

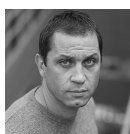
Erfaringer med «Trygg før 3» – profesjonsutvikling på småbarnsavdelinger (vuggestuer) – en kvalitativ studie



May Britt Drugli
Professor ved RKBU Midt-Norge, NTNU og Professor II, SePU, Høgskolen i Innlandet



Elisabet Solheim Buøen
Forsker i Seksjon for folkehelse og forebygging ved RBUP Øst og Sør



Ratib Lekhal
Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige

Denne studien handler om erfaringer med gjennomføringen av profesjonsutviklingen Trygg før 3 på småbarnsavdelinger i norske barnehager. Trygg før 3 har som formål å forbedre samspillskvaliteten mellom ansatte og barn. Det ble gjennomført fem gruppeintervju med til sammen 30 ansatte og styrelere på slutten av barnehageåret, og dataene ble analysert med bruk av tematisk analyse. Deltagerne rapporterte om større faglig bevissthet og mer nyansert forståelse av voksen-barn-samspillet etter deltagelsen i Trygg før. Mangel på tid ble av flere ansatte opplevd som en barriere i arbeidet. Det foreligger lite forskning på hvordan jobbe med kvalitetsutvikling på småbarnsavdelinger. Erfaringene fra Trygg før 3 kan derfor fungere som inspirasjon for andre som ønsker å jobbe med dette temaet.

Flere studier har i de senere årene vist at barnehagekvaliteten er middels, både i Skandinavia og andre land (Bjørnestad og Os, 2018; Bjørnestad et al., 2020; Drugli og Berg-Nielsen, 2018; VIVE et al., 2023; Vermeer et al., 2016). Dette har bidratt til økt interesse for å finne frem til god profesjonsutvikling som kan forbedre barnehagekvaliteten. Profesjonsutvikling handler om kompetanseutvikling hos ansatte i barnehagen og har søkelys på ansattes kunnskap, ferdigheter og væremåter, samt hvordan disse anvendes i arbeidet med barna (Brunsek et al., 2020). Målet med profesjonsutvikling er å gi barna i barnehagen bedre utviklings- og læringsbetingelser gjennom kontinuerlig utvikling av profesjonalitet, kompetanse og pedagogisk praksis hos de ansatte (Urban et al., 2012).

Det foreligger få studier som har undersøkt profesjonsutvikling på småbarnsavdelinger. For å bidra til økt kunnskap på området, var formålet med denne studien å undersøke erfaringer med å delta i profesjonsutviklingen Trygg før 3. Forskningsspørsmålet var: Hvilken nytte og hvilke utfordringer opplevde ansatte ved å delta i Trygg før 3 gjennom et barnehageår?

Barnehagekvalitet

Barnehagekvalitet er et komplekst begrep som det er vanlig å dele inn i følgende komponenter (Lekhal et al., 2015; Scobie & Scott, 2017): *strukturkvalitet* (rammebetingelser som organisering, gruppestørrelse og antall barn per ansatt), *prosesskvalitet* (barnas erfaringer i barnehagen, kvalitet på relasjoner og pedagogisk innhold) og *resultatkvalitet* (effekter for barna av å

være i barnehage). Strukturkvalitet vedtas av politiske myndigheter og barnehageeiere, og danner rammer for barnas erfaringer i barnehagen. God strukturkvalitet er imidlertid ingen garanti for god prosess- eller resultat-kvalitet, derfor er det nå stadig mer fokus på å fremme prosesskvalitet gjennom profesjonsutvikling (Slot et al., 2015). Prosesskvalitet er det som betyr mest for hvordan barnehagen påvirker barnas trivsel, utvikling og læring (Pianta et al., 2016), og for de yngste barna er det kvaliteten på samspillet mellom ansatte og barn det aller viktigste (Dalli et al., 2011).

Profesjonsutvikling

Profesjonsutvikling handler både om tilegnelse av oppdatert faglig kunnskap, og hvordan denne kunnskapen omsettes i daglig praksis. Målet med profesjonsutvikling er å sikre god barnehagekvalitet gjennom kollektive læringsprosesser og praksisendring hos de ansatte, og på den måten legge til rette for at barnas trivsel, læring og utvikling blir fremmet (Urban et al., 2012). Dette er særlig viktig i et land som Norge der nesten alle barn går i barnehagen fra de er ett år (Statistisk sentralbyrå, 2023).

Profesjonsutvikling gjennomføres for hele personalgruppen samlet og omfatter som oftest en kombinasjon av ulike aktiviteter (Brunsek et al., 2020; Schachter et al., 2019): felles kunnskapsgrunnlag (kurs, foredrag, workshops), systematisk bruk av data, feedback, refleksjon og veiledning, ferdighetstrening og utprøving av ny praksis. I en forskningsoppsummering fant Perlman og kollegaer (2018) at alle faggrupper i barnehagen drar nytte av profesjonsutvikling, både de med og uten fagutdanning. Dette er et viktig funn, da kun cirka 42 % av ansatte i norske barnehager har utdanning på bachelornivå eller høyere (www.regjeringen.no).

