



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Mari Markussen

(signatur forfatter)

Veileder: Pål Roland

Tittel på masteroppgaven: *"Hvordan har barnehager i Være sammen implementert SIP-modellen?"*

Engelsk tittel: *"How have the kindergartens in Være sammen implemented the SIP-model?"*

Emneord: Barnehage, implementering, Være sammen, SIP-modell, faglig nettverk og ledelse.

Sidetall: 76  
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 10. juni 2016

## Forord

Mine år som student går mot slutten. Det har vært noen fantastiske år fylt med glede, begeistring, læring, eksamen og masse lesing. Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende og lærerik, men også krevende til tider. Denne perioden har uten tvil gitt meg verdifull lærdom jeg med stolthet tar med meg inn i yrkeslivet.

Jeg vil takke alle styrerne som tok seg tid i en travel barnehagehverdag for å delta på intervju. Dere delte erfaringer og kunnskap med meg på en troverdig måte. Tusen takk.

Denne oppgaven hadde ikke vært gjennomført uten min veileder Pål Roland, ved Læringsmiljøsenderet, UiS. Tusen takk for at du alltid hadde troen på meg. Dine tilbakemeldinger, din veiledning, kunnskap og motivasjon har vært uvurderlige i denne prosessen.

Det har til tider vært utfordrende å kombinere studier og jobb. Inspirasjonen og motivasjonen fra både små og store i Madlavoll barnehage har derfor vært utrolig betydningsfullt for meg. Takk til virksomhetsleder Kirsten for fine samtaler og oppmuntrende ord, og ikke minst for at du la forholdene til rette for meg slik at jeg kunne gjennomføre dette. Jeg vil også takke min pedagogiske leder Renata for den kunnskapen og inspirasjonen du gir meg. Uten deg hadde jeg ikke skrevet akkurat denne oppgaven.

Tilslutt vil jeg takke familie og venner for all støtte, forståelse og oppmuntring. Takk til mamma, Tone og Ann-Kristin for korrekturlesning. Og ikke minst takk til Håvard som også kan være litt husmor i blant.

Stavanger, våren 2016

Mari Markussen

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Bakgrunn.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Studiens formål .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Problemstillingen.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 Oppgavens struktur.....</b>	<b>7</b>
<b>2.0 Teori .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 ”Være sammen” .....</b>	<b>9</b>
2.1.1 Kompetanseheving for alle ansatte .....	10
2.1.2 Materialet utviklet for barna i barnehagen.....	12
<b>2.1.3 Foreldrepakken .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 SIP-modellen .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Implementering .....</b>	<b>16</b>
2.3.1 Systemperspektiv på implementering .....	16
2.3.2 Innovasjonsprosessen .....	16
2.3.3 Et rammeverk for implementering.....	20
2.3.4 Faser i en implementeringsprosess .....	21
2.3.5 Implementeringsdrivere .....	22
2.3.6 Implementeringskvalitet .....	26
2.3.7 Kollektive prosesser.....	30
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Forskningsmetode .....</b>	<b>33</b>
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	34
3.1.2 Fenomenologi .....	34
<b>3.2 Det kvalitative forskningsintervju .....</b>	<b>35</b>
3.2.1 Intervjuundersøkelsens syv trinn .....	35
<b>3.3 Datainnsamling.....</b>	<b>37</b>
3.3.1 Utvalg .....	37
3.3.2 Intervjuguide.....	38
<b>3.4 Analyse av intervjudata .....</b>	<b>39</b>
<b>3.5 Validitet og reliabilitet .....</b>	<b>40</b>
3.5.1 Validitet i oppgaven.....	40

3.5.2 Reliabilitet i oppgaven.....	42
3.5.3 Etske vurderinger.....	42
3.5.4 Feilkilder.....	43
<b>4.0 Resultat .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Bakgrunnsdata .....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 SIP-modellen .....</b>	<b>45</b>
<b>4.3 Implementering .....</b>	<b>46</b>
4.3.1 Begrepsforståelse:.....	46
4.3.2 Implementeringsdrivere:.....	46
4.3.3 Implementeringskvalitet: .....	49
4.3.4 Kollektive prosesser: .....	51
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Implementering av SIP-modellen i barnehagen .....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Barnehagens arbeid relatert til sentrale temaer i implementering .....</b>	<b>56</b>
5.2.1 Implementeringsdrivere.....	56
5.2.2 Implementeringskvalitet .....	57
5.2.3 Det kollektive nivået.....	59
5.2.4 Utdordringer .....	60
<b>5.3 Et nettverk mellom lederne og barnehagene ser ut til å ha stor betydning.....</b>	<b>61</b>
<b>5.4 Forståelse av systemperspektivet er sentralt i endringsprosessen .....</b>	<b>63</b>
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>65</b>
<b>6.1 Forslag til videre forskning.....</b>	<b>66</b>
<b>Figurliste .....</b>	<b>67</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>76</b>

## Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er implementering som kort fortalt handler om å omsette teori til praksis (Fullan, 2007). Det er en vital prosess i et endringsarbeid og samtidig krevende fordi nye teorier skal innlemmes i handling (Fixsen et al, 2005; Greenberg et al, 2005). Det skal altså skje en endring. ”Være sammen” er et kompetanseløft for barnehager med et eksplisitt fokus på implementeringsprosessen. Det har blitt evaluert ved UiA og vist positive resultater ( Omdal, 2013). Formålet med studien er å se på implementeringsprosessen og implementeringskompetansen i barnehager som jobber med kompetanseløftet, ved å ta utgangspunkt i kjernekomponenten SIP-modell (Jf. Crick & Dodge, 1994; Dodge, 2006) som er en sentral del av ”Være sammen”. Problemstillingen for studien ble med bakgrunn i dette:

### **Hvordan har barnehager i ”Være sammen” implementert SIP-modellen?**

Teoridelen består av tre hovedtema: ”Være sammen”, SIP-modellen og implementering. Disse har tilhørende underkategorier, men implementering presenteres mer omfattende i tråd med problemstillingens formål. Implementering er sammensatt og består av flere deler som sammen holder prosessen i gang (for eksempel kjernekomponenter, implementeringsdriver, ledelse og kollektive prosesser) (Ertesvåg & Roland, 2013). Studien er basert på kvalitativ forskningsmetode der data er hentet inn via en intervjuguide formet med utgangspunkt i Kvale & Brinkmans (2014) syv-trinnssystem. Intervjuobjektene var fem styrere i forskjellige ”Være sammen”-barnehager som hadde deltatt i prosjektet i 3 år. Analyseprosessen er forsøkt synliggjort gjennom fremgangsmåter og etiske overveielser for å styrke oppgavens validitet og reliabilitet i tråd med den kvalitative tilnærmingen til Silverman (2001). Det er også gjennomført informantdialog som vil si at informantene har lest drøftingsdelen og bekreftet innholdet i den. Det forsterker validiteten i oppgaven ( jf. Kvale, 2005). Empirien viser at styrerne gjennom prosjektet har utviklet stor grad av implementeringskompetanse. De har hatt fokus på felles forståelse gjennom trening og veiledning i både formelle og uformelle settinger. I løpet av 3 år har de jobbet godt og fått til mye, men opplever seg ikke ferdig med implementeringen av SIP-modellen. Det var implementeringsutfordringer blant annet knyttet til kompetanseforskjeller og utskiftninger i personalet. Styrerne opplever at implementering er krevende og tar tid. Fullan (2007) anbefaler en 3 – 5 års tidsramme. De deltar alle i faglig nettverk knyttet til ”Være sammen” som har hatt positiv innvirkning på deres totale arbeidssituasjon. Samlet viser empirien at god implementeringskompetanse hos ledere i barnehagen er avgjørende for implementeringsprosessen og implementeringskvaliteten (jf. Domitrovich et al, 2008). Nettverksarbeidet er også forbilledlig for andre i samme situasjon da det har påvirket arbeidet deres mot å høyne kvaliteten på implementeringsprosessen.

**Nøkkelord:** Barnehage, implementering, Være sammen, SIP-modell, faglig nettverk og ledelse.

## 1.0 Innledning

Denne innledningen består av en redegjørelse for studiens bakgrunn (felt og relevans), studiens formål, problemstilling og videre struktur på masteroppgaven.

### 1.1 Bakgrunn

Barnehagen som arena for læring og utvikling har de senere år fått mer anerkjennelse og oppmerksomhet spesielt i statlige styringsdokument som st.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Retten til barnehageplass trådte i kraft i 2009 og regjeringen tydeliggjorde samtidig at en økning i antall barnehageplasser ikke skal svekke tilbudet. De stiller høye krav til kompetanse hos de ansatte og påpeker at det er avgjørende for kvaliteten på tilbudet. I media har det imidlertid stadig versert saker som viser at utbyggingen har gått raskere enn kompetansehevingen i personalet, samtidig som statistikken på landsbasis også viser det samme (Lunde, 2012). Norge ble ”verst i klassen” i en internasjonal undersøkelse av 25 OECD land (OECD, 2015). Likevel begynner vi å skimte små lysninger. Universitet i Stavanger opplevde i 2015 rekord i antall søkere til barnehagelærerutdanningen, noe som viser at det er en større interesse og et ønske om flere utdannede fagfolk (Torheim, 2015)

I Stavanger kommune er det et klart fokus på kompetanseheving blant personalet og et satsningsområde i de kommunale planene. Slik sett viser politikere på både statlig og kommunalt plan en klar holdning til endring mot å skape et barnehagetilbud av høyere kvalitet. Implementering er en vital prosess som ikke må undervurderes dersom man ønsker å utvikle en ny og bedre kompetanse. Implementering handler om å omsette kunnskap til praksis. All ny kunnskap og teori vil være bortkastet dersom man ikke er bevisst på prosessen med å få dette ut i praksis. Gjennom økt kunnskap om implementering vil det kunne bidra til utvikling av ny kunnskap og økt faglig kompetanse. ”Være sammen” er et kompetanseløft for barnehagen med et sterkt fokus på omsetting av teori til praksis. Det er et relativt ungt prosjekt men har til nå utdannet rundt 3000 veiledere i over 50 kommuner. En av de kommunene som har blitt med på prosjektet er Stavanger som er den kommunen oppgaven retter seg inn mot. Disse tallene kan tyde på at prosjektet har høy faglig kvalitet, men også at det å jobbe konkret med omsetting av teori til praksis er etterlengtet i feltet.

I barnehagens rammeplan (2011) går det frem at alle barn skal oppleve å bli møtt på det behovet de har for omsorg og lek. Det krever at de voksne evner å se hvert enkelt barn som den de er. SIP-modellen (Crick & Dodge, 2004; Dodge et al, 2006) er en av flere kjernekomponenter som utgjør ”Være sammen”. Kunnskap om denne modellen kan gagne barnet både i hverdagen og på sikt. Dette fordi den kan avdekke atferdsmønstre som kan utvikle seg negativt, og bidra til å skape bedre samspill og relasjon med både voksne og andre barn når dette avdekkes. Barnehagens mandat er å skape en trygg hverdag og stimulere til positiv utvikling hos barnet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Et kompetent personale ses som en viktig faktor for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Det å investere i personalet ses derfor som en investering i barna (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er lite forskning på kompetanseheving i barnehagen. Vi vet også mindre om implementeringskompetansen som eksisterer i barnehagen. Ny kunnskap om hvordan ny teori tas imot og brukes vil være svært verdifull for videre forskning og utvikling i barnehagesektoren. Det vil også kunne bidra til forbedring/endring av det allerede eksisterende ”Være sammen”. Kunnskap om implementering er derfor fruktbart med tanke på økt kompetanse i barnehagen.

## 1.2 Studiens formål

Studiens formål er å se på hvordan barnehagen har jobbet med implementering av SIP-modellen, ved å se på hva de har gjort, hva som har vært vanskelig, hvilke prosesser de har brukt også videre. Det blir en slags kartlegging av implementeringsarbeidet de har gjort med utgangspunkt i kompetanseløftet «Være sammen» og SIP-modellen. Ved å lytte til lederne i barnehagen kan jeg få innblikk i deres implementeringskompetanse som er svært avgjørende for arbeidet. Det er få utviklede endrings- og kompetansehevingsprosjekt i barnehagen med fokus på implementering. Det er derfor lite forskning på området. Derfor kan denne oppgaven løfte frem ny kunnskap og forståelse på området som igjen kan bidra til videre forskning på implementering i barnehagen, i tillegg til en forbedring/endring av ”Være sammen”.

## 1.3 Problemstillingen

Med bakgrunn i det foregående er følgende problemstilling formulert:

**Hvordan har barnehager i ”Være sammen” implementert SIP-modellen?**

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av tilsammen 6 kapitler hvor det første allerede er gjennomgått. I kapittel 2 angis det teoretiske rammeverket. Det er delt opp i tre deler: ”Være sammen”, SIP-modellen og implementering. Kompetanseløftet ”Være sammen” er rammen rundt oppgavens forskning og SIP-modellen er verktøyet for å måle implementeringsarbeidet. Det er implementering som er fokuset i studien og er derfor hoveddelen i teorigrunnlaget.

I kapittel 3 presenteres metoden og fremgangsmåten som er brukt for å løse problemstillingen. Der redegjøres det for valg av forskningsmetode, kvalitativ forskning, fenomenologisk tilnærming, kvalitativt intervju, datainnsamling, analyseprosess, etiske vurderinger og oppgavens kvalitet (validitet og reliabilitet).

Videre omhandler kapittel 4 empirien eller data som ble innhentet via et kvalitativt forskningsintervju, ved bruk av en intervjuguide. Den inneholdt hovedtemaene: Kjernekomponenten SIP-modellen (forståelse av modellen) og implementering av SIP-modellen (begrepsforståelse, implementeringsdrivere, opplevelse av nytting, implementeringskvalitet, utfordringer, støttemateriell og kollektive prosesser). Det var fire styreere og en assisterende styrer som ble intervjuet. Hoved-essensen og avvikene er trukket ut og underbygget med et sitat som støtter en av de to.

Kapittel 5 er drøftingskapittelet og setter empirien opp mot teori, problemstilling og egne refleksjoner/tanker. Kapittelet er tematisert på følgende måte: Implementering av SIP-modellen, implementeringsarbeidet (implementeringsdrivere, implementeringskvalitet, det kollektivet nivået og utfordringer), nettverk og systemperspektivet. De to sistnevnte kom til som følge av empirien. Til slutt i kapittel 6 presenteres en oppsummering av funnene. Dette er en slags konklusjon på oppgaven der også forslag til videre forskning er lagt frem.



## 2.0 Teori

Det teoretiske grunnlaget for studien vil nå presenteres. Det er særlig tre områder:

- ”Være sammen” (kort innføring i kompetanseløftet)
- SIP-modellen (modellens oppbygging og funksjon)
- Implementering (innovasjonsprosessen, implementeringsprosessen, implementeringsdrivere, implementeringskvalitet og kollektive prosesser)

Det vil følgelig vies mer plass til implementeringsteori da dette er hovedelementet i problemstillingen. Kompetanseløftet ”Være sammen” danner rammen for oppgavens lokalisering. SIP-modellen er ment å fungere som et viktig verktøy for å måle implementeringsarbeidet gjort i praksis.

### 2.1 ”Være sammen”

Prosjektet ”Være sammen” startet som et pilotprosjekt i Vest- og Aust-Agder der i alt 21 barnehager i 7 kommuner deltok. Pilotperioden varte fra 2011-2012 og ble støttet av Kunnskapsdepartementet (Roland et al, 2014). Prosjektet har vært under ledelse av Fylkesmannen i Vest-Agder og stiftelsen ”Være sammen” som forvalter publiseringsrettighetene og ideer til kompetanseløftet. Oppdraget med å følge opp og evaluere prosjektet ble gitt videre til Universitetet i Agder, herunder Institutt for pedagogikk. Våren 2013 ble det lagt frem en evalueringsrapport som viste positive resultater for prosjektet (Omdal, 2013).

IdeHospitalet ved Eivind Skeie og Klaus Krogh har stått for den kreative utviklingen av det totale prosjektet og støttemateriellet. Det teoretiske grunnlaget bygger på forskningsbasert teori utarbeidet av dosent Pål Roland og Professor Ingunn Størksen ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøseneteret), UiS. De har også utviklet veilederutdanningen som er en sentral del av ”Være sammen”. (Roland et al, 2014)

”Være sammen” er et systematisk kompetanseløft hvor målet er å utvikle alle ansatte i barnehagen. Kjernekomponentene er autoritative voksne, relasjonsbygging, kommunikasjon, tidlig innsats, håndtering av utfordrende atferd, implementering og organisasjonsutvikling. Det legges stor vekt på implementeringsfasen i ”Være sammen” og vektlegges tilsvarende i denne oppgaven i teorikapittel 2.3.

Målsettingene til ”Være sammen” er å:

- Heve kompetansen hos alle ansatte gjennom implementering av en autoritativ voksenrolle preget av varme og tydelighet overfor barna
- Forebygge og redusere utfordrende atferd

- Fremme inkludering
- Utvikle gode relasjoner og medvirkende barn (Omdal, 2013)

Videre består prosjektet av tre deler:

- 1) Kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen
- 2) Materiell utviklet for barna i barnehagen
- 3) En foreldrepakke

Disse tre vil nå presenteres der førstnevnte vil vies mer plass av hensyn til oppgavens relevans.

### 2.1.1 Kompetanseheving for alle ansatte

Målet for ”Være sammen” er å heve kvaliteten ved å utvikle og forbedre den enkelte barnehage gjennom å implementere prinsippene og innholdet fra prosjektet. Innholdet og arbeidsmetodene bidrar til utvikling i hele organisasjonen og kan derfor ses som et utviklingsprosjekt eller en innovasjon (Omdal, 2013). En innovasjon kan ses som en planlagt endring for å forbedre praksis (Skogen, 2004). En slik planlagt endring må være forankret i ledelse og en prosjektgruppe bør være drivkraften bak implementeringen. I denne sammenheng kan ledelse være kommunen, mens styrer i barnehagen ofte er leder av prosjektgruppen. Når kvaliteten hos de ansatte øker vil det igjen påvirke det daglige arbeidet med barna samt kontakten og veiledningen med foreldrene (Roland & Størksen, 2012).

Alle barnehagene som er med i ”Være sammen” har en eller flere veiledere. Veilederne er for det meste ansatte i den enkelte barnehage. De har tatt veilederutdannelsen som ligger i ”Være sammen”. Det er til nå utdannet over 3000 veiledere og fra 2014 ble det også mulig å ta 10 studiepoeng ved Universitetet i Stavanger. Det er i dag rundt 1000 barnehager som har gjennomført ”Være sammen”, men det er stor interesse for videre spredning ([www.vaeresammen.no](http://www.vaeresammen.no))

Veilederne som utdannes i ”Være sammen” oppfordres til å danne nettverk med andre i prosjektet. De tilbys også oppfølging og veiledning fra eksterne veiledere. Det er gjerne en eller to personer som er tett knyttet til utviklingen av prosjektet. Målet er å få til en felles handlingskompetanse noe som krever en kollektiv forståelse. Derfor trengs det tid til samarbeid og refleksjon da det kan gi trygghet og sikkerhet i arbeidet (Roland & Størksen, 2011). Veilederne som utdannes i ”Være sammen” har som oppgave å følge opp og støtte implementeringsarbeidet i sine barnehager.

Teorien i prosjektet er forskningsbasert. Med utgangspunkt i kjernekomponentene angitt tidligere er det utgitt fire teorihefter. Hefte 1 og 2 tar for seg den autoritative voksne, relasjonsarbeid, tidlig innsats og håndtering av utfordrende barn. Disse må alle ansatte lese. Deltagerne i prosjektet blir også oppfordret

til å lese hefte 3 og 4, men de er mer rettet inn mot veiledning og ledelse i barnehagen. Hefte 3 angir kollegaveiledning som en anbefalt metode for læring dersom annet ikke er i bruk. Hefte 4 tar for seg teori omkring implementering, organisasjonslæring og teamutvikling. Det er også gitt ut en bok i senere tid. Den inneholder alle de fire teoriheftene, informasjon om materialet til barna og et kort sammendrag av evalueringsrapporten til Heidi Omdal (Roland et al, 2014).

### *Den autoritative voksne og relasjonsarbeid*

Den autoritative voksenrollen er et grunnleggende prinsipp i ”Være sammen”. En autoritativ voksen er en som utøver relasjonsbygging i kombinasjon med respektfull og varm grensesetting (Baumrind, 1991). Dette skal være grunnmuren i fagpersoners fremtreden i møte med barn.

Relasjonsbygging er således en viktig egenskap for den autoritative voksne. Det er de voksne sitt ansvar og derfor viktig at de vet hvordan de skal gjøre det. Hovedtrekkene er positive forventninger overfor barnet, initiativ til samspill, perspektivtaking og mental tilstedeværelse. På den måten vil barn kunne oppleve voksne som bryr seg, setter seg inn i deres følelsesliv og bekrefter det og dets egenverdi.

I teorien til ”Være sammen” ligger begrepet ”Banking time”. Det er utviklet av Pianta (1999) og betyr kort sagt kvalitetstid mellom en voksen og et barn. Målet er å bygge en positiv relasjon ved å gjøre noe sammen ut ifra barnets premisser. ”Banking time” ser ut til å ha en særlig positiv effekt på utfordrende barn. Kompetanseløftet kan derfor ses som en tidlig innsats i seg selv da det både kan forebygges og være til hjelp når vansker oppstår.

### *Implementering og kommunikasjon*

De som leder ”Være sammen” i den enkelte barnehage vil kunne dra nytte av implementeringsteori. Implementering er kort fortalt å omsette teori til praksis (Fullan, 2007). Det er en viktig fase i en innovasjonsprosess og ses som den mest krevende (Fixsen et al, 2005). For nærmere utdypning se eget teorikapittel 2.3.

