

Forbedringsarbeid i barnehagen



Thomas Nordahl
*Professor, Senter for praksisrettet
utdanningsforskning (SePU),
Høgskolen i Innlandet*



Anne-Karin Sunnevåg
*Førstelektor, Senter for praksisrettet
utdanningsforskning (SePU),
Høgskolen i Innlandet*

Denne artikkelen analyserer og drøfter sentrale funn fra forsknings- og utviklingsprosjektet «Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune (FLiK)» som ble gjennomført i 2013 (T1), 2015 (T2) og 2017 (T3). Data er hentet fra ca. 70 barnehager (private og kommunale) og informantene har vært barn (fire- og femåringer) kontaktpedagoger, ansatte og foreldre. Resultatene fra FLiK-prosjektet viser en klar positiv utvikling på flere områder og som et institusjonsomfattende forbedringsarbeid kan resultatene betraktes som markante. Resultatene kan knyttes til det systematiske arbeidet som er gjennomført over tid, hvor alle ansatte på ulike nivå i kommunen har deltatt aktivt og sammen dratt i én retning.

Barnehagen er en institusjon som barn tilbringer stadig mer tid i. Tilbudet er omfattende, og det store flertallet av barn tilbringer hverdagen fra de er ett år til skolestart i barnehagen. I gjennomsnitt oppholder barna seg ca. 35 timer pr uke i barnehagen. Barn tilbringer slik store deler av barndommen utenfor hjemme. Dette stiller store krav til kvalitet i barnehagen, og det er et stort samfunnsansvar for å sikre at kvaliteten er god i alle barnehager uavhengig av bosted. Generelt ser det ut til at betydningen av kvalitet i barnehagen er omtrent halvparten så stor som betydningen av foreldrenes omsorgskvalitet når det gjelder barns læring

og utvikling (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser, & Drugli, 2016).

Vi kan si at barnehagen fremstår som en viktig danningsinstitusjon for barn, og det læringsmiljøet og de pedagogiske aktivitetene barna møter der vil ha innflytelse på deres læring og utvikling. Barns sosiale, språklige, kognitive og emosjonelle utvikling foregår i en kontinuerlig og gjensidig interaksjon med de menneskene og omgivelsen de til enhver tid er omgitt av (Shonkoff & Phillips, 2000). De voksnes tilrettelegging og interaksjon med barna vil her være avgjørende for barnets utvikling. En best mulig kvalitet på barnehagetilbudet er en forutsetning for å kunne ivareta de oppgavene barnehagen har fått av de styrende myndigheter.

Det kan imidlertid se ut til at det er relativt stor variasjon i kvalitet mellom barnehager. Dette gjelder både prosesskvalitet som relasjoner, trivsel, pedagogiske aktiviteter, deltagelse o.l og resultat kvalitet i form av språklig, sosiale, motoriske og kognitive kompetanser. I barnehager med høy prosesskvalitet utvikler barn seg bedre og lærer mer enn i barnehager med lav prosesskvalitet (Burchinal, Kainz, & Cai, 2011; Keys et al., 2013). Variasjonen mellom barnehager og den generelle betydningen av kvalitet understreker at mange barnehager har et behov for på forbedre det pedagogiske tilbudet barn møter i hverdagen. Særlig

fordi vi også vet at kvaliteten i barnehagen også har betydning for eksempelvis barn og unge sine skolefaglige prestasjoner 15 – 16 års alder (Sylva et al., 2014).

I Kristiansand kommune har det fra 2013 i prosjektet FLiK vært et mål om både å videreutvikle kvaliteten på barnehagene, og samtidig redusere forskjellene mellom de 70 barnehagene i kommunen. De overordnede målene har vært å forbedre barns sosiale og språklige læring i barnehagen. Alle barn skal så langt som mulig realisere sitt potensiale for læring gjennom aktiv og inkluderende deltagelse i barnehagens læringsmiljø. Det skal videre utvikles læringsfellesskap som fremmer tilhørighet, trygghet og trivsel i barnehagen og som reduserer krenkelser.

Realisering av disse målsettingene krever ut fra FLiK sin prosjektplan høy kompetanse på alle nivåer av det kommunale og private barnehagesystemet. FLiK skal være et felles forskningsbasert og helhetspreget arbeid for læringsmiljøutvikling i barnehagene i kommunen. I prosjektbeskrivelsen blir det i den forbindelse fremhevet at dette arbeidet skal ses som en «systematisk innsats over tid» og at «lokal oppfølging av strukturer og prosesser», samt «kommunikasjonskvalitet og informasjonsflyt mellom alle nivåer» er av avgjørende betydning for prosjektets muligheter for suksess.

Forbedringsarbeid i barnehagen – bruk av data i profesjonelle læringsfellesskap

En forbedring av kvaliteten i 70 barnehager i en kommune krever et systematisk utviklingsarbeid på alle nivåer. Dette kan kalles «whole system approach» og innebærer en tilnæringsmåte der alle nivåer og ansatte skal arbeide sammen over tid mot felles mål (Fullan & Quinn, 2016). Det mest vesentlige i en slik tilnæringsmåte eller endringsstrategi vil være å utvikle de ansattes sin kompetanse kollektiv med fokus på barns læring og utvikling. Det er de voksne sin kompetanse i barnehagen som har mest å si for hvilken kvalitet det er på det pedagogiske tilbudet barn møter.

