen, & E. Skogen (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. (s. 41 - 62). Fagbokforlaget

Statsforvalteren i Agder (2024): Regional ordning for kompetanseutvikling i Agder, hentet 8.1.2024 https://www.statsforvalteren.no/nb/agder/Barnehage-og-opplaring/Lokal_kompetanseutvikling_i_barnehage_og_grunnopplaeing/regional-ordning-for-kompetanseutvikling-i-barnehage/

Universitetet i Agder. (2020, 16. juni). Strategi 2021-2024. <https://www.uia.no/om-uia/organisasjonen/strategi-2021-2024>

Utdanningsdirektoratet (2022a, 30. november). *Dialogkonferanse*. Udir.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/dialogkonferanse/>

Utdanningsdirektoratet (2022b, 30. november). *Lærende nettverk*. Udir.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/larende-nettverk/>

Utdanningsdirektoratet (2023a, 23. mai). *Påstander fra ståstedsanalysen for barnehager*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/statedsanalysen-for-barnehage/>

Utdanningsdirektoratet (2023b, 20. mars). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2024). *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leing-i-skolen/ledelse-av-utviklings--og-endringsarbeid/>

Wæraas, A., & Nielsen, J. A. (2016). Translation Theory ‘Translated’: Three Perspectives on Translation in Organizational Research. *International Journal of Management Reviews*, 18 (3), 236-270.

Østre Agder-samarbeidet (2023). Plan for regional kompetanseutvikling i Østre Agder 2023. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-agder/dokument-agder/barnehage-og-opplaring/nasjonale-satsinger-for-kompetanseutvikling/planer-regionalt-komp/2023/rekomp-ostre-agder.pdf>