I arbeidet med å omsette teori til praksis er kommunikasjon sentralt. Speilingsteorien til Mead (1934) og firefeltsmodellen utviklet av Røkenes og Hansen (2002) er blant de sentrale teoriene når det gjelder kommunikasjonsprosesser i team. Fokuset til Mead (1934) er blant annet på betydningen av kommunikasjon mellom mennesker, dannelse av selvbilde gjennom signifikante andre og betydningen av perspektivtaking. Firefeltsmodellen (Røkenes & Hansen, 2002) viser blant annet til at enkeltindivid har egne perspektiv som bygger på verdier, handlinger og kultur de har med seg. Eget perspektiv overlapper så andres perspektiv som igjen blir et felles perspektiv eller et intersubjektivt nivå. Det intersubjektive nivået er i stadig utvikling. En felles kompetanseheving og veiledning vil kunne øke det

intersubjektive nivået og generere bedre felles forståelse. Felles forståelse er ikke synonymt med lik forståelse, men at handling blir utført etter felles prinsipper. Handlingene vil dermed være mer forutsigbare og gi større trygghet til de involverte (Roland, 2012). Dette er et klart mål i implementeringen av ”Være sammen”.

### *Organisasjonsutvikling*

En organisasjonsutvikling skjer med utgangspunkt i at enkeltpersoner utvikler seg samtidig som det skjer en kollektiv utvikling. Med det menes at utviklingen av den enkelte kommer felleskapet til gode. ”Være sammen” tar sikte på å utvikle hele barnehagen og omfatter derfor alle som utgjør den. Senges (2006) fem disipliner er her en sentral teori. De fem disiplinene er:

- 1) Personlig mestring
- 2) Delt visjon
- 3) Mentale modeller
- 4) Gruppelæring
- 5) Systemperspektiv

Disiplinene henger sammen og utgjør noe mer og noe annet enn summen av delene og er således en systemisk modell (Roland, 2012). Senge (2006;19) sier: *”En lærende organisasjon – det er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.*

#### 2.1.2 Materialet utviklet for barna i barnehagen

Det er utviklet støttmateriell for barn i alderen 4-6 år, men det kan tilrettelegges for yngre eller eldre. I forbindelse med dette er det også utviklet et ressurshefte for de ansatte, som omtaler materialet (Skeie, 2011). Støttmaterialet skal være til hjelp slik at de kan få til et godt samspill mellom den autoritative voksne og det medvirkende barnet.

#### 2.1.3 Foreldrepakken

”Være sammen” vektlegger foreldrenes kjennskap til prosjektet i tråd med godt samarbeid mellom hjem og barnehage. Det er derfor utviklet en foreldreeske som inneholder en bok med det viktigste i ”Være sammen”. Her nevnes blant annet noen av teoriene personalet arbeider utfra og den autoritative voksenstilen.

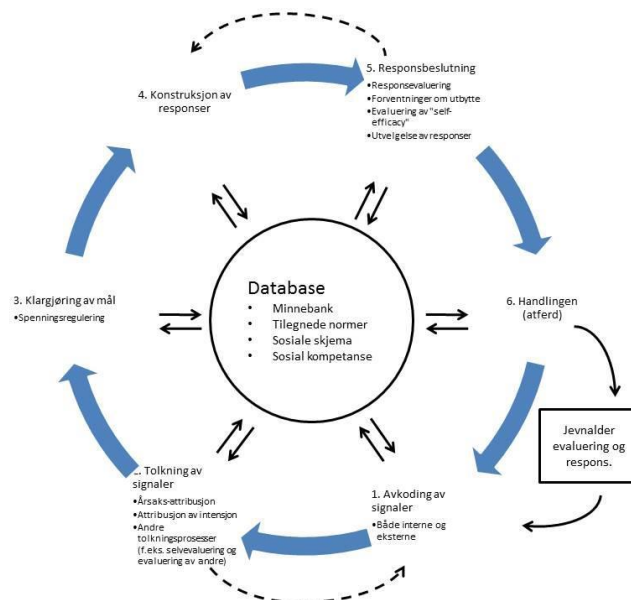
Oppsummert handler ”Være sammen” om et systematisk kompetanseløft i barnehagen. Det er utviklet gjennom et samarbeidsprosjekt mellom Læringsmiljøseneteret (UiS), stiftelsen ”Være sammen” og Fylkesmannen i Vest-Agder. Utviklingsarbeidet ble støttet av kunnskapsdepartementet. Kjernekomponentene i kompetanseløftet er autoritative voksne, tidlig innsats, utfordrende atferd,

kommunikasjonsteori og innovasjonsteori. Et viktig mål er å utvikle kvaliteten i den autoritative voksenrollen med fokus på relasjonsbygging i sammenheng med respektfull og varm grensetting.

I den neste teoridelen vil SIP-modellen og teori omkring den presenteres. Modellen er som kjent en av kjernekomponentene i ”Være sammen” og en sentral del av oppgavens problemstilling. SIP-modellen er tenkt som et måleverktøy for implementering. Det er likevel et viktig teoriavsnitt da modellen antas å ha stor betydning for det direkte arbeidet med barna.

## 2.2 SIP-modellen

SIP-modellen (Crick & Dodge, 2004; Dodge et al, 2006) er som nevnt en av flere kjernekomponenter som utgjør ”Være sammen”. Barns evne til å danne harmoniske relasjoner og tilpasse seg omverden er varierende. SIP-modellen kan være en hjelp for å forstå disse forskjellene. Crick & Dodge (1994) er de opprinnelige utviklerne av denne systemiske modellen. Logikken i modellen bygger på at helheten er noe mer eller noe annet enn summen av delene og at delene henger sammen og påvirker hverandre. Det er ikke en lineær modell selv om illustrasjonen insinuerer at prosessene rundt en bestemt stimuli er sekvensiell. SIP-modellen tar utgangspunkt i at barnet må avkode forskjellig stimuli i en sosial situasjon. Det er både mange og nye stimuli på samme tid som må bearbejdes. Det betyr at de ulike stimuli befinner seg på forskjellige steder i modellen underveis i en sosial situasjon. Pilene i modellen viser at tilbakemelding fra en enkelt prosess påvirker kommende prosesser. I det videre vil modellens oppbygging nå presenteres.



Figur 1. SIP-modellen (Crick og Dodge, 1994) hentet fra: [www.vaeresammen.no](http://www.vaeresammen.no)

### Modellens oppbygging

I midten ligger *databasen* hvor vi finner barnets sosiale kunnskaper, sosiale skjema, normer, sosial kompetanse og minner. Kort sagt hukommelsen vår og det som er lagret fra fortiden. Lemerise & Arsenio (2000) har imidlertid lagt til et nytt punkt som påvirker både databasen og kommunikasjonsprosessene i nåtid. Det er en faktor de kaller sterke emosjonelle opplevelser som inneholder tre hovedpunkter: Temperament, emosjons regulering og grunnstemning relatert til følelser.

Pilene viser at de ulike delene i databasen står i gjensidig påvirkning til alle prosessene som foregår. Modellen tar utgangspunkt i at all stimuli må *avkodes* først og derfor angitt som prosess nr. 1. At barnet må avkode vil si at det nå må oppdage, velge ut og fokusere på et bestemt inntrykk. Videre går det over i *tolkning* (nr.2) hvor barnet nå tolker det utvalgte inntrykket. Her vil barnets tolkning påvirkes av det som ligger i databasen. Det vil si at barnet tolker på bakgrunn av blant annet erfaringer fra lignende situasjoner, minner om personen som deltar og egen evne til å håndtere situasjonen. Så går det over i det som kan kalles *klargjøring av mål*, (nr. 3) hvor barnet nå bestemmer seg for hva det ønsker å oppnå med situasjonen. Det kan for eksempel være å delta i lek, unngå konflikt eller skaffe seg en leke. Deretter går barnet over i å *klargjøre respons* (nr.4) hvor det leter i minnet eller konstruerer en passende respons. I den neste sekvensen velger barnet *respons* (nr. 5) utfra hva det anser som mest fordelaktig. Valget styres av troen på at barnet kan gjennomføre de forskjellige responsene og forventet resultat for de forskjellige responsene (jf. self-efficacy og outcome). Tilslutt har vi *handling* (nr.6) hvor barnet gjennomfører den utvalgte responsen. Denne handlingen er også basert på emosjonsfaktoren, som påvirker relasjonen mellom jevnaldrende. Handlingen kan være positiv, negativ eller barnet kan velge å gjøre ingenting.

Oppsummert illustrerer SIP-modellen hjernens bearbeidelse av inntrykk utenfra. Den kan hjelpe oss å forstå hvorfor barn handler som de gjør i sosiale situasjoner og hvordan de tilpasser seg i interaksjonen med andre. Den består av en database, informasjonsprosesser og emosjonelle prosesser. Databasen er hukommelsen til barnet som påvirker alle prosessene. Informasjonsprosessene (her og nå) er avkoding, tolkning, klargjøring av mål, klargjøring av respons, valg av respons og til slutt en eventuell handling. De emosjonelle prosessene er lagt til i senere tid og er følelser relatert til temperament, emosjonsregulering og grunnstemning. Disse følelsene vil igjen ha innvirkning på relasjonen mellom jevnaldrende. Her og nå opplevelser kan aktivere minner fra fortiden og minner fra fortiden kan påvirke kommunikasjonen her og nå (Roland et al, 2014).

I neste teorikapittel vil teori omkring implementering presenteres. Dette er hovedteorien i masteroppgaven da det utgjør det sentrale elementet i problemstillingen. Implementering ses i sammenheng med "Være sammen" og barnehagen som kontekst. Det vil si at implementeringsteori knyttet til prosjektet er utgangspunktet for innholdet.

## 2.3 Implementering

Dette delkapittelet vil vektlegge implementeringstemaet. Innledningsvis vil implementering settes i et systemperspektiv slik at det blir et ledende perspektiv inn i den videre redegjørelsen. Implementering plasseres så inn i en større og mer overordnet prosess kalt innovasjonsprosessen. Deretter vil jeg se nærmere på implementeringsfasen med utgangspunkt i Fixsen et al (2005) sin forskning. Videre vil det presenteres teori knyttet til implementeringsdrivere, implementeringskvalitet og kollektive prosesser relatert til implementering.

### 2.3.1 Systemperspektiv på implementering

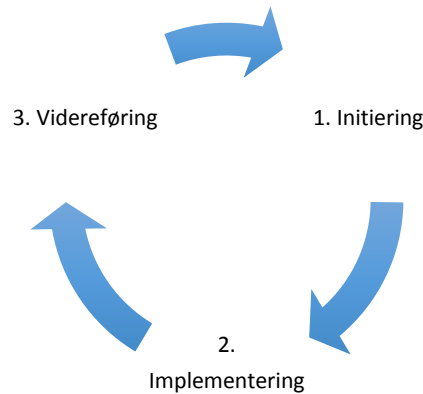
Fullan (2006) skriver i en artikkel at hvis vi skal få til bærekraftig utvikling i utdanningssystemet må ledere begynne å tenke mer utfra et systemperspektiv. Det vil si at implementering bør ses som en prosess med flere faktorer som spiller inn og påvirker hverandre. Fixsen et al (2005) påpeker at dersom en ønsker å oppnå endring må flere faktorer virke sammen og ledes fremover. En leder opererer på flere samspillende nivå. De skal stake kursen, utvikle de ansatte, endre organisasjonen mot å fremme samarbeid og lede intervensjonen (Leithwood & Beatty, 2008). Teorien vil senere vise at implementering er sammensatt og kompleks. Det blir ofte forbundet med kompleksitet fordi en må orientere seg i krevende prosesser i organisasjonen (Fixsen et al, 2005). En leder bør derfor forstå hvordan implementering (systemet) virker og hvordan delene virker inn på hverandre. Med dette som et underliggende perspektiv på implementering vil nå den videre teorien presenteres.

### 2.3.2 Innovasjonsprosessen

Implementering er en fase i en innovasjonsprosess. Ved å innledningsvis se på innovasjon bidrar det til å gi et større bilde og en bedre forståelse av implementering. En innovasjon kan defineres som en endringsprosess med planlagte endringer for å forbedre praksis (Skogen, 2004; Fixsen et al, 2005). Flere forskermiljøer deler denne prosessen inn i tre hovedfaser (Greenberg et al, 2005; Fixsen et al, 2005; Fullan, 2007):

- 1) Initiering
- 2) Implementering
- 3) Videreføring





Figur 2. Fasene i en innovasjonsprosess (Ertesvåg & Roland, 2013).

Selv om fasene har klare særpreg og angis i en viss rekkefølge kan de likevel være overlappende. Fasene kan illustreres ved hjelp av en sirkulær modell, mens det i virkeligheten utarter seg mer som en spiral. Det betyr at når en endringsprosess avsluttes og en ny begynner starter man ikke på blanke ark. Vi kan her se for oss ansatte i barnehagen som over tid utvikles til aktører i en kontinuerlig endringsprosess (Ertesvåg & Roland, 2013). Det vil nå redegjøres nærmere for de tre hovedfasene.

### *Initieringsfasen*

Initieringsfasen kan defineres som de forberedelsene som gjøres før barnehagen setter i gang med en eventuell endringsprosess (jf. Fullan, 2007; Ertesvåg & Roland, 2013). Fasen kan også kalles for forankring da organisasjonen blir kjent med og knyttet til hovedinnholdet i endringen de skal gjennomføre. Denne fasen anses som innledende fordi det her erkjennes et behov for endring. Erkjennelsen av behovet for endring kan ha to mulige utfall; enten at barnehagen tilpasser seg nåværende situasjon eller gjør en endring. Dersom barnehagen velger å gjøre en endring kan det kalles en intervensjon (Fixsen et al, 2005). Dersom det avgjøres at endring skal iverksettes velges den intervensjonen som anses som mest hensiktsmessig i forhold til behovet i organisasjonen.

Initiativet til endring kan komme fra flere hold. I et litterært perspektiv handler det om særlig to perspektiv: ”top down (ovenfra og ned) og ”bottom up” (nedenfra og opp). ”Top down” vil si at initiativet kommer fra kommunen, departementet, regjeringen eller andre organer ovenfor eller utenfor barnehagen (Ertesvåg & Roland, 2013). ”Bottum up” vil si at initiativet kommer fra ansatte i barnehagen. Det er en kombinasjon av de to som anses å være mest hensiktsmessig da endringsarbeid er komplekst og avhengig av både god forankring hos de ansatte, og støtte fra øvre hold som distrikt og kommune. Ofte har kommunen en felles visjon for sine barnehager slik at en endring vil være mer gjennomførbare når den er i tråd med disse. Ideelt sett vil det gi best effekt dersom barnehagen har et

sterkt ønske om endring, får støtte fra øverste hold og treffer et opplevd behov hos de ansatte (Fullan, 2007)

Det arbeidet som legges ned i initieringsfasen vil forfølge resten av en eventuell intervensjon. Greenberg et al (2005) og Domitrovich et al (2008) viser til en rekke faktorer som bør avklares på forhånd. Blant annet opplevd behov, omfanget av behovet for endring, kompetanse hos de ansatte, endringsvilje og lojalitet. Dette stiller krav til blant annet styrer i barnehagen som har myndighet til å avgjøre om det er hensiktsmessig å sette i gang en endringsprosess. Uten en grundig avklaring og vurdering av disse faktorene vil det kunne spolere hele endringsarbeidet. Styrers kompetanse, innsikt og integritet inn i personalgruppa er derfor en avgjørende faktor for å lykkes med endringsarbeid. Det er likevel vanskelig å forutsi utfallet av en intervensjon før man går i gang med selve arbeidet.

### *Implementeringsfasen*

Det er vanskelig å gi en presis begrepsdefinisjon på implementering. Flere ledende forskere på implementering har ulike definisjoner, men med overlappende innhold. Det vil presenteres to definisjoner av hensyn til oppgavens omfang og relevans. Fullan (2007:84) definerer implementering på følgende måte:

*Implementation consist of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change.*

Mens Fixsen et al (2005:5) definerer implementering slik:

*... a specified set of activities designd to put into practice an activity or program of known dimensions.*

Begge definisjonene legger vekt på omsetting fra teori til handling. De beskriver det som en konkretiseringsfase som skal ende ut i praktisk utførelse av en visjon. Både Fullan (2007) og Fixen et al (2005) inkluderer programmer i sine definisjoner, samt at de er basert på forskning knyttet til skoleutvikling. "Være sammen" omtales som et kompetanseløft i barnehagen snarere enn et program. Det har likevel flere sammenfallende kjernekomponenter og teori som for eksempel skoleutviklingsprogrammet "Respekt" (Roland, 2012). Derfor danner disse definisjonene noe av grunnlaget for den videre forståelsen av implementering.

Initierings- og implementeringsfasen er ofte overlappende, men implementeringsfasen anses å tiltre når det direkte arbeidet med kjernekomponentene begynner. Ideelt sett skjer en gradvis integrering av teori

i den daglige praksisutøvelsen. Intervensjonen sier noe om *hva* (teori) som skal gjøres, mens implementeringsfasen handler om *hvordan* (praksis) dette gjennomføres (Roland & Westgård, 2015). Ved å mestre kombinasjonen av de to kan man oppnå effektive strategier for endring og utvikling, men det krever en grunnleggende forståelse av implementeringsprosessen (Roland, 2012). Implementeringsprosessen omtales nærmere senere i kapittelet.

Implementeringsfasen omtales av flere sentrale forskere på området som den mest krevende og komplekse av de tre, samtidig som den er mest avgjørende for å kunne oppnå en endring (Fixsen et al, 2005; Greenberg et al, 2005; Fullan 2007). Det er i denne fasen den sentrale effekten blir skapt. En viktig faktor for å få til reell endring er at de ansatte i barnehagen opplever at intervensjonen dekker et opplevd behov og dermed ses på som nyttig (Durlak & Dupree, 2008). Det bidrar til å øke lojaliteten og endringsviljen (Fullan, 2007). Videre er endringsprosesser ofte forbundet med kompleksitet spesielt når det er snakk om endringer av grunnleggende strukturer i for eksempel en barnehage. "Være sammen" har som mål å utvikle hele barnehagen og vil derfor være forbundet med kompleksitet (Fixsen et al, 2005). Det vil si at kompleksiteten referer til graden av vanskelighet. Kravet til klarhet øker i takt med vanskelighetsgraden i endringen (Fullan, 2007). Det blir derfor avgjørende å håndtere disse to i en omfattende endring som "Være sammen".

### *Videreføringsfasen*

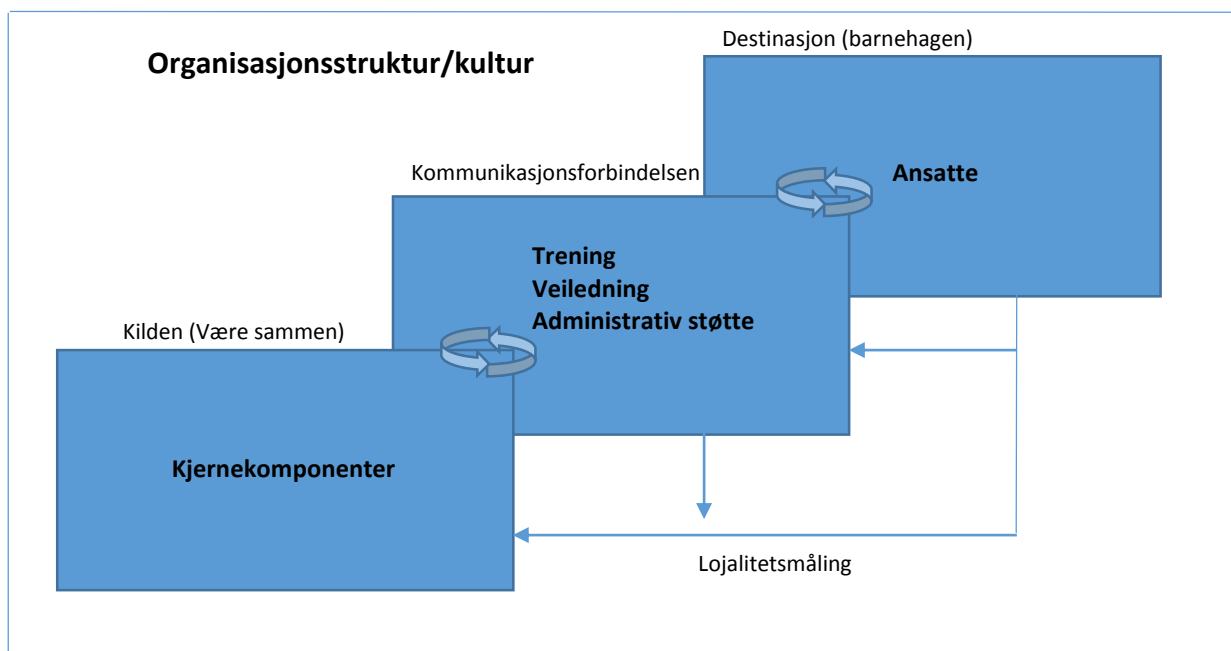
Denne fasen kan ses som en forlengelse av implementeringsfasen. Nå tas imidlertid støttehjulene av i form av den formelle innovasjonsperioden og de ansatte i barnehagen må selv ta ansvaret for videreføringen. Ertesvåg & Roland (2013) kaller det *den vanskelige videreføringen* og peker blant annet på utfordringer som utskiftninger i barnehagens personal. Det er ofte permisjoner, nyansatte, vikarer og sykdom som gjør at flere kommer til underveis og etterpå. Det gjør det systematiske arbeidet med å implementere intervensjonen vanskelig og derfor også videreføringen.

Målet med implementering er at intervensjonen skal "sitte i veggene" og være en del av den daglige praksisen. På den måten vil endringsarbeidet kunne gi langvarig effekt og videreføres (Greenberg et al, 2005). Endring som omhandler hele organisasjoner er tidkrevende. Fullan (2007) sier at en implementeringsperiode bør vare i 3 – 5 år, mens Fixsen et al (2005) hevder at 2 – 4 år vil være anbefalt tid. Deretter begynner den virkelige jobben hvor arbeidet gjort i forkant (initieringsfasen) og underveis (implementering) avgjør i hvilken grad barnehagen evner å videreføre det (ibid.). Suksessfaktorer i videreføringsfasen er å utvikle kjernekomponentene i endringen, lære opp nyansatte i den pedagogiske plattformen og koble sammen det som er lært med innholdet i eventuelle nye prosjekter (Roland & Westergård, 2015).

Oppsummert kan man si at hovedfasene i en innovasjonsprosess bygger på hverandre. Det betyr at det som gjøres i en fase påvirker den neste noe som viser at selv om implementeringsfasen anses å være den mest avgjørende i endringsarbeid, gir det bedre forutsetning for å lykkes dersom forarbeidet er grundig. Det samme gjelder i den viktige videreføringsfasen som virkelig avslører i hvilken grad implementeringsprosessen har gitt effekt. Det er med andre ord mange faktorer som spiller inn og påvirker implementering noe som viser at det settes høye krav til forståelse av en slik prosess. I det videre vil det derfor gås nærmere inn på selve implementeringsprosessen.

