



Regionsenter for barn og
unges psykiske helse

Helseregion Øst og Sør

DEN UTVIKLINGSSTØTTENDE BARNEHAGEN I SANDNES

Carina Lisøy, Hanne Holme og Elisabet Solheim

RBUP RAPPORT



RAPPORT

DEN UTVIKLINGSSTØTTENDE BARNEHAGEN I SANDNES

Carina Lisøy, Hanne Holme og Elisabet Solheim

Rapport:

Regionsenter for barn og unges psykiske helse,
Helseregion Øst Sør (RBUP)

Tittel:

Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes

Forfattere:

Carina Lisøy, Hanne Holme og Elisabet Solheim

Utgitt av Regionsenter for barn og unges psykiske helse,
Helseregion Øst Sør (RBUP)
2018

Besøksadresse:

Gullhaugveien 1-3
0484 Oslo

Postboks 4623 Nydalen
0405 Oslo

Bestilling:

e-post: mail@r-bup.no
Telefon: +47 22 58 60 00

Foto omslag: www.istockphoto.com
Design: RBUP

ISBN 978-82-92510-20-9

INNHALDSFORTEGNELSE

Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes

Bakgrunn for satsingen	1
Hvorfor satse på et kvalitetsløft i barnehager?	1
Hva er barnehagekvalitet?	2
Innholdet i satsingen	2
Felles kunnskapsplattform for alle barnehagene	3
Observasjon av omsorgs- og læringsmiljø i avdelingene	4
Skreddersydd veiledning og veiledningsmateriell	6
E-læringsprogram	7
Implementering av satsingen: Fra kunnskap til praksis	8
Planlegging	9
Implementering	9
Videreføring	11
Evaluerings av satsingen	13
Metode	13
Målemetoder	14
Analyser	14
Preliminære resultater: Kvantitative Analyser	15
Fokusgrupper	22
Diskusjon	28
Litteraturliste	30

DEN UTVIKLINGSSTØTTENDE BARNEHAGEN I SANDNES

“Den utviklingsstøttende barnehagen” er et helhetlig system utarbeidet for å styrke kompetanse og kvalitet i barnehagen. Satsingen kan beskrives som barnehagebasert kompetanseutvikling, noe som innebærer at barnehagen, med ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Alle barnehageansatte fikk både strukturell og faglig støtte, sammen med sterkt fokus på relasjonskompetanse og anvendelige verktøy for effektivt å kunne støtte barnas sosio-emosjonelle og kognitive utvikling gjennom barnehagedagen. Satsingen bygger på forskningsbasert kunnskap om hva som utgjør god prosesskvalitet i barnehagene og hvordan slik kunnskap kan overføres til praksis på en måte som kommer barna til gode.

BAKGRUNN FOR SATSINGEN

Politisk og administrativ ledelse i Sandnes kommune ønsket å prioritere tidlig innsats ved å styrke barnehagene, grunntjenesten som jobber med små barn hver dag. Fagstab Oppvekst, Barn og unge i Sandnes kommune og Spedbarnsnettverket og forskere ved Regionsenteret for barn og unges psykiske helse, region Øst og Sør (RBUP Øst og Sør) valgte en intervensjon som hadde fokus på samspillskvaliteten mellom barn og barnehageansatte. Gjennom en langsiktig satsing med økonomisk støtte kunne man utforme en unik storsatsning for å styrke tilbudet til alle barnehagebarn i kommunen. Satsingen fikk navnet “Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes.”

Alle barnehagene i Sandnes kommune har blitt invitert til å delta i satsingen. I løpet av barnehageåret 2018/ 2019 har alle de kommunale og hele 75% av de private barnehagene i kommunen deltatt. I tillegg deltok barnehagenes støttetjenester Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT), Styrket barnehage-tilbud og Senter for flerspråklige barn og unge (FBU). Til sammen har hittil 1200 barnehageansatte deltatt, fordelt på 243 barnehageavdelinger.

HVORFOR SATSE PÅ ET KVALITETSLØFT I BARNEHAGER?

Gjennom de seneste tiårenes sped- og småbarnsforskning vet vi at barns erfaringer, hjemme og i barnehagen, betyr mer for hjernens utvikling og videre fysisk og psykisk helse enn man tidligere har trodd (Shonkoff & Garner, 2012; Ursache & Noble 2016; Schore, 2005). Samtidig viser forskning at hvor mye tid barn tilbringer i barnehagen i Norge sannsynligvis har liten eller ingen effekt, hverken positiv eller negativ, på de fleste barns fungering (Zachrisson, Daering, Lekahl & Toppelberg, 2013; Solheim, Wichstrøm, Belsky & Berg-Nielsen, 2013). Bak slike «null-funn» er det grunn til å anta at det skjuler seg forskjeller på grunn av varierende kvalitet på barnehage tilbudet som gis barna. Barn er særlig lett å påvirke de første leveårene (National Scientific Council on the Developing Child, 2007) og barnehagekvalitet virker direkte inn på barns trivsel og utvikling. Det foreligger også økende evidens for at høykvalitetsbarnehager fremmer barns psykiske helse (Burchinal, Kainz & Cai, 2011; Belsky et al., 2007). Samtidig viser internasjonal forskning at barnehager med lav kvalitet kan være skadelige for barns trivsel og utvikling både på kort og lang sikt (McCartney et al., 2010; Sagi et al., 2002).

HVA ER BARNEHAGEKVALITET?

Barnehagekvalitet kan deles inn i strukturell kvalitet og prosesskvalitet. Strukturell kvalitet inkluderer blant annet antall ansatte på avdelingen, personalets utdanning, gruppestørrelse og voksen-barn ratio. Prosesskvalitet handler om kvaliteten på voksen-barn relasjon og kvaliteten på det pedagogiske innholdet. Sagt på en annen måte handler prosesskvalitet om kvaliteten på de opplevelsene og samspillserfaringene barnet har hver dag i barnehagen (Layzer & Goodson, 2006).

Det er særlig prosesskvalitet i form av varme, sensitive og stimulerende personal-barn relasjoner som er den viktigste ingrediensen i barnehagekvalitet, særlig for de minste barna, og som har vist seg å påvirke førskolebarns mentale helse, trivsel og utvikling også lenge etter at barna har sluttet i barnehagen (NICHD ECCERN, 2002). Et positivt personal-barn samspill innebærer også at barna får støtte til sitt samspill med andre barn. Slike samspill i barnehagen vil legge et grunnlag for senere utvikling og læring. God prosesskvalitet ser ut til å være spesielt viktig for sårbare barn i risiko for skjevutvikling (Bierman et al., 2008).

Et eksempel fra stressforskningen kan illustrere viktigheten av personal-barn relasjonen. Små barns nivå av stresshormonet kortisol øker typisk i løpet av barnehagedagen sammenlignet med når barna er hjemme (Geoffroy et al., 2006). Trygge personal-barn relasjoner (dvs. god prosesskvalitet) demper imidlertid en slik økning i kortisol. Økning i kortisol over tid kan være negativt for barnets utvikling.

Nyere forskning viser at kvaliteten i stor grad varierer fra barnehage til barnehage, også i Norge (Lekhal et al., 2013; Barnehage.no, 2015). Foreløpige funn tyder også på at Norge i en internasjonal sammenheng vurderes å jevnt over kun ha middels god barnehagekvalitet (Barnehage.no, 2015). Vi har i Norge, fortsatt en utfordring med få barnehageansatte med pedagogisk utdanning og det stilles ingen minimumskrav til relevante kvalifikasjoner for å kunne jobbe i barnehagen i dag. Så mye som 60% av personalet i norske barnehager har ingen formelle kvalifikasjoner for å jobbe med barn (SSB, 2014). I tillegg rapporterer flere barnehagelærere selv, at de føler de har for liten kompetanse og kunnskap knyttet til arbeidet med de minste barna i barnehagen (Haug, 2014). Det er derfor et behov for et systematisk kompetanseløft blant ansatte i norske barnehager.

Videre er det viktig å understreke at kvalitetshevende intervensjoner som har vist seg å fremme barns sosiale og emosjonelle fungering (Fukkink & Lont, 2007; Mathers, Eisenstadt, Sylva, Soukakou, & Ereky-Stevens, 2014) fokuserer på å øke kompetansen blant de ansatte samtidig som man bedrer kvaliteten på personal-barn relasjonene (ved å påvirke måten personalet er sammen med å samspiller med barna på). Joyce & Showers (2005) har vist at endringsarbeid også har størst effekt dersom man kombinerer undervisning med både trening og veiledning i praksisfeltet, noe som er inkorporert i "Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes", ved strukturelle krav (som egen frigjort tid for ressurspersoner i hver barnehage er tilgjengelig for øvrige ansatte). For å sikre at kunnskap ble omsatt til praksis valgte man i «Den utviklingsstøttende barnehagen» å satse på et felles kompetanseløft med særskilt fokus på prosesskvalitet og endringsarbeid med veiledning.

INNHALDET I SATSINGEN «DEN UTVIKLINGSSTØTTENDE BARNEHAGEN»

Satsingen kan beskrives som barnehagebasert kompetanseutvikling. Hensikten med barnehagebasert kompetanseutvikling er å utvikle barnehagens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter og bevege barnehagen fra individorientert til kollektiv kompetanseutvikling (Gotvassli, 2017). Kompetansehevingstiltak er rettet mot hele personalet. Gjennom barnehagebaserte tiltak som har en forankring i den pedagogiske ledelsen (pedagogisk leder og styrer), legges det til rette for felles læring og faglig utvikling for hele personalgruppen i barnehagen. Barnehagebaserte tiltak er med på å gi en felles forståelse for barnehagens overordnede mål og innhold og gjør at det blir lettere å gjennomføre utviklingsarbeid som kan øke kvaliteten på barnehagens innhold. Alle grupper ansatte vil få økt kompetanse innenfor områder som er avgjørende for at barnehagen skal oppfylle sitt samfunnsmandat og bidra til tidlig innsats. Satsingen

bidrar også til å sikre et minimum av barnehagefaglig kompetanse hos ansatte uten relevant utdanning og erfaring. Satsingen er lagt opp helhetlig og opplæringen følges opp med veiledning og trening i barnehagen. Dette har i tillegg også hensyntatt implementeringsteori og kunnskap om hvordan voksne lærer best, og ansatte har fått mulighet til å tilegne seg kunnskap både som gruppe og som enkeltpersoner med tilpasset veiledning både i linjeorganisering og fra egen, trenet, ressursperson i hver barnehage. I tillegg har strukturell støtte fra Rådgivere fra Fagstab Oppvekst, Barn og unge i Sandnes vært tilgjengelig gjennom hele perioden.

For barnehagene bestod satsingen av 4 hovedelementer:

- 1) Felles kunnskapsplattform gjennom fagdager
- 2) Observasjon av omsorgs- og læringsmiljø i avdelingene, samt skriftlige tilbakemeldingsrapporter og muntlig tilbakemelding til avdelingen, ved hjelp av Classroom Assessment Scoring System (CLASS; La Paro, Hamre, & Pianta, 2012).
- 3) Eget utviklet veiledningsmateriell og avdelingsvis oppfølging/veiledning
- 4) E-læringsprogram for alle barnehager

Systematikken og innholdet i selve observasjonssystemet CLASS har vært gjentakende i alle deler av intervensjonen. Dette har gitt tydelige og gjenkjennbare strukturer for fagdager, veiledningsmateriell og e-læringsprogram.

1. FELLES KUNNSKAPSPLATTFORM GJENNOM FAGDAGER

Fagdager for alle ansatte

Alle ansatte i barnehagene fikk 4 felles fagdager i løpet av det første barnehageåret i satsingen. Fagdagene hadde fokus på forskningsbasert kunnskap om barns grunnleggende behov, CLASS og hvilke faktorer som fremmer barns utvikling og trivsel. Det var et spesielt fokus på hvordan ansatte kan og bør være trygge og stimulerende voksne som støtter barna i deres utvikling og læring.

Fordypning i CLASS for veiledere

Både implementeringsteori (Fixsen et al., 2005) og innovasjonsteori (Rogers, 2005) vektlegger viktighetene av å ha implementeringspådrivere for å lykkes med implementeringen av komplekse intervensjoner slik som denne. I Sandnes ble lederne utfordret til å velge ut personer som kunne fungere som gode implementeringspådrivere og rollemodeller i videre arbeid.

Disse ressurspersonene fikk gjennom egne fagdager noe mer kjennskap til CLASS og samspillselementene som der inngår, samtidig som de fikk 10% frigjort tid hver uke til å fylle denne funksjonen som CLASS-veiledere i egen barnehage.

Egne fagdager og samlinger for pedagogiske ledere og andre med faglig eller administrativt ansvar

Det ble også arrangert egne fagdager for ledergruppene/pedagogiske ledere om hvordan de kunne lede en avdeling i endring og om veilederroller i barnehagen. De pedagogiske lederne fikk også en egen fagdag med fokus på foreldresamarbeid og «den nødvendige samtalen» når det oppstår bekymring rundt et barn. Målsettingen med denne typen trening var at lederne i hver avdeling og barnehage skulle klare å sikre de strukturelle forholdene som er vesentlige for å lykkes i en slik satsing (Fixsen et al., 2005)

Observatøropplæring

Utvalgte ansatte fra barnehager og støttetjenestene fikk observatøropplæring og sertifisering i CLASS (28 ansatte i alt). Opplæringen og sertifisering av observatørene ble gjennomført av Teachstone, eieren av metoden. Barnehagene fremmet selv kandidater som hadde aktuell faglig bakgrunn, interesse for kompetanseutvikling og som var motiverte til å delta i opplæringen og til å påta seg observatørrolle i satsingen. Disse observatørene ble senere kjøpt fri fra egen barnehagehverdag for å gjennomføre observasjoner i andre barnehager enn sine egne.

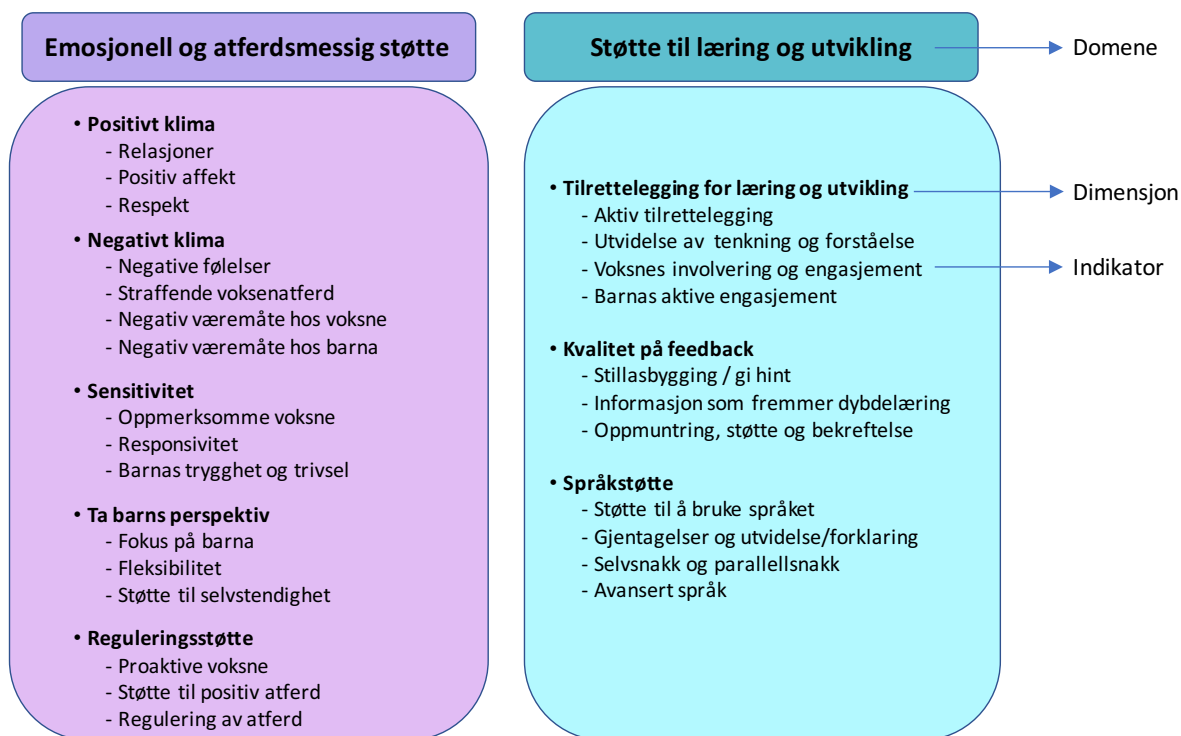
2. OBSERVASJON AV OMSORGS- OG LÆRINGSMILJØ I AVDELINGENE

Classroom Assessment Scoring System (CLASS; La Paro, Hamre, & Pianta, 2012) er en standardisert observasjonsmetode for systematisk vurdering av kvalitet på omsorgs- og læringsmiljøet i den enkelte barnehageavdelingen. Metoden bygger på en omfattende litteraturgjennomgang i tillegg til skalaer som er brukt i den store internasjonale barnehagestudien National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Study of Early Care Research Network (NICHD ECCERN, 2002; La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). CLASS er utviklet for ulike aldersgrupper. I «Den utviklingsstøttende barnehagen» ble CLASS for aldersgruppen 15-36 måneder (CLASS-Toddler) brukt i småbarnsavdelinger og CLASS for aldersgruppen 3-6 år (CLASS Pre-K) brukt i storbarnsavdelinger. Hovedfokus for både toddler-versjonen og førskoleversjonen er hvordan voksne tilrettelegger omsorgs- og læringsmiljøet for å fremme barnets trivsel, trygghet, læring og utvikling.

