

**«Fra felles språk til felles forståelse»:**

**En kvalitativ, longitudinell prosessevaluering av implementeringen av TETT PÅ i  
bærumsbarnehager**

Ida Blomén

Thea Solbakken Schill

Innlevert som masteroppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo

Vår

2021



## Sammendrag

Forfattere: Ida Blomén og Thea Solbakken Schill.

Tittel: «Fra felles språk til felles forståelse»: En kvalitativ, longitudinell prosessevaluering av implementeringen av TETT PÅ i bærumsbarnehager.

Veiledere: Egil Nygaard og Ingunn Marie Eriksen.

### Bakgrunn

Bærum kommune har våren 2020 iverksatt tiltaket TETT PÅ i et utvalg barnehager. Målet med tiltaket er å fremme barns psykiske helse ved å styrke barnehagekvalitet, i form av kvaliteten på interaksjonene mellom voksne og barn, via kompetanseheving for alle ansatte. Dersom implementeringen av et tiltak er mangelfull, kan det føre til uteblitte eller svekkede effekter av tiltaket. For at implementerte tiltak i større grad skal tas i bruk i praksis over tid og for å oppnå ønskede resultater for målgruppen, er det fremmet et behov for å benytte prosessevalueringer som kan belyse hvorfor tiltak eventuelt mislykkes, eller hvordan vellykkede tiltak fungerer.

### Formål

I studien har vi hatt som formål å undersøke fasilitatorer og hindringer under oppstarten av implementeringen av TETT PÅ. Vi stilte forskningsspørsmålene:

1. Hva opplevde barnehageansatte som sentrale fordeler og utfordringer under implementeringen av TETT PÅ?
2. Var det forskjeller i bruk og opplevelse av TETT PÅ på tvers av ansattroller?
3. Endret de ansatte sine opplevelser seg over tid?

### Metode

For å gjennomføre en prosessevaluering av tiltaket rekrutterte vi totalt tolv ansatte fordelt på flere ulike stillingsroller. Vi benyttet semi-strukturerte intervjuer og intervjuet de ansatte på to tidspunkter med to måneders mellomrom. Funnene analyserte vi med Template Analysis. I studien har vi anvendt et kritisk-realistisk forskningsparadigme der vi har undersøkt hvilke underliggende mekanismer og samfunnsstrukturer som kan ha påvirket de ansattes opplevelser av implementeringen.

### Resultater

Vi identifiserte fem hovedtemaer fra den første intervjurunden: (1) Tidligere erfaring med tiltak; (2) Ulik innføring for ulike stillingsroller; (3) De ansattes tro på tiltaket; (4) Å få alle med; og (5) Effekter. I den andre intervjurunden så vi tre hovedendringer som ble vist i temaene: (1) Fra felles språk og fasit til «hva betyr det for deg når du er TETT PÅ»; (2) Å få

alle med - ulikheter blant personalgruppa og ressursutfordringer; og (3) Effekter – «det handler først og fremst om de voksne». Sammen viste resultatene at tidligere erfaringer med tiltak påvirket implementeringen på positive og negative måter. Hvor en rekke med tiltak hadde gjort noen ansatte tiltakstrette mens det siste tiltaket i rekken, med sin likhet med TETT PÅ, fasiliterte arbeidet. Ansattes opplevelser av TETT PÅ var ulike på tvers av stillingsroller: de med høyere stillingsroller hadde fått grundigere innføring og oppfølging i TETT PÅ, og de med lavere stillingsroller beskrev, og ble ofte beskrevet som å ha, flere utfordringer knyttet til forståelse og bruk av TETT PÅ i praksis. Alle stillingsrollene beskrev ressursutfordringer, men på noen ulike måter. De fleste så positive effekter av arbeidet de hadde lagt ned for både personalet og barna i barnehagen. Vi har anvendt tre, etablerte teorier fra ulike fagfelt for å utforske mulige sammenhenger mellom de hindringene og fasilitatorene som vi identifiserte.

Dette forskningsprosjektet utgjør et samarbeid mellom oss som studenter ved Psykologisk Institutt og Bærum kommune.

## Forord

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten gode støttespillere underveis. Vi vil først rette en stor takk de ansatte i bærumsbarnehagene som stilte opp til ikke bare ett, men to intervjuer midt i en implementeringsprosess og under en pandemi. Deres innsiktsfulle fortellinger om opplevelsene de hadde i oppstarten med TETT PÅ ga oss et fyldig grunnlag i vår undersøkelse av implementeringsprosessen. Takk til Ane B. Ellingstad for nyttig informasjon og bistand i rekrutteringsprosessen og for et hyggelig samarbeid. Videre vil vi takke våre to veiledere. Som hovedveileder har Egil Nygaard bidratt med sin kunnskap og oversikt over implementeringsvitenskapfeltet. Takk for kunnskapsrike innspill når vi har stått fast og gode forslag til alternative måter å presentere ting på. Etter at prosjektet ble forsinket av Covid-19, vil vi særlig takke for at han leste utkast svært raskt og ga verdifulle tilbakemeldinger på disse. Vi vil takke vår biveileder Ingunn Marie Eriksen som har bidratt med sin kunnskap om kvalitativ metode, samt innsikt i forskning på institusjoner for barn og unge. Hennes bidrag til prosjektet ga oss den metodologiske tryggheten som vi trengte. Ingunn ga oss også et vennlig og viktig spark slik at vi startet skrivearbeidet, da vi hadde kodet og analysert i flere måneder.

Vi vil også takke våre nærmeste som på ulike måter har hjulpet oss gjennom prosessen. Takk til våre samboere Anders Mehren og Henning O. Schrør som har bidratt med sin tålmodighet med oss når vi har tilbrakt mer tid med pc-ene våre, enn med dem. Takk til Andres Mehren for oppvarming og omsorg, spesielt i de tider der det har vært vanskelig med egenomsorg. Takk til Henning O. Schrør for at han har støttet og heiet mens han tidvis har vært alenepappa i den siste innspurten og for at han leste korrektur. Ida Blomèn vil også gjerne takke sin datter Leah Aurora Blomèn Schrør, som tross sin unge alder var forståelsesfull når mamma måtte skrive. Takk også til Bendik Hansen Skadal og Annie Blomèn Kopperud som stilte til pilotintervju. En spesiell takk til Annie som tilbydde seg å være barnevakt i hektiske perioder. Til slutt vil vi gjerne takke hverandre for å ha styrker som utfylte hverandre godt i denne prosessen og for at vi klarte å være tålmodige med hverandre i en hektisk og utfordrende tid.

Ida Blomèn og Thea S. Schill

Universitetet i Oslo, juni 2021

## Innhold

Sammendrag .....	II
<i>Bakgrunn</i> .....	<i>II</i>
<i>Formål</i> .....	<i>II</i>
<i>Metode</i> .....	<i>II</i>
<i>Resultater</i> .....	<i>II</i>
Forord .....	IV
Innhold .....	V
«Fra felles språk til felles forståelse» .....	1
Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov .....	1
<i>Viktigheten av forebyggende arbeid og universelle tiltak</i> .....	<i>1</i>
<i>Barnehagen som arena for universelle tiltak</i> .....	<i>2</i>
<i>Implementeringsvitenskap som bro mellom tiltak og praksis</i> .....	<i>3</i>
<i>TETT PÅ i Bærum kommune</i> .....	<i>6</i>
<i>Studiens formål</i> .....	<i>9</i>
Metode .....	10
<i>Valg av metodologisk tilnærming</i> .....	<i>10</i>
Forskningsparadigme .....	10
<i>Rekruttering</i> .....	<i>11</i>
Utvalg .....	11
<i>Datainnsamling</i> .....	<i>12</i>
Semi-strukturerte intervjuer .....	12
Intervjuguide .....	12
Intervjuprosedyre .....	13
Transkribering .....	14
<i>Analyse</i> .....	<i>14</i>
Analyseprosessen .....	14
<i>Etiske betraktninger</i> .....	<i>16</i>
Resultater .....	18
<i>Resultater fra T1</i> .....	<i>19</i>
Tema 1: Tidligere erfaring med tiltak .....	19
Tema 2: Introduksjon til TETT PÅ ulikt for ansattrollene .....	21
Tema 3: Ansattes tro på tiltaket .....	23
Tema 4: Å få alle med .....	25
Tema 5: Effekter .....	30

<i>Resultater fra T2</i> .....	32
Tema 1: Fra felles språk og fasit til «hva betyr det for deg når du er TETT PÅ	32
Tema 2: Å få alle med – ulikheter blant personalgruppa og ressursutfordringer.....	33
Tema 3: Effekter - «det handler først og fremst om de voksne».....	34
Diskusjon.....	35
<i>Oppsummering</i> .....	35
<i>Utdanningspolitikk og hierarkisk samfunnsorganisering</i> .....	36
<i>Tidligere forskning</i> .....	36
<i>Endring i lys av tre teoretiske perspektiver</i> .....	39
Implementeringsklima.....	39
SDT .....	40
RAA .....	42
Tre teorier - en samlet forståelse av implementeringen av TETT PÅ .....	45
En tenkt, integrert endringsmodell .....	45
<i>Styrker og svakheter</i> .....	47
Konklusjon .....	49
<i>Implikasjoner</i> .....	49
Referanser.....	51
Vedlegg A .....	62
Vedlegg B.....	66
Vedlegg C.....	68
Vedlegg D .....	70
Vedlegg E.....	72
Vedlegg F .....	73
Vedlegg G .....	74
Vedlegg H .....	77
Vedlegg I.....	78

### «Fra felles språk til felles forståelse»

Hva forventes av ansatte for at barnehagen skal bli en psykisk helsefremmed arena? Hvordan oppleves det å være ansatt i en organisasjon der man stadig skal forbedre seg i tråd med det som forventes av styrende organer? Hvordan påvirker etablerte samfunnsstrukturer måtene ansatte får mulighet til å tilegne seg kunnskap i tråd med disse forventningene? Dette er tidsaktuelle spørsmål som blir tydeliggjort i denne undersøkelsen. Til tross for stadige tiltak sliter barnehagesektoren med å endre praksis på en måte som støtter utvikling hos barna (Roland & Ertesvåg, 2019, s. 30). Det mangler generell kunnskap om implementeringsprosesser av psykisk helsefremmende tiltak i barnehager (Roland & Ertesvåg, 2019, s. 30; Skogen et al., 2018, s. 50–51). Ved å undersøke ansattes opplevelser av et ovenfra- og ned implementert tiltak, på tvers av stillingsroller og over tid, kan denne studien bidra til økt kunnskap om hvordan barnehageansatte i større grad kan oppnå en utviklingsstøttene praksis.

### Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov

#### Viktigheten av forebyggende arbeid og universelle tiltak

Både nasjonalt og internasjonalt er det ytret et behov om å fremme befolkningens psykiske helse gjennom forebyggende arbeid (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 42; World Health Organization, 2013). Forebyggende arbeid defineres som å inkludere en eller flere av de følgende; (a) å forhindre forekomsten av en problematisk atferd; (b) utsette fremveksten av en problematferd; (c) redusere påvirkningen av problematisk atferd; (d) fremme faktorer for emosjonell og fysisk velvære; og (e) fremme samfunnsmessige og institusjonelle strukturer som videre promoterer velvære i samfunnet (Romano & Hage, 2000). Forebyggende arbeid kan deles inn i universelle, selektive og indikerte tiltak (Cho & Shin, 2013). Selektive og indikerte tiltak retter seg henholdsvis mot individer som står i risiko for å utvikle, eller som har blitt identifisert å vise symptomer på psykisk uhelse. Universelle tiltak på sin side retter seg mot den generelle befolkningen uten å basere seg på individers individuelle risiko. Helsedirektoratet (2018) hevder at effektivt forebyggende folkehelsearbeid må inkludere brede universelle tiltak. Ifølge Dahl et al. (2014, s. 15) oppnås den største folkehelseeffekten ved universelle strategier. Selv om risikoen for psykisk uhelse er lavere per person treffer man flere slik at den totale effekten blir større (Dahl et al., 2014, s. 15). Ofte er universelle tiltak den beste måten å nå risikogrupper på fordi en sterk grad av behovsretting, som ved selektive tiltak, kan virke mot sin hensikt gjennom å stigmatisere de gruppene man ønsker å hjelpe (Helsedirektoratet, 2018). Forebygging er en viktig del av psykisk helsefremmende arbeid. Psykisk helsefremmende arbeid er blitt definert som “samfunnets

innsats for å fremme befolkningens psykiske helse og livskvalitet med særlig vekt på mestringsbetingelser og utjevning av sosiale forskjeller i psykisk helse” (Helsedirektoratet et al., 2017, s. 3).

Kommunene kan anses å spille en viktig rolle i det helsefremmende arbeidet, da tiltak må utføres på de arenaene folk oppholder seg. Kommunene har tilgang på slike arenaer i form av barnehager, skoler, arbeidsplasser og fritidsarenaer. På denne måten kan kommunene bidra til å forebygge psykisk sykdom eller lidelse og beskytte befolkningen mot faktorer som kan ha negative helsevirkninger (Folkehelseloven, 2018, § 4). Samtidig har mange kommuner vært usikre på hvilke folkehelseiltak som er effektive i å redusere store helseutfordringer og arbeidet med slike tiltak i Norge har ofte ikke vært tilstrekkelig kunnskapsbasert (Riksrevisjonen, 2015, ss. 8–9). På bakgrunn av disse utfordringene har flere norske kommuner fått midler til å styrke det helsefremmende arbeidet gjennom «Program for folkehelsearbeid» (Helsedirektoratet et al., 2017). Med blant annet kunnskapsbasert utvikling av tiltak, skal programmet bidra til en langsiktig styrking av kommunenes kompetanse for folkehelsearbeid som fremmer barn og unges psykiske helse (Helsedirektoratet, 2019; Helsedirektoratet et al., 2017, s. 2).