### 2.3.3 Et rammeverk for implementering

Fixsen et al (2005) har utviklet et rammeverk som illustrerer hva som skjer i selve implementeringsprosessen. Et sentralt poeng i modellen er kommunikasjonsforbindelsen (trening, veiledning og administrativ støtte) mellom innholdet som skal implementeres (kjernekomponentene i ”Være sammen”, for eksempel SIP-modellen) og de som skal implementere det i praksis (ansatte). Det er først og fremst dette temaet jeg berører i min studie slik at fokuset er på de tre i midten.



Figur 3. Rammeverk for implementering (Fixsen et al, 2005)

Som illustrasjonen viser står kommunikasjonsforbindelsen i gjensidig påvirkning til de to andre, og er således helt avgjørende for at SIP-modellen (kilden) skal bli en del av de ansattes praksis (destinasjon). Hovedelementene i kommunikasjonsforbindelsen er trening, veiledning og administrativ støtte, også benevnt som implementeringsdrivere. Implementeringsdriverne utgjør energien i prosessen som skal omsette intervensjonen til praksis. Trening vil si hvordan kjernekomponentene, eller i denne

sammenheng SIP-modellen, innlæres og omsettes i praksis. Veiledning kan blant annet handle om innspill på treningsaktiviteter som for eksempel refleksjon rundt en problemstilling. Administrativ støtte kan i denne sammenheng være styrerens tilsyn, tildeling av ressurser av for eksempel økonomisk art og motivering av ansatte. Her ser vi at god ledelse er en sentral og avgjørende faktor i implementeringsprosessen (jf. Greenberg et al, 2005; Fullan, 2007).

Et annet sentralt element i modellen er lojaliteten fra de ansatte til intervensjonen og implementeringsprosessene. Det siste temaet omhandler infrastruktur og kultur. Infrastruktur dreier seg blant annet om hvor gode planer og systemer det er på arbeidsplassen. En organisasjonskultur dreier seg mye om verdiene som gjelder over et tidsrom. I neste avsnitt vil prosessen redegjøres ytterligere gjennom Fixsen et al (2005) sin forskning.

#### 2.3.4 Faser i en implementeringsprosess

I tråd med ”Være sammen” prosjektets støttmateriell redegjøres det kort for de seks fasene i en implementeringsprosess utarbeidet av Fixsen et al (2005). Fasene angis nummerert, men går likevel over i hverandre. Ved å kjenne til de ulike fasene vil en bedre kunne gjenkjenne hvor i endringsprosessen en befinner seg. Fixsen et al (2005) beskriver de slik:

##### *Fase 1) Utforskning og adopsjon:*

Utforskning av alternativer for endring som samsvarer med eksisterende behov. Suksessfaktorer er å involvere ansatte slik at de fra starten får et eierforhold til prosjektet. I tillegg til å gi de informasjon og kjennskap til innholdet i prosjektet.

##### *Fase 2) Program/prosjektinstallasjon:*

Beslutningen om endring er tatt og det blir viktig å skaffe ressurser eksempelvis økonomiske midler og veiledere. Det bør settes av nødvendig tid til arbeidet, kollektivt arbeid med innhold og arbeid med visjon. Her er det viktig å skape realistiske forventninger og utvikle lojalitet til endringsforsøket.

##### *Fase 3) Innledende implementering:*

Dette er starten på arbeidet med å endre praksis ved å omsette visjoner, ideer og teorier i praksis. Det er ofte mye informasjon samt at normer og verdier kan utfordres hos den enkelte. Denne fasen er ofte preget av stress og motvilje, men også endringsvilje og lojalitet. Fasen er kritisk da mange endringsforsøk ofte stopper her. Det kan blant annet skyldes at forpliktelsen er mangelfull.

#### *Fase 4) Full gjennomføring:*

Gjennom øving og læring vil det nye innholdet stadig integreres i den daglige praksisutøvelsen og en del av organisasjonen. De ansatte har dermed innført innholdet i endringen med lojalitet. Over tid vil det utvikles til akseptert praksis. Det vil si en del av individet og organisasjonen.

#### *Fase 5) Innovasjon*

Innovasjon betyr endring og at denne endringen oppleves som en forbedring av det som var. Endringsprosjektet kan forbedres i etterkant fordi deltagerne har funnet bedre og nye løsninger i implementeringsperioden. Derfor verdsettes god evaluering. Det kan igjen påvirke prosjektets innhold og utvikling. I tillegg kan ansatte ta i bruk innholdet videre i egen organisasjon via kreativ tenkning.

#### *Fase 6) Bærekraftig videreføring*

Det handler om å holde innholdet aktivt over en lengre periode. Det krever fokus på innholdet i endringen etter at den aktive perioden med implementering er avsluttet. Det er en fordel å tilpasse det implementerte innholdet til en skiftende samfunnskontekst noe som krever utvikling over tid. I tillegg må en lære opp nyansatte i innholdet. Da gjelder det å gjøre innholdet til en del av den faglige ryggmargen i organisasjonen.

Oppsummert er de seks fasene ment som en ryddehjelp ved at implementeringsprosessen organiseres og systematiseres. På den måten vil en lettere kunne møte utfordringer underveis og orientere seg i prosessen på en effektiv måte. Det er ikke gitt at fasene kommer i rekkefølgen angitt, men går mer over i hverandre. Likevel er det *fase 3) Innledende implementering* som ses som den mest kritiske da mange endringsforsøk stopper der. I den siste fasen slås det fast at innholdet implementert i organisasjonen må ses i kontrast til den skiftende samfunnskonteksten, slik at utviklingen skjer over tid og endrer seg i takt med den. Fixsen et al (2005) påpeker at implementering er en pågående prosess som stadig drives videre. I neste avsnitt skal det nå ses nærmere på hva som holder implementeringen i gang.

### 2.3.5 Implementeringsdrivere

Med utgangspunkt i en metaanalyse av Fixsen et al (2005) og påfølgende publisering (Blase et al, 2012), der et av målene var å finne faktorer som påvirker implementering, ble det identifisert ulike kjernekomponenter også kalt implementeringsdrivere. Fixsen et al (2005:24) definerer kjernekomponenter på følgende måte:

*Core components refer to the most essential and indispensable components of an intervention practice or program or the most essential and indispensable components of an implementation practice or program (core implementation components).*

Det refereres til de sentrale komponentene og implementeringspraksisen i et program. Letter sagt; innholdet i innovasjonen. Disse er samvirkende og påvirker både atferden til personalet og kulturen i organisasjonen. En sterk kjernekomponent vil slik sett kunne kompensere for en svak. De ulike kjernekomponentene de kom frem til var:

1) *Personalutvelgelse:*

Hvem i personalet skal gjennomføre intervensjonen? I en barnehage vil det ofte være ansatte i ledergruppa som styrer eller pedagogiske ledere. Dette avgjøres blant annet på bakgrunn av kompetanse og erfaring fra tidligere intervensjoner.

2) *Opplæring og kompetansebygging:*

Trening av personalet mot å øke kompetansen. I det ligger både praktisk- og teoretisk trening. Personalet skal introduserer for ny teoretisk kunnskap, gjøre seg kjent med innholdet og sette det ut i praksis. Dette krever ofte tilrettelegging spesielt i en barnehage slik at treningen blir gjennomført i praksishverdagen.

3) *Veiledning og coaching:*

Her er det snakk om støttespillerne. I en utfordrende prosess skal støttespillerne forsøke å guide de andre og samtidig selv bli guidet. Det vil si at selv om styrer eller andre i ledergruppa i barnehagen blir mentorer i prosessen, blir også de veiledet i sin rolle som veileder. I ”Være Sammen” er det tilbud om såkalte veilederteam/nettverk for veiledere i prosjektet.

4) *Personalevaluering:*

Evaluering av personalets framdrift i forhold til utvikling av blant annet ferdigheter. Det vil si om de ansatte klarer å ta i bruk de ferdighetene som er knyttet til teorigrunnet i innovasjonen. ”Være sammen” har for eksempel fokus på den autoritative voksenrollen. Ved å ha en kontinuerlig *personalevaluering* på utøvelsen av den kan vanskeligheter avdekkes, forbedres og oppklares via for eksempel. veiledning.

5) *Programevaluering:*

En vurdering av i hvilken grad kjernekomponentene implementeres i organisasjonen eller i denne sammenheng barnehagen. Det vil si om barnehagen klarer å håndtere kompetanseløftet ”Være sammen”, forstå det og gjøre det til en del av sin praksis og kultur. Det betyr altså om det er implementert slik det var tenkt fra utviklerne sin side. Til forskjell fra forrige punkt går dette mer på forståelsen av innholdet enn utøvelsen.

6) *Ledelse:*

Det overordnede ansvaret for implementering ligger her spesielt i forhold til beslutningstaking underveis i prosessen. Det handler også om støtte og organisering av ansatte. En styrer i barnehagen vil i denne sammenheng ha det overordnede ansvaret for implementering (jf. Ertesvåg & Roland, 2013). Det krever at de har tro på prosjektet slik at de kan støtte de ansatte underveis ved for eksempel å friske opp i teorien og veilede de som opplever utfordringer.

7) *Systemintervensjoner:*

Dette går på endring av systemer for å sikre ressurser og støtte til arbeidet i praksis. Systemendringen er rettet mot eksterne systemer, altså systemer utenfor organisasjonen. For kommunale barnehager kan det blant annet være å søke prosjektmidler fra kommune og stat for å kunne jobbe med "Være sammen". Det er avgjørende å sikre økonomisk og faglig støtte for å kunne jobbe med kompetanseløftet.

8) *Datasystemer:*

Datasystemer som sikrer støttende grunnlag i beslutninger som skal tas. Det kan for eksempel være snakk om kvantitative undersøkelser av lojalitet overfor "Være sammen".

Basert på kjernekomponentene i en implementeringsprosess har Blase et al (2012) utviklet en modell som i likhet med Fixen et al (2005) benevner komponentene som implementeringsdrivere. Roland (i Roland & Westergård, 2015:32) sier at implementeringsdrivere er *...ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endring i en organisasjon. De er nødvendige for å oppnå endring, og bidra til at endring blir bærekraftig over tid.* Det ligger slik sett mye i begrepet *driver* da disse prosessene på mange måter *driver* intervensjonen videre og holder hjulene i gang med mål om å oppnå varig endring. Modellen til Blase et al (2012) over implementeringsdrivere illustreres som en trekant der veggene representerer tre hovedgrupper: Kompetanse-, ledelse- og organisasjonsdrivere. Det vil nå ses nærmere på de tre i rekkefølgen angitt. Fixsen et al (2005) påpeker at implementeringsdrivere er en forutsetning for å oppnå noe i en intervensjon. Uten driverne mangler man et «drivstoff» i prosessen. Det har vært et problem i intervensjoner at driverne har fått for lite fokus noe som i neste omgang kan påvirke effekten negativt.

### *Kompetansedriver*

Mekanismen til disse driverne er forbedring og hjelp til å opprettholde troen på endring, samt lojaliteten overfor intervensjonen. En styrer eller andre i ledergruppa i barnehagen vil ofte tiltre i rollen som kompetansedriver. Begrepet inneholder underpunktene personalutvelgelse, trening, coaching og evaluering. Førstnevnte går på hvem som skal gjennomføre intervensjonen i barnehagen. Det vil si hvem som velges og hvordan de velges. Faktorer som spiller inn på dette valget er blant annet faglig bakgrunn,



motivasjon, erfaring innenfor feltet som intervensjonen konsentrerer seg om og innovasjonserfaring (Roland & Westergård 2015).

Trening handler om å hjelpe personalet å tilegne seg innholdet i intervensjonens kjernekomponenter. Det være seg teori, modeller og teknikker. Flere sentrale implementeringsforskere understreker at trening er avgjørende for å oppnå de ferdighetene som er nødvendig for å skape endring (Fixsen et al, 2005; Domitrovich et al, 2012). Trening kan eksempelvis være kollegaveiledning og ulike varianter av IGP som omhandler refleksjon på ulike nivå som individ, gruppe og plenum. Målet med treningen er både å tilegne seg forståelse basert på teori og om å modnes som fagperson (Roland et al, 2014).

Coaching eller veiledning går på støtte og tilbakemelding på implementeringsprosessen. Det er veiledere som bør ha gode forutsetninger for å veilede. Det betyr at de bør ha gode forkunnskaper og er innforstått med kjernekomponentene i intervensjonen. Blase et al (2012) sier at veilederne bør ha en veiledning på sin rolle. Her anbefales etablering av et veiledersystem for å ivareta et slikt behov (Greenberg et al, 2005). "Være sammen" anbefale etablering av veiledningsteam/nettverk på tvers av barnehagene med tilbud om veiledning fra ekstern veileder knyttet til kompetanseløftet.

Evaluerer er her hvordan personalet håndterer implementeringsprosessen og i hvilken grad utøvelsen er basert på lojalitet. Her vil det være viktig å finne ut hvordan de har brukt de ulike implementeringsdriverne som verktøy for å oppnå effektivt arbeid (Roland & Westergård, 2015).

### *Ledelsesdriverne*

Ledelsesdriverne består av ledelsesstrategier som danner grunnlaget for hensiktsmessig handling i forbindelse med utfordringer knyttet til beslutninger og tilpasning (Roland & Westergård, 2015). Blase et al (2012) sier at lederens sentrale oppgave er å administrere implementeringsdriverne og hvordan arbeidet med disse blir gjennomført. I følge Ertesvåg & Roland (2013) bør omfattende endringsarbeid i barnehagen ledes av styrer. Det vil si at de bør skape klare visjoner, finne gode mål og gjøre effektive prioriteringer.

Teknisk støtte og tilpasning er underpunktene til ledelsesdriverne. De refererer til henholdsvis beslutninger som må tas i innovasjonsarbeid og hvordan barnehagen tilpasser seg endringene i innovasjonen. Teknisk støtte handler om beslutningskompetanse. Det vil si i hvilken grad lederen klarer å ta effektive og hensiktsmessige beslutninger for sin organisasjon i løpet av prosessen. Utfordringer knyttet til slike beslutninger er høy grad av enighet omkring problemløsning og sikkerhet i avgjørelsene. Tilpasning er i denne sammenhengen hvordan kjernekomponenten tilpasses barnehagen. Alle barnehager er unike i den forstand at det er ulike mennesker som sammen utgjør den og dermed skaper

forskjellige kulturer. utfordringer her er uenighet og usikkerhet omkring problemløsning. Dynamisk ledelse ses derfor som viktig da implementeringsprosessen byr på ulike utfordringer i de forskjellige stadiene.

### *Organisasjonsdrivere*

Organisasjonsdrivere har som oppgave å opprettholde, støtte og fremme evnen til å gjennomføre intervensjonen. Disse driverne består av beslutningssystem, administrativt tilsyn og systemintervensjon. Et beslutningssystem kan gi data som viser om en kjernekomponent er implementert. Det kan være data hentet direkte fra selve endringsprosessen i form av målt lojalitet (intervju av ansatte) eller måling av effekten av intervensjonen (for eksempel utfordrende atferd). Administrativt tilsyn betyr tilsyn som oppmuntrer, støtter og tilrettelegger for fremmede læring og utvikling. I barnehagen kan det være at styrer legger opp til at alle ansatte får muligheten til å drøfte, reflektere og veiledes underveis i prosessen. Den siste organisasjonsdriveren er systemintervensjon eller systemendring. Det ligger allerede i ordet at det er endringer på flere nivå eller system både i og utenfor organisasjonen. I denne sammenheng kan endringer utenfor barnehagen være kommunepolitisk for å få økonomisktilskudd til videre kompetanseutvikling (Ertesvåg & Roland, 2013).

Oppsummert gir implementeringsdriverne et bilde på hvor mange faktorer som spiller inn i et komplekst system som implementering. Disse bør være tilstede dersom en ønsker å skape endringer. Disse utgjør selve drivkraften i implementeringsarbeidet. Gjennomgående for implementeringsdriverne er i denne sammenheng styrers sentrale rolle i implementering noe som viser hvor avgjørende styrerne er for endringsarbeid i barnehagen. De er som vist så langt, med i hele prosessen fra planlagt intervensjon til gjennomføring og følger prosessen tett. I neste avsnitt vil det nå ses nærmere på implementeringskvalitet som gir et bilde på forholdet mellom planlagt endring og det som faktisk er gjennomført (jf. Domitrovich et al, 2008).

#### 2.3.6 Implementeringskvalitet

Begrepet implementeringskvalitet omhandler som nevnt ovenfor forholdet mellom det planlagte i intervensjonen og det som faktisk er gjennomført. Det vil si at kvaliteten måles etter i hvilken grad intervensjonen er gjennomført etter den opprinnelige ideen (Greenberg et al, 2005). Det handler derfor om i hvilken grad barnehagen har tatt til seg "Være sammen" slik det var tenkt fra utviklerne sin side. Implementeringskvalitet gir et bilde på de kompliserte prosessene som settes i gang når en endring skal gjennomføres. Teorien omkring dette vektlegger hva som skal til for å oppnå god implementeringseffekt.

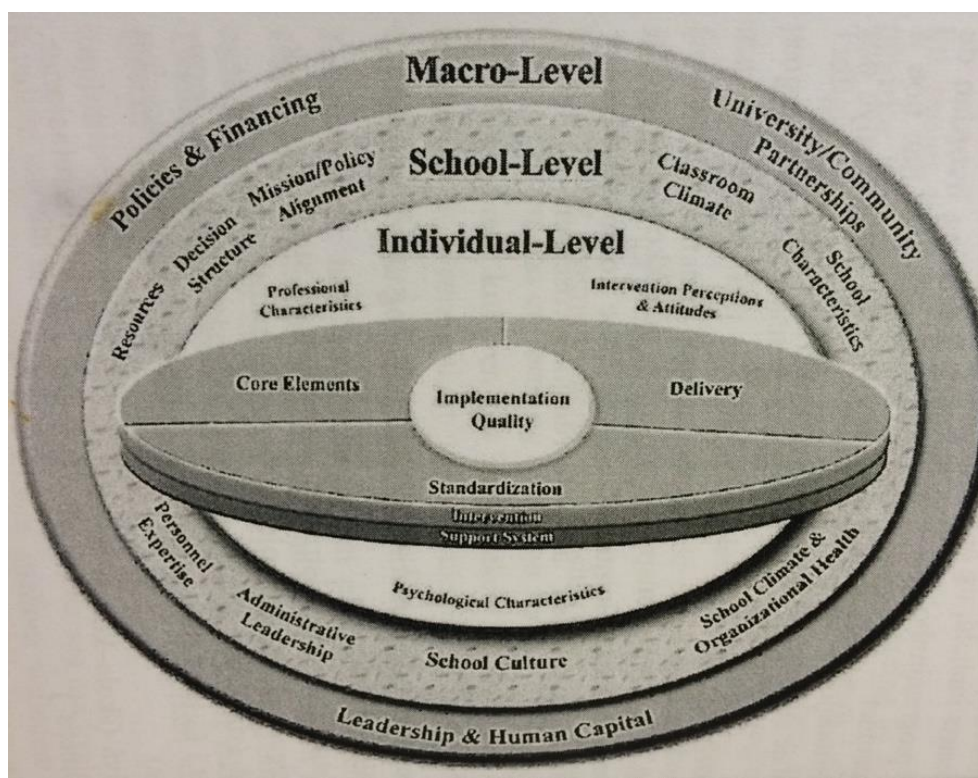
Greenberg et al (2005) og Domitrovich et al (2008; 2012) er sentrale forskere på temaet implementeringskvalitet. De har blant annet sett på hva som må til for å lykkes i implementeringsprosessen. På bakgrunn av denne forskningen har de laget hver sin modell for implementeringskvalitet. Det er viktig å påpeke at det finnes likhetstrekk mellom de to spesielt med tanke på at Domitrovich et al (2008) sin modell bygger på Greenberg et al (2005) sin, i tillegg er Greenberg medforfatter på artikkelen der Domitrovich beskriver modellen og de er tilknyttet samme forskermiljø.

Modellen til Greenberg et al (2005) fokuserer hovedsakelig på diskrepans som er avviket. Det de ser som mest avgjørende er diskrepansen mellom planlagt intervensjon og faktisk gjennomført intervensjon (Roland, 2012; Ertesvåg & Roland, 2013). Effekten og utbytte av implementeringen øker i takt med likheten mellom det som i planen skal implementeres og det som blir implementert. Domitrovich et al (2008) vektlegger også dette. De to skiller i tillegg mellom selve intervensjonen og støttesystemet til intervensjonen. Intervensjonen vil mislykkes dersom det ikke eksisterer et solid støttesystem. Domitrovich et al (2008:7) sier følgende om støttesystem:

*The purpose of a support system is to reduce variability in the quality of program implementation by providing the means and establishing the context for the delivery of interventions through elements such as training implementers and providing the infrastructure necessary to coordinate the development of the intervention.*

I "Være sammen" består støttesystemet av forberedelsene som er gjort i forkant av intervensjonen, materiellet som er utviklet, veilederne og veiledningsmodellene som brukes (Ertesvåg & Roland, 2013). I det videre vil det fokuseres på modellen til Domitrovich et al (2008) på bakgrunn av fokus på støttesystem og av hensyn til oppgavens omfang.

## En multinivåmodell med faktorer som kan påvirke implementeringskvalitet



Figur 4. Multinivåmodell med faktorer som kan påvirke implementeringskvaliteten (Domitrovich et al 2008:8)

Modellen til Domitrovich et al (2008) er utviklet og basert på skoleimplementering, men kan likevel relateres til barnehage. Modellen kan kalles en multinivåmodell som vil si at det handler om å se implementeringsfaktorene relatert til nivåene. Domitrovich et al (2008) sier at implementering ikke skjer i et vakuum, men blir påvirket av flere kontekstfaktorer og at kontekstfaktorene igjen påvirker hverandre. De ulike kontekstfaktorene fra innerst til ytterst er: Individnivå (eksempelvis profesjonalitet, psykologiske faktorer og holdninger), barnehage (eksempelvis barnehagekultur, ledelse og avdelingsklima) og makro (eksempelvis stat og kommune). Det er viktig å påpeke at kontekstfaktorene er mindre relevant for studien, men tas med for å illustrere helheten i modellen.