I flere metaanalyser er det funnet at profesjonsutvikling bidrar til å forbedre kvaliteten på voksen-barn samspillet (prosesskvaliteten) (Egert et al., 2020; Fukkink

& Lont, 2007). Andre metaanalyser har funnet at profesjonsutvikling også har positive effekter på barnas fungering og utvikling (resultatkvaliteten) (Brunsek et al., 2020; Egert et al., 2018; Jensen & Rasmussen, 2019).

Teoretisk forankring

Trygg før 3 er forankret i teori om profesjonelle læringsfellesskap. Et profesjonelt læringsfellesskap er en gruppe ansatte som deler erfaringer, reflekterer sammen, samt kritisk undersøker og videreutvikler barnehagens praksis (Stoll & Louis, 2007). Profesjonelle læringsfellesskap bidrar til refleksjon rundt profesjonelle praksiser i den hensikt å fremme endringer som kommer barna til gode (Cherrington & Thornton, 2015). Kvaliteten på det som skjer i de profesjonelle læringsfellesskapene, vil også påvirkes av i hvilken grad disse samarbeider med andre profesjonelle læringsfellesskap og får støtte fra andre systemer utenfor barnehagen (for eksempel kommunale ressurseteam og PPT) (Urban et al., 2012). Samarbeid og felles prosesser på ulike nivå vil bidra til å fremme kompetente systemer, ikke bare kompetente fagpersoner.

Utvikling av en kollektiv kultur for kompetanseutvikling er sentralt i profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, 2004; Fullan, 2014). Kollektiv læring vil prege hele miljøet, det «setter seg i veggene», og bidrar til å hindre at ulike ansatte gjennomfører hver sin pedagogiske privatpraksis. Profesjonelle læringsfellesskap handler også om støtte til den enkelte ansattes individuelle læring, slik at hver enkelt medarbeider blir i stand til å utvikle sin reflekterende kompetanse og ta i bruk den kollektive kunnskapen i eget arbeid med barna (Mitchell & Cubey, 2003). Det å bli og være kompetent, handler om en kontinuerlig utvikling av profesjonell kunnskap, praksis og verdier, og kan ifølge Urban og kollegaer (2011) kun utvikles i kompetente systemer. Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap vil påvirkes av en rekke rammefaktorer, som god forankring i ledelsen, godt arbeidsmiljø og gode

samarbeidsforhold, lav turnover, gode lønns- og arbeidsbetingelser og tid til møter med mer (Perlman et al., 2018; Grossman et al., 2001; Urban et al., 2012).

Selve det praktisk-pedagogiske innholdet i Trygg før 3-modellen tar utgangspunkt i toddlerversjonen av samspillobservasjonen «Classroom Assessment Scoring System» (CLASS) (La Paro et al., 2012) som består av to samspillsdomener og åtte samspillsdimensjoner, se tabell 1. Samspillsdimensjonene i domenet emosjonell og atferdsmessig støtte er i hovedsak forankret i tilknytningsteorien (Bowlby, 1982; Schore & Schore, 2008) som viser til betydningen av nære

og gjensidige relasjoner for barns sosioemosjonelle utvikling. Blant annet beskriver tilknytningsteorien hvordan nære relasjoner er en forutsetning for at barn i barnehagealder skal utvikle trygghet, selvregulering og kapasitet for læring. Samspillselementene i domenet støtte til læring og utvikling er forankret i sosiokulturell teori som har som utgangspunkt at barn utvikler seg gjennom bruk av språk og gjensidig deltagelse i sosiale interaksjoner med kompetente andre, der de kontinuerlig får tilpasset støtte til læring og utvikling (Vygotsky & Cole, 1978). Ifølge denne teorien er kollektive prosesser rammen for individuell læring. Barn må lære noe sammen med andre før de kan mestre alene.

Emosjonell og atferdsmessig støtte	Støtte til læring og utvikling
<p><i>Positivt klima</i> (relasjoner, positiv affekt, møte barn med respekt)</p> <p><i>Negativt klima</i> (irritabilitet, kontroll, ansattes negativitet, barns negativitet)</p> <p><i>Ansattes sensitivitet</i> (oppmerksomhet, responsivitet, barnas trivsel)</p> <p><i>Hensyn til barnets perspektiv</i> (barnas fokus, fleksibilitet, støtte til selvstendighet)</p> <p><i>Veiledning og reguleringsstøtte</i> (proaktive ansatte, støtte positiv atferd, møte negativ atferd)</p>	<p><i>Tilrettelegge for læring og utvikling</i> (aktiv tilrettelegging, utvidelse av tenkning, barnas aktive engasjement)</p> <p><i>Kvalitet på tilbakemeldinger</i> (stillas, gi informasjon, støtte og bekrefte)</p> <p><i>Språkstøtte</i> (støtte bruk av språket, repetere og utvide, benevning, avansert språk)</p>