Det er i dag god dokumentasjon for at en videreutvikling av lærere og andre ansatte sin kompetanse best gjøres kollektivt og ikke som individuelle løp for hvert individ (DuFour, DuFour, Eaker, & Karhanek, 2010; Hattie, 2015). Det begrepet som internasjonalt brukes mest om dette i dag er profesjonelle læringsfellesskap. Dette kan knyttes tilbake til for eksempel Stenhouse (1975) sin vektlegging av refleksiv læring hos læreren og læreren som forsker på egen praksis. Selve begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble etablert på 1990-tallet, og det er senere videreutviklet til den forståelsen som er gjeldende i dag (Cuban, 1992; Hord, 1997). DuFour, DuFour og Eaker (2008) definerer profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte:

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

Denne definisjonen indikerer at profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess i skolen eller barnehagen. Lærere og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal selv lære ved å anvende forskningsbasert kunnskap om barnehage og pedagogisk praksis og knytte dette til både å informere og justere planlegging, gjennomføring og vurdering av de pedagogiske aktivitetene. Lærere, andre ansatte og ledere arbeider sammen og deler kunnskap og erfaringer for å hjelpe hverandre til å videreutvikle praksis (Marzano et al., 2016). Profesjonelle læringsfellesskap er ikke et møte, men en arbeidsmåte som preger hele kulturen i en pedagogisk institusjon. Barnehager og skoler med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte.

Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan knyttes til begrepet «capacity building» der kapasiteten sees mer som en kollektiv kompetanse i barnehagen

enn en individuell kompetanse (Fullan & Quinn, 2016). Med kapasitet forstås her evnen til å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser i skolen for å forbedre barns læring. Dette er både en tankemåte og en felles kunnskap og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen er effektiv fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et felles og konsistent fokus.

De profesjonelle læringsfelleskapene må kjennetegnes av at de ansatte har grunnleggende tillit til hverandre (Hord, 2009). Her skal de diskutere egen praksis knyttet til både utfordringer og suksess, og da er det avgjørende at de kan møte hverandre med respekt og engasjement. Videre må dialogen og refleksjonen i de profesjonelle læringsfelleskapene har utgangspunkt i og hvile på *en felles retning og visjon for arbeidet*. Denne retningen må alle ansatte i barnehagen må kjenne til den (Fullan & Quinn, 2016). Denne felles retningen og visjonen skal være relatert til barnehagens primære virksomhet, det vil si læring for barn i bred forstand.

De profesjonelle læringsfelleskapene skal videre ha *fokus på barn sin læring* og den sammenheng dette har med pedagogiske aktiviteter og læringsmiljøet i barnehagen (Timperley, 2008). Diskusjonene skal ha som siktemål å bidra til bedre læring for barn slik at de kan få realisert sitt potensial. Barns sosiale og språklige læringsutbytte skal drøftes på både individ-, gruppe- og enhetsnivå, og det skal være et fokus på hvilken sammenheng disse resultatene kan ha med de pedagogiske aktivitetene og læringsmiljøet i barnehagen.

En måte å forstå barnehagers muligheter til å utvikle kollektiv kompetanse i profesjonelle læringsfelleskaper å analysere deres forutsetninger innenfor to sentrale områder (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg, & Martinsen, 2017). Disse to områdene er institusjonenes innstilling til og bruk av forskningsbaserte kunnskap og deres kjennskap til egen kontekst forstått som kjennskap til og bruk av data om egen pedagogisk praksis og barns læring og utvikling.

En barnehage med liten innsikt i egen kultur og lav kjennskap til den pedagogiske praksisen som drives og de læringsresultater som oppnås, vil være lite kontekstorientert. Den vil i liten grad da forholde seg til dokumentasjon og vurdering av den utvikling og læring som barna har i barnehagen. Barnehager med sterk kjennskap til egen kontekst vil være institusjoner som aktivt arbeider med og analyserer kartleggingsresultater, og som også anvender observasjon av egen praksis og har regelmessige samtaler med barn, unge og foreldre om barna sin trivsel og læring. Dette vil også være barnehager som jevnlig drøfter og gjennom det utvikler gode innsikt i sammenhengen mellom egen pedagogisk praksis og barns læring og utvikling og elevenes læringsutbytte.

En barnehage med stor metodefrihet der de ansatte har langt større tillit til egne erfaringer enn til forskningsbasert kunnskap, vil ha svært svake forutsetninger for å kunne drive en forskningsinformert pedagogisk praksis. Dette vil være barnehager der ansatte gjør som de pleier, og der det meste av pedagogisk praksis vil bli betraktet som like bra. Om institusjonen har en sterk kunnskapsorientering, vil den være preget av kjennskap til forskningsbasert kunnskap og vil bruke denne typen kunnskap i egen pedagogisk praksis. Det vil si at de utvikler en forskningsinformert pedagogisk praksis der sannsynligheten for en positiv læring og utvikling for barna vil være relativt stor.

I barnehagene i Kristiansand er det fra 2013 blitt arbeidet etter prinsippene for profesjonelle læringsfelleskap. De ansatte har sammen deltatt i kompetanseutvikling i hver enkelt barnehage, og de har sammen drøftet barns læring og utvikling opp mot barnehagens pedagogiske praksis. Videre har barnehagene fra den første kartleggingsundersøkelsen i 2013 til den siste

i 2017, hatt tilgang til data om egen praksis og barns trivsel og læring. Kartleggings-undersøkelsene som er gjennomført i barnehagene har ikke primært hatt et forskningsfokus, men i større grad hatt som utgangspunkt at den enkelte barnehage skal få tilgang til egne resultater. Resultatene er presentert for barnehagene i en egen resultatportal. De ansatte i barnehagen har analysert sine resultater med bruk av rammeverket «pedagogisk analyse» og på bakgrunn av det iverksatt en ny og forbedret praksis. I utviklingen av en ny praksis har det vært lagt vekt på at de skal anvende forskningsbasert kunnskap i drøftingene og beslutningsprosessen slik at praksisen blir forskningsinformert.