### **Barnehagen som arena for universelle tiltak**

De tidlige livsstadiene er spesielt viktige i forebyggingen av psykiske lidelser og i psykisk helsefremmende arbeid, da opptil 50% av psykiske lidelser hos voksne debuterer før 14 års alder (World Health Organization, 2013). Muligheten for tidlig innsats setter barnehagene i en spesielt viktig posisjon for psykisk helsefremmende- og forebyggende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2020) viser at 92.2% av alle barn i Norge mellom 1-5 år har plass i barnehage per 2020, noe som forsterker barnehagens posisjon ytterligere. Regjeringens strategi for god psykisk helse påpeker at barnehagen skal være en arena som fremmer barns mestring og psykiske helse gjennom økt kompetanse og veiledning for ansatte (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 13). Regjeringen har ytret ønske om at forebyggende tiltak i barnehager baseres på kunnskap om hva som fremmer god psykisk helse, i form av pedagogisk opplegg, relasjoner og samhandling mellom voksne og barn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 54). Voksen-barn interaksjoner, så vel som interaksjoner barna imellom, har stor betydning for flere områder av barns utvikling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Roland & Ertesvåg, 2019, s. 29). Slike interaksjoner er knyttet til utviklingsaspekter som et godt fungerende språk, lite eksternaliserende og internaliserende atferd, høy grad av tilpasning og gode lese-skrive- og tallferdigheter (Folkehelseinstituttet, 2014). Kvaliteten på voksen-barn



interaksjonen er relatert til barns samhandlingskompetanse med andre barn (Roland & Ertesvåg, 2019, s. 29). Internasjonalt finnes det flere evidensbaserte tiltak rettet mot ansatte i barnehager (Aboud et al., 2018). Metastudier viser ofte til små til moderate sammenhenger mellom kompetansehevende tiltak for ansatte i barnehager og kvaliteten på voksen-barn interaksjoner (Egert et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). I norsk sammenheng eksisterer det lite systematisk forskning på hva som er gode forebyggende tiltak i barnehager (Skogen et al., 2018, s. 50–52).

### **Implementeringsvitenskap som bro mellom tiltak og praksis**

Mangelfull implementering av tiltak kan føre til uteblitte eller svekkende effekter av selv evidensbaserte tiltak (Williams & Beidas, 2019). For at tiltak i større grad skal nå ut til befolkningen har implementeringsvitenskap blitt fremmet som et lovende forskningsfelt (Atkins et al., 2016; Chambers, 2019). Implementeringsvitenskap er det vitenskapelige studiet av metoder for å promotere systematisk opptak av forskningsresultater og andre evidensbaserte praksiser som rutine-praksis, og følgende forbedre kvaliteten og effektiviteten til helsetilbud (Eccles & Mittman, 2006).

Implementeringsutfall skiller seg fra tiltaksutfall, og viser typisk til en vellykket og vedvarende bruk av intervensjoner over tid, mens tiltaksutfall viser til effekter av tiltaket i den videre målgruppen (Ogden & Fixsen, 2014). Når et tiltak, gjennom nødvendige standarder, implementeres på en måte som gjør at implementeringen oppnår ønskende utfall har den høy implementeringskvalitet (Meyers et al., 2012). Å vurdere implementeringskvalitet kan dermed bidra til å svare på hvorfor implementerte tiltak ikke gir ønskede resultater, til tross for å være støttet i forskningen. Dette er viktig for evidensbaserte tiltak i barnehager, da disse ofte beskyldes for å ikke ha effekt (Roland & Ertesvåg, 2019, s. 77). En måte å vurdere implementeringskvalitet på er å foreta en prosessevaluering. Dette er en type evalueringstilnærming som utforsker hvordan tiltak implementeres i praksis for å identifisere viktige påvirkninger under implementeringen (Craig et al., 2008; Dehar et al., 1993). Prosessevalueringer er like essensielle som evalueringer av intervensjoners utfall eller effekter (Stetler et al. 2006), da de kan si noe om hvorfor tiltak eventuelt mislykkes eller får uforutsette konsekvenser. Prosessevalueringer kan også avdekke hvorfor vellykkede intervensjoner fungerer og hvordan de eventuelt kan optimaliseres (Craig et al., 2008). Slike evalueringer kan derfor bidra i tolkninger av implementeringsutfall og informere de som ønsker å lære fra erfaringene knyttet til implementeringen (Dehar et al., 1993).

### ***Kvalitative prosessevalueringer***

Stetler et al. (2006) har fremmet et behov for prosessevalueringer som undersøker eventuelle endringer som gjøres underveis i implementeringen. Disse bør gi dype data om involverte personers responser og om kontekstuelle faktorer som kan fasilitere eller hindre suksessfull implementering. Vanligvis krever implementeringsevalueringer en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder, men deres relative betydning kan variere basert på hvor i evalueringsprosessen forskeren befinner seg (Moore et al., 2015). Dype kvalitative data er spesielt nyttige tidlig i evalueringsprosessen (Moore et al., 2015; Palinkas, 2014), ettersom de kan belyse implementeringsprosessen, kontekstualisere tiltak, fremstille individers egne opplevelser, og oppdage uventede endringer (Hamilton & Finley, 2019). Kvalitative metoder er spesielt egnet for prosessevalueringer, ettersom: (a) det å fremstille prosesser krever detaljerte beskrivelser av hva som foregår og hvordan individer samhandler med hverandre; (b) prosesser er flytende og dynamiske, og kan derfor ikke bli rettmessig fremstilt på en enkel skala på et gitt tidspunkt; og (c) prosessen kan være avgjørende for utfallet (Patton, 2014, s. 195). Ettersom en intervensjons effekt først og fremst påvirkes av oppfattelsene til sentrale individer (Damschroder et al., 2009), kan det å utforske deres perspektiver forsikre at det implementerte tiltaket adresserer utfordringer som oppleves som viktige (Moore et al., 2015; QualRIS, u.å). Ved å belyse sentrale individer sitt perspektiv på implementeringsprosessen, kan kvalitativ forskning si noe om hvorfor intervensjonene ikke fungerer som planlagt, samt oppdage og beskrive uforutsette fordeler eller resultater (Palinkas, 2014).

### ***Behovet for å forstå kausale mekanismer***

Innen implementeringsvitenskap har forskere typisk anvendt en 'demontert' tilnærming for å forstå implementering (Williams & Beidas, 2019). Med en slik tilnærming har forskere delt opp etablerte sosiale teorier for å finne ut av hvilke nødvendige standarder, eller determinanter, som predikerer ulike implementeringsutfall (Boulton et al., 2020; Williams & Beidas, 2019). Forskere har derfor fremmet flere rammeverk over determinanter som risikerer å redusere komplekse sammenhenger til foreskrevne sjekkpunkter (Kislov et al., 2019). De siste årene har forskere derfor fremmet et behov for å benytte kausale teorier fra flere fagfelt for å bedre forstå mekanismene bak vellykket implementering (Kislov et al., 2019; Nilsen, 2015; Williams & Beidas, 2019). Tre kausale teorier som kan benyttes for å forstå endringsprosesser relatert til implementering er: (1) Implementeringsklimateorien (Klein & Sorra, 1996); (2) Self-determination theory (SDT; Deci & Ryan, 2012); og (3) The Reasoned Action Approach (RAA; Fishbein & Ajzen, 2010).

Teorien om implementeringsklima av Klein og Sorra (1996) forklarer konsistent og god bruk av et tiltak i praksis som en funksjon av organisasjonens implementeringsklima for

tiltaket. Implementeringsklima definerer de som målansattes delte og summerte oppfattelser av hvorvidt deres bruk av et tiltak er støttet, forventet og belønnet i organisasjonen de jobber i. Teorien vektlegger de ansattes delte oppfatninger om organisasjonens retningslinjer og praksiser knyttet til implementeringen av et tiltak. Implementeringsklima er derfor tiltaksspesifikt, noe som innebærer at flere implementeringsklima kan eksistere samtidig i en organisasjon (Weiner et al., 2011). Forskjellene vil dreie seg om hvilket tiltak de ansatte oppfatter er støttet, forventet og belønnet (Weiner et al., 2011).

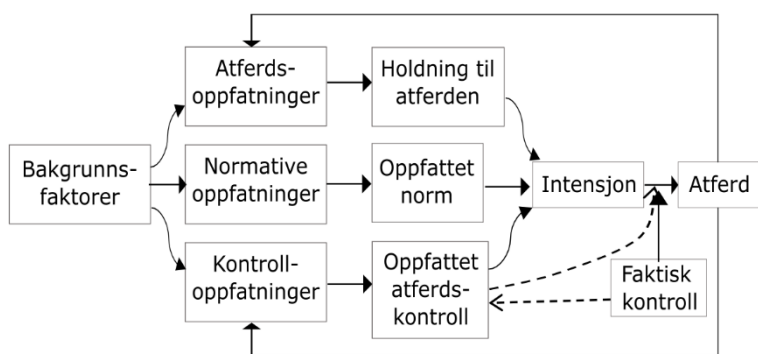
SDT av Deci & Ryan (2012) er en psykologisk motivasjonsteori som har blitt mye anvendt innen organisasjonssettinger (Deci et al., 2017). SDT viser til ulike typer motivasjon som antas å ha en innvirkning på ansattes prestasjoner og velvære, og skiller mellom intern og ekstern motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Intern motivasjon innebærer å gjøre en aktivitet fordi du finner den interessant og du får en spontan tilfredsstillelse av å utføre aktiviteten i seg selv. For ekstern motivasjon kommer ikke tilfredsstillelsen fra aktiviteten i seg selv, men fra de eksterne konsekvensene som følger den. SDT foreslår et kontinuum mellom kontrollert og autonom motivasjon (Gagné & Deci, 2005). For autonom motivasjon handler du med en grad av frivillighet og har opplevelsen av valg, mens for kontrollert motivasjon handler du basert på en opplevelse av press – en følelse av å ‘måtte’ utføre handlingen. Atferd som er basert på indre motivasjon er i hovedsak autonom, mens ekstern motivasjon kan ha ulik grad av autonomi og kontroll (Gagné & Deci, 2005). Grad av internalisering (det å ta til seg en atferds-regulering som i utgangspunktet er utenfor selvet), vil påvirke hvor autonom en eksternt motivert atferd er. Ifølge SDT må grunnleggende, universelle behov for autonomi og kompetanse være dekket for å oppnå indre motivasjon eller fullt integrert ekstern motivasjon. Samtidig må behovet for samhold (relatedness) – en følelse av omsorgsfulle relasjoner, være til stede for å internalisere atferdens verdi og regulering. Ifølge Gagné og Deci (2005) kan arbeidsklimaet bidra til å øke ansattes indre motivasjon og fremme full internalisering av ekstern motivasjon. Disse motivasjonstypene mener de vil lede til bedre arbeidsresultater, slik som opprettholdelse av atferdsendringer over tid, bedre prestasjoner, positive arbeidsrelaterte holdninger og arbeidstilfredshet (Gagné & Deci, 2005).

RAA av Fishbein og Ajzen (2010) er en psykologisk teori om atferdsendring. Ifølge RAA (figur 1) endres atferd ved å påvirke individers intensjon om å handle. Denne intensjonen er individers subjektive sannsynlighet for å utføre en atferd (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 40). Ifølge RAA vil intensjoner om å utføre bestemte handlinger påvirkes av tre generelle holdninger, eller determinanter; (a) holdninger til å utføre atferden; (b) oppfattet norm; og (c) oppfattet kontroll over atferden, eller ‘mestringstro’ (som beskrevet av Bandura,

1997). Førstnevnte (a) viser til mer generelle favoriserende, eller ikke-favoriserende syn på å utføre atferden og er basert på positive eller negative oppfatninger av atferdens konsekvenser. Den andre (b) viser til en oppfattet norm om å utføre eller ikke utføre en gitt atferd. Oppfattet norm er basert på normative oppfatninger om hvorvidt andre individer eller grupper støtter utførelsen av atferden (injunktive normative oppfatninger), og om hvorvidt de andre utfører atferden (deskriptive normative oppfatninger). Den tredje (c) viser til i hvilken grad individer tror at de er i stand til å utføre en gitt atferd eller oppnå et mål, og er basert på kontroll-oppfatninger om personlige og miljørettede faktorer som enten kan bistå eller hindre individenes forsøk på å utføre atferden (Fishbein & Ajzen, 2010, ss. 21–22). I tillegg påvirkes atferd av individers faktiske kontroll over atferden, slik som deres ferdigheter og tilgjengelige ressurser (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 58). Faktisk kontroll kan påvirke atferden direkte, men også indirekte ved å påvirke oppfattet atferdskontroll (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 65). RAA hevder at ulike bakgrunnsfaktorer, som demografiske egenskaper og kunnskap, kan påvirke de ulike oppfatningene knyttet til en atferd, men spesifiserer ikke hvilke som er viktige, fordi det vil avhenge av den spesifikke atferden som undersøkes (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 224).

**Figur 1**

*Skjematisk presentasjon av The Reasoned Action Approach*



*Merk.* Omarbeidet fra Predicting and changing behavior: The reasoned action approach [figur], av Fishbein, M., & Ajzen, I., 2010, s. 22, *Psychology Press*.

## TETT PÅ i Bærum kommune

Gjennom Program for folkehelsearbeid fikk Bærum kommune bevilget syv millioner kroner for å satse på barnehagebasert kompetanseutvikling. Satsningen kalles «TETT PÅ - kvalitet i bærumsbarnehagen» og er et universelt tiltak. TETT PÅ fokuserer på kvaliteten i interaksjonen mellom voksne og barn, og innebærer at alle ansatte i barnehagen skal delta i refleksjoner rundt egen praksis for å ivareta en god utvikling og læring for alle barn (Bærum

kommune, personlig kommunikasjon 7. august 2020). Implementeringen vil foregå over flere år og startet våren 2020. I TETT PÅ benyttes Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008) som både er et observasjonsverktøy for å måle kvaliteten på interaksjonen mellom voksne og barn, og et sett av ressurser for kompetanseheving (Hamre et al., 2009; Roland & Ertesvåg, 2019, s. 40). CLASS består av tre typer interaksjonskvalitet: (1) emosjonell støtte; (2) organisering av klasserommet, eller avdelingen; og (3) støtte til læring og utvikling (Hamre et al., 2013). CLASS (figur 2) beskriver de tre interaksjonsformene som 'domener', som igjen består av flere underkategorier.

## Figur 2

*CLASS: Eksempelinndeling av domenet 'emosjonell støtte'*

Hoveddomene	Dimensjoner For: Emosjonell støtte	Indikatorer For: Positivt klima	Atferdsmarkører For: Respekt
Emosjonell støtte	Positivt klima	Relasjoner	Varm og rolig stemme
	Negativt klima	Positive følelser	Respektfullt språk og kommunikasjon
	Ansattes sensitivitet	Respekt	Blikkontakt
	Ta barnets perspektiv		Kroppen vendt mot barn

*Merk.* Eksempelen er basert på informasjonsmateriale fra Bærum kommune (personlig kommunikasjon 7. august 2020).

