

**Barnehagelæreres profesjonelle utvikling og
veiledning**

Hvordan kan vi best jobbe som veiledere?

Anna Prokopenkova



Masteroppgave i Pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

TITTEL:

Barnehagelæreres profesjonelle utvikling og veiledning. Hvordan kan vi best jobbe som veiledere?

AV:

Anna Prokopenkova

EKSAMEN:

Master i pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2017

STIKKORD:

Barnehagelærere, barnehage, veiledning, profesjonell utvikling, praksisbasert veiledning, samspill mellom barn og voksne i barnehagen, emosjonell støtte, atferdsregulering, litteraturstudie.

© Anna Prokopenkova

2017

Barnehagelæreres profesjonelle utvikling og veiledning.
Hvordan kan vi best jobbe som veiledere?

Anna Prokopenkova

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat Oslo

Sammendrag

Temaet i denne litteraturstudien er barnehagelæreres profesjonelle utvikling og veiledning. Oppgaven tar for seg diskusjon om hvilke former for profesjonell støtte som kan være best egnet for å endre barnehagelæreres praksis, og hvordan vi best kan jobbe som veiledere for å styrke barnehagelæreres arbeid. Oppgaven tar utgangspunkt i teori og forskning om hvordan barnehagelærere utvikler seg i profesjonen. På bakgrunn av dette diskuterer oppgaven hvordan en form for profesjonell utvikling, praksisbasert veiledning, kan hjelpe til med å styrke barnehagelæreres samspillsferdigheter med barn. Ved hjelp av en analyse av 10 forskningsartikler drøfter oppgaven følgende problemstillinger:

- I hvilken grad kan praksisbasert veiledning til barnehagelærere bidra til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen?
- I hvilken grad er den praksisbaserte veiledningens kvalitet og intensitet relatert til endringer i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen?
- I hvilken grad har barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter betydning for implementering av praksisbasert veiledning og effekten av den?

Tidligere forskning på dette feltet har i stor grad hatt fokus på ulike aspekter, ved barnet, som skulle forbedres gjennom pedagogiske opplegg og veiledning. I min litteraturstudie har jeg imidlertid fokusert på veiledning av barnehagelærere, fordi jeg har inntrykk av at disse spiller en betydelig rolle i utviklingen av relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen. Dette er en relasjon som kan være særdeles viktig for barns videre læring og utvikling.

Ved å ivareta barnehagelæreres behov for praksisbasert veiledning, og å gjennomføre denne veiledningen på en god måte, har vi som forskere og pedagoger mulighet til å bidra med å skape barnehager der positiv endring og læring kan finne sted. I min litteraturstudie undersøker jeg hvilke faktorer som bidrar til at en slik form for veiledning blir best mulig. Jeg ser også på betydningen av veiledningens omfang og varighet, og ser i tillegg nærmere på en rekke andre faktorer som spiller inn på dette området.

I min gjennomgang av studiene kommer jeg fram til en rekke interessante funn, samtidig som jeg setter fokus på områder der det vil være nødvendig med ytterligere forskning. Noen av de sentrale funnene jeg kommer fram til er:

- Det kan være krevende å endre sosioemosjonelle kvaliteter i voksen-barn samspill. De fremgangsmåtene som vi bruker i dag, som for eksempel veiledning i form av møter, kan være lite egnet til å støtte barnehagelæreres pedagogiske arbeid. En veiledning som derimot er direkte orientert mot barnehagelæreres praksis, kan være en lovende måte å støtte barnehagelærere på, men det kreves mer forskning på dette området.
- Økt intensitet ved praksisbasert veiledning kan føre til større forbedringer i barnehagelæreres ferdigheter i å støtte voksen-barn samspill. Det kan trolig hjelpe veiledere å bli bedre kjent med barnehagelærere og gi veiledningen høyere kvalitet. Det kreves imidlertid mer forskning på hvilken kvalitet og varighet en praksisbasert veiledning bør ha, for å kunne styrke barnehagelæreres samspillsferdigheter.
- I organisering og planlegging av praksisbasert veiledning kan det være viktig å jobbe med barnehagelærere på flere områder. Det kan være av betydning å skreddersy veiledning etter barnehagelæreres behov og forutsetninger, engasjere barnehagelærere i deres profesjonelle utvikling og å bygge et sterkt profesjonelt bånd med disse, for å kunne bidra til å styrke deres pedagogiske arbeid.

For videre forskning kan det i tillegg være interessant å vite mer om:

- Hvordan resultatene fra studiene, som gjennomgås, best mulig kan tilpasses en norsk barnehagekontekst, og hvilken effekt disse da eventuelt vil ha.
- Hvilke kvaliteter, prosesser og fremgangsmåter barnehagelæreres veiledning bør ha, for å gi best effekt for kvaliteten på voksen-barn samspillet.
- Hvilke fremgangsmåter og fokusområder en veiledning bør ha for å styrke holdninger, kunnskaper og ferdigheter hos barnehageassistenter.

Forord

Nå som jeg skriver de siste sidene i min masteroppgave er det nesten ikke til å tro at denne dagen har kommet. Bare for seks år siden kom jeg til Norge uten å kunne et ord på norsk. Nå ser jeg på resultatet av mitt arbeid som er skrevet på et fremmed, men kjært språk. Jeg er blitt velsignet med å ha så fantastiske mennesker rundt meg som har hjulpet meg med å komme i mål. Jeg vil takke min familie og mine venner som har støttet meg, og som har hjulpet meg med å oppfylle drømmene mine.

De fem årene på Universitet i Oslo har ikke bare formet meg som et individ, men har også gitt meg et kall i livet og fantastiske venner. Diana, Eva, Blerta, Stephanie og Saba, jeg er så velsignet for at jeg har blitt kjent med dere. Tusen takk til Veslemøy Rydland for all veiledningen og hjelpen som ble gitt. Du har vært så forståelsesfull, motiverende og har kommet med mange gode innspill til denne masteroppgaven. Jeg har ikke møtt en bedre veileder enn deg.

Sist og ikke minst vil jeg takke min kjæreste, Christian, og hans familie. Ord kan ikke beskrive hvor takknemlig og glad jeg er for at dere er i livet mitt. Takk for at dere har støttet meg under hele skriveprosessen. Jeg kunne ikke klart det uten dere!

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Faglig relevans	1
1.2.1	Utfordringer knyttet til PP-tjenestens systemarbeid	1
1.2.2	Behovet for å styrke barnehagelærere	4
1.2.3	En ny rammeplan	6
1.3	Oppgavens formål	7
1.4	Oppgavens oppbygning	8
2	BARNEHAGELÆRERES PROFESJONELLE UTVIKLING	9
2.1	Begrepsavklaring	9
2.2	Modeller for profesjonell utvikling	10
2.3	Oppsummering	13
3	Barnehagelæreres kunnskaper, holdninger og ferdigheter	14
3.1	Barnehagelæreres profesjonelle identitet	14
3.2	Barnehagelæreres resiliens	15
3.3	Barnehagelæreres self-efficacy	17
3.4	Oppsummering	19
4	VOKSNES LÆRING	20
4.1	Knowles teori om voksnes læring	20
4.2	Merizows transformativ læringsteori	21
4.3	Oppsummering	22
5	VOKSEN-BARN SAMSPILL	24
5.2	Betydning av samspillet mellom barn og barnehagelærere	25
5.3	Barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og voksen-barn samspill	26
5.4	Barns karakteristika og voksen-barn samspill	27
5.5	Kartlegging av kvaliteten på voksen-barn samspill i barnehagen	29
5.6	Oppsummering	30
5.7	Problemstillinger for litteraturstudien	31
6	METODE	32
6.1	Litteraturstudie som metode	32
6.2	Inklusjonskriterier	33
6.3	Søkestrategi	34
6.4	Studiens forskningsdesign	35
6.4.1	Ekte eksperimentelle design	35
6.4.2	Kvasi-eksperimentelle design	37
6.4.3	Ikke-eksperimentelle studier	37
6.5	Metodologiske kvalitetskriterier	38
6.5.1	Indre validitet	38
6.5.2	Begrepsvaliditet	41
6.5.3	Ytre validitet	42
6.5.4	Statistisk validitet	42
6.6	Implementeringsprosessen	43
7	LITTERATURSTUDIE - DEL 1	44
7.1	Presentasjon av studiene	46

7.1.1	Zan og Donegan-Ritter (2013)	46
7.1.2	Pianta m.fl. (2008)	47
7.1.3	Raver m.fl. (2008)	48
7.1.4	Domitrovich m.fl. (2009)	50
7.1.5	Fukkink og Taveccio (2010)	51
7.1.6	Connors-Burrow m.fl. (2013)	52
7.1.7	Connors-Burrow m.fl. (2012)	53
7.2	Funn	55
7.2.1	Randomisering	56
7.2.2	Instrumentering	58
7.2.3	Overførbarhet	59
7.3	Oppsummering	61
8	LITTERATURSTUDIE DEL 2	62
8.1	Presentasjon av implementeringsstudiene	64
8.1.1	Downer m.fl. (2009)	64
8.1.2	Domitrovich m.fl. (2009)	65
8.1.3	Amini Virmani m.fl. (2013)	66
8.2	Funn	68
8.2.1	Utvalg	72
8.2.2	Instrumentering	73
8.2.3	Alternative forklaringer	74
8.3	Oppsummering	76
9	DISKUSJON	77
9.1	Effekten av praksisbasert veiledning	77
9.2	Barnehagelæreres responsivitet på praksisbasert veiledning	79
9.3	Behov for praksisbasert veiledning	80
10	KONKLUSJON	82
10.1	Behov for videre forskning	83
	Litteraturliste	84
	Vedlegg 1: Tillatelse for bruk av figurer	92

1 INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt barnehagelæreres profesjonelle utvikling og veiledning av barnehagelærere, med fokus på hvordan vi best kan jobbe som veiledere. Dette temaet fanget min interesse først da jeg var i praksis i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det forundret meg at selv om rådgivningsarbeid tok mye plass i PP-rådgivernes oppgaver, var det relativt lite fokus på den som mottok store deler av rådgivningen, barnehagelæreren. PP-tjenestens virksomhet, slik jeg opplevde det, rettet primært sitt fokus på det henviste barnet, situasjonen barnet befant seg i og hvilke løsninger som krevdes for å forbedre denne situasjonen. Barnehagelæreren ble da sett på som en viktig støttespiller i utarbeidelse av tiltakene og kartlegging av barnets behov, men ikke nødvendigvis som et eget satsningsområde. PP-tjenesten ønsket ofte å se endringer og forbedringer i barnehagemiljø eller miljø rundt barna, men samtidig rettet den lite oppmerksomhet mot hva som kunne ligge til grunn for at disse endringene skulle finne sted. I denne oppgaven argumenterer jeg for at barnehagelæreres profesjonelle utvikling og veiledning av barnehagelærere er en viktig forutsetning for forbedring av kvalitet på barnehagemiljø. Gjennom en litteraturstudie undersøker jeg hva som kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle utvikling, og hvordan vi kan støtte barnehagelæreres pedagogiske arbeid.

1.2 Faglig relevans

1.2.1 utfordringer knyttet til PP-tjenestens systemarbeid

Ifølge Opplæringsloven (1998, § 5-6), består sentrale arbeidsoppgaver i pedagogisk-psykologisk tjeneste av systemrettet og individrettet arbeid. Individperspektivet forutsetter PP-tjenestens bistand til skoler for å legge til rette for elever med spesielle behov gjennom kartlegging, sakkyndig vurdering, henvisning av saker, vedtak om spesialpedagogisk undervisning og veiledning. Systemrettet arbeid tar for seg PP-tjenestens virksomhet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, for å tilrettelegge opplæringen for elever med spesielle behov. Tilsvarende oppgaver er også lovfestet i barnehageloven (2005, §19).

Historisk sett var det individrettede perspektivet den primære oppgaven for PP-tjenesten. Da instansen først ble opprettet ble den brukt til å diagnostisere og skille ut elever med spesielle behov, som skulle få undervisning på spesialskoler. Etter opphevingen av spesialskoler i Norge i 1975, og i tråd med tankegangen om en felles og inkluderende skole, overtok PP-tjenesten oppgaver som tidligere ble dekket av andre instanser. I tillegg til utredningsarbeidet, tok PP-tjenesten nå seg også av styrking av skolen og barnehagen som en helhet (Kvellø og Wendelborg, 2003). Etter stortingsmelding nr. 23 og stortingsmelding, nr. 54 skulle PP-tjenesten være den primære hjelpeinstans for skoler, barnehager og voksenopplæringsentre. Den skulle bistå foreldre, skolen og barnehagen med å utvikle gode læringsvilkår for barn med særskilte behov, gi praktisk rådgiving og drive med forebyggende virksomhet (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1997; Utdannings- og forskningsdepartementet, 1989).

PP-tjenesten fikk følgende sentrale føringer til arbeidet: (1) å være en rådgivende instans for foreldre, skole og barnehage, der hensikten er å styrke og tilpasse opplæringstilbud for barn på alle alderstrinn, (2) å samarbeide om å lage forebyggende tiltak med andre instanser, som har med barn og ungdom å gjøre, (3) å gjennomføre undersøkelser av enkelte saker, (4) å bidra med kompetanseoppbygging, tilrettelegging, organisasjonsutvikling og organisering av innhold i opplæringen (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997).

For å styrke PP-tjenestens kompetanse, i forbindelse med de nye oppgavene den hadde fått, ble det innført et treårig praksisbasert kompetanseutviklingsprogram, kalt SAMTAK. Programmet siktet mot å utvikle PP-tjenestens kompetanse på atferdsvansker, lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og kompetanse innen systemrettet arbeid. Det ble lagt vekt på å styrke samarbeidet mellom PP-tjenesten og opplæringssektoren, hvor PP-tjenesten skulle bidra med skoleutvikling og forebyggende arbeid (Groven, 2003).

I ettertid ble det gjort flere evalueringer på ulike steder i Norge av hvordan PP-tjenesten lyktes med de individrettede og systemrettede arbeidsoppgavene. Selv om samarbeidet med skolene og barnehagene har blitt betydelig bedre, melder flere evalueringer om store variasjoner blant kommunene i hvordan den systemrettede delen av arbeidsmandatet vektlegges, oppfattes og utføres av ansatte i PP-tjenesten (Fylling og Handegård, 2009; Cameron, Kovak & Tveit, 2011). Det viste seg at til tross for nasjonale føringer ble sakkyndighets- og utredningsarbeidet fortsatt høyest prioritert i PP-tjenestens virksomhet.

Selv om det ble ønsket en mer systemrettet profil, har ikke PP-tjenesten endret sin arbeidsorganisering i stor grad (NOU 2009:18, 2009). En grunn til dette kan være at det tradisjonelle fokuset på kartlegging og differensiering av de enkelte barna med spesielle behov fortsatt står sterkt i måten PP-tjenesten jobber på, noe som er naturlig når behovet for utredning av individuelle saker er stor. I Cameron m.fl. (2011) sin evalueringsrapport står det at PP-rådgiverne fremhever at selv om de hadde ønsket å bruke mer tid på systemrettet arbeid, så er de begrenset i sin kapasitet til å utføre dette på grunn av høy pågang av henvisninger og lange ventelister, som PP-tjenesten er nødt til å prioritere.

En annen grunn til ulik vektlegging av individ- og systemperspektivet er manglende felles rammer, blant de ulike PP-tjenestene, for hvordan organisasjonsutvikling og kompetanseheving skal forstås og gjennomføres. Ifølge Fylling og Handegård (2009) gir ikke loven spesifikke retningslinjer for hvordan systemarbeidet skal organiseres. Dette er til forskjell fra det individrettede arbeidet, hvor retningslinjene er noe mer detaljerte. Dermed er lovverket i forhold til det systemrettede arbeidet i større grad åpent for ulike tolkninger. PP-tjenestens ansatte forstår gjerne systemrettet arbeid som en virksomhet rettet mot å styrke miljøet rundt det konkrete barnet som skal utredes, fremfor et mer generelt forebyggende arbeid med barnehager og skoler. Dette fører igjen til at PP-tjenesten vektlegger tiltak som har med det konkrete barnet å gjøre fremfor utarbeidelse av tiltak som styrker skoler og barnehager som helhet, og som reduserer det fremtidige behovet for spesialpedagogisk hjelp.

Ulik organisering av PP-tjenestene og forskjell på personaltetthet fører også til at kontorene disponerer ulik kompetanse blant rådgiverne, noe som gjør systemarbeid mer utfordrende noen steder. Flere skolerektorer mener at spesielt i små kommuner eller i kommuner hvor PP-tjenesten har ansvar for store geografiske områder, kan det være problematisk å få tilgang til de PP-rådgiverne som har tilstrekkelig med kompetanse til å bidra med organisasjonsutvikling og kompetanseheving av høy kvalitet (Berg m.fl., 2013).

Undersøkelser viser også at barnehagestyrere og skolerektorer generelt oppfatter kompetansen til PP-tjenesten, innenfor kunnskap om lærevansker og utviklingsforstyrrelser, som høy. Imidlertid har PP-tjenesten trolig et forbedringspotensiale når det gjelder arbeid med utvikling av læringsmiljø for elever med spesielle behov og utvikling av skole og barnehage som en læringsfremmende arena (Fylling og Handegård, 2009; Berg m.fl., 2013). Noen ansatte i PP-tjenesten har også en oppfatning om at det er ytterligere behov for kompetanse i organisasjonsutvikling. I Fylling og Handegård (2009) sin undersøkelse på 4

ulike PP-tjenester kom det fram at 50 % av PP-tjenestenes ledere opplevde at de mangler en slik kompetanse.

Mange skolerektorer og barnehagestyrere mener at organisering av systemarbeid kan være ugunstig for pedagogene, og at det er behov for at PP-tjenester gir bedre veiledning på dette området (Berg m.fl., 2013). PP-tjenester tilbyr ofte veiledning i form av kurs, møter og foredrag, og disse holdes gjerne utenfor barnehagen og skolen. Dette er ofte fjernt fra pedagogenes daglige praksis, og det kan føre til en opplevelse av at veiledningen i liten grad gir svar på de konkrete problemstillingene som de ønsker veiledning på. Det har vært argumentert for at den kompetansehevingen som tilbys barnehagelærere bør knyttes nærmere deres praksis, for å oppnå positive endringer i læringsmiljøet (Berg m.fl., 2013).

For å oppsummere befinner PP-tjenesten seg i en form for ”kompetanse i krysspress” (Fylling og Handegård, 2009). På den ene siden er PP-tjenesten pålagt å være en sakkyndig instans, som skal utrede enkelte saker, og kartlegge og fokusere på det enkelte barnets behov. På den andre siden har PP-tjenesten også ansvar for å jobbe forebyggende med skole- og barnehagemiljø som helhet, slik at behovet for spesialpedagogisk hjelp kan reduseres (Fylling og Handegård, 2009). Dette er ingen enkel oppgave, og det krever mye ressurser og tid, samt god arbeidsorganisering, bred kompetanse og riktige og effektive strategier for veiledning av barnehager og skoler. Derfor er det viktig å undersøke om det finnes former for veiledning av barnehagelærere som kan være effektive, og som er tilpasset barnehagelæreres behov, samtidig som de ivaretar de systemrettede oppgavene i PP-tjenestens arbeidsmandat.

1.2.2 Behovet for å styrke barnehagelærere

I Norge ligger det gjennomsnittlige sykefravær blant alle yrkesgrupper på 6,5 %, mens sykefraværet blant de som jobber i helse og sosialtjenester, inkludert barnehageansatte, ligger på 9,2% (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017). Enehaug, Gamperiene og Grimsmo (2008) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse basert på Vitaminmodellen, for å finne ut hva det høye sykefraværet kan skyldes. Vitaminmodellen er en modell innenfor arbeidsmiljøforhold utviklet av Warr, som inkluderer 12 domener som er avgjørende for arbeidstakerens fysiske og psykiske helse. Noen eksempler på disse domenene er bruk av kunnskaper og ferdigheter, krav i jobben, kontroll, rettferdighet og framtidsutsikter (Warr, referert i Enehaug m.fl., 2008, s.13). Enehaug og kollegaene fant ut at barnehageansatte hadde utfordringer på flere av

domenene. Selv om mange vurderte jobben som givende, opplevde barnehageansatte mye stress og strev i jobben. I beskrivelsene av sin arbeidsdag brukte mange ord som strevende, slitsom, utkjørt, lei eller tom i hodet, i forbindelse med høy intensitet i arbeidet og forpliktelser overfor jobben.

Høy stressfaktor på jobben kan gå utover kvaliteten på relasjoner med barna. For eksempel viser en undersøkelse av Yoon (2002), gjennomført på 113 lærere, at pedagoger med høyt stressnivå viser en tendens til å være mer avvisende og negative i samspillet med barna. Høyt stressnivå kan også utvikle seg til personlige problemer som depresjon, utbrenthet og emosjonell utmattelse. Dette kan i sin tur påvirke hvordan de ansatte involverer og engasjerer seg i jobben, hvor produktive de er og hvor gode relasjoner de bygger med mennesker i sine omgivelser (Maslach, Schaufeli og Leiter, 2001). Som pedagogisk-psykologiske rådgivere har vi mulighet til å styrke barnehagelæreres stressmestring ved hjelp av effektive veiledningsstrategier. Derfor er det behov for å undersøke hvilke fremgangsmåter som kan være gunstige i forhold til utvikling av kunnskaper og ferdigheter hos barnehagepersonalet, og som kan virke stressreducerende for disse.

Effektive former for veiledning kan også løse noen utfordringer knyttet til barnehagelæreres bruk av tiden. Mange opplever det som belastende å skulle ha mange ”baller i lufta samtidig”, og veiledning i form av kurs og møter kan fort oppleves som tilleggsarbeid, spesielt når det i liten grad kan relateres til deres praksis. De fleste barnehagelærere har kun 4 timer i uka med ubundet tid, og denne skal de bruke til både å rapportere til ledelsen, foreldre og byråkratiet, til å holde seg oppdatert på fagfeltet og til å forberede seg til ulike møter (Hanøy, 2010). Derfor kan det være aktuelt å drøfte hvilke former for veiledning og kommunikasjon som kan være nyttige og effektive, og som er kompatible med den travle hverdagen i barnehagen.

Effektiv veiledning kan også bidra til å løse en annen utfordring som blir tatt opp i Enehaug m.fl. (2008). Ifølge Vitaminmodellen er mulighet til å bruke egne kunnskaper og ferdigheter, og en opplevelse av mestring i jobben positivt for den ansattes psykiske helse. Undersøkelsen til Enehaug m.fl. viste at barnehageansatte hadde varierende grad av muligheter for utvikling av egne kunnskaper og ferdigheter. Selv om de fleste hadde muligheter til å videreutvikle sin kompetanse, fremhevet noen av deltagerne at høy intensitet på jobben og de kontekstuelle rammebetingelsene kunne virke begrensende for den faglige utviklingen. PP-tjenesten har her en unik mulighet til å styrke de ansattes pedagogiske kompetanse og ferdigheter i en veiledningssituasjon.

Opplevelse av mestring, personlig utvikling og bruk av egen kompetanse på arbeidsplassen kan også øke barnehageansattes ønske om å videreutvikle sin kunnskap, og dette kan igjen føre til at de blir værende i profesjonen lengre. Selv om barnehageansatte i gjennomsnitt har vært en relativt stabil yrkesgruppe de siste årene (Gulbrandsen og Eliassen, 2013), viser Enehaug m.fl. (2008) sin undersøkelse en del variasjon i barnehageansattes ønske om å fortsette som barnehagepedagog. Flere så på barnehagen som et midlertidig arbeidssted og var mentalt på vei ut av barnehagen. God tilpasset veiledning og et bra samarbeid mellom de ansatte og aktuelle instanser kunne bidratt til variasjon og mening i barnehageansattes arbeidsdag.

1.2.3 En ny rammeplan

En ny rammeplan fra Kunnskapsdepartementet, som skal trå i kraft fra 1. august 2017, vektlegger behovet for å styrke kvaliteten på barnehagetilbudet i alle barnehager. Den tydeliggjør barnehageansattes arbeidsoppgaver og gir mer presise føringer for hva barnehagepersonalet skal gjøre for å støtte barns læring og utvikling (Regjeringen, 2017). Det blir spesielt lagt vekt på å styrke barns psykiske helse, gjennom blant annet å fremme et voksen-barn samspill av høy kvalitet. Det blir for eksempel fremhevet oppgaver som:

Legge til rette for at barna kan knytte seg til personalet og til hverandre. Sørg for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen. Møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn. Være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet. Støtte og oppmuntre barna til å vise omsorg for andre og til selv å kunne ta imot omsorg. Bidra til at barna kan utvikle tillit til seg selv og andre. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 20)

Disse oppgavene omfatter blant annet barnehagelæreres evne til å gi emosjonell støtte, og til å være sensitive for hvert enkeltes barns behov. Dette kan imidlertid være en krevende oppgave for flere barnehagelærere. For å kunne ivareta disse oppgavene på en god måte, vil derfor noen barnehagelærere trenge støtte. Gjennom en godt tilpasset veiledning kan vi som veiledere hjelpe barnehagepersonalet med å skape et voksen-barn samspill av høy kvalitet.

1.3 Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven er få innsikt i hva som kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle utvikling og hvordan vi best kan jobbe som veiledere for å støtte barnehagelæreres praksis. Jeg har valgt å sette barnehagelærere i søkelyset, fordi denne yrkesgruppen er viktig for å styrke barns psykiske helse. De har også stor betydning i byggingen av et gunstig læringsmiljø for barn, som befinner seg i en sensitiv alder.

I min oppgave ønsker jeg å se på hvordan barnehagelærere utvikler seg profesjonelt, og hvilke prosesser denne utviklingen innebærer. Jeg vil se på hva som ligger til grunn for endringer i barnehagelæreres pedagogiske arbeid, og hva som kjennetegner barnehagelæreres læringsbehov som voksne. Min oppgave har som mål å undersøke om veiledning, som er basert på barnehagelæreres arbeidspraksis kan være en form for profesjonell utvikling, som kan ivareta barnehagelæreres behov og forutsetninger på en god måte. Jeg vil i tillegg undersøke om en slik veiledning kan bidra til å styrke kvaliteten på voksen-barn samspillet i barnehagen. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å bygge et grunnlag for meg selv som en fremtidig PP-rådgiver og et grunnlag for andre profesjonelle, som jobber med veiledning av barnehagelærere. Jeg håper at denne oppgaven kan være en inspirasjon til å lære mer om hvordan vi kan hjelpe barnehagelærere i deres arbeidspraksis, og hvordan vi kan bidra til å styrke deres profesjonelle utvikling.

Denne oppgaven ser kun på barnehagelæreres profesjonelle utvikling i relasjon til de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill. Forhold knyttet til de kognitive og språklige kvalitetene i samspillet er derfor utelatt i oppgaven. Forskningsreferansene som er brukt under litteraturgjennomgangen er generelt referert i forhold til barnehagelærere, men det kan forekomme noen unntak. I kapitlene 2, 3, 4 og 5 brukes det forskning som er gjort både på barnehage- og barneskole felt, siden det finnes en overlapp i kunnskap om profesjonell utvikling på begge forskningsfeltene. Referanser blir spesifisert i forhold til i hvilken kontekst de holder til.

Under litteraturgjennomgangen så bruker jeg betegnelsen ”hun” om barnehagelærere og veiledere. Jeg utelukker imidlertid ikke at menn også kan være ansatte i disse rollene. Oppgaven kan tolkes som relevant for alle barnehagelærere og veiledere uansett kjønn.

1.4 Oppgavens oppbygning

Foruten introduksjonskapittelet, består denne oppgaven av følgende kapitler:

I kapittel 2 presenterer jeg begrepet profesjonell utvikling og redegjør for en modell for profesjonell utvikling, som kan være effektiv for endring av barnehagelæreres praksis. Jeg diskuterer hvilken type veiledning barnehagelærere kan ha behov for, og drøfter hvilke sider ved barnehagelæreres arbeid man bør ivareta.