Metode

Denne artikkelen omhandler resultater fra tre kartleggingsundersøkelser som er gjennomført i Kristiansand kommune i 2013 (T1), 2015 (T2) og 2017 (T3). I T1 dreide kartleggingens resultatene seg om hvordan barn, kontaktpedagog, ansatte og foreldre vurderer barnehagen ved prosjektets start. T2 og T3 indikerer barnehagens utvikling i denne tidsperioden. Det anvendes et pre-post-design med en før- og en ettermåling samt en påfølgende måling. Det er et svakere design enn det eksperimentelt randomiserte kontrollgruppedesignet (Cook & Campbell, 1979). I denne artikkelen har vi også brukt et alderskohort-design

(Shadish, Cook, & Campbell, 2002; Ttofi & Farrington, 2011) også omtalt som kohort longitudinelt design (Olweus & Alsaker, 1991; Olweus, 2004, 2005; Sunnevåg, 2016) på analysene av data fra barn. Hensikten er å evaluere effekter av intervensjonen og samtidig ha mest mulig kontroll på at resultatene kan relateres til selve forbedringsarbeidet og ikke er et resultat av tilfeldigheter. Et sentralt aspekt ved dette designet er at flere kohorter (grupper) blir undersøkt og de ulike kohortene som blir sammenlignet består av barn i samme aldersgruppe, men er ikke de samme barna. Det innebærer mer robuste resultater enn om bare en gruppe ble undersøkt (Olweus, 2005). En sammenligning av aldersekvivalente grupper gir også mulighet til å kontrollere for modningseffekter. Analysene viser at kohortene er relativt like med hensyn til fordeling på kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og andelen av barna som får spesialpedagogisk hjelp på de tre måletidspunktene. Den valide prosentfordelingen er stabil, selv om totale antall informanter er noe ulik på de tre tidspunktene. Det betyr at vi med noe større sikkerhet kan relatere resultatene til de tiltakene som ble iverksatt i prosjektet.

Kartleggingsundersøkelsen i barnehagen har fire forskjellige informantgrupper, som alle har besvart en rekke spørsmål angående deres opplevelse av bar-

	Inviterte			Besvart			Svarprosent		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Barn (4–5 år)	1569	1869	1867	1339	1774	1823	85,34	94,92	97,64
Kontaktpedagog ¹	1569	1869	1867	1347	1795	1834	98,23	96,04	85,85
Foreldre ²	1569	1869	1867	847	1112	1289	53,98	59,50	69,04
Ansatte	1016	1095	1090	862	962	966	84,84	87,85	88,62

Tabell 1: Barnehagen – antall informanter og svarprosent

1 Kontaktpedagogen besvarer for hvert 4–5-årig barn.

2 Det er en foreldrebesvarelse for hvert 4–5-årig barn.

nehagens innhold. Nedenfor viser en tabell det antallet informanter som har svart på undersøkelsen, og informantgruppens svarprosent.

Tabellen viser at over 80 og 90 prosent av barna og kontaktpedagogene har besvart undersøkelsene. Videre er det over 50 og 60 prosent av foreldrene og over 80 prosent av de ansatte har besvart undersøkelsen. Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og betyr at resultatene er representative for de i alt 70 barnehagene som deltok i undersøkelsen. Som det fremgår av tabellen ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste i forhold til de tre informantgruppene. Foreldrebesvarelser vurderes likevel som svært tilfredsstillende fordi erfaringer fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl, 2003).

Utgangspunktet for undersøkelsene har vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale områder i enhver barnehage som er tilknyttet kontaktpedagogens vurdering av barns sosiale relasjoner, språk og kommunikasjon ferdigheter, barns trivsel, foreldres erfaringer og samarbeid med barnehagen og ansattes vurdering av samarbeidet med både foreldre og andre ansatte. Barnehagens 4–5-årige barn har svart på spørsmål i tilknytning til sin egen situasjon og trivsel i barnehagen. Skjemaet som kontaktpedagogene har brukt for å vurdere det enkelte barnet, bygger i hovedsak på et måleinstrument som er utviklet for å kartlegge barns sosiale og språklige kompetanse (Gresham & Elliott, 1990, 2008; Lamer & Hauge, 2006), og spørsmål om barnets atferd (Lamer, 2013). Det spørreskjemaet som er brukt i forhold til foreldre er hovedsakelig en tilpasning av et skjema, som tidligere er brukt til foreldre i skolen (Nordahl, 2007). Dette har i andre sammenhenger vist tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Nordahl, Qvortrup, Hansen, & Hansen, 2013). Spørreskjema til ansatte består av tre faktorer og er tilknyttet relasjon til og samarbeid om barna og foreldrene.