For å måle kvalitet i barnehagen må den teorien man har rundt hva kvalitet er, brytes ned til ulike deler som lar seg observere og måle i barnehagehverdagen. I CLASS er dette gjort gjennom å dele det teoretiske grunnlaget inn i domener, som så er delt inn i ulike dimensjoner. For hver dimensjon er det så ulike indikatorer som igjen består av atferdsmarkører; det vil si konkret atferd som kan observeres i praksis. Som sett i figur 1 nedenfor, er CLASS-Toddler delt inn i de 2 domene "Emosjonell og atferdsmessig støtte" og "Støtte til læring og utvikling". Disse 2 domene består igjen av til sammen 8 ulike dimensjoner. Grunnlaget for å vurdere de ulike dimensjonene som inngår, er 3-4 mindre indikatorer. Disse indikatorene brytes videre ned til atferdsmarkører, atferd som lar seg direkte observeres.

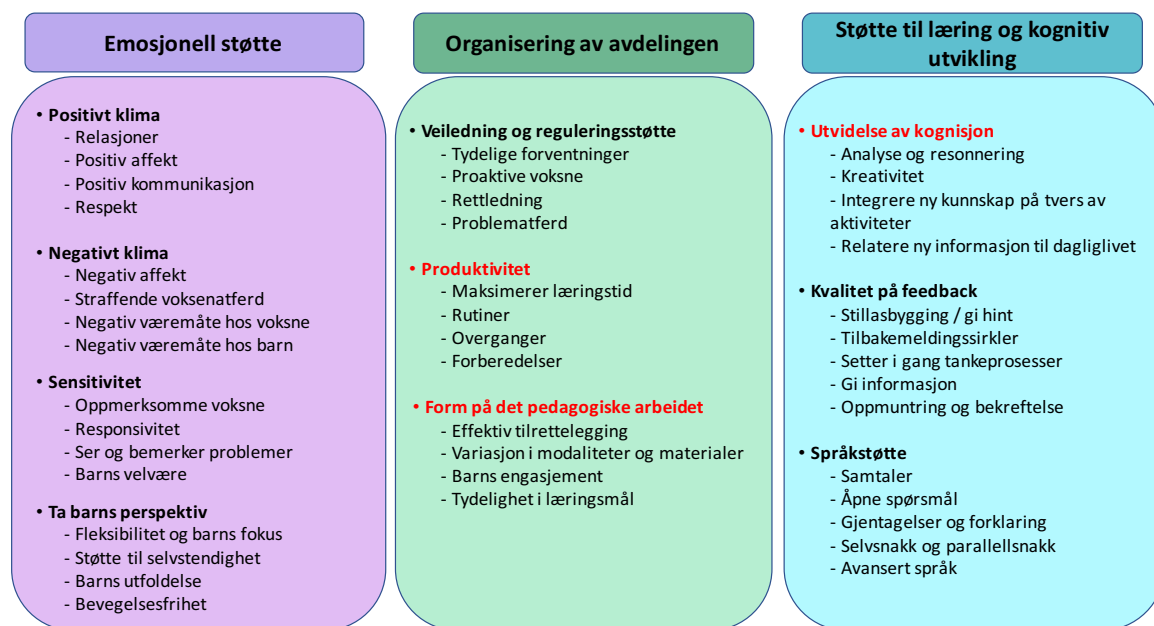
Sammen med e-læringsprogrammet ble veiledningsheftet utarbeidet som en hjelp til at det på veilednings-samlingene i den enkelte avdeling ble reflektert rundt den enkelte dimensjon, og deretter øvet på å overføre teorien til praksis. Veiledningsmateriellet var ment som en støtte for at å sikre framdrift og praksis-forbedringer i barnehagen, og hadde også til hensikt å være til hjelp i videreføringen av kvalitetsarbeidet i den daglige barnehagedriften.

Figur 1. CLASS-Toddler; domener, dimensjoner og indikatorer



CLASS Pre-K består av 3 domener (se figur 2). Disse tre domenene er utgjort av til sammen 10 dimensjoner. 4-5 indikatorer inngår i hver dimensjon

Figur 2. CLASS-Toddler; domener, dimensjoner og indikatorer



*Dimensjonene som er markert med rødt skiller seg fra CLASS-Toddler.

Generelt kan man si at en avdeling som skårer høyt på domenet emosjonell og atferdsmessig støtte er en avdeling med et varmt og positivt klima. Ansatte har varme og rolige stemmer, bruker respektfullt språk og viser at de synes det er hyggelig å være sammen med barna. Man ser gjerne smil og entusiasme. Avdelinger som skårer høyt innen dette domenet har ansatte som er sensitive og er oppmerksomme på alle barna, og fanger opp barnas behov, følelser og uttrykk. De legger for eksempel merke til om et barn har problemer med å få innpass i lek, er trist, har behov for hjelp eller om barnet kanskje bare trenger noen rolige minutter og en armkrok å sitte i. For å gjøre dette må de ansatte være tett nok på barna og følge aktivt med på hva barna gjør. Barna blir møtt med gode reaksjoner. Dette innebærer at følelser, også de vanskelige, blir støttet og akseptert. I en slik avdeling vet barn også hva som forventes av dem og problematisk oppførsel omdirigeres på en god måte. Barnehageansatte støtter og legger til rette for vennsforhold mellom barn og barn hjelpes til å løse konflikter. Dersom for eksempel Ella og Truls kommer i konflikt fordi de begge vil leke med bilene, men Ella vil ha alle for seg selv fordi hun vil stille dem på rekke, hjelper den ansatte barna med å løse konflikten selv, fremfor å løse problemet for barna. I eksemplet med Ella og Truls vil det være hjelpsomt å hjelpe Ella med å se at det føles leit for Truls å ikke ha noen biler å leke med og hjelpe Ella til å komme frem til en løsning selv, f.eks. at hvis Truls får låne noen av bilene så kan de lage en rekke sammen. Både personalgruppen og barn i avdelinger som skårer høyt på emosjonell og atferdsmessig støtte viser at de støtter og respekterer hverandre. Ansatte er oppmerksomme både på barnas følelsesmessige og læringsmessige behov, og de holder også et fokus på hva barna synes er gøy og interesserer seg for.

Domenet støtte til læring og utvikling handler om måten personalgruppen benytter muligheter for læring og språkutvikling på. I avdelinger som skårer høyt på domenet observeres ansatte som utvider barns tenkning, problemløsning, vokabular og samtalekompetanse. Ansatte øker barnas engasjement ved å vise at begreper og kunnskap er relevant ved å knytte det opp mot barnas hverdagsliv. De stiller også spørsmål som gjør at barna må analysere og tenke på årsakssammenhenger og forbindelser (Hvordan-, hva-, og hvorfor-spørsmål). De ansatte gir akkurat nok hjelp til at barn ikke gir opp, men fortsetter til de klare å løse oppgaven. Tilbakemeldinger til barn er også fokusert på å anerkjenne innsats og prosess.

Organisering av avdelingen handler om rutiner og prosedyrer relatert til organisering av barns atferd, tid og fokus på avdelingen. Avdelinger som skårer høyt viser at de har gode rutiner, tilpassede aktiviteter og at barna veiledes med passende strategier. Ansatte har et godt samarbeid. Avdelinger med slike karakteristikker gir barn en stabilitet og forutsigbarhet som støtter utforskning og ny læring.

For å evaluere utviklingen av kvalitet gjennom barnehageåret ble hver avdeling observert 2 ganger med CLASS. Årlige CLASS-observasjoner vil også inngå som en del av barnehagens kvalitetssystem i det videre arbeidet i Sandnes kommune. Observasjon med CLASS ga grunnlag for en CLASS-rapport med en profil som indikerte hvilke dimensjoner avdelingen allerede var sterke på og hvilke som kunne forbedres. Basert på den samlede CLASS-profilen har de ulike avdelingene fått skreddersydd månedlig veiledning.

3. SKREDDERSYDD VEILEDNING OG VEILEDNINGSMATERIELL

Hver barnehage i satsingen utpekte en eller flere (avhengig av barnehagens størrelse) CLASS-veileder som fikk rollen som faglig ressurs for resten av kollegagruppen og tilrettelagt for at endringsarbeidet kunne bli gjennomført på avdelingene. CLASS-veiledere fulgte opp fremdriften i hver barnehage og avdeling, og støttet pedagogiske ledere og resten av personalgruppen i bruk av e-læringsprogrammet (se punkt 4 nedenfor) og et veiledningshefte som ble brukt som støttemateriell. CLASS-veilederen i hver barnehage fikk spillerom til å (ut ifra rammene i sin barnehage og i samråd med styrer og ledergruppe) legge opp til strukturer som fungerte for den enkelte barnehage. For eksempel valgte noen barnehager å opprette faste møtestrukturer med veiledningsgrupper på tvers av avdelinger (for eksempel egne grupper for pedagogiske ledere og egne grupper for assistenter). Noen barnehager hadde CLASS-veiledere som arbeidet avdelingsvis, mens andre la opp til presentasjoner av fagmaterialet på fellesmøter og så gruppearbeid. Ved å ikke legge for stramme føringer hadde hver barnehage og avdeling muligheten til å gjøre noe av formen på arbeidet med satsingen til "sitt eget." Dette styrker eierskapet til intervensjonen og er i tråd med hva barnehagebasert kompetanseheving innebærer.

CLASS-veilederen måtte være pedagog og fikk ekstra opplæring i innholdet i CLASS-dimensjonene. Hver barnehage mottok midler til å frikjøpe CLASS-veilederen motsvarende en 10% stilling. Dette muliggjorde at CLASS-veilederen fikk frigjort tid til å støtte og støtte for pedagogiske ledere, ta et særskilt ansvar på vegne av ledergruppen og være en implementeringspådriver i sin barnehage. CLASS-veileder hjalp pedagogisk leder å bruke avdelingens CLASS-profil for å tilpasse endringsarbeidet til avdelingens behov. Arbeidet ble også bygget opp rundt at de ansatte lagde praksisfortellinger rundt situasjoner fra arbeidshverdagen. Gruppen reflekterte deretter aktivt rundt praksisfortellingene, diskuterte dem og knyttet innholdet i fortellingen og refleksjonene i gruppen til CLASS-dimensjonene. CLASS-veileder hadde et særskilt ansvar for å omsette CLASS dimensjonene til konkrete arbeidsoppgaver i barnehagehverdagen.

For å sikre mest mulig eierskap til selve utviklingsarbeidet kunne barnehagene og avdelingene selv avgjøre hvilken rekkefølge de ønsket å fordype seg i de ulike CLASS-dimensjonene. Noen valgte å arbeide seg systematisk gjennom dem, andre tok tak i de områder som hadde størst forbedringspotensiale i følge CLASS-profilen/tilbakemeldingsrapporten.

Veiledningshefte

Etter de ansattes eget ønske og behov ble det utarbeidet et veiledningshefte til bruk for pedagogiske ledere. Hftet bygget på kunnskapsgrunnlaget som ble formidlet gjennom fagdager og lå tett opp til strukturen og innholdet i e-læringsprogrammet med egne kapitler for hvert CLASS-domene og underkapittel for hver CLASS-dimensjon og med eksempler på indikatorer og atferdsmarkører.

4. E-LÆRINGSPROGRAM

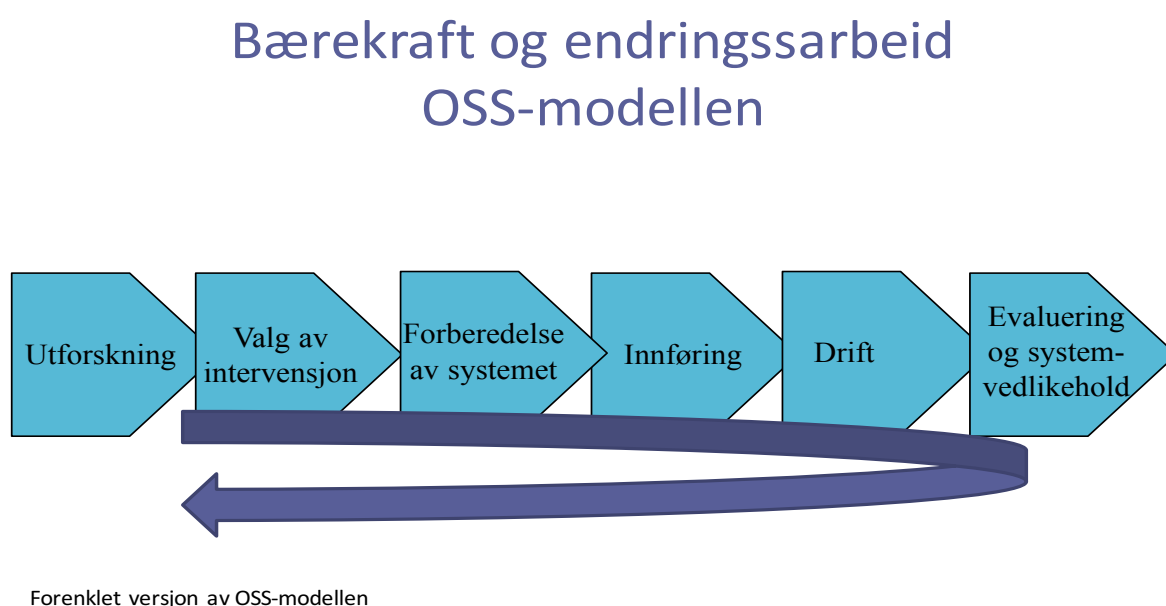
Et eget e-læringsprogram ble utviklet for denne satsingen av Sandnes kommune i samarbeid med RBUP Øst og Sør. Strukturen i e-læringen ble modellert etter dimensjonene i CLASS, innholdet er hovedsakelig basert på CLASS, Sandnes kommunes kvalitetsplan for barnehagene og ny kunnskap om kvalitet i barnehager fra utviklingspsykologi og barnehagepedagogikk. Programmet hadde som målsetting å bidra til den felles kunnskapsplattformen, praksisforbedringer (samt vedlikehold av praksisforbedringer), og som et bidrag i opplæring av nyansatte. I e-læringen knyttet man teori sammen med mer konkrete tips til hvordan man kan støtte barns utvikling i hverdagen.

For å gjøre det enkelt å tilegne seg "lesekunnskap" ble e-læringsprogrammet skrevet med et enkelt språk og var ikke meget omfattende. Det kunne brukes aktivt i veiledning av pedagogiske ledere, i avdelingenes arbeid eller av hver enkelt ansatt. Hver ansatt ble oppfordret til å gjennomføre e-læringsprogrammet i løpet av fire måneder. Rekkefølgen på modulene man gjennomførte kunne enten være fortløpende eller følge avdelingens fokus. Personalgruppen ble naturligvis oppfordret til å bruke tilegnet kunnskap aktivt. Fordeler med e-læringsprogrammet var at det kunne benyttes hvor å sikre brukervennlighet.