I kapittel 3 og 4 drøfter jeg hvilke viktige prosesser som står bak barnehagelæreres profesjonelle utvikling og læring. Jeg drøfter, blant annet, hvorfor det er viktig å ivareta barnehagelæreres profesjonelle identitet og læringsbehov som voksne, og å styrke deres holdninger, kunnskaper og ferdigheter.

I kapittel 5 diskuterer jeg betydningen av barnehagelæreres rolle i barns sosioemosjonelle utvikling. Jeg argumenterer for at voksen-barn samspill er et komplekst fenomen, og det finnes mange faktorer som kan påvirke samspillet.

I kapittel 6, 7, 8, og 9 presenterer jeg min litteraturstudie. Her fremlegger jeg mine utvalgte forskningsartikler, og på bakgrunn av disse drøfter jeg de sentrale problemstillingene i denne oppgaven. Oppgaven avsluttes med **kapittel 10**, hvor jeg gir en oppsummerende kommentar og trekker fram noen implikasjoner for videre forskning.

2 BARNEHAGELÆRERES PROFESJONELLE UTVIKLING

2.1 Begrepsavklaring

Profesjonell utvikling er et begrep som kan defineres på ulike måter. På det overordnede planet kan barnehagelæreres profesjonelle utvikling sees på som en prosess rettet mot å fremme kunnskaper og ferdigheter hos pedagoger som jobber med små barn (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Den profesjonelle utviklingen kan være en del av barnehagelæreres utdanning, eller som en prosess som kontinuerlig foregår også etter at barnehagelærere er ferdige med formell utdanning. Vi kan snakke om ulike former for profesjonell utvikling: videreutdanning, kurs, fagdager, workshops, veiledning, læring gjennom digitale nettverk, kollegasamtaler eller selvstendig innsats i faglig utvikling. Eller så kan vi snakke om profesjonell utvikling som alle erfaringer barnehagelæreres får, og som bidrar til en positiv endringsprosess i deres praksis (Sheridan m.fl., 2009). Intensjonen med profesjonell utvikling vil på kort sikt da være å oppnå en forbedring i barnehagelæreres yrkesutøvelse. Mens det langsiktige målet vil være å kunne påvirke barns kognitive, språklige og sosioemosjonelle utvikling gjennom endringer i kvaliteten på barnehagelæreres arbeid (Gusky, 2002).

Webster-Wright (2009) argumenterer for at profesjonell utvikling som begrep ikke er presist nok som betegnelse på den endringsprosessen som barnehagelærere og lærere gjennomgår. Hun mener at profesjonell læring og profesjonell vekst er en bedre konseptualisering av begrepet. Ifølge Webster-Wright forutsetter ordet utvikling (eng: development) at noen påfører barnehagelæreren noe eller setter vedkommende i passiv mottakende posisjon. I tillegg blir det mye fokus på de ”manglene” ved barnehagelæreren som skal fikses og rettes. Begrepet profesjonell læring og vekst forutsetter dermed at barnehagelæreren selv gjennomgår en endring, og er en aktiv og bidragende deltaker i prosessen.

Clarke & Hollingsworth (2002) problematiserer også hva som legges i begrepet profesjonell utvikling, og den endringen læreren og barnehagelæreren gjennomgår som følge av den (eng: teacher change). De mener at begrepet endring kan sees fra ulike perspektiver avhengig av hvilken stilling man tar til pedagogen. Dersom barnehagelæreren blir sett på som en passiv

mottaker av kompetanseutviklingsprogram, vil en endring forutsette noe som blir gjort eller påført henne. Dersom barnehagelæreren derimot sees på som en aktør i sin egen kompetanseutvikling, vil en endring forutsette forandringer i barnehagelærerens praksis som følge av hennes personlige utvikling og personlige ønske om å forbedre og utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Clarke & Hollingsworth (2002) poengterer at en endring er en naturlig del av pedagogers utviklingsprosess. Den skjer uavhengig av om barnehagelærere får ekstern profesjonell utvikling eller ikke. Det vi som veiledere imidlertid kan gjøre er å hjelpe til med å legge til rette for positive forbedringer i barnehagelæreres praksis.

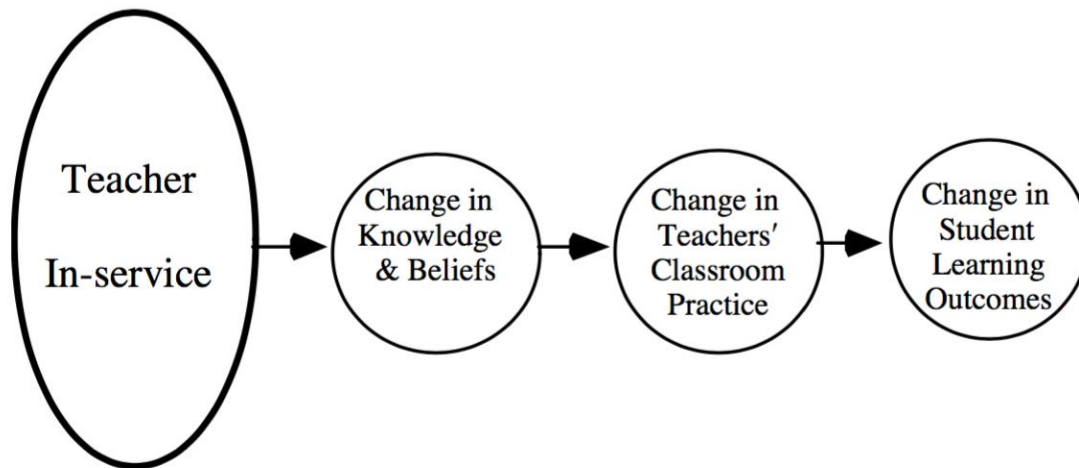
Noen programmer for profesjonell utvikling er trolig lite effektive nettopp fordi de forutsetter at en endring er noe som blir påført pedagoger. De undervurderer viktigheten av barnehagelæreres og læreres handlingskraft, autonomi og refleksjon i sin profesjonelle utviklingsprosess. Forskning på profesjonsutvikling har også vært tydelig på dette. For eksempel fant Snell, Forston, Stanton-Chapman og Walker (2013), i sin metaanalyse av 69 studier på barnehagelæreres profesjonelle utvikling, at de mest suksessfulle intervensjonene inkluderte fremgangsmåtene som forutsatte barnehagelæreres aktive deltakelse i sin læringsprosess.

2.2 Modeller for profesjonell utvikling

Det finnes flere modeller for profesjonell utvikling som retter seg mot å heve kompetansen hos barnehagelærere, men de fleste av dem viser seg å være lite effektive fordi de forenkler eller overser viktige aspekter ved barnehagelæreres læring. Intervensjoner, som for eksempel kurs, møter eller workshops er ofte former for profesjonsutvikling som kun tar seg av et aspekt i barnehagelæreres arbeid. De ønsker som regel å innvirke på pedagogers praksis gjennom å oppnå en endring i deres kunnskaper, men det er ofte ikke tilstrekkelig. For å kunne oppnå en reell endring bør man også undersøke de underliggende mekanismene, knyttet til barnehagelæreres arbeid, som direkte og indirekte påvirker deres praksis (Clarke & Hollingsworth, 2002).

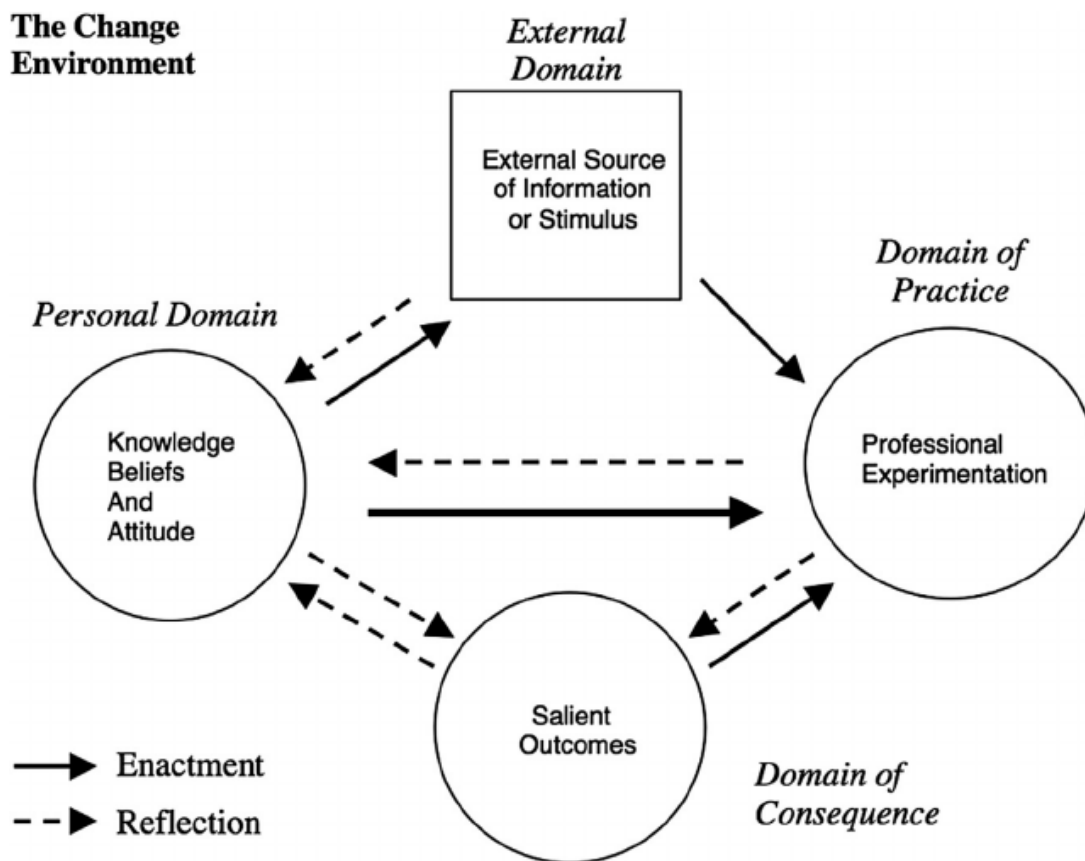
Figur 1 viser modellen for profesjonell utvikling som en slags direkte kausal sammenheng, eller en kjedereaksjon. Det forventes at gjennom endring i barnehagelæreres kunnskaper, kan det oppnås endring i barnehagelæreres praksis, og endringen i barnehagelæreres praksis kan videre føre til endringer i barns læring og utvikling. Det finnes forskningsevidens på at en

slik modell for profesjonsutvikling ikke fungerer, fordi den ikke tar hensyn til viktige forutsetninger som ligger til grunn for hvordan pedagoger utvikler seg i profesjonen (Snell m.fl., 2013).



Figur 1: An implicit model of the purpose of teacher professional development. Hentet fra "Elaborating a model of teacher professional growth", av D. Clark og H. Hollingsworth, 2002, *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. © 2002 Elsevier Science. Gjengitt med tillatelse.

Clarke & Hollingsworth (2002) presenterer da en annen modell for profesjonsutvikling, som gir et mer helhetlig syn på hvordan barnehagelærere og lærere endrer sin praksis (se figur 2). I følge denne modellen skjer forandringen gjennom en sammensatt medierende prosess, der pedagogers arbeid påvirkes av fire forskjellige domener. Det første domenet (*personal domain*) inkluderer barnehagelæreres kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som for eksempel oppdragelsessyn, profesjonell selvoppfatning, resiliens eller mestringsstro (eng: self-efficacy). Det andre domenet (*domain of practice*) viser til barnehagelæreres erfaringer med praktisk anvendelse av kunnskap og eksperimentering med nylig tilegnet kunnskap. Det tredje domenet (*domain of consequence*) omfatter de resultatene barnehagelærere ser i sin praksis, som for eksempel endringer i barns læring og atferd. Det fjerde domenet (*external domain*) inkluderer de eksterne tilbakemeldingene barnehagelærere får på sitt arbeid, som for eksempel støtte fra veilederen, kollegaer, foreldre eller ledelsen. Hele prosessen med profesjonell utvikling foregår innenfor pedagogers sosiale kontekst og de rammene (the change environment) som fasiliterer endring i pedagogers praksis (Clarke & Hollingsworth, 2002).



Figur 2: The interconnected model of professional growth. Hentet fra "Elaborating a model of teacher professional growth", av D. Clark og H. Hollingsworth, 2002, *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. © 2002 Elsevier Science. Gjengitt med tillatelse.

Disse fire domenene befinner seg ikke i en direkte kjedereaksjon, der påvirkningen utelukkende går en vei. I stedet står de i en nær sammenheng med hverandre. Domenene påvirker hverandre gjensidig gjennom at barnehagelærere handler (enactment) og reflekterer over dem (reflection). Et eksempel kan være hvis barnehagelærere ser at bruk av en nylig lært pedagogisk strategi påvirker barns atferd positivt, er det sannsynlig at de velger å fortsette å anvende strategien i sin praksis. Dette kan videre føre til endringer i barnehagelæreres holdninger i forhold til nylig lært kunnskap og styrkning av deres profesjonelle selvoppfatning (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Modellen finner støtte innenfor litteraturen om barnehagelæreres og læreres profesjonelle utvikling og arbeid. Forskning tyder på at pedagoger utvikler sin kompetanse best når de har mulighet til å være aktive i sin læringsprosess, og har mulighet til å reflektere over hvordan endringene i deres atferd, kunnskaper og holdninger påvirker deres praksis. Det er mer sannsynlig at lærere og barnehagelærere vil gjennomgå en endring dersom de kan sette egne mål og kan spore fremgang i sin progresjon (Webster-Wright, 2009). Sjansen for denne

endringen øker ytterligere hvis pedagogene får lære i realistiske kontekster, som er direkte relatert til deres arbeid (Darling-Hammond & Snyder, 2000), samtidig som de har mulighet til å få tilbakemelding, veiledningsstøtte (Snell m.fl., 2013) og oppmuntring fra sitt arbeidsmiljø (Stein og Wang, 1988).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert begrepet profesjonell utvikling, og drøftet hva litteraturen fremhever som effektivt og viktig i endring av barnehagelæreres arbeidspraksis. Jeg har presentert modellen til Clarke & Hollingsworth (2002), som gir en helhetlig forståelse av barnehagelæreres profesjonelle vekst, og som sikter mot å ivareta alle sidene ved barnehagelæreres arbeid. Til forskjell fra andre modeller for profesjonell utvikling, understreker denne modellen kompleksiteten bak profesjonell vekst og betydningen av barnehagelæreres aktive handling og refleksjon i forhold til sin praksis. Med utgangspunkt i denne modellen vil jeg i de neste kapitlene se på hvordan teori og forskning, om barnehagelæreres kunnskaper, holdninger, ferdigheter og læring, kan belyse de bakenforliggende prosessene ved barnehagelæreres profesjonelle utvikling.

3 Barnehagelæreres kunnskaper, holdninger og ferdigheter

3.1 Barnehagelæreres profesjonelle identitet

Hvordan vi som mennesker tenker, handler og tolker omgivelser styres i stor grad av vår identitet. Som i mange andre yrker har også barnehagelærere og lærere sin profesjonelle identitet, som gjenspeiles i hvordan de oppfatter seg selv som yrkesutøvere og hvordan de handler som profesjonelle (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink og Hofman m.fl., 2011).

Barnehagelæreres og læreres profesjonelle identitet kan defineres som egen oppfatning av seg selv som pedagog. Den inkluderer forestillinger om deres egen profesjonelle rolle, hvordan de skal handle, fremstå og forholde seg til seg selv og andre i sine omgivelser. Den profesjonelle identiteten formes i kontinuerlig interaksjon med den sosiale konteksten pedagoger befinner seg i, og kommer til uttrykk i deres vurdering av egen praksis, sine evner (self-efficacy), resiliens, motivasjon og trivsel i jobben (Canrinus m.fl., 2011).

Den profesjonelle identiteten er trolig ikke adskilt fra pedagogers personlige identitet. Derfor er mye av det som former deres profesjonelle selvbevissthet koblet til deres personlige opplevelser, følelser og pågangsmot. Dette vises klart i attribusjonene pedagoger har til jobben, deres holdninger, motivasjon og mengden av personlige ressurser de legger inn i arbeidet (Beauchamp & Thomas, 2009).

Ifølge Beauchamp & Thomas (2009) kan sterk følelse av profesjonell identitet og erkjennelse av sin profesjonelle rolle stå i sammenheng med læreres og barnehagelæreres handlingskraft (eng: sence of agency). Det er sannsynlig at desto sterkere pedagoger står i sin oppfatning av seg selv som profesjonelle, desto større lyst får de til å realisere sitt potensiale. Dermed kan en positiv oppfatning av egen profesjonell identitet være en viktig kilde til at pedagoger blir i stand til å definere sine egne problemer, og å komme fram til gode løsninger i fellesskap med andre i sitt yrke. Det kan drive lærere og barnehagelærere fremover, gi dem motivasjon til å utvikle seg som profesjonelle, og til å sette seg mål og forbedre sin praksis.

Canrinus med kollegaer (2011) ville undersøke om det finnes forskjellige identitetsprofiler i et utvalg på 1214 nederlandske barneskolelærere, og hvordan disse identitetsprofilene var forskjellige fra hverandre. De fant ut at lærerne grupperte seg i tre ulike identitetsprofiler, avhengig av erfaringer og tolkninger fra interaksjonene de hadde hatt i sine sosiale kontekster: (1) misfornøyd og demotivert identitetsprofil, (2) motivert og følelsesmessig dedikert identitetsprofil og (3) tvilende i sin kompetanse identitetsprofil. Lærerne som var misfornøyde og demotiverte skåret lavest på variablene som nivå av motivasjon, grad av trivsel og ønske om å forbli i profesjonen. Lærerne med motivert og følelsesmessig dedikert identitetsprofil hadde flere positive attribusjoner i forhold til sitt arbeid, var mer motiverte og skåret høyest på de overnevnte variablene. Mens lærerne som hadde tvilende i sin kompetanse identitetsprofil skåret lavest på nivå av mestringstro (eng: self-efficacy), og de var generelt lite motiverte i forhold til jobben sin

Det interessante ved studiens funn er at identitetsprofiler ikke var definert av lærernes arbeidserfaring (antall år i yrket), som man skulle forvente, og heller ikke av den opprinnelige motivasjonen til å starte som lærer (f.eks. lyst til å jobbe med barn), men av de erfaringene lærerne gjorde i interaksjon med den konteksten de jobbet i (Canrinus m.fl., 2011). Studiens funn kan bidra til å bekrefte antakelsen bak den helhetlige modellen for profesjonell utvikling. Barnehagelæreres og læreres vurderinger av seg selv, deres holdninger og attribusjoner kan befinne seg i en gjensidig påvirkningsprosess mellom pedagogene og de erfaringene de gjør i møte med sine omgivelser (se kapittel 2). Dette tyder på viktigheten av ikke bare å rette profesjonsutviklingstiltak mot barnehagelærere alene, men også mot det miljøet de jobber i og de erfaringene de gjør i kontakt med omgivelsene sine.

3.2 Barnehagelæreres resiliens

Som i mange andre profesjoner, kan barnehagelærere møte motgang i form av stressende situasjoner på jobben, barns problematferd, konflikter eller følelse av hjelpeløshet ovenfor sine arbeidsoppgaver. Dette kan påvirke barnehagelæreres energinivå, deres pågangsmot som yrkesutøvere og kvaliteten på den støtten de kan gi til barn. Resiliens kan hjelpe barnehagelærere og lærere til å komme over vanskelige situasjoner, og til å fortsette å gjøre en god jobb til tross for motstand (Patterson og Kelleher, 2005).

Begrepet resiliens stammer fra psykologifeltet og er hyppig brukt i litteratur om profesjonell utvikling. Begrepet ble spesielt kjent etter en longitudinell studie av Werner og Smith (1992), som fant at mennesker klarte å motstå negative påvirkninger fra miljøet til tross for uheldige omstendigheter. Patterson og Kelleher (2005) definerer resiliens som bruk av personlige ressurser og energi til å komme seg ut av vanskelige situasjoner, og evnen til å bruke disse erfaringene til å bli enda sterkere og mer robust i møte med nye utfordringer. Med andre ord beskriver de resiliens som noe som kan bli lært eller som kan trenes opp som en muskel.

Patterson og Kelleher identifiserer tre måter man kan trene opp resiliens på: utvikling av positivt syn på de utfordringene man møter, utvikling av indre kapasitet til å takle press og ens aktive bruk av egne erfaringer for å bygge opp motstandsdyktighet. De fremhever at alle har et valg i hvordan de tolker sin virkelighet. Ifølge Patterson og Kelleher er resiliente lærere og barnehagelærere som regel de som aktivt velger å ha et objektivt og optimistisk syn på de vanskelighetene de møter. Derfor kan en god måte å trene opp resiliens på være å hjelpe barnehagelærere med å positivt reflektere over sin praksis, rette fokus mot det positive i deres arbeidssituasjon og å fremheve deres styrker.

Den andre fremgangsmåten for å bygge opp resiliens er å styrke barnehagelæreres indre psykologiske kapasitet. Indre kapasitet innebærer, ifølge Patterson og Kelleher, læreres og barnehagelæreres personlige holdninger, mestringstro og positive attribusjoner som hjelper dem til å motstå stress. Med personlige holdninger, mener Patterson og Kelleher oppfatning av hva som er viktig i barnehagelæreres eller læreres arbeid og de verdiene pedagoger står for. Dette kan for eksempel være troen på viktigheten av å investere i barns liv eller troen på betydningen av gode voksen-barn relasjoner. Dersom det blir lagt fokus på å investere i barnehagelæreres indre kapasitet er det, ifølge Patterson og Kelleher, høyst sannsynlig at de vil bygge opp den indre drivkraften som kan hjelpe i møtet med utfordringer.

En annen kilde til å styrke barnehagelæreres eller læreres resiliens, som Patterson og Kelleher fremhever, er å hjelpe pedagoger med refleksjon rundt deres erfaringer med sikte på å bygge opp deres adaptive ferdigheter. En veileder kan hjelpe en barnehagelærer til å evaluere de sterke og svake sidene ved hennes praksis, og til å bruke sine mestringserfaringer til å lage nye gunstige strategier for å mestre vanskelige situasjoner. På denne måten kan barnehagelærere utvikle fleksibilitet og tilpasningsevne, gjennom en kontinuerlig og aktiv refleksjon rundt sine erfaringer. Slik kan fremtidige utfordringer virke mindre truende, og heller fremstå som en mulighet for å tilegne seg ny erfaring og kompetanse.

Bolwles og Arnup (2016) støtter Pattersons og Kellehers (2005) antakelse om viktigheten av mestrings erfaringer og tilpasningsevne i bygging av resiliens. I sin studie på 160 australske barneskolelærere finner de at de lærerne som takler utfordringer best som regel er de lærerne som har gode adaptive ferdigheter, og som er innovative og åpne for endringer. De finner at adaptive ferdigheter og resiliens er uavhengig av hvor lenge lærerne har vært i profesjonen eller deres kjønn, men at det står i sammenheng med de erfaringene lærerne gjør i møte med sine omgivelser. Disse funnene bekrefter enda en gang viktigheten av å styrke både barnehagelærere selv og det miljøet de jobber i for å kunne oppnå en endring i deres arbeidspraksis. Både teorien til Pattersons og Kellehers og forskningen til Bolwles og Arnup tyder på viktigheten av å investere i barnehagelæreres indre kapasitet, resiliens og adaptive ferdigheter i profesjonsutviklingen.

3.3 Barnehagelæreres self-efficacy

Mestringstro eller self-efficacy er et annet begrep som forekommer hyppig i litteraturen om barnehagelæreres og læreres profesjonelle utvikling. Begrepet self-efficacy stammer fra det teoretiske rammeverket for sosial-kognitiv teori, og er forankret i Banduras (2006) konsept om at mennesker har innflytelse over hva de gjør, og at de kan styrke sin handlingskraft. Bandura tar utgangspunkt i at mennesker befinner seg i kontinuerlig interaksjon med sitt sosiale miljø, og at deres atferd derfor er påvirket av deres handlinger og forhold i miljøet. Self-efficacy kan dermed defineres som ens forventning til mestring av bestemte oppgaver, som formes i kontinuerlig interaksjon med det sosiale miljøet. Ifølge Bandura (1997) påvirker en persons self-efficacy hvordan hindringer og muligheter i ens miljø blir oppfattet, og det har innflytelse på personens valg av aktiviteter, hvor mye innsats som gjøres for å fullføre en aktivitet, og personens utholdenhet i møte med motgang.

Barnehagelæreres opplevde self-efficacy kan spille en sentral rolle i hvordan de utfører sitt arbeid, hvor effektive og engasjerte de er, og hvor mye de trives i jobben. Flere studier viser til sammenhengen mellom barnehagelæreres og barneskolelæreres self-efficacy og psykiske helse, resiliens, arbeidsinnsats og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Guo, Justice, Sawyer, Tompkins, 2011). Det finnes også evidens på at pedagogers self-efficacy kan påvirke deres responsivitet på profesjonell utvikling. Ifølge Guskey (1998) sine funn i en studie på 120 barneskolelærere, kan pedagoger som har høyt nivå av self-efficacy være mer mottakelige for innføring av nye praksiser. De kan også være mer disponerte til å integrere

nye arbeidsmåter i sitt arbeid. Så hvordan utformes self-efficacy?

Ifølge Banduras (1997) teori og forskning kan self-efficacy utformes gjennom følgende kilder: mestringserfaringer, modellering, verbal overbevisning og et positivt emosjonelt fokus. Bandura anså mestringserfaringer som den sterkeste kraften som støtter self-efficacy, selv om de andre kildene også kan ha en betydelig effekt. Han mente at når mennesker selv opplever å lykkes med en bestemt oppgave gjentatte ganger, bygger de sin tro på at de er i stand til å utføre oppgaven i fremtiden. Relasjonen mellom barnehagelæreres mestringserfaringer i sine omgivelser og deres self-efficacy stemmer overens med tankegangen bak den helhetlige modellen for profesjonell utvikling (se kapittel 2). Det kan finnes en sammenheng mellom barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter og de erfaringene de gjør i sin praksis. Derfor er det viktig å investere i barnehagelæreres mestringserfaringer for å kunne påvirke deres arbeid.

Vikariert læring eller modellering er en annen viktig kilde for styrking av self-efficacy. Gjennom å se at andre kan utføre utfordrende oppgaver, kan det skapes forventninger hos den som observerer om at hun også kan klare det. For eksempel er det sannsynlig at en barnehagelærer får tro på at hun kan lykkes med å regulere et barns atferd, dersom hun ser at de andre pedagogene har klart det tidligere. Denne antakelsen i Banduras teori gjenspeiles også i den helhetlige modellen for profesjonell utvikling (se kapittel 2). Modellen fremhever at en viktig forutsetning for en god profesjonell utvikling kan være at barnehagelærere får mulighet til å observere og lære av andre. Dette kan for eksempel være læring gjennom et kollegialt samarbeid eller modellering av gode fremgangsstrategier fra en veileder.

Verbal overbevisning kan også ha en innvirkning på self-efficacy, men den er trolig mest effektiv hvis personen i tillegg får konkrete virkemidler til hvordan en bestemt oppgave kan gjennomføres. Bandura argumenterer for at det er mer sannsynlig at mennesker mobiliseres til å gjøre en innsats for å mestre vanskelige situasjoner hvis de konkret forstår hvordan det ønskelige resultatet kan oppnås. For eksempel er det mer sannsynlig at en barnehagelærer gjennomfører nye strategier for atferdsregulering dersom hun blir overbevist om at hun kan lykkes med atferdsregulering i barnegruppen, og i tillegg får effektive virkemidler til å sette tiltakene i gang.

Emosjoner kan også spille en viktig rolle for self-efficacy og menneskers atferd. Mennesker har trolig større sannsynlighet for å lykkes dersom de forbinder gode følelser med oppgaven,

og føler at de har kontroll over situasjonen. Dersom en person opplever mye stress i sitt arbeid, er det trolig stor sjanse for at hun vil legge mindre innsats i det arbeidet i fremtiden for å unngå følelsen av nederlag (Bandura, 1977). Derfor er det spesielt viktig at profesjonell utvikling legger til rette for styrkning av flere sider ved barnehagelæreres arbeid og at det bidrar til å gi barnehagelærere positive følelser rundt sin praksis.