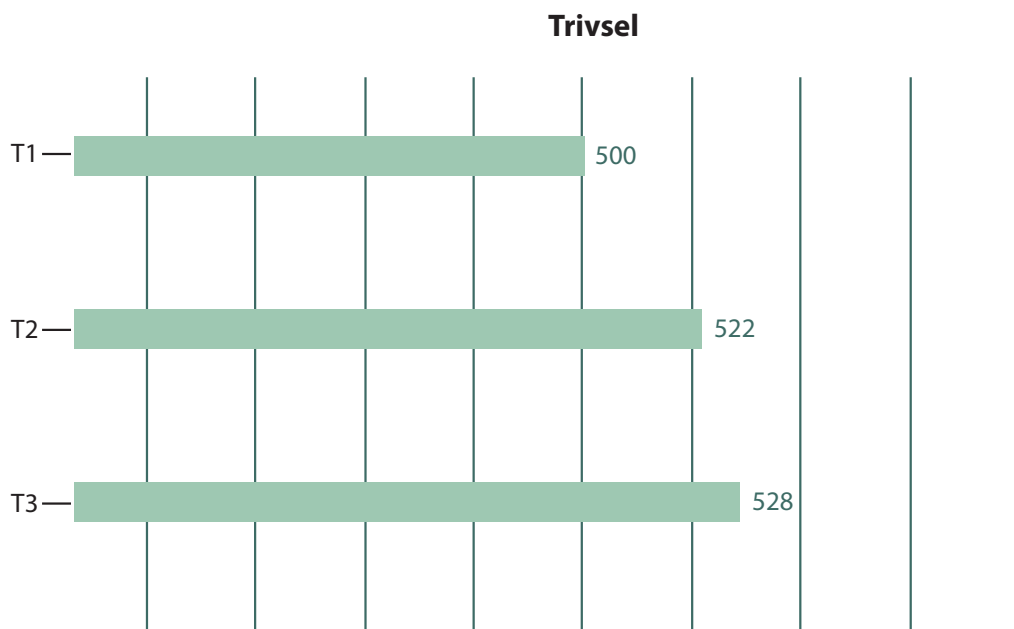
Reliabilitetsanalysene viser gjennomgående gode reliabilitetskoeffesienter (fra .73–.96) for de skalaene som er brukt i barnehagene. Men innenfor de områdene der barn selv har vurdert sin trivsel og aktivitetene i barnehagen, er reliabiliteten lav (.54). Det er videre gjennomført faktoranalyser for å sikre at de spørsmålene som er tenkt høre sammen, faktisk fungerer sammen. Det vil si om det er en klar sammenheng mellom datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene, og faktorløsninger i tidligere bruk av måleinstrumentene. I de tilfellene der det ikke finnes tilfredsstillende sammenhenger, er det valgt begrepsmessige løsninger som bygger mer på det empiriske materialet enn på de forventede teoretiske løsningene. Ut fra både faktor- og reliabilitetsanalyser anses i tillegg begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ettersom resultatenes overensstemmelse med begrepskonstruksjonene er relativt god. På enkelte begrepsområder er validiteten imidlertid litt lav. Men den vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne kartleggingsundersøkelsen er å vurdere generelle resultater innenfor enkelte fenomener eller områder i barnehagen. Videre er det gjennomført variansanalyser (ANOVA), post hoc-prosedyrer (LSD) og effektstørrelse er beregnet med bruk av Cohens *d* (Cohen, 1988). Generelt vurderes en effektstørrelse på 0,20 som en vesentlig, men liten effekt, 0,50 som middels effekt og 0,80 som stor effekt. De statistiske analysene ble gjennomført med SPSS 23.0.

Resultater

Nedenfor presenteres noen av resultatene på de tre kartleggingsundersøkelsene som er gjennomført i 2013, 2015 og 2017. I presentasjonen er størrelsen på endringene (effektstørrelse) innenfor resultatområdene uttrykt i standardavvik (Cohens *d*). Her er dette gjort ved å anvende en 500-poengskala der gjennomsnitt på tidspunkt 1 (T1) er 500 poeng og et standardavvik er 100 poeng. På denne måten tar vi hensyn til både gjennomsnittresultater og spredningen (variansen) i datamaterialet på de tre tidspunktene.

For fire- og femåringer er det vesentlig å trives i barnehagen. Trivsel er ikke bare viktig i seg selv, men trivsel etablerer også gode betingelser for både språklig og sosial læring og utvikling. Det er bare barna selv som kan rapportere om egen trivsel fordi dette er en subjektiv opplevelse. Barn har rett til medvirkning i barnehagen. Dette er slått fast både i lov om barnehager og rammeplan for barnehagen. Å medvirke innebærer blant annet å få mulighet til å uttrykke sitt

syn på barnehagens daglige virksomhet, for eksempel om egen trivsel. I denne undersøkelsen er det gjort ved at barna selv har tatt stilling til utsagn gjennom bilder og lydfiler og deretter trykt på smilefjes på PC eller nettbrett. Barns trivsel er slik sett barnets egen vurdering av hvordan de har det i barnehagen. Figur 1 viser barnehagebarna i Kristiansand sin trivsel i barnehagen ved T1, T2 og T3.



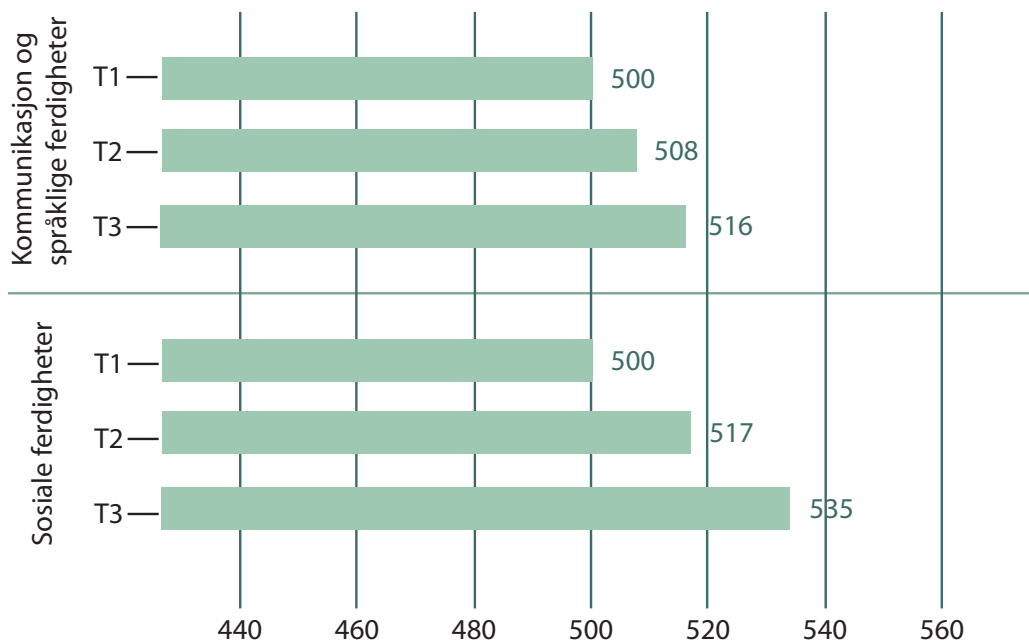
Figur 1: Trivsel. Barnehagebarnas vurdering