Undernivåene i hvert hoveddomene består av dimensjoner, indikatorer og atferdsmarkører. Dimensjonene fungerer som overordnede overskrifter for hva som ligger i domene og består igjen av ulike indikatorer. Indikatorene viser hva som ligger i de ulike dimensjonene og har igjen atferdsmarkører som forteller hvilken atferd som er ønsket innen hver indikator. Atferdsmarkørene varierer på tvers av alderstrinn og fungerer som en veiledning for sertifiserte CLASS-observatører (Hamre et al., 2013).

Som en del av implementeringen skal de ansatte delta i ulike aktiviteter (Bærum kommune, personlig kommunikasjon 7. august 2020). Alle ansatte får tilbud om totalt fire felles fagdager i semesteret. Disse er ment å gi de ansatte et felles kunnskapsgrunnlag om CLASS. I tillegg handler fagdagene om hjernens utvikling, psykisk helse og barn i risiko, og egenledelse i lek og læring. De ansatte deltar på to temabaserte personalmøter i semesteret med fokus på CLASS. Alle ansatte har fått tildelt støttemateriell, som et ressurshefte om CLASS, pedagogene har fått veiledningsmaterieell og materieell for personal- og foreldremøter.

De ansatte skal i perioden 2020-2021 arbeide med alle dimensjonene i CLASS, der de hver måned gjennomgår ulike dimensjoner. En gang i måneden deltar pedagogene på møter, der en mentor fra kommunen går gjennom den aktuelle dimensjonen som de ansatte arbeider med. Styreere har samarbeidsmøter hvor de drøfter progresjonen i arbeidet med CLASS sammen med mentor.

Et antall styreere og pedagoger skal i løpet av implementeringen sertifiseres til å bli observatører, før de skal ut å observere i andre barnehager (Bærum kommune, personlig kommunikasjon 7. august 2020). Hvert semester skal hver avdeling observeres en gang. Observasjonene tar utgangspunkt i CLASS, foregår avdelingsvis og har en varighet på 15-20 minutter. Etter endt observasjon gir observatørene en 45 minutters tilbakemelding som fungerer som et utgangspunkt for videre veiledning på avdelingene. Pedagogene skal veilede assistentene på sine avdelinger. Pedagogene skal basere veiledningen på tilbakemeldingene, dimensjonen de arbeider med og veiledningene som de har hatt med mentor. Alle ansatte skal levere praksisfortellinger til sin pedagog, der de beskriver en situasjon i praksis i lys av CLASS-dimensjonen de arbeider med den aktuelle måneden. Pedagoger skal også levere inn praksisfortellinger før sine veiledninger med mentor.

Bærum kommune (personlig kommunikasjon 7. august 2020) beskriver implementeringen av TETT PÅ som en videreføring og utvidelse av forskningsprosjektet Trygg før 3, som ni barnehager i kommunen deltok i fra 2018-2020. I likhet med TETT PÅ inkluderte Trygg før 3 (Solheim Buøen et al., 2020) innlevering av praksisfortellinger, CLASS og avdelingsbaserte tilbakemeldinger på observasjoner. Trygg før 3 involverte kun småbarnsavdelingene, i motsetning til TETT PÅ som inkluderer alle avdelinger.

### ***Evidens for CLASS***

Studier har vist at CLASS er et valid mål på interaksjonskvaliteten mellom voksen-barn (e.g. Hamre et al., 2013; Sandilos et al., 2014). Hamre et al. (2014) har vist at CLASS om et overordnet mål på voksen-barn interaksjoner er knyttet til forbedret selv-regulerende, relasjonell og kognitiv fungering hos barn, mens hoveddomenene i CLASS predikerer ulike utviklingsfordeler hos barn. Forskningen på CLASS finner stort sett små til moderate effekter på sammenhengen mellom kvalitetsforbedringer og barnehagekvalitet (e.g. Egert et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). Intervensjoner som benytter CLASS som forbedringsverktøy har vist effekter på barnehagekvalitet og følgende effekter på barns utvikling (Cappella et al., 2012; Early et al., 2017; Egert et al., 2018; Gioia et al., 2000; Markussen-Brown et al., 2017). En slik intervensjon er «Making the Most of Classroom Interactions» (MMCI) som er utviklet

av forfatterne av CLASS (Early et al., 2017). I en randomisert kontrollert studie har Early et al. (2017) vist at MMCI hadde en liten effekt på de tre formene for voksen-barn interaksjoner i CLASS. Fordi CLASS både ble benyttet som verktøy for kompetanseheving i tiltaket og som måleinstrument i studien, kan effektene mulig forklares av at de ansatte ble spesielt forberedt på CLASS målingen (Early et al., 2017). Også Cappella et al. (2012) har gjennomført en randomisert-kontrollert studie for å undersøke effektene av en intervensjon som benyttet CLASS som opplæringsverktøy. Intervensjonen gikk over et år og hadde som formål å bedre ansattes interaksjon med barna og barnas fungering. Intervensjonen førte til bedre nærhet mellom lærer og elev, bedre akademisk selv-konsept hos barna, og bedre barn-barn relasjoner. I studien ble interaksjonskvalitet målt med andre måleverktøy i tillegg til CLASS, som «The Behavioural Regulation Index» (Gioia et al., 2000). Det at Cappella et al. (2012) fant moderate effekter via andre måleinstrumenter enn det som hører til opplæringen bedrer studiens validitet. Det er mer sannsynlig at de observerte effektene ikke kan forklares av at deltagerne ble lært opp til et gitt kvalitetsmål. Det er behov for mer forskning som undersøker CLASS som forbedringsverktøy (Early et al., 2017).

### **Studiens formål**

I denne studien har vi hatt som formål å gjennomføre en kvalitativ prosessevaluering for å identifisere fasilitatorer og hindringer for de ansattes bruk av TETT PÅ i praksis. Vi har anvendt tre teorier som kan forklare tilstedeværelsen av disse hindringene og fasilitatorene under implementeringen, noe som bidrar til en større integrering av teorier innen implementeringsvitenskap. Ved å se funnene i relasjon til tidligere implementeringsforskning, kan studien bidra til å belyse determinanter som kan være viktige for vellykket implementering. Funnene gir kommunen et grunnlag for videre arbeid med TETT PÅ, da de kan hjelpe kommunen i å adressere aspekter som påvirker implementeringen. Følgende forskningsspørsmål ble benyttet for å oppnå studiens formål:

1. Hva opplever de ansatte som sentrale fordeler og utfordringer under implementeringen av TETT PÅ?
2. Er det forskjeller i bruk og opplevelse av TETT PÅ på tvers av ansattroller?
3. Endrer de ansattes opplevelser seg over tid?

## Metode

### Valg av metodologisk tilnærming

#### *Forskningsparadigme*

Forskningsparadigmer viser til hvilke antagelser som underligger forskning i form av (a) ontologi- hva virkeligheten består av; og (b) epistemologi- hva slags kunnskap det er mulig å oppnå, og hvordan denne kan tilegnes (King & Brooks, 2017, s. 14). På bakgrunn av studiens forskningsspørsmål og fremgangsmåte impliserte denne studien et kritisk-realistisk forskningsparadigme (heretter KR). KR bygger på en sosialkonstruktivistisk epistemologi og en realistisk ontologi (King & Brooks, 2017, s. 18; Maxwell, 2018, s. 20). Førstnevnte viser til antagelsen om at virkeligheten ikke nødvendigvis påvirker atferd, selv om menneskers forståelse av virkeligheten er begrenset av deres posisjon i den (King & Brooks, 2017, ss. 15, 18). Sistnevnte viser til antagelsen om at virkeligheten består av strukturer og objekter som er knyttet til hverandre basert på årsak-virkningsforhold og som eksisterer utenfor menneskers kontroll (King & Brooks, 2017, s. 15; Willig, 2013, s. 12). KR deler virkeligheten inn i tre domener: (1) et empirisk domene bestående av sansbare erfaringer og observasjoner; (2) et faktisk domene der hendelser utspiller seg uavhengig av om de observeres eller ikke; og (3) et virkelig domene som består av strukturer og mekanismer som får ting til å skje, uavhengig om de kan observeres direkte (Bhaskar, 2008, s. 2–3, 47). Hovedformålet i KR er å utvikle en dyp forståelse og forklaring av et sosialt fenomen og endring ved å identifisere de underliggende mekanismene (McEvoy & Richards, 2006), fordi disse kan forklare det som skjer i det empiriske og det faktiske domenet (Bhaskar, 2008, s. 161). KR er ikke knyttet til et sett av spesifikke forskningsmetoder (Fletcher, 2017). Intervjuer er allikevel passende for KR, ettersom de kan identifisere og belyse strukturer og mekanismer gjennom aktørers erfaringer (Zachariadis et al., 2013).

Vi anså KR som passende på grunn av: (a) vårt forskningsfokus på ansattes opplevelser i en gitt kontekst; (b) ønsket om å trekke på og belyse teorier om implementering; og (c) bruken av triangulering. Sistnevnte viser til at vi har undersøkt flere ansattrollers erfaringer og at vi har gjort dette over tid (datatriangulering), at vi har vært to studenter som har undersøkt og analysert datamaterialet (forskertriangulering), og vår anvendelse av flere teorier i tolkningen av datamaterialet (teoretisk triangulering) (Denzin, 2015). Innenfor KR er triangulering ønskelig for å bedre forstå virkeligheten som studeres (Danermark et al., 2003, s. 103; Maxwell, 2018, s. 28–29).



## Rekruttering

I utgangspunktet ønsket vi å rekruttere ansatte fra to kommuner for å kunne belyse forskjeller og likheter i implementeringsprosessen for ulike tiltak på tvers av de to kommunene. Da Covid-19 gjorde at den ene kommunen ikke kom i gang med implementeringen, inkluderte vi kun Bærum kommune. Vi benyttet strategisk rekruttering ved å rekruttere ansatte med ulike stillingsroller, som på ulike måter spilte en rolle i implementeringen av TETT PÅ. Fordi studien var en del av et samarbeid mellom oss, som studenter ved Psykologisk institutt, og Bærum kommune, bistod prosjektledere fra kommunen oss i identifiseringen og rekrutteringen av aktuelle ansatte. Prosjektlederne diskuterte mulige informanter på styringsmøter og ga oss en indikator på hvilke ansatte de anså som hensiktsmessige å rekruttere. Via prosjektleder ble styrere i barnehagene spurt om de og deres ansatte ønsket å delta i studien som en del av implementeringen. Prosjektleder og styrerne fungerte derfor som «gatekeepers», gjennom at de ga tilgang til informantene og ved at de informerte om studien for oss (Silverman, 2017, s. 262, 298). Et par av de aktuelle barnehagene hadde ikke mulighet til å delta i studien, som et resultat av Covid-19. Antall ansatte vi inkluderte i studien var derfor delvis basert på tilgjengelige ansatte. For de som ønsket å delta fikk vi e-postadressene til de aktuelle styrerne for å avtale rammene og tidspunkt for intervjuene. Underveis i rekrutteringen og helt frem til vi møtte opp i barnehagene, fikk vi inntrykket av at styrerne hadde valgt ut ansatte som både hadde lang erfaring i barnehagene, og som de beskrev som veldig positive til TETT PÅ. Etter å ha påpekt at vi ønsket å intervju et bredt spekter av ansatte for å fange opp flere typer opplevelser, fikk vi informanter som reflekterte mer variasjon i implementeringsprosessen.

## Utvalg

Vi intervjuet totalt tolv ansatte i den første intervjurunden (T1) og ni av disse i den andre intervjurunden (T2) (tabell 1). Med unntak av én ansatt, var alle over 35 år. Alle vi intervjuet var kvinner. De ansatte arbeidet i fire ulike barnehager og noen av disse barnehagene hadde nær tilknytning til hverandre. I tillegg til styrerrollen hadde alle styrerne rolle som enten tjenesteleder eller avdelingsleder. Halvparten av de pedagogiske lederne og assistentene jobbet på småbarnsavdelinger og den andre halvparten på storbarnsavdelinger.

## Tabell 1

*Fordeling av antall ansatte over stillingsroller og år arbeidet i barnehagen*

Demografisk fordeling	Antall	
	T1 (n = 12)	T2 (n = 9)

Stilling	Pedagog	4	3
	Assistent	4	3
	Styrer	4	3
År arbeidet i aktuell barnehage	<1	2	2
	1-5	3	2
	6-10	2	1
	11-20	3	2
	21-30	0	0
	31-40	2	2

## **Datainnsamling**

### ***Semi-strukturerte intervjuer***

Ved semi-strukturerte intervjuer kommer forskeren forberedt med en intervjuguide som fremhever emner som forskeren ønsker å dekke, samtidig som informantene har flere muligheter til å styre samtalen mot områder som er viktige for dem (King & Brooks, 2017, s. 8). Semi-strukturerte intervjuer var passende for å studere organisasjonsendringen de ansatte gjennomgikk (Tjora, 2010, s. 91–92). Ved å benytte denne intervjuformen fikk vi innsikt i de mange og ulike erfaringene til de ansatte under den komplekse implementeringsprosessen (Willig, 2013, s. 29). Dette er viktig når en søker å forstå mangfold og kontekst-spesifikk informasjon (Maxwell, 2018, s. 23). De ansatte ble intervjuet på to tidspunkt for å kunne belyse organisasjonsendringer over tid (Moore et al., 2015; Patton, 2014, s. 195).