Banduras teori om hva som er viktig for self-efficacy bekreftes i forskningen på læreres og barnehagelæreres atferd. Studiene viser at de pedagogene som har høyest self-efficacy er de som vanligvis får gode tilbakemeldinger fra foreldre, ser resultater av sin jobb i barns fremgang (Skaalvik & Skaalvik, 2010), de som jobber i et fellesskap med effektive og engasjerte kollegaer og som får støtte fra sin ledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Guo m.fl., 2011). Funnene stemmer overens med den helhetlige modellen for profesjonell utvikling, som fremhever at det å få støtte fra sosiale omgivelser kan være gunstig for barnehagelæreres praksis (se kapittel 2).

3.4 Oppsummering

Dette kapitlet har gjort rede for barnehagelæreres identitet, resiliens og self-efficacy som tre viktige forutsetninger for hvordan barnehagelærere oppfatter sin rolle og hvordan de vanligvis handler. Kapitlet har fremhevet betydningen av styrking av barnehagelæreres profesjonelle identitet, indre kapasitet og personlig mestring, som viktige forutsetninger for endringer i barnehagelæreres praksis og deres åpenhet overfor endringene. Gjennom arbeidet med kapitlet kom det tydelig frem at barnehagelæreres praksis er en kompleks prosess, som er påvirket av både barnehagelæreres ferdigheter og holdninger, og barnehagelæreres sosiale omgivelser. Dette stemmer overens med den helhetlige modellen for profesjonelle utvikling, som er beskrevet i kapittel 2.

4 VOKSNES LÆRING

4.1 Knowles teori om voksnes læring

Det at voksenpedagogikk og voksenlæring skal sees på som egen disiplin er et omdiskutert tema. Mange mener at barns og voksnes læring ikke er vesentlig forskjellige, og at fremgangsmåter til voksnes profesjonelle utvikling derfor ikke bør være mye annerledes enn de fremgangsmåtene man bruker for å undervise barn (Knowles, 2005). Likevel kan man diskutere om voksne har en noe annerledes situasjon, midler, målsetninger og behov enn det barn har i en lærings situasjon. Knowles var en av de som argumenterte sterkt for viktigheten av å ta vare på voksnes behov og forutsetninger i profesjonell utvikling. Han utviklet en teori om voksnes læring, andragogikk, hvor han fremhevet fire viktige forutsetninger for effektiv læring: voksnes selvdrevenhet og autonomi, betydning av voksnes erfaringer, betydning av voksnes sosiale rolle og praktisk anvendelse av lært kunnskap.

Ifølge andragogikk kan det å være en voksen ikke defineres av den kronologiske alderen, men av hvorvidt en person oppfatter seg selv som et selvstyrende og selvstendig menneske. Knowles mener at etterhvert som et menneske modnes, beveger hun seg fra avhengighet til autonomi. Når barn går på skolen, så befinner de seg i en situasjon hvor deres læring styres og organiseres av andre. Etter hvert som de modnes får de mer ansvar for sin egen læring, og bygger en forståelse av seg selv som selvstyrende og handlende individ. De beveger seg fra å være under voksnes kontroll mot selvstyring og egen kontroll over sitt liv.

Knowles fremhever at det kan være viktig å være oppmerksom på voksnes autonomi og selvstyring i planlegging og organisering av profesjonell utvikling. Han mener at voksne lærer lettere, dersom de kan være aktive og kan påvirke sin egen læreprosess. Siden voksne ikke lenger oppfatter seg selv som barn, kan trolig ikke samme læringsstil brukes i andragogikk som i pedagogikk. Dersom voksne opplever at de blir kontrollert, eller at deres autonomi blir begrenset, kan de vise motstand og komme i opprør mot å gjøre en endring i sin praksis. Derfor er det, i en profesjonell utvikling, viktig at veilederen behandler den voksne med respekt og likeverdighet, og at hun skaper et læringsmiljø som støtter den voksnes selvstendighet og selvstyring. Det bør dermed velges fremgangsmåter hvor den voksne setter egne mål for læring, og hvor hun selv kan evaluere sin fremgangsmåte. Veilederens rolle blir da å være en samarbeidspartner som hjelper til i denne prosessen.

En annen viktig forutsetning for profesjonell utvikling, ifølge Knowles, er at voksnes erfaringer blir tatt på alvor i læringsprosessen. Han mener at voksnes erfaringer ikke bare er en enorm ressurs i deres læring, men også er en viktig kilde til hvordan de identifiserer seg selv. Voksne legger trolig stor betydning i erfaringenes verdi. Ifølge Knowles kan de føle seg avvist som person dersom de ikke får bruke sine erfaringer, eller dersom deres betydning blir oversett.

Det at voksnes læringsbehov i stor grad kan være definert av voksnes sosiale roller og deres villighet til å gjennomgå en endring er en annen viktig forutsetning for profesjonell utvikling. Knowles sin teori påpeker at voksne vanligvis søker etter kunnskap og ferdigheter som kan være nyttige å bruke i deres umiddelbare livssituasjon, og som kan hjelpe dem til å løse konkrete oppgaver knyttet til de sosiale rollene de har. Derfor blir de som regel mer motiverte og mottakelige for læring, hvis de innser sitt umiddelbare behov for ny kunnskap, og dersom den nye kunnskapen har en praktisk betydning for dem. Profesjonell utvikling som baserer seg på praktisk anvendelse av lært kunnskap, i tråd med Knowles sin teori, vil derfor kunne være best egnet for barnehagelæreres effektive læring. En slik profesjonell utvikling vil trolig ikke bare øke barnehagelæreres motivasjon, men vil også gi dem mulighet til å være aktive og deltakende i sin læringsprosess.

4.2 Merizows transformativ læringsteori

En annen teori, som drøfter voksnes behov i profesjonell utvikling er Mezirows (2005) transformativ læringsteori. Til forskjell fra Knowles tar ikke Mezirow utgangspunkt i skillet mellom voksnes og barns læring, men ser på voksnes læring som en naturlig del av personlig utvikling. Ifølge Mezirow har mennesker et grunnleggende behov for å forstå og skape mening ut fra sine erfaringer. Han definerer voksenlæring som en prosess der den voksne danner seg en forståelse av ulike sammenhenger gjennom refleksjon, resonnement og etterprøving. De tidligere forståelser og fortolkninger bygger grunnlag for konstruksjon av nye forståelser, og de nye erfaringene man får gjenspeiles i hvordan man tenker og handler videre. Slik blir læring definert som en kontinuerlig og transformativ prosess, der man rekonstruerer sine gamle forståelsesrammer til nye.

Mezirow mener at transformativ læring er grunnleggende for menneskers autonomi og frie tenkning. Gjennom eget resonnement og refleksjon kan den voksne løsrive seg fra andres

kontroll og bevege seg mot selvstendig tenkning. Mezirow påpeker at spesielt i det moderne samfunnet, hvor alt gjennomgår en kontinuerlig endring, er det nødvendig å ha den refleksive tenkningen. På denne måten kan mennesker til enhver tid handle ut fra sine egne meninger, formål, verdier og følelser og ved dette oppnå større kontroll over sitt liv.

Ifølge Mezirow kan man trenge refleksiv tenkning ikke bare for å løsrive seg fra andres kontroll, men også for å løsrive seg fra sine egne forestillinger, overbevisninger og referanserammer, som kan begrense eller forhindre tilegning av nyttig kunnskap. Gjennom refleksjon, kritisk vurdering og transformativ læring kan man derfor utvide sine horisonter og åpne seg for nye perspektiver. Den transformativ læringen kan oppnås via dialog, reflekterende diskurs og kritisk vurdering. Dette er ingen enkel prosess og krever følelsesmessig modenhet, motivasjon og evne til å styre seg selv og sine emosjoner. Den kan kreve ikke bare ens kognitive beslutning til forandring, men også ens gjennomtenkte bestemmelse om å handle ut fra sin egen innsikt.

Ifølge Mezirow kan refleksiv diskurs bygges gjennom mellommenneskelig kommunikasjon, refleksjon og drøfting i felleskap med andre, og ved kritisk evaluering av sine egne og andres ideer. Personen trenger da å være aktiv, og å komme med sitt bidrag og egne innspill i diskusjonen, slik at hun kan forstå sine egne og andres synspunkter. Gjennom en profesjonell utvikling kan vi invitere barnehagelærere til en slik dialog, og ved dette hjelpe dem med å skaffe seg en allsidig forråelse av situasjonen. Slik kan vi bidra til at barnehagelærere får mulighet til å evaluere ulike perspektiver, skape mening ut av sine erfaringer og handle ut fra en ny transformert forståelse.

4.3 Oppsummering

Mezirows (2005) og Knowlises (2005) sine teorier har noen viktige poeng for forståelse av hva som ligger til grunn for endringer i barnehagelæreres praksis. Teoriene peker på hvilke egenskaper ved barnehagelærere, som voksne, det er viktig å ivareta ved organisering av profesjonell utvikling. De fremhever også viktigheten av barnehagelæreres autonomi, villighet til å gjennomgå endring, fritt rom for handling, muligheter til å styre sin egen læringsprosess, anvende sin kunnskap og å reflektere over sin egen praksis. Dette stemmer overens med tankegangen bak den helhetlige modellen for profesjonell utvikling, og det gjenspeiles i antakelsene om barnehagelæreres profesjonelle identitet (se kapittel 2 og 3).

Ut fra kapittel 2, 3 og 4 kan det oppsummeres at barnehagelæreres profesjonelle utvikling er en kompleks prosess, som ikke kan forklares kun ved å se på et område i deres praksis. Den bør kanskje heller sees ut fra et helhetlig perspektiv, der de ulike delene i barnehagelæreres pedagogiske arbeid kontinuerlig former og innvirker på hverandre. Dette kan innebære noen viktige implikasjoner for oss som veiledere. For å kunne endre barnehagelæreres praksis kan det være viktig å ikke bare støtte barnehagelæreres kunnskaper og ferdigheter, men også å ivareta hvordan barnehagelærere oppfatter resultater de ser i deres arbeid, hvordan de tolker tilbakemeldinger fra sine sosiale omgivelser, og hva de tror kan være effektivt i deres praksis.

Profesjonell utvikling, i form av praksisbasert veiledning, kan trolig være en god måte å gjøre det på. Med praksisbasert veiledning mener jeg her alle former for veiledning som er tett knyttet til barnehagelæreres pedagogiske arbeid i barnehagen. En slik veiledning innebærer gjerne at veiledere direkte kan observere barnehagelæreres atferd, og veilede barnehagelærere på bakgrunn av det som blir avdekket og observert i barnehagelæreres arbeidspraksis. En slik veiledning forutsetter gjerne barnehagelæreres aktive deltakelse, refleksjon rundt utfordringene de møter, og målrettet planlegging og etterprøving av løsninger som kan forbedre deres pedagogiske arbeid i barnehagen.

Som de øvrige kapitlene har fremhevet kan sannsynligheten for at veiledningen vil kunne påvirke flere områder i barnehagelæreres profesjonelle utvikling bli større dersom veiledningen skjer inne i barnehagelæreres arbeidsfelt, eller er nært knyttet til barnehagelæreres arbeidspraksis. En slik veiledning kan trolig styrke barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter og kan ivareta barnehagelæreres læringsbehov som voksne. I tillegg kan den trolig påvirke de sosiale omgivelsene barnehagelærere jobber i. I min litteraturstudie undersøker jeg derfor om praksisbasert veiledning kan være effektiv for å støtte barnehagelæreres samspillsferdigheter med barn, og hvilke faktorer ved en slik veiledning man eventuelt bør ivareta.

5 VOKSEN-BARN SAMSPILL

Forskning innenfor praksisbasert veiledning ser på ulike sider ved voksen-barn samspill som er mulige å påvirke gjennom å støtte barnehagelærere. For eksempel ser studier av Hindman & Wasik (2012) og McCollum, Hemmeter & Hsieh (2013) på hvordan praksisbasert veiledning kan heve de språklige og kognitive kvalitetene ved den stimuleringen barnehagelærere kan gi til barn. For å avgrense fokusområde i denne oppgaven har jeg valgt å se på barnehagelæreres praksisbaserte veiledning kun i relasjon til de sosioemosjonelle kvalitetene ved voksen-barn samspill i barnehagen. I dette kapitlet skal jeg se på hvilke faktorer ved voksen-barn samspillet som kan være viktige for å fremme barns sosioemosjonelle utvikling, og jeg skal drøfte hvilke roller barnehagelærere og barn kan spille i denne prosessen. Avslutningsvis skal jeg redegjøre for hvordan kvaliteten på den støtten barnehagelærere gir til barn ofte måles i forskningslitteraturen.

5.1 Barnehagelæreres rolle

I de siste årene har det vært en stor vekst av antall barn som går i barnehagen. Siden 1970 har tallet vokst fra 2,8% til 91% i 2016 og andelen barn i barnehage fortsetter å vokse (SSB, 2017). Enorm vekst av norske barnehager skapte stor oppmerksomhet rundt barnehagens betydning, både for det enkelte barnet og for samfunnet som helhet. Barnehagen har blitt en sentral arena for barns utvikling, et virkemiddel for sosial utjevning og en viktig del av velferdsstatsbyggingen. Gjennom utvidet barnehagetilbud og tidlig innsats skulle barnehagen bli en læringsarena der alle barn kunne få like muligheter til å utvikle sine ferdigheter i samspill med andre (NOU 2012:1, 2012). I forbindelse med dette ble det spesielt lagt vekt på barnehagekvalitet som en viktig forutsetning for barns utvikling og læring.

Stortingsmelding nr. 24 fremhever flere faktorer som er viktige for barnehagekvalitet. Blant disse er strukturelle faktorer, som for eksempel voksentetthet, personalstabilitet, utstyr og lære- og lekemateriale, og faktorer som utgjør en prosesskvalitet eller kvalitet på det som foregår i barnehagen. Dette er blant annet relasjoner mellom barn og voksne, kvaliteten på samhandling mellom voksne og barn, personalmiljø og det pedagogiske innholdet. I stortingsmeldingen kommer den voksne frem som en viktig støttespiller for barns læring og utvikling og en viktig bidragsyter i kvaliteten på det pedagogiske arbeidet (Kirke-

utdannings- og forskningsdepartementet, 2012).

Barnehagelæreres rolle i barns utvikling blir også mye fremhevet i omfattende undersøkelser. Blant annet fremhever den britiske EPPE-studien viktigheten av barnehagepersonalets kompetanse for et godt barnehage tilbud (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Andre studier fremhever betydningen av barnehagelæreres holdninger, atferd og relasjoner med barna som en viktig forutsetning for barns utvikling og læring (Brandlistuen m.fl., 2015; NICHD, 2005).

5.2 Betydning av samspillet mellom barn og barnehagelærere

Forskningen på tilknytningen mellom foreldre og barn viser at den relasjonen barn bygger med sine primæromsorgsgivere på mange måter er avgjørende for barns utvikling. Gjennom tilknytningen til foreldrene former barn sin forståelse av verden, og lager interne modeller på hvordan de skal forholde seg til seg selv og sine omgivelser (Bretherton, 1987). I følge tilknytningsteorien til Bowlby (1997) bygger barn nære relasjoner med sine omsorgsgivere, gjennom kontinuerlig og hyppig samhandling preget av stabilitet, positiv affekt, responsivitet og sensitivitet.

Pianta (1992) argumenterer for at relasjonene barn bygger med sine barnehagelærere på mange måter er lik relasjonene barn bygger med sine foreldre, selv om barnehagelærere og foreldre har forskjellige roller i barns liv. Uansett type forhold er det grunn til å tro at de egenskapene som er gunstige for barns utvikling ved samspillet med foreldrene hjemme, også vil være gunstige for barns utvikling ved relasjoner som barn bygger med de voksne i barnehagen.

Forskning viser at relasjoner mellom barnehagelærere og barn kan ha stor innflytelse på barns utvikling. Positive relasjoner, preget av kvaliteter som varme og sensitivitet, kan blant annet fremme barns følelsesmessige utvikling (Phillips og Shonkoff, 2000). Positivt samspill kan styrke barns glede av å lære nye ting, og kan forberede barn for skolestart og tilværelse på skolen (Mashburn & Pianta, 2010). Det kan gjøre barn bedre utrustet til å skape gode relasjoner med andre barn og voksne, og det kan styrke barns sosioemosjonelle kompetanse

(Mashburn m.fl., 2008). Voksen-barn samspill av høy kvalitet kan i tillegg virke beskyttende for barn som står i risiko for å utvikle ulike typer vansker, og det kan motvirke negative effekter av risikofaktorer som svak kvalitet på omsorg hjemme (Pianta, 1992; Resnick, Bearman & Blum, 1997; Hamre & Pianta, 2001).

Negativt samspill kan på den andre siden bidra til utvikling av problematferd, svekket tilpasningsevne og negative holdninger til skolen (Hamre & Pianta, 2001; Drugli & Hjemdal, 2013). Et slikt samspill kan med andre ord føre til langvarige negative konsekvenser for barn. Ifølge funnene til Hamre og Pianta har barn som befinner seg i et negativt samspill med barnehagelærere høy risiko for å ta med seg en konfliktpreget atferd til skolen, og å utvikle sosioemosjonelle vansker. Dersom de sosioemosjonelle kvalitetene ved samspillet ikke blir ivaretatt i tide, kan den negative påvirkningen av voksen-barn samspillet trolig følge barnas atferd og skoletrivsel til og med til 8. klasse. Disse funnene og funnene til andre studier, som er nevnt ovenfor, tyder på behovet for å styrke voksen-barn samspillet allerede i barnehagen.

5.3 Barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og voksen-barn samspill

Det finnes en rekke egenskaper ved barnehagelærere som kan stå i sammenheng med deres evne til å skape gode, varme, utviklingsfremmende og sensitive relasjoner med barn. Forskning tyder på at barnehagelæreres oppdragelsessyn og holdninger kan være noen av faktorene som kan påvirke voksen-barn samspillet. Barnehagelærere som har et barnesentrert oppdragelsessyn, og som tror på viktigheten av å skape et læringsmiljø for barnets beste, er ofte mer sensitive og gir mer emosjonell støtte til barn enn barnehagelærerne som har tradisjonelle og autoritære holdninger til omsorgen (Pianta m.fl., 2005). Dette står trolig i sammenheng med at de barnehagelærerne som har et barnesentrert oppdragelsessyn blir mer oppmerksomme på barns behov og egne roller i voksen-barn samspillet.

En annen karakteristika ved barnehagelærere, som kommer fram i forskning om hva som er betydningsfullt for deres samspill med barn, er barnehagelæreres utdanningsbakgrunn. I sine undersøkelser finner for eksempel Pianta m.fl. (2005) og Hamre & Pianta (2004) at barnehagelærere som har høyere utdanning kan være mer sensitive og stimulerende i samhandlingen med barna enn barnehagelærere uten formell kompetanse. Imidlertid påpekes

det i andre studier av de samme forfatterne at utdanning i seg selv ikke er en forsikring på at barnehagelærere kan gi barn god stimulering, men at deres ferdigheter til å skape samspill av høy kvalitet imidlertid kan være av betydning (Mashburn m.fl., 2008). Flere andre studier støtter betydningen av barnehagelæreres evner til å skape samspill av høy kvalitet. Et eksempel er en omfattende NICHD studie (National Institute of Child Health and Human Development), som ble gjort på 1363 barnehagebarn. Denne studien fremhever betydningen av barnehagelæreres evne til å gi emosjonell støtte, deres evne til å kunne være engasjerte og til å engasjere barn i samspillet. I tillegg fremheves viktigheten av å være sensitive overfor de enkelte barns behov, for å kunne skape et voksen-barn samspill av høy kvalitet (NICHD, 2002).

Resiliente barnehagelærere, som klarer å motstå stress og utfordringer i arbeidsdagen, er trolig også de barnehagelærerne som former samspill av høy kvalitet. Stress kan føre til at barnehagelærere involverer seg mindre i arbeidet, at de viser mindre varme og omsorg, og at de blir mer negative og følelsesmessig fraværende i samspillet med barna (Maslach m.fl., 2001). Yoon (2002) sine funn støtter denne antagelsen. I en undersøkelse av 113 lærere, finner hun at lærere som opplever mye stress har en tendens til å skape negative konfliktpregede relasjoner, og at de viser mer negativ affekt i samhandling med barn. Derfor kan det også være viktig for veiledere å jobbe med stressreduksjon hos barnehagelærere.

5.4 Barns karakteristika og voksen-barn samspill

Til tross for at barnehagen står for en stor del av tilpasningen i et voksen-barn samspill av høy kvalitet, finnes det noen faktorer knyttet til karakteristika av barn som kan påvirke samspillet. Blant disse faktorene, som blir mye fremhevet i forskning, er barns individuelle forskjeller, som for eksempel forskjeller i temperament, responsivitet på omsorg, språklige ferdigheter og de erfaringene barn har med hjemmefra.

Det finnes en del forskning på kvaliteten av foreldreomsorg, som viser at barns responsivitet på foreldrenes stimuli og barns temperament spiller en betydelig rolle i utforming av forelder-barn samspillet (Brown, McBride, Bost & Shin, 2011; Fields-Olivieri, Cole, & Maggi, 2017). I de siste årene ble forskere også interessert i å finne ut hvilken rolle barns temperament spiller i utforming av gode voksen-barn relasjoner også i barnehagen. Temperament kan beskrives som et individuelt biologisk betinget reaksjonsmønster på interaksjon med

mennesker, hendelser eller situasjoner. Det kan komme til uttrykk gjennom barns aktivitet, sinnsstemning, emosjonell utholdenhet og impulsregulering (Zentner og Bates, 2008). Moritz Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice & Pence (2006) fremhever, i sin studie av 99 barnehagebarn, den betydningen et barns temperament kan ha på voksen-barn samspillet. Moritz Rudasill m.fl. finner at ikke bare barns temperament, men også hvor godt utviklet språk barn har, er betydningsfullt for hvordan barn tilnærmer seg andre mennesker.

Forskerne kommer fram til at de ”synlige” og aktive barna som har mindre utviklet språk, og som kommer i flere konfrontasjoner med barnehagelærere, ofte befinner seg i flere konfliktpregete voksen-barn relasjoner enn rolige barn med et godt utviklet språk. Forfatterne mener at dette trolig står i sammenheng med at slike barn blir oppfattet av barnehagelærere som mer krevende og vanskelige å kommunisere med, noe som trolig farger samspillet. Imidlertid poengterer Moritz Rudasill m.fl. at barnehagelæreres sensitivitet, positive holdninger og emosjonelle støtte predikerer mer av variasjonen i samspillet enn karakteristika knyttet til det enkelte barnet.

En annen studie som poengterer barns bidrag i voksen-barn samspillet er studien til Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman (2008). I en undersøkelse av 133 barnehagebarn finner de at barn som har et godt utviklet språk har en tendens til å bygge nærmere relasjoner til barnehagelærere enn barn med svakere språklige ferdigheter. Dette står trolig i sammenheng med at disse barna har en større forståelsesramme, og at de kan være flinkere til å ordlegge seg, noe som bidrar positivt i deres samhandling med barnehagelærere. Den samme studien finner også at sjenerte og tilbakeholdende barn, som også har en tendens til å snakke mindre enn andre, bygger færre nære relasjoner med barnehagelærere enn barn som tar mer kontakt i samspillet. Funnene fra disse to studiene viser at det kan forekomme store variasjoner i hvordan voksen-barn relasjoner utfolder seg. Barns temperament og individuelle forskjeller kan derfor være av betydning ved en eventuell analyse av voksen-barn samspillet.

Et annet viktig moment, som ofte fremtrer i forskningslitteraturen som betydningsfullt for barnas relasjoner i barnehagen, er kvaliteten på omsorgen de opplever hjemme og familiens sosioøkonomiske bakgrunn. En av de største studiene som var opptatt av å finne ut hvordan familieforhold står i sammenheng med barns erfaringer i barnehagen var NICHD studien. Studiens funn tyder på at barn som opplever uheldige oppvekstsvilkår hjemme har en økt risiko for å utvikle sosioemosjonelle vansker og utfordringer med atferdsregulering. Barnehagekvalitet og de erfaringene barna gjør i samspill med barnehagelærere kan

imidlertid være en beskyttelsesfaktor for disse barna. Ifølge studien, kan et voksen-barn samspill av høy kvalitet hjelpe barn i risiko med å oppnå sitt fulle utviklingspotensial (NICHD, 2002).

Imidlertid viser noen studier at barn fra fattige familier ofte opplever svakere barnehage tilbud enn andre barn. I sin studie finner Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley (2002) at barn som kommer fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn ofte får færre sensitive og varme relasjoner med barnehagelærere. Dette kan trolig forklares med at høy konsentrasjon av barn i risikogruppen stiller flere krav til barnehagelæreres ferdigheter og kunnskaper for å bygge voksen-barn relasjoner av høy kvalitet. Derfor kan det være slik at barnehagelærere som jobber med denne barnegruppen kan trenge ekstra støtte og veiledning.

5.5 Kartlegging av kvaliteten på voksen-barn samspill i barnehagen

Til tross for at det finnes en bred enighet blant forskere om at barnehagekvalitet er viktig for barns sosioemosjonelle utvikling, finnes det få systematiske kartleggingsverktøy av høy reliabilitet som evaluerer de viktigste faktorene ved barnehagekvaliteten (La Paro, Pianta & Stohlman, 2004). Noen av verktøyene som ofte blir brukt i målinger av kvaliteter på voksen-barn samspillet er Classroom Scoring Assessment System (CLASS), Arnett Caregiver Interaction Scale (Arnetts Scale) og Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Disse verktøyene varierer noe i hva de vektlegger som viktig for barnehagekvalitet, men likevel har de noen overlapp på hvordan de operasjonaliserer sentrale begreper.

ECERS er et verktøy som ble utviklet av Harms og Clifford (1982), og som sikter mot å måle et helhetlig bilde av barnehageomgivelsene. Det inkluderer målinger av både fysiske faktorer, som tilgang til læringsmateriale og møbler, og faktorer relatert til kvaliteten av den stimuleringen barnehagelærere gir til barn. Et eksempel på sistnevnte er de språklige og sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspillet. Utviklere av CLASS kritiserer ECERS for å overfokusere på de fysiske faktorene ved barnehagekvaliteten, og de poengterer viktigheten av å gå enda mer i dybden i evalueringen av faktorer knyttet til observert samspill og prosesskvaliteten i barnehagen. De mener at siden samspillsfaktorene er sentrale

prediktorer for barns senere utvikling, bør de vektlegges i evalueringen av kvaliteten på barnehager (La Paro m.fl., 2004).

CLASS fremhever tre viktige domener i voksen-barn samspillet, som kjennetegner høy barnehagekvalitet: barnehagelæreres emosjonelle støtte, atferdsregulering og kognitiv og språklig stimulering. Emosjonell støtte inkluderer faktorer knyttet til barnehagelæreres evne til å skape gode og varme relasjoner med barn, preget av sensitivitet til det enkelte barns behov, og reduksjon av negativt klasseklima. Atferdsregulering er et domene som skisserer barnehagelæreres evne til å fremme barns sosiale ferdigheter, samt deres evne til å bruke gode regler og rutiner som kan hjelpe med å skape forutsigbare og trygge rammer i barnehagehverdagen (La Paro m.fl., 2004).

Arnetts Scale er et annet verktøy som ofte brukes i evaluering av samspillskvaliteter i barnehager. Arnetts Scale måler noen av de samme variablene som måles i de to første domeneene i CLASS: barnehagelæreres sensitivitet, positivt og negativt klasseklima og atferdsregulering. Både ECERS, CLASS og Arnetts Scale fokuserer på kvalitetene ved den stimuleringen barna får, som anses som viktige for barns sosioemosjonelle utvikling. Imidlertid måler de ikke samspillet direkte påvirkning på barns læring. Forfatterne av CLASS mener derfor at vurderingen av voksen-barn samspill bør sees i sammenheng med andre evalueringer av barns utvikling (La Paro m.fl., 2004).