IMPLEMENTERING AV SATSINGEN: FRA KUNNSKAP TIL PRAKSIS

Implementering handler om hvordan tiltak omsettes til praktisk arbeid. I prosessen fra planlegging til implementering videreføring av satsingen tok man utgangspunktet i OSS-modellen (oppdage-støtte-samarbeide; se Holme, Drozd & Hansen, 2016) basert på Fixsen og kollegaer (2009).

Figur 3. OSS-modellen for endringsarbeid (se Holme, Drozd & Hansen, 2016)



RBU

Holme, Drozd, Hansen (2016). Bærekraftige helsestasjoner. I: Holme, Olavesen, Valla og Hansen. Helsestasjonstjenesten – barns psykiske helse og utvikling.

Utviklingen fra planleggingsstadiet var, slik som i OSS-modellen, tenkt som en prosess med flere faser. Prosessen var ikke-lineær og iterativ, det vil si at fasene ikke nødvendigvis var separate og trinnvise, derimot vurderte man noen ganger momenter i flere faser samtidig eller vurderte enkelte momenter igjen og gå flere "runder" for å tilpasse eller forbedre satsingen. Tilpasninger ble gjort basert på evaluering underveis. Mange av evalueringene var basert på kommunikasjon med brukerne. Fagstab Oppvekst, Barn og unge i Sandnes kommune hadde jevnlig og tett kontakt med barnehagene (særlig styrere, CLASS-veiledere og CLASS-observatører), som fortløpende ga tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene ble grunnlaget for de tilpasningene som ble gjort. I tillegg ble informasjon fra fokusgrupper som ble gjennomført etter at den første puljen med barnehager hadde deltatt sitt første år i satsingen, også brukt som grunnlag for tilpasninger. Den foreliggende rapporten og preliminnære resultater som her blir presentert er også en del av tenkingen om systemvedlikehold og justering av selve intervensjonen.

For å støtte fremdrift i ulike stadier av implementeringen, benyttet man i kombinasjon med OSS-modellen og annen implementeringsteori, inspirasjon fra innovasjonsteori (se Holme, Hansen, Slinning & Haug i Moe, Slinning & Hansen, 2010). Diffusjonsteorien (Diffusion of Innovation; Rogers, 2005) handler om hvordan spredning kan ses på som en prosess hvor innovasjonen kan spres gjennom ulike kanaler over tid. Teorien har inspirert ulike roller i satsningen og også hvordan disse rollene igjen kunne støttes.

Planlegging av satsingen

Fagstab for oppvekst og unge i Sandnes kommune samarbeidet om planlegging med RBUP Øst og Sør (med noe støtte fra RKBU Vest og Midt). Kvalitetsforbedringssystemer og kunnskapsgrunnlag ble utforsket og vurdert opp mot ramme faktorene i Sandnes og hvilke andre satsinger Sandnes hadde hatt de senere årene. Man kartla kompetansebehovet, satte av egne midler til kompetanseheving og lagde en langsiktig plan for hvilke kompetansetiltak som skulle gjennomføres. Kommunen, og barnehagene (ved styrer) skulle selv ha hovedansvaret for å legge til rette for kompetanseutviklingen og utviklingsarbeidet for hele personalgruppen og finne frem til strukturer som fungerte for den enkelte barnehage, noe som er en forutsetning for å kunne drive barnehagebasert kompetanseutvikling (se Kunnskapsdepartementet, 2018). På denne måten kom man frem til en barnehagesatsing med et godt kunnskapsgrunnlag, samtidig som Sandnes hadde eierskap til intervensjonen og planene for implementering.

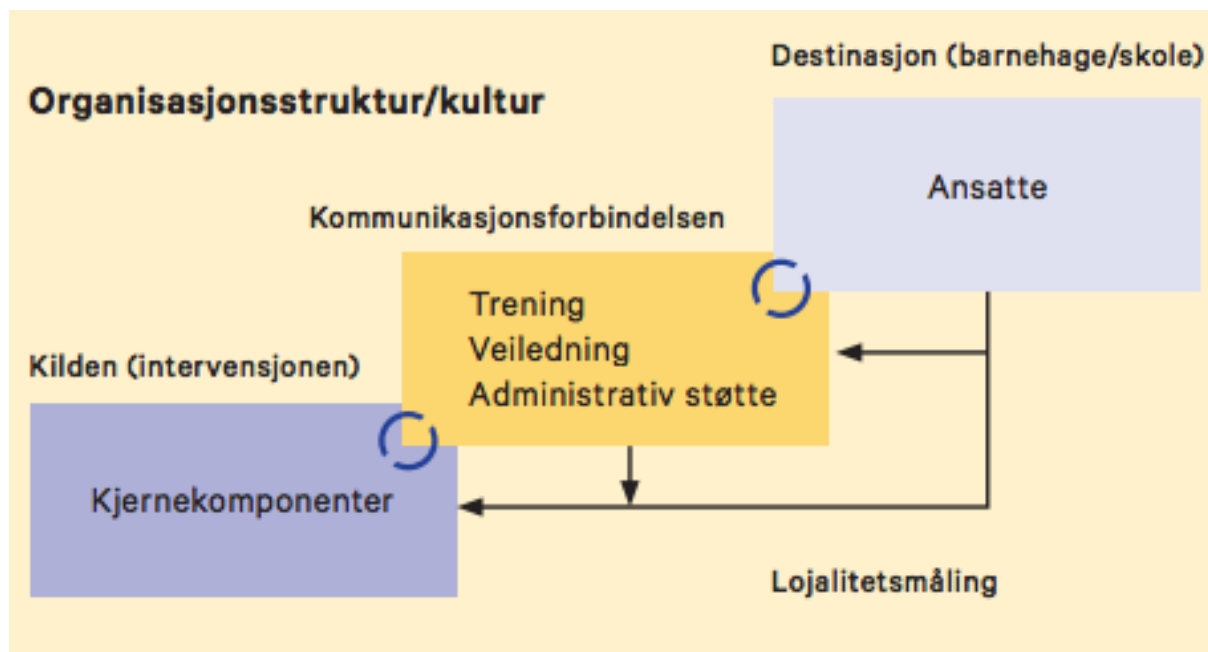
Under planleggingen hadde man i tankene at ansatte i barnehager er en heterogen gruppe med tanke på både arbeidserfaring med barn og formell utdanning innen barnehagefag. En viktig målsetting for satsingen var at hele personalgruppen skulle komme ut av satsingen med ny kunnskap, nye verktøy og nye virkemidler som kunne benyttes i det daglige arbeid. Man ønsket å skape en felles kunnskapsplattform og et felles språk med gjensidig forståelse på tvers av ansattgrupper og roller i barnehagen for å sikre en felles forståelse av hvordan ansatte i en høykvalitetsavdeling arbeider med barn. Barnehagene hadde også ulike utgangspunkt for møtestrukturer. I planleggingsfasen var det derfor viktig å vurdere nøye hvordan man skulle lage et system fleksibelt nok til å kunne passe for hver barnehage og hver avdeling.

Planleggingen innebar også dialog med barnehagene. Fagstab Oppvekst, Barn og unge i Sandnes kommune og styrere i barnehagene hadde en nødvendig dialog rundt planlegging. Dette innebar blant annet årshjul for fagdager, opplæringer og observasjonsrunder, samt logistisk arbeid rundt dette. Fagstaben, med representanter fra både RBUP og fra en piloteringsbarnehage som hadde testet intervensjonen deltok på styremøter for å presentere hvordan systemet var tenkt og hvordan det kunne fungere.

Implementering

For å oppnå praksisforbedring er det nødvendig at intervensjoner også har som målsetting å påvirke hvordan personalet faktisk oppfører seg og samspiller sammen med barna (Mathers et al., 2014). Å omsette kunnskap til praktisk handling er i midlertidig en krevende prosess. For å skape muligheter for endring måtte man i satsingen tilrettelegge til for å gi ansatte muligheter til å innarbeide ny kunnskap, og trene på den, slik at den kunne benyttes i det daglige arbeid. Innføring av satsingen medførte endringer i hvordan man jobbet sammen på både barnehage- og avdelingsnivå. Implementeringen av "Den utviklingsstøttende barnehagen" innebar å sette i verk og gjennomføre tiltak i hele personalgruppen både innad i barnehagen og innad i hver avdeling. Implementering er en prosess som går over tid og på forskjellige nivåer, og det var av betydning å finne frem til motiverte personer som kan støtte opp under denne prosessen (se Holme, Hansen, Slinning & Haug). Slike personer kan kalles implementeringspådrivere. For å fungere må pådrivere være gode rollemodeller som blir lyttet til av sin egen gruppe. Barnehagene hadde selv ansvaret for å finne frem til noen av disse personene ved å utnevne CLASS-veiledere og CLASS-observatører. Både styrere, pedagogiske ledere og barnehagens CLASS-veiledere ble påtenkt som implementeringspådrivere. Samarbeid på tvers av roller og ansvar ble vektlagt, og summen av disse pådrivernes arbeid ble ansett viktige suksesskriterier. Videre tok man utgangspunkt i en modell for implementering basert på Fixsen og kollegaer (2005), se figur 4.

Figur 4. Rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005, her hentet fra Stavanger kommune (2016) med oversetting til norsk v. Pål Roland)



Sett i lys av figur 4, var satsingen "Den utviklingsstøttende barnehagen" kilden/intervensjonen. Intervensjonens kjernekomponenter, som ble nyttet i kunnskapsløftet og ønskede praksisforbedringer, var elementene i observasjonssystemet CLASS. Kommunikasjonsforbindelsen inneholdt implementeringsdriverne, det som gjorde at kunnskap om kjernekomponentene ble omsatt til praksis.

Kommunikasjonsforbindelsen var avgjørende for at intervensjonen skulle bli en del av de ansattes praksis. I "Den utviklingsstøttende barnehagen" var kommunikasjonsforbindelsen fagdager, samlinger, møter hvor man reflekterte og arbeidet som en gruppe, trening i det daglige arbeidet på avdelingen, faglig støtte fra pedagogisk leder og CLASS-veileder, tilbakemelding i form av CLASS-profiler og støtte fra styrer. En kommunikasjonsforbindelse påvirkes alltid av både kjernekomponenter og destinasjon. En kommunikasjonsforbindelse påvirkes alltid av både kjernekomponenter og destinasjon. Destinasjonen for intervensjonen var alle ansatte på hver avdeling.

Intervensjonen alle ansatte på hver avdeling. Pilen man kan se i figur 4 som går fra destinasjon til kommunikasjonsforbindelsen og kilden gjenspeiler metodetroskap fra ansatte ovenfor innholdet i satsingen. God metodetroskap i en intervensjon vil si at en har oppnådd å levere hver komponent på en lik måte til deltakerne og komponentene som er levert er lojal mot intervensjonens underliggende teori og mål (se Dumas et al., 2001). Viktigheten av å integrere implementeringsdriverne kan illustreres av funn fra metaanalyser av intervensjoner for lærere i skolen av Joyce og Showers (2002). Joyce og Showers fant at opplæring som bestod av trening og diskusjon ga økning i evne til å utføre nye oppgaver, men man fant ingen overføring av de nye kunnskapene til klasserommet. Dersom man i tillegg la på demonstrasjon, øvelse og tilbakemelding under opplæring, omsatte lærerne noe mer av kunnskapen til praksis. Om man i tillegg la på veiledning på arbeid til intervensjonene så man en markant økning kunnskap som ble omsatt til praksis i klasserommet. Joyce og Showers bemerket at veiledning av ansatte og ansattes trening kun kan finne sted når det er støttet av og forankret i ledelsen, og at man får best effekt blant personale som både er villige og har mulighet til å være involverte.

Styrere, CLASS-veiledere og pedagogiske ledere var alle viktige pådrivere i implementeringen av satsingen. CLASS-veiledere kjente CLASS og satsingen litt bedre enn resten av personalgruppen og kunne dermed fungere som «interne» implementeringspådrivere. CLASS-veilederne jobbet sammen med ledergruppen i barnehagen med å planlegge hvordan barnehagen skulle jobbe med implementering og senere bruk av hele satsingen. CLASS-observatørene med sin spissede kompetanse var viktige

for gjennomføringen av satsingen i helhet, og var også pådrivere i barnehagene de selv jobbet i. For å sikre at kompetansen innen systematisk observasjon og monitorering av kvalitet forble i kommunen etter at samarbeidet med RBUP Øst og Sør var avsluttet, var det viktig at det var barnehage-ansatte og ansatte fra støttetjenestene i Sandnes kommune som fikk opplæring og ble sertifiserte CLASS-observatører. Rammebetingelsene tillot ikke at alle barnehager fikk sin egen observatør, men det ble sørget for at kommunen fikk etablert et «observatørkorps». Barnehagene og Sandnes kommune valgte som tidligere nevnt selv ut hvem som skulle bli observatører. Kriterier for å bli observatør var

- 1) å inneha en bachelorgrad innen pedagogikk og
- 2) bli vurdert av styrere som ekstra engasjerte ansatte og 3) som var villige til å binde seg til å observere avdelinger med CLASS over tid.

I satsingen hadde styrere, i samråd med ledergruppen, ansvar for å lage en tidsplan for sin egen barnehage. Styrere skulle også legge til rette for CLASS-veileders oppgaver ved å sørge for at denne fikk avsatt tid tilsvarende en 10% stilling og tilrettelegge for at møter skulle planlegges og holdes av CLASS-veiledere. Styrer skulle også støtte og motivere CLASS-veileder til å gjennomføre sine ansvarsområder. I tillegg skulle styrer også selv gå igjennom e-læringsprogrammet og hver CLASS-dimensjon, samt delta på fagdager.

CLASS-veileder hadde ansvar for å planlegge sammen med ledergruppen og for å gi hver pedagogisk leder støtte og veiledning. Han/hun skulle være en fagressurs innen CLASS-dimensjonene og aktuelle problemstillinger som pedagogisk leder og resten av personalgruppen arbeidet med, samt støtte bruk av tilgjengelige materialer (som veiledningshefte og e-læringsprogram). CLASS-veileder skulle også følge opp fremdrift i hver barnehage og være en pådriver og ressursperson for personalgruppens ansatte.

Pedagogisk leder la i avdelingsplanene inn gjennomgang av og arbeid med CLASS-dimensjonene. Møter skulle loggføres basert på punkter fra veiledningsheftet. Videre skulle pedagogisk leder veilede medarbeidere på sin avdeling. CLASS-rapporten fra avdelingens CLASS-observasjon skulle benyttes (med støtte fra CLASS-veileder og veiledningen som ble gitt skulle tilpasses både avdelingens og den enkelte ansattes behov. Pedagogisk leder skulle også sikre at personalgruppen fikk tid til å gå igjennom e-læringsprogrammet.