Tabell 1. Samspillsdomener og samspillsdimensjoner i CLASS Toddler

Tidligere forskning

Det er gjennomført svært få studier av profesjonsutvikling på barnehagens småbarnsavdelinger (Aikens et al., 2016). En studie som har noen likhetstrekk med Trygg før 3, er gjennomført i USA av Landry og

kollegaer (2013) i et utvalg med barn fra belastede nærmiljø. Her brukte de en intervensjon kalt «The Responsive Early Childhood Program» med fokus på positive relasjoner og stimulerende samspill mellom ansatte og barn. De ansatte deltok på tre fagdager før

oppstart, og ukentlige gruppesamlinger med veiledning og øving på å bruke positive strategier for samspill i barnehagehverdagen, i løpet av ni måneder. En gruppe fikk i tillegg spesiell opplæring i å støtte barns sosioemosjonelle utvikling. Sammenlignet med en kontrollgruppe, ble det funnet forbedring både av voksen-barn-samspeillet og barnas sosioemosjonelle fungering i de to intervensjonsgruppene.

En større kommune i Norge har gjennomført en modell for profesjonsutvikling som ligner mye på Trygg før 3. Fra dette arbeidet foreligger det en kvalitativ studie som undersøkte ansattes opplevelse av bruk av CLASS som utgangspunkt for profesjonsutvikling (Evertsen et al., 2022). De ansatte opplevde CLASS som et godt utgangspunkt både for kollektiv og individuell læring. De fikk en felles faglig plattform, blant annet gjennom felles språk og felles forståelse av samspill. Videre opplevde de ansatte at bruk av CLASS fremmet deres profesjonalitet ved at det blir tydeligere for alle hva god barnehagekvalitet er og at dette ikke er noe som kan tas for gitt. De ansatte opplevde også at CLASS bidro til at de ble mer bevisste på hvordan de møtte både barn og foreldre.

Metode

Denne studien ble gjennomført som en kvalitativ intervjuundersøkelse der deltagerne ble intervjuet i grupper på slutten av barnehageåret, etter gjennomføringen av Trygg før 3. Intervjustudien ble gjennomført samtidig med den kvantitative datainnsamlingen i RCT-studien.

Beskrivelse av Trygg før 3

Trygg før 3 er en måte å jobbe med profesjonsutvikling på, der målet er å forbedre samspillskvaliteten mellom ansatte og barn i barnehagen. Det er styrer som har ansvar for å planlegge og gjennomføre profesjonsutviklingen, i samarbeid med de pedagogiske lederne på småbarnsavdelingene. Før oppstarten av

Trygg før 3 ble det jobbet med forankring av arbeidet i kommuneledelsen, samt involvering av støttesystemer rundt barnehagene (blant annet PPT). Trygg før 3 består av følgende komponenter:

Fagdager for ansatte

Det ble gjennomført tre fagdager i løpet av barnehageåret. Temaene var tidlig utvikling, innholdet i CLASS (se neste punkt) og sårbare barn. Hensikten var at de ansatte skulle få et felles kunnskapsgrunnlag som utgangspunkt for kvalitetsutviklingen. Alle ansatte på de avdelingene som skulle delta i Trygg før 3 deltok, i tillegg til styrer. I noen kommuner deltok også ansatte på storbarnsavdelinger (3-5 år), i tillegg til samarbeidspartnere i kommunen. Fagdage ble lagt til planleggingsdager som allerede var lagt inn i barnehagenes årshjul. De pedagogiske lederne hadde i tillegg en fagdag om veilederrollen.

Systematisk observasjon

I Trygg før 3 brukes observasjonsmetoden CLASS Toddler (LaParo et al., 2012) for å vurdere kvaliteten på samspeillet mellom ansatte og barn. Det finnes ulike versjoner av CLASS, tilpasset barnas alder. CLASS Toddler er utviklet for barn 1-2 år og består av åtte samspillsdimensjoner fordelt på to samspillsdomener, se tabell 1. CLASS er et globalt observasjonsmål. Det innebærer at skårene sier noe om hvordan samspillskvaliteten er på gjennomsnittsnivå for de barna som er til stede under observasjonen. Skårene sier ikke noe om samspill mellom enkeltbarn og enkeltansatte.