5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på hvilken rolle barnehagelærere kan ha i barns sosioemosjonelle utvikling, og hvordan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen kan påvirke denne. Det kan konkluderes med at voksen-barn relasjoner er en kompleks prosess, som er avhengig av faktorer knyttet til både barnehagelæreres og barns roller. Kapittelet fremhever at høy kvalitet på voksen-barn samspillet kan være en viktig forutsetning for god læring og utvikling hos barn, og spesielt for barn i risiko. Et godt samspill kan blant annet kjennetegnes ved sosioemosjonelle kvaliteter som varme voksen-barn relasjoner, preget av barnehagelæreres sensitivitet til barns behov, emosjonell støtte og effektiv atferdsregulering.

5.7 Problemstillinger for litteraturstudien

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen kan det hevdes at barnehagelæreres praksis er en kompleks prosess, som består av flere domener. Hvordan barnehagelærere jobber kan være avhengig av deres holdninger, kunnskaper og ferdigheter, hvilket resultat de ser av sitt arbeid, hvilken støtte de får fra kollegaene og av hva de tror virker og ikke virker i deres praksis (se kapittel 2). Teoretisk sett er det mulig å påvirke denne prosessen utenfra gjennom en form for profesjonell utvikling, som er tilpasset barnehagelæreres behov og forutsetninger. En praksisbasert veiledning, en veiledning som er bygget på direkte observasjon av barnehagelæreres arbeid i barnehagen, kan trolig være en form for profesjonell utvikling som kan ivareta barnehagelæreres praksis som helhet.

Imidlertid, som litteraturgjennomgangen også påpeker, blir fenomenet mer komplisert hvis man går inn på konkrete deler av barnehagelæreres arbeid, som for eksempel voksen-barn samspill. Voksen-barn samspill kan ofte ikke bare være avhengig av barnehagelærere, men også av kontekstuelle faktorer og faktorer knyttet til barns karakteristika. Bildet av barnehagelæreres pedagogiske arbeid blir da mer komplekst når man undersøker det i dybden, og det kommer opp flere spørsmål som gjenstår å besvare:

- I hvilken grad kan praksisbasert veiledning til barnehagelærere bidra til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen?
- I hvilken grad er den praksisbaserte veiledningens kvalitet og intensitet relatert til endringer i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen?
- I hvilken grad har barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter betydning for implementering av praksisbasert veiledning og effekten av den?

For å svare på disse spørsmålene har jeg gjort en litteraturstudie av 10 forskningsartikler. Presentasjon av studien og drøfting av funnene er presentert i kapitlene 6-9.

6 METODE

I dette kapitlet presenterer jeg en bakgrunn for min litteraturstudie. Jeg har gjort et søk etter relevant forskningslitteratur og har valgt ut 10 forskningsartikler som belyser de problemstillingene jeg kommer frem til i oppgaven. I dette kapitlet skal jeg presentere fremgangsmåtene som ble brukt for å finne relevant litteratur, og redegjøre for utvalgsriterier for valg av forskningsartiklene. Kapitlet danner et grunnlag for metodologisk vurdering av studiene.

6.1 Litteraturstudie som metode

For å kunne besvare problemstillingene i denne oppgaven har jeg gjort en litteraturstudie av et utvalg av forskningsartikler. Litteraturstudie som et design kan defineres som en systematisk gjennomgang av forskning, med hensikt til å besvare en bestemt problemstilling. En analyse gjort på et utvalg av forskningslitteratur kan gi en mulighet til å finne kunnskap som er relevant for oppgavens problemstilling, og til å få innblikk i hva som gjenstår å undersøke i forhold til temaene som drøftes (Befring, 2007).

En litteraturstudie av høy kvalitet forutsetter et systematisk og etterprøvbart utvalg av undersøkelser, som har høy kvalitet og som passer til å belyse en bestemt problemstilling. Med høy kvalitet menes litteraturstudiets evne til å avdekke samsvarende eller ikke samsvarende funn. Høy kvalitet innebærer her også en analyse av studienes styrker og svakheter (Booth, Papaioannou og Sutton, 2012).

En utfordring ved en litteraturstudie kan være at den i stor grad baserer seg på subjektiv skjønn og de vurderingene som gjøres av litteraturen. Derfor er det viktig å beskrive fremgangsmåtene på en systematisk måte, og å være redelig og nøytral i trekkingen av konklusjoner. Slik kan oppgavens etterprøvbarhet ivaretas (Lund, Kleven, Kvernbekk og Christophersen, 2002).

6.2 Inklusjonskriterier

For å belyse mine forskningsspørsmål har jeg valgt å avgrense søket til to typer studier: studier som ser på effekten av praksisbasert veiledning (eksperimentelle studier), og deres oppfølgingsstudier som ser på implementeringsprosessen ved praksisbasert veiledning (ikke-eksperimentelle studier).

I den teoretiske delen av oppgaven har jeg basert meg på forskning som er gjort både i barnehage- og skolesettinger. Dette ble gjort med tanke på at det finnes en del overlapp i kunnskapen om profesjonell utvikling på begge områder, som kan overføres mellom de ulike kontekstene. Imidlertid var det viktig å anerkjenne at barnehagen er et annet felt enn skole. Derfor har jeg, med tanke på mine forskningsspørsmål, i de følgende kapitlene valgt ut artikler som kun fokuserer på praksisbasert veiledning i en barnehagekontekst.

Barnehagekonteksten, som det blir referert til, gjelder barnehagelærere som jobber med barn i 3-5 årsalderen. En yngre barnegruppe ble ikke inkludert i undersøkelsen. Dette valget ble gjort, fordi det finnes mindre forskning på praksisbasert veiledning av barnehagelærere som jobber med yngre barn. Jeg har også valgt å ikke ta med studier som særskilt fokuserer på veiledning av barnehagelærere som er nyutdannet eller barnehagelærere i utdanning. Dette er et tema som gjerne vektlegges i forskningen. Siden fokuset mitt er på hvordan praksisbasert veiledning påvirker voksen-barn samspillet, har jeg valgt å heller inkludere forskning som generelt er rettet mot barnehagelæreres praksis i barnehagen.

Konteksten i utvalget av studiene som undersøkes ble spisset mot private og offentlige barnehager, og ikke mot andre barnerelaterte institusjoner. Det ble for eksempel ikke tatt med pedagoger som jobber i barnehjem eller avlastningsinstitusjoner. I utvalget av studiene ble det lagt vekt på at barnehagelærere skulle få en form for veiledning, coaching eller mentoring, som skulle være tett knyttet til barnehagelæreres praksis og endringsprosessene hos barnehagelærere. Et annet viktig utvalgs-kriterium for studiene var at disse skulle se på praksisbasert veiledning i sammenheng med barnehagelæreres evne til å skape voksen-barn samspill av høy kvalitet. Som en avgrensning har jeg valgt å se på veiledning i relasjon til de sosioemosjonelle kvalitetene ved voksen-barn samspillet. Andre forhold, som kognitive og språklige stimulering av barn, ble derfor ikke vektlagt, til tross for at noen studier, som jeg undersøker, også ser på disse kvalitetene i voksen-barn samspillet.

Jeg har også valgt å fokusere kun på barnehagelæreres resultater i drøfting av studiene. Noen av undersøkelsene tar også for seg effekten av praksisbasert veiledning på barns utvikling og læring. I min litteraturstudie har jeg imidlertid valgt å vektlegge barnehagelærere, fordi oppgaven primært fokuserer på barnehagelæreres profesjonelle utvikling. Effekten som praksisbasert veiledning av pedagoger har på barn er likevel et interessant tema, der det kan være aktuelt med ytterligere forskning.

De fleste av undersøkelsene som er inkludert i denne litteraturstudien er gjennomført i USA. Det er viktig å være oppmerksom på at konteksten dermed kan være noe annerledes enn i norske barnehager. Årsaken til at det meste av forskningen ikke er hentet fra en mer nærliggende og nordisk kontekst, er at det trolig finnes begrenset med forskning på dette feltet. Da jeg gjorde et litteratursøk med de utvalgsriteriene jeg har valgt, kom det ikke opp resultater fra studier som er gjort i nordiske sammenhenger. Derfor vil overførbarheten av studienes funn diskuteres i evalueringen av studiene.

6.3 Søkestrategi

For å finne frem til de aktuelle studiene har jeg benyttet meg av følgende metoder: søk etter emneord og søk etter forfatternavn. Søket etter emneord ble gjennomført i følgende databaser: Oria, ERIC, Psychinfo, Web of Science, Idunn og Udir. I søket har jeg benyttet meg av sentrale relevante emneord for problemstillingen: professional development, preschool education, coaching og deres beslektede begreper. Etter at søket ble gjennomført har jeg begrenset utvalget av artiklene til kun de som ble publisert mellom 2000 og 2017. Søket ble også begrenset til kun de artiklene som var fagfellevurdert (eng: peer reviewed). Resultatet av søkene og oversikt over begrepene som inngikk i de relevante emneordene er oppgitt i tabell 1 og 2.

Etter at søket ble gjennomført, ble sammendragene av de fleste artiklene gjennomlest for relevans. Det ble lagt fokus på å finne studier som brukte eksperimentelle design, og studier som presenterte resultater knyttet til evaluering av de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen. Det ble også gjort en vurdering av hvilken metodologisk kvalitet studiene hadde.

Tabell 1: Søkeresultater fra 6 ulike databaser

SØKEORD	FAGDATABASE					
	Oria	ERIC	Psychinfo	Web of Science	Idunn	Udir
Professional Development AND *Preschool Education* AND Coaching	11 976 (8 883)*	291 (98)*	23 (21)*	22 (22)	11 (11)	10 (10)

Merknader: () – søkene er begrenset til å kun inkludere studiene fra 2000-2017, *- søkene er koblet opp mot begreper som inngikk i emneordene.

Tabell 2: Oversikt over begreper som inngikk i emneordene

Professional Development	Preschool Education	Coaching
Professional growth	Early Childhood Education	Performance Coaching
Inservice Education	Child Care Centers	Educational Improvement
Capacity Building	Kindergarten	Helping Relationship
Professional Education		Interprofessional Relationship
Professional Training		Mentors

For å finne de aktuelle oppfølgingsartiklene til intervensjonsstudiene ble det brukt et supplerende litteratursøk etter forfatternavn gjennom Google Scholar og Oria. Artiklene ble videre gjennomlest for relevans og analysert i forhold til de intervensjonsstudiene artiklene var knyttet til. Til sammen ga søket 10 forskningsartikler, 7 intervensjonsstudier og 3 implementeringsstudier.

6.4 Studienes forskningsdesign

Studiene jeg har valgt å undersøke ser på hvordan ulike former for praksisbasert veiledning kan påvirke barnehagelæreres evne til å skape voksen-barn samspill av høy kvalitet, og hvordan ulike faktorer ved studienes implementering kan påvirke intervensjonenes resultater. For å belyse dette bruker studiene ekte eksperimentell design, kvasi-eksperimentell design og ikke-eksperimentell design i implementeringsstudiene. De metodologiske egenskapene ved designene presenteres på bakgrunn av beskrivelsene i Lund m.fl. (2002).

6.4.1 Ekte eksperimentelle design

Ekte eksperimentelle design kjennetegnes ved at forskeren intervensjonerer i forsøkssituasjonen og manipulerer de uavhengige variablene. I mitt utvalg av studier er forsøkssituasjonen

barnehager, og de uavhengige variablene er faktorene knyttet til praksisbasert veiledning. Det spesielle ved ekte eksperimentelle design er at det blir brukt randomisering. Det vil si at grupper eller personer tilfeldig fordeles på kontroll og eksperimentgruppe. Tilfeldig fordeling tillater forskeren å sammenligne kontroll og eksperiment gruppene, og ved dette å kontrollere for forstyrrende faktorer som kan påvirke resultatet. Randomisert fordeling gjør derfor ekte eksperimentell design til den mest gunstige i forhold til måling av effekter, fordi man med større sikkerhet kan trekke slutninger i forhold til kausale sammenhenger mellom intervensjonene og endringer i barnehagelæreres atferd.

Imidlertid finnes det også ulemper med tilfeldig fordeling. I pedagogisk forskning er det ikke alltid mulig å gjennomføre randomisering på individnivå. Det vil si at forskere ofte er nødt til å trekke ut et utvalg som allerede består av ferdig sammensatte grupper. Slik som for eksempel i studiene jeg har valgt å se på, der det er gjort randomisering på avdeling, barnehage eller distriktsnivå. Noen av studiene oppgir at en slik måte å fordele gruppene på ble valgt fordi forskerne var avhengig av finansiering som var rettet mot bestemte grupper, eller fordi de ville unngå metodologiske utfordringer knyttet til randomisering på individnivå. De ville for eksempel forhindre at barnehagelærere som jobbet sammen skulle lære av hverandre, dersom de havnet både i kontroll og intervensjonsgrupper under randomisering.

En utfordring som forskerne kunne ha møtt når de utførte tilfeldig fordeling på gruppenivå, er det å oppnå statistisk signifikans i resultatene. Det er ofte slik at randomisering gir mer presis statistisk signifikans og styrke, dersom antall grupper som fordeles på forsøksbetingelsene er store. Dersom antall grupper i kontroll og intervensjonsgruppene er små, som er tilfelle i noen av mine studier, kan det oppstå en risiko for at studiene ikke finner signifikante effekter, fordi de ikke har stort nok utvalg (Gall m.fl., 2007).

I de studiene jeg undersøker som har stort utvalg, kan det imidlertid være en risiko for at ikke betydningsfulle effekter får et signifikant utslag. Derfor tolker jeg også disse studienes funn med forsiktighet. Jeg tar i tillegg i betraktning at det alltid er en sjanse for at forskerne kan gjøre type 1 eller type 2 feil uansett størrelsen på utvalget. Det vil si at det ikke kan utelukkes en mulighet for at forskerne kan forkaste hypoteser som er riktige, eller beholde hypoteser som er feil.

En annen utfordring med tilfeldig fordeling på gruppenivå, som de studiene jeg ser på kunne ha møtt, er at det lett kunne ha oppstått variasjon og ulikheter mellom gruppene og internt i

disse. Dette kunne ha svekket studienes validitet. Gruppene kunne ha blitt forskjellige i forhold til hvilken kvalitet av samspill de opprinnelig hadde i barnegruppene, barns sosioøkonomiske bakgrunn, barnehagelærernes demografiske karakteristika eller andre faktorer. Imidlertid må det påpekes at de fleste studiene, jeg har undersøkt, har valgt å kontrollere for noen av ulikhetene ved å gjennomføre pretest, eller ved å foreta prosedyrer som stratifisert utvelging eller parvis matching av deltakere. Disse metodene styrket trolig dermed studienes validitet, og sørget for mest mulig presis sammenligning av deltakernes resultater.

6.4.2 Kvasi-eksperimentelle design

I mitt utvalg av studier, er det 2 studier som bruker kvasi-eksperimentelle design. Disse inkluderer også manipulasjon av variabler, men til forskjell fra studiene med ekte eksperimentelle design, kan de ha noe svakere kontroll over forsøksbetingelsene på grunn av manglende randomisering. Gruppene og individene som undersøkes kan være forskjellige, fordi utvalget ikke blir tilfeldig fordelt. Dette kan gjøre det noe vanskeligere å trekke konklusjoner om validiteten på sammenhengen mellom intervensjonene, som undersøkes i studiene (de uavhengige variablene), og endringene i barnehagelærernes atferd (de avhengige variablene). Imidlertid fant studiene en måte for å redusere påvirkning av manglende randomisering. De gjennomførte pretest og posttest, sammenlignet testenes gjennomsnittsresultat og brukte det som kontroll-informasjon for evaluering av resultatene. Ved å ta disse grepene har forskerne trolig styrket studienes validitet.

Imidlertid kan man fortsatt være kritisk i forhold til noen av studienes funn. I studien til Conners-Burrow m.fl. (2012) skjer utvalget av intervensjonsgruppen først, og så kontrollgruppen etterpå. Studien spesifiserer at utvalget av eksperimentgruppen er gjort på bakgrunn av barnehagelærers ønske om å bli med i intervensjonen. Det kan da diskuteres i hvilken grad barnehagelærernes ønske om å være med i studien kunne ha påvirket deres prestasjon, og i hvilken grad dette kunne ha påvirket intervensjonens effekter. Derfor tolker jeg denne studiens resultater med forsiktighet.

6.4.3 Ikke-eksperimentelle studier

Ikke-eksperimentelle design forsøker ikke, til forskjell fra eksperimentelle design, å manipulere variablene, men kartlegger sammenhenger mellom dem. De 3

implementeringsstudiene i denne oppgaven, som er en type ikke-eksperimentelle design, forsøker å beskrive hvordan intervensjonene virker. De forsøker også å beskrive sammenhengen mellom hvilke faktorer som gjør intervensjonene effektive. Målsetningen med implementeringsstudiene i mitt utvalg er å forbedre kvaliteten på tiltakene, ved å studere forhold rundt variasjon blant barnehagelæreres responsivitet på intervensjonene. Fordelen ved slike studier er at de kan gå i dybden og belyse de faktorene som ikke kommer tydelig frem i effektstudiene.

Imidlertid bør man også være oppmerksom på metodiske utfordringer knyttet til ikke-eksperimentelle design. I mitt utvalg av studier måles sammenhengen mellom variablene ved hjelp av korrelasjonsstyrke og statistisk signifikans. Som i eksperimentelle studier, har utvalg i korrelasjonsstudier mye å si for om forskerne finner statistiske sammenhenger eller ikke. Derfor kan det være av betydning å se på hvilket utvalg hver av implementeringsstudiene har.

En annen problematikk ved ikke-eksperimentelle design, er hvilke variabler man velger å undersøke. Som man kan se i mitt utvalg av implementeringsstudiene, forsøker forskerne å se sammenhenger mellom mange forskjellige variabler. Noen ser på betydningen av barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter som en viktig forutsetning for deres responsivitet på intervensjonen, mens andre ser på åpenhet for veiledning eller egenskaper ved veiledningsprosessen som viktige prediktorer. Avgjørelsen om hvilke variabler som undersøkes blir ofte avhengig av forskeres skjønn og det teoretiske grunnlaget forskere støtter seg på. Det kan derfor bli slik at noen viktige variabler som potensielt kan ha en innvirkning på intervensjonen ikke tas med, og at de forblir usynlige. Derfor blir det, i min litteraturstudie, viktig å drøfte hvilke alternative forklaringer som finnes for sammenhengen mellom variablene, og om det foreligger andre alternative variabler som kunne ha påvirket resultatet.

6.5 Metodologiske kvalitetskriterier

6.5.1 Indre validitet

Indre validitet handler om hvorvidt det kan trekkes holdbare slutninger om at sammenhenger mellom de variablene som undersøkes er kausale. Noen studier kan ha sterkere indre validitet enn andre, avhengig av hvilken forskningsdesign og metode de bruker. Samtidig vil

validiteten være påvirket av i hvilken grad trusler mot indre validitet blir håndtert i studiene (Lund m.fl., 2002). I de forskningsartiklene jeg undersøker er validiteten ivaretatt på noe forskjellige måter. Dette kan være av betydning for vurderingen av studienes resultater.

Frafall av deltakere er en av de vanligste truslene mot indre validitet i pedagogisk forskning. Frafall er spesielt betydningsfullt dersom deltakere velger å trekke seg fra studier på grunn av undersøkelsene (Gall, Gall og Borg, 2007). I mitt utvalg av studiene er dette imidlertid ikke en stor utfordring. Prosentandelen av barnehagelærere som trakk seg var ikke stor nok til å ha en betydning, og det ble kontrollert for systematiske forskjeller mellom de deltakerne som ble igjen og de som forlot studiene.

Instrumentering er imidlertid en trussel mot indre validitet, som kan være aktuell for alle typer studier jeg undersøker. Instrumentering kan være et problem når forhold ved de datainnsamlingsmetodene som brukes resulterer i kunstige resultater (Lund m.fl., 2002). Intervensjonsstudiene bruker observasjon som målingsinstrument, mens implementeringsstudiene bruker standardiserte spørreskjemaer i veileders og barnehagelæreres evalueringer. Som vi nå skal se nærmere på, kan disse instrumentene ha sine styrker og svakheter.

Observasjon, som en kartleggingsmetode i pedagogisk forskning, kan ha sine fordeler og ulemper. Fordelen ved å bruke observasjon er at den gir mulighet til å kartlegge de sentrale begrepene som undersøkes i naturlige omgivelser. I studiene som undersøkes her omhandler dette observasjon av kvalitetene på voksen-barn samspillet. Observasjon kan bidra til å avdekke ulike mønstre i samspillet, som ellers kunne ha vært vanskelig å kartlegge med andre målingsinstrumenter, som for eksempel selvrapporing eller intervju (Gall m.fl., 2007).

Ulempen med observasjon er at det kan være en krevende datainnsamlingsmetode. Forskere kan møte flere utfordringer, som kan svekke målingenes pålitelighet. Slike utfordringer kan blant annet være observatørens bias, eller vanskelighet med å kartlegge det teoretiske begrepet, som forskerne ønsker å undersøke, presist nok (Gall m.fl., 2007). I mitt utvalg av forskningsartikler kartlegger studiene begreper som er generelt utfordrende å fange opp. Emosjonell støtte kan for eksempel komme til uttrykk gjennom flere faktorer, som barnehagelæreres sensitivitet, non-verbal kontakt og lignende. Det blir da lett for forskerne å manipulere hvordan faktorene skal måles. Imidlertid kan observasjon, dersom den blir

gjennomført på en god måte, sørge for at dataene som blir samlet inn har et høyt nivå av pålitelighet (Gall m.fl., 2007).

En pålitelig observasjon kan kjennetegnes ved at observatører er uvitende om forhold knyttet til studiene. Kjennskap til kontroll- eller intervensjonsgruppe kan påvirke hvordan observatører skårer data til ulike barnehagelærere. For eksempel kan det være slik at observatører evaluerer resultatene til barnehagelærere i tiltaksgruppene høyere enn de egentlig er, fordi de bevisst eller ubevisst kan ønske å spore effekten av tiltakene (Gall m.fl., 2007). Det kan også være en utfordring dersom observatøren, som måler resultatene, har en personlig interesse av at resultatene skal få et bestemt utfall. Hvis det for eksempel er forskerne selv som gjennomfører observasjonen, eller ansatte til forskerne, kan det være en økt sjanse for at de også gjerne vil ønske å se bestemte effekter i studienes resultater. Det kan i noen tilfeller derfor være vanskelig å trekke konklusjoner om hvorvidt de målte effektene skyldes tiltakene, eller faktorer knyttet til gjennomføring av observasjonene (Gall m.fl., 2007).

Forskere kan imidlertid foreta noen grep for å minimere denne trusselen mot indre validitet. Dette kan gjøres ved at det brukes standardiserte målingsinstrumenter med klare retningslinjer, og at observatørene får en grundig opplæring i bruk av disse. En slik fremgangsmåte vil kunne redusere påvirkning fra eventuelle observatørers bias, og det vil kunne hjelpe til med å kartlegge det teoretiske begrepet med et høyere nivå av presisjon (Gall m.fl., 2007).

Når det gjelder målingsinstrumenter, som er brukt i implementeringsstudiene, har alle tre studiene valgt å måle variablene ved hjelp av *spørreskjemaer*. En slik måte å samle inn data på kan ha sine fordeler og ulemper. Styrken i de studiene jeg undersøker er at de bruker strukturerte spørreskjemaer. Det vi ser at spørsmålene stilles med faste svaralternativer. En slik måte å samle inn data på kan gjøre det lettere for forskerne å bearbeide og kode data, når de jobber med et stort utvalg av barnehagelærere. I tillegg sørges det for at svarene blir samlet inn på samme presisjonsnivå, noe som styrker studienes validitet (Kleven m.fl., 2011).

Ulempen ved bruk av strukturerte spørreskjemaer er at man ikke alltid kan få utfyllende svar. I tillegg krever det en viss selvinnsikt, og barnehagelæreres villighet til å svare ærlig på spørsmålene. Det kan være slik at barnehagelærere ikke vil bli fremstilt i dårlig lys, og at de derfor svarer det som er sosialt akseptabelt å svare (Kleven m.fl., 2011). Disse utfordringene

forsøker imidlertid implementeringsstudiene å løse. De bruker anerkjente spørreskjemaer av høy kvalitet, både for barnehagelærernes og veiledernes vurderinger. Bruk av slike målingsverktøy er nyttig, fordi de kan ha høy reliabilitet, ha gode indirekte spørsmål, og de kan hjelpe forskerne med å få høy grad av presisjon i svarene. Ved dette vil studienes validitet kunne styrkes.

6.5.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt de avhengige og uavhengige variablene måler de relevante begrepene. Med andre ord ser man på hvor presist studiene klarer å fange opp det teoretiske begrepet som de sikter på å måle (Lund m.fl., 2002). Her kan forskerne også møte noen faktorer som kan hindre riktig evaluering av de aktuelle fenomenene, som de ønsker å måle.

I de fleste av studiene jeg undersøker blir det ikke kontrollert for validitetstruslene knyttet til *generell oppmerksomhet*. Det vil si at det ikke blir foretatt grep for å sikre at oppmerksomheten, som gis tiltaksgruppen, ikke innvirker på effektmålingene (Lund m.fl., 2002). Generell oppmerksomhet er et særlig aktuelt tema når man analyserer intervensjonsforskning knyttet til veiledning. I de studiene som jeg undersøker blir det ikke alltid like godt beskrevet hva slags oppmerksomhet kontrollgruppene har fått. Det kunne ha vært en styrke, dersom studiene hadde gitt like mye oppmerksomhet til både tiltaksgruppene og kontrollgruppene. Da kunne forskerne ha økt studienes presisjonsnivå i effektmålingene av de tiltakene som ble gitt. En mulig svakhet ved de fleste av studiene, som jeg undersøker, at de ikke oppgir hvordan dette problemet ble behandlet.

Svak reliabilitet i målingene kan også være en betydningsfull trussel mot begrepsvaliditet (Lund m.fl., 2002). Imidlertid er dette bedre ivaretatt i mitt utvalg av studier. Forskerne sørget for å bruke systematiserte målingsverktøy, og de gjennomførte som regel analyse av data på bakgrunn av gjentatte målinger. De forsøkte å sikre målingenes reliabilitet ved å bruke 2 observatører, som kodet data til de samme barnehagelærerne, eller ved å foreta flere målinger av samme personer i løpet av intervensjonene. Styrken ved dette var at forskerne kunne regne ut graden av samsvar mellom de ulike målingene, noe som hevet påliteligheten til de innsamlede dataene.

6.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken grad man kan generalisere studiers funn i forhold til andre kontekster, situasjoner, personer, eller betingelser. I min studie kan det spesielt være aktuelt å snakke om overførbarhet av studienes funn til en norsk barnehagekontekst og til de ansatte som jobber i norske barnehager. De fleste studier ønsker å trekke konklusjoner som kan overføres til større kontekster enn selve studien. Derfor er det viktig at de følger noen kriterier, som kan styrke deres ytre validitet (Lund m.fl., 2002).

Nøyaktig implementering er en fremgangsmåte som kan styrke studienes ytre validitet. Dersom en forsker kan beskrive hvordan intervensjonen ble gjennomført, i detalj, er det mer sannsynlig at den som vil bruke tiltaket kan gjenskape intervensjonen (Gall m.fl., 2007). De fleste av studiene i mitt utvalg gir noe informasjon om hvordan veiledningene ble gjennomført. Denne informasjonen gir en pekepinn i forhold til hvordan intervensjonene kan bli anvendt i andre kontekster. Siden litteratursøket ikke resulterte i forskningsartikler gjort i nordiske sammenhenger, kan informasjon om studienes implementering gi noen ideer om hvordan praksisbasert veiledning kan brukes i en norsk barnehagekontekst.