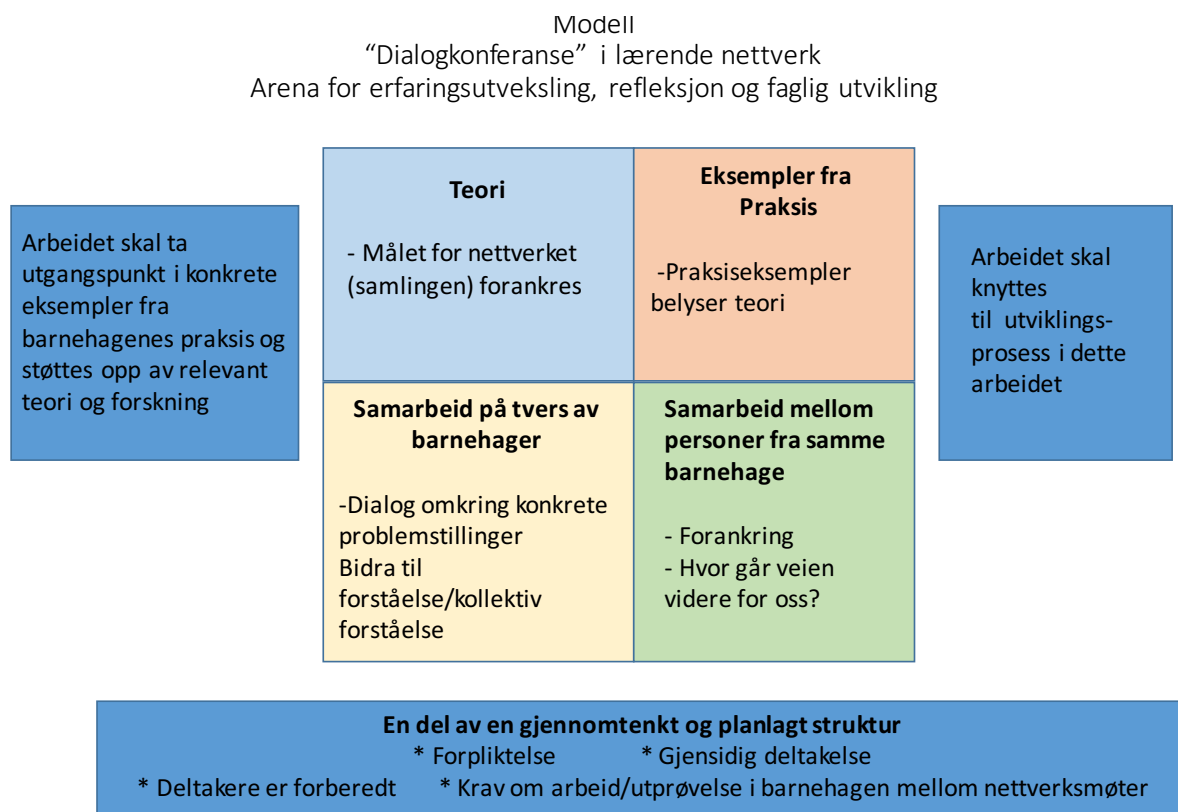
Alle ansatte i avdelingen hadde ansvar for å selv gå gjennom e-læringsprogrammet. De skulle jobbe i avdelingsmøtene ved hjelp av veiledningsheftene. Avdelingen arbeidet felles med dimensjoner, men det var samtidig viktig at hver ansatt fikk utvikle seg individuelt. De skulle bruke kunnskap fra e-læring og avdelingsmøter i praksis mellom avdelingsmøtene. Medarbeidere måtte også følge avdelingens arbeid, og delta aktivt i både diskusjoner og i praktisk arbeid med barna.

Avdelingsmøter hadde også et foreslått innhold. Pedagogisk leder presenterte CLASS-dimensjon avdelingen skulle ha fokus på (dimensjonen ble valgt på bakgrunn av observasjon og helhetlig vurdering sammen med CLASS-veileder). Avdelingen skulle snakke sammen om hvordan de trodde at avdelingen som helhet på inneværende tidspunkt lå an på fokusdimensjonen (lav, middels, høyt) og reflektere over begrunnelsen. Ansatte skulle dele egne praksisfortellinger som de hadde samlet til møtene og slik at gruppen kunne diskutere refleksjonsspørsmål og løsningsforslag på praksisfortellinger. Deretter skulle de øve på å bruke ny kunnskap om fokustemaet i praksis med barna.

Videreføring av satsingen

For å både videreutvikle og opprettholde praksisforbedringer etter den mest intense endringsperioden (det første barnehageåret med deltakelse i satsingen) blir satsingen for hver enkelt barnehage også videreført utover det første året. Hver barnehage fortsetter å motta frikjøp til CLASS-veiledere. I tillegg har barnehagene fortsatt tilgang til e-læringsprogrammet for å sikre opplæring av nyansatte til barnehagens pedagogiske plattform og samtidig vedlikehold av praksisforbedringer. Videreføringen innebærer også at hver enkelt avdeling fortsetter å motta en jevnlig observasjon og har deretter tilbakemeldingsmøte med gjennomgang av resultat/skriftlig rapport årlig av CLASS-observatører for å få en objektiv tilbakemelding på sitt arbeid.

Figur 5. Dialogisk konferansemodell



I de lærende nettverkene presenterer pedagogiske ledere fra forskjellige barnehager hvordan deres barnehager har jobbet med samspillselementer i sin barnehage. Man deler konkrete erfaringer rundt hva avdelinger så langt har gjort, hva de har lært, hvordan involverer hele personalgruppen og hva som er lurt å ta med seg videre, samt diskuterer problemstillinger.

Ressursbruk under satsingen

"Den utviklingsstøttende barnehagen" har krevd ressurser på kommunalt nivå i alle faser av satsingen. Fagstab for Oppvekst Barn og Unge, Sandnes kommune, samarbeidet med RBUP Øst og Sør, om planlegging av satsingens struktur og faglige innhold, utarbeidelse av læringsmateriell og prosedyrer. Tidkrevende logistisk arbeid er utført i forbindelse med fagdager, opplæring av observatører, planer for observasjonsrunder samt lærende nettverk for alle pedagogiske ledere som har implementert satsingen. Planlegging startet halvannet år før satsingen ble rullet ut. Ressursbruk fra Sandnes kommune var anslagsvis ett årsverk totalt (per år) fra representanter i Fagstab for Oppvekst Barn og Unge, og så har stillingen underveis blitt styrket med en administrerende sekretær. RBUP har i tillegg bidratt med planlegging og implementeringsstøtte, innhold i fagdager, utvikling av e-læringsprogram, logistikk og arbeid i forbindelse med evaluering (forskningsdel).

EVALUERING AV SATSINGEN

For å evaluere om kvaliteten i barnehagene hadde blitt bedre etter ett års deltakelse i satsingen, ble det hentet inn forskningsdata. Sentrale forskere fra RBUP Øst og Sør involvert i satsingen allerede fra planleggingsstadiet og ledet forskningsprosjektet.

Kvantitativ og kvalitativ data ble samlet inn med mål om å kunne få en indikasjon om kvaliteten i de barnehagene som deltok i satsingen ble bedre, og hvilke faktorer som eventuelt påvirker en slik endring og hvorfor barnehagene (eventuelt) oppnådde en kvalitetsforbedring. I forskningsdelen ble følgende forskningsspørsmål undersøkt:

- 1) om relasjonskvaliteten og læringsmiljøet på hver avdeling ble bedre i løpet av barnehageåret
- 2) om faktorer ved barnehagen påvirket resultatet
- 3) hvordan ansatte opplevde satsingen og arbeidet med kvalitetsforbedring basert på CLASS.

Datainnsamlingen startet opp i august 2016, og ble avsluttet i juni 2018. Forskningsdelen har et enkelt mixed method, pre-post design. Begrensingen ved forskningsdesignet (ikke-eksperimentelt og uten kontrollgruppe) er at eventuelle endringer i kvalitet vil kun med en viss sannsynlighet kunne tilskrives satsingen.

METODE

DELTAKERE OG PROSEDYRE

Totalt deltok 243 avdelinger fra 49 barnehager i satsingen i løpet av 2016-2018. Fra Pulje 1, som startet i barnehageåret 2016/2017 deltok 25 barnehager (15 kommunale, 10 private), og i alt 113 avdelinger med barn i alderen 1-5 år. I pulje 2, som startet barnehageåret 2017/2018 deltok 24 barnehager (10 kommunale, 14 private), og i alt 130 avdelinger med barn i alderen 1-5 år. 97% av avdelingene samtykket til å delta i forskningen.

Studien er godkjent av Personvernombudet NSD. Alle ansatte i barnehagene ble informert både skriftlig og muntlig om satsingen generelt og forskningsdelen spesielt. Det ble innhentet skriftlig samtykke fra styrere, pedagogiske ledere og øvrige ansatte for deltakelse i forskningsdelen.

Hver avdeling ble observert av en sertifisert CLASS-observatør i henholdsvis september/oktober og april inneværende barnehageår. En rapport fra CLASS-observasjonene ble så brukt som utgangspunkt for veiledning på hver avdeling, og som grunnlag for å se om kvaliteten i barnehagen ble bedre i løpet av barnehageåret. Alle ansatte som var tilstede under observasjonen måtte ha samtykket til at observasjonsdataene kunne brukes til forskning før dataene ble innlemmet i forskningsprosjektet. Dersom ikke alle ansatte samtykket, ble observasjonsdata og CLASS-rapport kun brukt internt på den aktuelle avdelingen. Bakgrunnsopplysninger om styrere, pedagogiske ledere, barnehagene og avdelingene ble hentet inn i oktober 2016 (pulje 1) og september/oktober 2017 (pulje 2), ved hjelp av elektroniske spørreskjema. Spørreskjemaene ble sendt via e-post til styrere og pedagogiske ledere etter at de hadde samtykket. Spørsmålene omhandlet kjennetegn ved barnehagen og avdelingenes sammensetning av ansattgruppen og antall barn, i tillegg til opplysninger om den som fylte ut skjemaet (kjønn, etnisitet, utdanning og erfaring). For å få frem de ansattes opplevelse av og erfaring med satsingen, ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med et utvalg av pedagogiske ledere, styrere, CLASS-veiledere, CLASS-observatører og øvrige ansatte vår 2017 (pulje1) og vår 2018 (pulje 2) inneværende barnehageår. Deltakere til fokusgruppeintervjuene ble tilfeldig trukket blant de som hadde samtykket til å delta.

MÅLEMETODER

CLASS-OBSERVASJON

Barnehagekvalitet

CLASS Toddler og CLASS Pre-K ble brukt for å evaluere endring i kvalitet i løpet av barnehageåret. CLASS gir relevant, valid og reliabel informasjon om interaksjonskvalitet mellom voksne og barn, på gruppenivå. Hver avdeling ble observert av sertifiserte CLASS-observatører. Observasjonen varte i totalt to timer. I løpet av disse to timene observertes 4 "looper", eller tidssegmenter, (20 minutter observasjon, 10 minutter koding) i avdelingen. Etter hver "loop" ble hver dimensjon skåret på en skala fra 1-7. For alle dimensjoner med unntak av "negativt klima" er det ønskelig med høy skåre. Den endelige skåren avdelingen får for hver dimensjon er gjennomsnittet av skårene over de 4 loopene for hver respektive dimensjon. Skårer mellom 1-2 regnes som lave, 3-5 regnes som middels og 6-7 som høye. Som tidligere nevnt består kvalitetskonstruktet i CLASS Toddler av 2 domener som utgjøres av 8 dimensjoner, mens CLASS Pre-K består av 3 domener som utgjøres av 10 dimensjoner. Domeneskårene regnes ut ved gjennomsnittet av dimensjonene som inngår i domenet (skalaen for negativt klima reverseres i denne utregningen slik at skalaen blir lik som for de andre dimensjonene, dvs at høy skåre er ønskelig).

Spørreskjema

Bakgrunnsinformasjon om barnehagen og de ansatte ble hentet inn via elektroniske spørreskjema. Styrere og pedagogiske ledere svarte på spørsmål om kjennetegn ved barnehagen og de ansatte som jobber der; kjønn, etnisitet og utdanning til personalgruppen, i tillegg til opplysninger om den som fylte ut skjemaet (kjønn, etnisitet, utdanning og erfaring).

Motivasjon og tro på satsingen ble målt ved to spørsmål som ble stilt til styrere og pedagogiske ledere på det elektroniske spørreskjemaet ("I hvor stor grad er du motivert for å delta i satsingen?" "I hvor stor grad tror du satsingen vil forbedre kvaliteten i din barnehage?"). Spørsmålet ble besvart på en skala fra 1 til 7 (hvor: 1= "i svært liten grad", 7= "i svært stor grad").

Tilfredshet med informasjon om satsingen ved oppstart ble målt med spørsmålet "I hvor stor grad er du fornøyd med informasjonen som er gitt i forbindelse med oppstart av satsingen "den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes". Spørsmålet ble besvart på en skala fra 1 til 7 (hvor 1= "i svært liten grad", 7= "i svært stor grad").

Stabilitet i personalgruppen er ble målt med spørsmålet "hvordan vurderer du stabiliteten blant ansatte på din avdeling?" Spørsmålet ble besvart på en skala fra 1 til 5 (1=svært dårlig stabilitet, 5 = svært god stabilitet).

Intervjuer

Ansattes opplevelse av satsingen med fokus på styrker og svakheter, ble utforsket via fokusgrupper etter at det første året i satsingen var fullført. Intervjuguiden ble utviklet av RBUP Øst og Sør og intervjuene ble gjennomført av trente intervjuere.

Analyser

Analyser ble gjennomført med IBM SPSS Statistics v24.0. Demografiske variabler ble undersøkt i deskriptive analyser. For analyser av forskjeller i CLASS skårer fra pre til post ble det benyttet t-tester for avhengige utvalg (avhengig t-test). Effektstørrelsen for de avhengige t-testene ble estimert med Cohens d (gjennomsnittet av forskjellene delt på standardavviket til forskjellene). Data fra småbarnsavdelinger og storbarnsavdelinger ble analysert hver for seg ettersom måleinstrumentene CLASS Toddler og CLASS Pre-K ikke er identiske. T-testene ble utført på CLASS data aggregert til domenenivå. Tester ble også utført på dimensjonsnivå for å undersøke om noen dimensjoner bidro mer til eventuelle endringer.

Multipel lineær regresjon ble benyttet for å undersøke om forklaringsvariablene motivasjon, tro på satsingen eller stabilitet i personalgruppen predikerte CLASS skårer. For alle analyser ble signifikansnivået satt til 0.5

Preliminære resultater: Kvantitative Analyser

Deskriptive analyser

Av de 49 barnehagene som startet deltakelse i satsingen mellom i 2016 og 2017 (pulje 1 og pulje 2) var 27 av barnehagene kommunale og 22 private. I 235 av avdelingene (96%) samtykket alle ansatte til at CLASS-skårene deres kunne bli inkludert i forskning ved T1. Ved T2 samtykket 237 av avdelingene (98%). Mer spesifikt, ved T1 samtykket 105 av 109 småbarnsavdelinger (95 %) og 130 av 132 storbarnsavdelinger (97 %) til at CLASS-skårene kunne brukes forskning. 108 av 109 småbarnsavdelinger (98%) og 129 av 132 storbarnsavdelinger (98 %) samtykket ved T2.

Styrere og pedagogiske ledere som samtykket til å delta i forskning besvarte spørreskjemaer om bakgrunnsvariabler for sine barnehager/avdelinger. Disse variablene kan ses i Tabell 1 (resultater for barnehager i pulje 1 og pulje 2 presenteres samlet). Gjennomsnitt er uttrykt ved $\bar{x}$ og standardavvik er betegnet med forkortelsen SD.

Tabell 1. Beskrivelse av utvalget

	n (gyldig %) / $\bar{x}$ (SD)	
Barnehager (n= 49)		
Kommunal	27 (55 %)	
Privat	22 (45 %)	
Antall avdelinger	5.2 (SD 3.0)	
Antall ansatte	22.0 (SD 11.5)	
Antall barn	84.1 (SD 49.3)	
Styrere (n= 46)		
Arbeidserfaring med barn (år)	20.7 (SD 7.7)	
Utdanning		
Barnehagelærer	43 (94 %)	
Annen pedagogisk høyere utdanning	2 (4 %)	
Annet	1 (2%)	
Ansatt i nåværende barnehage (år)	5.3 (SD 5.9)	
	Småbarnsavdelinger	Storbarnsavdelinger
	$\bar{x}$ (SD) / n (gyldig %)	$\bar{x}$ (SD) / n (gyldig %)
Pedagogisk leder	n= 83	n= 89
Arbeidserfaring med barn (år)	13.6 (SD 8.4)	14.0 (SD 9.5)
Ansatt i nåværende barnehage (år)	5.7 (5.4)	5.3 (SD 4.7)
Kjønn		
Mann	4 (5%)	11 (12 %)
Kvinne	79 (95 %)	78 (88 %)
Etnisitet		
Norsk	75 (90%)	86 (97 %)
Minoritetsbakgrunn	8 (10%)	3 (3 %)
Høyest oppnådd utdanning		
Barnehagelærer	77 (93%)	75 (84 %)
Annen pedagogisk utdanning	4 (5%)	8 (9 %)
Barne- og ungdomsarbeider	1 (1%)	4 (6 %)
Fullført videregående	1 (1%)	-
Annet	-	1 (1 %)
Avdelinger	n=82	n=85
Antall ansatte i avdelingen	3.9 (SD .83)	3.4 (.97)
Antall barn i avdelingen	12.5 (SD 2.7)	19.1 (SD 3.83)

I tillegg besvarte pedagogiske ledere og styrere på spørsmål om tro på satsingen, motivasjon for satsingen, tilfredshet med informasjon om satsingen på en skala fra 1-7 (1= "i svært liten grad", 7= "i svært stor grad" og hvordan de vurderte stabiliteten i personalgruppen på en skala fra 1-5 (1=svært dårlig stabilitet, 5 = svært god stabilitet). Deskriptiv statistikk for disse variablene kan ses i tabell 2.