CLASS-observasjonene varer fra en og en halv til to timer og følger en manual der innholdet i de åtte samspillsdimensjonene er beskrevet i form av observerbare indikatorer. De som gjennomfører CLASS-observasjoner deltar på forhånd på en to-dagers opplæring i regi av en sertifisert trener og gjennomgår deretter en digital sertifisering. CLASS-observatører

må hvert år gjennomføre en digital resertifisering. De fleste observatørene er spesialpedagoger eller barnehagelærere. CLASS-observasjonen gjennomføres i 3-4 sykluser på 15 minutter. For hver syklus skåres kvaliteten på samspillet fra 1 til 7 på den enkelte samspillsdimensjonen, og det beregnes et gjennomsnitt for hver av disse, samt for de to samspillsdomene. Skårer på 1-2 indikerer lav kvalitet, 3-5 middels kvalitet og 6-7 høy kvalitet. Etter observasjonen lages en CLASS-profil for den enkelte avdeling, det vil si en beskrivelse av gjennomsnittsskåren for hver av de åtte samspillsdimensjonene. Observatøren gir de ansatte en kort tilbakemelding på denne profilen, med eksempler som begrunner hver av skårene. I Trygg før 3 ble det på grunn av forskningen, gjennomført tre runder med observasjon i løpet av barnehageåret, i september, januar og juni.

Veiledning og refleksjon

Veiledningssamlingene er en sentral komponent i Trygg før 3. Pedagogisk leder er veileder for ansatte på egen avdeling og gjennomfører 10 veiledningssamlinger i løpet av barnehageåret. Målsettingen med veiledningene er å få de ansatte til å reflektere over en og en CLASS-dimensjon knyttet til egen praksis i hverdagsspillet med barna. Veiledningene følger en fast struktur og tar utgangspunkt i CLASS-profilen til den enkelte avdeling. På hver samling er det fokus på en eller to CLASS-dimensjoner (arbeidspunkt som er en CLASS-dimensjon der avdelingen skåret relativt lavt og suksesspunkt som er en dimensjon med høyere skår), basert på praksisfortellinger fra en eller to ansatte. Gruppen reflekterer sammen over hva som fungerte bra, og hva som kan gjøres bedre, knyttet til praksisfortellingen og den aktuelle CLASS-dimensjonen.

De pedagogiske lederne blir samlet i grupper og får veiledning av en mentor. Mentorene er ofte ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste eller andre ressurssteam i kommunen. På disse gruppesamlingene er det både fokus på hvordan de pedagogiske lederne

selv jobber med de aktuelle CLASS-dimensjonene og deres veiledning av ansattgruppen.

Praksisfortellinger

Praksisfortellinger er korte, skriftlige historier fra hverdagssituasjoner i barnehagen. Hver ansatt beskriver en situasjon der hun eller han inngår sammen med ett eller flere barn. Ved å skrive en praksisfortelling får den ansatte anledning til å se seg selv utenfra og reflektere over hva som fungerte bra og hva som kunne fungert bedre i den aktuelle situasjonen. I Trygg før 3 skal praksisfortellingen knyttes til CLASS-dimensjonene.

Skriftlig støttemateriell

Det er utviklet diverse støttemateriell i forbindelse med Trygg før 3: plakater med beskrivelse av de åtte CLASS-dimensjonene, veiledermanual, mentormanual, ressurshefte for ansatte og foreldrehefter, samt en nettside, tf3.no, der noe av materialet er tilgjengelig.

Prosedyre og deltagere

Trygg før 3 ble gjennomført som et forskningsprosjekt i 187 småbarnsavdelinger i Oslo-regionen og Midt-Norge i barnehageåret 2018/2019. Hovedstudien ble designet som en randomisert kontrollert studie (RCT), der halvparten av barnehagene tok i bruk Trygg før 3 og den andre halvparten fungerte som en kontrollgruppe som fortsatte med sin vanlige praksis. Det ble funnet forbedring av samspillskvaliteten i intervensjonsgruppen, mens samspillskvaliteten i kontrollgruppen hadde en negativ utvikling (Buøen et al., 2020). Kontrollgruppen tok i bruk Trygg før 3 året etter. Hele studien, inkludert denne intervjustudien, er godkjent av Regional komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk sør-øst.

Deltagerne i denne kvalitative studien var styrere og ansatte fra intervensjonsgruppen. Deltagerne var fra 13 ulike barnehager fordelt på de syv kommunene og bydelene som deltok i Trygg før 3. Vi sendte ut en invitasjon til hver av de syv kommunene og bydelene,

og vi inkluderte to barnehager fra hver av disse. Intervjuene ble gjennomført i juni 2019. Alle deltagerne hadde på forhånd gitt skriftlig samtykke, og det var frivillig å delta. Det ble gjennomført to gruppeintervju med styrere (henholdsvis fem og åtte deltagere fra tretten barnehager), to gruppeintervju med pedagogiske ledere med bachelorgrad i barnehagepedagogikk som også hadde vært veiledere for egne ansatte (henholdsvis fire og seks deltagere fra ti barnehager) og ett gruppeintervju med syv øvrig ansatte (assisterter eller fagarbeidere) fra syv barnehager.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført som gruppeintervju der det ble brukt en relativt strukturert intervju-guide, tilpasset hver informantgruppe. Eksempel på spørsmål til ansatte var: I hvilken grad har Trygg før 3 vært nyttig for dere? I hvilken grad har det skjedd endringer i barnehagen/på avdelingen etter Trygg før 3? Hvilke utfordringer har dere opplevd med Trygg før 3? Eksempel på spørsmål til styrerne var: Hvordan opplever dere at Trygg får 3 har vært nyttig for ansatte i deres barnehager? I hvilken grad har dere opplevd at det har skjedd endringer i barnehagen / på avdelingen etter Trygg før 3? Hvilke utfordringer har dere opplevd at det har vært med gjennomføringen av Trygg før 3?