Individnivå handler om det som ligger i enkeltmennesket. Det dreier seg om de ansatte og hvilke holdninger, kunnskaper, erfaringer og følelser de har med seg inn i intervensjonen. Det neste nivået som er barnehagenivået går på hvordan barnehagen som organisasjon kan påvirke implementeringen. Her er det snakk om faktorer i barnehagen som: Barnehagens oppdrag, beslutningsstruktur, ressurser, kompetanse i personalet, ledelse, barnehageklima, karakteristika ved barnehagen og avdelingsklima. Det ytterste nivået representerer samfunnet utenfor, der faktorer som stat, kommune, utdanning og ledelse er sentrale for barnehagen. Det som ligger i makro gir ringvirkninger innover i nivåene. Stat og kommune legger for eksempel føringer på hvordan de ønsker at barnehagene skal være. Det er derfor lettere å få støtte til en intervensjon når den er i tråd med disse føringene. Et annet eksempel er høyskole-

og universitetsutdanning for barnehagepersonell som kan gi bedre kompetanse i barnehagen (Roland, 2012). Domitrovich et al (2008) påpeker at nivået i personalet har stor betydning for implementeringskvaliteten og påpeker samtidig lederens sentrale rolle som initiativtaker til omfattende endringer gjennom intervensjoner. En ledelse som støtter intervensjonen kan i praksis være ledere som deltar i planlegging, trening og selve implementeringen av intervensjonen. I tillegg kan de også sørge for at det blir avsatt nok tid til gjennomføring av intervensjonen (Roland, 2012).

I midten av modellen er det en sirkel på to lag som representerer intervensjonen og intervensjons støttesystem. Disse er delt inn i tre: Kjerneelementer (Core Elements), levering (Delivery) og standardisering (Standardization). Det vil si at det i hver av de tre delene i intervensjonen eksisterer et støttesystem i bunn. Intervensjonens kjerneelement (Core Elements) bør ha praksisorienterte tiltak bygget på grunnleggende teori. Dersom disse ikke er klare og godt nok formidlet kan det påvirke effekten. Et støttesystem vil her være trening og opplæring av de som skal gjennomføre intervensjonen. Leveringsstrategien (Delivery) er faktorer som varighet, timing og måten kjerneelementene leveres på. Levering handler også om de ansvarlige for å implementere programmet. Relatert til "Være sammen" kan et støttesystem her være opplæring og veiledning av de som skal ha ansvaret for formidlingen i sin barnehage. Standardisering (Standardization) av en intervensjon er ofte detaljerte beskrivelser i form av instruksjoner og manualer. Disse er imidlertid forskjellig avhengig av om de er rettet mot individ eller system. Systemrettet intervensjon er ofte mindre manualstyrt. Ved å standardisere intervensjonens støttesystem vil det gi et bedre utgangspunkt for å kontrollere implementeringskvaliteten da utgangspunktet er likt for alle.

Oppsummert er både Greenbergs og Domitrovichs innfallsvinkler fruktbare for oppgaven. Det er likevel mer fokus på sistnevnte og hennes modell da den både er nyere og inneholder et større fokus på støttesystem som også er sentralt i "Være sammen". Diskrepansen mellom det planlagte og det gjennomførte danner uttrykk for implementeringskvalitet. Gjennom modellen til Domitrovich et al (2008) kan vi se via en multinivåmodell hvordan ulike faktorer og kontekster påvirker kvaliteten på implementeringen. De sentrale kjernefaktorene i en intervensjon er: kjerneelementer, levering og standardisering. Like sentralt i modellen er de ulike støttesystemene som ligger under hver av de tre komponentene. Disse støttesystemene vurderes som avgjørende for å lykkes med implementering. De nivådelte kontekstfaktorene; individ-, barnehage- og makronivå påvirker også prosessen. En annen viktig faktor som påvirker implementeringsprosessen er om arbeidet med intervensjonen blir kollektivt. Dette vil det nå gå nærmere inn på.

### 2.3.7 Kollektive prosesser

Implementering forutsetter endring (Fixsen et al, 2005). En endring som har til hensikt å endre hele organisasjonen, slik som ”Være sammen”, krever læring av ny kunnskap og nye ferdigheter. For å få læring opp på et kollektivt nivå må alle i ansatte i barnehagen inn i en læringsprosess over tid. Slike prosesser kan ses i direkte sammenheng med organisasjonslæring. For å få til organisasjonslæring må læring skje kontinuerlig på individ-, team-, og organisasjonsnivå. Det er således et systemisk fenomen fordi flere faktorer må fungere samtidig i et system for at endring skal skje (Roland, 2012).

Vårt samfunn setter krav til endring i barnehagen, og at den i så måte skal være en lærende organisasjon (jf. St.meld. nr. 41; Barnehagens rammeplan, 2011). En lærende organisasjon er i følge Senge (2006) en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. Han beskriver fem disipliner som sammen og hver for seg skaper en lærende organisasjon: (1) systemtenkning, (2) personlig mestring, (3) mentale modeller, (4) skapning av felles visjoner og (5) gruppelæring. En disiplin vil her si en måte å utvikle kompetanse og ferdigheter på.

- 1) Systemtenkning binder sammen alle disiplinene og kan skape en helhetstenkning. Det betyr å fokusere på at helheten kan bli noe større og noe annet enn summen av delene.
- 2) Personlig mestring handler om egne visjoner og eget forsøk på å forstå virkeligheten på en objektiv måte. Det er den gjensidige forpliktelsen mellom individet og organisasjonen det tilhører.
- 3) Mentale modeller er en måte og generalisere verden på og danner ofte grunnlaget for vår tolkning av omgivelsen og handlingen vi foretar oss. Senge (2006) sier at vi må ”speile oss selv” og reflektere over egne antagelser og dermed bli mer åpne for påvirkning fra andre, samt læring.
- 4) Felles visjoner danner grunnlaget for å oppnå den framtiden organisasjonen ønsker. En god organisasjon kjennetegnes av velutviklede felles visjoner. På den måten at de oppleves som inspirerende og etterhvert utgjør en identitet.
- 5) Gruppelæring er læring og tenkning i fellesskap. Senge (2006) hevder at ideer og tanker som utvikler seg fritt gjennom dialog i grupper utgjør noe mer enn det som ville kommet fram enkeltvis. Dersom grupper ikke kan lære, er det i følge han, vanskelig for organisasjonen å lære.

Utviklingen av en kollektiv orientering i arbeidet er avgjørende for om organisasjonen lykkes med endringsarbeid (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012). En kollektiv orientering betyr at det er fokus på læring i fellesskap gjennom positiv samhandling og samarbeid. Det vil i praksis si at fagstoff bør

innlæres i team eller hele personalet samtidig som det må reflekteres og trenes på et felles grunnlag. Et felles grunnlag skapes gjennom samarbeid og samhandling. Samarbeid vil i denne sammenheng si at hver ansatt deler av sine kunnskaper, erfaringer og evner med de andre i personalet. På den måten vil alle kunne lære noe nytt og dermed utvikles både individet og det kollektive nivået (Roland et al, 2014).

Et slikt samarbeid vil igjen bidra til å skape en felles forståelse som er en grunnstein i endringsarbeid på organisasjonsnivå. Bateson (1972) sier at det enkelte individ kan beskrive det samme fenomenet ulikt og dermed vil det også håndteres ulikt. En felles forståelse derimot vil øke sjansen for at et fenomen håndteres på mest mulig lik måte. Likevel er ikke målet med felles forståelse at alle skal gjøre likt, men at en er bevisst på at individets perspektiv vil påvirke forståelsen på ulike måter.

Det er fruktbart å styrke det enkelte individ i organisasjonen. Sett i sammenheng med Banduras (1997) begrep *self-efficacy* som referer til egen tro på mestring, vil det å styrke den enkeltes tro på egen kapasitet for mestring og tro på at de vil lykkes, bidra til at organisasjonens *self-efficacy* øker. I forskning på skoleimplementering er det funnet at kollektiv mestringstro skaper positiv optimisme i hele organisasjonen (Goddard & Goddard, 2001). Relatert til barnehagen vil det si at de ansatte har tro på at barnehagen og kollegaene kan utøve det som gir god effekt på barna. En slik utvikling av kollektiv mestringstro vil således gi økt motivasjon og innsats i intervensjonen (Ertesvåg & Roland, 2013; Roland & Westergård, 2015).

Det kollektive nivået er utfordrende å treffe fordi de ansatte i organisasjonen skal lære både på individuelt og kollektivt nivå over tid. Stoll et al (2006) sier i sin teori om PLC (Professional Learning Community) at læring må handle om både det individuelle og det kollektive nivået. Den enkeltes kompetanse (human capital) utvikles best når de får tilgang til andres kompetanse (social capital). Læringen kan skje individuelt, men en kollektiv orientering oppnås kun i samhandling med andre. I ”Være sammen” er det foreslått å bruke kollegaveiledning eller IGP metoden (Individuell – Gruppe – Plenum). Det anbefales derfor å få til gruppebasert og felles refleksjon og veiledning underveis i prosessen. Det kan være utfordrende i en travel barnehagehverdag, men bør likevel prioriteres høyt (Fullan, 2007; Ertesvåg & Roland, 2013). Det er ledelsens oppgave å føre tilsyn med arbeidet og støtte sine ansatte i prosessen. Det viser på ny hvor avgjørende og viktig rolle barnehagens ledelse spiller for implementering.

En annen utfordring er motstand i personalet. Det er vist at endringsforsøk i skolen kan utløse motstand i deler av personalgruppa (Stoll & Fink, 2002; Burke, 2008; Roland, 2012). Det er derfor naturlig å tro at dette også kan skje i barnehagen. Årsakene til motstand kan være mange. Blant annet mangelfulle beslutningsprosesser, negative intervensjonserfaringer, svak ledelse og liten endringsvilje i personalet (Greenberg et al, 2005). Disse kan skape en barriere for implementering og det er derfor viktig at de

avdekkes så tidlig som mulig slik at virkningen av dem reduseres. Det er viktig at de som skal gjennomføre implementeringsprosessen føler høy grad av forpliktelse overfor intervensjonen (ibid.). Ledelsen spiller flere viktige roller i dette arbeidet som for eksempel motivator, støtte, veileder og rollemodell. Det må skapes en felles forståelse. Hvordan intervensjonen blant annet formidles, arbeidsmetoder og opplevelsen av nytte har innvirkning på ansattes lojalitet til arbeidet (Fullan, 2007). Det er slik sett mye ansvar på ledelsen i forhold til å skape et kollektivt nivå i arbeidet.

Oppsummert handler kollektive prosesser om i hvilken grad de ansatte i organisasjonen klarer å innføre og omsette en intervensjon gjennom både individuell og kollektiv læring. Det er også vist at flere faktorer må fungere samtidig i et system for at endring skal oppnås. Senges (2006) fem disipliner systematiserer den nødvendig utviklingen for å oppnå endring i organisasjonen og individuelt. Utviklingen av ledelse, fellesforståelse og fokus på positivt samarbeid og samhandling er blant de viktigste faktorene i det kollektive arbeidet. Et kritisk punkt er lojalitet i arbeidet. Høy grad av lojalitet genererer bedre kollektivt nivå.

I neste kapittel vil oppgavens metode fremstilles. Her vil det blant annet gå frem hvilken metode som er brukt, hvordan fremgangsmåten i oppgaven har vært, gjennomføringen og etiske vurderinger gjort underveis i prosessen.



## 3.0 Metode

Strukturen på dette metodekapittelet ser slik ut:

- Forskningsmetode (metodiske overveielser og den valgte forskningsmetoden)
- Det kvalitative forskningsintervjuet (fremgangsmåte og gjennomføring av intervju)
- Datainnsamling (utvalg og intervjuguide)
- Analyse av intervjudata (metode og analyseprosessen)
- Validitet og reliabilitet (kvalitetssikring av funn, etiske vurderinger og eventuelle feilkilder)

Jeg vil med dette forsøke å belyse hele prosessen med denne studien, for å vise hvilke overveielser og fremgangsmåter som ligger til grunn for mine konklusjoner (jf. Silverman 2001; Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.1 Forskningsmetode

Begrepet metode betyr opprinnelig å finne veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2009). En forskningsmetode er en plan for hvordan en undersøkelse skal legges opp. Problemstillingen gir retningslinjer for hvordan forskningsprosjektet kan utformes (Thagaard, 2013). Oppgavens problemstilling ses i klar sammenheng med samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Det er en forskningsmetode som forteller oss hvordan vi skal gå frem for å få svar på sentrale spørsmål om samfunnet vårt. Den kjennetegnes av systematikk, grundighet og åpenhet. (Johannessen et al, 2010).

En metode gir beskrivelser av forskningens fokusområdet, aktuelle deltagere, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan. Disse elementene står i gjensidig forhold til hverandre (Thagaard, 2013). I tillegg får metodevalg betydning for hvilke typer analyser som er mulige. Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden er preget av den naturvitenskapelig metoden, og fokuserer på å telle opp fenomener via for eksempel spørreundersøkelser (Johannessen et al, 2010). En kvalitativ metode søker å forstå individets ståsted, gjennom å se på dets handlinger i en naturlig kontekst (Postholm, 2005).

For å besvare forskningsspørsmålet i min studie ble et kvalitativt forskningsprosjekt vurdert som det mest hensiktsmessige. Målet med problemstillingen var å lytte til hvordan barnehagene hadde jobbet med implementeringen av SIP-modellen. Det fordrer en mer dyptgående undersøkelse av den enkelte barnehage. Det kunne vært en mer skjematisk fremgangsmåte hvor de sentrale begrepene i problemstillingen ble operasjonalisert og målbare. Det hadde imidlertid produsert standardiserte svar og utelukket et mer nyansert bilde. Det kunne likevel vært en kombinasjon av de to metodene der det i tillegg hadde blitt utdelt et spørreskjema. Det hadde gitt et større og bredere bilde på situasjonen i den

enkelte barnehage. Dette ble imidlertid vurdert som for omfattende og tidkrevende for denne masteroppgaven. Den kvalitative forskningsmetoden vil nå redegjøres nærmere i neste avsnitt.

### 3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskning har som mål å få en dypere forståelse av et sosialt fenomen. Det er en tilnærming som ofte brukes innenfor blant annet pedagogikken. For å få en forståelse av sosiale fenomen søker forskeren ”tykke” og fyldige data om personer og situasjoner. Det krever ofte et mindre utvalg og det er derfor ikke et mål å generalisere funnene (Thagaard, 2013). Det er ingen spesifikk analytisk fremgangsmåte noe som krever at beskrivelsene omkring prosessen er detaljerte. Silverman (2001) kaller det å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig.

En viktig del av kvalitativ forskning er å få tak i personers opplevelse av situasjoner. Skal forskeren lykkes med det må hun ha direkte kontakt med det hun forsker på. Det kan være via for eksempel en samtale. Thagaard (2013) sier at samtalen er et godt utgangspunkt for å få innsikt i personers tanker, refleksjoner og erfaringer. Det er kontakten mellom forskeren og de/det som studeres som kjennetegner metoden. Forskeren skal legge minimalt med føringer slik at den som undersøkes får snakke fritt. Språket er således en av de viktigste kilden til informasjon. Den transkriberte teksten utgjør empirien som igjen danner grunnlaget for analysen (ibid.). I min studie vil jeg forsøke å få en dypere forståelse når det gjelder implementeringsprosesser knyttet til en bestemt psykologisk modell – SIP modellen.

### 3.1.2 Fenomenologi

I den kvalitative forskningen eksisterer det ulike forskningsdesign. Et forskningsdesign referer til forskjellige tilnærminger til data innenfor en gitt forskningsmetode (Johannessen et al, 2010). Denne masteroppgaven er inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen. En fenomenologisk forsker sentrer seg på personen som studeres og dens opplevelser og omverdenen plasseres bak. Denne tilnærmingen bygger på grunnleggende antagelser om at virkeligheten er slik vi mennesker oppfatter den (Thagaard, 2013). Det er skissert fire viktige steg i det fenomenologiske forskningsdesignet, som har klare likehetstrekk med Kvale & Brinkmanns (2015) syvtrinnsystem. Det er et system som viser de ulike trinnene i et kvalitativt forskningsintervju. Dette vil nå redegjøres grundigere i neste avsnitt.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

På bakgrunn av den kvalitative forskningsmetoden og den fenomenologiske tilnærmingen ble et kvalitativt forskningsintervju benyttet for innhenting av data. De data som presenteres senere i oppgaven er samlet inn via semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju viser til at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjema samtale. I tråd med fenomenologien sier Kvale & Brinkmann (2015) at man kan trekke klare paralleller fra det kvalitative forskningsintervjuet til den dagligdagse samtalen. Det er likevel slik at intervjuet er preget av en bestemt metode og spørreteknikk. Intervjuet gjennomføres med utgangspunkt i en intervjuguide med bestemte tema og forslag til spørsmål. Temaene fungerer som en rettesnor for samtalen for å beholde "tråden" i tematikken (ibid.). I det videre vil Kvale & Brinkmanns (2015) syvtrinnsystem presenteres.

### 3.2.1 Intervjuundersøkelsens syv trinn

De syv trinnene er brukt som grunnlag for intervjuene gjort i denne masteroppgaven. Trinnene er ment som en hjelp til å skape struktur og kvalitet i undersøkelsen. De viser prosessen fra ide til ferdig produkt. Det vil først redegjøres for Kvale & Brinkmanns (2015) fremstilling, før jeg går kort inn på hva som er gjort i min studie under de respektive trinnene. Kvale & Brinkmann (2015) skisserer følgende:

#### 1. Tematisering:

I første trinn tematiseres undersøkelsens *hva* (avklare og avgrense emne og utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse av det som skal undersøkes) og *hvorfor* (formål med undersøkelsen og avklare forskningsspørsmål). Dette redegjøres før man stiller *hvordan* spørsmålet, og velger metode. I tillegg til at egen egen forforståelse av tema presenteres (ibid.). I min studie har jeg brukt følgende tema: "Være sammen", SIP-modellen og implementering, der implementering og SIP-modellen er hovedtema. Dette er oppgavens *hva*. Formålet med denne undersøkelsen var å se på implementeringskompetanse som eksisterte i "Være sammen" barnehager knyttet til SIP-modellen. Forskningsspørsmålet ble derfor: *Hvordan har barnehager i "Være sammen" implementert SIP-modellen?*

#### 2. Planlegging:

I neste trinn velges undersøkelsens metode. Det vil si hvilke prosedyrer og teknikker man har tenkt til å bruke. Deretter hentes det inn relevant kunnskap og teori i forhold til gjennomføringen av selve intervjuet, men også til etterarbeidet. Det vil si at forskeren avklarer tidsperspektiv, antall informanter og hva undersøkelsen skal munne ut i (eksempelvis. en masteroppgave). Kvale & Brinkmann (2015) legger vekt på at man bør ta hensyn til og få en oversikt over de syv trinnene før man gjennomfører intervjuene. Ut ifra forskningsspørsmålet ble en kvalitativ metode vurdert som mest hensiktsmessig for denne studien da det kunne gi meg en dypere og

nyansert forståelse av tematikken. Et semistrukturert intervju med tema (intervjuguide) ble utarbeidet med utgangspunkt i omfattende forskning og teori på temaene gitt over. Intervjuene med de fem informantene ble planlagt å gjennomføre i løpet av en måned og transkriberes i Nvivo fortløpende. Det gikk som planlagt.

### 3. Intervjuing:

Intervjuet gjennomføres med utgangspunkt i den utarbeidede intervjuguiden basert på en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes. Det vil si at forskeren er bevisst på at informasjon innhentes på et mellommenneskelig plan. Samspillet mellom forsker og informant er derfor avgjørende for kvaliteten på data (ibid.). I mine intervjuer forsøkte jeg å stille alle spørsmålene i intervjuguiden for å sikre mest mulig lik tilnærming til de fem. Jeg opplevde å ha god kjemi med mine informanter slik at samtalen fløyt noenlunde naturlig i tråd med kvalitativ tilnærming (jf. Thagaard, 2013).

### 4. Transkribering:

Når intervjuene er gjennomført skal de transkriberes. Det innebærer som regel at muntlig ord blir skrevet ut i tekst. Intervju registreres på forskjellige måter, men lydopptak er mest vanlig (ibid.). Mine intervjuer ble skrevet ut via lydopptak ved hjelp av transkriberingsprogrammet Nvivo.

### 5. Analysering:

Analysemetode velges ut ifra hva forskeren anser som mest lønnsomt for forskningens formål og tema. Hvilken analyse som skal benyttes bør være i tankene allerede i planleggingen (2). Det vil si at analyseringsprosessen begynner allerede under intervjuene noe som forenkler prosessen i etterkant. Jeg hadde en fenomenologisk inspirert tilnærming til data og var på forhånd bevisst på å være åpen og lite førende på informasjonen styrerne ga meg. Dette ble med meg inn i analysemetoden hvor det ble brukt *åpen koding* som bidrar til økt bevissthet rundt intervjuets sosiale praksis (Strauss & Corbin, 1990, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015). Analyseprosessen vil redegjøres nærmere i eget avsnitt (jf. 3.4 Analyse av intervjudata).

### 6. Verifisering:

I nest siste trinn skjer det en kvalitetssikring av funnene. Kvale & Brinkman (2015) kaller dette verifisering hvor en undersøker funnenes reliabilitet (troverdighet i forskningsresultatene), validitet (undersøker metoden forskningsspørsmålet) og generaliserbarhet (kan det overføres til andre relevante situasjoner). Dette er en kvalitativ studie med resultater som er vanskelig å etterprøve. Derfor har jeg forsøkt å gi detaljerte og fyldige beskrivelser omkring innsamlings- og analyseprosessen for å synliggjøre fremgangsmåten og styrke reliabiliteten. Det styrker

validiteten da grunnlaget for mine konklusjoner synliggjøres (jf. Silverman, 2001), i tillegg er data lagret i Nvivo slik at det er mulig å tilbakespore arbeidet. Funnen fra denne studien er mer en rettesnor for lignende situasjoner enn generaliserbare. En mer omfattende kvalitetssikring er gjort i eget avsnitt (jf. 3.5 Validitet og reliabilitet).