Tabell 2. Gjennomsnitt og standardavvik for tro på, motivasjon for og tilfredshet med informasjon om satsingen, samt hvordan de vurdere stabilitet i personalgruppen (n=174)

Variabel	$\bar{x}$ (SD)
Tro på satsingen	$\bar{x} = 5.6$ (SD= .9)
Motivasjon for satsingen	$\bar{x} = 6.0$ (SD= 1.0)
Informasjon gitt i forbindelse med oppstart av satsingen	$\bar{x} = 4.9$ (SD= 1.1)
Stabilitet	$\bar{x} = 4.3$ (SD= .7)

Endring i kvalitet

Tabell 3 gir en oversikt over resultatene fra avhengige t-tester. Av tabellen fremkommer CLASS Toddler og CLASS Pre-K domeneskårer ved T1 og T2 (pulje 1 og pulje 2 er analysert sammen) med tilhørende t-verdi, effektstørrelse (Cohen's d) og p-verdi fra avhengige t-tester. I følge Cohen (1988) regnes en effektstørrelse på 0.2 som liten, 0.5 er en middels effekt og 0.8 er en stor effekt. De domeneene som endret seg signifikant fra T1 til T2 er markert i rødt. Småbarnsavdelingens CLASS-skårer økte signifikant i domenet "Emosjonell og atferdsmessig støtte". Avdelingens skårer økte innen domenet "Støtte til læring og utvikling", men denne forskjellen var ikke statistisk signifikant. For storbarnsavdelingens (Pre-K) økte CLASS-skårene signifikant innenfor alle 3 domener; "Emosjonell støtte" "Organisering av avdelingen" og "Støtte til læring og utvikling" fra pre til post. Figur 6-10 gir en grafisk fremstilling av skårene.

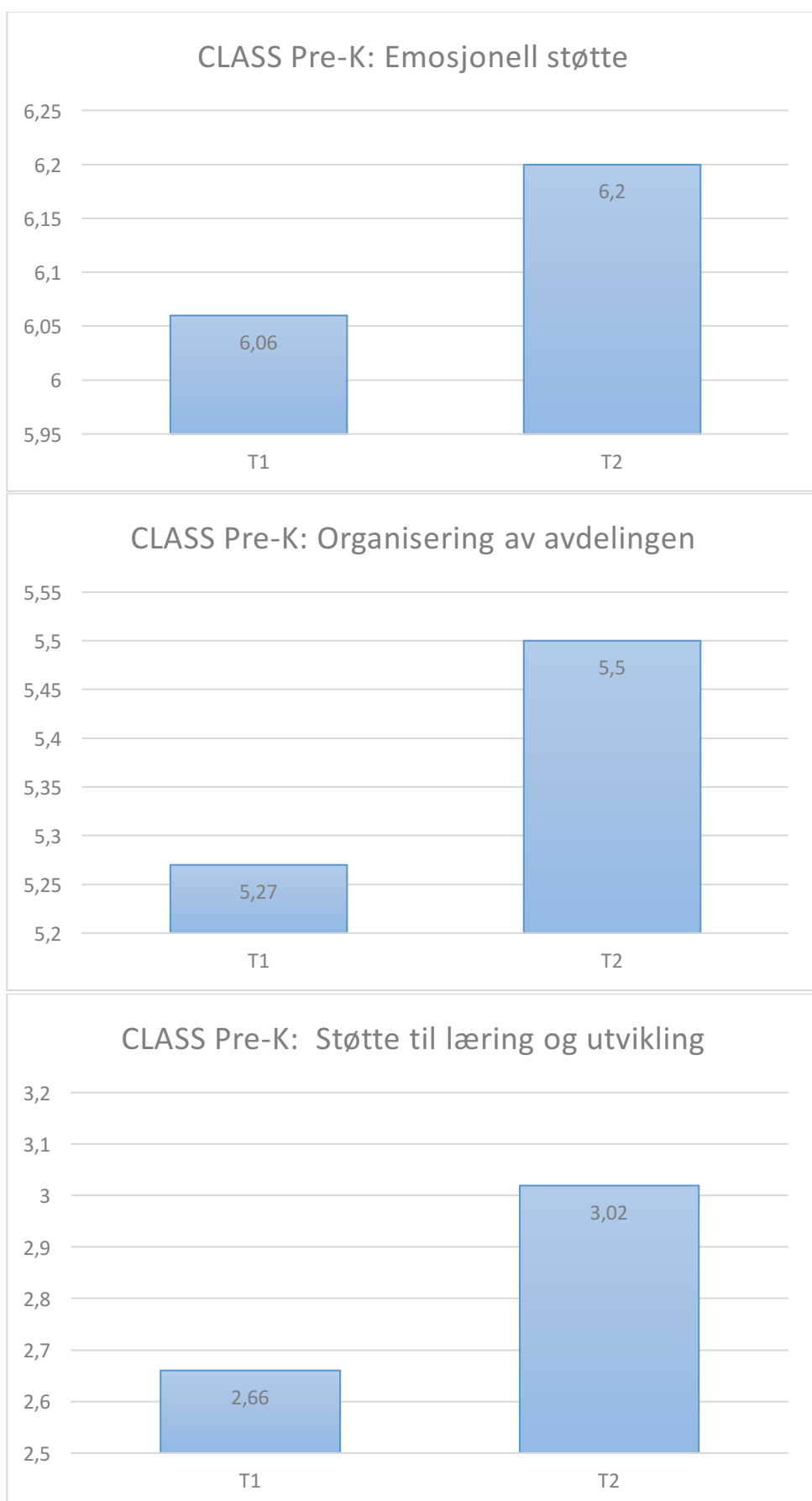
Tabell 3. Resultater fra t-tester. Avdelingens gjennomsnittsskårer for CLASS-domener ved T1 og T2, t-verdi, effektstørrelse (Cohen's d) og p-verdi (n=103)

Domene	T1 $\bar{x}$ (SD)	T2 $\bar{x}$ (SD)	t	d	p
CLASS Toddler (n=104)					
Emosjonell og atferdsmessig støtte	5.97 (.41)	6.08 (.38)	-2.45	- .24	.016*
Støtte til læring og utvikling	3.24 (.76)	3.44 (.77)	-1.86	- .18	.066
CLASS Pre-K (n=128)					
Emosjonell støtte	6.06 (.56)	6.20 (.43)	-2.56	- .23	.012*
Organisering av avdelingen	5.27 (.76)	5.55 (.66)	-3.38	- .30	.001*
Støtte til læring og utvikling	2.67 (.84)	3.02 (.98)	-3.40	- .30	.001*

Figur 6 og 7. CLASS Toddler (småbarnsavdelinger) domeneskårer ved T1 og T2.



Figur 8, 9 og 10 .CLASS Pre-K (storbarnsavdelinger) domeneskårer ved T1 og T2



Pre og post forskjeller i CLASS skårer på dimensjonsnivå ble testet for å undersøke innen hvilke dimensjoner endring fant sted. Tabell 4 nedenfor viser dimensjonsskårer for CLASS-Toddler og CLASS Pre-K ved T1 og T2 (pulje 1 og pulje 2 er analysert sammen). Av tabellen fremkommer også t-verdi, effektstørrelse (Cohen's d) og p-verdi. De dimensjonene som endret seg signifikant fra T1 til T2 er markert i rødt.

Tabell 4. Resultater fra t-tester. CLASS Toddler og Pre-K gjennomsnittsskårer for dimensjoner ved T1 og T2, t-verdi, effektstørrelse (Cohen's d) og p-verdi

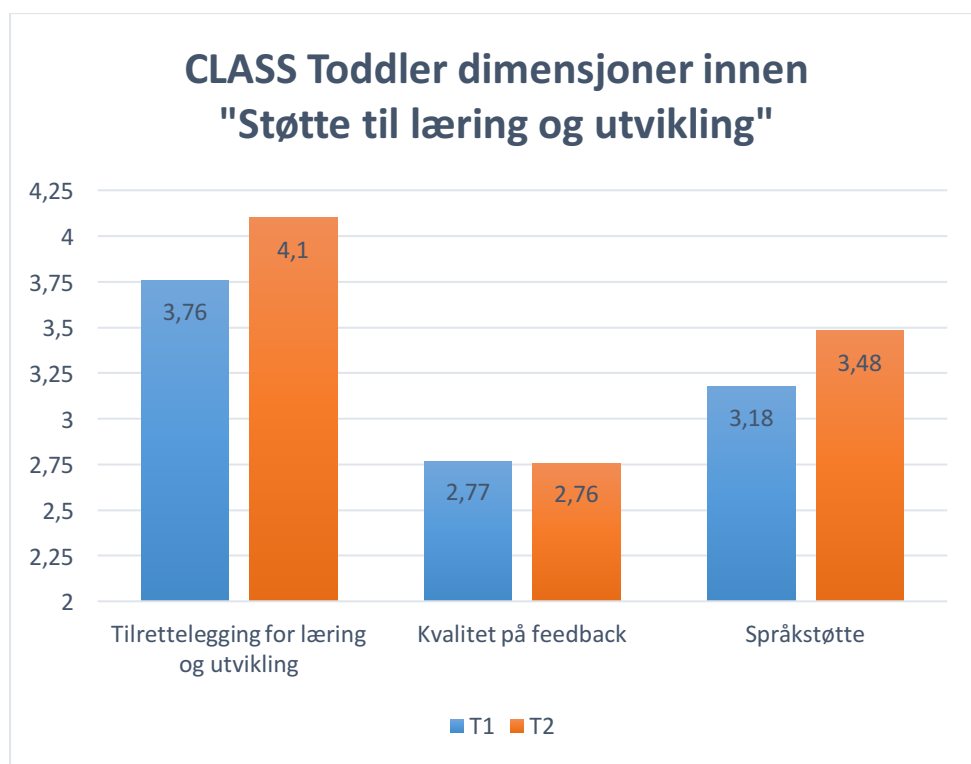
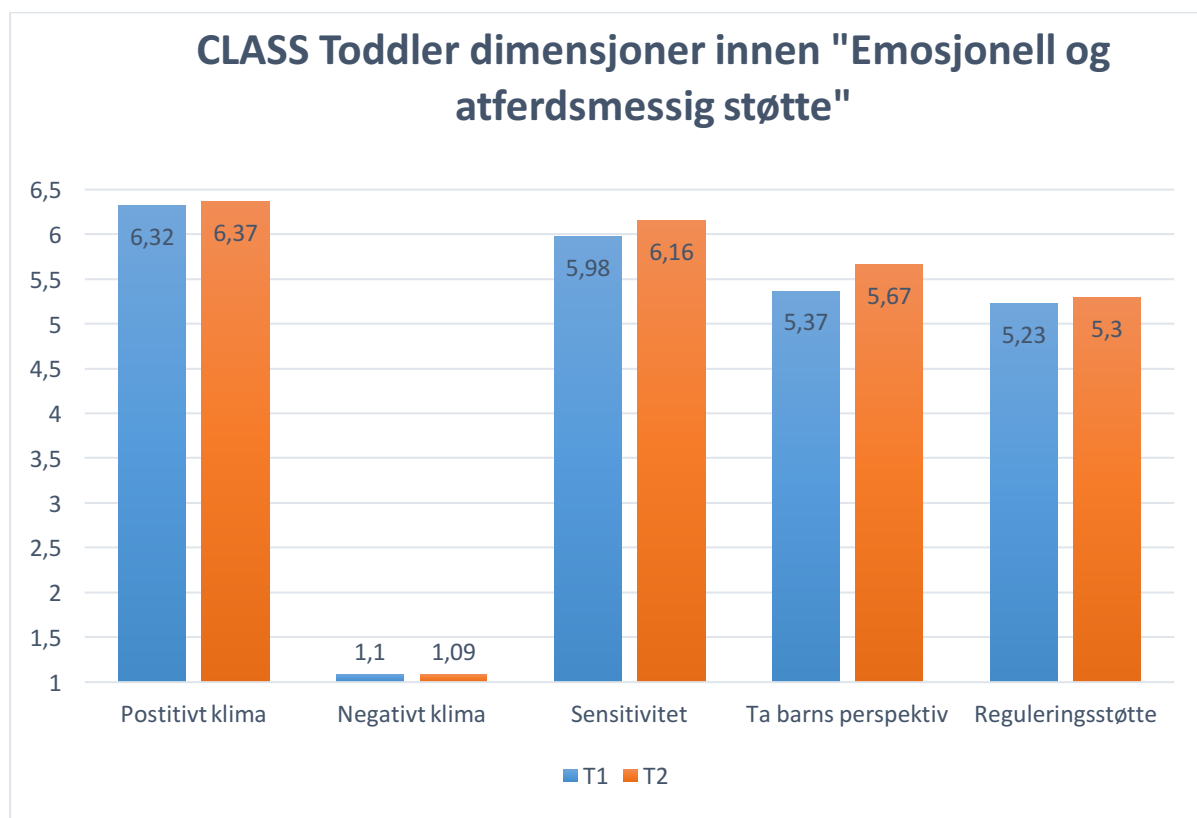
Dimensjon	T1 $\bar{x}$ (SD)	T2 $\bar{x}$ (SD)	t	d	p
CLASS Toddler (n = 104)					
Positivt klima	6.32 (.56)	6.37 (.48)	- .78	- .08	.437
Negativt klima	1.1 (.02)	1.09 (.02)	.33	.03	.745
Sensitivitet	5.98 (.62)	6.16 (.44)	-2.48	- .24	.015*
Ta barnets perspektiv	5.37 (.68)	5.67 (.74)	-3.42	- .34	.001*
Atferdsstøtte	5.23 (.72)	5.3 (.78)	-.51	- .05	.610
Tilrettelegging for læring	3.76 (.90)	4.1 (.78)	-2.80	- .27	.006*
Kvalitet på feedback	2.77 (.92)	2.76 (.92)	.078	- .01	.939
Språkmodellering	3.18 (.87)	3.48 (1.0)	-2.14	- .21	.035*
CLASS Pre-K (n = 128)					
Positivt klima	6.18 (.69)	6.26 (.55)	-1.22	- .11	.225
Negativt klima	1.13 (.24)	1.09 (.18)	1.70	.15	.092
Sensitivitet	5.79 (.78)	5.95 (.57)	-2.09	- .18	.039*
Ta barnets perspektiv	5.40 (.98)	5.69 (.75)	-2.76	- .24	.007*
Håndtere atferd	5.50 (.89)	5.76 (.77)	-2.47	- .21	.015*
Produktivitet	5.57 (.85)	5.90 (.76)	-3.37	- .30	.001*
Form på det pedagogiske arbeidet	4.75 (.95)	5.00 (.83)	-2.42	- .21	.017*
Utvidelse av kunnskap	2.45 (1.01)	2.91(1.02)	-3.50	- .31	.001*
Kvalitet på feedback	2.58 (.89)	2.94 (1.10)	-3.17	- .28	.002*
Språkstøtte	2.93 (.90)	3.21 (1.07)	-2.48	- .22	.014*

* p < .05 (statistisk signifikant verdi)