En annen viktig faktor, som kan styrke studiers ytre validitet, er at studienes funn bekreftes av gjentatte undersøkelser, eller at *langtidseffekter* måles i etterkant av intervensjoner (Lund m.fl., 2002). Dette er imidlertid en svakhet ved flere av studiene jeg ser på, fordi nesten ingen av dem går tilbake på et senere tidspunkt, for å undersøke de langsiktige effektene av intervensjonene. Retest etter intervensjonene kunne ha gitt verdifull informasjon om hvordan barnehagelærerne støtter barns utvikling, når veilederne ikke er tilstedte. I tillegg kunne det ha belyst spørsmålet om praksisbasert veiledning kunne ha en langsiktig positiv effekt for barnehagelæreres praksis. Siden studiene jeg undersøker ikke foretok slike vurderinger, bør deres resultater tolkes med forsiktighet i forhold til hvor langvarige effektene kan være.

6.5.4 Statistisk validitet

Det at en undersøkelse har en sterk statistisk validitet betyr at det kan trekkes holdbare slutninger om at en sammenheng mellom en avhengig og uavhengig variabel er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund m.fl., 2002). Statistisk signifikans tyder på at sammenhengen neppe kunne ha oppstått på grunn av tilfeldigheter, og at det derfor kan trekkes noen konklusjoner i forhold til årsaksforhold. Statistisk styrke kan si noe om hvor

svak eller hvor sterk sammenhengen er, og med høy statistisk styrke kan resultatenes effekt dermed tolkes som mer betydningsfulle (Howitt og Cramer, 2014). Når jeg gjennomgår presentasjonen av studiene oppgir jeg statistisk signifikans og styrke, slik som studiene fremlegger det.

6.6 Implementeringsprosessen

Implementering handler om i hvor stor grad studier lykkes med å omsette den intenderte intervensjonen i praksis. Til forskjell fra, for eksempel, naturvitenskapelig forskning, klarer nesten ingen studier i pedagogisk forskning å oppnå en nært perfekt implementering. Dette skjer ofte på grunn av at resultatet av intervensjonene blir påvirket av menneskelige faktorer. Faktorer som variasjoner i hvordan mennesker responderer på de ulike intervensjonene, eller variasjoner i hvordan ulike personer leverer dem, kan i stor grad påvirke implementeringen (Durlak, 2010). I den sammenheng kan det være interessant å undersøke hvordan ulike implementering av studiene gir ulik effekt. En slik undersøkelse kan trolig bidra til å belyse hvilke nyanser ved veiledning av barnehagelærere som gir best resultater.

Imidlertid velger ikke alle studier i mitt utvalg å forske på implementeringsprosessen, til tross for at dette kan gi verdifull informasjon om intervensjonene. Kun 3 av 7 studier har en oppfølgingsstudie på intervensjonene. Hva disse studiene undersøker varierer også i stor grad. Likevel kan det å analysere implementeringsstudier gi verdifull informasjon om hvor intensiv praksisbasert veiledning bør være for å ha en effekt. I tillegg kan implementeringsstudier, sammen med intervensjonsstudier, gi innsikt i hvilke måter å veilede på som kan være mest effektive. Slik kan de også belyse hvilke områder det er viktig å fokusere på, for å kunne endre barnehagelæreres praksis (Powell og Diamond, 2013). I min drøfting av studienes funn vil jeg se nærmere på sammenhenger mellom de ulike studienes resultater, og de faktorene som er knyttet til deres implementering. I beskrivelsen av studiene velger jeg derfor å oppgi den informasjonen, som forskerne i studiene rapporterer om implementeringsprosessen.

7 LITTERATURSTUDIE - DEL 1

I dette kapitlet presenteres sammendragene av de 7 intervensjonsstudiene, som jeg har valgt å se nærmere på. Studiene er beskrevet i forhold til målsetting, utvalgsriterier, gjennomføring av intervensjoner, instrumentering og deres resultater. I presentasjonen av studiene har jeg valgt å forholde meg til de overordnede begrepene, som er knyttet til kvaliteter i voksen-barn samspill, for å gjøre sammendragene lettere for gjennomlesing.

Kapitlet inneholder også en oppsummering av studienes funn, i henhold til den første problemstillingen som stilles i litteraturstudien: I hvilken grad kan praksisbasert veiledning til barnehagelærere bidra til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen? Metodologiske vurderinger knyttet til studienes funn presenteres etter en gjennomgang av funnene. Oversikt over studiene og deres resultater er presentert i tabell 3.

Tabell 3: Oversikt over intervensjonsstudiene

Forfatter(e)	Variablene undersøkt		Design	N	Måling	Intensitet	Resultater	
	Intervensjon	Voksen-barn samspillet						
1	Zan og Donegan-Ritter (2013)	- Workshops - Praksisbasert veiledning - Kollegaveiledning	Emosjonell støtte, atferdsregulering, kognitiv og språklig stimulering	E	60	Observasjon	Månedlig	Signifikant effekt på noen dimensjoner av atferdsregulering og noen dimensjoner av kognitiv og språklig stimulering, men <u>ikke</u> på noen av dimensjonene av emosjonell støtte. Kontrollgruppen gikk ned i kvalitet på voksen-barn samspillet i løpet av året.
2	Pianta m.fl. (2008)	Sammenligner to intervensjoner: - online veiledning og - tilgang til websider PATHS-støttmateriale	Emosjonell støtte, atferdsregulering, kognitiv og språklig stimulering	E	113	Observasjon	Flere ganger i året	<u>Ikke</u> betydningsfulle forskjeller mellom gruppene i normalt sammensatte barnegrupper. Men i grupper med høy andel (100%) av barn med lav sosioøkonomisk status skåret barnehagelærerne bedre på nivå av emosjonell støtte, atferdsregulering og kognitiv og språklig støtte når de fikk veiledning. Kontrollgruppen gikk ned i kvalitet på voksen-barn samspillet i løpet av året.
3	Raver m.fl. (2008)	- Workshops - Praksisbasert veiledning - Incredible Years - støttmateriale	Emosjonell støtte og atferdsregulering	E	94	Observasjon	Ukentlig	Signifikante moderate og sterke effekter på flere dimensjoner av emosjonell støtte og atferdsregulering. Kontrollgruppen gikk ned i kvaliteten på samspillet i løpet av året.
4	Domitrovich m.fl. (2009)	- Workshops - Praksisbasert veiledning - REDI og PATHS-støttmateriale	Emosjonell støtte, atferdsregulering, kognitiv og språklig stimulering	E	84	Observasjon	Ukentlig	Signifikante moderate effekter på flere dimensjoner av emosjonell støtte og signifikante moderate og sterke effekter på flere dimensjoner av kognitiv og språklig støtte. Men <u>ingen</u> signifikante effekter på kvaliteten på atferdsregulering.
5	Fukkink og Tavecchio (2010)	- Praksisbasert veiledning	Emosjonell støtte, atferdsregulering, kognitiv og språklig stimulering	E	90	Observasjon	4 samtaler	Signifikante effekter på flere dimensjoner av emosjonell støtte, kognitiv og språklig stimulering, men <u>ikke</u> atferdsregulering. Tilbakefall på de fleste variablene, med unntak av språklig stimulering, 3 måneder etter intervensjonen.
6	Conners-Burrow m.fl. (2013)	Sammenligner to intervensjoner: - individuell konsultasjon og - praksisbasert veiledning	Emosjonell støtte	K-E	115	Observasjon	Flere ganger i året	Praksisbasert veiledning på avdelingen hadde større effekt på flere domener av emosjonell støtte enn individuell konsultasjon. Barnehagelærerne benyttet seg også i større grad av praksisbasert veiledning enn av individuelle samtaler.
7	Conners-Burrow m.fl. (2012)	- Workshops - Praksisbasert veiledning	Emosjonell støtte	K-E	193	Observasjon	Månedlig	Signifikante effekter på flere dimensjoner av emosjonell støtte.

Forkortelser: N – utvalg av barnehagelærere; E – eksperimentell design; K-E – kvasi-eksperimentell design

7.1 Presentasjon av studiene

7.1.1 Zan og Donegan-Ritter (2013)

Zan og Donegan-Ritter (2013) undersøkte effekten av en profesjonell utvikling, som besto av kollegaveiledning, praksisbasert veiledning og workshops. De ønsket å se hvordan veiledningstilbudet kunne endre kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne i en Head Start barnehagesetting. Som kriterier for kvaliteten på samspillet brukte forskerne CLASS-domenene: emosjonell støtte, atferdsregulering og kognitiv og språklig støtte. Hovedfokuset i denne studien lå på å påvirke det kognitive og språklige domenet av samspillet, men effektene på emosjonell støtte og atferdsregulering ble også presentert. Et utvalg på 60 barnehagelærere ble tilfeldig fordelt på intervensjon og kontrollgruppe etter avdelingene barnehagelærerne jobbet i (N=30). Studien spesifiserer ikke om samme barnehager fikk samme intervensjon eller ikke. Det ble kontrollert for at gruppene skulle være tilnærmet like i forhold til sosiokulturell bakgrunn, kjønn og gjennomsnittlig jobberfaring.

Intervensjonen besto av flere komponenter. Annenhver måned deltok barnehagelærerne på 3 timers workshops orientert mot å styrke barnehagelærernes kunnskap om emosjonell støtte, effektiv atferdsregulering og kognitiv og språklig stimulering. Barnehagelærerne fikk også utdelt videokameraer, slik at de kunne filme sitt arbeid i barnegruppen en gang i måneden og reflektere selvstendig over videoene. Som hjelp til refleksjonen fikk de utdelt en skriftlig veiledning med konkrete spørsmål som: ”Beskriv i hvor stor grad du er engasjert i samtaler med barnet ” og ”Hvor mye ”tenke høyt” tale bruker du i undervisningen”? Barnehagelærerne ble oppfordret til å ta med notater fra individuelle refleksjoner til kollegasamtalene.

Lignende skriftlige guider ble brukt i kollegasamtalene, hvor barnehagelærerne i plenum månedlig diskuterte de ulike problemstillingene som oppsto etter observasjon av videofilmene. I tillegg fikk barnehagelærerne tilbud om månedlig veiledning med en intern veileder som var knyttet til hver av kollegagruppene. Veiledningen ble gitt både individuelt og i gruppe og varte i ca. 1 time. Veilederne brukte også en skriftlig guide i samtaler med barnehagelærerne. Deres oppgave var å engasjere barnehagelærerne i diskusjoner, stille åpne spørsmål og å reflektere rundt hvilke endringer som kunne gjøres i deres praksis. Til sammen varte veiledningen i 8 måneder (ca. 8 timer).

Målingene av resultatene på voksen-barn samspillet ble gjennomført på bakgrunn av videofilmene som barnehagelærerne sendte til de prosjektansvarlige. Video-opptakene skulle gjøres i gruppetid og leketid. Dataene ble kodet ved hjelp av CLASS-observasjonsverktøy av opplærte studentassistenter som var uvitende i forhold til prosjektet. Videoene av hver barnehagelærer ble analysert av 2 observatører.

Funnene viste at eksperimentgruppen fikk signifikante endringer i to dimensjoner av atferdsregulering og to dimensjoner av kognitiv og språklig støtte, men viste ikke signifikante forbedringer i forhold til nivå av emosjonell støtte. Imidlertid viste kontrollgruppen betydelig reduksjon av kvaliteten på emosjonell støtte mot slutten av året, noe som tyder på at intervensjonen sannsynligvis hadde en vedlikeholdende effekt på kvaliteten av samspillet i eksperimentgruppen.

7.1.2 Pianta m.fl. (2008)

Studien til Pianta, Mashburn, Downer, Hamre og Justice (2008) var et forskningsprosjekt, som undersøkte effekten av en praksisbasert veiledning på kvaliteten på voksen-barn samspillet. Forskerne la vekt på å undersøke hvordan intervensjonen kunne påvirke nivå av barnehagelærernes emosjonelle støtte, atferdsregulering og kognitiv og språklig støtte. De ville sammenligne hvordan to former for barnehagelærer støtte, online praksisbasert veiledning og bruk av internett læringsressurser, ville påvirke de tre domene i samspillet.

113 Head Start barnehagelærere fra en stat i USA deltok i studien. Barnehagelærerne ble tilfeldig fordelt på to tiltaksgrupper etter de administrative distriktene de jobbet i. Studien oppgir ikke antall distrikter i undersøkelsen. Den ene gruppen fikk online veiledning og tilgang til internett læringsressurser med retningslinjer på hvordan man kunne forbedre voksen-barn samspillet (veiledningsgruppen), mens den andre gruppen kun fikk tilgang til internettressursene og ingen praksisbasert veiledning (Web-Only gruppe). Internett læringsressursene, som begge gruppene fikk bruke, inkluderte også veiledning i bruk av PATHS- støttemateriale (Promoting Alternative Thinking Strategies), som barnehagelærerne var ment å implementere minst 1 gang i uken. PATHS er en type støttemateriale som er orientert mot å styrke barns sosioemosjonelle utvikling og atferdsregulering.

Alle barnehagelærerne i studien filmet sin atferd mens de jobbet i barnegruppene og sendte videoene til de prosjektansvarlige. Videoene til barnehagelærerne i veiledningsgruppen ble

analysert av en veileder og ble videre brukt i online veiledningssamtaler. Veilederne jobbet etter en standardisert protokoll, som fokuserte på å styrke barnehagelærernes ferdigheter i alle domenene av voksen-barn samspillet. Deres oppgave var å observere de svake og sterke sidene ved barnehagelærernes atferd, oppmuntre til de gode strategiene og gi tilbakemelding på barnehagelærernes implementering av disse. Det var også veilederens oppgave å sørge for at veiledningene skulle være preget av en tillitsfull atmosfære, for å styrke det terapeutiske forholdet mellom veilederen og barnehagelæreren.

Resultatene av studien ble målt ved hjelp av CLASS observasjonsverktøy og internettmålinger av hvor ofte barnehagelærerne besøkte websidene med læringsressursene. Observasjonene ble gjort på de videoene barnehagelærerne sendte inn, og ble gjennomført av trente observatører som ikke kjente til studiens forhold. Hver video var vurdert av 2 observatører.

Studiens funn tyder på at barnehagelærerne i veiledningsgruppen fikk signifikant bedre resultater i en dimensjon av emosjonell støtte, en dimensjon av atferdsregulering og en dimensjon av kognitiv og språklig støtte. Men etter at det ble kontrollert for barns sosioøkonomiske bakgrunn, jevnet resultatene seg ut for de barnehagelærerne som jobbet på avdelinger med kun 50% barn fra fattige familier. Det vil si at det var ingen forskjell mellom Web-Only og veiledningsgruppen blant de normalt sammensatte barnegruppene. På avdelinger med høy andel av barn med lav sosioøkonomisk status (100%) var det imidlertid betydningsfulle forskjeller. I tillegg viste resultatene at Web Only gruppen fikk en reduksjon av kvaliteten på voksen-barn samspillet sammenlignet med veiledningsgruppen, noe som tyder på at intervensjonen i barnegruppene som fikk veiledning hadde en forebyggende effekt.

7.1.3 Raver m.fl. (2008)

I denne studien ønsket Raver m.fl. (2008) å undersøke om en praksisbasert veiledning kunne fremme kvaliteten på voksen-barn samspillet i Head Start barnehager. Forskerne la vekt på å undersøke om en praksisbasert veiledning kunne påvirke nivå av barnehagelærernes emosjonelle støtte og kvaliteten på atferdsregulering. Det ble valgt ut 94 barnehagelærere fra Chicago for deltagelse i studien. Barnehagelærerne ble tilfeldig fordelt i kontroll og intervensjonsgruppe etter distriktene de jobbet i (N= 7). Det ble trukket ut 2 barnehageavdelinger fra hvert nabolag. For å unngå ubalanse mellom gruppene ble

individene i hver gruppe matchet parvis med hverandre under randomisering. Det ble ikke funnet forskjeller mellom gruppene ved pretest.

Intervensjonen besto av to deler. I løpet av året fikk barnehagelærerne tilbud om å delta på 5 sekstimers workshops. Workshopene fokuserte på å integrere strategier for styrking av emosjonell støtte og atferdsregulering i et støttemateriale (Incredible Years), som barnehagelærerne allerede brukte i Head Start barnehagene. Samtidig fikk alle barnehagelærerne i intervensjonsgruppen ukentlig veiledning (uavhengig om de deltok på workshopene eller ikke), som også var rettet mot å styrke barnehagelærernes ferdigheter i emosjonell støtte og atferdsregulering. Veilederne var sammen med barnehagelærerne både på workshopene og inne på avdelingene. De jobbet med å hjelpe barnehagelærerne til å identifisere styrker og utfordringer i sin samhandling med barna, ga tilbakemelding på deres bruk av nye strategier, og i tillegg jobbet de med å redusere deres stressnivå. I gjennomsnitt fikk barnehagelærerne i tiltaksgruppen 132 timer med ukentlig veiledning.

Resultatene av studien ble målt ved hjelp av to observasjonsverktøy (CLASS og ECERS-R). Observatørene var trent i bruk av begge observasjonsverktøyene og var uvitende i forhold til intervensjonen. De var enten mastergradsstudenter eller forskere i 100% stilling. Hver av observatørene samlet data på barnehageavdelingene 4 ganger i løpet av året. Gjennomsnittet av målingene ble brukt i analyse av resultatene.

Forskerne har kommet frem til noen lovende funn. Barnehagelærerne i intervensjonsgruppen fikk signifikant bedre resultater i alle de tre dimensjonene av emosjonell støtte og en dimensjon av atferdsregulering, med effektstørrelsene fra moderate til sterke. I likhet med studien til Pianta m.fl. (2008) fant også Raver m.fl. (2008) at uten intervensjonen fikk barnegruppene i kontrollgruppen betydelig reduksjon i nivå av emosjonell støtte og en økning av negativt emosjonelt klima. Forskerne forklarte dette med at barnehagelærerne i kontrollgruppen trolig møtte større utfordringer i forbindelse med barns sosioøkonomiske bakgrunn, og at de var mer utsatt for stress. Intervensjonen, på sin side, virket ikke bare på voksen-barn samspillet, men hadde også en forebyggende og stressreducerende effekt for Head Start barnehagelærerne.

7.1.4 Domitrovich m.fl. (2009)

I denne studien ville Domitrovich m.fl. (2009) se på hvordan kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne i Head Start barnehager ville blitt endret etter innføring av en praksisbasert veiledning i kombinasjon med PATHS og REDI støttemateriale, som inneholdt konkrete tiltak for økning av kvalitet på voksen-barn samspillet. Tiltakene fokuserte på endringene i alle de tre domeneene ved samspillet: emosjonell støtte, atferdsregulering og kognitiv og språklig støtte. 84 barnehagelærere fra Pennsylvanias Head Start barnehager deltok i studien. De ble tilfeldig fordelt på kontroll og intervensjonsgruppe. Studien spesifiserer ikke på hvilket nivå randomisering ble gjennomført, men oppgir at avdelinger fra samme barnehager fikk samme forsøksbetingelser. Det ble ikke funnet forskjeller mellom gruppene, i forhold til demografiske data.

REDI- støttemateriale (Research-based, Developmentally Informed) ble brukt i kombinasjon med PATHS. REDI er en utvidelse av en eksisterende læreplan som Head Start bruker. Den inneholder konkrete grep, materialer (bøker, leker) og læringsstrategier, som er designet for å styrke barns kognitive og språklige utvikling. REDI gir også barnehagelærerne konkrete verktøy i atferdsregulering og emosjonell støtte. Støttematerialene ble introdusert til Head Start barnehagelærerne på en 3 dagers workshop, hvor den teoretiske bakgrunnen og implementering av støttematerialene ble drøftet. I løpet av det påfølgende året ble implementering av REDI og PATHS støttet med praksisbasert veiledning. Veilederne var sammen med barnehagelærerne på avdelingen i ca. 4 timer hver uke. Disse timene ble brukt på å observere og notere barnehagelærernes atferd, samt til å modellere effektive jobbestrategier og gi veiledning til barnehagelærerne. Under veiledningen ble barnehagelærerne bedt om å fortelle om sine opplevelser av effektiviteten til det nye materialet, og å reflektere rundt og stille spørsmål om eventuelle utfordringer. De kunne også komme med egne forslag og sette sine egne mål for forbedringer.

Resultater av studien ble målt ved hjelp av flere observasjonsverktøy (CLASS, The Teaching Style Rating Scale (TSRS) og Classroom Language and Literacy Environment Observation (CLEO)). Disse var spesifikt rettet mot å måle barnehagelærernes ferdigheter i emosjonell, kognitiv og språklig støtte og mot å måle kvaliteten på atferdsregulering i voksen-barn samspillet. Observatørene ble trent i bruk av de ulike verktøyene. Hver måling ble gjennomført av to observatører. Imidlertid spesifiserer ikke studien hvem observatørene var, og hvor mye kjennskap de hadde til intervensjonen.

Domitrovich m.fl. kom frem til følgende funn. Intervensjonen hadde signifikant effekt på flere dimensjoner av emosjonell støtte med moderate effektstørrelser, flere dimensjoner av kognitiv og språklig støtte med moderate og sterke effektstørrelser, men ingen signifikant effekt på noen av dimensjonene ved atferdsregulering.

7.1.5 Fukkink og Taveccio (2010)

Fukkink og Taveccio undersøkte effekten av en videobasert intervensjon (Video Interaction Guidance for childcare (VIG)) på kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne i nederlandske barnehager. Forskerne la vekt på å finne hvilke langtidseffekter en praksisbasert veiledning, som bygger på barnehagelæreres selvobservasjon (observasjon av egne videopptak) kunne ha på kvaliteten av emosjonell støtte, atferdsregulering og kognitiv og språklig stimulering i voksen-barn samspillet. I tillegg ville Fukkink og Taveccio undersøke om veiledningen kunne innvirke på barnehagelærernes trivsel i profesjonen. 90 barnehagelærere fra nederlandske barnehager deltok i studien. De ble tilfeldig fordelt på intervensjon og kontrollgruppe etter barnehagene de jobbet i. Studien spesifiserer ikke hvor mange barnehager som tilsammen deltok i undersøkelsen. Alle barnehagelærerne som jobbet i samme barnehager fikk samme forsøksbetingelser. Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom gruppene ved pretest.

VIG-intervensjonen var opprinnelig laget for å veilede foreldre i bruk av gode samspillstrategier med barn. Intervensjonen viste positiv effekt både for foreldrenes samspillsferdigheter og tilfredshet med foreldrerollen (Fukkink, 2008). Intervensjonen i denne studien ble tilpasset barnehagelærerne, men den inneholdt de samme prinsippene. Samspillet mellom barnehagelærerne og barna ble tatt opp på video. Videre ble opptakene analysert av en veileder, og disse analyserte opptakene ble brukt i 4 veiledningssamtaler med barnehagelærerne. Veiledningen la hovedvekt på å hjelpe barnehagelærerne til å reflektere over sin egen praksis, oppdage og analysere gode strategier for å støtte et godt samspill med barna, og til å få et kritisk blikk på hva som kunne endres og hva som var bra.

Resultatene av intervensjonen ble målt ved hjelp av flere målingsinstrumenter: videoobservasjoner (Arnett Scale, Sensitive Resposivity and Verbal Stimulation Scale og VIG-specific measure), for evaluering av kvaliteten på voksen-barn samspillet, og selvrapportert barnehagelærerskjema (VIG job satisfaction scale og Job Resources scale), for evaluering av barnehagelæreres tilfredshet med jobben. Observatørene var trent i bruk av

målingsinstrumentene. Imidlertid oppgir ikke studien hvor mye informasjon observatørene hadde om de aktuelle forsøksforholdene. Likevel viser forfatterne til høy reliabilitet blant de ulike observatørenes målinger, som evaluerte videoene til de samme barnehagelærerne.

Fukknik og Tavecchio kommer til flere interessante funn. Etter intervensjonen fikk barnehagelærerne signifikante forbedringer i noen dimensjoner av emosjonell støtte, og i noen dimensjoner av kognitiv og språklig støtte, mens det ikke ble funnet signifikante forbedringer i variabler relatert til atferdsregulering. Imidlertid fant studien tilbakefall på de fleste målingene, tre måneder etter at intervensjonen ble gjennomført, med unntak av språklig stimulering. Tilbakefallet kan sannsynligvis skyldes lav intensitet av veiledningen (kun 4 møter) eller andre faktorer.

Målinger av barnehagelærernes yrkestilfredsstillelse viste heller ikke signifikante resultater. Selv om barnehagelærerne mot slutten av studien følte seg mer selvsikre i sin rolle, rapporterte de ikke om større grad av tilfredsstillelse med å jobbe i barnehagen, noe som også kanskje kan skyldes lav intensitet i intervensjonen.

7.1.6 Conners-Burrow m.fl. (2013)

Conners-Burrow, McKelvey, Sockwell, Ehrentraut og Whiteside-Mansell (2013) sammenlignet to former for profesjonsutvikling: konsultasjon i form av møter og praksisbasert veiledning inne på avdelingene. Forskerne ville undersøke hvilken effekt de to formene for profesjonsutvikling kunne ha for kvaliteten på voksen-barn samspillet, og på barnehagelærernes ønske om å forbli i profesjonen. Spesielt så studiene på hvor mye tid barnehagelærerne foretrakk å bruke på hver form for veiledning, og hvordan de ulike formene for veiledning påvirket domenet av emosjonell støtte ved voksen-barn samspillet. Til sammen deltok 115 barnehagelærere i prosjektet. Alle barnehagelærerne jobbet i private barnehager. Ingen kontrollgruppe ble tatt med i denne studien.

Prosjektet besto i at alle barnehagelærerne fikk to former for veiledning. Den ene var konsultasjoner, i form av møter, som ikke var direkte knyttet til barnehagelærernes praksis inne på avdelingen. I møtene ble det tatt opp temaer som kollegakonflikter, personlige utfordringer knyttet til profesjonen eller konkrete barnesaker, og temaet var da avhengig av hva barnehagelærerne ville diskutere. Den andre formen for veiledning var praksisbasert, og den ble holdt inne på avdelinger, hvor veilederne observerte barnehagelærernes atferd og

noterte deres interaksjoner med barn. Det veilederne observerte ble deretter diskutert sammen med barnehagelærerne i ettertid. Veiledernes oppgave var å oppmuntre og å støtte barnehagelærerne, å bruke barnehagelærernes styrker, modellere gunstige samspillsstrategier og å hjelpe til med å implementere dem. I gjennomsnitt benyttet barnehagelærerne seg av konsultasjoner flere ganger i året, mens veiledning inne på avdelinger ble etterspurt av barnehagelærerne månedlig.

Resultatene ble målt ved hjelp av flere instrumenter: observasjon (The CIS, Arnett Scale), for evaluering av kvaliteten på voksen-barn samspillet, og barnehagelærernes selvrapporing (Teacher Survey og Abridged Mental Health Consultant Activities Questionnaire - Teacher report), for vurdering av deres bruk av veiledningstilbudet. Studien beskriver at observatørene ble trent i bruk av CIS-observasjon, og at det var 2 observatører som observerte barnegruppene samtidig. Det rapporteres imidlertid ikke om hvor mye kjennskap observatørene hadde til studienes forhold.

Barnehagelærerne rapporterte at de benyttet seg av praksisbasert veiledning i større grad enn konsultasjonssamtalene. Mens de brukte konsultasjonssamtaler noen ganger i året, brukte de praksisbasert veiledning ca. 1 gang i måneden. Studien viste også at praksisbasert veiledning hadde større effekt på barnehagelærernes emosjonelle støtte enn konsultasjonssamtalene. Imidlertid hadde konsultasjonssamtalene større effekt på barnehagelærernes ønske om å forbli i lærerprofesjonen, noe som også er et viktig fokusområde i profesjonsutviklingen. Slik tyder funnene på at ulike former for veiledning kan ha ulik effekt på barnehagelæreres arbeid.

7.1.7 Conners-Burrow m.fl. (2012)

I denne studien ville Conners-Burrow m.fl. (2012) undersøke effekten av en praksisbasert veiledning for kvaliteten på voksen-barn samspillet. Forskerne var spesielt opptatt av å se om veiledningen kunne endre kvaliteten på emosjonell støtte i voksen-barn samspill. Studien undersøkte også hvilken effekt intervensjonen kunne ha på barns sosioemosjonelle og atferdsmessige utvikling. 193 barnehagelærere fra Arkansas Head Start og ABC (Arkansas better chance) barnehager meldte seg for å være med i undersøkelsen. Forskerne valgte først ut en intervensjonsgruppe, og så en kontrollgruppe. Gruppene ble ”matchet” etter demografiske karakteristika. Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom gruppene ved pretest.