I løpet av prosjektperioden har barnehagene i Kristiansand gått frem med 28 poeng på trivsel ($F = 34,03$ $p < .001$) $d = 0,28$, noe som faller innenfor det som betegnes som en vesentlig, men beskjeden fremgang (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Det er imidlertid viktig å understreke at trivsel har noe lav reliabilitet, derfor er denne fremgangen noe usikker. Dette betyr i praksis at det er noe barnegruppen i dag uttrykker at de i litt høyere grad enn barnegruppen for fire år siden liker å gå i barnehagen, og at de i litt min-

dre grad er utsatt for erting og plaging av andre barn. Selv om fremgangen kan betraktes som beskjeden når det ensidig ses på forskjeller uttrykt i standardavvik, er forskjellene markante og svært viktig for det enkelte barnet. Resultatene viser at mange barn i kommunen ikke lenger er utsatt for erting og plaging i barnehagen, og det er spesielt viktig. Ved at flertallet av barna rapporterte å ha det godt i barnehagen også på T1, er store endringer i form av høyere trivsel ikke å forvente. Men om vi bare hadde sett på for-

skjeller hos for eksempel de 20 prosentene av barna som skårer lavest, ville forskjellen i gjennomsnitt for disse barna uttrykt i standardavvik (Cohens d) vært stor.

Kontaktpedagogene har vurdert barnas språk og kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter. I figur 2 er disse vurderingene sammenstilt og fremstilt.



Figur 2: Kontaktpedagogenes vurderinger sammenstilt

Barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker. Å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser fremmer språkutviklingen (Gjems, 2011). Barn med forsinket språkutvikling synes å være i risiko for å utvikle språkvansker og andre vansker i skolen (Rescorla, 2009). Forskjeller i språkutvikling ved fireårsalderen synes å være relativt stabile og vedvarer ofte videre i skolealderen (Lervåg & Melby-Lervåg, 2013). Dette viser at god og tidlig språkstimulering er viktig i det daglige samspillet i barnehagen. Som det fremgår av figur 2 er det en liten fremgang i barnets språklige ferdigheter mellom T1 og T2, og T2 og T3-målingen. Mellom T1 og T3 viser vurderingene en signifikant økning på 16 poeng ($F = 10,634$ $p < .001$) $d = 0,16$.

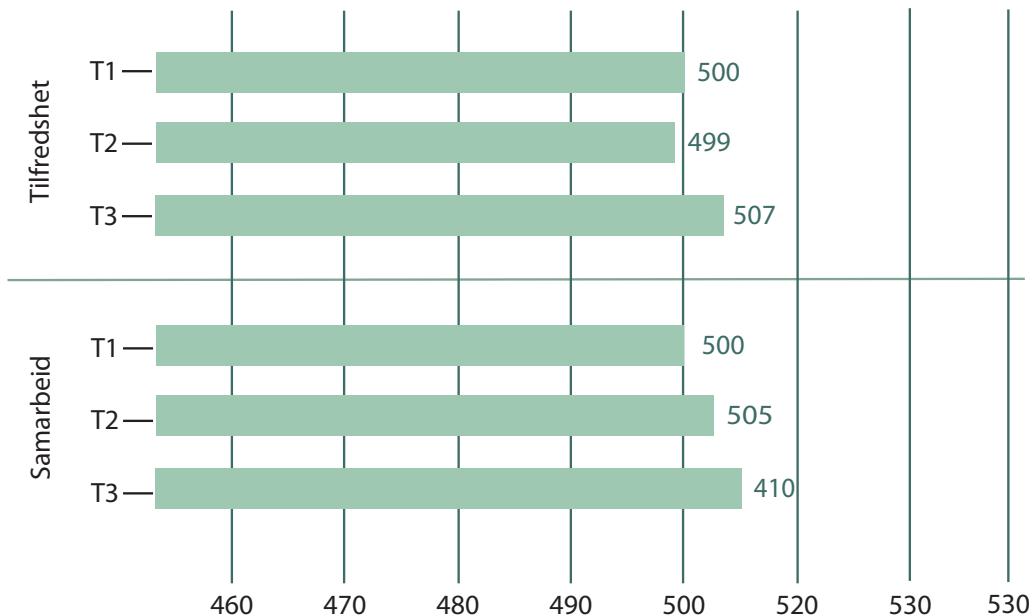
Sosiale ferdigheter er spesifikk atferd som barnet bruker for å løse en sosial oppgave og omfatter evne til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden, 2009). For barn er barnehagen i stor grad en sosial arena og deres sosiale ferdigheter blir derfor avgjørende for hvordan de mestrer hverdagen i barnehagen. Gode sosiale ferdigheter gjør det lettere å opprette vennskapsforhold og bli sosialt integrert. Barn som strever sosialt, risikerer å bli avvist av andre barn (Hay, Ross, & Goldman, 2004). I tillegg er sosiale ferdigheter en ressurs for å mestre stress og problemer, noe som igjen er en viktig faktor for å motvirke utviklingen av atferdsvansker (Ogden, 2009). Ut fra den betydning sosiale ferdigheter har for barns utvikling er det derfor positivt at vi her ser en

signifikant fremgang på 35 poeng ($F= 48,16, p<.001$) $d = 0,35$ i barns sosiale ferdigheter slik kontaktpedagogene vurderer det.