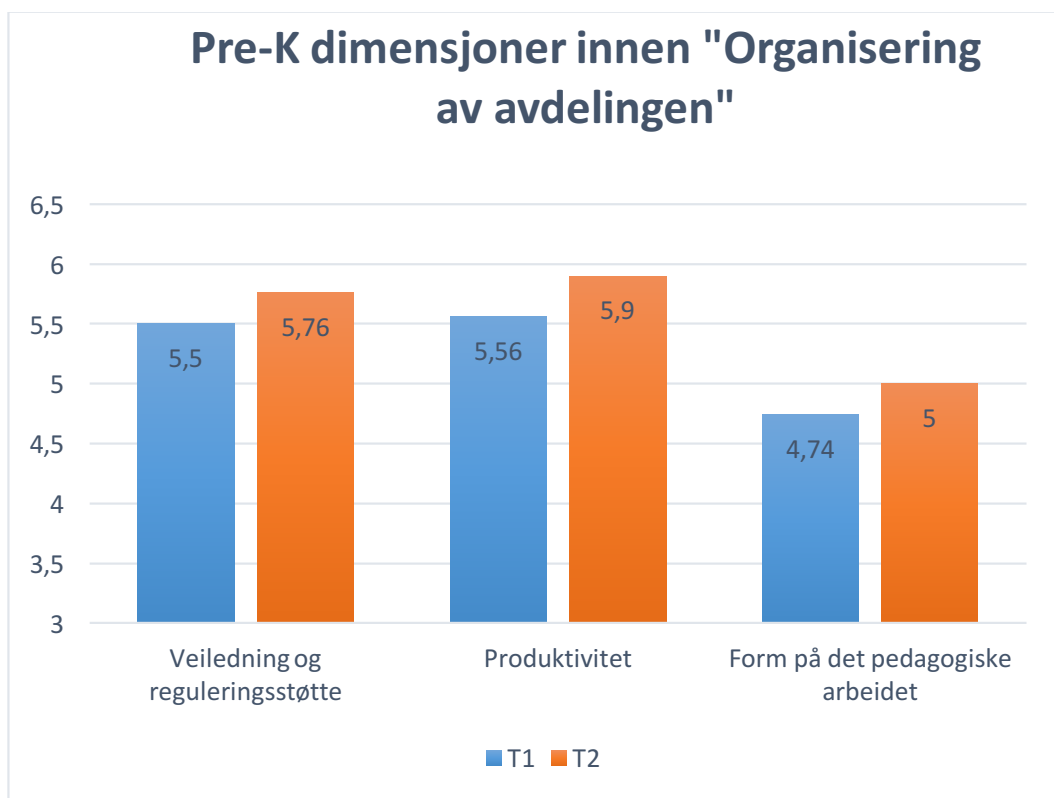
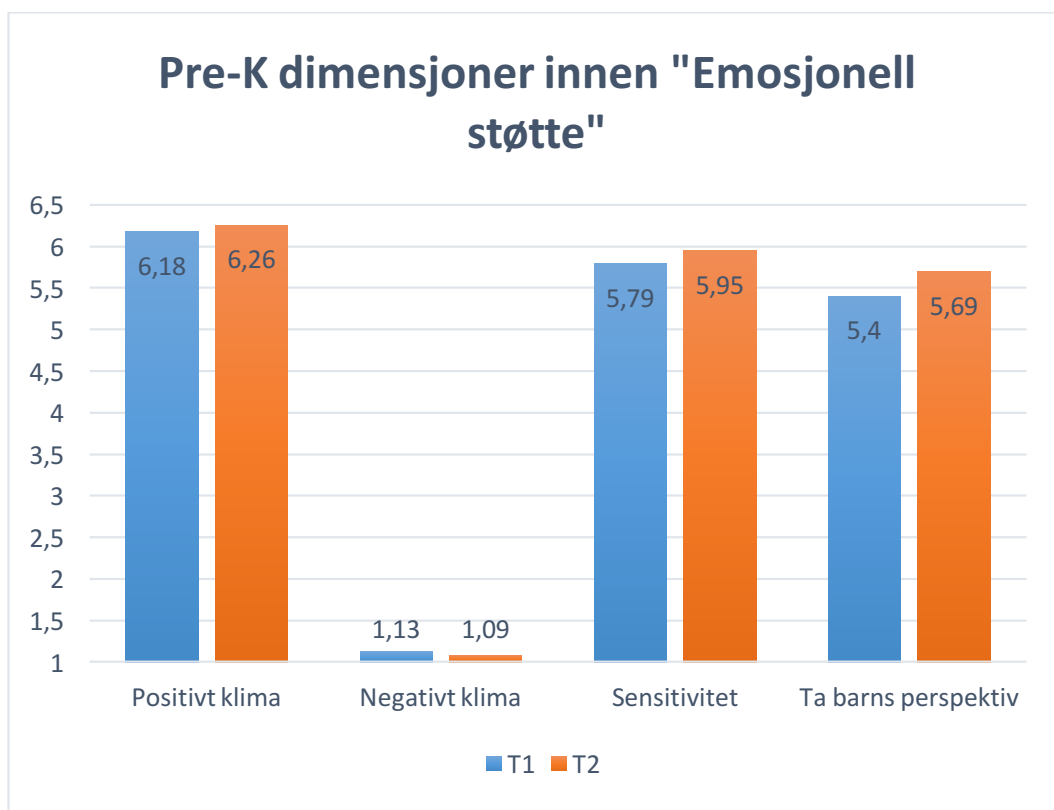
Som kan leses av tabell 4 fant man for småbarnsavdelinger en signifikant økning i CLASS Toddler skårer fra T1 til T2 innen dimensjonene "Sensitivitet", "Ta barnets perspektiv", "Tilrettelegging for læring" og «språkmodellering». Det var også en forbedring av skårene fra T1 til T2 innen dimensjonene "Positivt klima", "Negativt klima", "Atferdsstøtte" og "Kvalitet på feedback", men endringene var ikke signifikante. Figur 11 og 12 gir en grafisk fremstilling av skårene.

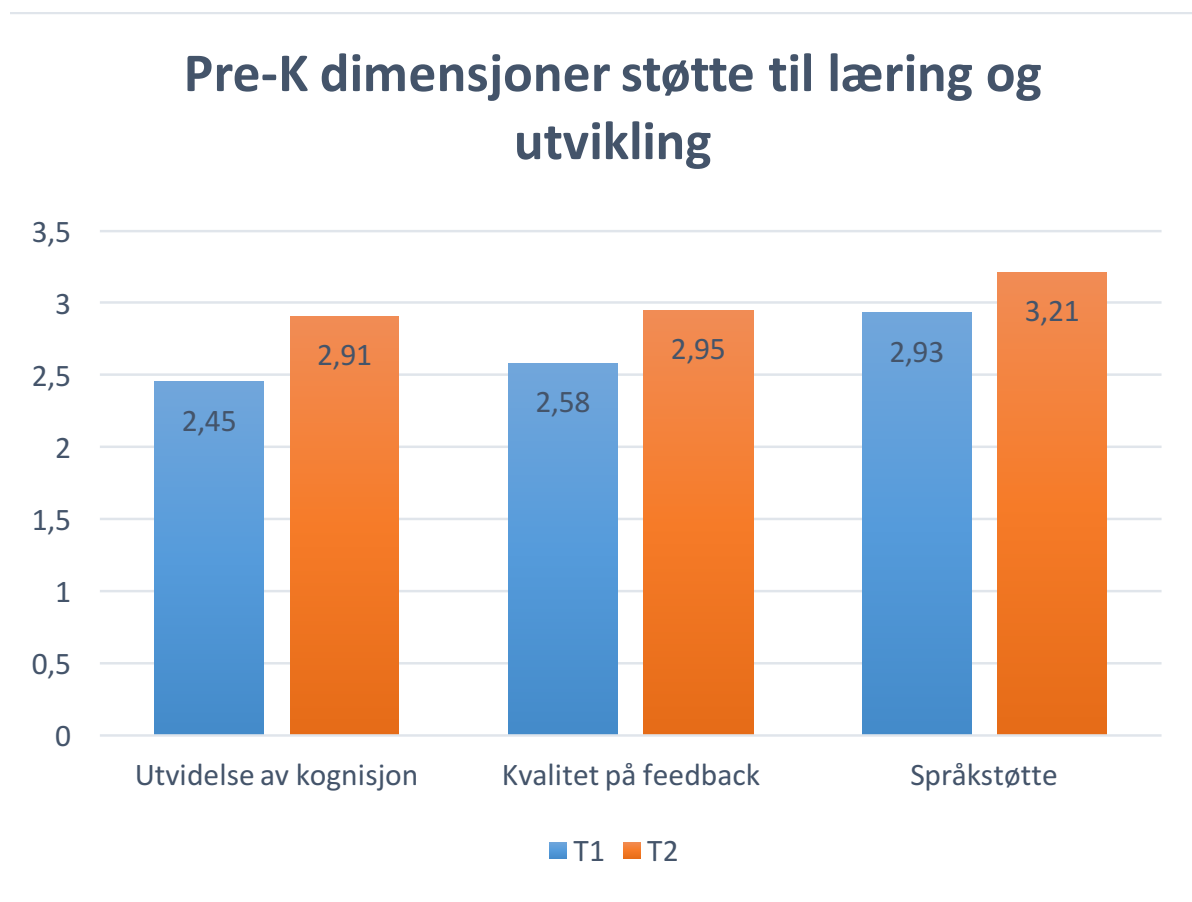
For storbarnsavdelinger fant man en signifikant økning i CLASS Pre-K skårer for dimensjonene "Sensitivitet", "Ta barnets perspektiv", "Håndtere atferd", "Produktivitet", "Form på det pedagogiske arbeidet", "Utvidelse av kunnskap", "Kvalitet på feedback" og "Språkstøtte". Gjennomsnittsskåre for dimensjonen "Positivt klima" hadde økt noe og skåren for "Negativt klima" hadde blitt lavere. Dette vil si at skårene også her hadde beveget seg i retning av økt kvalitet, men endringene var ikke statistisk signifikante. En grafisk fremstilling av Pre-K skårene kan ses i figur 13, 14 og 15.

Figur 11 og 12. Stolpediagram, CLASS Toddler dimensjonsskårer ved T1 og T2



Figur 13, 14 og 15. Stolpediagram, CLASS Pre-K dimensjonsskårer ved T1 og T2





Prediktorer av CLASS-skårer

Multipel lineær regresjon ble benyttet for å undersøke om pedagogisk leders motivasjon, tro på satsingen eller stabilitet i personalgruppen predikerte CLASS domeneskårer (Toddler eller Pre-K) ved T1 og T2.

Modellen var signifikant for CLASS Toddler domenet "Støtte til læring og utvikling" ved T2; $R^2 = .120$, $F(3,73) = 3.312$, $p = .025$. Tro på satsingen bidro signifikant til modellen ($\beta = .371$, $p = .005$). Dette vil si at i de avdelingene hvor pedagogiske ledere svarte at de hadde høyere tro på satsningen, så man høyere gjennomsnittsskåre på domenet støtte til læring og utvikling ved T2. Motivasjon for satsingen ($\beta = -.169$, $p = .138$) og stabilitet i personalgruppa ($\beta = -.204$, $p = .123$) ga ikke et signifikant bidrag til modellen.

For CLASS Pre-K var modellen signifikant for domenet "Støtte til læring og utvikling" ved T2; $R^2 = .106$, $F(3,77) = 3.029$, $p = .034$. Grad av motivasjon for satsingen bidro signifikant til modellen ($\beta = .293$, $p = .008$). Med andre ord skåret avdelingene med pedagogiske ledere som svarte at de hadde høyere grad av motivasjon for satsingen høyere på domenet "Støtte til læring og utvikling" ved T2. Tro på satsingen ($\beta = -.190$, $p = .106$) og stabilitet i personalgruppa ($\beta = .184$, $p = .165$) bidro ikke signifikant til modellen.

Fokusgrupper¹

Det ble gjennomført 8 fokusgruppeintervjuer med 53 deltakere fra pulje 1. I "Den utviklingsstøttende barnehagen" spilte deltakerne, som tidligere beskrevet, ulike roller i implementeringen i barnehagene, og utvalgte grupper mottok derfor ekstra fagdager (avhengig av hvilken rolle de hadde). Deltakerne i fokusgruppene ble derfor inndelt i 8 grupper i henhold til rollen de hadde i barnehagen og i satsingen (dvs. CLASS-veileder, CLASS-observatør, pedagogisk leder, styrer, øvrig ansatt).

¹ Denne oppsummeringen er foretatt uten bruk av stringent kvalitativ forskningsmetodikk, og resultatene må kvalitetssikres.

Tilfredshet med satsingen

På tvers av gruppene uttrykte de fleste deltakerne at de var svært fornøyde med både satsingen som helhet og at deres kommune valgte å løfte frem og satse på kvalitetsutvikling i barnehager. Pedagogiske ledere uttrykte dette blant annet slik: *"Dette har løftet jobben vår – de jeg jobber med har fått en ny stolthet over jobben sin. Vi har jo verdens viktigste jobb!"*

Oppnådde endringer

Deltakere på tvers av ansattgrupper og faglig bakgrunn ga uttrykk for at de hadde hatt et godt faglig utbytte av satsingen og den systematiske metoden for å jobbe med kvalitet. I alle gruppene ble det uttrykt at det nå kjentes som om man hadde oppnådd en atskillig mer felles kunnskapsplattform i personalgruppen. Flere deltakere snakket om at det man har fått et felles språk har gjort det enklere å jobbe målrettet sammen om å oppnå endringer man ønsket seg i avdelingen. Det forenklet også samarbeid mellom avdelingene. Man hadde fått et nytt utgangspunkt for samarbeid på avdelingsnivå, barnehagenivå og kommunalt nivå. Som to deltakere uttrykte det: *"det løfter alt vi gjør"* og *"det beste er at alle barnehagene i Sandnes er et fellesskap i kvalitet"*.

Deltakere på tvers av gruppene uttrykte bred enighet om at de opplevde en økt bevissthet i forhold til hvordan de nå jobbet og at man generelt klarte å "se seg selv mer." *"Vi har blitt mer bevisste på hva vi skal jobbe enda mer med. Og hvordan vi skal holde ved like det som allerede er bra"*.

Deltakerne mente at de selv kunne se forskjell på måten avdelingen arbeidet. CLASS-dimensjonen som handler om å gi språkstøtte ble ofte nevnt., og de fleste av deltakerne mente at de hadde blitt bedre på å stille åpne spørsmål til barna, utvide barnas utsagn og å bruke selvsnakke og parallellsnakk. Som et eksempel kom følgende utsagn fra en ansatt på en småbarnsavdeling: *"Du blir mer bevisst på hvordan du bruker åpne spørsmål til barnet. (...) Du tenker at det er små barn og at "de kan ikke svare deg". Så du tenkte ofte du skulle stille ja/nei spørsmål, men det er ikke sånn. Når du stiller (spørsmål), så får du respons. Du må ikke tenke at de er små og ikke kan svare. Vi så veldig stor utvikling i språk. Språkstøtte. Det var der vi skåret lavere (...). Men nå har vi blitt mye bedre og alle har blitt veldig bevisste på hvordan de snakker til unger. elvsnakke og parallellsnakk, som du ikke tenkte over før. (...) Vi hører at assistentene bruker det. "Nå tar jeg kosten og koster. Nå skal jeg vaske en tallerken." Så gir jeg en tommel opp, det er viktig at ped leder gir tilbakemelding til andre, bekrefter at det er riktig, og at det er som i e-læringen vi har gått igjennom."*

En del av deltakerne sa at de også kunne merke positive effekter på barna som følge av endringene de hadde gjort. Som konkrete eksempler nevnte noen deltakere at barna på avdelingen hadde begynt å sette mere ord på følelser, og det var enklere å få barna til å samarbeide. De opplevde også at fokus på det positive og ros til et barn smittet over på de andre barna (*"for eksempel, når man gir skryt til en som rydder, da vil plutselig alle de andre ungene rydde og!"*). I alle gruppene var det enighet om at en og åpne spørsmål. *"At vi som voksne er bevisste på hvordan vi prater til barn, det er med å løfte yrket også, vi er ikke bare noen som sitter og passer på unger hele dagen. Det synes jeg at er flott."* Nå som deltakere oftere stilte åpne spørsmål og ventet på svar opplevde de at de nå fikk i gang gode og morsomme samtaler med selv de minste, og flere var faktisk positivt forbauset over hvor mye de minste hadde å fortelle dem! Både pedagogiske ledere og medarbeidere sa at de trodde at personale uten barnehagefaglig bakgrunn kanskje hadde *aller* mest å hente og kanskje hadde hatt det størst utbyttet av satsingen. Men gruppene med barnehagefaglig bakgrunn uttrykte at de også hadde fått tilført nyttig kunnskap.

Deltakere syntes at systemet i satsingen i seg selv var et godt verktøy for å jobbe med kvalitet i barnehageavdelinger og også var nyttig på flere områder enn forventet. En positiv effekt på samarbeidskultur og tilbakemeldingskultur blant personalgruppen var temaer som konsistent dukket opp i gruppene. At alle hadde noe å jobbe med og at avdelingen arbeidet med CLASS-dimensjoner i fellesskap og i praksis gjorde at det ble enklere å både gi og motta tilbakemeldinger mens man arbeidet med barna. Det opplevdes som positivt at kollegaer nå oppmuntret hverandre støttet hverandre ekstra i arbeidet. En annen positiv ringvirkning flere pedagogiske ledere og styrere mente å tydelig

merke var at de oppfattet det som om assistenter som tidligere ikke hadde vært verbale under personalmøter nå hadde begynt å komme med innspill. Flere deltakere mente også at å jobbe sammen om noe hvor alle ansattgrupper fikk et løft gir felles språk og bedret samholdet, og at mange opplevde det som sosialt å jobbe sammen om innholdet i satsingen.