Selv om intervjuguiden i utgangspunktet var strukturert, slik at alle skulle få de samme spørsmålene, stilte intervjueren oppfølgingsspørsmål hvis hun opplevde det som hensiktsmessig, for eksempel ved å be om en begrunnelse eller utdypelse av et svar. Fordelen med

gruppeintervju er at samtalen ofte går videre i gruppen av seg selv, og at deltagerne bygger videre på og utdyper hverandres utsagn (Cohen et al., 2011). Intervjuene ble gjennomført av en forskningsassistent med mastergrad som var en del av forskergruppen. Det ble tatt opptak av intervjuene. Lydopptakene ble etterpå skrevet ut i tekst av et profesjonelt transkripsjonsfirma (Semantix AS) og deretter slettet. Hvert gruppeintervju varte fra 45 til 60 minutter.

Analyse av data

Intervjudataene ble analysert av førsteforfatter med bruk av elementer fra tematisk analyse. Følgende trinnvise prosess ble benyttet (Clarke & Braun, 2006): 1) Bli kjent med data ved å lese gjennom dem. 2) Lage koder ved å streke under sentrale ord eller korte setninger som er relevant for forskningsspørsmålet. 3) Lage foreløpige tema ved å gruppere koder som synes å henge sammen. Dette trinnet ble gjennomført for de tre informantgruppene hver for seg og temaene var datadrevne. 4) Bearbeide og eventuelt definere tema på nytt, for eksempel ved å slå sammen eller splitte opp tema fra forrige trinn. Også på dette trinnet var temaene datadrevne. 5) Finne overordnede tema, samt kvalitetssikre disse. På dette trinnet ble temaene gruppert i tre overordnede kategorier.

Resultat

Den tematiske analysen resulterte i ti datadrevne tema på trinn fire, og tre overordnede tema på trinn fem, se tabell 2.

Hovedkategorier	Større faglig bevissthet	Samspillskompetanse	Strukturelle forhold
Datadrevne kategorier:	Faglig fellesskap Felles språk Refleksjon Mer bevisst på egen væremåte	CLASS-skårer gir god informasjon God på omsorg Nytt syn på læring Mer opptatt av språk	Støtte fra leder Mangel på tid

Tabell 2. Resultat fra dataanalysen

I det videre presenteres de tre overordnede temaene sammen med noen sitater som illustrere funnene.

Større faglig bevissthet

Et hovedfunn er at de ansatte gjennom deltagelsen i Trygg før 3 opplever å ha utviklet en større faglig bevissthet rundt sin profesjonelle praksis, og at dette handler om både kollektive og individuelle læringsprosesser. Bruk av observasjonsdata, felles refleksjoner og konkrete tilbakemeldinger fremheves som særlig viktig.

Informantene beskriver at de ansatte gjennom Trygg før 3 har utviklet felles språk for å snakke om daglig samspill, i tillegg til at de har fått et bedre kunnskapsgrunnlag om små barn. De viser til at det særlig er arbeidet med CLASS-dimensjonene som har fungert som et nyttig utgangspunkt for felles refleksjoner og felles læring rundt det daglige arbeidet med barna. Flere sier at de de har blitt tryggere på den jobben de gjør, fordi de nå har felles kunnskap, de snakker mer sammen, og de har blitt mer bevisst på hvordan støtte barnas utvikling.

«Det var så bra at vi alle lærte det samme, at vi nå snakker samme språk.»

«Jeg hører at de nå har fått et felles språk for samspill. De knytter innholdet i CLASS dimensjonene til det de opplever i hverdagen.»

Flere ansatte sier at de nå, i mye større grad enn før, gir hverandre tilbakemeldinger. Disse kan handle både om det som fungerer bra og det som ikke fungerer godt nok i samspillet med barna. Flere informanter viser til at innholdet i CLASS-dimensjonene fungerer som konkrete tips på hvordan de alle kan ta ansvar for å jobbe med kvalitetsforbedring av samspill i hverdagen.

«Når vi for eksempel jobbet med språkstøtte, så var vi raske til å minne hverandre på å bruke språket mer.»

«Vi snakker mye mer sammen om det som ikke er bra nok, vi har fått ord på det gjennom CLASS.»

I tillegg til den kollektive læringen, viser flere av informantene også til økt læring hos den enkelte, særlig gjennom økt bevissthet på egen rolle i samspillet. Blant annet trekker flere frem at de har de blitt mer opptatt av hvordan egen væremåte og eget humør virker inn på barna.