Innen både sosiale og språklige ferdigheter er det noe mindre variasjon mellom barnehagene på T3 enn det var på T1 (Nordahl et al., 2017). Barns språklige og sosiale læring er viktige målområder for norske barnehager, og det er derfor betydningsfullt at det her er en forbedring fra 2013 til 2017. Denne forbedringen har sannsynligvis en sammenheng med

økt prosesskvalitet (pedagogisk praksis) i de enkelte barnehagene.

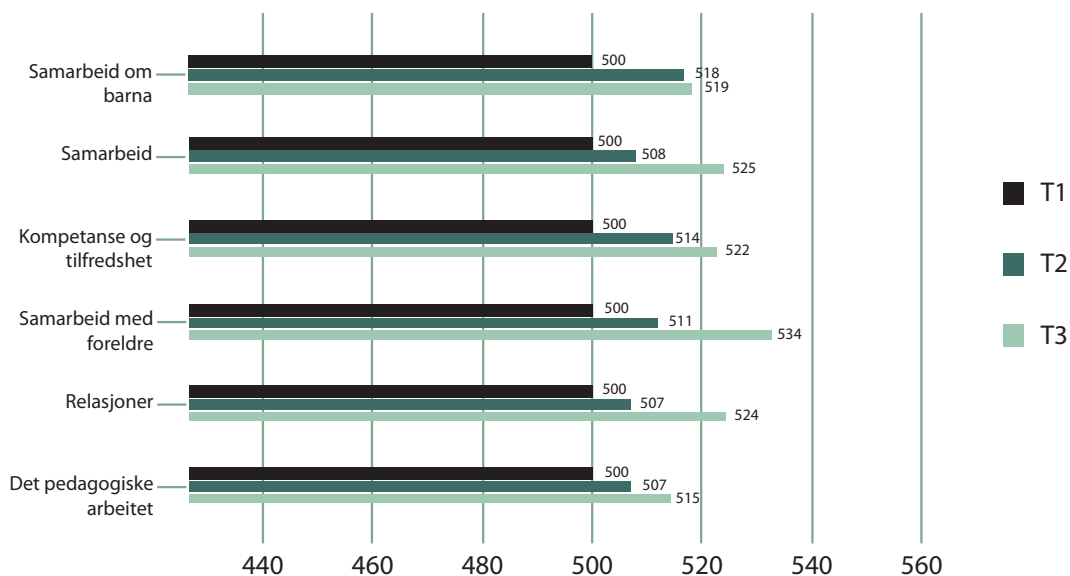
I kartleggingsundersøkelsen har også foreldrene vurdert sin tilfredshet med barnehagen og samarbeidet de har med de ansatte der. I figur 3 har vi sammenstilt foreldrenes vurderinger. Når det gjelder samarbeid er foreldrene spurt både om generell informasjon og kontakt og om spesiell informasjon og kontakt om eget barn.



Figur 3: Foreldrenes tilfredshet og samarbeid med barnehagen

Vi ser at foreldrenes vurdering av disse to forholdene er nokså parallell. Samarbeidet er noe bedre ($F = 2,70, P < .050$) $d=0,10$ og tilfredsheten svakt bedre på T3 ($F = 2,35, p<0.05$) $d = 0,07$. Sett i lys av at det er ulike foreldregrupper som er spurt og svarprosentene ikke er relativt lave, kan imidlertid endringene skyldes andre forhold enn at samarbeidet og tilfredsheten rent faktisk har blitt bedre.

I figur 4 er alle faktorene i de ansattes vurderinger samlet for de tre kartleggingstidspunktene. Den største forbedringen er kommet på personalets samarbeid med foreldrene. Dette er et viktig område fordi personalet arbeider med barna med et betydelig og viktig foreldremandat i ryggen. Selv om utviklingen er positiv spesielt i perioden etter prosjektets avslutning, viser gjennomsnittsverdiene for den enkelte barnehage en fortsatt mulighet for forbedring i svært mange barnehager.



Figur 4: De ansatte sine vurderinger i de tre kartleggingsundersøkelsene

Både samarbeid om barna (19 poeng), samarbeidet mellom de ansatte (25 poeng) og de ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet (22 poeng) har utviklet seg positivt og signifikant fra T1 til T3. Dette er et viktig funn fordi det i FLiK har vært arbeidet spesifikt med og i profesjonelle læringsfellesskap. I disse profesjonelle læringsfellesskapene har de ansatte samarbeidet og hensikten har vært å øke egen kompetanse til beste for barna. Dette indikerer at det er en sammenheng mellom de ansattes samarbeid og kollektive kompetanseutvikling og barns trivsel og læring av sosiale og språklige ferdigheter.

I disse tre kartleggingsundersøkelsene i barnehagene i Kristiansand finner vi en fremgang over alle utviklingsområdene som er målt tilknyttet de ulike informantgruppene i barnehagesektoren. En slik kvalitativ forbedring av barnehagetilbudet for en hel kommune må betraktes som svært positiv, og det er i samsvar med målsettinger i prosjektet om bedre sosial og språklig læring i barnehagen og mer inkluderende læringsmiljøer med høy grad av trivsel.

Det er imidlertid fortsatt relativt store forskjeller mellom barnehagene på mange av indikatorene sammenliknet med målsettingene (Nordahl et al., 2017). Innenfor språklige ferdigheter utgjør forskjellene mellom barnehagene langt mer enn et år i språkutvikling, og innen sosiale ferdigheter hos barn finner vi tilsvarende forskjeller mellom barnehagene. Dette er ikke bare uttrykk for forskjeller i barnegruppene med hensyn til evner og forutsetninger, men ganske sikkert også et uttrykk for kvalitative forskjeller mellom barnehagene. Det vil si at det fortsatt er et forbedringspotensial i barnehagene, og at kvaliteten på det tilbudet barn møter er for avhengig av hvilken barnehage du går i.