#### 7. Rapportering:

Til slutt presenteres hele prosessen i en lesbar tekst der metodiske og teoretiske retningslinjer er fulgt, i tillegg til etiske hensyn tatt underveis i prosessen. Ved å ha en metodologisk veldokumentert rapport som lar leseren følge prosessen fra tematisering til sluttrapport, styrkes rapportens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle er rapporten en masteroppgave. De metodiske og teoretiske retningslinjene som er fulgt redegjøres nærmere i de neste avsnittene og vil derfor ikke gås inn på her. De etiske hensynene vil også være gjennomgående for presentasjonene videre i oppgaven, samt belyses i eget avsnitt (jf. 3.4.3 Etske vurderinger).

### 3.3 Datainnsamling

I dette avsnittet vil utvalget for studien og gjennomføring av intervju presenteres, samt vurderinger og hensyn som er tatt i forhold til oppgaven. Først vil jeg redegjøre for utvalget og bakgrunnen for det hvor etiske og metodiske overveielser underveis i prosessen vil belyses. Deretter vil fremgangsmåten og gjennomføringen av intervjuguiden presenteres, i tillegg til etiske og metodiske overveielser i forhold til dette.

#### 3.3.1 Utvalg

Problemstillingen la klare føringer på lokaliseringen av utvalget. Barnehagen måtte ha tilknytning til kompetanseløftet "Være sammen". Ytterligere to kriterier ble lagt til. De måtte ha deltatt i prosjektet i minimum tre år slik at de hadde grundig kjennskap og erfaring med prosjektet. De skulle også være styrere eller ha en lederrolle i barnehagen. Styreren sitter med det overordnede ansvaret i hver enkelt barnehage og påvirker i stor grad hvordan det faglige innholdet skal se ut. Det blir følgelig de som leder implementeringsprosessen i barnehagen og derfor en viktig brikke i dette arbeidet. Det vil derfor være hensiktsmessig å lytte til deres beskrivelse og opplevelse av prosessen da de er avgjørende for om implementering lykkes eller ei. Oppslutningen var svært bra og alle de fem som ble spurt ville bli med på studien. Antallet informanter er valgt i tråd med Postholms (2005) anbefaling om godt samsvar mellom studien og tiden til rådighet.

Informantene ble valgt via et mellomledd. Min veileder er en sentral aktør i "Være sammen" og hadde kjennskap til flere barnehager og styrere som deltok i prosjektet. Han ga meg navnet på en barnehage og en styrer jeg tok kontakt med. Den styreren ga meg navnene på de fire andre. De ble alle kontaktet via telefon hvor de ga muntlig samtykke og deretter ble det ettersendt en mail. Den inneholdt mer informasjon og en samtykkeerklæring i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016).

De fem informantene tilhører samme kommune og gikk sammen om å søke prosjektmidler til prosjektet. De er alle med i nettverksgrupper som en del av arbeidet med "Være sammen". Fire av informantene er i samme nettverk og møtes en gang i måneden samt to ganger i halvåret med eksterne veiledere fra kompetanseløftet.

Den empirisk lokaliseringen farger dataene (Thagaard, 2013). Ved å ta utgangspunkt i informasjon fra styrer reduseres kanskje innsikt i det arbeidet som foregår på avdelingene. Rekrutteringen kan derfor trolig gi mindre bredde i utvalget da det kun ga innsikt i arbeidet sett fra styrernes perspektiv. Denne avgjørelsen måtte tas av hensyn til tiden som var til rådighet. Styrer spiller likevel en sentral rolle i implementeringsarbeidet og det ble vurdert dithen at de kunne gjenspeile fruktbar informasjon til studien.

### 3.3.2 Intervjuguide

I denne studien er data som nevnt innhentet via en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2). Det ble fastsatt to hovedtema: SIP-modellen og implementering. Disse hadde underkategorier og forslag til spørsmål. Hovedtema implementering ble viet mest oppmerksomhet. SIP-modellen var tenkt som et slags måleverktøy på implementering, selv om spørsmålene dreide seg om SIP-modellen var implementering det grunnleggende temaet gjennom hele intervjuguiden.

I forkant av intervjuene visste informantene kun hvilke tema vi skulle snakke om på bakgrunn av informasjonsskrivet de fikk tilsendt på mail og telefonsamtalen. Hensikten med det var å sikre mest mulig troverdighet i dataene slik at de beskrev situasjonene slik den faktisk var, i tillegg til å skape et bedre utgangspunkt for en naturlig flyt i samtalen av hensyn til forskningsmetoden. Informantene ga i varierende grad utfyllende svar. Noen ga svar som besvarte andre spørsmål som kom senere i guiden slik at noen spørsmål ble utelukket. Jeg valgte likevel å holde meg mest mulig til spørsmålene og heller risikere å få samme svar flere ganger. Dette for å sikre mest mulig fylldighet i datamaterialet i tråd med kvalitativ forskning, i tillegg til å sikre noenlunde lik tilnærming til informantene.

Informantene ble intervjuet individuelt for å eksplisitt få frem den enkeltes oppfatninger, meninger og synspunkter. Gruppeintervju kunne også vært aktuelt. Dalland (2010) sier at i et gruppeintervju kan informantene stimulere hverandre til å få frem personlige erfaringer, synspunkter og refleksjoner på noe

de selv har opplevd. Et gruppeintervju kan likevel eksempelvis legge lokk på uttalelser, tanker og refleksjoner som enkelte ikke føler seg komfortable med å si i en større gruppe.

Videre fant intervjuene sted i de respektive barnehagene og ble gjennomført i løpet av februar/mars 2016. I likhet med Omdal (2013) var det et poeng at intervjuene ble foretatt på omtrent samme tid. Da hadde alle fått samme levering av "Være sammen" noe som gjorde det mulig å sammenligne implementeringsprosessen i de ulike barnehagene. Selve intervjuet foregikk på styrernes kontor med unntak av ett som ble gjort i barnehagens felles pauserom.

### 3.4 Analyse av intervjudata

Dette avsnittet inneholder prosessen med å analysere data, samt egne vurderinger og refleksjoner gjort underveis. Det sentrale i den kvalitative metoden er som nevnt kontakten mellom forskeren og den som undersøkes. I fenomenologisk tro er målet å analysere og tolke med et åpent sinn. Det ville likevel være naivt å tro at forskerens perspektiv ikke har betydning for analysen, spesielt med tanke på kontakten som oppstår mellom forskeren og informanten. Forskerens egne erfaringer, opplevelser og teoretiske bakgrunn vil derfor farge hennes perspektiv (Postholm, 2005).

På forhånd var jeg positiv til prosjektet "Være sammen" og jeg jobber selv i barnehage. I møte med informantene oppstod det god kjemi og en av dem kommenterte at hun hadde hørt mye bra om meg. Dette kan helt klart ha farget datainnsamlingen og ikke minst analyseringen. Deres beretninger ble derfor kontinuerlig vurdert i forhold til om de sa noe de i utgangspunktet ikke hadde tenkt å si. Disse ble ikke tatt med i resultatdelen. Postholm (2005) påpeker at forskerens perspektiv og forståelse alltid vil være en del av analysen, og at dette samspillet derfor er unngåelig og heller noe man bør være bevisst på.

Intervjuene ble skrevet ut i sin helhet ved hjelp av dataprogrammet Nvivo. Programmet behandler ustrukturert data og kan hjelpe deg å organisere datamaterialet. Intervjuene ble skrevet på bokmål av hensyn til informantene og leseren. Dialektiske ord og uttrykk kan spores tilbake til informanten og det kan være lettere å lese og forstå bokmål. Data ble således anonymisert av hensyn til informantenes personvern (NESH, 2016).

For å analysere dataene er det brukt en såkalt *åpen koding* hvor data brytes ned, undersøkes, sammenlignes, begrepliggjøres og kategoriseres (Strauss & Corbin, 1990, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015). En slik analysemetode bidrar til økt bevissthet rundt intervjuets sosiale praksis og dens påvirkning på innhenting av kunnskap. Kodingen har vært både data- og begrepsstyrt. På forhånd var det laget to hovedkoder utfra begrepene SIP-modell og implementering, disse hadde også underkoder. Etter datainnsamlingen har det kommet flere underkategorier i form av overlappende spørsmål som er slått sammen til en overskrift. Disse er ikke standardiserte, men forsøker å vise

intervjupersonenes beskrivelser. En komparativ analysemetode ble brukt som utgangspunkt for å finne likheter og forskjeller. Disse er sammenfattet under hver kategori/overskrift sammen med et sitat som er trukket ut for å underbygge enten hovedtendensen eller avviket. Sitatet er markert med farge og innrykk i teksten. Datamaterialet gjengitt i resultatdelen (jf. Kapittel 5) førte til at kategoriene; *nettverk* og *systemperspektivet* ble opprettet. Disse er presentert i den videre analysen som er gjort i drøftingsdelen (jf. Kapittel 6). I det videre vil forskningens og oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet presenteres.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Dette avsnittet handler om oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. De tre kan sies å utgjøre forskningens kvalitetssikring. Disse begrepene er imidlertid hentet fra kvantitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning er flere opptatt av at det må brukes andre begreper (Lincoln & Guba, 1985; Thagaard, 2013). Det er henholdsvis gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Begrepene vil videre brukes overlappende. De kvantitative begrepene er likevel brukt som overskrift for avsnittene. Disse vil nå utdypes nærmere i rekkefølgen angitt.

#### 3.5.1 Validitet i oppgaven

Begrepet validitet er omdiskutert i kvalitativ forskning. Validiteten måler gyldigheten i resultatene forskeren kommer frem til. Innenfor samfunnsvitenskapen dreier det seg om å vurdere om man undersøker det man skal undersøke. Således bør validitetsvurderingen gjennomsyre hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). utfordringer knyttet til gyldigheten i kvalitativ forskning ligger i gjennomføring og tolkning da det er i samspill med forskerens eget perspektiv. Det er derfor nødvendig med en grundig redegjørelse av hele prosessen for å synliggjøre grunnlaget for konklusjonene.

Lund et al (2006) har utviklet et validitetssystem basert på et kvantitativt system (jf. Cook & Campbell, 1979). Tanken i systemet er at fenomenet som studeres er delvis konstruert av forskeren og delvis av reelle fenomener. Det vil si at forskeren må forholde seg kritisk til sine observasjoner og tolkninger. Denne tanken baserer seg på den filosofiske retningen kritisk realisme som blir sett på som en viktig ramme for dagens samfunnsforskning (Kleven et al, 2002). Kvalitative forskeres oppgave er å utvide kunnskapen, men samtidig vurdere den kritisk fordi forskeren selv er involvert i konstruksjonen av den.

I validitetssystemet beskriver Lund et al (2006) fire typer validitet: statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Førstnevnte handler i kvalitativ forskning om resultatvaliditet. Det viser til at resultatene i undersøkelsen er systematiske og av rimelig størrelsesorden. I denne studien er det brukt eksplisitte strategier i forhold til både intervju og analyse. Intervjuguiden er semi strukturert i tråd med Kvale & Brinkmanns (2015) syvtrinnsystem. Alle intervjuene er derfor gjennomført innenfor



de samme rammene. Begrepene i intervjuguiden er hentet fra internasjonal forskningslitteratur og kjente teoretikere. Det ble brukt to båndopptaker i tilfelle det skulle oppstå teknisk svikt under intervjuene. Videre ble data importert og transkribert i det kvalitative metodeprogrammet Nvivo. Det gjør det mulig å tilbakespore resultatkapittelet da alle de transkriberte dataene ligger tilgjengelig i programmet. Intervjuene ga meg et stort omfang å basere studiet på. Det ble gjennomført i alt fem dybdeintervjuer som varte i mellom 30 minutter og 1 time. Intervjuene utgjorde tilsammen 60 sider transkribert materiale.

Indre validitet er relatert til spørsmål om årsaksforhold. Min problemstilling er i større grad deskriptiv noe som vil si at indre validitet ikke er relevant for denne studien. Begrepsvaliditet måler samsvaret mellom det begrepet som er brukt og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepet. Jeg har hovedsakelig brukt begreper i forhold til implementering og SIP-modell som er hentet fra internasjonal forskning. Operasjonaliseringen i forhold til begrepene er gjort i tråd med anbefalinger fra litteraturen de stammer fra.

Den siste typen validitet er ytre validitet som viser til graden av sikkerhet når det gjelder generaliserbarhet. Kleven et al (2002) mener at det i kvalitativ metode i samfunnsvitenskapelig og pedagogiske vitenskap ikke vil kunne skape allmenngyldige lover og regler slik som i naturvitenskapen. Kvale (2005) sier at hver situasjon og hvert fenomen har sin egen indre logikk og struktur i motsetning til naturvitenskapen. I lys av denne studien er det lite sannsynlig at resultatene kan generaliseres til alle barnehager i Norge. Det dreier seg mer om at funnene kan ha en rettleidende funksjon for lignende situasjoner. Funnene mine er drøftet i forhold til teorier slik at pedagoger, styrere og andre som jobber i barnehage kan få et innblikk i deres implementeringsprosess, kompetanse og implementeringsarbeid som er beskrevet. Det er som nevnt et mål i kvalitativ forskning å gi en dypere forståelse av et sosialt fenomen (jf. Thagaard, 2013). Mine funn er satt inn i en teoretisk ramme slik at resultatene har bidratt til et rikere teoretisk utgangspunkt og en dypere forståelse. Det er tydelig hvilke suksessfaktorer og utfordringer disse styrerne har i forhold til implementering av SIP-modellen.

Kvale (2005) snakker videre om tre hovedformer for validitet: validitet som håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Det er kun den førstnevnte formen er relevant for min studie slik at de andre vil ikke gå nærmere inn på. Validitet som håndverksmessig kvalitet vil si at funnen sjekkes og tolkes teoretisk. Det vil si at jeg som forsker må kontrollere funnen og tolkningene mine kritisk. Jeg brukte informantdialog som vil si at jeg oppsøkte informantene og la frem funn og drøfting. Dermed kunne de selv se om de kjente seg igjen i tolkningene eller hadde utfyllende kommentarer. Funn og drøfting ble sendt via mail slik at jeg fikk skriftlig tilbakemelding. Det gjorde det lettere å ta med resultatene fra informantdialogen inn i validitetsvurderingen. Styrerne ga uttrykk for at de kjente seg igjen i både fortolkninger og drøfting. Jeg vurderer denne gjenkjenneligheten som en

styrke for studiens validitet. Oppsummert vil studien på bakgrunn av vurderingene over ha en relativt god validitet.

### 3.5.2 Reliabilitet i oppgaven

Reliabilitet er fra det engelske ordet *reliability* som betyr pålitelighet. Det handler om nøyaktigheten i studiens data, hvilke data som brukes, innsamlingsmetode og hvordan de bearbeides (Johannessen et al, 2010). Oppgavens validitet avhenger av reliabiliteten. Det vil si at oppgaven mister sin gyldighet hvis den ikke er pålitelig. Disse to henger derfor tett sammen og kan flyte i hverandre. Det er flere utfordringer knyttet til kvalitativ forsknings pålitelighet. Det er blant annet vanskelig for leseren å etterprøve resultatene. Min undersøkelse kan være vanskelig å etterprøve grunnet lange og utdypende samtaler, der det vil være nesten umulig å kunne gjenskape de samme funnene/dataene. Det er derfor Silverman (2001) påpeker viktigheten av å gi fyldige og detaljerte beskrivelser omkring innsamling og analyse av data.

Det er få eller ingen som har undersøkt det denne oppgaven gjør. Det er derfor lite som tyder på at tidligere erfaringer fra feltet har påvirket datamaterialet. Det er kun jeg som har vært forsker i oppgaven, men jeg har diskutert med veileder angående avgjørende beslutninger underveis. Det kan stilles spørsmål ved hans interesse i oppgaven med tanke på tilknytningen til prosjektet "Være sammen". Veiledningen har likevel vært preget av profesjonalitet og jeg opplever at det styrker oppgavens pålitelighet blant annet med tanke på hvilke ressurser som ligger i hans kunnskap og erfaring. Det har hatt innvirkning på den faglig tyngde (jf. Kapittel 2) funnen støttes til. Videre er studien gjennomført etter anerkjente metoder og funnene er relativt ensartede. I kvalitativ metode vil det alltid være vanskelig å vurdere reliabilitet da det er umulig å gjenskape det samme intervjuet med de samme spørsmålene.

### 3.5.3 Etske vurderinger

Forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De godkjente prosjektet (se vedlegg 1) på bakgrunn av at det tilfredsstilte de forskningsetiske retningslinjene i Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Informantene ga sitt muntlig, skriftlig og informerte samtykke til å delta i intervjuet. I informasjonsbrevet ble de gjort oppmerksomme på at de kunne trekke seg når som helst og få alle data om seg selv slettet (se vedlegg 3). Informantene fikk opplyst at både de og barnehagen ville forbli anonyme slik at hensynet til taushetsplikten og personvernet ble overholdt. All data er forsvarlig lagret i en passordbelagt elektronisk mappe og vil bli slettet ved prosjektets slutt. Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer i NESH (2016).

I forkant av masteroppgaven hadde jeg reflektert over min rolle som forsker og det ansvaret med å skulle gjengi andres tanker, meninger, synspunkter også videre. Forskerens integritet er det mest avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen noe dette metodekapittelet har vist. I analysen og tolkningen av dataene er ikke informantene tilstede og det gir meg som forsker en slags ekspertrolle. Mitt perspektiv er naturlig nok forskjellig fra dems forståelse av sin egen situasjon (Thagaard, 2013). Det er viktig å være bevisst på dette skillet for å unngå at tolkningene virker provoserende og fremmede (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet har vært å opptre/handle med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen. I dette kapittelet er det vist at det har vært kontinuerlige etiske overveielser av min rolle overfor informantene, omgivelsene rundt og datamaterialet. Bevisstheten rundt min egen innflytelse på oppgaven har vært med meg gjennom hele prosessen, i likhet med bevisstheten rundt at jeg som forsker står i konstant relasjon til omverdenen og umulig kan gjennomføre prosjektet uten innflytelse fra de/det rundt meg.

#### 3.5.4 Feilkilder

Det kan oppstå flere feilkilder som kan påvirke resultatene. Både intervjuguiden og selve gjennomføringen av intervjuet kan inneholde momenter som påvirker utfallet. Spørsmålene kan ha vært upresise, for ledende eller vanskelig å forstå for informantene. Selve intervjuet er semistrukturert, noe som førte til at spørsmål ble stilt på ulike måter utfra det informanten fortalte. Det ble også i varierende grad stilt oppfølgingsspørsmål.

Informantene ble kontaktet via en tredjepart de var i jevnlig kontakt med via kompetanseløftet. De kan derfor ha følt seg presset til å delta. De var imidlertid positive til å delta før de fikk informasjon om min veileders rolle i prosjektet. Det kan tenkes at de ble påvirket av respekten de alle uttrykte for min veileder og at de av den grunn ikke ga hele sannheten. Empirien viser likevel et nyansert bilde med både positive og negative sider. Intervjuet som foregikk med åpen dør kan tenkes å ha påvirket dataene ved at informanten holdt tilbake informasjon av hensyn til sine ansatte. Inntrykket er likevel at alle svarte på de faktiske forhold.

Det var ingen av de fem jeg hadde truffet på forhånd og hadde en relasjon til noe som ga et nøytralt utgangspunkt. Det kan ha ført til mindre åpenhet i svarene da de er mindre trygge og kjent med meg. Informantene kan ha opplevd maktubalanse i forhold til meg som forsker eller at praten fløyt dårlig som igjen påvirker svarene. En annen feilkilde er arbeidet med å gjøre muntlig språk om til lesbar tekst. Her tenkes på tonefall, kroppsspråk og stemning. På den annen side minsker lydopptak risikoen for feilkilder blant annet fordi du kan gå tilbake og spille av på nytt dersom noe er uklart. Det vi alltid være en utfordring når det gjelder forskerens dynamikk og balansering av nærhet og distanse når det gjelder tolkning av empiri og i det direkte møtet med informanter (Repstad, 2007). I neste kapittel vil resultatene fra intervjuundersøkelsen presenteres.

## 4.0 Resultat

De empiriske funnene vil nå presenteres med utgangspunkt i hovedtemaene fra intervjuguiden. Disse temaene er:

- Kjernekomponenten SIP-modellen (forståelse av modellen)
- Implementering av SIP modellen (begrepsforståelse, implementeringsdrivere, opplevelse av nyttinghet, implementeringskvalitet, implementeringsutfordringer, støttemateriell og kollektive prosesser)

I tillegg vil bakgrunnsdata presenteres innledningsvis i kapitlet da det har relevans for drøftingen.

Det er temaet implementering som vil prege kapitlet av hensyn til problemstillingens relevans. Ut ifra spørsmålene informantene fikk er hovedtrekkene og avvikene trukket frem og underlagt lignende spørsmål fra intervjuguiden. Det er gjengitt et sitat under hvert spørsmål som eksemplifiserer hovedtendenser eller eventuelle avvik.

### 4.1 Bakgrunnsdata

Data er hentet fra fem ulike barnehager i Stavanger kommune. Det er fire styrere og en assisterende styrer som er intervjuet. De er alle kvinner. Alle informantene er utdannet barnehagelærere med videreutdanning innenfor blant annet spesialpedagogikk og ledelse. De har lang fartstid i barnehage med et gjennomsnitt på 25 år. I tillegg har mange jobbet opp mot 20 år som styrere. Barnehagene har deltatt i rundt 3 år i ”Være sammen”.

Barnehagene jeg var i gikk sammen om å søke prosjektmidler til ”Være sammen” i 2013 og dannet samtidig et faglig nettverk. Det vil si fire av styrerne er i samme nettverk og en i et annet som i tillegg til styrer inkluderer pedagogiske ledere. Det betyr at det nettverket består av ledergruppa internt i barnehagen. Bakgrunnen for det andre nettverket, som består av styrere fra ulike barnehager, var ønsket om å drive frem endringsarbeid sammen. Det ble utløsende faktor til at en tok initiativet og inviterte flere med. De møtes en gang i måneden og faglig fokus endres fra år til år. Begge nettverkene har også en til to ekstern veileder fra ”Være sammen” som er inne to ganger pr. halvår.