### ***Intervjuguide***

Vi utformet intervjuguiden for å gi intervjuene et temamessig likt innhold (Tjora, 2010, s. 97) og for å øke sannsynligheten for å oppnå metning i datamaterialet (Fusch & Ness, 2015). Metning viser til når ytterligere informasjon og koding blir overflødig, og til det å samle nok informasjon til å replikere studien (Fusch & Ness, 2015). For T1 inkluderte vi demografiske spørsmål, som kjønn, alder og utdanning, og spørsmål om tidligere arbeidserfaring, stillingsrolle, typiske arbeidsoppgaver og arbeidstid i den aktuelle barnehagen. Videre dekket intervjuguiden for T1 (vedlegg A) åtte hovedtemaer om implementeringen. For å gi intervjuene retning og for å ha mulighet til å komme inn på implementeringsrelevante aspekter under intervjuene, ble hovedtemaene i intervjuguiden inspirert av teori. Dette hjalp oss som nybegynnere innen forskning å gi mening til det komplekse implementeringsfeltet (Collins & Stockton, 2018). Vi baserte oss på Roland og Ertesvåg (2019, s. 31–32) sin oversikt over viktige implementeringsfaktorer for implementering i barnehager. Vi valgte ut de aspektene som også anerkjennes av større implementeringsrammeverk, slik som ledelse, samarbeid, utvikling- og kollektiv orientering,

og mestringstro hos personalet (Williams & Beidas, 2019). Vi ønsket samtidig ikke at intervjuguiden ble for teori-preget, ettersom det kunne lagt føringer for de ansattes svar. Derfor formulerte vi spørsmålene til de ansatte på en åpen og utforskende måte. Vi pilot-testet intervjuguiden på to bekjente som arbeidet i barnehager og justerte spørsmål som virket for vanskelige. For å ikke gjøre intervjusituasjonen for unaturlig (Silverman, 2017, s. 286), lot vi intervjuguiden fungere som en veiledning. Under intervjuene fortalte de aller fleste ansatte om deres opplevelser på en fri og grundig måte og de dekket mange av temaene i intervjuguiden før vi hadde stilt spørsmål om dem.

For T2 baserte vi intervjuguiden (vedlegg B) i hovedsak på funn fra T1. Denne inkluderte spørsmål om: (1) eventuelle endringer siden sist; (2) arbeid med CLASS-dimensjoner over tid; og (3) eventuelle endringer i praksis eller tenkemåte hos de ansatte. I de tilfellene der de ansatte ved T1 belyste eller beskrev sentrale utfordringer for dem selv, spurte vi ved T2 om hvordan dette fungerte for dem nå.

### ***Intervjuprosedyre***

Vi utførte T1 i månedsskiftet mellom september og oktober 2020 da barnehagene var helt i starten av implementeringsprosessen og T2 to måneder senere da de ansatte hadde kommet noe lengre i implementeringen av tiltaket. Vi valgte dette tidsspennet med hensyn til tidsfristen for innleveringen av masteroppgaven. Så langt det lot seg gjøre ble ansatte i samme barnehager intervjuet på de samme dagene. Vi benyttet Nettskjema Diktafon (Universitetet i Oslo, 2021) til å ta auditive opptak av alle intervjuer. Ettersom opptakene ikke lagret nonverbal-informasjon, noterte vi tilleggsinformasjon underveis. Vi var begge til stede på alle intervjuene og vi vekslet mellom hvem som hadde hovedansvar for intervjuene.

Ved T1 intervjuet vi hver enkelt ansatt i enerom i deres barnehager. Disse intervjuene varte gjennomsnittlig i 48 minutter. Da vi skulle foreta T2 gjorde mer omfattende smittevernregler i forbindelse med Covid-19 at vi ikke kunne besøke barnehagene. Vi gjennomførte derfor T2 digitalt. Vi brukte Microsoft Teams (Microsoft, 2020), fordi de ansatte hadde kjennskap til programmet fra før. For å få god lyd-kvalitet på de auditive opptakene fra T2 benyttet vi TSD Media Capture (se Michaeli, 2021) samtidig som vi brukte Nettskjema Diktafon som backup. Ved T2 var vi som studenter enten stasjonert hver for oss eller sammen, mens de ansatte benyttet datamaskiner i barnehagene. Vi satt en tidsramme på rundt 15 minutter for T2, både fordi digitale intervjuer kan være mer slitsomt enn fysiske intervjuer, og fordi vi fikk inntrykk av at barnehagene var under større tidspress enn tidligere. Intervjuene ved T2 hadde en gjennomsnittlig varighet på 17 minutter.

### ***Transkribering***

For å kunne gå tilbake til intervjuene under analyseprosessen, transkriberte vi hvert intervju fullstendig (Silverman, 2017, s. 343; Tjora, 2010, s. 126) ved hjelp av analyseprogrammet NVivo (QSR International, 2018). Vi baserte oss på et detaljert transkriberingsskjema (vedlegg C) som hjalp oss å transkribere intervjuene på en mer lik måte. For å bevare mest mulig informasjon rundt de ansattes beskrivelser transkriberte vi hvert uttalte ord i opptakene, i tillegg til ikke-verbale lyder som kommuniserte mening, slik som pauser, følelsesrettet tonefall, og ord uttalt med trykk. Rekkefølgen vi transkriberte intervjuene i var på tvers av ansattroller og barnehager, slik at vi kunne starte analysen før alle intervjuene var transkribert. Med 12 timer og 20 minutter lydopptak fikk vi et stort og fyldig datamateriale som utgjorde 223 sider transkribert tekst.

### **Analyse**

Vi benyttet Template Analysis (King & Brooks, 2017) for å analysere de transkriberte intervjuene. Dette er en form for tematisk analyse der forskere forsøker å definere viktige aspekter i datamaterialet (temaer), og å organisere temaene på en måte som viser hvordan de konseptuelt relaterer til hverandre (King & Brooks, 2017, s. 2, 4). Template Analysis kombinerer en fleksibilitet og struktur i håndteringen av datamaterialet, og kan involvere både en induktiv og en deduktiv tilnærming til datamaterialet (King & Brooks, 2017, s. 3–6). Vi valgte denne typen analyse ettersom vi ønsket å utforske og vektlegge hva de ansatte selv beskrev som viktige opplevelser under implementeringen (induktiv tilnærming), samtidig som vi hadde mulighet til å anvende teoribaserte begreper i tolkningen av datamaterialet (deduktiv tilnærming). Template Analysis er ikke knyttet til et spesifikt forskningsparadigme, og kan derfor anvendes forenelig med KR (King & Brooks, 2017, s. 13, 18–19).

### ***Analyseprosessen***

Template Analysis går ut på å utarbeide en kodemal (template) ved hjelp av syv steg: (1) bli kjent med datamaterialet; (2) foreløpig koding; (3) gruppering (clustering) av foreløpige temaer; (4) utforme en initial kodemal; (5) utvikling av den initiale kodemalen; (6) anvende kodemalen; og (7) rapportere (King & Brooks, 2017, s. 3–4). I analysen gikk vi ofte frem og tilbake mellom flere av stegene og vi brukte stegene som en veiledning for videre analyse (King & Brooks, 2017, s. 26). For steg 1 (bli kjent med datamaterialet) gjorde vår tilstedeværelse på alle intervjuene, transkriberingene og det å høre på lydopptakene at vi fikk god innsikt i datamaterialet. Dette gjorde det lettere for oss å starte kodingen, da vi tidlig

hadde et inntrykk av mønstre i datamaterialet og hva som opplevdes som viktig for de ulike ansatte.

For steg 2 (foreløpig koding) startet vi analysen i NVivo. Her kodet vi først noe av materialet fra T1 hver for oss, slik at vi fikk kjennskap til programmet og kunne sammenligne våre måter å kode på. Når vi begge fikk mer erfaring i å benytte NVivo gikk vi over til å kode materialet sammen. I de tilfellene der vi ikke var enige om hvordan vi skulle kode, kodet vi materialet på flere måter, slik at vi kunne se hvilken tolkning som passet best med helheten på et senere tidspunkt. Vi kodet setning for setning og ga kodene empirinære navn. Etter hvert gikk vi over til å kode større meningsenheter i form av flere setninger sammen og ga disse kodene navn som reflekterte meningsinnholdet i sitatene. I de tilfellene der de ansattes opplevelser sammenfalt med tidligere lest teori fikk disse kodene teori-baserte navn. Vi brukte 'memos' til å notere hva de ansatte vektla i deres intervjuer, i tillegg til at vi noterte oss fremtredende, gjentakende mønstre på tvers av datamaterialet. Når vi hadde kodet halvparten av intervjuene fra T1 gikk vi videre til det neste steget i analyseprosessen.

For steg 3 (gruppering av foreløpige temaer) organiserte vi de fremvoksende temaene i ulike hoved- og undertemaer. Dette gjorde vi i hovedsak ved å lage fysiske tankekart og notater over kodene. I tillegg noterte vi oss hva vi tenkte var essensen i kodene og hva de representerte på et høyere analytisk nivå.

For steg 4 (utforme initial kodemal) brukte vi Word til å utvikle en oversikt over de mest nevnte kodene og temaene. Kodemalen (vedlegg D) utformet vi hierarkisk (King & Brooks, 2017, s. 34). Hvert overordnet tema bestod av flere undertemaer og tilhørende beskrivelser av meningsinnholdet i disse. Dette gjorde vi for å forsikre at våre analytiske temaer reflekterte det faktiske datamaterialet. I tillegg til hierarkiske koder identifiserte vi flere integrerte koder som sa noe om relasjonen mellom koder (King & Brooks, 2017, s. 35).

For steg 5 (utvikling av kodemalen) brukte vi kodemalen som utgangspunkt for å kode de gjenværende intervjuene. På dette tidspunktet gikk vi over til å analysere i Word, ettersom vi møtte på tekniske problemer i bruken av NVivo. Ved benytte Word fikk vi en annen måte å engasjere oss i datamateriale på, ved at vi ikke lengre kunne benytte oss av ferdig-programmerte snarveier under den videre kodingen. Sitater som ikke passet kodemalen slik den var utformet i starten ble kodet som «usortert», slik at vi ikke mistet verdifull empiri. Når vi hadde anvendt kodemalen på ni av tolv intervjuer, skrev vi ned de første tankene om hovedinnholdet til hvert enkelt tema og om hvordan temaene relaterte til hverandre. I denne prosessen ble noen koder slått sammen og andre ble flyttet til mer passende temaer.

Etter hvert som vi skrev ned essensen i de ulike temaene og organiserte disse på nye måter, ble det naturlig for oss å starte rapporteringen av funnene etter steg 5. I rapporteringen av funnene måtte vi prioritere hvilke temaer vi ønsket å trekke frem som viktige (King & Brooks, 2017, s. 37–38). Selv om de aller fleste temaene vi identifiserte var relevante for å svare på forskningsspørsmålet om hva de ansatte opplevde som fordeler og utfordringer under implementeringen, anså vi noen temaer som mer essensielle enn andre. Dette var temaer som belyste forskjeller mellom ansattroller, temaer vi ikke forventet å finne eller som overrasket oss og temaer som rettet seg mot de ansattes forutsetninger. Etter å ha prioritert hvilke temaer vi ønsket å rapportere skrev vi ned en liste over temaene og tilhørende undertemaer i Word. Denne listen (vedlegg E) fungerte som vår siste kodemal for T1 (steg 6) og er representert i studiens inndeling av resultater. For å forsikre oss om at kodemalen ikke manglet tydelig relevant data for forskningsspørsmålet, anvendte vi den på de siste tre intervjuene fra T1 (King & Brooks, 2017, s. 36), som en kvalitetssjekk.

For analysen av T2 fulgte vi stort sett samme fremgangsmåte som ved T1, men vi baserte oss her kun på Word og brukte funnene fra T1 som utgangspunkt for kodemalen. Kodemalen for T2 ses i vedlegg F.

### **Etiske betraktninger**

I studien har vi fulgt retningslinjer for datahåndtering og etikk fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2018). Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata ([www.nsd.no](http://www.nsd.no)) (Ref. 499197, vedlegg G) og Intern etisk komite ved Psykologisk institutt (<https://www.sv.uio.no/psi/om/organisasjon/forskningsetisk/>) (Ref. 8156625, vedlegg H). For å sikre at datamaterialet ble håndtert og oppbevart forskriftsmessig og sikkert, benyttet vi UiO sine tjenester for sensitive data (TSD) ([www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/](http://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/)), nettskjema diktafon, TSD Media Capture, samt NVivo via TSD-serveren.

For å kunne sikre de ansattes anonymitet har vi i transkriberingene, notater og filnavn gitt de ansatte egne identitetsindikatorer kun basert på stillingsroller (e.g. assistent 1, assistent 2). I transkriberingene har vi brukt aldersspenn fremfor spesifikk alder og vi har fjernet annen, identifiserende informasjon som navn på utdanningssteder når dette ble nevnt. For å ytterligere sikre anonymitet endret vi ansattes talemåter i de tilfellene disse skilte seg mye fra de andre ansattes. Eksempelvis skrev vi om dialekter til bokmål (Tjora, 2010, s. 127). Disse stegene gjorde vi for å sikre at ikke andre, enn informantene selv, skulle kunne gjenkjenne de. I selve oppgaven er sitatene til de ansatte videre parafasert for lesbarhet ved at vi har fjernet ikke-ord, ikke-vesentlige pauser og annet som ikke er viktig for meningsinnhold. Vi lagde en

fysisk koblingsnøkkel mellom ansattes relevante personopplysninger (navn, alder og hvilken barnehage de jobbet i), identitetsindikatorerne og filnavn. Denne ble oppbevart i en egen, fysisk, låsbar enhet. Vi utformet et skjema for informert samtykke (vedlegg I) og sendte dette til informantene i god tid før intervjuene, slik at de kunne lese grundig gjennom det før de signerte. I tillegg informerte vi på starten av intervjuet om at informantene kunne trekke seg når som helst uten at det ville ha negative konsekvenser, samt om hvordan vi ville ivareta deres anonymitet (Silverman, 2017, s. 64, 85). Vi innhentet informert samtykke fra alle ansatte før intervjuene startet.

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskers opplevelser og tanker, og offentliggjøre deler av dem, derfor må forskere vurdere og ta hensyn til etiske betraktninger gjennom hele forskningsprosessen (Silverman, 2017, s. 57–58). I vår studie har vi møtt på mulige etiske utfordringer relatert til konfidensialitet, rekruttering og intervjusettingen. Siden vi undersøkte barnehager som er relativt små organisasjoner og fordi vi inkluderte identitetsindikatorer, var det utfordrende å garantere anonymitet (Tjora, 2010, s. 143). Vi vurderte at dette ble bedret ved at flere barnehager var med i studien, og det var derfor vanskelig å vite eksakt hvilken barnehage informanten var ansatt i. Videre antok vi at ansatte kunne komme til å nevne barn og andre ansatte de jobbet med, når de fortalte om sine opplevelser. Dette ville vært problematisk, fordi vi ikke innhentet samtykke fra barnas foreldre og heller ikke andre ansatte i barnehagen. Vi løste dette gjennom å informere de ansatte skriftlig og muntlig i starten av intervjuet om at de ikke måtte nevne barn eller andre ansatte ved navn. Ingen av de ansatte nevnte barn ved navn. I noen få tilfeller ble andre ansatte nevnt med fornavn, disse navnene fjernet vi i transkriberingene.