Fremmere av suksess

Samarbeidsvillighet og motivasjon blant alle ansattgrupper ble ansett som viktige faktorer for suksess av deltakerne i fokusgruppene. Styrere ble ansett som viktige støttespillere, tilretteleggere og pådrivere av personalgruppen. Både pedagogiske ledere og styrere og andre medarbeidere anså CLASS-veilederne som kritiske faktorer for at endringsarbeidet i barnehagen skulle drives fremover og hjulene skulle holdes i gang. Pedagogiske ledere opplevdes som viktige støttespillere for både CLASS-veiledere og styrer. Det ble uttrykt at pågangsmot, veiledning og tilrettelegging fra pedagogisk leder var svært viktig for medarbeidernes motivasjon. Medarbeidere utgjorde den største andelen ansatte i barnehagene, og at de spilte på lag, lot seg motivere og ønsket å være en del av endring og at de deltok i et gjensidig samarbeid med resten av avdelingen og pedagogisk leder var viktig for fremdriften i avdelingenes arbeid.

Det å få inn vikarer dersom kollegaer jobbet som ekstra fagressurs opplevdes som svært viktig. Det å ha en kollega som påtok seg rollen som faglig ressurs ble oppfattet som en styrke for avdelingen, fordi denne personen hadde mer innsikt i CLASS-dimensjonene (som var kjernekomponenter). Det ble uttrykt at personer i denne rollen ofte bidro til at barnehagen og avdelingen fikk et økt engasjement og eierskapsfølelse til endringsarbeidet. Samtidig opplevdes det også krevende for avdelingen at pedagogisk leder var borte fra avdelingen mer enn vanlig. Det var derfor svært viktig at man fikk inn en vikar for å minimere belastning fra fraværet.

CLASS-veilederne og rammebetingelsene som var tilstede for at CLASS-veileder kunne ta seg tid til å være en faglig ressurs og implementeringspådriver ble oppfattet som kritisk for satsingen. Mange CLASS-veiledere uttrykte at de hadde lagt mye arbeid i rollen sin. De har fått bygd opp en spesialkompetanse og så nytten i dette.

Styrere ble ansett som viktige pådrivere i barnehagen og gode å ha for å holde pågangsmot oppe. Det at styrere ofte både "eide" og drev endringsarbeidet ble oppfattet som viktig. *"At styrer, for eksempel, tilrettela for møtetid skapte bærekraftige vilkår i arbeidet. Et eksempelutsagn var "styrer var topp motivert, og det smitter over på oss andre".* Fokusgruppedeltakerne uttrykte i stor grad at deres styrere støttet satsingen og at de opplevde at styrerne gjorde det de kunne for å tilrettelegge for implementering, dersom det fantes styrere som ikke gjorde dette, ble det ikke uttrykt.

CLASS-observatører

CLASS observatørene var den gruppen som fikk mest opplæring i CLASS og som fikk systemet mest under huden. Observatørene selv syntes at observasjonsrundene kunne være hektiske, men rundene bidro også til variasjon i arbeidshverdagen og ved å være CLASS-observatør fikk man utviklet kompetanse som var relevant både for en selv og barnehagen man jobbet i. Observatørene syntes at det ofte var gøy og inspirerende å få besøke nye barnehager. Styrere, pedagogiske ledere og medarbeidere fra de barnehagene som hadde en av CLASS-observatørene ansatt hos seg ga uttrykk for at det var en berikelse å ha en CLASS-observatør som jobbet i barnehagen. Barnehagene med CLASS-observatører hadde en ekstra støttespiller som kunne støtte CLASS-veilederne, pedagogiske ledere og styrere. En pedagogisk leder snakket om observatøren de hadde i sin barnehage: *"Hun har vært helt fantastisk. Og hun har lagt ned vanvittig mye arbeid i dette og har hatt mye opplæring for oss, både ped ledere og hele personalgruppa (...). Observatørene brenner mer for det og. Og får spredd det mer på en måte, så jeg tror nok at de barnehagene som har hatt en observatør gjerne har fått et ekstra utbytte. Hun tar jo med alt hun lærer ned til oss igjen. Ikke bare ped lederne, men og til medarbeiderne. Så vi får på en måte alt hun får."*

Om e-læringsprogrammet

På tvers av fokusgruppene uttrykte man at man var svært fornøyd med E-læringsprogrammet, og at når det kom så falt brikkene på plass. Deltakerne sa at motivasjonen økte når man fikk e-læringsprogrammet som verktøy. De likte at språket var enkelt slik at absolutt alle kunne forstå innholdet. De likte også at innholdet var kort og konsist, med mange konkrete tips om hvordan man kunne jobbe. Pedagogiske ledere i de aller fleste avdelinger hadde sørget for at personalgruppen i avdelingen fikk tid til å gå igjennom e-læringen og det opplevdes som en ryddig arbeidsmåte å bruke programmet i tillegg til de andre hjelpemidlene og kollegaveiledning. En del av de pedagogiske lederne og styrerne hadde fått brukt det til opplæring av nyansatte (i tillegg til eventuelle nyansattprogram som de hadde) og syntes dette var kjekt.

Utfordringer underveis

Temaet kvalitet favner mange dimensjoner. Det tok tid for de fleste avdelinger og barnehager å føle at de hadde god oversikt over materialet og innholdet i hver CLASS-dimensjon. Utfordringen som hyppigst ble nevnt var at det i begynnelsen var uklart for mange akkurat hvordan man best kunne sette i system arbeidet med kvalitetsdimensjonene. (Eksempler på utsagn er: *"Det var usikkerhet, vi visste ikke helt hva dette var, som gjorde at det ble litt usikkert"*; *"Spesielt i begynnelsen, det gikk seg til underveis, det må jeg presisere"* og; *"Jeg tror vi gikk og venta litt på å liksom, hvordan skal vi gjøre dette, hva bør skje, hvordan skal vi gjøre det. Så, en plass fant vi liksom ut at, nå må vi bare sette oss ned, og så må vi tenke på hvordan vi skal få det til"*). Det ble ofte nevnt at å delta i satsingen var verdt strevet, men at mange følte seg stressede i begynnelsen når de fikk høre beskrivelser av CLASS-dimensjonene. Etterhvert klarte deltakere derimot å tenke at de skulle arbeide seg systematisk gjennom materialet og CLASS-dimensjonene, de skjønnte at de trengte barnehageåret på arbeidet og at man måtte jobbe jevnt og rolig fremover.

Fokusgruppedeltakerne (som alle var med i den første puljen ut i satsingen) mente også at å være først ut i satsingen og det å få være med på å forme den var spennende, men også medførte noen ulemper. Når barnehageåret startet var for eksempel ikke e-læringsprogrammet ferdigutviklet. De fleste uttrykte at fordi de var veldig fornøyd med e-læringen og at veldig mye løsnest når e-læringen kom og og tenkte at pulje 2, som skulle starte i satsingen barnehageåret etter, ville ha dette klart ved oppstart, og at det kom til å være en fordel.

Flere deltakere foreslo at CLASS-veilederne burde hatt tilgang til mere støttemateriale, at instruksene til CLASS-veiledere burde vært tydeligere. De mente at det kanskje var mye variasjon mellom hvordan barnehagene arbeidet og at en kunne hatt et litt fastere utgangspunkt å jobbe ut ifra slik at en arbeidet på en likere måte. Selv om mange syntes det var gøy å få være med på å forme veien og gjøre endringsarbeidet "til sitt eget" påpekte de at arbeidet i barnehagene blir ulikt. Flere tenkte at fastere og mer detaljerte retningslinjer kunne hjulpet barnehagene i oppstarten og støttet CLASS-veilederne. Også CLASS-veilederne selv ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt noe mer støttemateriale, informasjon om veilederrollen, opplæring og gjerne et større nettverk tilgjengelig (som for eksempel å opprette læringsnettverk med andre veiledere for å diskutere hvordan de burde gå frem for å jobbe systematisk i barnehagen). Lojalitet til implementeringskomponer er dermed et relevant aspekt å vurdere. Dersom en intervensjon er ukontrollert eller varierer for mye i en populasjon kan man dra feilslutningen at intervensjonen er mindre effektiv enn den i realiteten er (Rossi & Freeman, 1985). I "Den utviklingsstøttende barnehagen" har man vurdert viktigheten av et fleksibelt system, brukermedvirkning og tilpasninger på veien opp mot hvor stringent implementeringsplanen for barnehagene skal være. Dette kan bidratt til en del variasjon mellom barnehagene i endringsarbeidet, men har allikevel medført god brukermedvirkning og muligheter for eierskapsfølelse for hver barnehage.

Noen pedagogiske ledere ville også gjerne hatt mer materiale å fordype seg i, eventuelt litteraturlister, slik at de lettere kunne tilegne seg ytterligere dybdeinformasjon de kunne tatt med til avdelingsmøtene. Andre tenkte at det skulle vært "enda mer for alle" i personalgruppen slik at man ble løftet *enda mer* i felleskap.

Fagdage opplevdes i hovedsak som relevante, men det ble fremhevet at den røde tråden mellom fagdage kunne vært tydeligere. Det var bred enighet på tvers av gruppene om at heldags forelesninger ikke fungerte for den store majoritet av barnehager. Forelesninger (med mye stillesitting og teori) ble alt i alt ansett som en for passiv måte å tilegne seg kunnskap på og man ønsket seg heller halve fagdager med forelesninger. Deretter ønsket man seg muligheten til å resten av dagen få diskutere informasjonen i sin egen barnehage mens den var fersk i minnet. Alle deltakerne mente at det var viktig at de fikk relatert ny informasjonen til sitt eget arbeid i sine respektive barnehager/avdelinger og deretter få "kna" hvordan de helt konkret skulle jobbe med dette i egne barnehager og avdelinger.

Fordi planleggingsdager og deler av avdelingsmøter og andre personalmøter ble brukt til kvalitetsutviklingsarbeid hadde man mindre tid til rådighet til den vanlig planleggingen i løpet av året. Dette var, ifølge deltakerne, tilsynelatende mindre problematisk i private barnehager enn i kommunale fordi man i private barnehager hadde mulighet til å arrangere noen ekstraordinære møter etter stengetid om det var behov.

Klarhet for endring

Deltakerne berørte også ofte indirekte det som i implementeringsteori kalles klarhet for endring ("change readiness"). Ikke overraskende har forskning vist at ansattes motivasjon for endring er en nøkkelfaktor for en vellykket endringsprosess (Fixsen et al., 2013). Klarhet for endring kan både redusere motstand mot endring og gi mer motivasjon for endringen og kan påvirke ansattes jobbprestasjoner og holdninger på individ- og gruppenivå (Fagerness, 2015). Mens flere pedagogiske ledere fortalte om at de hadde en personalgruppe som var enkel å engasjere og som viste fremtredende entusiasme og pågangsmot, syntes noen at å få motivert personalgruppen og overbevist dem om at arbeidet med satsingen ville bli bra for avdelingen var vanskelig, spesielt i oppstarten, og at de kanskje først mot slutten av året hadde fått med seg resten av personalgruppen "på glid" i arbeidet. De som uttrykte at de hadde utfordringer med å få med seg resten av personalgruppen på lag, mente allikevel at selv om det hadde tatt lang tid så hadde dette gått seg til underveis fordi "temaet var jo kjempebra, og prosjektet er jo bra". Noen pedagogiske ledere hadde opplevd at satsningen, med mange nye ord og med teori som ligger bak konkrete handlinger i endringsarbeidet, ble litt mye for personalgruppen. Det tok derfor tid før disse pedagogisk leder fikk med seg personalgruppen inn i arbeidet og fikk aksept for at man skulle jobbe i praksis på bakgrunn av faglig teori. I tillegg var ikke alle i ansattgruppen vant til å bruke datamaskiner og det tok da tid å få personalgruppen til å være komfortable med hjelpemidlene man hadde til rådighet. Modenhet for endring er ikke noe som ligger latent i organisasjoner og venter på å bli vekket, men snarere noe som må utvikles og opprettholdes. Man kan bruke ulike innfallsvinkler for å øke klarhet for endring i barnehager. For det første er det viktig å etablere oppfatningen om at endringen er nødvendig. Dette gjøres blant annet ved tydelig kommunikasjon av intensjonen med endringen på alle nivåene i barnehagen. En annen metode er å fokusere på å kommunisere at organisasjonen har kapasitet til å gjennomføre disse endringene. I denne sammenheng kunne man vurdert om hver barnehage burde klargjort i hvilken grad de har vilje og kapasitet til å sette i gang med satsingen, og om de ville klare å tilrettelegge for de forutsetninger som er nødvendige for implementeringen (Gugglberger & Dur, 2011). Organisasjonens ledelse, identitet og kultur vil også understøtte klarhet for endring. Kulturer preget av omstillingsevne og utvikling vil være positivt forbundet med høy klarhet for endring. Lederforankringen i satsingen synes å ha vært solid både politisk og administrativt. På styrenivå virker det også som om man har oppnådd god forankring. Styrene ga selv uttrykk for å være begeistrede, og ansattgruppene rapporterte om god støtte fra ledelse. Til tross for at styrene er svært viktige i denne sammenheng, er det pedagogiske ledere, med støtte fra CLASS-veiledere som primært skulle iverksette endringsarbeidet. Pedagogiske veileders tilslutning er derfor også en av nøkkelfaktorene til suksess, likeledes er engasjementet som pedagogiske ledere, sammen med styrer og CLASS-veiledere klarte å skape blant resten av personalgruppen på hver avdeling. For å øke støtten og drivkraften til pedagogiske ledere innførte man derfor lærende nettverk for pedagogiske ledere etter at man hadde gjort seg ett års erfaring med satsingen.

CLASS-observasjoner og tilbakemeldinger

Deltakere i alle gruppene, også CLASS-observatørene selv, mente at CLASS-rapportene med tilbakemeldinger til avdelingen hadde forbedret seg vesentlig etter den første observasjonsrunden.

Dette hadde en naturlig sammenheng med at man gjennom utprøving de første par observasjonsrundene erfarte at observatørene trengte mere tid dersom de skulle gi en bearbeidet tilbakemelding, og man utvidet derfor tiden observatørene fikk på seg til å skrive avdelingens rapport. Ny organisering av observasjonene førte til bedre rapporter og en greiere gjennomføring for observatørene. Rapportene ble tydeligere og inneholdt flere konkrete eksempler. Eksempelene bidro til at tilbakemeldingen opplevdes som nyttig, og til at man forsto hvorfor avdelingen hadde skåret slik den gjorde innen forskjellige dimensjoner.

Deltakerne gjenkjente beskrivelsen avdelingen sin når de mottok tilbakemeldingen både muntlig og gjennom skriftlig rapport fra observatørene og uttrykte at de opplevde den som nyttig. De fleste pedagogiske ledere syntes det var fint at det kom en person utenfra, og at denne objektive personen ga tilbakemelding. Det opplevdes som nyttig drahjelp for pedagogiske ledere når de skulle sette i gang endring. Å få sitt eget arbeid vurdert opplevdes som litt skummelt for mange, spesielt under den første observasjonsrunden når både CLASS og det å bli observert mens man arbeidet var nytt. En deltaker sa: "Man går litt på tå hev, selv om det skal være ekte, for du ønsker jo at de skal se de gode sidene du har." Selv om CLASS-observasjoner hvor avdelingens praktiske arbeid ble vurdert kunne gjøre en del nervøse mente de fleste at det var nyttig for endringsarbeidet og for å samle fokus. Alle barnehageavdelinger har også flere styrker, og det å få tilbakemeldinger på dette opplevdes som en positiv bekreftelse.