I alle barnehagene har de pedagogiske lederne og styrerne gjennomgått veilederutdanningen i ”Være sammen”. Noen har hatt utfordringer med oppsigelser og permisjoner. En av barnehagene har imidlertid hatt de samme pedagogene gjennom hele prosjektet uten utskiftninger. Nytt av året er et internt kursprogram utviklet i nettverket som består av ulike styrere, med fokus på relasjonsarbeid og relasjonskompetanse. Der er også assistentgruppen sentral og de har utvidet organisasjonen med en

referansegruppe bestående av en pedagogisk leder, en assistent, en styrer og en prosjektleder fra hver av barnehagene. Dette er også i startfasen og de får i tillegg veiledning av ekstern veileder fra "Være sammen".

## 4.2 SIP-modellen

### *Hvordan forstår de modellen?*

Alle informantene legger vekt på databasen i sin forklaring av modellen og det viser seg også at det er den mest refererte delen av modellen. Fokuset har vært å trekke ut essensen av modellen for å gjøre den mer anvendelig i praksis.

Informant 1 sier: «Jeg tenker jo SIP-modellen som det der hverdagsbegrepet som vi bruker. Ryggsekken vår. Så det er jo på en måte hva er det jeg har med meg fra jeg er født...»

Ryggsekken beskrives av flere som en forståelig metafor på modellen som treffer de ansatte i barnehagen og gjør det mer gjenkjennelig for den enkelte. Flere kobler den til aggresjon og forståelsen av barns reaksjonsmønster i gitte situasjoner og kontekster. SIP-modellen blir også koblet opp mot caser fra den daglige barnehagekonteksten. Dette løftes frem som betydningsfullt og meningsfylt arbeid der fokuset er å forstå barnet utfra modellen.

Flere av informantene sier at modellen treffer dem som fagperson, blant annet fordi fokuset på relasjonsarbeid er noe de virkelig brenner for.

Andre beskriver det som en modell som rydder opp i personalgruppen når det gjelder forståelse av deres egen database og dens betydning i møte med barn. Det har ført til økt bevissthet rundt den profesjonelle utførelsen av arbeidet. SIP-modellen blir blant annet brukt i medarbeidersamtaler og veiledning i relasjonsarbeid. Modellen beskrives av flere som sterkt tilknyttet forståelsen av den autoritative voksenrollen (jf. Baumrind, 1991).

Utfordringer i arbeidet med modellen er knyttet til startfasen og at det er en del kompliserte perspektiver å sette seg inn i. Likevel er det en godt likt modell. Alle informantene sier at det er en lærerik, interessant og spennende modell som har beriket deres praksis.

## 4.3 Implementering

### 4.3.1 Begrepsforståelse:

Innledningsvis ble informantene spurt om begrepsforståelse knyttet til implementering. Begrepet implementering er alle informantene enige om at betyr å få teori omsatt ut i praksis. Implementeringskvalitet fremstilles som et begrep som måles i hvilken grad det planlagte er gjennomført. På den annen side var flere av informantene noe ukjent med begrepet implementeringskvalitet og trengte stikkord for å få tak på det.

På spørsmål om kjernekomponent, forteller alle informantene om de fem kjernekomponentene de har valgt ut for sin barnehage. Fire av barnehagene som er i det samme nettverket har like. Flere er opptatt av at personalet skal kunne dem ut og inn. Enkelte sier at det handler om å velge ut hva en ønsker kompetanse på. Informant 5 sier:

*Det er hovedessensen i det som en jobber med.*

I forhold til implementeringsdrivere knytter enkelte det til en lystbetont handling som gir mening og læring. Andre så det i sammenheng med seg selv som leder og andre ledere på avdelingene og i prosjektet. Det vil si at de opplevde seg selv, de pedagogiske lederne barnehagen og ekstern leder i prosjektet som en slags drivkraft i arbeidet. Ord som primus motor og igangsettere ble ofte nevnt knyttet til deres egen rolle som implementeringsdriver. Likevel var dette begrepet, i likhet med implementeringskvalitet, noe ukjent for noen av informantene noe som krevde nærmere forklaring før de avga svar.

### 4.3.2 Implementeringsdrivere:

#### *Hvordan beskriver styrer sin rolle?*

Når de blir bedt om å beskrive sin rolle, er alle enige om at de er viktige i prosessen. Noen trekker frem håndtering av stress. Dette er med tanke på presset de ansatte har i forhold til læring av ny teori. Rollen blir beskrevet som en veileder og veiviser i en kompleks prosess med mye nytt. Samtidig som mange kjenner mye ansvar i implementeringsprosessen. Informant 3 sier:

*Den er jo helt avgjørende for at det i det hele tatt har vært noe implementering. Det hadde ikke blitt det ellers... jeg må være på hele tiden og det må være ekte. Det er ikke noe jeg kan ta på meg og si at nå skal vi gjøre sånn og sånn. Det må vises gjennom hele meg som en god rollemodell...*

Andre har vært opptatt av å få teorien inn under huden for å kunne formidle den fritt til personalet og på den måten kunne holde trykket oppe på blant annet personalmøter og planleggingsdager. Her kommer det også frem at de ved å formidle dette på en forståelig måte bidrar til at flere ”drar lasset”. Det innebærer at flere forstår hva teorien handler om og engasjerer seg. Balansegangen mellom styrers og personalets endringsvilje trekkes frem som avgjørende for at de skal lykkes i sin rolle.

### *Hvordan har de trent på SIP-modellen?*

Det er få eller ingen som bruker SIP-modellen direkte, men de trekker ut essensen av den og bruker innholdet relatert til andre temaer. I stedet har de trent på blant annet kommunikasjon, speiling, perspektivtaking og ”banking time”. Dette er hos de aller fleste knyttet til caser som tas opp i personalgruppa. Refleksjon og undring omkring barns handlinger, væremåte og sosiale skjema har vært sentralt for mange i treningen på SIP-modellen.

En av informantene forteller at de har hatt rollespill på planleggingsmøter og planleggingsdager. Der har personalet blant annet vist databasen sin gjennom rollespill. Etter seansen har de hatt refleksjonsspørsmål hentet fra boken; *Kompetanseløft i barnehagen* (Roland mfl., 2014).

Noen har imidlertid valgt å sette opp månedlige tema, enten alene eller i samarbeid med pedagogiske ledere. Det vil si at de for eksempel har hatt ekstra fokus på ”banking time” slik at det har blitt et gjennomgående tema for den måneden.

Samtidig er en annen opptatt av trening med hverandre i møte med den daglige praksisen ovenfor ungene. Informant 4 sier:

*... alle er jo kommet ulikt. Jeg er opptatt av at vi må kunne speile hverandre som voksne. At det må være åpenhet og trygghet i forhold til å kunne både fremheve når du gjør noe som er bra, men og stille spørsmål til hva skjedde her. At det er rom for å gi hverandre tilbakemeldinger. Det vil og kunne gi mulighet for at du vil kunne få øvd deg...*

En annen forteller at modellen ble tatt opp på et personalmøte der en av de pedagogiske lederne ønsket å presentere modellen for de andre.

### *Hvordan har veiledning på SIP-modellen foregått?*

Flere har såkalte kompetansehevingsmøter både i assistentgruppa og i ledergruppa. Noen har til og med grupper på tvers av de to. Dette går igjen som en viktig del i forhold til å skape en felles forståelse i arbeidet.

Noen forteller om et veiledningsskjema med retningslinjer og rollefordeling. Denne veiledningen foregår med utgangspunkt i et case som plukkes ut etter at alle har presentert hvert sitt. I denne veiledningsmetoden ligger det også tett oppfølging underveis og etterpå. I veiledningen utgjør SIP-modellen en grunnlagsforståelse og blir trukket inn i mange sammenhenger. Informant 2 sier:

*Vi har egentlig ikke veiledet direkte på SIP-modellen. Det er liksom via disse elementene av den... når kollegaer stiller spørsmål til caset som er valgt, så merker du liksom på de spørsmålene at det ligger der.*

En av informantene har tro på at det å bli berørt personlig og kjenne seg igjen i caser vil åpne opp for et større læringsutbytte. En slik måte å jobbe på mener imidlertid flere er nøkkelen til bedre forståelse av teori for alle ansatte. Enkelte skulle ønske det var mer tid til veiledning i en travel barnehagehverdag, men at de utnytter tiden som best de kan.

SIP-modellen er hos enkelte tett knyttet til et autoritativt miljø. Veiledningen er derfor fokusert omkring hva som er det beste læringsmiljøet for barn. Her er voksenrollen og barns reaksjonsmønster sentralt. Et samlet inntrykk er at disse barnehagene har gjennomført kvalitativt god veiledning knyttet til SIP-modellen.

### *I hvilken grad er ledelse, trening og veiledning viktig for implementering?*

Kombinasjonen av ledelse, trening og veiledning fremgår som viktig for alle informantene. En trekker frem at personalet lettere vil kunne se sammenhengen i arbeidet gjennom kombinasjonen av de tre driverne. Alle ser seg selv som lederen i prosessen og som avgjørende for å holde den røde tråden gjennom arbeidet. Flere vektlegger trening og veiledning som viktige verktøy for å kunne omsette teori til praksis. Informant 3 sier:

*Trene, trene, trene. Det er det som må til hele veien. For det er som jeg nevnte at du tror at alle har forstått det du har undervist i, og den en har reflektert over. Også oppdager en likevel at så ikke stemmer... En ting er å undervise i teorien en annen er å omsette det til praksis. Og det er jo der vi må inn med veiledning sant...*



Flere av informantene nevner igjen tiden som en spolerende faktor for gjennomføring og virkning. Samtidig sier de at de kjenner seg godt på vei med å etablere rutiner som gir rom for lesing av teori, refleksjon og veiledning.

En annen sier at refleksjon rundt caser opp mot teori er det viktigste. Informanten sier at det er selve refleksjonen personalet har gitt tilbakemelding på at de er mest fornøyd med og at den måten å jobbe på gir stort faglig utbytte. Det ser ut som informantene har et sterkt fokus mot implementeringsdriverne og har bevissthet om virkningen av dem.

### *Opplevs SIP-modellen som nyttig i praksishverdagen?*

Noen av informantene svarer ut ifra personalet og seg selv fra en lederposisjon. En sier at det antageligvis varierer fra pedagog til pedagog hvor nyttig den oppleves. Noen har fått bedre kjennskap til den enn andre, og hun føler ikke selv at den er godt nok implementert i barnehagen enda. Det kan se ut som de trenger enda mer tid til å implementere denne kjernekomponenten og det varierer med en sprikende kompetanse som eksisterer i de fleste barnehager.

SIP-modellen nevnes igjen som en modell som rydder opp og gir god forståelse når det gjelder barns tilpasning. En forteller at den har hjulpet dem til å ha fokus på det som er viktig for å kunne gi barn en god barndom. En annen forteller at den ligger veldig langt fremme for henne personlig. Hun merker at hun ofte knytter den til ny teori som presenteres i andre sammenhenger. Samtidig sier flere at den er nyttig i deres stilling som leder. Det virker som de opplever teorien som viktig og meningsfull i det daglige arbeidet. Det utvider deres perspektiver både relatert til barn og deres egen rolle i samspillet med barn.

Informant 3 sier:

*...det er så matnyttig og det gir oss så god hjelp til å kunne ivareta utfordrende atferd, både hos barn og voksne... Dette har vært et redskap for oss til å kunne forklare til både personalet, til barnet og til foreldre.*

### 4.3.3 Implementeringskvalitet:

#### *Har SIP-modellen gitt virkning i barnehagens personal?*

En forteller at de har blitt mye mer oppmerksomme og reflekterte rundt deres egen tilstedeværelse i samspill med barn. Det vil si hvordan deres væremåte og følelser påvirker barnet og samtidig avdelingen de jobber på. Det nevnes samtidig at SIP-modellen er blitt brukt i veiledning på personal som ikke er

like bevisst på dette. I tillegg sier en annen at den har gjort henne mye tryggere i slike utfordrende samtaler omkring voksenrollen.

En annen sier at hun har sett stor utvikling blant assistentene. De har gitt tilbakemelding på at de forstår mer og reflekterer mer over egen og barnets atferd. Samtidig sier en annen at hun opplever at de ansatte har blitt tryggere i sin rolle overfor barn. En informant forteller også at personalets praksis er mye mer rettet inn mot å forstå barnets atferd og å hjelpe de ”rundt” i prosessen. Hun opplever dem som mer sensitive overfor både barn og voksne. Oppsummert virker det som de har klart å innføre viktige deler av modellen selv om de også antyder at de ikke er ferdige med læringsprosessene knyttet til modellen.

Informant 2 sier:

*...jeg syntes det er en helt annen ro på avdelingene nå enn det var for 3 år siden. Og de handler ikke om at ungene sitter der som småting, men det er en helt annen lek og de voksne er tilstede på en helt annen måte enn de var før.*

#### *Hvilke utfordringer har de møtt under implementeringen av SIP-modellen?*

Utfordringer i arbeidet med SIP-modellen var å treffe alle i personalgruppa. Det vil si å gjøre den forståelig for alle og skape en felles forståelse. Mindre anledning til møter og nyansatte som kommer til underveis, nevnes som andre utfordringer. I tillegg til å beholde fokuset på modellen, og ikke miste tråden på teorien. Samtidig er dette en avansert modell som krever innsats for å oppnå økt forståelse. Et varierende kunnskapsnivå blant de ansatte er i seg selv en utfordring.

Et par av informantene nevner at språk har vært en utfordring. Det er knyttet til flerspråklige ansatte som ikke har norsk som morsmål. De sier at ansatte gir uttrykk for at de har forstått det som blir sagt, men så viser det motsatte seg. Dette nevnes samtidig av flere som en utfordring knyttet til også andre i personalgruppa.

Flere nevner også at de har ansatte som har jobbet lenge i barnehage og at de har gitt litt motstand. De har gitt uttrykk for at de har hørt det før og at det blir repetisjon. Informant 4 sier:

*... Litt sånn ”keiserens nye klær”. Dette er jo bare et nytt navn på noe vi alltid har gjort og sånn...*

### *Hva har de brukt av støttemateriell i "Være sammen"?*

Alle sier de har brukt heftene og bøkene som ligger i prosjektet i større eller mindre grad. Ingen går særlig inn på hvem de har brukt lite, men de fleste trekker frem boken *Kompetanseløft i barnehagen* (Roland mfl. 2014) i tillegg til heftet 1 og 2. *Ledelse av endringsarbeid* (Ertesvåg og Roland, 2015) nevnes også av flere som en mye brukt bok. Flere forteller at de har knyttet annet materiell opp mot det som ligger i "Være sammen".

Det går frem at de fleste har brukt teorien som ligger i heftene og bøkene. Veldig få har brukt annet materiell som ligger i kompetanseløftet. Med materiell menes her konkrete ting rettet inn mot barna. En skiller seg ut ved å fortelle at de blant annet har tradisjoner knyttet til arbeid med materialet. Andre forteller imidlertid at de har kjøpt inn mye, men opplever det som vanskelig å integrere i den daglige praksisen. Informant 1 sier:

*...Det har vi jo egentlig hatt litt oppe og det har vært litt frustrasjon i forhold til det. Men om det skjer på en måte at de kommer seg videre da et steg eller om det stopper opp, det er jeg egentlig usikker på.*

Informanter nevner også nettverk med veiledning og oppfølging sammen med en til to eksterne veiledere i "Være sammen" som en viktig støtte i arbeidet. Samarbeidet oppleves som positivt og styrkende for deres egen rolle som leder og som en god hjelp i orienteringen i en vanskelig prosess.

#### 4.3.4 Kollektive prosesser:

##### *Hvordan har personalets holdninger og lojalitet vært til "Være sammen"?*

Nesten alle mener at personalet har vært lærevillige og jobbet godt. Flere informanter sier at de opplever et personal med endringsvilje. Noen beskriver en drivkraft og en iver etter å lære noe mer og at dette prosjektet driver dem videre. En annen informant forteller at måten de startet prosjektet på var betydningsfull for hvor godt de har jobbet med det. De startet ut ifra et ønsket behov for endring. Andre forteller at personalet var med å bestemme at de skulle jobbe med dette, men at det var ledergruppen som kom med ideen.

Informanter sier at de synes prosjektet er spennende og lærerikt. I tillegg forteller noen at det har gitt personalet en helt annen yrkesstolthet. Flere sier også at de brenner for fokuset på relasjonskompetanse i barnehagen. En av informantene sier blant annet at modellene i "Være sammen" har styrket og bekreftet det hun har trodd på, men manglet forskning og teori på. Samtidig som en annen sier at bruk av modeller i læringsprosessen har fått en helt annen betydning ved hjelp av dette prosjektet.

De opplever at de ansatte har vært positive på planleggingsdagene. Likevel er flere bevisste på at de som ledere ikke alltid får med seg det som foregår på avdelingene og må overlate dette til de ansatte. Informant 1 sier:

*Det er jo sånn at som styrer så er du leder og da sitter du litt ensom på toppen. Ensom i hermetegn, på den måten at jeg ser og får vite så mye, også er det mange ting jeg ikke får med meg. Og som de ikke ønsker at jeg skal få med meg heller...*

### *Har arbeidet med SIP-modellen blitt kollektivt?*

En informant forteller at hun har fått tilbakemelding fra pedagogene i ledergruppa at de synes modellen er vanskelig og at de ikke har fått helt taket på den enda. Andre forteller at alle i personalet har jobbet godt med stoffet og vil lære mer, men samtidig er ikke hun der ute å kan se alt hele tiden. Noen er likevel tydelige på at arbeidet er kollektivt, men at det gjerne er elementene av den og ikke selve begrepet eller helhetsmodellen de jobber med. Det er også knyttet til at SIP-modellen er en del av en større helhet, altså "Være sammen". Informant 3 sier:

*...Hvis du går å spør de voksne som jobber her: "Du hvordan går det med SIP-modellen i hverdagen?". Så vet jeg ikke hvor mye svar du får... Men sier du ordet database. "Hva har du i databasen din?" så sier de gjerne: "Ja, det var den der modellen sant?"... Vi bruker et språk der vi opplever at alle forstår det, og det er jo det som har gjort hele "Være sammen" programmet vellykket...*

De opplever å være godt på vei, men at de nok trenger mer tid før de kan si at arbeidet er blitt kollektivt. Tid er noe som går igjen hos alle informantene. De har vært i prosjektet i ca. 3 år og enkelte sier at de trenger opp mot 8 år før de kan si at dette sitter i veggene med tanke på at personalgruppen ofte er preget av permisjon, sykefravær også videre.

### *Har innholdet i SIP-modellen blitt en del av barnehagen?*

Noen er tydelig på at de føler at den er blitt en del av barnehagen fordi den går igjen i måten de tenker om både voksne og barn. De opplever at den har påvirket hvordan de kommuniserer og væremåten til de ansatte. På den annen side er det er flere av informantene som syntes det er utfordrende å svare på. De opplever at personalet er veldig sprikende i hvor langt de har kommet i prosessen. Dette knyttes blant annet til utdanning og fartstid i yrket. En av dem sier at hun selv har vært rundt på avdelingene og

observert og opplevd at mange er i hver sin ende av skalaen. De opplever seg godt på vei, men enkelte sier at de er langt i fra der de ønsker å være. Informant 1 sier:

*...langt i fra sånn 100 % implementert og at vi greier å gjøre oss nytte av den i hverdagen... Jeg har den ikke alltid med meg sånn veldig bevisst.*

På spørsmål om de merker forskjell på ansatte med og uten pedagogisk utdanning i møte med innholdet i modellen svarer noen kontant; ja. Disse sier at de opplever mer refleksjon og forståelse for stoffet, hos de med høyere utdanning. Mens andre mener at det ikke er det. Tvert i mot opplever enkelte at de som ikke har høyere utdanning er mer mottagelige og åpne for nye ting.

I det neste kapitlet vil disse resultatene gjennomgå en analyse basert på egne tolkninger. De vil også knyttes opp til relevant teori angitt i kapittel 3 og sammen utgjøre drøftingen.

## 5.0 Drøfting

Det vil nå drøftes med utgangspunkt i de empiriske funnene som kobles opp mot det teoretiske grunnlaget, samt mine egne tolkninger og refleksjoner. Dette kapitlets tematisk struktur er følgende:

- Implementering av SIP-modellen
- Implementeringsarbeidet (implementeringsdrivere, implementeringskvalitet, det kollektive nivået og utfordringer)
- Nettverk
- Systemperspektivet

De to første er knyttet til tema i intervjuguide og de to siste har jeg kommet frem til gjennom min egen forskningsprosess. De to siste temaene er perspektiver jeg ser er sentrale i implementeringsarbeidet til styrerne, og studien blir derfor drøftet i forhold til disse. Gjennomgående for denne drøftingen er hensynet til min problemstilling, hvor jeg forsøker å besvare følgende spørsmål:

*Hvordan har barnehager i "Være sammen" implementert SIP-modellen?*

### 5.1 Implementering av SIP-modellen i barnehagen

SIP-modellen er en kjernekomponent i "Være sammen" og betydningsfull for relasjonsarbeidet med barn. Kvaliteten i de voksnes relasjonsarbeid med barna er en sentral del av kompetanseløftet. Hvordan de har jobbet med SIP modellen er ment som en illustrasjon på implementeringsarbeidet som er gjort i barnehagene.

Styrerne opplever modellen som komplisert. Derfor deler de ofte opp modellen i ulike deler og bruker gjerne elementer av den inn i det daglige arbeidet. De har lagt ekstra mye vekt på det elementet som kalles databasen, fordi den er enklest å relatere til praksishverdagen. Dette er en måte å skape klarhet i noe som er komplekst gjennom å forenkle og knytte til det daglig praksis. Dette er i tråd med Fullan (2007), som sier at klarhet kan motvirke det komplekse. Både klarhet og kompleksitet er to sentrale implementeringsfaktorer. Når noe er vanskelig må det forenkles og tydeliggjøres. Mer konkret bruker de SIP-modellen inn mot praksisfortellinger eller caser, der de gjennom refleksjoner ofte jobber ut ifra barnets database. Fullan (2007) påpeker videre at refleksjon er et viktig instrument for å utvikle en felles forståelse i arbeidet. Styrerne opplever casearbeidet som meningsfullt og at de får den samme tilbakemeldingen fra de ansatte. SIP-modellen bygger på at helheten er mer en summen av delene, men at alle delene påvirker hverandre. Hensikten med modellen er å forstå barns handlinger og tilpasning i sosiale situasjoner, der databasen er sentral gjennom hele prosessen (Crick & Dodge, 2004). Slik sett har de forstått noe av hoved essensen med modellen, ved å ta utgangspunkt i at barnet tolker i konstant

samspill mellom seg selv og omgivelsene. Samtidig er det et godt utgangspunkt for videre arbeid med modellen når dette ligger til grunn. Når de ansatte gir god respons på innholdet i en intervensjon som meningsfull, er det en indikasjon på god implementeringskvalitet (jf. Greenberg et al 2005).