Selv om prosjektleder i kommunen og styrerne i barnehagene var nyttige for å rekruttere informanter og for å oppnå tillit (Potter, 2012, ss. 114-116), kan deres involvering i rekrutteringen ha vært etisk utfordrende. Prosjektlederen i kommunen og styrerne i barnehagene fremstilte deltakelse i studien som en del av implementeringsprosessen. Dette kan ha ført til at ansatte følte seg presset til å delta. For å minske faren for et slikt press gikk vi gjennom informert samtykke og hva det ville si å delta i studien. Under intervjuene ba to ansatte om å ikke bli sitert på et av sine utsagn. Dette tyder på at informantene hadde en god forståelse av deres rett til å trekke utsagn og vitner om at det var tillit mellom oss som intervjuere og informantene (Tjora, 2010, s. 142). Selv om vi, så langt det har vært mulig, har forsøkt å minimere risikoen for at de ansatte følte seg presset til å delta, kan vi ikke garantere at dette ikke skjedde.

Ved T1 og T2 satt de ansatte på egne rom da de ble intervjuet. Vi merket at rommene var lite lydtette der vi i tidvis hørte barn og andre ansatte som gikk forbi. Ved T2 var noen av de ansatte også stasjonert på andres kontorer for å låne pc-er til intervjuene.

Intervjusituasjonen kan derfor, både ved T1 og T2, ha vært noe ubehagelig for informantene, da den kan ha blitt opplevd som for lite privat. Noen styrere og pedagoger uttrykte lettelse da de fikk alt det tekniske til å fungere ved T2, noe som indikerer at de opplevde den digitale løsningen som noe stressende i forkant.

Med hensyn til de etiske utfordringene var vi oppmerksomme på mulige tegn til ubehag hos informantene under intervjuene. I tillegg spurte vi de ansatte etter hvert intervju om hvordan de syntes det var å delta. Ingen ansatte nevnte negative opplevelser knyttet til intervjuet. De ansatte fortalte at de opplevde intervjuene som positive og at det var hyggelig at vi var interessert i deres hverdag. Forhåpentligvis kan formålet med denne studien, i form av å bidra til innsikt i- og forbedring av implementeringen av TETT PÅ, ha ført til at de ansatte satt igjen med en følelse av at deres deltagelse kan å ha bidratt til noe positivt for deres og andre barnehager (Silverman, 2017, s. 253; Tjora, 2010, s. 32–33).

## Resultater

I analysen fant vi fem hovedtemaer (tabell 2). For T1 fant vi tre undertemaer for tema 1, fire for tema 2, tre for tema 3, fem for tema 4 og to for tema 5. Ved T2 fant vi endringer i tre av temaene fra T1 (tema 3, 4 og 5). Fordi disse endringene var dekket godt som tre hovedtemaer trengte de derfor ikke egne undertemaer.

**Tabell 2**

### *Temaer ved T1 og T2*

Hovedtemaer ved T1	1. Tidligere erfaring med tiltak	2. Introduksjon til TETT PÅ ulikt for ansattrollene	3. Ansattes tro på tiltaket	4. Å få alle med	5. Effekter
Undertemaer Ved T1	1. Rekker med tiltak 2. Trygg før 3 3. Det nye med TETT PÅ	1. Lik involvering 2. Introduksjon og sertifisering 3. Mentorveiledning 4. En 'missing link' for assistentene	1. Viktig og riktig arbeid 2. Et felles system 3. En styrt prosess	1. Motstand og skepsis til TETT PÅ - for noen få 2. Praksisfortellinger 3. Observasjoner og tilbakemeldinger 4. Tid og bemanning 5. Tilrettelegging	1. Utvikling som personalgruppe 2. Smitter på barna
Hovedtemaer ved T2	1. Fra felles språk og fasit til «hva betyr det for deg når du er TETT PÅ»		2. Å få alle med - Ulikheter blant personalgruppa og ressursutfordringer	3. Effekter – «det handler først og fremst om de voksne»	



Der vi i resultatene beskriver «flesteparten» av eller «de fleste» ansatte viser vi til funn som ble snakket om av mer enn halvparten av alle ansatte, eller av mer enn halvparten av hver ansattrolle. Ord i anførselstegn er ansattes egne formuleringer. I denne delen beskriver vi temaene fra T1 etterfulgt av en egen del for temaene fra T2.

## **Resultater fra T1**

### ***Tema 1: Tidligere erfaring med tiltak***

Flesteparten av de ansatte hadde arbeidet i barnehagen i mange år og fortalte om flere tiltak de hadde vært igjennom før TETT PÅ. Undertemaene vi identifiserte for dette temaet inkluderte Rekken med tiltak, Trygg før 3 og Det nye med TETT PÅ.

**Rekken med tiltak.** Alle bortsett fra en nyansatt, beskrev på ulike måter at de hadde vært igjennom «mange» tiltak. Assistent 1 nevnte at det hadde vært så mange tiltak at hun ikke husket hva tiltakene het. En pedagog og en styrer sa at det i barnehager generelt og i Bærum kommune var vanlig å få mange forskjellige tiltak å arbeide med. De ansatte fortalte at de tidligere tiltakene ofte hadde vært kortvarige og uten støtte til å gjennomføre dem. Styrer 2 fortalte at de «aldri får gode systemer». Som eksempel trakk hun frem tiltaket Barn og Seksualitet og et IT-prosjekt som «er ikke værende her i barnehagen, [...] fordi vi fikk bare en introduksjon også ble det ikke noe mer, [...] det ble bare sagt at vi skulle jobbe med det også rant det vekk». Styrer 1 sa lignende at ettersom hun og hennes team hadde måttet utforme og gjennomføre prosjektene selv, hadde de aldri kommet i havn med de mange tidligere prosjektene. Tre av fire styrere fortalte at slike tiltak, som handlet mest om innhold det skulle jobbes med, sammen med mangel på gode systemer for å sette tiltakene til verks, gjorde det vanskelig og overveldende for de ansatte. En pedagog sa også at tiltakene ofte manglet sammenheng.

To assistenter sa at de var vant til at det kom nye tiltak som de måtte forholde seg til. Assistent 1 sa at mengden tiltak og den korte tidsrammen sammen med små forsinkelser, som ved sykdom, gjorde at de ikke fikk fullført tidligere tiltak. Et forsinket tiltak kunne forsinke neste tiltak og da var det «for sent». Fordi nye tiltak kom fort etter hverandre, tenkte hun «jaja, da kommer neste». Pedagog 1 sa lignende at det «blir litt sånn (...) ikke bruk og kast, men det blir litt sånn, du gjør noe nå og så er det på en måte ferdig».

**Trygg før 3.** Alle ansatte, med unntak av én assistent, hadde kjennskap til og hadde arbeidet med Trygg før 3. De ansatte fortalte at Trygg før 3, med sine likheter til TETT PÅ, hadde vært nyttig for oppstarten av TETT PÅ. Halvparten fortalte hvordan Trygg før 3 hadde gitt god kjennskap til CLASS-dimensjonene, og at det derfor var lett å koble seg på TETT

PÅ-materialet. Ifølge styrer 3 gjorde Trygg før 3 at de fikk en «flying start» på TETT PÅ. Halvparten av styrerne fortalte at Trygg før 3 ga dem og de ansatte erfaring med observasjoner. Flesteparten av de ansatte mente at Trygg før 3 gjorde småbarnsavdelingene spesielt «godt forberedt» på TETT PÅ, fordi disse avdelingene hadde vært «ordentlig med» i Trygg før 3. Småbarnsavdelingene fikk «tettere oppfølging» utenfra enn storbarnsavdelingene, med blant annet veiledninger til ansatte og mentorveiledninger til pedagogiske ledere. Styrer 4 sa at småbarnsavdelingene var «tryggere» i sine roller og visste hva som var forventet av dem under TETT PÅ. Pedagog 1 sa at «det var lettere denne gangen, når man har vært gjennom en liten runde fra før». Også ansatte på storbarnsavdelingene fortalte at de hadde fått stor nytte av sin kjennskap til Trygg før 3. En styrer og en pedagog fortalte at storbarnsavdelingene fikk materiale fra Trygg før 3 som de jobbet med på egenhånd. Pedagog 2, som arbeidet på storbarnsavdeling, fortalte hvordan hun og hennes kolleger, på grunn av Trygg før 3 «ganske umiddelbart» så nytten av TETT PÅ. Pedagog 3 sa at Trygg før 3 gjorde det «lett å koble seg på» TETT PÅ, selv om de ikke hadde «jobbet like mye» med det som småbarnsavdelingene.

To pedagoger og en styrer pekte på utfordringer ved at ikke alle ansatte var like involvert i Trygg før 3, fordi det kunne «virke veldig mye å sette seg inn i» for de som ikke var med. Pedagog 4 nevnte at de som ikke var med i viste mer «motstand» til TETT PÅ og at disse hadde kommet kortere i prosessen. Styrer 4 sa at det ble en «vanskelig avveining» for henne å vite hvor mye opplæring hun skulle gi til nyansatte som ikke var med i Trygg før 3 for at også disse skulle «heve seg». Assistent 3 fortalte at hun, i motsetning til de andre som hadde Trygg før 3 i fjor, opplevde at det hadde vært «litt vanskelig», fordi det «var mye å få servert» med de ulike dimensjonene og «de rare ordene».

Noen ansatte blandet TETT PÅ med Trygg før 3, både direkte og indirekte. Dette kom frem i formuleringer fra pedagog 4, som «Tett tre-- altså dette her», og i det at styrer 2 «ikke helt greier å skille» tiltakene fra hverandre. Lignende spurte assistent 2 oss om Trygg før 3 var «med i det opplegget her?». Vanskelighetene med å skille TETT PÅ fra Trygg før 3 kunne ifølge tre ansatte skyldes likhetene mellom tiltakene. En pedagog og en assistent beskrev eksempelvis tiltakene som det «samme» både med hensyn til CLASS-dimensjonene og det å være «tett på» barna. Seks ansatte anså også TETT PÅ som en overgang, oppfriskning eller oppfølger av Trygg før 3. På grunn av Trygg før 3 beskrev to styrere og to pedagoger TETT PÅ som et langsiktig prosjekt: «vi føler vi har gjort det lenge i og med

at vi har vært med i Trygg før 3» (styrer 4). Langsiktigheten mente pedagog 4 var «viktig når man skal kjenne på at dette her er bra».

**Det nye med TETT PÅ.** Fem av de ansatte snakket om hvordan TETT PÅ skilte seg fra rekken med tiltak. Da styrer 4 sa at kommunen ofte trakk inn mange ting de skulle jobbe med uten at det ble fulgt opp eller utviklet gode systemer for det, poengterte hun at dette ikke gjaldt for TETT PÅ. Pedagog 1 sa at de under TETT PÅ hadde «kasta alt [andre tiltak og prosjekter] vekk», og følgende at det følte «overkommelig å få til». Mens rekken med tiltak i stor grad manglet implementeringsstøtte, nevnte assistent 1 at TETT PÅ ble «fulgt opp». Tre styrere fremmet implementeringsstøtten de mottok av kommunen som viktig for å holde prosjektet i gang og for å sikre det, samtidig som konkrete planer og mål fra kommunen gjorde det lettere å arbeide med TETT PÅ enn tidligere tiltak.

Langsiktigheten til TETT PÅ ble også trukket frem som en forskjell fra tidligere. Styrer 3 mente at langsiktigheten til TETT PÅ var «nøkkelen» for å få det implementert. I tråd med dette sa en assistent og en pedagog at TETT PÅ ikke var et «kortvarig prosjekt» som ble «lagt bort etter en stund», men at de fortsatte «hele tiden». Assistent 1 opplevde derfor at de nå hadde tid til å reflektere og bli trygge på hvordan det skulle gjøres. At TETT PÅ var mer langsiktig ble også underbygget av de seks ansatte som opplevde TETT PÅ som en videreføring av Trygg før 3, der tiltakene samlet utgjorde en «langvarig og godt porsjonert pakke» (pedagog 4).

At alle ansatte og avdelinger var inkludert i TETT PÅ, ble av tre ansatte trukket frem som positivt og skilte TETT PÅ fra Trygg før 3. En pedagog og en styrer opplevde en veldig nytteverdi av at hele barnehagen var like involvert. De fortalte at fordi storbarnsavdelingene nå var med på «ekte» og alle ansatte «gjør noe sammen», hadde de et felles mål der «alle avdelinger» skulle oppnå det samme.

### ***Tema 2: Introduksjon til TETT PÅ ulikt for ansattrollene***

Under introduksjonen til TETT PÅ var noen aktiviteter like for alle ansatte, mens andre var forbeholdt styrere og pedagoger. Undertemaene vi fant inkluderte: Lik involvering, Introduksjon og sertifisering, Mentorveiledning og En «missing link» for assistentene.

**Lik involvering.** Som en kompetanseheving for alle ansatte i barnehagene, fremmet noen ansatte TETT PÅ som en mulighet til å oppnå lik involvering i praksis for alle ansattrollene. Ifølge pedagog 1 gjorde fagdagen at alle ansatte fikk den samme informasjonen og kunnskapen, og at ansattrollene derfor ble mer på «lik bakke». Som et resultat av dette fortalte hennes assistenter at de var «mere med» nå, enn tidligere. To styrere og en pedagog

fortalte at assistentene fikk «en annen måte å engasjere seg» i arbeidet, via aktivitetene de skulle gjennomføre i TETT PÅ. Gjennom å skrive og diskutere praksisfortellinger på avdelingsmøter, sa de at assistentene fikk en «tydeligere stemme inn i praksis» som førte til at assistentene nå var mer «likeverdige» pedagogene. Disse styrerne og pedagogene sine opplevelser av lik involvering, ble også bekreftet av assistent 2. Hun fortalte hvordan tilbakemeldinger på observasjoner gjorde at hun følte seg på «lik linje» med pedagogene: «[jeg] føler ikke ‘ækké så farlig med oss to [assistenter], det er viktigere med henne [pedagogen]’ og du føler ikke at du gjør noe mere feil enn avdelingslederen heller, for du får like tilbakemeldinger».