Intervensjonen besto i at barnehagelærerne i tiltaksgruppen fikk tilbud om en praksisbasert veiledning en halv dag hver uke. Veilederens oppgave var å gi barnehagelærerne veiledning på emosjonell støtte, observere og å oppdage barn som viser tegn på atferdsvansker. De skulle også hjelpe barnehagelærerne med å utvikle tiltaksplaner for disse barna og med å bistå i deres foreldre- og kollegasamtaler. Barnehagelærerne og veilederne hadde både formelle og uformelle møter, hvor spørsmål om voksen-barn samspill og barnehagelærernes opplevelse av spillet ble diskutert. I tillegg fikk barnehagelærerne hjelp med stressreduksjon.

Resultatene av studien ble målt ved hjelp av Arnetts Scale, observasjonsverktøy for evaluering av kvaliteten på emosjonell støtte, og DECA (The Devereux Early Childhood Assessment), som er et barnehagelærer-rapporteringskjema for evaluering av intervensjonens effekt på barns sosioemosjonelle utvikling. Det ble også foretatt en survey på barnehagelærerne, for å finne ut i hvor stor grad de ble fornøyd med veiledningstilbudet. Observasjonene og surveyet ble gjennomført av opplærte observatører. Hver barnehagelærer ble observert av 2 personer, med høy reliabilitet i målingene. Imidlertid rapporterer studien at observatørene var kjent med hvem som var i kontroll- og intervensjonsgruppe.

Resultatene, målt med Arnetts Scale, viste signifikant effekt på flere dimensjoner av emosjonell støtte. Barnehagelærerne som fikk praksisbasert veiledning viste større grad av sensitivitet til barna og var mindre negative i spillet enn barnehagelærerne i kontrollgruppen. I forhold til barns resultater, fant forskerne ingen forskjell mellom gruppene ved det første og andre året av intervensjonen, men ved slutten av det tredje året viste intervensjonen signifikant effekt på reduksjon av atferdsvansker og økt nivå av emosjonell tilknytning til barnehagelærerne. Surveyet, som barnehagelærerne svarte på, viste også positive resultater. Flertallet av barnehagelærerne i intervensjonsgruppen var fornøyd med veiledningstilbudet. De rapporterte at de anså praksisbasert veiledning som nyttig og at de fikk lære mye gjennom dette.

7.2 Funn

I hvilken grad kan praksisbasert veiledning til barnehagelærere bidra til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen?

Alle studiene i denne undersøkelsen gir en eller flere former for veiledning. De fleste studiene tilbyr veiledning inne på avdelingene, eller via online veiledningssamtaler. Alle veiledningstypene er tett knyttet til barnehagelærernes praksis og sikter mot å støtte deres kunnskaper og ferdigheter innenfor emosjonell støtte og atferdsregulering. Det som er felles ved alle veiledningsprosessene er at de baserer seg på refleksjon, barnehagelærernes engasjement og fokus på deres sterke sider. I tillegg gir veilederne tilbakemeldinger som er direkte relatert til barnehagelærernes atferd, og de modellerer gunstige fremgangsmåter i samspill med barn. Noen av studiene er også opptatt av at barnehagelærerne skal få mulighet til å sette sine egne mål og til å overvåke sin fremgang underveis i veiledningsprosessen.

Til tross for at alle studiene vektlegger egenskaper ved veiledning som kan være gunstige for endringer av barnehagelæreres praksis, indikerer studienes funn at det kan være krevende å endre de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen. Vi ser at studiene ikke er entydige til tross for at de viser effekter. Noen studier finner fra moderate til sterke effekter på noen dimensjoner av emosjonell støtte og atferdsregulering, mens andre ikke finner signifikante effekter. Det er også variasjon blant studiene i forhold til hvor mange dimensjoner ved samspillet, som praksisbasert veiledning har klart til å endre. Dette tyder på at selv med en god del veiledning, kan det være utfordrende å påvirke hvordan voksen-barn samspill utfolder seg.

Det finnes imidlertid noen indikasjoner i studienes resultater på at praksisbasert veiledning trolig kan være mer effektiv til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill enn andre former for støtte av barnehagelærere, som for eksempel tilgang til nettbaserte læringsressurser eller individuelle konsultasjonssamtaler (møter). Funnene til Pianta m.fl. (2008) og Conners-Burrow m.fl. (2013) tyder på at veiledning direkte relatert til barnehagelæreres arbeid kan være mer egnet til å styrke barnehagelæreres ferdigheter i konkrete situasjoner, der voksen-barn samspill foregår. Funnene tyder også på at barnehagelærere trolig kan foretrekke praksisbasert veiledning fremfor andre former for veiledning, som for eksempel individuelle konsultasjonssamtaler. Selv om det ikke kommer tydelig frem i studiene hvorfor barnehagelærere velger som de gjør, kan det tenkes at

barnehagelærere anser praksisbasert veiledning som mer relevant for deres arbeidspraksis. Som det ble fremhevet tidligere i oppgaven, er ofte barnehagelærere oppsøkende etter lærings situasjoner som baserer seg på praktisk anvendelse av lært kunnskap, noe som praksisbasert veiledning tilbyr.

Et annet interessant funn er at praksisbasert veiledning kan ha en forebyggende effekt. Flere studier viste at kontrollgruppene gikk ned i kvaliteten på samspillet i løpet av året sammenlignet med intervensjonsgruppene. Dette tyder på at veiledningen trolig hadde forhindret påvirkning av negative faktorer, som senket kvaliteten på samspillet i kontrollgruppene. Det kan tenkes at veiledningen kunne ha bidratt med stressreduksjon, noe som kan ha opprettholdt barnehagelærernes evne til å gi barn god stimulering. Det kan også være slik at intervensjonene gjorde barnehagelærerne mer oppmerksomme på å opprettholde gode relasjoner med barna.

Det er likevel en del metodiske utfordringer, som gjør at vi ikke kan konkludere i forhold til disse funnene, og disse skal jeg nå gå gjennom videre.

7.2.1 Randomisering

Som tidligere fremhevet i oppgaven, kan randomisering med store enheter være en av de metodologiske utfordringene knyttet til ekte eksperimentelle design. Presentasjonen av studiene har vist at forskerne har foretatt tilfeldig fordeling på ulike nivåer. Raver m.fl. (2008) og Pianta m.fl. (2008) gjennomførte randomisering på distrikt-nivå. Fukkink og Tavecchio (2010) og Domitrovich m.fl. (2009) valgte å tilfeldig fordele gruppene på barnehagenivå, mens Zan og Donegan-Ritter (2013) randomiserte på avdelingsnivå. Antall enheter varierte fra studie til studie, noe som trolig kan ha påvirket hvilke resultater som studiene har kommet fram til, og hvor signifikante effekter de oppnådde.

For eksempel fant ikke studien til Pianta m.fl. signifikante effekter av praksisbasert veiledning, før det ble kontrollert for nivå av fattigdom i barnehagene. Dette kan trolig skyldes at forskerne gjennomførte tilfeldig fordeling på distrikt-nivå. Selv om Pianta m.fl. ikke oppgir antall distrikter kan vi, ut fra antall barnehagelærere som ble med i utvalget (N=113), anta at omfanget av distrikter ikke var så stort. Et lite antall distrikter kan ha bidratt til at undersøkelsen til Pianta m.fl. ikke kom fram til statistisk signifikante effekter.

En annen mulig grunn til hvorfor Pianta m.fl. ikke oppnådde statistisk signifikans i funnene, kan være at tilfeldig fordeling på distriktsnivå førte til at det forekom stor variasjon i hvordan barnehagelærerne responderte på intervensjonen. Litteraturgjennomgangen, tidligere i oppgaven, har fremhevet at barnehagelæreres atferd kan bli påvirket av en rekke faktorer knyttet til deres bakgrunn, sammensetning av barnegruppen, barnehagelæreres karakteristika, deres opprinnelige evner til å støtte voksen-barn samspill og andre faktorer. Man kan anta at barnehagelærerne kunne variere mye i forhold til disse faktorene, også innenfor samme distrikt. Dette kan trolig ha hatt en betydning for hvorfor studien kom fram til ikke signifikante resultater. Det kan imidlertid også være andre forhold som har påvirket studiens funn, og som kunne vært interessante å se nærmere på. Dette kan for eksempel være kvaliteten på intervensjonen som ble gitt (online veiledningssamtaler), og de enkelte barnehagelærernes forhold med veiledere.

Utfordringer knyttet til variasjon internt i gruppene, og mellom disse, kan ha vært et problem for de studiene som valgte å gjennomføre randomisering på distrikts- og barnehage nivå, fordi man kan anta at barnehagelærere som jobber i forskjellige barnehager kan være betydelig forskjellige fra hverandre. Imidlertid tok de fleste studiene grep for å redusere eventuelle forskjeller mellom gruppene. For eksempel gjennomførte studien til Raver m.fl. (2008) en parvis matching av deltakerne fra kontroll- og intervensjonsgruppene, for å presist kunne sammenligne deres resultater. Domitrovich m.fl. (2009) gjorde på sin side et stratifisert utvalg av deltakerne, på bakgrunn av demografiske karakteristika og størrelsene på barnehagene, for å sikre likhet mellom gruppene. Alle studiene i utvalget har også gjennomført en pretest, for å kontrollere for forskjeller i kvaliteten på voksen-barn samspillet i barnehagene, før intervensjonenes start.

Til tross for at det finnes metodologiske utfordringer knyttet til randomisering med store enheter, kan man også trekke fram noen fordeler. Styrken ved Raver m.fl. (2008), Pianta m.fl. (2008), Fukkink og Tavecchio (2010) og Domitrovich m.fl. (2009) sine studier er at fordeling på distrikts- og barnehagenivå sørget for at deltakerne i kontroll- og intervensjonsgruppene ikke lærte av hverandre. Det kan ofte være en utfordring for grupper, som er fordelt på avdelingsnivå, at kontroll og tiltaksgrupper deler informasjon mellom seg. I et slikt tilfelle kan det forskningsmessige grunnlaget de ulike gruppene sammenlignes med hverandre på bli feilaktig. I de øvrige studiene har ikke dette vært tilfelle, fordi barnehagelærerne i samme grupper fikk samme intervensjon.

Zan og Donegan-Ritter (2013) sin studie kan imidlertid ha støtt på dette problemet. Studien oppgir at randomisering ble gjort på avdelingsnivå, noe som forutsetter en sjanse for at barnehagelærerne i samme barnehager kan ha havnet i kontroll- og tiltaksgrupper. Fordi barnehagelærerne kan ha veiledet hverandre eller delt informasjon, kan man derfor stille et spørsmålstegn ved om gruppene kan regnes som passende for sammenligning. Dette kan i sin tur svekke validitet av studiens resultater, og det kan kanskje være en av grunnene til hvorfor studien ikke fant flere signifikante effekter på de ulike domeneene ved voksen-barn samspill i barnehagene.

7.2.2 Instrumentering

Alle intervensjonsstudiene i min litteraturstudie bruker observasjon som instrument for evaluering av voksen-barn samspillet. Zan og Donegan-Ritter (2013), Pianta m.fl. (2008) og Fukkink og Tavecchio (2010) bruker videoobservasjon, mens Raver m.fl. (2008), Domitrovich m.fl. (2009), Conners-Burrow m.fl. (2013) og Conners-Burrow m.fl. (2012) bruker observasjon inne på avdelingene.

Stryken ved intervensjonsstudiene er at alle bruker opplærte observatører og observasjonsverktøy av høy kvalitet, enten CLASS, ECERS-R eller Arnetts Scale. Raver m.fl., Domitrovich m.fl. og Fukkink og Tavecchio bruker i tillegg flere observasjonsverktøy samtidig, noe som styrker validiteten av disse studienes resultater.

Til tross for at alle studiene i utvalget oppgir at observatørene ble opplært i gjennomføring av datainnsamling, rapporterer ikke alle om hvorvidt observatørene hadde kjennskap til studienes forhold eller ikke. Kun studiene til Zan og Donegan-Ritter (2013), Pianta m.fl. (2008) og Raver m.fl. (2008) rapporterer at observatørene var uvitende til studiens målsetninger og innhold. Dette reiser da noen spørsmål i forhold til bias av observatørenes vurderinger. Det kan være tilfelle at kjennskap til kontroll- eller intervensjonsgruppe kan ha påvirket hvordan observatørene skåret data til de ulike barnehagelærerne. I tillegg kan det være mulig at observatørene hadde en viss interesse i å oppnå spesifikke resultater i intervensjonene, dersom deres arbeidssituasjon var nær knyttet til hva studiene ville finne.

I de studiene som ikke oppgir hvem observatørene var, er det sannsynlig at observasjonene kan ha vært gjennomført av forskerne selv eller av ansatte til forskerne. Man kan da sette spørsmålstegn ved påliteligheten til noen av dataene som ble samlet inn, siden det ikke kan

utelukkes at forskerne ønsket å se bestemte effekter i studienes resultater. Usikkerheten rundt hvem observatørene var, og hvor mye de visste om studiene, svekker derfor disse studienes validitet.

Når det gjelder video-observasjon og observasjon inne på avdelinger, har disse datainnsamlingsmetodene også sine styrker og svakheter. I en observasjon inne på avdelinger har man mulighet til å observere barnehagelæreren i forskjellige situasjoner i samspill med barn. Som for eksempel rapporterer studien til Raver m.fl. (2008) at observasjonene foregikk på ulike tidspunkter av dagen og under forskjellige kontekster som lek, måltider og gruppesamlinger. En slik observasjon tillot forskerne å evaluere samspill på flere tidspunkter av dagen, noe som styrket studiens reliabilitet og validitet.

På den andre siden er fordelen med en video-observasjon at observatørene kan analysere opptaket flere ganger og derfor eventuelt avdekke flere variabler samtidig. Dette er noe som observatørene inne på avdelinger kanskje ikke hadde mulighet til. Imidlertid er det da også avgjørende hvem som gjorde videoopptakene, og hvem som sendte de inn. Svakheten ved studien til Pianta m.fl. (2008) og Zan og Donegan-Ritter (2013) er at videoopptakene ble gjort av barnehagelærerne selv. Det at de filmet seg selv kan ha vært et problem, fordi barnehagelærerne visste at de skulle bli observert. Det er derfor mulig at de bevisst eller underbevisst kan ha ønsket å yte sitt beste. Dette kan ha påvirket opptakenes gyldighet, og i hvilken grad videoklippene gjenspeiler den virkelige hverdagen i barnehagen. Derfor kan det være viktig å ha en kritisk holdning til grunnlaget som slutningene i disse studiene trekkes på, og også til de påfølgende resultatene som de kommer fram til.

7.2.3 Overførbarhet

Deltakerne i studiene som er presentert ovenfor er barnehagelærere som jobber med barn i 3-5 årsalderen. De fleste av barnehagelærerne jobber i Head Start barnehager, med unntak av studiene til Fukkink og Taveccio (2010) og Connors-Borrow m.fl. (2013) hvor barnehagelærerne representerer private eller ordinære barnehager. Alle barnehagene, med unntak av den nederlandske studien, befinner seg i USA og følger derfor den organiseringen som er vanlig i amerikanske sammenhenger. Det engelske ordet *preschool* tyder på vektlegging av barnehagens skoleforberedende oppgave, noe som også har følger for hvordan hverdagen i barnehagene blir organisert. Det blir ofte lagt mye vekt på styrking av

barns akademiske ferdigheter, og det brukes egne læreplaner for å støtte barns sosioemosjonelle, språklige og kognitive læring.

Norske barnehager skiller seg imidlertid noe fra et amerikansk barnehagekonsept. Et styringsdokument, som alle barnehagene i Norge drives etter, er Kunnskapsdepartementets rammeplan for barnehagene. Den inneholder barnehagens samfunnsmandat, barnehagens mål, verdigrunnlag og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Norsk rammeplan gir trolig ikke like konkrete og detaljerte føringer til hvordan barnehagelærere skal støtte barns sosioemosjonelle, språklige og kognitive utvikling, som det flertallet av de amerikanske læreplanene gjør. Barnehagelærere i Norge har selv ansvar for å komme fram til strategier for læring og støtte av barn.

Forskjellene mellom barnehager i ulike land gjør det problematisk å vurdere i hvilken grad studienes funn kan overføres til en norsk barnehagekontekst. Vi kan dermed ikke si med sikkerhet om tiltakene knyttet til veiledning vil fungere på samme måte i Norge. Det er derfor behov for ytterligere forskning som ser på praksisbasert veiledning innenfor de rammene som norske barnehagelærere jobber i, for å kunne konkludere i hvilken grad praksisbasert veiledning kan bidra til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen i Norge.

Vi kan heller ikke konkludere med hvilke langtidseffekter praksisbasert veiledning kan ha på bakgrunn av studiene som omhandles i denne oppgaven. Nesten ingen av studiene gjorde en posttest etter at intervensjonene var ferdig. Den eneste studien som så på langtidseffektene, fant tilbakefall på de fleste domene ved voksen-barn samspill. Dette reiser da noen spørsmål i forhold til hvorvidt praksisbasert veiledning kan føre til en reell endring i barnehagelæreres pedagogiske arbeid på lang sikt. Det må imidlertid påpekes at denne studien også hadde minst intensiv veiledning av alle studiene i utvalget, noe som kan tyde på at det kreves mer intensiv veiledning for å oppnå gode resultater.

Til tross for at mitt litteratursøk ikke oppga relevante studier i nordiske sammenhenger og at studiene ikke undersøkte longitudinelle effekter, kan det fortsatt diskuteres hvordan kunnskapen som ble funnet i studiene kan være relevante for en norsk barnehagekontekst. Beskrivelse av studienes implementering, og presisering av de metodene som ble brukt i veiledningsprosessen kan gi en pekepinn på hvordan praksisbasert veiledning kunne vært gjennomført i Norge. Dessuten har de ulike studiene ved ulike kontekster (private, ordinære

og Head Start barnehager) sentrale funn som stemmer overens på tvers av kontekstene, og dette kan tyde på at det finnes noen generelle trekk ved effektene, som kan ha overføringsverdi på tvers av de ulike sammenhengene.

7.3 Oppsummering

Til tross for at noen av studiene hadde metodologiske utfordringer, kan det sies at studiene i sin helhet har god kvalitet. Ved å se på hvordan de beskriver veiledningens implementering, kan det konkluderes at studiene var godt planlagte og gjennomtenkte i gjennomføringen av veiledningen. De fleste studiene styrket sin validitet ved å bruke verktøy av høy kvalitet, og ved å sørge for høy reliabilitet i målingene.

På bakgrunn av studienes funn kan det konkluderes med at praksisbasert veiledning trolig kan være nyttig for å støtte barnehagelæreres pedagogiske arbeid. Imidlertid finner jeg at effektene i mange av studiene er uklare. Dette tyder på at de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen kan være krevende prosesser å endre, selv med praksisbasert veiledning. Litteraturstudien viser at det er stor variasjon mellom studiene i forhold til hvilke effekter de kom fram til. Derfor kan det være interessant å undersøke hva denne variasjonen eventuelt kan skyldes. Dette bringer oss til problemstillingene i neste kapittelet av oppgaven: I hvilken grad er den praksisbaserte veiledningens kvalitet og intensitet relatert til endringer i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen? I hvilken grad har barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter betydning for implementering av praksisbasert veiledning og effekten av den? I neste kapittel skal jeg gjennomgå implementeringsstudiene og forsøke å belyse problemstillingene.

8 LITTERATURSTUDIE DEL 2

I dette kapitlet skal jeg på bakgrunn av oppfølgingsstudiene til Pianta m.fl. (2008), Domitrovich m.fl. (2009) og Conners-Burrow m.fl. (2012) og de studiene som ble presentert tidligere belyse problemstillingene: I hvilken grad er den praksisbaserte veiledningens kvalitet og intensitet relatert til endringer i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen? og I hvilken grad har barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter betydning for implementering av praksisbasert veiledning og effekten av den?

Studiene som skal presenteres her er ikke-eksperimentelle studier, som undersøker sider ved intervensjonenes implementering og barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter som kan ha påvirket deres responsivitet på praksisbasert veiledning. Hvordan studiene operasjonaliserer begrepene knyttet til implementering og barnehagelærernes karakteristika er noe forskjellig fra studie til studie. I sammendraget av undersøkelsene oppgir jeg derfor hva forskerne la i begrepene, slik som de beskrev det selv i studiene. Oversikt over implementeringsstudiene er presentert i tabell 4.

Tabell 4: Oversikt over implementeringsstudiene.

Forfatter(e)	Variablene undersøkt	Design	Utvalg	Resultater
1 Downer m.fl. (2009) Oppfølgingsstudie av Pianta m.fl. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenheng mellom bhg.lærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter og deres responsivitet på veiledningstilbudet. • Sammenheng mellom kvaliteten på voksen-barn samspill ved pretest og bhg.lærernes responsivitet på veiledningstilbudet. 	I-E	62 bhg.lærere	<ul style="list-style-type: none"> • Det var stor variasjon blant bhg.lærernes bruk av veiledningstilbudet. • Variasjon i bruk av tilbudet kan ha vært avhengig av hvilken veileder bhg.lærerne hadde fått. • Mot slutten av det andre året av intervensjonen, benyttet bhg.lærerne seg mindre av veiledningstilbudet. • De bhg.lærerne som benyttet seg mest av veiledningen var de bhg.lærerne som var eldre, hadde mer erfaring, hadde barne-sentrerte holdninger og høyere self-efficacy, og de som skåret høyt på nivå av emosjonell støtte og kognitiv og språklig stimulering ved pretest.
2 Domitrovich m.fl. (2009) Oppfølgingsstudie av Domitrovich m.fl. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenheng mellom bhg.lærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter og endringer i kvaliteten på voksen-barn samspill • Sammenheng mellom bhg.lærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter og deres responsivitet på veiledning. • Sammenheng mellom bhg.lærerens responsivitet på veiledningen og endringer i kvaliteten på voksen-barn samspill. 	I-E	44 bhg.lærere	<ul style="list-style-type: none"> • Det var stor variasjon blant bhg.lærerne i forhold til responsivitet på veiledningen. • Bhg.lærernes holdninger og ferdigheter, som self-efficacy og tilfredshet med jobben, hadde generelt ingen signifikant sammenheng med endringer i kvaliteten på voksen-barn samspillet, med unntak av bhg.lærerens stressnivå og utdanningsbakgrunn. • Variasjoner blant bhg.lærernes responsivitet på veiledningen var ikke predikert av faktorene knyttet til bhg.lærernes holdninger og ferdigheter, med unntak av arbeidserfaring og støtte fra ledelsen. • Bhg.lærernes responsivitet på veiledningen predikerte kvaliteten på voksen-barn samspillet, kun når den var knyttet til interaksjonseffekter ved bhg.lærernes rolle.
3 Amini Virmani m.fl. (2013) Oppfølgingsstudie av Conners-Burrow m.fl. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenheng mellom kvaliteten og intensiteten på veiledning og endringer i kvaliteten på voksen-barn samspill. • Sammenheng mellom bhg.lærerens responsivitet på veiledningstilbudet og endringer i kvaliteten på voksen-barn samspill. • Sammenheng mellom bhg.lærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter og endringer i kvaliteten på voksen-barn samspill. 	I-E	141 bhg.lærere	<ul style="list-style-type: none"> • I gjennomsnitt var bhg.lærerne fornøyde med veiledningen, og med relasjonen de hadde med sine veiledere, men det var stor variasjon i bruk av veiledningstilbudet. • Veiledningens kvalitet og intensitet hadde signifikant sammenheng med endringer av kvaliteten på emosjonell støtte. • De bhg.lærerne som oppfattet veiledningen som nyttig, og som hadde godt terapeutisk forhold til veilederne viste større positive endringer i kvaliteten på emosjonell støtte (svak sammenheng). • De bhg.lærerne som attribuerte forbedring av kvaliteten på samspillet til veiledningen, skåret også høyere på nivå av emosjonell støtte (svak sammenheng). • Bhg.lærerne som skåret lavest på nivå av emosjonell støtte ved pretest viste størst vekst i løpet av intervensjonen. • Bhg.lærernes holdninger og ferdigheter hadde ingen signifikant sammenheng med endringer av kvaliteten på emosjonell støtte. • Barnehageassistentene fikk mer utbytte av praksisbasert veiledning enn barnehagelærerne.

Forkortelser: bhg.lærere – barnehagelærere; IE – ikke eksperimentell design

8.1 Presentasjon av implementeringsstudiene

8.1.1 Downer m.fl. (2009)

Downer med kollegaene gjorde en oppfølgende implementeringsstudie på Pianta m.fl. (2008) sin intervensjon, som er beskrevet i punkt 7.1.2. Forskerne hadde som mål å undersøke sammenhengen mellom faktorene knyttet til kvaliteten på implementering av intervensjonen og barnehagelærernes responsivitet på den. Studien undersøkte også sammenhengen mellom barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter, barnehagelærernes responsivitet på intervensjonen, sammenhengen mellom kvaliteten på voksen-barn samspillet ved pretest og barnehagelærernes responsivitet på intervensjonen. 62 barnehagelærere fra eksperimentgruppen til Pianta m.fl. (2008) sin studie deltok i denne undersøkelsen.

Faktorene ved *implementering*, som ble undersøkt, var mengden av barnehagelærernes bruk av nettbaserte læringsressurser og antall samtaler med veilederen. Faktorene knyttet til *barnehagelærernes responsivitet* på veiledningen var definert som barnehagelærernes oppfattelse av nytten av veiledningstilbudet, barnehagelærernes bruk av nye strategier og deres engasjement i veiledningen. *Barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter* ble målt som demografiske faktorer (alder, erfaring og utdanningsbakgrunn), holdninger til barn (voksen-sentrerte eller barne-sentrerte) og barnehagelærernes self-efficacy.

Målingene ble gjennomført ved hjelp av barnehagelærernes selvevaluering (Modernity Scale og Teacher Self-Efficacy Scale), spørreskjemaer, hvor veilederne vurderte barnehagelærernes engasjement under veiledning, og internettstatistikk over barnehagelærernes besøk på nettsidene, som inneholdt læringsmaterialet.

Studien kom fram til flere interessante funn. Det var stor variasjon blant barnehagelærernes bruk av veiledningstilbudet. Antall fullførte veiledningssamtaler varierte fra 4 til 19 per år. I gjennomsnitt hadde barnehagelærerne fullført 12 veiledningssamtaler, som varte i ca. 30 minutter, på det første året av intervensjonen. Mot slutten av det andre året ble dette tallet redusert til 10 veiledningssamtaler per år. Barnehagelærerne benyttet seg også mindre av de nettbaserte læringsressursene mot slutten av intervensjonen. Forfatterne argumenterer for at variasjonen i bruk av intervensjonen kan ha vært avhengig av hvilken veileder barnehagelærerne hadde fått, og at reduksjonen i bruk av praksisbasert veiledning kan sees i sammenheng med at barnehagelærerne ble mer selvstendige i bruk av nye strategier.

I forhold til barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter viste resultatene at de barnehagelærerne som var eldre og de som hadde mer erfaring var mer engasjerte i veiledning enn de andre barnehagelærerne. Barnehagelærerne som hadde barne-sentrerte holdninger og høyere self-efficacy brukte veiledningstilbudet oftere enn de andre. De barnehagelærerne som skåret høyest på nivå av emosjonell støtte og kognitiv og språklig stimulering ved pretest var også mer engasjerte i intervensjonen. Funnene tyder på at det er stor variasjon blant barnehagelærernes bruk av veiledningstilbudet. Det ser ut som at de svakeste barnehagelærerne ikke benyttet seg av veiledningen i like stor grad som de barnehagelærerne som allerede skåret bra på kvaliteten av emosjonell støtte.