Drøfting av resultatene

Resultatene viser at det er en klar positiv utvikling fra 2013 til 2015 til 2017 i barns vurderinger av barnehagen. Barn i Kristiansand trives bedre i barnehagen i 2017 enn barna gjorde i 2013 (0,28 standardavvik). De uttrykker at de liker seg bedre i barnehagen, at de i mindre grad blir ertet og plaget, og at de har venner

i barnehagen. Dette kan fortolkes som et uttrykk for at barna opplever et mer inkluderende læringsmiljø. Gjennomsnittresultatene viser dessuten at det store flertallet av barn opplever nettopp et inkluderende og trygt miljø. Videre er det noe mindre variasjon mellom barnehagene i barns vurderinger i 2017 enn det var i 2013. Denne positive utviklingen og reduksjonen i forskjeller mellom barnehager kan fortolkes som et uttrykk for gjennomgående god kvalitet på barnehagene i kommunen (Nordahl et al., 2017).

En tilsvarende positiv utvikling finnes i kontaktpedagogenes vurderinger av barna sin språklige og sosiale kompetanse. Både barns språklige ferdigheter og deres sosiale ferdigheter er bedre i 2017 enn de var i 2013 ut fra de voksne sine vurderinger. Innenfor sosiale ferdigheter kan en utviklingen på 0,35 standardavvik, betraktes som mye innenfor denne type institusjonsomfattende og systemorienterte forbedringsarbeid i barnehager. Det er også blitt noe mindre variasjoner mellom barnehagene i barns sosiale og språklige ferdigheter (Nordahl et al., 2017). Disse vurderingene av barns kompetanse og atferd er i samsvar med barna sin opplevelse av barnehagen. Barna opplever mindre erting og mer positiv samhandling, noe som sannsynligvis har en nær sammenheng med at de også har utviklet bedre sosiale ferdigheter, slik de voksne ser det.

Foreldrene er også svakt mer tilfreds med barnehagen i 2017 enn de var i 2013 og 2015. De opplever at barna trives og at de har et godt samarbeid med de ansatte. De ansatte i barnehagen er også mer positive i sine vurderinger i 2017. De mener de har en noe bedre relasjon til barna, at de samarbeider bedre med foreldrene og om barna, og at de også samarbeider bedre med hverandre.

Det må betraktes som relativt unikt at et utviklingsprosjekt som FLiK har pågått i en periode på fire år og omfattet alle barnehager med tilsammen ca. 5 000

barn. FLiK fremstår derfor som et systematisk arbeid over tid, og det fremheves ofte som en avgjørende betingelse for varige forbedringer i pedagogiske institusjoner (Fullan, 2010). Videre er det viktig å understreke at arbeidet skal fortsette. Det høres enkelt ut å arbeide systematisk i fire år i alle barnehager i en kommune, men svært få ser ut til å klare det. En av de viktigste grunnene til det er at det finnes en rekke distraksjoner i barnehagesektoren som ofte endrer kursen og systematikken (Hattie, 2015). Dette gjelder både nasjonale føringer og satsinger og ikke minst lokale politiske beslutninger. Denne type distraksjoner har det vært lite av i Kristiansand i denne perioden for en del enheters vedkommende. Kommunene har i stor grad holdt ut og holdt kursen selv om det selvsagt er variasjoner mellom de 70 barnehagene (Nordahl et al., 2017).

Resultatene for barnehagene er i norsk og skandinavisk sammenheng å betrakte som oppsiktsvekkende og på mange måter enestående (Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013). Vi kan ikke se at alle barnehager i en kommune har gjennomført et fireårig kvalitetsarbeid der det er anvendt kartleggingsresultater på en systematisk måte som i Kristiansand før. Videre er også barna her hørt ved at alle fire- og femåringer har svart på en nettbasert undersøkelse om hvordan de opplever sitt barnehagetilbud. Det er her viktig å understreke at de kartleggingsundersøkelsene som er gjennomført her, er brukt som indikatorer på kvalitet i barnehagen, og ikke kartlegginger av enkeltbarn for å finne frem til styrker og svakheter. Barnehagene arbeidet med utfordringer de selv har sett gjennom blant annet bruk av disse kartleggingsresultatene, og på bakgrunn av dette iverksatt ulike strategier og innsatser.

FLiK er en institusjonsomfattende intervensjon, og store internasjonale undersøkelser omkring denne type intervensjoner viser til gjennomsnittlige effekter på 0,17 standardavvik (Hattie, 2009). Vi ser at mange av faktorene i denne undersøkelsen viser større effekter,

og dette er forholdsvis unikt i denne typen intervensjoner der det er tre målinger. Dette betyr at når FLiK vurderes som en institusjonsomfattende intervensjon, finner vi det som kan betraktes som en markant forbedring.

Gyldigheten i disse resultatene styrkes ved at resultatene for alle fire informantgruppene viser en positiv utvikling fra 2013 gjennom 2015 og til 2017. Det er derfor god grunn til å uttrykke at barnehagene i kommunen har fått bedre kvalitet og at det er mindre variasjon mellom barnehagene. Denne forbedringen av kvalitet som vises ved at både barns trivsel og kompetanse har blitt bedre, er ikke tilfeldig, men sannsynligvis et resultat av systematisk arbeid i barnehagene. Samlet mener vi det er grunn til å hevde at det er en klar fremgang når dette vurderes som systemorientert og institusjonsomfattende intervensjon i 70 private og kommunale barnehager. En slik kvalitativ forbedring i barnehagetilbudet i en hel kommune er trolig ikke tidligere dokumentert i Skandinavia. Resultatene viser at det er mulig å utvikle kvalitet i barnehagen. Det forbedringsarbeidet som her er drevet, bør være av stor interesse for både nasjonale myndigheter og lokale barnehageiere.