**Introduksjon og sertifisering.** Flertallet av pedagogene og styrerne snakket at de hadde fått ekstra kjennskap til TETT PÅ gjennom introduksjon og sertifisering. De fortalte at dette hadde hjulpet dem å forstå tiltaket bedre. Styrer 2 nevnte at hun som avdelingsleder, sammen med tjenesteleder, hadde fått en «lang introduksjon» til tiltaket gjennom ledermøter i kommunen. Dette hadde gjort dem, i motsetning til «de på gulvet», godt forberedt på tiltaket. Styrer 1 fortalte at hun før oppstarten av tiltaket leste «alt», da det var viktig for hennes styrerrolle å kunne «faget» når hun skulle introdusere tiltaket til sine ansatte. Dette stemte overens med pedagog 3 sin opplevelse av at styrerne «virkelig jobba en god del før dem sendte ut informasjon til oss», slik at de ansatte fikk tydelige planer å forholde seg til under innføringen.

Sertifiseringen, eller observatørkurset i CLASS, ble av to styrere og tre pedagoger fremmet som spesielt viktig for å forstå TETT PÅ. Det ga en helt egen «dybde innsikt» der de ansatte «faktisk forstår helt på ekte hva det [CLASS] innebærer» (styrer 4). Dybdeinnsikten forklarte en styrer og en pedagog at de fikk gjennom å skåre filmer «om igjen og om igjen». To pedagoger forklarte at den dype forståelsen gjorde at sertifiserte styrere og pedagoger «eier det [tiltaket] mer», og at de fikk et skjerpet syn «på hva du skal se etter» i praksis. Pedagog 2 presiserte at det å bli sertifisert «virkelig» hadde hjulpet dem å bli mer bevisst og reflektert rundt egen praksis. To styrere beskrev hvordan det å ha disse fordelene skilte dem fra andre ansatte. Styrer 4 fortalte at «det er noe med å hele tiden sitte og tenke over egen praksis da, som jeg tenker man gjør som observatør på en annen måte, enn hvis du ikke er det». Styrer 2 fortalte at det å ha vært i andre barnehager som observatør «gjør at jeg lærer mye og kan reflektere mye, men de [ikke-sertifiserte] her [...] har ikke sånne muligheter til å sitte å reflektere, observere og lære seg».

**Mentorveiledning.** Flere pedagoger og styrere beskrev at mentorveiledningene hjalp de å forstå tiltaket bedre. Pedagog 3 fortalte at hun på mentormøtene hadde blitt fortalt hva

«det her egentlig handler om». Mentormøtene hadde hjulpet henne med å «bekrefte» eller «endre egen praksis og tankegang», ettersom «du får litt sånn ‘oi, jammen det var sånn det [dimensjonene] var og [...] det er sånn man ser det, og da har jeg kanskje oppfatta det feil eller riktig’». Hun sa også at mentorveiledningene hjalp henne å skille Trygg før 3 fra TETT PÅ. Styrer 4 fortalte at mentor var tilgjengelig for henne og at hun kunne ringe for å snakke om hva de begge la i dimensjonene når hun selv var usikker.

**En «missing link» for assistentene.** Både styrere og pedagoger mente at de selv hadde fått flere muligheter til å forstå TETT PÅ, enn assistentene. Styrer 3 uttrykte en bekymring rundt dette: «{sukker} jeg tenker at gjennom praksisfortellinger og veiledninger så blir de [assistentene] på en måte likestilte, men når pedlerne blir sertifisert, så blir det litt i utakt igjen, assa litt ujevn balanse». Styrer 2 fortalte at utakten mellom ansattrollene ga opphav til en «missing link» for assistentene, der de gjennom kortere introduksjon til tiltaket fikk mindre mulighet til å knytte dimensjonene opp mot praksis i barnehagehverdagen. Da vi stilte spørsmål om assistentene kunne fått tilbud om mer opplæring eller innføring i tiltaket, svarte pedagog 4 at assistentenes kunnskap «slår [...] egentlig tilbake på oss som er pedagogiske ledere som skal [...] lære det videre». For assistentene, som ikke hadde kontakt med kommunen, fortalte to av dem at de lærte og fikk informasjon av sine pedagoger, som i større grad «kunne tiltaket».

### ***Tema 3: Ansattes tro på tiltaket***

Det var flere aspekter de ansatte verdsatte med TETT PÅ. Disse knyttet vi til undertemaene: «Viktig og riktig arbeid», Et felles system og En styrt prosess.

**«Viktig og riktig arbeid».** Halvparten av de ansatte uttrykte at de generelt satte pris på muligheter til å utvikle seg: «det er fint å få noe å jobbe med» (assistent 4). Flesteparten av de ansatte anså TETT PÅ som «riktig vei å gå» for å forbedre praksis ovenfor barna og følgende for å gi barna en bedre utvikling. Halvparten av de ansatte påpekte at TETT PÅ hadde en viktig hensikt for barna, blant annet ved å bidra til bedre psykisk helse, trygghet og selvstendighet: "i det lange løp så håper jeg at det her vil gjøre at ungene får en trygg og virkelig god og positiv barnehagehverdag, sånn at dem får det godt med seg selv senere i livet også" (pedagog 3). Flesteparten av styrerne og pedagogene beskrev først og fremst viktigheten av TETT PÅ for de ansatte slik at de kunne øke kvaliteten i barnehagen. Styrer 4 fortalte eksempelvis at TETT PÅ «var veldig viktig og riktig arbeid» for å gjøre barnehagene mer bevisste på kvalitet. Hun mente at det å arbeide «best mulig» med tiltaket ville gi barna mulighet til å «utvikle seg bedre enn de ellers ville gjort». To pedagoger og en styrer fortalte

at barnehagenes fokus på kvalitet var bakgrunnen for at de hadde søkte jobb i disse barnehagene: "her er det ting som dem allerede er i gang med og som jeg kjenner at jeg alltid har villet jobbe med" (pedagog 3).

Forskningsstøtten til TETT PÅ var, for halvparten av pedagogene og styrerne med å bekrefte hvor viktig tiltaket var. For flere av disse ble TETT PÅ ansett som det beste tilgjengelige verktøyet for kvalitetsheving: «[det] hørtes helt fantastisk ut, tenk deg å få noe som var forskningsbasert, som man kunne vurdere hva god kvalitet var» (styrer 1). Dette var for styrer 1 årsaken til at hun meldte på sin barnehage da TETT PÅ kom til Bærum kommune. Pedagog 4 fortalte også hvordan forskningsstøtten til CLASS gjorde at TETT PÅ skilte seg fra rekken med tiltak: «sånn er det ofte i [barnehage], du får forskjellige ting man skal jobbe med, men at [CLASS] baserer seg på forskning, [...], da tenker jeg, da er dette kjempeviktig». For flesteparten av pedagogene og halvparten av styrerne var det viktig å følge den forskningsmessige og pedagogiske utviklingen på feltet. I tråd med dette beskrev tre ansatte hvordan TETT PÅ skilte seg fra tidligere pedagogisk praksis. De «lærte å sitte mer på hendene» når de samhandlet med barna og å utvide barnas språk. Assistent 2 beskrev sistnevnte med en lattermild tone: «før så skulle du ikke prate så mye, nå skal du prate høyt i huet på barna, for du skal fortelle alt [...] ‘den kua har jur også har den farger også får vi melk og smør’, hele tida».

**Et felles system.** I tråd med forskningsstøtten til TETT PÅ, fremmet alle styrerne og pedagogene TETT PÅ som en felles fasit for praksis i barnehagene. Ved å lære seg en mer «lik» måte å arbeide på, hevdet de at TETT PÅ kunne erstatte private og etablerte tolkninger av praksis, kvalitet og rammeplanen, både på avdelingene og mellom barnehagene. Fordi TETT PÅ ga et felles utgangspunkt, mål og fokus, fortalte de at privat praksis ikke lengre var «gangbar». Styrer 1 fortalte for eksempel at de ansatte ikke lengre kunne «komme og si sånn at ‘jaja, men jeg gjorde jo sånn med mine unger og det gikk helt fint’, altså [...] de argumentene, de holder ikke mål lenger». To av styrerne mente at TETT PÅ ville lede til mindre tilfeldigheter i hvilke av barnehagene som oppnådde god kvalitet: «det å ha dette verktøyet å jobbe ut ifra, gjør jo at det blir mindre flaks og uflaks, og at det blir mer av riktig jobbing» (styrer 1).

Flesteparten av styrerne fremmet også CLASS som et «felles språk» som de kunne benytte for å forstå og sette ord på praksis: «hvis jeg ser [at] en ansatt har god dialog eller feedbackloop med et barn, så kan jeg si ‘oi [...] der var det en kjempegod feedbackloop’ også vet hun akkurat hva det er for no[e]» (styrer 4). Det felles språket mente de stammet fra den

felles kjennskapen de fikk om hva kvalitet er og hva som kjennetegnet god praksis. Halvparten av styrerne mente samtidig at det felles språket ikke hadde kommet helt på plass, men at det ville etableres underveis i prosessen etter hvert som de ansatte arbeidet og reflekterte mer over CLASS.

**En styrt prosess.** I tråd med synet på TETT PÅ som en fasit, beskrev alle styrerne og halvparten av pedagogene hvor viktig det var at alle ansatte bidro i gjennomføringen av tiltaket. «Det er det her vi skal jobbe med», sa pedagog 3. Styrer 1 fortalte at hennes tidligere erfaring med ufullførte tiltak i barnehagen, gjorde at hun så hvor viktig det var å «satse hardt og brutalt» for å få det til og at de derfor skulle gjennomføre det de hadde bestemt seg for. Styrerne og pedagogene fortalte at kommunens initiering, styring og oppfølging av TETT PÅ var som en «pisk og gulrot» som forpliktet eller «presset» dem til å gjennomføre, og som følgende gjorde det lettere å prioritere og arbeide med tiltaket i hverdagen. Styrer 1 satte derfor pris på å ha noen som holdt dem «litt i ørene». Selv om pedagog 1 og 3 opplevde det som fint at TETT PÅ hadde «ramla ned ovenfra», satte de også pris på at de fikk «mene og synse litte granne» om implementeringsprosessen. Av tingene de to pedagogene fikk komme med innspill til, nevnte de blant annet at de fikk velge hvilke CLASS dimensjoner de ønsket å arbeide videre med. Kommunens involvering i TETT PÅ ble, med unntak av assistent 4, lite nevnt av assistentene. Assistent 4 fortalte at hun, som assistent, ikke hadde noe med kommunen å gjøre, men at hun var vant til «at det kommer ting ovenfra og det er det vi skal forholde oss til». Selv om hun hadde sett et behov for TETT PÅ, var det ingen som hadde spurt om «de på gølv» så et behov for TETT PÅ og om de ønsket å drive med det.

#### ***Tema 4: Å få alle med***

Dette temaet viste til ulik bruk av tiltaket og hvilke utfordringer og løsninger som var relatert til disse. Undertemaene vi identifiserte var: Motstand og skepsis til TETT PÅ- for noen få, Praksisfortellinger, Observasjoner og tilbakemeldinger, Tid og bemanning, og Tilrettelegging.

**Motstand og skepsis til TETT PÅ - for noen få.** Å få alle like godt med, eller «koble på» resten av de ansatte, i arbeidet med TETT PÅ, ble av alle styrerne og to pedagoger uttrykt som en slitsom utfordring. Flere av disse fortalte at skepsisen og motstanden de hadde opplevd til TETT PÅ gjaldt en liten andel av ansattgruppa. Samtidig ble denne gruppen mer synlige, og det krevde mer energi og tålmodighet fra de ansatte som arbeidet med dem. Når de beskrev hvorfor visse ansatte viste skepsis eller motstand til tiltaket, fortalte de at det var vanskelig for hjernen å tilegne seg nye vaner, at noen hadde mindre forståelse for tiltaket og

om personlige egenskaper: «det handler kanskje om hvem du er som person og hvordan du ser på yrket ditt», sa styrer 1.

**Praksisfortellinger.** Ifølge flesteparten av styrerne og halvparten av pedagogene hadde spesielt assistentene vanskeligheter med å skrive praksisfortellinger. To av pedagogene hadde én assistent hver som viste mye motstand. De to pedagogene fortalte at det hadde vært «konfrontasjoner» og «store protester», og at de aktuelle assistentene syntes det var vanskelig. De opplevde at disse assistentene ikke så helt nytteverdien av å skrive praksisfortellinger. For pedagog 1 var den største utfordringen «å få den personen til å se at TETT PÅ ikke er bruk og kast». På spørsmål om hva de kunne trengt når de arbeidet med tiltaket, svarte to pedagoger at de savnet materiale og løsninger for hvordan de kunne hjelpe ansatte som slet med praksisfortellinger. Flertallet av styrerne var godt kjent med de utfordringene pedagogene hadde med noen assistenter. De beskrev at utfordringene lå i manglende forståelse for fremgangsmåten og innholdet i praksisfortellinger. For noen få var det knyttet til språkutfordringer. I tillegg sa styrerne at det var vanskelig å få disse assistentene til å jobbe med det uten at pedagogene så dem «over skulderen». Ingen av assistentene som vi intervjuet var av de som viste størst motstand, men flesteparten opplevde allikevel praksisfortellingene som vanskelig, fordi de gjorde de «større» og vanskeligere enn de egentlig var. Assistent 1 fortalte at hun ikke hadde vært vant til praksisfortellinger fra tidligere. Pedagog 3 fortalte lignende at pedagogene via utdanningen hadde øvd på praksisfortellinger over flere år, og derfor var mer vant til det enn assistentene.

**Observasjoner og tilbakemeldinger.** Halvparten av pedagogene beskrev at det hadde vært «uro» blant de ansatte da de fikk vite om observasjonene. De fleste ansatte beskrev observasjonssituasjonen som «uvant» og «en kunstig setting». Det var ubehagelig at noen kom inn i barnehagen for å se på dem og notere ting om deres arbeidsmåte. De fortalte at de og andre kunne fryse i disse situasjonene og at selv om de hadde lært mye om CLASS-dimensjonene, så kom ikke dette alltid til syne under observasjonene. Pedagog 2 fortalte at de hadde vært «gira» og «smånervøse» alle sammen, og at folk hadde «gått helt i kjelleren» og vært redd for at de ikke kunne jobben sin. Styrer 1 mente at motstanden noen ansatte hadde til TETT PÅ bunnet i det å bli observert, og at disse ansatte lurte på om: «'er det ikke godt nok det jeg gjør da?'». Tre av fire assistenter fortalte at de, spesielt i starten, opplevde observasjonene som «skummelt». Alle assistentene fortalte at de enten «skjerpet seg» under observasjonene eller at det var utfordrende å være seg selv: «det er fælt at noen skal sitte å se på hva jeg sier og hva jeg gjør, så jeg legger liksom begrensinger på meg [selv]» (assistent 4).