«Før ville jeg blitt irritert, nå prøver jeg å forstå hvorfor barnet gjør slik eller slik.»

«Jeg har blitt mer bevisst på hvordan jeg snakker til barna, at det påvirker dem.»

Samspillskompetanse

Et annet viktig funn fra intervjuene er at de ansatte opplever at deres samspillskompetanse har blitt bedre. Informantene formidler at innholdet i CLASS har vært spesielt nyttig i arbeidet med å vurdere, reflektere over og jobbe med samspillskvaliteten på avdelingen.

«Dette er ikke noe nytt. Men vi har fått et godt system for å jobbe med samspill.»

«Det er jo dette arbeidet med barna handler om.»

Gjennom observasjonene fikk de ansatte bekreftelse på at de har god kvalitet på det sosioemosjonelle samspillsdomenet. De fleste avdelinger fikk vesentlig lavere skårer på støtte til barns læring og språkutvikling. Flere ansatte beskriver at forskjellen i kvalitet på de to samspillsdomene, har vært noe de har reflektert mye over. De relativt lave skårene på støtte

til læring og utvikling bidro til et tydelig felles fokus på å forbedre samspillet på dette området. Flere informanter formidler at de tidligere har hatt en noe negativ innstilling til læringsbegrepet, men at de gjennom deltagelsen i Trygg før 3 har utviklet en forståelse av at læring hos små barn er noe annet enn undervisning og voksenstyring.

«Før var jeg litt skeptisk til læring. Nå tenker jeg at det er det vi jobber med hele tiden. Vi ser hva barna er opptatt av og følger det.»

På spørsmålet om endringer etter Trygg før 3, er det mange informanter som formidler at de ser en klar forbindelse mellom endring i pedagogisk praksis og endring hos barna.

«Nå når vi setter mer ord på følelsene hans, har han blitt mye roligere.»

«Barna snakker mye mer. Noen bruker mer variert språk og vanskelige ord.»

Strukturelle forhold

I dataene kom det frem to strukturelle forhold som henholdsvis bidro til å fremme og hemme arbeidet med Trygg før 3. God støtte og tilrettelegging fra leder trer frem som en viktig forutsetning for arbeidet, mens mangel på tid blir av mange (men ikke alle) oppfattet som en stor utfordring.

Både ansatte og styrere formidler at det er svært viktig at ledelsen legger godt til rette for gjennomføringen av et såpass omfattende utviklingsarbeid som Trygg før 3. De fleste pedagogiske lederne formidler at de har fått mye og god støtte fra sine styrere i gjennomføringen av Trygg før 3. Andre sier at de selv har måttet organisere det meste på egen hånd, men at leder var positiv. Noen få opplever at styrer har vært for lite engasjert.

«Full støtte fra min leder. Alltid fått tid til å forbedre meg, ikke noe problem.»

«Jeg skulle ønske at styrer hadde vært mer engasjert, men hen har jo så mange oppgaver.»

Styrerne selv gir klart uttrykk for at de har hatt en viktig rolle som tilretteleggere og støttespillere i arbeidet med Trygg før 3. Enkelte har tilført noe ekstra ressurser til avdelingene som økt plantid for de pedagogiske lederne og bruk av vikar, mens andre ikke har gjort dette.

På spørsmålet om utfordringer knyttet til Trygg før 3, er mangel på tid den faktoren som peker seg ut, selv om ikke alle informanter har opplevd dette som et problem. Det gjelder tid til å forberede egen veiledning for de pedagogiske lederne, drøfte resultatet etter CLASS-observasjoner, skriving av praksisfortellinger og refleksjon i gruppeveiledningene. Høstsemesteret ble opplevd som spesielt hektisk. Noen ansatte sier de har brukt fritid til å skrive praksisfortellinger, mens andre sier de ikke rakk å gjøre dette. Noen pedagogiske ledere formidler at de ikke fikk tid til å jobbe med to samspillsdimensjoner under gruppesamlingene og at de på eget initiativ hadde kuttet ned til kun å jobbe med arbeidspunktet. Flere ansatte mener at det ble for lite tid til å drøfte andre typer problemstillinger i løpet av barnehageåret, fordi Trygg før 3 tok det meste av fellestid.

«Problemet har vært tid. Vi fikk ikke skrevet praksisfortellinger. Også et problem at vi ikke fikk tid til å ta opp andre ting på personalmøter.»

«Jeg måtte kutte ut å jobbe med suksesspunkt, det ble for travelt.»

Diskusjon

Selv om dette er en liten, kvalitativ studie, bidrar den til økt kunnskap om profesjonsutvikling på småbarns-avdelinger. I diskusjonen vil funnene bli sett på samlet og drøftet.