For noen inneholdt noe av tilbakemeldingen styrker eller svakheter som pedagogisk leder allerede selv var klar over, men nå fikk de i tillegg forsterket sin posisjon ved at det gjennom en systematisk observasjon ble påpekt hva avdelingen hadde et behov for å jobbe med (eller var gode på). På tvers av gruppene opplevdes det som fint at man ikke bare fikk påpekt forbedringspunkter, og dette opplevdes også som nyttig: *"En har fått bekrefte ikke bare de tingene en må jobbe videre med, men fått bekrefte de tingene som er bra, og hvordan vi kan holde det ved like. Og det er sånn at vi har valgt å jobbe med dimensjoner veldig effektivt selv om en skåret høyt, og det er jo noe som er så utrolig viktig og, og holde på de tingene som er bra."*

Om videreføring av satsingen

Deltakere på tvers av gruppene var meget fornøyde med at satsingen skulle fortsette. Deltakere nevnte at ansatte som har jobbet i barnehage lenge tenkte at andre løft har "kommet og gått", og synes det er positivt at man nå fremfor et prosjekt prioriterer en langvarig satsing. En del av deltakerne brukte tid på å forstå hvordan man best kunne nytte seg av systemet satsingen er bygget opp rundt. Dette ble tydeligere etter hvert som man mottok mer av tiltaket og mot slutten av det første året i satsingen var det i blitt tydelig hvordan deres avdelinger/barnehager systematisk kunne jobbe videre på en måte som fungerte for dem. Deltakerne tenkte derfor at mye av jobben for deres del nettopp hadde startet, og uttrykte at nå som det var tydelig hvordan de kunne jobbe videre i sine barnehager, var motivasjonen for å fortsette høy. Flere barnehager og avdelinger hadde ved tidspunktet fokusgruppene ble utført planlagt fortsettelsen av endringsarbeidet for neste barnehageår.

DISKUSJON

"Den utviklingsstøttende barnehagen" i Sandnes er en unik satsning på samspillskvalitet i barnehager. Målet med satsingen var å styrke barnehagene og tilbudet til barnehagebarn ved å satse på utvikling av prosesskvalitet i barnehagene.

Ble relasjonskvaliteten og læringsmiljøet på hver avdeling ble bedre i løpet av barnehageåret?

Resultatene fra forskningsdelen av satsingen viser at majoriteten av både små- og storbarns-avdelinger oppnådde økt kvalitet. CLASS-skårer for alle dimensjoner ble forbedret. For en andel av avdelingene har skårene holdt seg stabile, og så er det i tillegg mange avdelinger som har opplevd en større endring. Signifikante effektstørrelser rangerte fra .18- .31. Dette er små til moderate endringer, men de er slett ikke ubetydelige. Brede befolkningsrettede tiltak, gir små til moderate effekter, men er allikevel det som har vist seg å være mest effektivt for samfunnet (Rose, 1993) og jo tidligere i livet innsatsen settes inn, jo høyere blir avkastningen (Heckman, 2006). Små endringer på befolkningsnivå utgjør store forskjeller når det gjelder psykisk helse. Gjennom å forbedre kvaliteten med .3 standardavvik (eller med en effektstørrelse på .3), så kan man potensielt halvere forekomsten av psykiske lidelser i barnebefolkningen (Holte, 2016). En kvalitetsforbedring tilsvarende det som ble funnet i denne studien, kan derfor utgjøre en svært viktig forskjell både på populasjonsnivå og for enkeltbarn, nettopp fordi barnehagen når så mange barn. I 2017 gikk 83% av alle barn mellom 1-2 år i barnehage, og 97% av alle barn mellom 3-5 år (SSB, 2018). Det betyr at nesten alle barn i Norge går i barnehage før de begynner på skolen. God barnehagekvalitet kommer alle disse barna til gode ved å fremme både trivsel, læring og god psykisk helse og virker forebyggende på psykiske helseproblemer (se Holte, 2016). Barnehager av høy kvalitet utjevner også sosial ulikhet i sårbarhet og psykiske helseproblemer. Gode interaksjoner mellom voksne og barn (prosesskvalitet) i barnehagen kan således være det beste virkemiddelet vi har for å fremme psykisk helse. Sentralt i høykvalitetsbarnehagene står kjernekomponentene i "Den utviklingsstøttende barnehagen" i Sandnes; personalets sensitivitet, innstilling, individuelt tilpassede stimulering og samhandling med barnet.

På et mer detaljert nivå om resultatene kan man trekke frem at forbedringene fra begynnelsen av barnehageåret til slutten av barnehageåret var statistisk signifikante for småbarnsavdelingene innen CLASS Toddler dimensjonene "Sensitivitet", "Ta barnets perspektiv", "Tilrettelegging for læring" og «Språkmodellering». For storbarnsavdelingene var endringene signifikante i CLASS Pre-K skårer for dimensjonene "Sensitivitet", "Ta barnets perspektiv", "Håndtere atferd", "Produktivitet", "Form på det pedagogiske arbeidet", "Utvidelse av kognisjon", "Kvalitet på feedback" og "Språkstøtte". For CLASS Toddler og CLASS Pre-K dimensjonene "Positivt klima" og "Negativt klima" fant man en forbedring, men ingen statistisk signifikant forskjell i kvalitet ved begynnelsen og slutten av barnehageåret. Dette handler med overhengende sannsynlighet om at de fleste avdelinger i utgangspunktet ved T1 skåret meget høyt på "Positivt klima" (gjennomsnittet for Toddler lå på 6.3, gjennomsnittet for Pre-K lå på 6.2) og meget lavt på "Negativt klima" (gjennomsnittet for Toddler var 1.1 og gjennomsnittet for Pre-K var 1.1). Dermed var det liten mulighet for å bevege seg i ønsket retning på disse skalaene. Mulige årsaker til at man ikke ser en endring på CLASS Toddler dimensjonene "Atferdsstøtte" og "Kvalitet på feedback" er mer uvisst. I fokusgruppene snakket en del av deltakerne om at læringsdimensjonene var noe vanskeligere å både forstå og få til. Observatører snakket også om de syntes inndelingen av CLASS-dimensjoner er tydeligere for Pre-K enn for Toddler. Det er også mulig at kulturelle aspekter spiller en rolle og at måleinstrumentet for disse CLASS Toddler dimensjoner ikke samsvarer helt med norske normer. Kun en studie har tidligere har publisert kvalitetsdata fra norske barnehager basert på CLASS. Fra studien Too Much Too Soon (Drugli et al., 2017) er det publisert data på CLASS-Toddler domenet emosjonell støtte. I "Too much, too soon" fant man ganske tilsvarende, dog noe lavere domeneskårer for emosjonell støtte (5.32) enn hva man gjorde i Sandnesbarnehagene (5.97) ved T1.

Påvirket faktorer ved barnehagene resultatet?

Omfanget av satsningen er stort. Hver barnehageavdeling skulle gå igjennom mye materiale det første året i satsingen og finne en måte som passet for dem når det gjaldt organisering av endringsarbeide på avdelingen. Det tok en del av barnehageåret på å virkelig forstå hvordan en best kunne utnytte systemet i satsingen slik at avdelinger kunne arbeide systematisk og på en måte som fungerte for dem. Flere faktorer ved avdelingene later også til å ha påvirket resultat. Klarhet for endring var en av disse. Mange pedagogiske ledere fortalte om at de hadde en personalgruppe som var enkel å motivere, mens for andre tok det lengre tid å overbevise personalgruppen om at arbeidet med satsingen ville bli bra for avdelingen. Høyere grad av tro på satsingen og motivasjon for satsingen predikerte høyere skårer for domenet støtte til læring og utvikling for småbarnsavdelinger og storbarnsavdelinger, henholdsvis. Fokusgruppedeltakere uttrykte også for at det var først rundt slutten av barnehageåret at de hadde fått innarbeidet nok materiale og hvordan en kunne nytte seg av systemet til å bli virkelig bli klare for å gå i gang med endringsarbeidet. Mye av jobben for barnehagene kan derfor sies å nettopp ha startet ved slutten av det første barnehageåret, men motivasjonsnivået for å fortsette endringsarbeidet var fortsatt meget høyt.

Hvordan opplevde ansatte i barnehagene satsingen?

I fokusgruppene fremhevet deltakere flere viktige aspekter om hvordan "Den utviklingsstøttende barnehagen" kom barn og personalgruppen til gode. Det helhetlige systemet satsingen benyttet opplevdes som nyttig. Deltakerne selv uttrykte også at man i stor grad hadde hevet kompetansen blant personalgruppen og at man ved barnehageårets slutt hadde en mer felles kunnskapsplattform. At man i større grad snakket et felles språk gjorde det enklere å samarbeide og jobbe målrettet sammen om å oppnå endringer man ønsket seg i avdelingen. Det ble også uttrykt bred enighet om en økt bevissthet i forhold til hvordan en selv og avdelingen nå jobbet, hva en burde jobbe mere med og at man generelt klarte å "se seg selv mer." Det opplevdes også som godt for samarbeidet mellom avdelingene. Sist, men ikke minst, var deltakerne svært fornøyde med satsingen som helhet og det faktum at deres kommune valgte å løfte frem og satse på kvalitetsutvikling i barnehager. Det ble opplevd som særdeles positivt at det faglige i barnehagearbeid, og hvor viktig arbeidet barnehagene gjør er, hadde blitt løftet frem. Dette kan best oppsummeres med et avsluttende sitat fra en deltaker i "Den utviklingsstøttende barnehagen"; *"Dette har løftet jobben vår – de jeg jobber med har fått en ny stolthet over jobben sin. Vi har jo verdens viktigste jobb!"*

Vi vil takke alle barnehagene som har deltatt i "Den utviklingsstøttende barnehagen" innsatsen de har lagt inn i en omfattende satsing og for tilbakemeldinger de har gitt. Vi retter en spesiell takk til alle har deltatt i eller tilrettelagt for forskningen og dermed bidratt til viktig kunnskap om kvalitet på omsorgs- og læringsmiljø i norske barnehager.

LITTERATURLISTE

Barnehave.no (2015). *Barnehave ikke så bra som ventet*. Retrieved from: <http://barnehave.no/forskning/2015/10/barnehave-ikke-sa-bra-som-ventet/>

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. (2007) Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child development*. Vol 78 (2); 681-701. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., Gill, S. (2008). *Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program*. *Child Development*. 79(6): 1802-1817.

Burchinal M, Kainz K, Cai Y. (2011). *How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing; US, 11-31.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd edn*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dobson, D & Cook, T. J. (1980). Avoiding type III error in program evaluation: Results from a field experiment. *Evaluation and Program Planning*, Volume 3 (4); 269-276 DOI: 10.1016/0149-7189(80)90042-7

Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. og Berg-Nielsen, T. (2017). *Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare*. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2016.1278368

Dumas, J.E., Lynch, A.M., Laughlin, J. E., Smith, E., P. & Prinz, R. J. (2001) Promoting intervention fidelity: Conceptual issues, methods, and preliminary results from the EARLY ALLIANCE prevention trial. *American Journal of Preventive Medicine*. 20 (1 Suppl); 38–47

Fagerness, Linnea. (2015). *Kort fortalt: Gjennomføring av vellykkede endringer – hvordan bli klar for endring*. *Scandinavian Journal of Organizational Psychology*, 7(2).

Fixsen, D. L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL.: University of South Florida.

Fixsen, D. L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2009). *Core Implementation Components*. *Research on Social Work Practice*, 19, 531.

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Horner, R, Sims, B & Sugai, G. (2013). *Scaling-up Brief 3: Readiness for Change*. Hentet fra: <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/SISEP-Brief3-ReadinessForChange-09-2013.pdf>

Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). *Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies*. *Early Childhood Research Quarterly*. 22 (3): 294-311.

Geoffroy, M-C, Cote, S. M., Parent, S. & Seguin, J. R. (2006). *Daycare attendance, stress, and mental health*. The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie. 51(9):607-615.

Guggleberger, L. & Dur, W. (2011). *Capacity building in and for health promoting schools: Results from a Qualitative study*. Health Policy 101, 37–43.

Gotvassli (2017). *Barnehagens rammeplan- en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Rapport nr. 2/2017. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Haug P. (2014). *Startalder for barnehagebarn*. Hentet fra: https://www.forskningsradet.no/prognostikk-finnut/Nyheter/Mange_tilsette_i_barnehagen_mener_15_ar_er_rett_startalder/1253995921050?lang=no

Heckman J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. Science, Vol 312, s 1900–1902. doi:10.1126/science.1128898

Holme, H., Hansen, M. B., Slinning, K & Haug, A (2010). *Implementeringsarbeid på tvers av kommunegrenser, forvaltningsnivå og faggrupper*. I Moe, V., Slinning, K., & Hansen, M.B (Red). Håndbok i Sped og Småbarns Psykiske Helse. Oslo: Gyldendal.

Holme, H., Drozd, F. & Hansen, M. B. (2016). *Bærekraftige Helsestasjoner. Endringsarbeid i Helsestasjonstjenesten*. I Holme, H., Olavesen, E., Valla, L & Hansen, M. B. (Red) Helsestasjonstjenesten. Oslo: Gyldendal.

Holte, Arne (2016). *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!*
<https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>

Høsøien, U. & Prytz, M. (2018). *Barnehagebasert kompetanseutvikling*. Pedlex. ISBN: 978-82-8372-066-2

Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*. (3 utgave). Alexandria VG: ASCD. USA Longman Inc.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537c8e8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

La Paro, K. M., Hamre, B.K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co

Layzer, J. I. & Goodson, B. D. (2006). *The “Quality” of Early Care and Education Settings: Definitional and Measurement Issues*. Evaluation Review. 30(5): 556-576.

Lekahl, R., Vartun, M., Gustavson, C., Saugestad, H. S., Wang, M. V. & Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Rapport 2013. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Mathers, S, Eisenstadt, N, Sylva, K, Soukakou, E, Erekly-Stevens, K. (2014). *A review of the research evidence on quality of childhood education and care for children under three*. University of Oxford: Sound Foundations

McCartney, K, Burchinal, M, Clarke-Stewart, A, Bub, K. L., Owen, M. T. & Belsky, J. (2010). *Testing a series of causal propositions relating time in child care to children’s externalizing behavior*. Developmental Psychology, 46(1): 1-17.

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). *Child care structure--> process --> outcome: direct and Indirect effects of Child-care quality on young children's development*. Psychological Science, 13(3): 199-206.

National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper #5*. Hentet fra: http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2007/05/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf

Rogers, E. M. (2005). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Roland, P. & Westergård, E. (red.) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rose, G. (1993). *The strategy of preventive medicine*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1985). *Evaluation: A systematic approach* (3rd ed.) Beverly Hills, CA: Sage.

Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. & Joels, T. (2002). *Shedding Further Light on the Effects of Various Types and Quality of Early Child Care on Infant–Mother Attachment Relationship: The Haifa Study of Early Child Care*. Child Development, 73(4): 1166-1186.

Stavanger kommune. (2016). *Implementeringsveileder for Stavangerbarnehagen*. Hentet fra: <https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/samfunnsutvikling/planer/temaplaner/barnehageplaner/implementeringsveileder-barnehage.pdf>

Shonkoff, J. P. & Garner, A. S. (2012). *The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress*. Pediatrics.

Schore, A. N. (2005). *Attachment affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics*. Pediatric Review. 26 (204-211).

Solheim, E., Wichstrom, L., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2013). *Do Time in Childcare and Peer Group Exposure Predict Poor Socioemotional Adjustment in Norway?* Child Development, 84, 1701-1715.

Statistics Norway. *Kindergartens, 2018. Final figures*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager>

Statistics Norway. *Kindergartens, 2014. Final figures*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>

Ursache A & Noble KG. (2016). *Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status*. Psychophysiology, 53(1), 71-82.

Zachrisson H. D., Dearing, E., Lekhal, R. & Toppelberg, CO. (2013). *Little Evidence That Time in Child Care Causes Externalizing Problems During Early Childhood in Norway*. Child Development, 84 (4), 1152-1170.

RBUP

Barn og unge er vår viktigste ressurs, og god psykiske helse er avgjørende for barns trivsel, mestring og fremtidsutsikter. Gjennom anvendt forskning, utdanning, formidling og tjenestestøtte arbeider RBUP for fornyelse og forbedring i tjenester for barn, unge og familier.



Regionsenter for barn og unges psykiske helse

Helseregion Øst og Sør

Regionsenter for barn og unges psykiske helse,
Helseregion Øst og Sør

mail@r-bup.no
Sentralbord: 22 58 60 00

www.r-bup.no

Besøksadresse:
Gullhaugveien 1-3
0484 Oslo

Postadresse:
RBUP Øst og Sør
Postboks 4623 Nydalen
0405 Oslo