To assistenter fortalte at de var bekymret for å ikke gjøre en god jobb. Assistent 1 fortalte at hun hadde tenkt: «kanskje jeg ikke er god nok». Halvparten av styrerne fortalte at de ansatte ikke forstod hvorfor observasjonene ble gjennomført før de ansatte kunne tiltaket «ordentlig» eller før de var trygge på materialet. De opplevde at det var vanskelig å berolige de ansatte, ettersom de ikke kunne gi en god forklaring på hvorfor observasjonene skulle gjøres så tidlig, annet enn at det var en læringsprosess.

Tilbakemeldingene som de fikk etter observasjoner fremstilte alle ansatte, bortsett fra en styrer, som positivt. De nevnte at det var "svært nyttig" å få konkrete, tallbaserte tilbakemeldinger på praksis, ettersom de da fikk vite hva de kunne utvikle seg på. Samtidig fortalte en styrer og en pedagog at noen få opplevde tilbakemeldinger som vanskelig og at disse hadde gått «i forsvar». En annen styrer påpekte at de som skulle gi tilbakemeldingene burde hatt klarere retningslinjer på hvor detaljerte de skulle være. Tre assistenter og en pedagog sa at tilbakemeldingene, eller CLASS-skårene, stemte overens med deres egne vurderinger av hvordan de lå an i praksis. Eksempelvis fortalte pedagog 2 at de skåret lavt på læringsdimensjonen, som var «akkurat det vi hadde pekt ut». En styrer og en assistent fortalte at tilbakemeldingene bekreftet at de arbeidet "helt riktig", og de kunne derfor se at TETT PÅ "virket". En annen styrer og en pedagog beskrev at observasjoner og tilbakemeldinger bidro til å opprettholde arbeidet med TETT PÅ, fordi de ble «sett litt i kortene» og fordi de anså dem som en mulighet til å forbedre seg til neste observasjon.

**Tid og bemanning.** Alle ansatte beskrev store tidsmessige utfordringer og lav bemanning som en hindring for deres arbeid med TETT PÅ. Flesteparten av de ansatte fortalte at smittevern hensyn under Covid-19 hadde gjort det vanskelig å prioritere og gjennomføre avdelingsmøter og personalmøter. Assistent 2 sa at få avdelingsmøter gikk utover assistentenes muligheter til å diskutere praksisfortellingene. Hun opplevde også at én time til å diskutere praksisfortellinger på møtene var lite, «i hvert fall når det ikke blir hver uke heller». Halvparten av de ansatte fortalte at de selv, eller andre ansatte, opplevde at TETT PÅ tok mye av tiden på de få møtene de hadde. Pedagog 4 sa at «mange [av hennes assistenter] synes det har vært utfordrende at det har tatt så stor plass på personalmøter [og] avdelingsmøter [...] og at det tar vekk andre ting som man heller ville ha gjort». En pedagog og en assistent fortalte at de hadde barn som krevde ekstra arbeid og støtte, og at prioriteringen av TETT PÅ på møter derfor ble ekstra vanskelig: «[de tar] vekk fra en del av de andre tingene som vi bør snakke om, så det synes jeg vel [har] vært det vanskeligste» (assistent 4). Flesteparten av pedagogene og styrerne uttrykte at det allikevel var nødvendig å prioritere TETT PÅ på møter: «jeg tenker at vi får såpass i mye igjen for det at det er viktig å

prioritere det» (pedagog 2). Tre av styrerne mente at det var viktig å se sammenhengen mellom prioriteringen av TETT PÅ på møter og hensynet til barna ute på avdelingen. Styrer 4 sa at det kunne være «vanskelig å løfte blikket og si at ‘[...] hvis vi har disse [møtene], så vil barna dra nytte av det og få en bedre hverdag totalt». Selv om det var viktig at de ansatte prioriterte møtene, opplevde hun dette som «krevende» å be om:

det er klart at det å gå fra halvannen time og sitte når man hører barn gråte, når man ser at det er kaos, [det] er ingen god følelse og det er ikke lett å gjennomføre [...] da sitter du her inne [på personalrommet] og vet faktisk at ungene dine har det ikke så veldig bra inne på avdelingen

Alle assistentene fortalte at de manglet nok tid til å sette seg inn i og bruke tiltaket i hverdagen. To assistenter sa at TETT PÅ opplevdes som mye i en hektisk hverdag «fra før». Assistent 3 illustrerte hvordan dette påvirket hennes arbeid med CLASS: «når [...] barna er klissvåte og i tillegg skal de ha bleier før vi skal spise [...], det er jo lett å glemme [...] at du skal fortelle at ‘den votten du tar på er blå’». I tillegg savnet de fleste av assistentene og en pedagog muligheter til å snakke sammen om barna og tiltaket på avdelingen. Assistent 2 ønsket at de kunne «fått mer tid til de voksne, for å diskutere litt mer og gått litt mer inn på hva det er vi egentlig driver med, [...] vi får jo ikke snakka sammen på avdelingen». Pedagog 3 sa at det fort kunne bli uro blant barna dersom de voksne snakket sammen «over hodene» deres, og at dette gjorde det vanskelig å snakke sammen på avdelingen. Hun fortalte også at informasjonsflyten på avdelingen ble begrenset av manglende tid til å diskutere plansjene som hun fikk på mentormøtene.

Flesteparten av de ansatte fortalte at lav bemanning gjorde det utfordrende å gjennomføre TETT PÅ. Assistent 1 fortalte at det å «mangle folk» gjorde at hun ikke fikk «tid til alt det du burde ha tid til», og at det da var «vanskelig å undre seg» slik hun skulle. Lignende fortalte pedagog 1 at lav bemanning kunne «gi utslag» på CLASS-skåringene. Selv om bemanningen ble dårligere under Covid-19, indikerte halvparten av de ansatte at lav bemanning var normen i barnehagen: «i en ideell verden hvor penger [ikke] hadde vært noe som helst problem, så skulle vi ønske at vi hadde fått inn en vikar som kunne hjelpe, sånn at vi kunne gjennomføre avdelingsmøtene våre» (styrer 4). Styrer 1 opplevde at «det største ankepunktet» med implementeringen hadde vært å gjennomføre den «innen ordinær drift uten tilførte ekstra ressurser». Hun fortalte at «målene i rammeplanen og de ungene vi har og de

barnegruppene vi har, krever så mye, mye mer». Lignende fortalte assistent 1 at «[vi burde] ha litt bedre bemanning når det kreves litt mer kunnskap fra oss».

**Tilrettelegging.** Flesteparten av assistentene beskrev det som spesielt givende de gangene de hadde nok tid til å snakke med sine kollegaer om TETT PÅ. Assistent 3 fortalte at det å praktisere CLASS ute på avdelingen, for å så snakke om det på møter, gjorde det «lettere å forstå hva som faktisk menes med de forskjellige dimensjonene». Hun ble mer «skjerpa» ved at «det blir liksom pressa litt lengre frem i hodet». Pedagog 3 fortalte at «der hvor vi får tid til å snakke sammen, der er det ganske grei informasjonsflyt».

For å klare å «følge løpet» i TETT PÅ hadde styrerne i et par av barnehagene gjort plass til møter ved å legge dem på kveldstid. Ved å få kveldsmøter dedikert til TETT PÅ, hevdet to pedagogiske ledere at de fikk mer tid til å snakke om «det som skjer i barnehagen». Planer over hvilke møter som ble tiltenkt TETT PÅ og hvilke som var «vanlige» møter, beskrev fire ansatte som hjelpsomt. Pedagog 1 fortalte at slike planer gjorde at møtene «ikke kom som noe sjokk for de ansatte», og assistent 1 fortalte at det var viktig «å på en måte gå videre med det, sette [kommunens] plan [ut] i virkeligheten».

Halvparten av styrerne og pedagogene påpekte hvor viktig det var at de andre ansatte fikk trening i å bli observert og i å skrive praksisfortellinger. Styrer 3 nevnte at «øvelse gjør mester» og mente at praksisfortellingene ville «flyte lettere» over tid. Pedagog 2 sa at «skuldrene senkes» etter hvert som de ansatte ble observert mer. Assistent 4 trodde at hun og hennes kolleger ville bli «tryggere i den settingen» når de hadde blitt observert ti ganger, og at praksisfortellingene etter hvert ville «gli av seg sjøl».

Flesteparten av pedagogene fortalte at de hadde sett behovet for å gi assistentene eksempler på innhold i praksisfortellingene og å tilrettelegge for «tid og rom» til å skrive de: «det bli jo på en måte mitt ansvar å gi dem rom for å kunne skrive» (pedagog 1). Pedagog 2 fortalte at det å tilrettelegge for praksisfortellinger hadde gjort det «litt» lettere for hennes assistent, mens pedagog 1 fortalte at tilretteleggelsen, så langt, var noe forgjeves: «det er ikke det at [hen] ikke har tid for jeg har jo gitt rom og [satt] opptil én time, [...] men så sier [hen] ‘det er ikke det at jeg ikke klarer, men jeg bare gidder ikke’». I tillegg til å tilrettelegge for praksisfortellinger fortalte en pedagog og en styrer at det hadde vært nødvendig med «litt press» for å få de assistentene som var usikre eller som viste motstand, til å skrive de.

Flesteparten av pedagogene og styrer 1 fortalte at de, som «superpositive» til TETT PÅ, brukte sin egen innstilling til å motivere de assistentene som enten var usikre eller som viste motstand. Pedagog 4 fortalte at hun i starten «tok på [seg] den hatten som heter ‘dette går bra, dette skal vi klare sammen, og det er vanskelig for alle, men dette blir nok bra’».

Hennes innstilling til TETT PÅ hadde gjort hennes assistenter mer «interessert» og gitt dem «litt av den gnisten som jeg også sitter med [...] på en helt annen måte enn i starten».

Pedagog 1 fortalte at hun måtte «være positiv sånn at man får med seg alle på laget da», men at motstanden hun opplevde hos en ansatt gjorde det ekstra slitsomt for henne, ettersom «man vil jo veldig gjerne, man brenner jo litt for det selv».

### ***Tema 5: Effekter***

De ansatte så effekter av deres arbeid med TETT PÅ som kan relateres til undertemaene: Utvikling som personalgruppe og Smitter på barna.

**Utvikling som personalgruppe.** Over halvparten av de ansatte snakket om at de hadde utviklet seg selv og sin pedagogiske praksis gjennom TETT PÅ. Tre av fire assistenter fortalte at de hadde «skjerpet seg», gjorde en «bedre» jobb eller var «mer tett på» barna. Halvparten av assistentene og pedagogene beskrev hvordan TETT PÅ hadde bidratt til å løfte refleksjonen i personalgruppa. Pedagog 2 fortalte at spørsmål de stilte hverandre om TETT PÅ «løfter refleksjonen» og at refleksjoner om egen praksis hadde gjort de ansatte «flinkere til å løfte frem ting» der de tidligere «kanskje ikke tok diskusjonen». Lignende beskrev assistent 1 at det å snakke om tiltaket førte til at de ansatte «husker det kanskje litt mer». Det å kjenne hverandre godt, trakk flere frem som viktig for å kunne reflektere og diskutere. Pedagog 4 beskrev hvordan trygghet og det å kjenne hverandre ganske godt, gjorde at hun selv og hennes assistenter kunne gi hverandre skryt og minne hverandre på tiltaket. I tråd med dette sa assistent 4 at de ansatte hadde en «god dialog», slik at det ikke ble «skummelt» å spørre om ting hun lurte på. Selv om alle styrerne hadde sett en faglig utvikling hos personalet sitt, var to av dem opptatt av at de ansatte burde reflektert mer. Styrer 2 sa at «de [ansatte] må begynne å tenke og reflektere, og sette ord på praksisen sin», mens styrer 4 sa at den enkelte ansatte måtte reflektere over hva de «har gjort med seg selv, som gjør at kvaliteten økte på avdelingen».

De fleste ansatte beskrev et endret tankesett eller en økt bevisstgjøring rundt egen praksis som et resultat av TETT PÅ. To pedagoger sa at de selv og andre ansatte hadde blitt mer bevisste på hvordan de møtte barna: «da kjenner jeg virkelig at TETT PÅ har hjulpet, med tanke på bevisstheten rundt det her med sensitivitet, vi må være oppmerksomme voksne» (pedagog 3). Både hun og en pedagog nevnte at noen av CLASS-dimensjonene kunne være vanskeligere enn andre, men at prosessen med å lære dem var «godt» for deres egen praksis: «litt sånn tankevekker i forhold til hvordan man snakker til et barn på en enda bedre måte» (pedagog 1). To styrere fortalte at de ansatte hadde gått bort fra å diskutere enkeltbarn til å

diskutere hva de ansatte selv gjorde i interaksjonen. Styrer 4 fortalte at de ansatte «istedenfor å snakke om at [enkeltbarn] er et problem» heller snakket om «hva er det [...] med vår avdeling som [...] gjør at vi ender opp der da». Dette mente hun var viktig for at barna skulle få det bedre og for å minske problematisk atferd. Hun fortalte at fremfor å fokusere på at et barn slår og biter, diskuterte de heller hva avdelingen ikke hadde «på plass» av dimensjonene, og at det var dette «skiftet» de måtte videre inn i. Lignende fortalte pedagog 3 om hvordan hun flyttet fokuset fra barnet og over på seg selv som en del av sin praksis: «jeg kjenner at jeg må jobbe med meg selv hver dag for å være den som møter ungene sånn ‘okej i dag var det en litt vanskelig dag, hvordan kan jeg møte deg sånn at du har det godt’».

I tråd med den økte bevisstheten rundt egen praksis, beskrev halvparten av de ansatte at de møtte barna på en annerledes måte enn før. En styrer og tre pedagoger fortalte at TETT PÅ hjalp dem å bli mer nærværende med barna, at de var mer sensitive og oppmerksomme. Pedagog 1 illustrerte dette da hun sa at de ansatte «sitter litt mere på bakken, er på gulvet». Tre pedagoger og to assistenter fortalte at det å være mer bevisst på barna, hadde ført til at de ansatte gjorde ting oftere enn før. Som et eksempel fortalte pedagog 4 at de var mer oppmerksomme på det barna sa gjennom kroppsspråk, og hun trodde hun hadde blitt mer lydhør på hva barna faktisk ville og sa. En assistent og to pedagoger snakket om at de i større grad bekreftet barna gjennom å sette ord på det barna gjorde. Som et resultat av at de ansatte var tydeligere i kommunikasjonen med barna, fortalte styrer 1 at det var mindre uro.