CLASS – et felles utgangspunkt for refleksjon og kvalitetsforbedring

Informantene i vår studie beskriver stor nytte av CLASS som utgangspunkt for refleksjon. Dette er i tråd med forskning som viser at kritisk refleksjon basert på analyse av egne data, er essensielt i arbeid med kvalitetsforbedring (Bernhardt, 2013; Hansen, 2018). Selv om observasjonsdata ikke gir noe annet enn et øyeblikksbilde av samspeilet, vil de allikevel danne et grunnlag som de ansatte sammen kan reflektere rundt: for eksempel hvorfor de får høy skår på en samspillsdimensjon, og hva de kan gjøre for å opprettholde denne, og hvorfor de får lav skår på en annen dimensjon og hva de konkret kan gjøre for å forbedre denne. Det at ansatte involveres i evaluering av og refleksjon rundt pedagogisk praksis, kan bidra til å øke kvaliteten på denne (Schachter et al., 2019).

Når ansatte støttes i å gjenkjenne både god praksis og praksis som trenger å bli endret, kan de oversette dette til eget arbeid med barna (Moran, 2002). På den måten fremmer kollektiv læring også individuell læring (Mitchell & Cubey, 2003). De ansatte i vår studie viser til at de gjennom refleksjon og tilbakemeldinger endrer egen tenkning og væremåte overfor barna. Det synes som om de har blitt tryggere på hverandre og at den felles forståelsen av innholdet i CLASS-dimensjonene har gjort det enklere å være konkrete i tilbakemeldinger også på det som må forbedres. For at endring skal skje, er det nødvendig at de ansatte tør å gi hverandre konstruktiv kritikk, og ikke bare støtte det som fungerer bra (Hattie & Timperley, 2007).

Både omsorg og læring

Det har lenge vært diskusjoner knyttet til læringsbegrepet i barnehagen. Det har særlig vært slik at læring har blitt satt opp mot lekens plass i barnehagen (Broström, 2022; Samuelsson & Carlson, 2008). I vårt datamateriale er det et tydelig funn at de ansatte gjennom deltagelsen i Trygg før 3 opplever at de har utviklet en mer nyansert forståelse av hva læring innebærer for de yngste barna, og at de ikke opplever dette som en motsats til også å være opptatt av barns sosioemosjonelle behov. Cecilie Evertsen et al. (2022) har funnet den samme endringen i synet på læring etter bruk av CLASS i forbedringsarbeid i en norsk kommune. Denne tilnærmingen til pedagogisk praksis støttes blant annet av moderne tilknytnings-teori, som er opptatt av hvordan barns opplevelse av trygghet og trivsel henger nært sammen med barns utforskning og læring (Powell et al., 2015).

Rammer for profesjonsutvikling

Profesjonsutvikling på en barnehageavdeling skjer ikke i et vakuum. God profesjonsutvikling er forankret i ledelsen, den varer over tid og er integrert i barnehagens hverdagsliv. Mange bruker nå begrepet kontinuerlig profesjonsutvikling for å vise til at dette er noe som må foregå hele tiden for å sikre god barnehagekvalitet.

I vår studie viser både styrere og ansatte til den viktige rollen ledelsen har for profesjonsutvikling. Dette funnet er i tråd med forskning på ledelsens rolle i arbeid med å forbedre pedagogisk praksis (DuFour, 2004; Urban et al., 2012). Det er barnehagens ledelse som må etablere mål for arbeidet, sørge for rammer som gjør at det blir mulig å gjennomføre de aktuelle aktivitetene og følge opp arbeidet over tid.

Siden det er et klart funn i vår studie at en god del ansatte opplevde mangel på tid til arbeidet med Trygg før 3, kan det synes som om ledelsen i enkelte barne-

hager ikke har vært tett nok på til å avdekke dette. Det synes som om det har vært den enkelte pedagogiske leder som har funnet frem til løsninger på sin avdeling. Urban og kollegaer (2012) har laget en oppsummering av hva som må være på plass for at god profesjonsutvikling kan finne sted, og ubunden tid (tid som ikke skal handle om å ta vare på barna) er en av de faktorene de fremhever. I Norge har assistenter og fagarbeidere spesielt lite slik ubunden tid, og de timene pedagogiske ledere har, er ofte belagt med en rekke andre oppgaver. En økt satsning på profesjonsutvikling i barnehagen, bør også innebære en debatt om barnehagens ressurser og hva som er mulig å få til innenfor de vanlige ressursrammene.

På vei mot et kompetent system

Samlet viser våre data at det profesjonelle læringsfellesskapet synes å ha blitt styrket som følge av arbeidet med Trygg før 3. Utvikling av en kollektiv forståelse av hvordan fremme positivt samspill på småbarnsavdelinger, vil kunne bidra til endring i barnehagen som system og dermed til en forbedring av kulturen i barnehagen som helhet (DuFour, 2004; Fullan, 2014). I Trygg før tre var støttesystemer rundt barnehagene involvert i veiledning av de pedagogiske lederne, slik at også enheter utenfor barnehagen deltok i de kollektive læringsprosessene. Det vil ytterligere øke sannsynligheten for å utvikle barnehagen som et kompetent system (Urban et al., 2012).