Videre opplever de at en slik måte å introdusere og jobbe med modellen på, gjør innholdet mer forståelig for hele personalgruppen. Casearbeidet er således helt i tråd med kollektiv orientering, der fokuset er på læring i felleskap gjennom positiv samhandling og samarbeid. En kollektiv orientering i arbeidet er helt avgjørende for at barnehagen skal lykkes med denne kjernekomponenten (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012). Basert på de gode tilbakemeldingene informantene forteller om, kan det tenkes at casearbeidet oppleves som positivt for de fleste i personalet. Dette kan tolkes som at case arbeidet har oppnådd et kollektiv nivå. Likevel opplever de seg ikke ferdig med implementeringsperioden. Arbeidet med modellen har allerede påvirket deres praksisutøvelse og de ønsker å jobbe videre med den. Dette gir gode indikasjoner på at de vil arbeide mer med kjernekomponenten også når de kommer inn i videreføringsfasen. Fullan (2007) sier at en implementeringsperiode bør vare i 3 – 5 år, mens Fixsen et al (2005) hevder at 2 – 4 år vil være anbefalt tid.

Modellen opplever de som ryddig. Den har ”klargjort” mye både i selve personalgruppen og i forhold til hvilket fokus de ønsker å ha i sitt arbeid med barn. Det kan se ut til at SIP-modellen har bidratt til å skape større forståelse og klarhet i arbeidet, noe som påvirker implementeringsprosessen positivt (Fullan, 2007). I takt med endringens kompleksitet øker kravet til klarhet. Derfor er dette svært viktig i ”Være sammen”, da det tar sikte på å endre hele personalgruppen. Som nevnt over er det viktig å skape klarhet i hva kjernekomponenten går ut på. En annen innfallsvinkel på klarhet er at arbeidet i den enkelte barnehage har fått et nytt innhold gjennom å bruke SIP modellen som en forståelsesramme.

De synes SIP-modellen er en komplisert modell, men også veldig spennende og lærerik. Det er interessant å se at en så kompleks modell appellerer så positivt til styrene. Det kan tyde på at slike modeller er etterlengtet og dekker et behov i faget. I takt med barnehagens faglige utvikling får disse teoriene stadig større innpass, blant annet i ”Være sammen”. De sier at relasjonsarbeid er noe de brenner for og som gjør modellen meningsfull i deres arbeid. Dette er viktige faktorer sett i lys av en innovasjonsprosess der endring bør skje på bakgrunn av blant annet opplevd behov (jf. Greenberg et al, 2005; Fullan, 2007).

Oppsummert har de delt opp SIP-modellen og fokusert på elementer av den, spesielt databasen. Konkret bruker de praksisfortellinger og case i personalgruppen . Dette oppleves som meningsfullt, også i personalgruppen. Casearbeidet ser ut til å være på et kollektivt nivå og påvirker deres praksisutøvelse. De synes modellen har hjulpet dem til å finne rett fokus i arbeidet med barn. Modellen ser de imidlertid

som komplisert, men likevel spennende. Det kan ses i lys av deres engasjement for relasjonsarbeid og at den dekker et etterlengtet behov i faget.

## 5.2 Barnehagens arbeid relatert til sentrale temaer i implementering

Denne drøftingsdelen vil være knyttet til noen av de sentrale begrepene i implementering. Det legges vekt på bred implementeringskompetanse i "Være sammen". Det er viet et helt teorihefte til det (jf. hefte 4), med teori som skal bidra til å sikre solid kompetanse på området (jf. Mead, 1934; Røkenes og Hansen, 2002; Fixsen et al, 2005; Senge, 2006; Fullan, 2007). Det er også tillegglitteratur i form av bøker om implementering (jf. Ertesvåg & Roland, 2013). I tillegg utgjør dette det sentrale i problemstillingen. Det vil videre drøftes i forhold til: Implementeringsdrivere, implementeringskvalitet, det kollektive nivået og utfordringer. Dette materialet er en del av det Greenberg et al (2005) benevner som støttesystem. Greenberg påpeker (jf. Domitrovich et al. 2008) at intervensjoner er avhengig av et godt støttesystem for å oppnå god implementeringskvalitet.

### 5.2.1 Implementeringsdrivere

Implementeringsdrivere er forskjellige prosesser som er nødvendige for å implementere endring, og bidra til at de vedvarer over tid (Fixsen et al, 2005; Blase et al, 2012). En metafor på implementeringsdrivere er at de fungerer som drivstoffet, altså selve energien i implementeringsprosessene. De er således helt avgjørende for å lykkes med endringer.

Styrerne bruker implementeringsdrivere bevisst og har relativt god forståelse av temaet. Selve begrepet virker imidlertid noe komplisert og framstår som utfordrende teoretisk for flere av informantene. De har likevel forståelse for hovedinnholdet i begrepet slik at den teoretiske termen kanskje blir mindre viktig. De fremstår som sterke ledere som driver prosessen ut ifra at de har fått god kompetanse, noe som kan betegnes som uvanlig med tanke på at det er relativt lite endringskompetanse i barnehagen fra før. De ser på seg selv som sentrale drivere og med et overordnede ansvaret for prosessen (Fullan, 2007; Ertesvåg & Roland, 2013). De har all tro på prosjektet og er bevisste på å holde trykket oppe på teorigrunnlaget. Dette er helt parallelt med Fixsen et al. (2005) sin beskrivelse av ledelse og administrativ støtte som et avgjørende element i gjennomføring av endringer (jf. Roland & Westergård, 2015)

Lederne har valgt ulike måter å tilpasse kjernekomponenten SIP-modell til sin barnehage (Blase et al. 2005; Roland, 2015). Hver barnehage er unik fordi den består av forskjellige personalsammensetninger, og dermed blir behovene ulike. Felles er at de trener og veileder mye relatert til praksisfortellinger. Denne treningen er i tråd med kollegaveiledning og IGP metoden (Ertesvåg & Roland, 2013). Både Fixsen et al (2005) og Domitrovich et al (2012) ser på trening som avgjørende for å oppnå de ferdighetene som trengs for å skape endring. I forhold til veiledning påpeker Blase et al (2012) at de



som veileder bør ha gode forkunnskaper. Fra før av vet vi at styrerne har bred faglig bakgrunn og lang erfaring innenfor feltet. En fortalte eksplisitt at hun ville ha teorien inn under huden før hun formidlet den videre. Sett i lys av Blase et al (2012) sin modell må derfor lederne i seg selv ses på som sentrale kompetansedrivere. De har også konsekvent valgt å utdanne alle de pedagogiske lederne i ”Være sammen” sin veilederutdanning, slik at disse fungerer som kompetansedrivere direkte ut på avdelingene. Dette er i tråd med viktigheten av dynamisk ledelse i en implementeringsprosess (Ertesvåg & Roland, 2013). En av barnehagene valgte i tillegg å danne et faglig nettverk internt, bestående av hele ledergruppa. Det kan se ut som at de i disse barnehagene i stor grad har benyttet de tre implementeringsdriverne som er beskrevet i modellen til Fixsen et al (2005): trening, veiledning og administrativ støtte. Dette viser at disse barnehagene og lederne har gjort mye godt implementeringsarbeid, noe som virker på implementeringskvaliteten.

Videre har nettverket bestående av ulike styrere forsterket læringsprosessen gjennom å lage et eget kursbasert opplegg med fokus på relasjonsarbeid og kompetanse, hvor det i tillegg til lederne også handler om assistentgruppen eller de øvrige ansatte som ikke har barnehagelærerutdanning. Her er SIP-modellens elementer sentralt gjennom fokus på relasjonskompetanse. Det indikerer at de beveger seg videre i prosessen ved å heve kompetansen ytterligere i hele personalgruppen, samtidig som det viser videreutvikling og drivkraft hos disse styrerne (jf. Fixsen et al, 2005; Fullan, 2007; Blase et al., 2012). De tjener således sin oppgave som drivkraft i implementeringsprosessen.

### 5.2.2 Implementeringskvalitet

I hvilken grad SIP-modellen er implementert etter den opprinnelige ideen, indikerer implementeringskvaliteten. Dette peker igjen på hvor stor effekten av den er i barnehagens daglige arbeid (Greenberg et al, 2005; Domitrovich et al, 2012). I teorigrunnet er Domitrovich et al (2008) sin modell sentral. Den inneholder særlig tre hovedpunkter: kjernekomponenter, levering og standardisering. Disse punktene relateres til to nivå: selve intervensjonen (jf. ”Være sammen”) og støttesystemet. Først drøftes selve intervensjonen, så følger støttesystemet.

Disse barnehagene framviser høy grad av implementeringskvalitet relatert til kjernekomponenten SIP-modell. Styrernes beskrivelser tyder på at de forsøker å tilrettelegge for trening og veiledning selv om de opplever å ikke være helt mål. Det ser likevel ut til at det arbeidet som er lagt ned så langt har påvirket implementeringskvaliteten positivt.

De sier at SIP modellen har beriket deres praksis og truffet dem som fagpersoner og samtidig gitt dem et helt nytt syn på det å jobbe med modeller. Dette kan knyttes til leveringskvalitet i Domitrovich et al (2008) sin modell. Leveringskvaliteten vises her gjennom styrernes beskrivelse av hvordan de har arbeidet med SIP-modellen. De viser god forståelse for innholdet i SIP-modellen. I måten de beskriver

arbeidet på er det rimelig grunn til å tro at deres forståelse og lojalitet til modellen, har påvirket implementeringskvaliteten positivt. God ledelse er et kritisk punkt for implementeringskvalitet (jf. Greenberg et al, 2005; Domitrovich et al, 2008). I lys av foregående avsnitt omkring implementeringsdrivere, er det tydelig at disse er bevisst sin rolle som leder, noe som styrker kvaliteten på arbeidet.

Det virker som de har klart å innføre viktige deler av modellen selv om de antyder at de ikke er ferdige med læringsprosessen. Styrerne forteller at de opplever de ansatte som mer bevisste rundt egen tilstedeværelse i samspill med barn. De opplever ansatte som mer sensitive og en praksis som er rettet inn mot å forstå barnets atferd utfra kontekst. SIP-modellen illustrer hjernens bearbeidelse av inntrykk utenfra. Den er ment som en hjelp til å forstå barns handlinger i sosiale situasjoner og hvordan de tilpasser seg i interaksjon med andre (Crick & Dodge, 2004; Dodge, 2006). Det er dermed rimelig å tro at noe av hoved-essensen i SIP-modellen har fått innpass i barnehagens praksis. Dette indikerer igjen at implementeringskvalitet knyttet til SIP-modellen er svært høy.

For å oppnå god implementeringskvalitet fordrer det god standardisering av innovasjonen (Domitrovich et al, 2008). Standardisering viser til hvor nøye og detaljert innholdet i "Være sammen" er beskrevet, og hvor lojalt implementeringen av innholdet har blitt utført i barnehagene (jf. Domitrovich et al, 2008). Standardiseringen skal sørge for at alle har det samme utgangspunktet, altså en standard som er lik for alle. Det gjør det samtidig lettere å måle implementeringskvaliteten på intervensjonen. Metaforisk sett blir standardisering en bruksanvisning for implementeringsprosessen. Jo mer detaljerte beskrivelsene er, desto større er sjansen for at man lykkes med implementeringsarbeidet.

Greenberg et al (2005) påpeker at en god implementeringsprosess av en intervensjon er avhengig av et sterkt støttesystem. Dette synliggjøres i Domitrovich et al (2008) sin modell der intervensjonen er en tolags kake med støttesystem i bunn. I "Være sammen" er det standardiserte støttesystem som veiledningskurs og bøker knyttet til kjernekomponentene. I tillegg oppfordres alle som blir veiledere til å gå sammen i veiledningsgrupper, samt et tilbud om oppfølging fra ekstern veileder. Både styrerne og deres pedagogiske ledere har gjennomført veilederkurset i "Være sammen". De har også lest bøkene og heftene som følger i litteraturen til prosjektet. Ute i barnehagene jobber de med case som blir et viktig støttesystem i form av veiledning og trening på kjernekomponenten SIP-modell. De har også dannet faglig nettverk som kan ses som deres eget støttesystem i forhold til ledelse. Nettverkene ser ut til å bidra positivt i arbeidet med å formidle innholdet i kompetanseløftet til personalgruppen. Der møtes de jevnlig og får støtte og veiledning fra både hverandre og en ekstern veileder fra "Være sammen". Empirien antyder således at det er god kvalitet i både intervensjonen og støttesystemet.

### 5.2.3 Det kollektive nivået

De har oppnådd mye på det kollektive nivået, men de beskriver også at de har mer å gå på, blant annet pga. kompetanseforskjellene. Organisasjonslæring i barnehagen dreier seg om å kontinuerlig utvikle fellesprosesser som kan forbedre og effektivisere arbeidet som skal komme barna til gode (Stoll et al, 2006). I det interne nettverket er flere fra samme organisasjon involvert noe som kan tenkes å være positivt i forhold til å skape en felles forståelse. De pedagogiske lederne er viktige mellomledd ut på avdelingene til de øvrige ansatte. Et annet tiltak som bidrar til å skape en større felles forståelse, er kurset for assistentgruppen utviklet i nettverket bestående av de ulike styrerne. Det kan bidra positivt i forhold til å jevne ut eventuelle forskjeller i personalets forståelse, og danne en faglig ”trakt” inn i organisasjonen. De har slik sett videreutviklet kjernekomponenten SIP-modell til å bli en del av et eget kursbasert opplegg, som har til hensikt å favne om hele personalet. Her kan det trekkes linjer til Fixsen et al (2005) som ser dette som viktige faktorer for å lykkes med en bærekraftig videreføring. Et slikt opplegg inkluderer resten av personalgruppen slik at de, i tillegg til de pedagogiske lederne, får styrket sin kompetanse. Sett i lys av Banduras (1997) begrep *self-efficacy* kan det bidra til å styrke individets tro på mestring som igjen øker barnehagens mestringstro. Forskning har vist at kollektiv mestringstro gir økt motivasjon og innsats i hele organisasjonen (Goddard & Goddard, 2001; Ertesvåg & Roland, 2013; Roland et al, 2015).

Styrerne forteller om et personal med mye lærings- og endringsvilje, men naturlig nok har det eksistert noe motstand. Samtidig forteller flere at prosessen med kompetanseløftet startet ut fra et opplevd behov i barnehagen (jf. ”bottom up”). De involverte og personalet tidlig i hva de ønsket å integrere og gjennomførte en god forankring til prosjektet (jf. Greenberg et al 2005). Disse faktorene bidrar til å skape et positivt utgangspunkt for det kollektive endringsarbeidet (jf. Fixsen et al, 2005). Det kan tenkes at det har hatt effektiv innvirkning på det de opplever som et lærings- og endringsvillig personal. Fixsen et al (2005) betegner det som en suksessfaktor å involvere ansatte ved å gi dem informasjon og kjennskap til innholdet i innovasjonen, slik at de får et eierforhold til det.

Det er læring på alle nivåene som danner utgangspunktet for endring (Stoll et al, 2006). Samarbeid har vært et nøkkelbegrep for det de har oppnådd på det kollektive nivået. Det er imidlertid et vanskelig nivå å treffe. De ansatte skal lære både individuelt og kollektivt. Dersom man skal lykkes må det tilrettelegges for samhandling mellom de ansatte (Fullan, 2007; Ertesvåg & Roland, 2013). Det vil si at for å endre barnehagen må det gis forutsetninger som skaper kollektive prosesser gjennom samarbeid. Casearbeidet som har vært omtalt tidligere, åpner opp for at hver ansatt kan dele av sine kunnskaper, erfaringer og evner med de andre i personalet. Bateson (1972) sier at det samme fenomen kan beskrives ulikt av det enkelte individ, og dermed håndteres ulikt. Et slikt samarbeid bidrar til å skape bevissthet rundt at den enkeltes perspektiv påvirker forståelsen ulikt. Dette skaper igjen en større felles forståelse, hvilket er grunnsteinen i endringsarbeid på organisasjonsnivå (Roland et al, 2014).

#### 5.2.4 utfordringer

Styrerne viser bevissthet rundt implementeringsprosessen og dens mange utfordringer. Gjennomgående er det utfordringer knyttet til å favne om alle i personalgruppen. Det er særlig tre hovedfaktorer knyttet til dette: Tid, kompetanseforskjeller og utskiftninger i personalet. Greenberg et al (2005) benevner slike faktorer som barrierer når det gjelder utvikling av implementeringskvalitet.

De sier at det er utfordrende å få tiden til og strekke til og at de ikke føler seg ferdige med prosessen. Parallelt med lærere i skolen fremgår det at barnehageansatte normalt sett har for liten tid til endringsprosessene (Fullan, 2007). Fullan (2005) anslår at en implementeringsperiode vil være på omlag 3 til 5 år.. Ertesvåg & Roland (2013) mener at denne tiden kan reduseres med tanke på den kunnskapen som nå er tilgjengelig. Det må likevel ses i sammenheng med at implementeringskompetanse er relativt nytt i barnehagen, og at det pålegges andre parallelle arbeidsoppgaver ovenfra (jf. ”top-down”), noe som kan forsinke arbeidet (Ertesvåg & Roland, 2013). Flere opplever også permisjoner, nyansatte, sykemelding og oppsigelser som kan virke forstyrrende i prosessen. De konstante utskiftningene i personalet, både permanent og midlertidig, gjør arbeidet krevende (Ertesvåg & Roland, 2013). Isolert sett kunne det vært mulig, men sett i en større sammenheng vil det ofte være behov for mer enn den anslåtte tiden.

På den annen side, sier de at de er godt på vei med å etablere rutiner for å ivareta behovet for trening og veiledning (Fixsen et al, 2005). Teorien som skal ligge til grunn for praksisen og veiledning, krever avsatt og skjermet tid. I en travel barnehagehverdag kan det å trekke seg ut av barnegruppen for å eksempelvis lese teori, være nokså utfordrende. Da tenkes det på krevende barnegrupper eller andre situasjoner i løpet av dagen, som gjør det vanskelig å akklimatisere seg og fokusere på teoretisk tekst. Det de har gjort så langt fremstår i tråd med det Greenberg et al (2005) sier om å stille de nødvendige ressursene til rådighet. Hvis det er mangel på en ressurs kan det i seg selv utgjøre en barriere for implementeringen.

De er selv klar over at det eksisterer kompetanseforskjeller, noe som byr på utfordringer i forhold til å skape en felles forståelse (jf. Ertesvåg & Roland, 2013). Enkelte av styrerne sier at lojaliteten har vært mangelfull hos noen ansatte, blant annet ved at de opplevde det som kjent stoff. Noen er mer vant med å lese omfattende teori, i tillegg til at noen besitter et tyngre faglig grunnlag eller har mer erfaring i faget. Samtidig kan det oppleves som mer omfattende for andre. Mangel på mestring vil føre til et demotivert personalet og derav gradvis mindre engasjert i arbeidet (Roland, 2012). Likevel er ”Være sammen” sitt endringsarbeid rettet inn mot hele personalgruppen. Derfor skal alle være med slik at de får muligheten til å oppnå en større kollektiv forståelse. Når kompetansenivået er sprikende vil det være utfordrende å

skape felles læringsprosesser i et kollegiet. Samtidig vil det kanskje da være enda viktigere å finne en felles forståelse.

Oppsummert har denne drøftingsdelen om implementering vist at styrerne driver arbeidet ut ifra at de har fått god kompetanse. De har valgt ulike måter å tilpasse seg SIP-modellen, men felles er at de trener og veileder mye i forhold til praksisfortellinger. De er med i nettverk hvor et av dem har laget et internt kurs for hele personalet som hever kompetansen i barnehagen ytterligere. Dette viser at de er bevisst på sin rolle som administrativ støtte og kan identifisere de viktigste implementeringsdriverne. Disse barnehagene framviser høy grad av implementeringskvalitet relatert til kjernekomponenten SIP-modell. Det indikerer både god leveringskvalitet og standardisering i ”Være sammen”. Gjennom prosjektet har de fått et nytt syn på arbeid med modeller, de framviser stor forståelse for innholdet og de opplever at personalets praksis er endret i tråd med SIP-modellen. I tillegg til støttesystemet i ”Være sammen”, har de dannet sitt eget støttesystem i form av et faglig nettverk. Ut ifra det styrerne forteller, fremstår kvaliteten som god både i intervensjonen og i støttesystemet. De har oppnådd mye kollektiv, men sier selv at de har mer å gå på blant annet i forhold til kompetanseforskjeller. Likevel kan det interne kurset utviklet i et av nettverkene ses som et forsøk på å utjevne forskjellene. De opplever alle et personal med endringsvilje. Suksessfaktorene her er involvering av personalet allerede i intervensjonens initiativfase, praksisfortelling og case som åpner opp for samhandling og større felles forståelse i arbeidet. Det er utfordringer i arbeidet knyttet til å favne om hele personalgruppen. De opplever at tiden ikke strekker til, men føler seg godt på vei med å etablere rutiner tilpasset en hektisk hverdag i barnehagen. De føler seg likevel ikke ferdig med implementeringsprosessen. Flere opplever ustabilitet i personal som krevende og de påpeker selv kompetanseforskjellene i personalet som en barriere i forhold til felles forståelse. I det videre vil det drøftes i forhold til nettverk som alle styrerne deltar i, og dets betydning for implementeringsarbeidet.