8.1.2 Domitrovich m.fl. (2009)

Domitrovich, Gest, Gill, Jones og DeRousie (2009) forsket videre på Domitrovich m.fl. (2009) sin studie, som tidligere ble presentert i punkt 7.1.4. Forskerne ville undersøke om barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter var knyttet til endringer i kvaliteten på voksen-barn samspillet og barnehagelærernes responsivitet på intervensjonen. De undersøkte også sammenhengen mellom barnehagelærernes responsivitet på veiledning og endringer i kvaliteten på voksen-barn samspillet. 44 barnehagelærere fra eksperimentgruppen fra Domitrovich m.fl. (2009) sin studie deltok i undersøkelsen.

Responsivitet på veiledning var definert som barnehagelærernes åpenhet for veiledningsprosessen, barnehagelærernes oppfattede utbytte av veiledningssamtalene og barnehagelærernes oppfatning av kvaliteten på barnehagelærer-veileder relasjonen.

Barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter ble målt som demografiske faktorer (alder, erfaring og utdanningsbakgrunn), barnehagelærernes self-efficacy, nivå av stress, tilfredshet med jobben og oppfattet støtte fra ledelsen i barnehagen. Resultatene ble evaluert ved hjelp av barnehagelærernes og veilederne egne vurderinger. Veilederne svarte ukentlig på spørreskjemaer, hvor de vurderte barnehagelærernes nivå av engasjement og åpenhet for veiledning. Barnehagelærerne svarte på sin side på spørreskjemaer, hvor de oppga informasjon om sine demografiske karakteristika og deres egne opplevelser av intervensjonens utbytte.

Studien fikk noen ukonvensjonelle resultater. Barnehagelærernes self-efficacy, utdanningsnivå, erfaring og tilfredshet med jobben hadde generelt ingen signifikant sammenheng med endringer i kvaliteten på voksen-barn samspillet, med unntak av

barnehagelærernes stressnivå og utdanningsbakgrunn som hadde signifikant sammenheng. Dette kan forklares med at barnehagelærerne som opplevde mer stress i arbeidsdagen, også opprinnelig gjorde mer innsats i jobben, noe som bidro til at de både skåret høyt på kvaliteten av voksen-barn samspillet og stressnivå.

I forhold til responsivitet på veiledning, viste studien at det var stor variasjon blant barnehagelærerne. Imidlertid hadde bare 2 av de 10 faktorene, som var knyttet til barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter, signifikant sammenheng med barnehagelærernes responsivitet på veiledning. De barnehagelærerne som hadde flere år med utdanning og som fikk støtte fra ledelsen, anså intervensjonen som mer nyttig enn de andre barnehagelærerne. Når det gjelder sammenheng mellom faktorene, som barnehagelærernes self-efficacy, tilfredshet med jobben og barnehagelærernes responsivitet på veiledning, fant imidlertid forskerne ingen signifikante effekter. Dette kan tyde på at det enten ikke var stort nok utvalg for å vise signifikans, eller at variasjonen kan skyldes andre faktorer, som for eksempel karakteristika ved veilederen.

Barnehagelærernes responsivitet på veiledning (åpenhet, oppfattet utbytte av intervensjonen og barnehagelærer-veileder relasjon) predikerte barnehagelærernes atferd inne på avdelingen, men kun når interaksjonseffekter av barnehagelærerens rolle var inkludert. Barnehagelærerne viste seg i dette tilfellet å være mer engasjerte og deltagende i veiledningsprosessen og de skåret bedre på domenet av emosjonell støtte enn barnehageassistentene.

8.1.3 Amini Virmani m.fl. (2013)

Amini Virmani, Masyn, Thompson, Conners-Burrow og Mansell (2013) gjorde en oppfølgingsstudie på intervensjonen av Conners-Burrow m.fl. (2012), som er beskrevet under punkt 7.1.7. De hadde som mål å finne ut hvordan faktorene knyttet til implementering av intervensjonen påvirket endringene i kvaliteten på voksen-barn samspillet. De så på sammenhengen mellom kvaliteten og intensiteten på veiledningen og endringene i kvaliteten på emosjonell støtte i voksen-barn samspillet. I tillegg undersøkte de om barnehagelærernes responsivitet på veiledningstilbudet og deres demografiske karakteristika var knyttet til endringene i kvaliteten på voksen-barn samspillet. 141 lærere fra Conners-Burrow m.fl. (2012) sin intervensjon deltok i denne undersøkelsen.

Kvaliteten på veiledningen ble vurdert ut fra i hvilken grad barnehagelærerne og veilederne hadde en tillitsfull relasjon, om barnehagelærernes innspill var anerkjent og tatt i betraktning, og om samtalene med veilederen var preget av refleksjon og respekt. *Intensiteten av veiledningen* var definert som mengde av veiledning som barnehagelærerne fikk.

Barnehagelærernes responsivitet på veiledningstilbudet var definert som barnehagelærernes vurdering av barnehagelærer-veileder relasjon og oppfattet utbytte av intervensjonen.

Resultatene ble kartlagt på bakgrunn av barnehagelærernes og veiledernes besvarelser på spørreskjemaer (Abridged Mental Health Consultant Activities Questionnaire og Mental Health Consultant–Teacher Questionnaire). Veilederne oppga informasjon om intensiteten og kvaliteten på veiledningen, mens barnehagelærerne evaluerte sin opplevelse av veiledningstilbudet.

Studien kom til flere interessante funn. De fleste barnehagelærerne var fornøyde med veiledningen de fikk, men det var stor variasjon i hvor ofte de brukte tilbudet. Dette varierte fra veldig sjeldent til annenhver uke. Gjennomsnittlig benyttet barnehagelærerne seg av veiledningen ca. 1 gang i måneden. Resultatene viste at jo mer veiledning barnehagelærerne fikk, jo bedre skåret de på nivå av emosjonell støtte (svak sammenheng).

Kvaliteten på veiledningen predikerte også barnehagelærernes atferd på avdelingen. De barnehagelærerne som opplevde tillitsfulle og respektfulle relasjoner med veilederne og som oppfattet veiledning som nyttig, skåret bedre på nivå av emosjonell støtte (svak sammenheng). Det samme var tilfelle for barnehagelærerne som attribuerte forbedring av kvaliteten på voksen-barn samspillet til kvaliteten på veiledningen.

Et annet interessant funn var at barnehagelærerne som skåret lavest på nivå av emosjonell støtte ved pretest viste mer vekst i løpet av intervensjonen enn de andre barnehagelærerne. I tillegg fikk barnehageassistentene mer utbytte av veiledningen enn barnehagelærerne, selv om barnehagelærernes demografiske karakteristika ikke sto i sammenheng med endringer i kvaliteten på voksen-barn samspillet. Dette funnet står i motsetning til Domitrovich m.fl. (2009) sine funn som fant at barnehagelærerne viste større vekst i kvaliteten på voksen-barn samspillet enn assistentene. Forskjellene i funnene kan skyldes ulik størrelse på utvalget som ble undersøkt, eller andre faktorer som for eksempel karakteren på veiledningen som ble gitt. Intervensjonen i Domitrovich m.fl. (2009) sin studie var i utgangspunktet mer rettet mot barnehagelærere enn assistenter, noe som kan ha påvirket resultatenes utfall.

8.2 Funn

I hvilken grad er den praksisbaserte veiledningens kvalitet og intensitet relatert til endringer i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen?

Studiene som er presentert i min litteraturstudie varierer i forhold til hvilke aktiviteter og fremgangsmåter de har brukt under veiledningen. De varierer også i forhold til intensiteten av veiledningen som ble gitt. I noen undersøkelser benyttet barnehagelærerne seg kun av 4 veiledningssamtaler, mens i andre studier kunne antall timer med veiledning overstige 132 timer per person. I noen av undersøkelsene ble barnehagelærerne veiledet månedlig, mens i andre ble de veiledet ukentlig. Siden det forekom variasjon i studienes resultater, kan det være slik at kvaliteten og intensiteten, på den praksisbaserte veiledningen som ble gitt, kan ha påvirket effektene som studiene kom fram til.

Noen av studienes funn indikerer at mer intensiv veiledning kan føre til større forbedringer i sosioemosjonelle kvaliteter i voksen-barn samspill. Studien til Raver m.fl. (2008), som trolig er en av de mest suksessfulle og metodologisk sterke studiene i utvalget, inneholdt ukentlig veiledning. Denne veiledningen hadde gjennom hele intervensjonen et gjennomsnittlig timeantall på 132 timer per barnehagelærer. Dette var det høyeste antallet timer med veiledning sammenlignet med de andre studiene. Raver m.fl. sin studie viste også sterkest effekt på barnehagelærernes evne til å gi emosjonell støtte, og til å regulere barns atferd, noe som tyder på at høyere intensitet trolig kan gi større effekt. Dette funnet bekreftes også av Amini Virmani m.fl. (2013) sin undersøkelse. De fant at det var en svak, men signifikant og positiv sammenheng mellom hvor mye veiledning barnehagelærerne fikk og hvor stor forbedring de viste i nivå av emosjonell støtte i samspillet med barn.

Imidlertid peker noen av studienes funn også på at praksisbasert veiledning kan ha en slags ”mettende” effekt. Resultatene indikerer at det kan forekomme reduksjon i hvor mye barnehagelærere benytter seg av praksisbasert veiledning over tid, noe som tyder på at kontinuerlig veiledning gjennom en lang tidsperiode kanskje ikke gir best effekt. Det kan derfor være behov for ytterligere forskning som ser på hvor lenge praksisbasert veiledning bør vare for at den skal passe best mulig til barnehagelæreres forutsetninger og behov. Det kan for eksempel være interessant å undersøke om veiledningen kunne fungert bedre, dersom barnehagelærerne hadde fått en pause i veiledningen, eller om veiledningen kunne varieres med andre former for støtte av barnehagelærere.

Når det gjelder spørsmålet om kvaliteten på praksisbasert veiledning, så er dette temaet lite undersøkt i studiene. Noen få av studiene går i dybden for å se på hva slags kvalitet veiledningen bør ha for å kunne tilfredsstille barnehagelæreres behov og for å styrke kvaliteten på voksen-barn samspillet. Funnene indikerer at faktorer som veileder-barnehagelærer forhold og tillitsfull relasjon mellom disse kan være viktige kvaliteter å ivareta i en veiledning, for å kunne endre barnehagelæreres praksis. Imidlertid gis det ikke ytterlig informasjon om hvilke kvaliteter en god praksisbasert veiledning bør ha. Studiene gir noen indikasjoner på at faktorer som hvem veilederen er, og hva veilederen gjør kan være viktige for hvordan barnehagelærere responderer på praksisbasert veiledning. Imidlertid er dette temaet ikke dekket godt nok i studiene til å trekke noen definitive konklusjoner.

Noen av studiene gir indikasjoner på at kvaliteter i praksisbasert veiledning, som fremgangsmåter og veiledningens innhold, kan være viktige for hvilken effekt veiledning kan ha for voksen-barn samspillet. Imidlertid er disse faktorene ikke undersøkt i tilstrekkelig grad i studiene. Derfor kan man heller ikke konkludere med hvordan disse kvalitetene kan påvirke barnehagelæreres atferd. Likevel kan vi gjennom å se på studienes resultater oppdage noen interessante sammenhenger.

Noen av studienes funn tyder på at dersom praksisbasert veiledning blir supplert med bruk av støttemateriell, kan effekten på veiledningen av voksen-barn samspill bli større. Studien til Raver m.fl. (2008) og Domitrovich m.fl. (2009) er de studiene som viste størst effekt på barnehagelærernes ferdigheter til å gi emosjonell støtte. Særtrekket ved studiene er at de begge brukte kombinasjon av praksisbasert veiledning og støttemateriell. Bruk av støttemateriell i kombinasjon med veiledning, hadde trolig gitt barnehagelærerne konkrete retningslinjer på hvordan de kunne ha gått fram i styrkingen av voksen-barn samspillet, noe som trolig kunne ha økt veiledningens effektivitet. Imidlertid bør en slik tolkning gjøres med forsiktighet, fordi ingen av studiene i utvalget sammenlignet konkret veiledning i supplement med bruk av støttemateriale versus veiledning alene.

For å oppsummere tyder studienes funn på at større intensitet på veiledning kan føre til større effekt. Imidlertid tyder funnene også på at det kan knyttes usikkerhet i forhold til om kontinuerlig veiledning kan være positivt på langt sikt. I forhold til kvaliteten på veiledningen, belyser studiene i liten grad hvilke konkrete faktorer som kan være viktige å ivareta i en veiledning. Det trengs mer forskning som kan belyse hvilke fremgangsmåter og prosesser en veiledning bør ha for å styrke barnehagelæreres praksis og de sosioemosjonelle

kvalitetene i voksen-barn samspill. Dessuten bør det også undersøkes om det finnes andre faktorer som kan være knyttet til den praksisbaserte veiledningens effektivitet, noe som bringer oss til neste problemstilling.

I hvilken grad har barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter betydning for implementering av praksisbasert veiledning og effekten av den?

Når det gjelder spørsmålet om barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter, er ikke studienes funn alltid entydige. Noen av studiene kommer fram til motstridende resultater, noe som gjør det vanskelig å trekke noen klare konklusjoner om studienes funn. Til tross for forskjellene blant studiene, kan vi likevel spore noen felles tendenser i deres resultater. Studien viser at det forekom store variasjoner i hvor mye barnehagelærerne brukte praksisbasert veiledning. Dette kan tyde på at faktorene knyttet til barnehagelæreres responsivitet på veiledning kan være viktig å undersøke, for å forstå hvem som trenger veiledning mest og hvordan vi kan tilpasse veiledning, slik at den passer til barnehagelæreres behov og forutsetninger.

Funnene tyder på at barnehagelærere som har høyre nivå av self-efficacy, som er flinke til å gi emosjonelle støtte, og som har mer barne-sentrerte holdninger viser en tendens til å være mer engasjerte i veiledning. Dette stemmer overens med tidligere diskusjon i oppgaven, som fremhevet at barnehagelærere som har høyere tro på sine evner kan være mer engasjerte i sin profesjonelle utvikling (se kapittel 3). Barne-sentrerte holdninger kan også påvirke hvor mye innsats barnehagelærere legger inn for å bli bedre i sine samspillsferdigheter. Det kan være at disse barnehagelærerne gjør seg ansvarlig for å ivareta barns behov på best mulig måte, fordi de verdsetter viktigheten av å støtte barns sosioemosjonelle utvikling.

Når det gjelder utdanningsbakgrunn og barnehagelæreres erfaringer, er ikke studiens funn entydige. Noen studier viste signifikante sammenhenger mellom hvor mye erfaring og utdanning barnehagelærerne hadde, og hvor mottakelige de var for praksisbasert veiledning, mens andre viste ingen signifikante sammenhenger i forhold til disse variablene. Som jeg skal komme tilbake til senere, kan en forklaring til hvorfor studiene kom fram til forskjellige resultater være at studiene hadde forskjellige størrelser på utvalgene. Dette kunne ha påvirket hvilken statistisk signifikans i sammenhengene forskerne kom fram til.

Når det gjelder andre faktorer knyttet til barnehagelæreres responsivitet på praksisbasert veiledning, tyder studienes funn på at faktorer som støtte fra barnehageledelsen kan være av betydning for hvor mye barnehagelærere engasjerer seg i veiledning. Domitrovich m.fl. (2009) sin studie viser at de barnehagelærerne som følte at ledelsen i deres barnehage vurderte intervensjonen som noe positivt, var mer åpne for veiledning enn de andre barnehagelærerne. Dette funnet tyder på at det kanskje kan være viktig for veiledere å også vekke barnehageledelsens interesse for hvor nyttig praksisbasert veiledning kan være. Slik kan da veiledningens effektivitet øke ved at barnehagelærere blir mer engasjerte i veiledningsprosessen.

Funnene indikerer også at det kan finnes sammenheng mellom hvor nyttig barnehagelærere tror veiledningen kan være for dem, og hvor mye de responderer på veiledningstilbudet. Studiene fant at de barnehagelærerne som så på veiledning som interessant, relevant og nyttig viste flere forbedringer i sine ferdigheter i voksen-barn samspillet, enn de barnehagelærerne som ikke hadde samme opplevelse av veiledning. Dette funnet stemmer overens med den tidligere diskusjonen i denne oppgaven. Den fremhevet at det kan være viktig for barnehagelærere å se at veiledning kan føre til reelle forbedringer i deres praksis, for at barnehagelærere skal være villig til å bruke strategiene de lærte under veiledning.

Når det gjelder barnehagelæreres ferdigheter, kan vi også spore noen interessante funn. Studienes resultater indikerer at barnehagelærere som har svakere ferdigheter i de sosioemosjonelle kvalitetene på voksen-barn samspill kan få større utbytte av praksisbasert veiledning enn barnehagelærere som er allerede gode på disse kvalitetene. Studiene viste at barnehagelærerne, som skåret lavt på kvaliteten på samspillet ved pretest, viste mer forbedring i sine ferdigheter etter veiledning, enn barnehagelærerne som skåret høyt på kvaliteten av samspillet. Lignende sammenhenger ble også funnet i forhold til barnehageassistenter. Studien til Amini Virmani m.fl. (2013) fant at barnehageassistenter viste mer vekst i sine ferdigheter på å gi emosjonell støtte, i løpet av intervensjonen, enn barnehagelærerne. Det kan være slik at de barnehageansatte, som var svakere i sine ferdigheter til å støtte barn, hadde noe større rom for forbedring enn de sterkere barnehageansatte, noe som gjorde at de fikk større utbytte av den praksisbaserte veiledningen. Funnet tyder trolig på at svakere barnehageassistenter og barnehagelærere, som strever med å opprettholde og utvikle et voksen-barn samspill av høy kvalitet, er den gruppen som vil trenge mer omfattende og intensiv veiledning.

For å oppsummere, tyder studienes funn på at den praksisbaserte veiledningens intensitet og kvalitet kan ha mye å si for hvor store endringer veiledning kan føre til i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspillet i barnehagen. Funne indikerer også at barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter kan påvirke hvor engasjerte barnehagelærerne blir i veiledning, og hvor stort utbytte de får ut av den. Likevel er det noen metodologiske utfordringer som bør drøftes før det kan konkluderes i forhold til disse funnene. Disse vil jeg gå gjennom, før jeg går videre med diskusjonen av litteraturstudienes funn.

8.2.1 Utvalg

Som beskrevet i litteraturstudien del 1 var utvalget av barnehagelærerne, som ble med i tiltaksgruppene i intervensjonsstudiene, sammensatt av barnehagelærere fra forskjellige administrative distrikter og barnehager. En slik sammensetning kan naturlig ha ført til store variasjoner innad i eksperimentgruppene. Fordelen med implementeringsstudiene er at de nettopp kan fange opp disse variasjonene, ved å undersøke noen spesifikke karakteristika som kan ha påvirket barnehagelærernes responsivitet på intervensjonene.

En utfordring som forskerne imidlertid kan ha møtt her var å få stort nok utvalg til å oppnå statistisk styrke og signifikans. Tommelfingerregelen for forskerne er vanligvis å trekke et utvalg som er så stort som mulig. For jo større utvalg man har, desto mer pålitelige og representative kan resultatene bli. Med pålitelige og representative resultater kan det med større sikkerhet sies at sammenhengene mellom variablene ikke har oppstått på grunn av tilfeldigheter (Gall m.fl., 2007). Dette er spesielt viktig å ta i betraktning i analysen av mine studier fordi de har ulikt utvalg, og de kommer frem til noe forskjellige resultater.

For eksempel viste Downer m.fl. (2009) sin studie at barnehagelærerne med større self-efficacy hadde mer nytte av praksisbasert veiledning enn barnehagelærerne som hadde mindre mestringsstro. Domitrovich m.fl. (2009) fant imidlertid ingen signifikante sammenhenger i forhold til disse variablene. Det samme var tilfellet for sammenhengen mellom barnehagelæreres erfaring og deres responsivitet på intervensjonen. Downer m.fl. fant at de mer erfarne barnehagelærerne engasjerte seg mer i veiledning enn de mindre erfarne barnehagelærerne. Domitrovich m.fl. kom heller ikke fram til signifikante resultater her. En mulig årsak til forskjellen i disse resultatene, og til at Domitrovich m.fl. fant færre statistisk signifikante sammenhenger enn Downer m.fl., kan være at Domitrovich m.fl. hadde et mindre utvalg enn Downer m.fl.. Det vil si at det kanskje kan være at sammenhengene var

der, også hos Domittovich m.fl., men at de ikke kom tydelig frem i studien på grunn av et lite utvalg.

Imidlertid kan det være viktig å ta i betraktning at kvaliteten og fremgangsmåtene i intervensjonene, som veilederne i studiene brukte også kan ha vært en medvirkende faktor til hvorfor studiene kom fra til forskjellige funn. Det kan for eksempel være at Downer m.fl. sin studie kom fram til signifikante sammenhenger mellom barnehagelærernes responsivitet på intervensjonen og barnehagelærernes erfaring, fordi denne studien i større grad bygget på veiledning rundt de erfaringene som barnehagelærerne allerede hadde. Det kan antas at ulikt fokus i den praksisbaserte veiledningen i studiene kan ha ført til ulike sammenhenger mellom variablene. Siden studiene imidlertid ikke undersøker faktorer knyttet til veiledningens fremgangsmåter og kvalitet, kan vi heller ikke trekke noen konkrete slutninger om det. Det kreves mer forskning på hvordan ulik kvalitet og forskjellige fremgangsmåter i veiledningen påvirker barnehagelæreres åpenhet og engasjement i veiledning. Kunnskap om veiledningens kvalitet kan også bidra til å avdekke hvilke måter å veilede på som er mest effektive for å kunne endre barnehagelæreres praksis.

8.2.2 Instrumentering

For å måle de aktuelle variablene, knyttet til barnehagelæreres holdninger, kunnskaper, ferdigheter, responsivitet på veiledning og kvaliteten på veiledningstilbudet, så har alle implementeringsstudiene brukt strukturerte skjemaer. Bruken av disse skjemaene er noe som både kan ha sine fordeler og ulemper. Fordelen ved bruk av strukturerte skjemaer er at forskerne kan samle inn data med høyere nivå av presisjon, noe som styrker studienes validitet. Imidlertid kan en utfordring ved bruk av strukturerte spørreskjemaer være at forskerne ikke får dekket alle sidene ved variablene. Da er det en risiko for at potensielt viktige variabler kan bli oversett (Kleven m.fl., 2011). Det kan for eksempel være at barnehagelærerne eller veilederne kunne komme med flere innspill på hva som kunne være betydningsfullt for veiledningssamtaler, dersom undersøkelsene hadde vært strukturert annerledes. Åpne spørreskjemaer, eller intervju, kunne kanskje bedre avdekket hvilke prosesser og fremgangsmåter som var mest effektive, og hva konkret barnehagelærerne anså som nyttig i praksisbasert veiledning. Slike datainnsamlingsmetoder kunne kanskje også ha redusert risikoen for at respondentene kan ha misforstått hva de ble spurt om. Med strukturerte skjemaer kan det være en viss sjanse for at respondenter mistolker spørsmål, og

at de dermed ikke svarer på det som det egentlig blir spurt om (Kleven m.fl., 2011). Eventuelle misforståelser og misoppfatninger i spørsmålene kan potensielt sett ha svekket funnenes validitet.

En annen utfordring med strukturerte skjemaer er at de kan kreve en god del selvinnsikt og ærlighet fra respondentenes side (Kleven m.fl., 2011). Siden studiene undersøkte variabler som self-efficacy og barnehagelæreres nivå av stress, kan man anta at barnehagelærerne ble stilt temmelig sensitive spørsmål, som for eksempel hvor mye tro barnehagelærerne hadde på seg selv, eller i hvor stor grad de viste depressive symptomer. Det kan ikke utelukkes at barnehagelærerne kan ha holdt tilbake på noen svar for å ikke virke uprofesjonelle, eller for å ikke bli nedvurdert av andre. Dette kan da eventuelt ha bidratt til å svekke påliteligheten til resultatene.

Forskerne forsøkte å løse dette problemet ved å bruke anerkjente spørreskjemaer av høy kvalitet, både for barnehagelærernes og veiledernes vurderinger. Disse skjemaene stilte indirekte og varierte spørsmål, og dette kan trolig ha redusert sjansen for uærlige og utydelige svar fra barnehagelærernes og veiledernes side.

8.2.3 Alternative forklaringer

Et viktig kjennetegn ved ikke-eksperimentelle studier er at de kartlegger virkeligheten som den er og til forskjell fra intervensjonsstudier, så manipulerer de ikke variablene. Målsetningen med slike studier er å kartlegge relasjoner mellom variablene gjennom korrelasjoner, med hensikt til å kunne predikere variasjoner mellom variablene (Lund m.fl., 2002). Utfordringen med korrelasjonsstudier er å presist kunne si hvilke variabler som kan regnes som uavhengige og avhengige. Forskere kan ofte ikke med sikkerhet vite hva som er årsak og hva som er virkning. I tillegg er det gjerne slik at et fenomen kan bli predikert av flere variabler samtidig. Dersom bare noen få påvirkningsvariabler blir inkludert, er det fare for at forskerne finner spuriøse effekter som lett kan forsvinne. Dette er særlig en risiko i analyser av sammenhenger, der flere viktige faktorer blir tatt i betraktning samtidig (Lund m.fl., 2002).

Alternative forklaringer og retningsproblematikk kan være en utfordring for alle tre implementeringsstudiene. Studiene undersøker mange forskjellige variabler og vektlegger dem forskjellig. Det at så mange forskjellige variabler kan påvirke barnehagelærernes

responsivitet på veiledning og hvor mye utbytte de får av det, gir et innblikk i kompleksiteten i det å endre og forbedre barnehagelærernes atferd. Det viser at barnehagelæreres profesjonelle utvikling har en rekke aspekter ved seg.

Flertallet av studiene undersøker barnehagelærernes responsivitet på veiledning i relasjon til barnehagelærerens holdninger, kunnskaper og ferdigheter og oppfatninger av intervensjonene som avgjørende prediktorer. Imidlertid ser bare en studie på barnehagelæreres responsivitet på veiledning i sammenheng med egenskapene knyttet til kvaliteten på selve veiledningsprosessen. I veiledningslitteraturen finnes det flere eksempler på at det terapeutiske forholdet kan ha mye å si på effekten av veiledningen (Gelso, Fretz & Williams, 2014). Det er imidlertid bare Amini Virmani m.fl. (2013) som undersøker sammenhengen mellom veiledningens kvalitet og barnehagelærernes responsivitet.

Ingen av studiene undersøker veiledernes karakteristika som en viktig uavhengig variabel. Selv om Downer m.fl. (2009) og Amini Virmani m.fl. (2013) nevner det som en viktig faktor, undersøker ingen av deres studier veilederens innflytelse på barnehagelærernes åpenhet og engasjement i veiledningsprosessen. Dette kan være en mulig svakhet ved studiene. Variablene som intervensjonens intensitet og barnehagelærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter kan påvirke barnehagelærernes responsivitet. Faktorer knyttet til barnehagelærernes relasjoner med veilederne og veiledernes egenskaper kan imidlertid kanskje ha en større innflytelse på veiledningens effektivitet enn de øvrige variablene, dersom de tas med i vurderingen. Statistisk svak sammenheng mellom de overnevnte variablene, som kom fram i studienes resultater, tyder også på at det kan finnes flere alternative faktorer knyttet til veiledningsprosessen som trolig kan stå i sammenheng med barnehagelærernes responsivitet på veiledning.

Et annet viktig sett med faktorer, som ikke tas med i undersøkelsene, er hvordan barns karakteristika står i sammenheng med barnehagelæreres praksis og responsivitet på veiledning. Vi vet fra tidligere kapitler i oppgaven at faktorer som barns temperament, språklige ferdigheter og aktiv deltakelse i samspillet kan være viktige prediktorer for forming av voksen-barn relasjoner. Det vil si at variasjoner i barns atferd muligens kan påvirke hvordan barnehagelærerne reager på veiledningsintervensjonen. Imidlertid blir disse spørsmålene ubesvarte i forskningsartiklene, fordi de kun ser på barnehagelærernes responsivitet i forhold til deres karakteristika og faktorer knyttet til intervensjonene.