Studiens svakheter

Denne studien er en kvalitativ intervjustudie og funnene kan ikke generaliseres. Intervjuguiden var relativt strukturert, og fordelten med dette er at alle informantene uttalte seg om de samme temaene. Ulempen er at den faste strukturen kan ha hindret deltagerne i å formidle erfaringer som de opplevde som sentrale, men som var utenfor intervjuguidens tema. Det er også en svakhet at intervjuene ble gjennomført umiddelbart etter siste Trygg før 3-samling på avdelingene. Både positive og negative aspekter vil kunne ha kommet tydeligere frem hvis studien hadde vært gjennomført på et senere tidspunkt. Det var frivillig å delta i studien, og det kan være slik at de som valgte å delta var mer positive til Trygg før 3 enn andre.

Praktiske implikasjoner

Denne studien gir støtte til at Tygg før 3 er en egnet modell for profesjonsutvikling, men det bør vurderes om den kan forenkles noe. Blant de som har videreført Trygg før 3, har enkelte valgt å bruke to år, i stedet for ett, på å gå gjennom alle samspillelementene. Det er også mulig å kutte ned antall gruppesamlinger fra ti til åtte og å ha mest fokus på samspillsdimensjoner med de laveste CLASS-skårene. Når det ikke skal gjennomføres forskning, vil det videre være tilstrekkelig med en til to CLASS-observasjoner i året.

Referencer

- Aikens, N., Akers, L. & Atkins-Burnett, S. (2016). *Professional development tools to improve the quality of infant and toddler care: A review of the literature*. OPRE Report 2019-96.
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. Routledge.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 111-127.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E. & Baustad, A. G. (2020). Interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 901-920.

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52, 664.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Broström, S. (2022). Didaktik in preschool: Critical-democratic and play-oriented. *Educare*, 21-57.
- Brunsek, A., Perلمان, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., ... & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248.
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S. & Drugli, M. B. (2021). Promoting the Quality of Teacher-Toddler Interactions: A Randomized Controlled Trial of "Thrive by Three" In-Service Professional Development in 187 Norwegian Toddler Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Cherrington, S. & Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: An exploratory study. *Professional Development in Education*, 41, 310-328.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S. & Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. *Report to the Ministry of Education. Ministry of Education: New Zealand*.
- Drugli, M. B. & Berg-Nielsen, T. S. (2019). Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1–3 år) i norske barnehager (dagtilbud). *Paideia*, 37-47.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88, 401-433.
- Egert, F., Dederer, V. & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services*. A systematic review. Publications Office of the European Union.
- Evertsen, C., Størksen, I. & Kucirkova, N. (2022). Professionals' Perceptions of the Classroom Assessment Scoring System as a structure for professional community and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30, 701-714.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Hansen, L. S. (2018). En tilgang til arbeidet med forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø. *Paideia*, 7-17.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Jensen, P. & Rasmussen, A. W. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis based on European studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 935-950.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., ... & Klein, A. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: the responsive early childhood program. *Developmental Psychology*, 50, 526.
- La Paro, K. M., Hamre, B. C. & Pianta, R. C. (2009). *The Classroom Assessment Scoring System, Toddler Version*. Teachstone
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M. B. (2015). *Det vet vi om betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Lekhal, R., Drugli, M. B., Karlsen, L., Lydersen, S. & Buøen, E. S. (2023). Does thrive by three, a quality-building intervention in childcare centres, strengthen children's language skills?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-16.
- Mitchell, L. & Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Moran, M. J. (2002). Implications for the study and development of inquiry among early childhood preservice teachers: A report from one study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23, 39-44.

- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P. S. (2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS one*, 12, 1-24.
 - Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 119-137.
 - Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghets sirkelen*. Gyldendal Akademisk.
 - Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623-641.
 - Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development*, 26, 1057-1085.
 - Schachter, R. E., Gerde, H. K. & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47, 395-408.
 - Schore, J. R. & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.
 - Scobie, G. & Scott, E. (2017). *Rapid evidence review: Childcare quality and children's outcomes*. NHS, Health Scotland.
 - Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
 - Statistisk sentralbyrå (2023). *Andel barn i barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
 - Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities*. McGraw-Hill Education (UK).
 - Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47, 508-526.
 - Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. & Harrison, L. J. (2016). Quality of childcare using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 33-60.
 - VIVE, EVA, Lindeberg, N. H., Hansen, A. T., Vixø, K., Madsen, D. C., Bjerre, L. B., Lundby, A., Mahoney, A. N. & Lautrup, M. A. (2023). *Kvalitet i dagtilbud*. VIVE og EVA.
 - Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
 - www.regjeringen.no. *Barnehagen for en ny tid*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
-