### 5.3 Et nettverk mellom lederne og barnehagene ser ut til å ha stor betydning

Når det gjelder nettverk er dette et element som kom tydelig fram under intervjuene, men som i utgangspunktet ikke var et tema i intervjuguiden. Styrerne forteller om et nettverksarbeid som har forsterket arbeidet med implementeringen av ”Være sammen”. Fire av dem har samme kjernekomponenter utarbeidet i kompetanseløftet og en har valgt annerledes. Veien til målet er likevel ulik for alle i lys av at hver barnehage er unik. Nettverkene bidrar imidlertid til at de går mye av veien sammen gjennom å støtte hverandre i en utfordrende prosess. Det har således påvirket prosessen positivt gjennom økt grad av samarbeid (Stoll et al, 2006). Selv om dette ikke inngår i Fixsen et al (2005) sin modell vil en kanskje kunne si at nettverkene i denne sammenheng har virket som en egen implementeringsdriver, eller en forsterker på de andre driverne. Det kan også ses på som et støttesystem, da de får både trening og veiledning i forhold til kjernekomponentene.

Ledelsen har stor betydning for forbindelsen mellom innholdet i SIP-modellen og de ansattes lojalitet og motivasjon til å sette det ut i praksis. Sett i lys av Fixsen et al (2005) rammeverk for implementering, er det ledelsen i barnehagen som er kommunikasjonsforbindelsen mellom SIP-modellen og personalet. Nettverket som ble dannet internt valgte å inkludere hele ledergruppa i barnehagen noe som styrker ledelsen ut i organisasjonen. Det kan igjen ha positive ringvirkninger for implementeringsprosessen, blant annet i forhold til å styrke kommunikasjonsforbindelsen mellom kjernekomponenten SIP-modell og de ansatte (jf. Fixsen et al, 2005). Det interne nettverket består av flere aktive ”drivere” på ledelsesnivå slik at det er flere støttespillere i samme organisasjon. De pedagogiske lederne blir således viktige implementeringsdrivere ut i barnehagen, da de er knyttet til både ledelsen og avdelingen som driver det dirkede arbeidet med barna (jf. Fixsen et al, 2005; Blase et al, 2012). Deres deltagelse i nettverket kan derfor skape tydeligere sammenheng mellom SIP-modell (det planlagte) og de ansatte (det som gjøres). Det styrker både implementeringskvaliteten og det kollektive nivået (jf. Fixsen et al, 2005; Greenberg et al, 2005; Domitrovich et al, 2008).

I nettverket bestående av ulike styrere har de videreutviklet innholdet i modellen til å omhandle et eget opplegg for alle ansatte i deres barnehager. Dette sikrer et høyere kollektivt nivå da det blir en del av den faglige trakt inn i organisasjonene. Det kan således fungere som en viktig faktor i den vanskelige videreføringsfasen (jf. Fixsen et al, 2005; Ertesvåg & Roland, 2013) .

I nettverkene får de veiledning på sin rolle i kompetanseløftet ut i barnehagene. Dette er i tråd med det både Blase et al (2012) og Fixsen et al, (2005) sier om at veilederen bør ha veiledning på sin rolle. Greenberg et al (2005) anbefaler å etablere et såkalt veiledersystem for å ivareta et slikt behov. Nettverkene ses helt parallelt med et slikt veiledersystem. Det er også eksterne veiledere inne som er knyttet direkte til utviklingen av ”Være sammen”, noe som øker implementeringskvaliteten. De bidrar til skape klarhet slik at de jobber målrettet mot det innholdet i kompetanseløftet søker å gjøre (Greenberg et al, 2005). Empirien viser også at styrerne har oppnådd høy grad av implementeringskvalitet på kjernekomponenten SIP-modell. Det kan ses i sammenheng med at nettverkene også fungerer som et slags støttesystem for dem (jf. Domitrovich et al, 2008). I det interne nettverket ser vi at ledelsen er ytterligere fordelt utover i organisasjonen ved at de også er en del av det faglige nettverket. I lys av Greenberg et al (2005) forskning representerer det en støtte i endringsarbeidet. Det kan også trekkes paralleller til Stoll et al (2006) sin teori om PLC (Professional Learning Community). Empirien viser at styrerne har fått til mye individuelt i sine barnehager, noe som tyder på at de besitter solid kompetanse hver for seg (human capital). Derfor er det naturlig å tro at nettverket som gir tilgang på flere av disse styrernes kompetanse (social capital) har hatt positiv innvirkning på dem.

Implementering er en kompleks prosess noe som gjør det utfordrende å orientere seg, være målrettet og beholde en gjennomgående tråd i arbeidet. Det er et samlet inntrykk at mine informanter i liten grad har opplevd slike utfordringer. Sett i lys av at kjernekomponenter eller drivere er samvirkende, tyder mye på at nettverkene er en plattform og en møteplass som kompenserer for utfordringer den enkelte har i implementeringsprosessen (Fixsen et al, 2005). Nettverkene er slik sett et av drivstoffene som kan bidra til å holde hjulene i gang til tross for utfordringer, blant annet gjennom refleksjon, veiledning og støtte. Likeledes i forhold til å ta effektive og bærekraftige beslutninger underveis. I Greenberg et al (2005) sin terminologi vil man kunne si at disse nettverkene har forsterket implementeringskvaliteten.

Oppsummert har begge nettverkene jobbet godt, men på forskjellige måter. Felles for de to er ønsket om å drive frem endringsarbeid sammen med flere, altså samarbeid. Det har styrket deres implementeringsarbeid og selv om det ikke er grunnlag for det i teorien, kan nettverket sies å ha fungert som implementeringsdriver. Samarbeid og ekstern veiledning kan sies å ha hevet implementeringskvaliteten gjennom klarhet og tilgang på kompetanse i nettverkene. Det kan også ses i sammenheng med et støttesystem blant annet fordi det tjener som en kompenserende faktor i møte med utfordringer. Et av nettverkene har også frembragt internt kurs som blir en viktig faktor for videreføringen

#### 5.4 Forståelse av systemperspektivet er sentralt i endringsprosessen

Det er mange faktorer som må være tilstede for å kunne oppnå endringer (Fixsen et al, 2005; Fullan, 2007). Implementering blir ofte forbundet med kompleksitet, fordi man må orientere seg i krevende prosesser i organisasjonen (Fixsen et al, 2005). Lederne i barnehagen må for eksempel ha evnen til å identifisere kjernekomponentene, gjennomføre implementeringsdrivere, tilpasse til organisasjonen og arbeide med det kollektive for å stimulere til endring. Dette betyr at de må forstå hvordan et system virker og hvordan delene virker på hverandre. For å kunne implementere en kjernekomponent i ”Være sammen”, må altså mange faktorer virke sammen og ledes framover.

Implementeringsprosessen kan ses som et system med flere nivåer. I et større bilde ser vi implementering som en fase i innovasjonsprosessen (jf. Skogen, 2004; Greenberg et al, 2005; Fixsen et al; Fullan, 2007). Fixsen et al (2005) skisserer et rammeverk som i grove trekk viser implementeringsprosessens fremtoning (jf. Fixsen et al, 2005). Mer detaljert går det innover til fasene i prosessen (jf. Fixsen et al, 2005) og elementene som utgjør den (jf. Implementeringsdriver, implementeringskvalitet og kollektive prosesser). Innenfor hvert av disse elementene ligger det igjen flere faktorer som spiller inn og påvirker hverandre (jf. Greenberg et al, 2005; Fixsen et al, 2005; Fullan, 2007; Domitrovich et al, 2008; Blase et al, 2012). Dette illustrerer på mange måter den enorme kompleksiteten som ligger i en implementeringsprosess. Fixsen et al (2005) påpeker at implementering

er et systematisk arbeid over tid. Det vil si at systemperspektivet bør være gjennomgående i hele prosessen.

Det er et samlet inntrykk at styrerne har en relativt god systemforståelse på implementering. De er bevisst på at veien til målet ikke er lineær og at det krever innsats over tid. Videre gir de uttrykk for at utvikling av de ansatte påvirker kvaliteten i det daglige arbeidet. Styrerne er også klare på sin egen rolle i utviklingen av barnehagen og hvor mange faktorer som må være tilstede for å få til endringer. Fullan (2006) beskriver i en artikkel en treffende tittel som understreker systemperspektivet: *The future of educational change: system thinkers in action*. Ved å utvikle ledere til å tenke mer ut ifra et systemperspektiv, vil det påvirke de ansatte i organisasjonen og gradvis endre hele systemet. Det vil si at lederen stimulerer til økt grad av organisasjonslæring som i neste omgang genererer kompetanse, motivasjon og verdier. Det vil igjen påvirke kvaliteten i arbeidet med barna (jf. Leithwood & Beatty, 2008).

Oppsummert kan vi si at ledere i barnehager må ha god kompetanse på implementering. Mine informanter har en relativt god kompetanse og systemforståelse på implementering. Ved å ha kjennskap til og være bevisst på det som skjer i en implementeringsprosess utfra et systemperspektiv, vil de lettere kunne gjennomføre en effektiv og bærekraftig prosess. I neste kapittel vil studiens empiriske funn oppsummeres for å besvare problemstillingen.



## 6.0 Konklusjon

Jeg vil nå oppsummere mine empiriske funn og drøfting av disse for å besvare min problemstilling. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning.

Min studie har undersøkt følgende problemstilling:

### **Hvordan har barnehager i "Være sammen" implementert SIP-modellen?**

Suksessfaktorer i styrernes arbeid med å implementere SIP-modellen er følgende:

- Engasjement i arbeidet
- God implementeringskompetanse
- God forståelse av et systemperspektiv
- Trening og veiledning med bruk av praksisfortelling og case
- En kollektiv orientering i arbeidet
- Faglig nettverk som har betydd mye for implementeringsprosessen

SIP-modellen treffer et opplevd behov og en faglig nerve som skaper engasjement selv om de oppgir at den er komplisert. De driver implementeringsarbeidet ut ifra at de har fått god kompetanse i tråd med teorien i "Være sammen" (jf. Skogen, 2004; Fixsen et al, 2005; Ertesvåg & Roland, 2013; Roland et al, 2014). Det indikerer at standardiseringen og leveringen i både intervensjonen og støttesystemet er tilfredsstillende (jf. Fixsen et al, 2005; Domitrovich et al, 2008). Styrerne viser relativt god systemforståelse på implementering. De identifiserer de ulike delene som utgjør prosessen og er bevisste på samspillet mellom dem. De ser på seg selv som sentrale drivere og ledere i prosessen, sammen med trening og veiledning i forhold til praksisfortellinger og case (jf. Fixsen et al, 2005; Blase et al, 2012). Praksisfortellinger og case gir de ansatte tid til å samhandle gjennom blant annet refleksjon. Det styrker det kollektive nivået og en felles forståelse knyttet til SIP-modellen (jf. Fullan, 2007). Arbeidet gjenspeiles i personalets handling og praksis, noe som viser høy grad av implementeringskvalitet knyttet til modellen (jf. Greenberg et al, 2005; Domitrovich et al, 2008). Barrierer i arbeidet er utskiftninger og kompetanseforskjeller i personalgruppa som gjør det mer utfordrende å skape en felles forståelse (jf. Greenberg et al, 2005). De faglige nettverkene har vært en styrke for implementeringen både som driver og støttesystem. Nettverkene ser også ut til å forsterke implementeringskvaliteten (jf. Greenberg et al, 2005; Fullan, 2007; Domitrovich et al, 2008). Et av nettverkene har produsert et internt kurs for hele personalgruppa. Det kan gi bedre rammer for utviklingen av felles forståelse og kompetanseheving i barnehagen. Disse kursene kan samtidig bli en viktig faktor for videreføringen av "Være sammen" og dets kjernekomponenter (jf. Fullan, 2007; Ertesvåg & Roland, 2013).

## 6.1 Forslag til videre forskning

I teorigrunnlaget eksisterer det mindre omfattende forskning om implementering i barnehagesektoren. Det finnes imidlertid mye i forhold til skoleimplementering, og i lys av barnehagens posisjon i utdanningssystemet kan mye relateres. Det er likevel etterlengte og nødvendig med mer forskning på området. Det hadde vært interessant å undersøke den samme problemstillingen i større skala ved å for eksempel se på enda flere styrere og samtidig observere. Denne problemstillingen kunne også vært utført som en case studie hvor barnehagene ble fulgt gjennom hele prosessen. Det hadde gitt et større bilde på utviklingen deres og gitt verdifull forskning på området. I denne studien er implementering sett fra ledelsens ståsted. De jobber mye med den faglige delen av implementering, men det kunne også vært spennende å vinkle problemstillingen mot dem som jobber med gjennomføringen ute på avdelingene. Det kunne gitt et enda bredere bilde på hvordan SIP-modellen er implementert i praksisen med barna. En kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ forskning kan også være aktuelt. Da tenkes det blant annet på spørreundersøkelse kombinert med for eksempel intervju. Ved å bruke flere metoder på et større utvalg øker sjansen for å generalisere funnene slik at studien får tyngre faglig betydning. Denne studien viser viktigheten av god implementeringskompetanse for ledere i barnehagen og viser samtidig at det er behov for bredere og mer forskning på implementering i barnehagefeltet.

## Figurliste

Figur 1: SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994).....	14
Figur 2: Fasene i en innovasjonsprosess (Ertesvåg & Roland, 2013).....	17
Figur 3: Et rammeverk for implementering (Fixsen et al, 2005).....	20
Figur 4: En multinivåmodell med faktorer som kan påvirke implementeringskvaliteten (Domitrovich et al 2008).....	28

## Litteratur

- Bandura, a. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bateson, g. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Northvale, New Jersey: Jason Arnson.
- Baumrind, D. (1991): *Parenting styles and adolescent development*. In J. Brooks-Gunn, Lerner, R. M & Petersen, A. C (Ed.), *The Encyclopedia of adolescence*. (pp. 746-758). New York: Garland.
- Blase, K.A., van Dyke, M, Fixen, D.L. & Bailay, F.W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I: B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Burke, W.W. (2008). *Organization Change. Theory and Practice*. Los Angeles. London: Sage.
- Card, N. A., & Little, T.D. (2007). Differential Relations of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? I: Patricia, H. Hawley, Todd, D. Little & Philip, C. Rodkin (Eds.): *Aggression and Adaption: The bright side to bad behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. (Kap. 5).
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of Social Information-Processing mechanisms in Children`s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH). Oslo: Oktan Oslo AS. Lastet ned 10.05.16 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Dodge, K. A., Coie, J. D. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. I N. Eisenberg, W., Damon & R. E. Lerner. *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Sixth edition. New Jersey: John Wiley and sons.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Poduska, J.M., Hoagwood, K., Buckley, J.A., Olin, S. & Jalongo, N.S. (2008). Maximaizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A ConceptiuaK Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1 (3), 6-28.
- Domitrovich, C. E., Moore, J. E. & Greenberg, M. T. (2012). Maximizing the Effectivness of social emotional intervention for young children through high quality implementation of evidence based interventions. I B. Kelly & D. Perkins (red), *Implementation science for psychology in education*. N. Y.: Cambridge University Press.

- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Fixsen, D. L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Litterature*. Tampa, FL.: University of South Florida.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning og education change*. London: Routledge.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders, 3*.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. London& New York: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*.(4. Utgave) Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 2008-2009). Hentet 12.12.15 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.02.16 fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011nett.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf)
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsitervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press
- Lemerise, E. A. & Arsenio, F. (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Society for Research in Child Development, 71* (1), 107-118.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Saga.
- Lunde, E. S (2012, 12. juni). Kvalitet i barnehagen. Gode nok barnehager for alle? Hentet 01.06.16 fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-nok-barnehager-for-alle>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chigago: The University of Chicago Press.
- Omdal,H. (2013). *Være sammen: Kompetanseløft i barnehagen: Rapport fra evaluering av deltakernes vurdering, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være sammen implementeringsåret 2011-2012*. Kristiansand: Universitetet i Agder, Skriftserien nr. 160.
- Pianata. R. C. (1999). *Enchancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2015). Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC). Hentet 05.06.16 fra: <http://www.oecd.org/edu/school/48980282.pdf>
- QSR Nvivo lastet ned 10.02.16 fra: <http://www.qsrinternational.com>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2012): *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Ph.d. avdeling Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Roland, P., Størksen, I., Omdal, H., Midthassel, U.V., Fandrem, H., Godtfredsen, M & Skeie, E. (red) (2014). *Kompetanseløft i barnehagen. Være sammen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. & Størksen, I. (2012). *Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen. Være sammen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. & Westergård, E. (red.) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O.H. & Hansen, P.H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New york: Currency/Doubleday.
- Silverman, D. (2001). What is Qualitative Research? I: D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage (Kap. 1).
- Skeie, E. (2011). *Vi er en og to og tre – Ressursbok til Programmet Være sammen*. Foreningen Være sammen og IdeHospitalet AS.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stoll, L. , Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. & Fink, D. (2002). *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torheim, G.M. (2015). *Rekordmange vil bli barnehagelærer*. Hentet 25.05.16 fra:  
<http://www.uis.no/fakulteter-institutter-sentre-og-museum/det-humanistiske-fakultet/rekordmange-vil-bli-barnehagelaerere-article99664-8105.html>.

# Vedlegg 1

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Høyfjellsvei 29  
N-0407 Oslo  
Norge  
Tel: +47 22 82 21 17  
Fax: +47 22 82 54 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 969 221 884

**Pål Roland**  
**Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger**

**4036 STAVANGER**

Vår dato: 01.02.2016

Vår ref: 46498 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46498</i>	<i>Hvordan har barnehager i "Være sammen" implementert SIP-modellen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Pål Roland</i>
<i>Student</i>	<i>Mari Markussen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Markussen mari\_markussen@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivregisteringsnummer: 2016/0076

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tel: +47 22 82 12 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
STAVANGER NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4001 Fossumhamn. Tel: +47 78 26 18 10. [kvalm@iuh.uib.no](mailto:kvalm@iuh.uib.no)  
MUNKEVÅG NSD: Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 43 00. [nsd@hhs.uib.no](mailto:nsd@hhs.uib.no)



## Vedlegg 2

### Intervjuguide:

Hvordan har barnehager i «Være sammen» implementert SIP-modellen?

#### 1. Bakgrunns spørsmål

- a) Alder:
- b) Kjønn:
- c) Utdanning:
- d) Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- e) Hvor lenge har du vært styrer?
- f) Hvor lenge har barnehagen vært en del av «Være sammen»?
- g) Hvor mange ansatte har deltatt på veiledningsutdanning i forbindelse med «Være sammen»?

#### 2. SIP-modellen

**Bilde av modellen vil legges frem.**

- a) Hvordan forstår du SIP-modellen?
- b) Hvordan jobber dere med SIP-modellen i barnehagen?
- c) Er det noen deler av SIP-modellen som er mer anvendelige enn andre?
- d) Hvilken betydning har databasen for deres måte å jobbe med relasjonsbygging?
- e) Hva har vært utforende i arbeidet med SIP-modellen?

#### 3. Implementering

**Begrepet:**

- a) Hva legger du i begrepet implementering?
- b) Hva legger du i begrepet implementeringskvalitet?
- c) Hva er en kjernekomponent?
- d) Hva er implementeringsdrivere?
- e) Hvordan vil du beskrive din rolle i implementeringsprosessen?

**Implementeringsdrivere:**

- f) Hvordan har dere trent på kjernekomponenten SIP-modellen? Gi eksempel.

- g) Sentrale implementeringsdrivere er trening, veiledning og ledelse. I hvilken grad mener du disse er viktig for implementering?
- h) Hvordan har veiledning i forhold til SIP-modellen foregått? Gi eksempel.
- i) Hvordan har det vært å veilede på SIP-modellen?
- j) Opplever du SIP-modellen som nyttig i praksishverdagen?
- k) Har innholdet i SIP-modellen blitt en del av barnehagen? Hvis ja, forklar.

**Implementeringskvalitet:**

- l) Hvilken virkning syntes du fokuset på SIP-modellen har hatt i din barnehage? Gi eksempler.
- m) Hvilke utfordringer har du møtt under implementeringen av SIP-modellen?
- n) Har du sett en endring i personalets praksis som følge av trening på denne kjernekomponenten? Gi eksempler.
- o) Hva har dere brukt av støttesystem i «Være sammen»? (Materiell som bøker, nettside, veiledningstype osv.)

**Kollektive prosesser:**

- p) Hvordan har personalets holdninger og lojalitet vært til implementeringen av «Være sammen»?
- q) Er det forskjell på de med pedagogisk utdanning og de uten i måten å takle det på?
- r) Har arbeidet med SIP-modellen blitt kollektivt? Hvis ja, forklar.

## Vedlegg 3

### Forespørsel om deltagelse i intervjuundersøkelse

Denne intervjuundersøkelsen er knyttet til et forskingsprosjekt med følgende problemstilling:

Hvordan har barnehager i «Være sammen» implementert SIP-modellen?

Mitt navn er Mari Markussen, og jeg er masterstudent ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Jeg skal det kommende halvåret skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av dosent Pål Roland, fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved universitetet i Stavanger. I den forbindelse vil informasjon fra dere være svært nyttig og viktig for meg, og herved kommer en forespørsel om å delta i et intervju.

Prosjektets formål er å se på implementeringen av kjernekomponenten SIP-modellen i kompetanseløftet «Være sammen», og om den har påvirket deres faglige praksis. Hovedfokus vil være på SIP-modellen og implementering som prosess. Jeg ønsker blant annet å høre om hvordan dere har jobbet med implementering av SIP-modellen, utfordringer dere har møtt og om det har hatt noen virkning å fokusere på SIP-modellen. Empirien min vil bygge på intervju med 5 styreere, der intervjuene tas opp på lydbånd samt at jeg vil ta notater underveis. Intervjuet vil ta ca. 1 time, og vi vil sammen bli enig om tid og sted.

Data som innhentes via intervjuene vil transkriberes anonymt. Jeg er underlagt taushetsplikt og lydfilene vil lagres forsvarlig under prosjektet. I tillegg vil all data anonymiseres i fremstillingen. Når prosjektet avsluttes i juni 2016 vil alle lydfilet slettes. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) som er personvernombudet for forskning. Det er frivillig å delta på prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Da vil alle opplysninger og lydfilet fra deg anonymiseres og slettes.

Dersom du har spørsmål angående prosjektet eller ønsker mer informasjon, kan jeg kontaktes på tlf. 90 66 08 12 eller e-post: mari\_markussen@hotmail.com. Min veileder Pål Roland er å treffe på nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, og på e-post: pal.roland@uis.no

Med hilsen

Mari Markussen

## Vedlegg 4

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker herved om å delta i intervju med Mari Markussen i forbindelse med hennes masterprosjekt. Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet.

Dato:.....

Signatur:.....