Når det gjelder retningsproblemet kan man diskutere hvilke variabler som kan regnes som årsak og hvilke variabler som kan regnes som virkning. For eksempel finner Domitrovich m.fl. (2009) at barnehagelærerne som opplevde mye stress i jobben var flinkere til å gi god emosjonell støtte og atferdsregulering. Dette er noe motsigende funn i forhold til annen forskningslitteratur, som sier at stress kan ha en negativ effekt på voksen-barn samspill (Yoon, 2002). Man kan kanskje forklare denne sammenhengen med at det muligens ikke var stresset i seg selv som gjorde barnehagelærerne dyktigere. Kanskje kan det i stedet ha vært barnehagelærernes innstilling om å gjøre en god jobb, som i utgangspunktet styrket deres positive responsivitet på veiledningstilbudet.

8.3 Oppsummering

Litteraturstudie del 1 og 2 har undersøkt 10 forskningsartikler. Selv om det kan knyttes usikkerhet i forhold til studienes funn på grunn av metodologiske utfordringer, kan man si at kvaliteten på de studiene som ble undersøkt likevel kan oppleves som god. På bakgrunn av forskningsartiklene så har jeg i min litteraturstudie funnet at selv med en god del praksisbasert veiledning, kan barnehagelærernes praksis være krevende å endre. Studien fant at effekten av praksisbasert veiledning ikke var veldig sterk og den var ikke gjennomgående på alle områder av voksen-barn samspillet. Det forekom stor variasjon i forhold til hvordan barnehagelærerne responderte på veiledning og hvor stort utbytte de fikk av den. Funnene tyder på at faktorer knyttet til veiledningens kvalitet, intensitet, barnehagelæreres kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan være avgjørende for hvordan barnehagelærere responderer på praksisbasert veiledning, og for hvor mye utbytte de kan få av den. I det følgende skal jeg drøfte litteraturstudienes funn.

9 DISKUSJON

9.1 Effekten av praksisbasert veiledning

Litteraturstudien viser at det kan være utfordrende å endre de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen. Funnene tyder på at selv med intensiv, velgjennomtenkt veiledning kan man finne det vanskelig å innvirke på barnehagelæreres praksis. Dette står trolig i sammenheng med at barnehagelæreres profesjonelle utvikling er en kompleks prosess, som er avhengig av flere faktorer, og det kan være utfordrende å påvirke denne prosessen utenfra. Det å gi emosjonell støtte og regulere barns atferd er ofte ferdigheter som bygges gjennom flere år. Disse ferdighetene er også ofte intuitive og situasjonsavhengige. Å bli god på dette kan derfor ta lang tid, og kreve mye trening og innsats av barnehagelærere.

Dessuten, som det ble fremhevet tidligere, er ikke alltid voksen-barn samspill avhengig av kun barnehagelærere. Barns sosioøkonomiske bakgrunn, språklige ferdigheter og nivå av aktivitet og engasjement i samspillet kan også påvirke hvordan voksen-barn relasjoner utfolder seg. Noen barn kan trolig være mer krevende å støtte enn andre. Det kan derfor være slik at noen barnehagelærere vil trenge mer hjelp for å kunne håndtere de økte kravene som voksen-barn samspill stiller i en slik situasjon.

Selv om de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen kan være krevende å endre, må det imidlertid påpekes at praksisbasert veiledning likevel kan være viktig for støtte av barnehagelærere. Litteraturstudiens funn tyder på at en slik veiledning kan være mer egnet for å støtte barnehagelærere enn for eksempel veiledning i form av møter, som ofte tilbys barnehagelærere i dag. En form for støtte av barnehagelærere som foregår gjennom møter er vanligvis ikke direkte knyttet til den naturlige konteksten der barnehagelæreres arbeid utøves. Derfor kan det være slik at denne formen for veiledning ikke er tilstrekkelig for å påvirke de komplekse prosessene ved voksen-barn samspill i barnehagene på en effektiv måte. Gjennom at veiledere er sammen med barnehagelærere i konkrete situasjoner, kan de hjelpe dem med å bli oppmerksomme på de områdene som trenger forbedring. De kan reflektere sammen med barnehagelærere, veilede de på konkrete utfordringene de møter i sin praksis, og hjelpe dem å løse disse. Vi trenger imidlertid mer forskning på hva som kan gjøre praksisbasert veiledning mer effektiv, og hvilke prosesser og

strategier som kan føre til forbedringer i de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen.

Undersøkelsen av studiene indikerer at en kombinasjon av flere former for veiledning trolig kan være effektivt for å støtte voksen-barn samspillet. Nesten alle studiene jeg undersøkte brukte flere former for veiledning, og kombinasjonen av disse har sannsynligvis ført til positive effekter. En av studiene, som viste flere effekter på barnehagelæreres ferdigheter i atferdsregulering, brukte månedlig kollegaveiledning i supplement med praksisbasert individuell veiledning. Det kan være at samtaler med kollegaene, i tillegg til individuell veiledning, hjalp barnehagelærerne til å finne strategier, som kunne være gunstige for regulering av barns atferd. Dette kan også ha gitt barnehagelærerne mulighet til å modellere andres fremgangsmåter og til å lære av andres erfaringer. Vi trenger imidlertid mer forskning som kan avdekke hvilke kombinasjoner av støtte og veiledning, som barnehagelærere kan ha behov for, for å kunne styrke sin praksis og sine ferdigheter i samspill med barn.

Det finnes også i studiene flere indikasjoner på at dersom praksisbasert veiledningen blir supplert med støttemateriale, kan den oppnå større effekt. Støttemateriale som kommer med konkrete beskrivelser og fremgangsmåter kan trolig lette barnehagelæreres oppgave om å gi en god emosjonell støtte og regulere barns atferd. Materialet kan da guide barnehagelærere i hvilke strategier som kan være nyttige å bruke i samhandling med barna, og hvordan de best kan støtte barns sosioemosjonelle utvikling. Dette materialet kunne kanskje også hatt effekt og blitt brukt i tiden etter at intervensjonen var gjennomført. Slik kunne barnehagelærerne gått tilbake og fått støtte i materialet, dersom de i ettertid ble usikre på hva de faktisk lærte i veiledningen. Imidlertid er dette et lite undersøkt tema i studiene, og det finnes foreløpig for lite forskning til å kunne trekke noen konklusjoner om dette. Vi trenger også mer kunnskap som kan belyse i hvilken grad kvaliteten på støttematerialet og mengden av veiledning, som tilbys, påvirker barnehagelæreres praksis. Kanskje det kan være slik at noen barnehagelærere kan trenge mer omfattende og avansert støtte enn andre. Dette kan være et interessant tema å undersøke i videre forskning.

Litteraturstudien fant at mer intensiv veiledning kan ha en større effekt enn mindre intensiv veiledning. Studienes funn tyder på at desto mer intensiv praksisbasert veiledning barnehagelærere får, desto større sjanse er det for at de kan oppnå positive forbedringer i de sosioemosjonelle kvalitetene ved voksen-barn samspill. Det er sannsynlig at intensiv veiledning er mer effektiv, fordi den gir veiledere mulighet til å bygge opp tillitsfulle

relasjoner med barnehagelærere. Samtidig kan det være slik at veilederne får tid til å bli bedre kjent med de enkelte barnehagelærernes utfordringer, og at de derfor får et større handlingsrom for å hjelpe barnehagelærerne med de konkrete problemene de møter. Vi trenger imidlertid mer kunnskap om hvor langvarig praksisbasert veiledning bør være for å ha best effekt. Studienes funn tyder på at barnehagelærere kan miste sin interesse for veiledning som foregår over en lengre tidsperiode. Mer forskning på dette kan hjelpe til å avdekke hvilken ”dosering” ulike barnehagelærere kan ha behov for i praksisbasert veiledning. Ytterligere forskning kan også gi svar på om det kan hjelpe å ta pauser i løpet av veiledningsperioden, eller om det vil hjelpe å veksle mellom veiledningsstøtte og andre former for profesjonell utvikling. Gjennom dette vil veiledere i fremtiden kanskje kunne optimalisere tilbudet, slik at det i størst mulig grad ivaretar barnehagelæreres reelle behov og forutsetninger.

På bakgrunn av studienes funn finnes det grunn til å tro at kvalitetene ved veiledning, som for eksempel veileder-barnehage relasjon, kan bety mye for hvor stort utbytte barnehagelærere kan få i en veiledningssituasjon. Imidlertid vet vi foreløpig lite om hvilke andre faktorer som kan bidra til å skape veiledning av høy kvalitet. Vi trenger mer kunnskap om hvilke konkrete prosesser ved praksisbasert veiledning, som bidrar til reelle endringer i de sosioemosjonelle kvalitetene ved voksen-barn samspillet, og hvordan vi som veiledere best kan jobbe for å styrke barnehagelæreres praksis. Det kan for eksempel være nyttig å undersøke hvilke egenskaper en veileder bør ha for å kunne hjelpe barnehagelærere, hvilke holdninger som kan være positive for å endre barnehagelæreres praksis og hvilke konkrete fremgangsmåter som kan være nyttige å bruke for å støtte barnehagelærere.

9.2 Barnehagelæreres responsivitet på praksisbasert veiledning

Studienes funn tyder på at barnehagelæreres responsivitet på veiledning kan være en prediktiv faktor for hvor effektiv veiledning kan være med tanke på endring av barnehagelæreres praksis. Ifølge litteraturstudien kan faktorer, som opplevd utbytte av veiledning og støtte fra ledelsen, stå i sammenheng med hvor mye utbytte barnehagelærere kan få av veiledningstilbudet. Selv om forskerne fant en svak sammenheng mellom disse

variablene, finnes det grunn til å tro at det kan være viktige faktorer å ta i betraktning når det arbeides med tilrettelegging av praksisbasert veiledning.

Modellen til Clarke & Hollingsworth (2002), som ble presentert tidligere i oppgaven, og skolebasert forskning av Guskey (2002) bekrefter flere av funnene, som studiene i utvalget kommer fram til. De fremhever at dersom pedagoger ser at profesjonell utvikling faktisk kan føre til en reell endring i barns læring, vil de trolig være mer villige til å anvende nye strategier i praksis. Opplevd utbytte av tiltakenes effektivitet kan i tillegg gjøre det mer sannsynlig at barnehagelærere vil fortsette å bruke nye strategier i sin praksis, selv etter at intervensjonen tar slutt. Derfor kan det være viktig at veiledere reflekterer sammen med barnehagelærere over hvordan bruk av nye strategier fører til en positiv utvikling hos barna.

Det kan også være viktig for veiledere å jobbe med ledelsen i barnehagen. Funnene tyder på at dersom barnehagelærere får oppmuntring fra arbeidsstedet til å delta i praksisbasert veiledning, kan det være sannsynlig at de vil bli mer åpne og engasjerte under veiledningsprosessen. Clarke & Hollingsworth (2002) sin modell for profesjonell utvikling bekrefter også det. Den fremhever at støtten fra ledelsen kan gi en ekstra motivasjon for pedagoger til å delta i veiledning og til å endre sin arbeidspraksis. Det betyr også at det kan være av verdi for veiledere å jobbe på barnehagenivå og å reflektere sammen med ledelsen. En nyttig refleksjon kan da være hvilken effekt praksisbasert veiledning kan ha på barnehagelæreres ferdigheter til å gi emosjonell støtte, og til å regulere barns atferd.

9.3 Behov for praksisbasert veiledning

Resultatene av litteraturstudien viser at barnehagelærere kan få forskjellig utbytte av praksisbasert veiledning. Barnehagelærere som er svakere på å gi emosjonell støtte og regulere barns atferd, kan trolig vise større forbedringer ved praksisbasert veiledning enn sterkere barnehagelærere. Dette kan ha sammenheng med at de barnehagelærerne som allerede er gode på å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill, kanskje ikke alltid har et like stort rom for forbedring. Implikasjonene av dette kan være at de svakeste barnehagelærerne kan ha mer behov for praksisbasert veiledning enn de sterkeste barnehagelærere.

Det kan også være viktig å støtte de barnehagelærerne som er svakest pedagogisk, fordi de kan være mindre aktive i å oppsøke hjelp for å løse sine utfordringer. Studienes funn tyder på

en slags ”Matteus effekt” blant barnehagelærerne. De barnehagelærerne som allerede har stor tro på sine evner, som har mer erfaring og som er flinkere til å gi emosjonell støtte til barn har en tendens til å være mer engasjerte og oppsøkende i forhold til praksisbasert veiledning enn de andre barnehagelærerne (Downer m.fl., 2009). Disse barnehagelærerne ser trolig kontinuerlig etter muligheter for å bli enda bedre på samspillsferdigheter, noe som gjør dem mer aktive i utnyttelsen av veiledningstilbudet. Slik blir det kanskje en slags tendens at pedagogisk sterke barnehagelærere blir sterkere, mens pedagogisk svake barnehagelærere blir svakere. På bakgrunn av dette kan det være behov for å skreddersy veiledning, slik at den også kan engasjere og styrke de barnehagelærerne som i utgangspunktet står svakest, og som kanskje er mindre oppsøkende for å få hjelp.

Funnene tyder også på behovet for å støtte barnehageassistenter. Resultatene viser at barnehageassistenter i flere tilfeller kan få mer utbytte av praksisbasert veiledning enn barnehagelærere. Dette kan kanskje være en naturlig konsekvens av at denne gruppen av barnehageansatte i utgangspunktet gjerne besitter mindre pedagogisk kompetanse. Dermed har de trolig større rom for utvikling av sine samspillsferdigheter. Hvordan vi kan støtte barnehageassistenter er imidlertid ikke et utdypet tema i de studiene jeg så på. For å finne mer ut om dette vil det være behov for ytterligere forskningsundersøkelser. Forskning på dette temaet kan være spesielt interessant i en norsk sammenheng, hvor barnehageassistenter deler mange av de samme oppgavene som barnehagelærere. Da kan det være av sentral betydning å forske på hvordan vi kan støtte barnehageassistenter på en god måte, slik at voksen-barn samspillet ved barnehagene blir best mulig.

Behovet for å veilede barnehagelærere som jobber med barn fra fattige familier er noe som også kommer tydelig fram i litteraturstudien. Funnene tyder på at disse barnehagelærerne kan streve med å opprettholde de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspillet på grunn av de utfordringene de møter i forbindelse med barns sosioøkonomiske bakgrunn. Det kan bety at disse barnehagelærerne har et særskilt behov for profesjonell støtte, for å kunne ivareta voksen-barn samspillet på en god måte. Studienes funn indikerer at en praksisbasert veiledning kan fungere som en slags buffer som kan hjelpe barnehagelærere til å opprettholde kvaliteten på emosjonell støtte og atferdsregulering. Imidlertid trenger vi mer forskning på hvordan vi som veiledere kan bidra til å ikke bare opprettholde, men også betydelig forbedre voksen-barn samspill i barnehager, slik at det utvikler seg til samspill av høy kvalitet.

10 KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg hatt som formål å få innsikt i hva som kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle utvikling, og hvordan vi som veiledere best kan jobbe for å støtte barnehagelæreres arbeidspraksis. Ved hjelp av litteraturgjennomgangen har jeg drøftet hvilke former for profesjonell utvikling som kan være mest gunstige for barnehagelærere. På bakgrunn av et utvalg av forskningsartikler har jeg undersøkt i hvilken grad praksisbasert veiledning kan bidra til å styrke de sosioemosjonelle kvalitetene i voksen-barn samspill i barnehagen. I tillegg har jeg undersøkt i hvilken grad kvalitet og intensitet, samt barnehagelæreres holdninger, kunnskaper og ferdigheter er relatert til effekten av praksisbasert veiledning. Siden kun et begrenset utvalg av eksisterende studier om emnet ble undersøkt er det mange spørsmål der det er behov for videre undersøkelser og forskning. Likevel kan man på bakgrunn av denne litteraturstudien trekke noen konklusjoner i forhold til hvordan vi kan støtte barnehagelæreres praksis, og hvordan vi kan best jobbe som veiledere. Litteraturstudien viser at det kan være viktig å ivareta barnehagelærernes behov og forutsetninger i en veiledning, og å gjøre veiledningen nyttig, interessant og relevant for barnehagelæreres arbeid. Det kan også være av betydning å bygge tillitsfulle relasjoner med barnehagelærere og å aktivt engasjere dem i refleksjon rundt sin praksis, for å kunne bidra til en endring i deres pedagogiske arbeid.

Selv om studienes funn i min litteraturstudie ikke direkte kan overføres til en norsk barnehagekontekst, på grunn av ulikheter i barnehagenes formål og organisering, kan prinsipper for veiledning fortsatt være aktuelle for norske barnehagelærere. Denne masteroppgaven kan være et fint utgangspunkt for de instanser som driver med barnehagelæreres veiledning. Den kan brukes for å lære mer om hvordan barnehagelærere utvikler seg i profesjonen, og hvordan vi kan hjelpe barnehagelærere med å endre sin praksis. Vi har lært at praksisbasert veiledning kan være en gunstig fremgangsmåte for å styrke barnehageansattes ferdigheter i emosjonell støtte og atferdsregulering, selv om det kan kreve mer intensive fremgangsmåter og til tross for at det kan være tidskrevende å gjennomføre. Likevel kan det argumenteres for at det å støtte barnehagelærere, gjennom en praksisbasert veiledning er noe det kan være verdt å investere tid og ressurser i. Praksisbasert veiledning kan trolig redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp på langt sikt, og kan heve den pedagogiske kvaliteten ved den enkelte barnehagen.

Funnene i denne litteraturgjennomgangen peker på hvor krevende det kan være å endre sosioemosjonelle kvaliteter i voksen-barn samspill. Samlet sett tyder litteraturstudiets funn på at det kan være behov for mer omfattende og intensiv veiledning enn det som tilbys barnehagelærere i dag. Her trenger vi imidlertid mer forskning.

10.1 Behov for videre forskning

Til tross for at denne litteraturstudien kaster lys over flere sentrale spørsmål knyttet til barnehagelæreres profesjonelle utvikling, er det ikke en fullstendig undersøkelse av alle aspekter ved temaet. Det er flere problemstillinger som gjenstår å besvare, og det er behov for mer utdypende kunnskap om hvordan vi best kan jobbe som veiledere, og hvordan vi effektivt kan videreutvikle og forbedre barnehagelæreres samhandling med barn. Det kan videre være interessant å studere hvilke konkrete underliggende mekanismer i veiledningen som fører til en endring, og å undersøke hvilke egenskaper ved veileder-barnehagelærer forhold som engasjerer og stimulerer barnehagelærere. Vi trenger å vite mer om hvilket innhold veiledningen bør ha, om den bør suppleres med støttmateriale eller ikke, og hvilke fremgangsmåter som kan være mest effektive, og samtidig tids- og ressursbesparende å gjennomføre for veiledere. I tillegg kan det være av betydning å forske på hvordan vi kan støtte barnehageassistenter, siden den gruppen med ansatte også er viktige å ivareta for å styrke den helhetlige pedagogiske kvaliteten i barnehagen.

Vi trenger også forskning i nordiske og norske sammenhenger. Det kan være viktig å undersøke om praksisbasert veiledning kan integreres i PP-tjenestens systemrettede arbeid, og hvilken effekt den kan ha på kvaliteten av emosjonelle støtte og atferdsregulering i norske barnehager. Det kan i tillegg være interessant å undersøke om praksisbasert veiledning kunne vært en mer gunstig måte å veilede på, enn for eksempel kursing eller veiledning gjennom møter. En slik forskning kunne belyst hvordan vi best kan jobbe som veiledere, for å styrke kvaliteten i voksen-barn samspill i norske barnehager og samtidig ivareta barnehagelæreres behov og forutsetninger.

Litteraturliste

- Amini Virmani, E., Masyn, K. E., Thompson, R. A., Connors-Burrow, N. A., & Whiteside Mansell, L. (2013). Early childhood mental health consultation: Promoting change in the quality of teacher–child interactions. *Infant Mental Health Journal*, *34*(2), 156-172. doi: 10.1002/imhj.21358
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I F. Pajares, & T Urdan(Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Barnehegloven. Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
- Beauchamp, K. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189. doi:10.1080/03057640902902252
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, B., Nordahl, T., Myhr, L., Vigmostad, I. & Sømoe, K.H., Overland, T. (2013). *Evaluering av PP-tjenesten i Bergen kommune* (Evalueringsrapport 03/13). Hentet fra http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C0%5CVEDLEGG%5C2014210125-4579212.pdf
- Bolwles, T., & Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Association for Research in Education*, *43*, 147–164. doi:10.1007/s13384-015-0192-1
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: Sage.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss*. London: Pimlico.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L. A., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen-betydningen av kvalitet* (Rapport 2015:2). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on Attachment Relations: Security, Communication, and Internal Working Models. I Osofsky, J.D. *Handbook of Infant Development*. New York.

- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of applied developmental psychology, 32*(6), 313-322.
doi:10.1016/j.appdev.2011.08.004
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Canrinus, T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies, 37*(5), 593-608.
doi:10.1080/03055698.2010.539857
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education, 18*(8), 947-967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Connors-Burrow, N., McKelvey, L., Sockwell, L., Harman Ehrentraut, J., Adams, S., & Whiteside-Mansell, L. (2013). Beginning to “unpack” early childhood mental health consultation: Types of consultation services and their impact on teachers. *Infant Mental Health Journal, 34*(4), 280-289. doi:10.1002/imhj.21387
- Connors-Burrow, N. A., Whiteside-Mansell, L., Mckelvey, L., Virmani, E. A., & Sockwell, L. (2012). Improved classroom quality and child behavior in an Arkansas early childhood mental health consultation pilot project. *Infant Mental Health Journal, 33*(3), 256-264. doi:10.1002/imhj.21335
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education, 16*(5), 523-545. doi:10.1016/S0742-051X(00)00015-9
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering High-Quality Teaching With an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal, 46*(2), 567-597. doi:10.3102/0002831208328089
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Jones, D., & DeRousie, R. S. (2009). Individual factors associated with professional development training outcomes of the Head Start REDI program. *Early Education and Development, 20*(3), 402-430.
doi:10.1080/10409280802680854

- Downer, J. T., Locasale-Crouch, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2009). Teacher characteristics associated with responsiveness and exposure to consultation and online professional development resources. *Early education and development, 20*(3), 431-455.
doi:10.1080/10409280802688626
- Drugli, M.B, & Hjamdal, O. (2013). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(5),457–466.
doi:10.1080/00313831.2012.656697
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section,“Implementation research in early childhood education”. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(3), 348-357. doi:10.1016/j.ecresq.2010.03.003
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Fields-Olivieri, M. A., Cole, P. M., & Maggi, M. C. (2017). Toddler emotional states, temperamental traits, and their interaction: Associations with mothers’ and fathers’ parenting. *Journal of Research in Personality, 67*, 106-119.
doi:10.1016/j.jrp.2016.05.007
- Fukkink, R. G. (2008). Video feedback in widescreen: A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review, 28*(6), 904-916.
doi:10.1016/j.cpr.2008.01.003
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1652-1659.
doi:10.1016/j.tate.2010.06.016
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport 5/09). Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gelso, C. J., Williams, E. N., & Fretz, B. R. (2014). *Counseling psychology*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Groven, B. (2003). *Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag* (Rapport 2/03). Hentet fra http://generator.firmanett.no/t/tforsk/doc/No_2_03.pdf
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse*

- av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport 1/03). Hentet fra http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf
- Guo, Y., Justice, M.J., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968. doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 63-69. doi:10.1016/0742-051X(88)90025-X
- Hamre B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.006
- Hanøy, M. (2010). *Folk er i bunn og grunn sliten. En kvalitativ studie av sykefraværet i kommunale barnehager i Bergen kommune* (Masteroppgave). Universitet i Bergen.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1982). Assessing preschool environments with the early childhood environment rating scale. *Studies in Educational Evaluation*, 8(3), 261-269. doi:10.1016/0191-491X(82)90030-X
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2012). Unpacking an effective language and literacy coaching intervention in Head Start: Following teachers' learning over two years of training. *The Elementary School Journal*, 113(1), 131-154. doi:10.1086/666389
- Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Introduction to research methods in psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621. doi:10.1080/10409280802231021
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov 1997-98* (St.meld. nr. 23 1997-98). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/sec1>

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (2012). *Fremtidens barnehage 2012-2013* (St.meld. nr. 24 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Knowles, M. (2005). Andragogikk: en kommende praksis for voksenopplæring. I K. Illeris & S. Berri (Red.), *Tekster om voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvellø, Ø., & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge* (Rapport 2/03). Hentet fra http://generator.firmanett.no/t/tforsk/doc/Ra_2_03.pdf
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. doi:10.1086/499760
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K. A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Mashburn, A.J. & Pianta, R.C. (2010). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. doi:10.1207/s15566935eed1701_7
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- McCollum, J. A., Hemmeter, M. L., & Hsieh, W. Y. (2013). Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 28-37. doi:10.1177/0271121411431003
- Mezirow, J. (2005). At lære at tenke som en voksen. I K. Illeris & S. Berri (Red.), *Tekster om voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag.

- Moritz Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development, 17*(2), 271-291.
doi:10.1207/s15566935eed1702_4
- NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York/London: Guilford Press.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2012:1 (2012). Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagene. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/nou/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. Lov 17. juni 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leaders. Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria: ASCD
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academies Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal, 102*(3), 225-238.
doi:10.1086/499701
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly, 23*(4), 431-451.
doi:10.1016/j.ecresq.2008.02.001
- Pianta, R.C. (1992). *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Childrens' Lives*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005) Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144-159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2

- Powell, D.R., & Diamond, K.E. (2013). Studying the implementation of coaching-based professional development. I T. Halle, A. Metz, & I. Martinez-Beck (Red.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (s. 97-116). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 10-26. doi:10.1016/j.ecresq.2007.09.001
- Regjeringen. (2007, 24. april). Ny rammeplan for fremtidens barnehager. Hentet 25. Juni 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., & Blum, R.W. (1997). Protecting Adolescents From Harm Findings From the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823-832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401. doi:10.1080/10409280802582795
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Snell, M. E., Forston, L. D., Stanton-Chapman, T. L., & Walker, V. L. (2013). A review of 20 years of research on professional development interventions for preschool teachers and staff. *Early child development and care*, 183(7), 857-873. doi:10.1080/03004430.2012.702112
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Sykefravær. Hentet fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=SykefravnarKjonType&KortNavnWeb=sykefratot&PLanguage=0&checked=true>
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187. doi:10.1016/0742-051X(88)90016-9

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Utdannings - og forskningsdepartementet (1989). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov 1989-90* (St.meld. nr. 54 1989–90). Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/32c6323fdca03d3ef71e1e1d4ea6cceb.nbdigital?lang=no#0>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739. doi:10.3102/0034654308330970
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcomming the odds: high risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 30(5), 485-494. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher–child interactions in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93-104. doi:10.1007/s10643-013-0592-7
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 7-37. doi:10.3233/DEV-2008-21203

Alle referanser er oppgitt

Vedlegg 1: Tillatelse for bruk av figurer

This Agreement between Anna Prokopenkova ("You") and Elsevier ("Elsevier") consists of your license details and the terms and conditions provided by Elsevier and Copyright Clearance Center.	
License Number	4124730049998
License date	Jun 09, 2017
Licensed Content Publisher	Elsevier
Licensed Content Publication	Teaching and Teacher Education
Licensed Content Title	Elaborating a model of teacher professional growth
Licensed Content Author	David Clarke,Hilary Hollingsworth
Licensed Content Date	Nov 1, 2002
Licensed Content Volume	18
Licensed Content Issue	8
Licensed Content Pages	21
Start Page	947
End Page	967
Type of Use	reuse in a thesis/dissertation
Portion	figures/tables/illustrations
Number of figures/tables/illustrations	2
Format	print
Are you the author of this Elsevier article?	No
Will you be translating?	No
Order reference number	
Original figure numbers	1,3
Title of your thesis/dissertation	Barnehagelæreres profesjonelle utvikling og veiledning
Expected completion date	Jun 2017
Estimated size (number of pages)	80
Elsevier VAT number	GB 494 6272 12
Requestor Location	Ms. Anna Prokopenkova XXX Norway
Total	0.00 USD