Like fullt har vi i disse tre kartleggingsundersøkelsene ikke et design med en egen kontrollgruppe av barnehager i andre kommuner. Det ville også være meget vanskelig å få til med hensyn til det store antallet barnehager og finansiering. Vi kan derfor ikke være sikre på at den positive utviklingen vi finner i barnehagene i Kristiansand skyldes FLiK. Men vi mener det er stor sannsynlighet for at det er en slik sammenheng. Når vi sammenligner fire- og femåringene i 2013 med fire- og femåringene i 2015 og 2017, ser disse barnekullene ut til å være relativt like på kontrollvariabler (Nordahl et al., 2017). Videre er kullene så store at det er lite sannsynlig at det er så store systematiske forskjeller i barnekullene at det kan forklare den positive utviklingen vi finner.

Etter vår mening er det derfor stor sannsynlighet for at forklaringen på disse positive resultatene fra kartleggingsundersøkelsene er å finne i det arbeidet som har foregått i barnehagene i FLiK. Dette kan karakteriseres som et systematisk institusjonsbasert utviklingsarbeid som har vart over tid. De tiltakene som er iverksatt i FLiK er i samsvar med den forskningsbaserte kunnskapen innenfor området forbedringsarbeid i skoler og barnehager. Det har vært en systematisk innsats knyttet til forbedring av kvalitet. Videre er det systematisk anvendt profesjonelle læringsfelleskap på flere nivå i organisasjonen. I disse profesjonelle læringsfelleskapene har ansatte og leder arbeidet med kartleggingsresultater om egen institusjon og knyttet det til anvendelse av forskningsbasert kunnskap (DuFour, DuFour, Eaker, & Karhanek, 2010).

I de profesjonelle læringsfelleskapene er det videre anvendt pedagogisk analyse som et rammeverk for å sikre både gode analyser og relevant tiltaksutvikling knyttet til både enkeltbarn, avdelinger og hele barnehager. Slike rammeverk er avgjørende for kontinuerlig forbedringsarbeid, og det kan føre til en form for dybdelæring i organisasjonen. (Bernhardt, 2013). Kommunen som eier og myndighet har også aktivt fulgt opp hver barnehage på resultater og tiltaksutvikling. Dette betraktes også som en forutsetning for å bidra til en varig forbedring (DuFour & Marzano, 2011). Det er når både eiernivå, ledelse på institusjonsnivå og alle ansatte deltar aktivt sammen og drar i én retning, at det kan skapes systemendringer.

Denne systematikken på alle nivå i både barnehage- og skolesektoren i kommunen har sannsynligvis ført til organisatorisk læring (Irgens, 2016). Om disse kvalitative forbedringene skal få videre betydning, bør det fortsatt arbeides systematisk i barnehagene med en parallell oppfølging fra eier/myndighetsnivå. Gode resultater videreføres ikke automatisk, det krever intensivt arbeid.

Referanser

- Bernhardt, V. L. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. New York, NY: Routledge.
- Burchinal, M., Kainz, K., & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? I: Zaslow, M., Martinez-Bock, I., Tout, K., & Halle, T. (Red.), *Quality measurement in early childhood settings* (s. 11–31). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cook, T. D., & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
- Cuban, L. (1992). Managing Dilemmas While Building Professional Communities. *Educational researcher*, 21(1), 4–11.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work. New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2010). *Raising the Bar and Closing the Gap. Whatever It Takes*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership. The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene. Barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, L. og Løkken, G. (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System. Rating scales*. Minneapolis, Minnesota: Pearson Assessments.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2015). Synlig læring i dag. *Paideia*, 9. Frederikshavn: Dafolo.
- Hay, D., Ross, H., & Goldman, B. D. (2004). Social games in infancy. I: Sutton-Smith, B. (Red.), *Play and learning* (s. 83–108). New York, NY: Gardner Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. Educators work together toward a shared purpose. Improved student learning. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40–43.
- Irgens, J. E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse. Kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., Ruzek, E. A., & Howes, C. (2013). Preschool Center Quality and School Readiness. Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. *Child Development*, 84(4), 1171–1190.
- Lamer, K., & Hauge, S. (2006). «Fra rammeprogram til handling.» *Implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!», med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lamer, K. (2013). *Det ved vi om – sosial kompetence*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2013). *The structure of reading comprehension skills. A latent variable growth study from second to seventh grade*.

- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L., & Wills, J. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools: The Next Step In PLCS*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2007). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA Rapport 19/05. Lastet ned fra: <http://www.hioa.no/Om-HIOA/Senter-for-veiferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Læringsmiljø-og-pedagogisk-analyse>
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Lastet ned fra: <http://aauforlag.dk/Shop/andre/rapporter/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kr.aspx>
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A. K., Berg, B., & Martinsen, M. (2017). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelsen i Kristiansand kommune*. Hamar: Høgskolen i Innlandet, Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utgave). Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D., & Alsaker, F. D. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. I: Magnusson, D., Bergman, L., Ruidinger G., & Törestad, B. (Red.), *Problems and methods in longitudinal research*, (s. 107–132). New York, NY: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme. Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. I: Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Red.), *Bullying in school* (s. 13–36). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, 4, 389–402.
- Rescorla, L. (2009). Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers. Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 16–30.
- Shadish, W. R., Cook, T., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Red.) (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011*. København: Dans Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.
- Sunnevåg, A. K. (2016). Forbedringsarbeid i danske folkeskoler. En effektstudie med fokus på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. *Paideia* 11, 2016. Fredrikshavn: Dafolo.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., & Smees, R. (2014). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-16 Project (EPPSE 3-16) Students' educational and developmental outcomes at age 16*. Lastet ned fra: https://www.gov.uk/government/uploads/attachment_data/file/351496/RR354_-_Students_educational_and_developmental_outcomes_at_age_16.pdf
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning & development. Educational practice series – 18*. Lastet ned fra: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying. A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.