**Smitter på barna.** Flesteparten av de ansatte beskrev at deres arbeid med TETT PÅ hadde smittet over på barna. De fortalte at barna ble roligere og tryggere. Ofte beskrev de effektene i tråd med hvilke dimensjoner de hadde arbeidet med. Tre av fire styrere sa at de ansattes innsats med å ta i bruk CLASS-verktøyene og det at de ansatte var mer «nærværende», «sensitive» og «bevisst på egen atferd», hadde en synlig effekt på barna. De fortalte at ansatte ga barna «den følelsesmessige støtten» som de trengte og gjorde barna mer selvstendige, som igjen førte til at barna var tryggere og roligere enn før. Styrer 3 mente at dette hadde «mye å si for barnas utvikling, selvstendighet og trygghet». Styrer 1 fortalte at bevisstgjøringen hos de ansatte, gjorde at de ansatte mer aktivt utvidet begreper. Hun trodde at dette gjorde det «artigere» for de ansatte å være på jobb: «det er litt kjedelig å sitte [...] å si ‘gakk-gakk-gakk’, [...] så vi kan heller gjøre noe mer, og så ser man at ungene begynner å snakke det språket» (styrer 1).

Pedagoger og assistenter ga beskrivelser av hverdagsøyeblikk de opplevde som et resultat av arbeidet med CLASS: «fordi jeg sier ting til dem, så ser jeg på dem [...] at de blir glade i øynene sine og at de vil være hos deg» (pedagog 4). Assistent 1 fortalte at fordi

barna hadde blitt vant til at de voksne undret seg sammen med barna, hadde hun overhørt at barna undret seg over ting seg imellom. Assistent 3 sa at «det vi velger å jobbe med, det har jo en effekt på barna og du ser at det påvirker dem, de blir mye tryggere». Pedagog 4 beskrev sammenhengen mellom hvordan hun hadde jobbet med tiltaket og hvordan dette smittet over på barna. Hun fortalte om en situasjon der et av barna satt fast med en trillebår:

den gamle meg hadde gått bort og løftet opp trillebåren, også klarte jeg å stoppe opp [...], som vi [har] fått tilbakemelding på [...]. Så [gikk] et lite barn i nærheten, så sier jeg ‘‘Kåre’, kan du hjelpe ‘Pål’’ [...] og han stabber bort og løfter opp trillebåren, og da kommer han andre av gårde, forbi hullet, og [...], jeg kjenner at nesten tårene begynner å trille, [...], så så han på meg, han som hjalp da ‘se, så bra nå hjalp du, ser du, nå kommer han forbi’ og da, ungen reiste seg opp, du så hele han bare ‘mm’ {stolt uttrykk} [...], og da skjedde dette igjen, og igjen, [...]. Men det tror jeg gjorde noe med begge barna, at han ene fikk god tilbakemelding på at ‘okey, jeg gjorde noe for noen andre’ og han andre fikk faktisk hjelp av et annet barn, ikke bare av meg som ville løftet opp trillebåren også ikke sagt no[e].

Styrer 3 mente at slike effekter på barna var en kilde til motivasjon for de ansatte, fordi flere hadde «kjent litt sårn på kroppen, at den innsatsen de har gjort [...] plutselig gir det effekt». Lignende sa assistent 3 at den økte tryggheten hos barna var «deilig» å se, fordi det gjorde at hun så «at det man gjør har noe å si [...] da får du mer motivasjon også». Pedagog 4 fortalte at hun hadde «utviklet seg mye» i form av kunnskap som hun kunne bruke i positiv retning mot barna, og at effektene hun så viste henne hva de fikk igjen for arbeidet.

## **Resultater fra T2**

Resultatene fra T2 viste at to av temaene vi identifiserte ved T1 (tidligere erfaring med tiltak og ulik innføring til ansattrollene) fortsatte å påvirke de ansatte på samme måte som ved T1. I denne delen rapporterer vi de tre temaene fra T2 som viste tydelige endringer fra T1.

### ***Tema 1: Fra felles språk og fasit til «hva betyr det for deg når du er TETT PÅ»***

Ved T2 beskrev to av tre styrere et endret syn på det felles språket som de hadde beskrevet ved T1. Etter T1 hadde de sett et behov for å «bryte ned» tunge teoretiske begreper, eller «floskler», og legge mer vekt på hvordan teorien så ut i praksis og på hva de ansatte selv la i begrepene. Styrer 1 fortalte at de som ansattgruppe ville bli bedre ved å gjøre det slik, enn ved å snakke om «store fine ord», som «anerkjennelse», uten å ha «filla peiling på hva man holder på med». Styrer 4 fortalte at det «ikke er så viktig at vi har et felles språk, men at vi

[heller] har en felles forståelse, [...] det er viktigere at jeg vet hvordan [‘ansattes sensitivitet’] ser ut, enn at jeg kan si hva det er». Hun vektla isteden at hver ansatt skulle tenke gjennom hva det betydde for dem når de var TETT PÅ. I tråd med dette hadde styrer 1 og 4 gått mer bort fra å «messe» og «bestemme» til å gi de ansatte mer spillerom:

jeg tror det må være sånn at utviklingen skal skje i hver og èn, at ikke jeg går rundt og bestemmer og sier at ‘nå skal du øve på det’, [...] men at hver enkelt kan se litt på at ‘hva er det jeg trenger å øve på?’ (styrer 1)

### ***Tema 2: Å få alle med – ulikheter blant personalgruppa og ressursutfordringer***

To av de tre styrerne opplevde noe «tydeligere» forskjeller blant personalgruppa, ved at noen var mer «grodd fast» og fortsatt skeptiske, mens andre var mer «lydhøre» for diskusjoner. Den ene styreren begrunnet forskjellene i hvordan tilbakemeldingene hadde blitt gitt på avdelingene, der noen hadde fått høre «’åh det var så bra når du gjorde det’». Noen ansatte hadde derfor blitt løftet mer frem, til forskjell for andre som kanskje ikke fikk det helt til. Styrer 4 fortalte at hun ved T2, i motsetning til T1, hadde flere ansatte med seg ved at alle forstod hvorfor tiltaket ble gjort. Samtidig hadde hun opplevd «mer motstand enn tidligere fra pedagoger enn assistenter», en utvikling hun sammenlignet med en eksamensprosess. Hun sa at pedagogene, som hadde fått mer kunnskap om og en større bevissthet rundt hva kvalitet er, tenkte «’å shit, jeg kan det ikke’». Hun mente at pedagogene derfor kunne oppleve det som «vondere og vanskeligere», enn assistentene, fordi pedagogene «kanskje har kommet dit i prosessen at de ser hva de skal gjøre, men de får det ikke til, til enhver tid». Fordi assistentene hadde kommet «kortere i prosessen» beskrev hun at de kunne ha en type falsk selvsikkerhet, der de tenkte «’dette kan jeg’», siden de enda ikke innså hva de ikke kunne.

For praksisfortellingene beskrev de ansatte mer blandede erfaringer enn ved T1. Styrer 1 fortalte at assistentene hadde blitt tryggere på å skrive, ettersom de hadde arbeidet mer med CLASS-dimensjonene. Pedagog 1 og 2, som beskrev utfordringer knyttet til enkelte assistenter ved T1, fortalte at det fortsatt var vanskelig å «hanke inn» praksisfortellingene. De forklare dette med at de aktuelle assistentene hadde en «litt sånn holdning at det er litt ork» og fordi de «ikke så poenget». Pedagog 1 fortalte at vanskelighetene vedvarte til tross for at hun, etter T1, hadde fortsatt å tilrettelegge for å gi assistenten tid og rom til å skrive.

Tid ble av flesteparten av de ansatte beskrevet som enda mer utfordrende ved T2 og det gjorde arbeidet med TETT PÅ vanskeligere. Flere av disse fortalte at økte hensyn til smittevern hadde ledet til enda færre møter og at flere var slitne. Dårligere tid gjorde at

pedagog 3 savnet tid til å snakke med kollegaene sine om det som ble gjennomgått på mentorveiledningene, og de to assistentene fortalte at de hadde fått enda mindre tid til å snakke om CLASS-dimensjonene og praksisfortellingene.

For halvparten av assistentene var det både vanskelig å huske og arbeide etter CLASS når de manglet tid: «det er ikke bestandig det blir ‘den blå blyanten som ligger der’, det blir bare ‘blyant’ [...], hadde jeg hatt mer tid [...] ville jeg gjort det bedre» (assistent 1). For to av tre assistenter var også mindre tid årsaken til at det var vanskelig å levere praksisfortellingene ved T2. Assistent 1 fortalte at sykdom hadde gjort at det «rett og slett» ikke var tid. Assistent 2 opplevde det som vanskelig å skrive praksisfortellinger på grunn av for lite tid mellom når hun ble introdusert for CLASS-dimensjonen til når hun skulle levere den. Assistent 3 opplevde det som enklere å skrive praksisfortellinger når hun fikk tid til å prate om dem, og jo mer øvelse hun fikk i å skrive. Å få mulighet til å reflektere over praksisfortellinger fremmet to pedagoger og en styrer som viktig for at assistentene skulle lære, og for at de selv skulle slippe å «mase» på dem: «jo flere praksisfortellinger de har skrevet, jo mer selvgående blir også de» (pedagog 2). Når assistentene arbeidet mer med praksisfortellingene, mente pedagog 2 at de ville «slippe den påminnelsen og maset om praksisfortellinger og at det skal gjøres». I stedet for å holde «foredrag» for assistentene, fortalte Styrer 4 at hun hadde gitt assistentene mer «kraft» ved å gi dem mulighet til å diskutere seg imellom. Hun fortalte at dette var årsaken til at assistentene hadde blitt flinkere til å si hva de ønsket av veiledning.

### ***Tema 3: Effekter - «det handler først og fremst om de voksne»***

Alle assistentene og pedagogene fortalte ved T2 at de hadde sett ytterligere effekter på barna, ved at barna søkte de ansatte på en annen og mer positiv måte enn tidligere. For to styrere og en pedagog var endringene hos personalgruppa mer fremtredende for dem, enn endringene hos barna. Styrer 3 og 4 gikk over til å fortelle om personalets arbeid når vi spurte om eventuelle nye effekter på barna. Pedagog 2 fortalte at endringene hun hadde observert først og fremst handlet om de voksne.

Ved T2 opplevde alle ansatte en større endring i deres eget og deres kollegers tankesett, enn ved T1. De forstod mer av tiltaket og hadde følgende blitt «enda mer bevisste» på eget arbeid og på måten de møtte barna på. Assistent 2 fortalte, at siden hun forstod TETT PÅ bedre nå, hadde det blitt «lettere å bruke i praksis». Styrer 1 sa at bevisstheten til de ansatte hadde ledet til mindre tilfeldig praksis. En pedagog og en assistent fortalte at de tenkte mer i tråd med tiltaket og brukte det mer i hverdagen. Pedagog 3 mente at den økte bevisstheten hos de ansatte kom frem i refleksjonene de ansatte hadde. Flesteparten av de ansatte fortalte at de, som personalgruppe, hadde blitt enda flinkere til å kommunisere med



hverandre enn ved T1. Det hadde blitt lettere å si ifra om- og spørre hverandre om utførelsen av tiltaket i praksis, og å ta til seg tilbakemeldinger fra andre ansatte.

Alle pedagogene og en assistent tilskrev de mer fremtredende effektene på barna til de ansattes eget arbeid med TETT PÅ og det endrede tankesettet de hadde fått gjennom implementeringsprosessen. De fortalte at arbeidet med tiltaket og de følgende effektene de så, gjorde at de så at TETT PÅ «virker». Assistent 1 fortalte at barna hadde blitt «kjempelig[e]» ettersom hun hadde blitt flinkere til å rose dem. Hun mente dette skapte god «stemning» og et «positivt klima [dimensjon i CLASS]» som smittet tilbake på henne – «jeg blir glad jeg og».

## **Diskusjon**

### **Oppsummering**

Formålet med denne studien var å undersøke hva ansatte opplevde som sentrale utfordringer og fordeler under implementeringen av TETT PÅ, om det eksisterte forskjeller i bruk og opplevelse av tiltaket på tvers av ansattroller, og om opplevelsene til de ansatte endret seg over tid. Overordnet viste resultatene at de aller fleste ansatte var fornøyde med måten TETT PÅ ble implementert. Deres verdsettelse av TETT PÅ kom spesielt frem i deres fremstillinger av TETT PÅ i forhold til tidligere tiltak, der de ansatte opplevde kommunens støtte og TETT PÅ sin langsiktighet som en fordelaktig kontrast til de mange tiltakene som var innført. Trygg før 3 fasiliterte implementeringen ved å gi de ansatte kjennskap til CLASS og aktiviteter i TETT PÅ. For de fleste andre utfordringene og fordelene de ansatte beskrev, varierte de ansattes opplevelser med hvilke stillingsroller de hadde. Styrere og pedagoger hadde fått en lengre innføring og tettere oppfølging og så flere fordeler av TETT PÅ enn assistentene. Styrere og pedagoger hadde en sterk formening om at TETT PÅ skulle gjennomføres og at det ga en fasit og felles språk for praksis. Dette endret seg ved T2 der de isteden vektla en felles forståelse via individuelle tolkninger og utvikling. Å få alle like godt med i bruk og forståelse av TETT PÅ, ble ansett av styrere og pedagoger som en stor utfordring ved både T1 og T2, selv om det bare var noen få som viste motstand eller skepsis. Ressurser representerte en stor utfordring ved T1 og ble større ved T2. Begrenset tid var spesielt utfordrende for assistentene som var avhengige av informasjon fra sine pedagoger. De var også den ansattrollen som beskrev flest vanskeligheter med tiltaket i form av forståelse og praksisfortellinger. I både T1 og T2 så de ansatte positive effekter på både personalet og barna, men ved T2 ble personaleffektene ble mest vektlagt. Den økte bevisstgjøringen det endrede arbeidet smittet over på barna, som igjen viste de ansatte hva de fikk igjen for sitt arbeid med TETT PÅ.

## **Utdanningspolitikk og hierarkisk samfunnsorganisering**

I hierarkiske samfunnsmodeller er styrende organer plassert øverst og arbeidere nederst (Christensen, 2005). Typisk for en slik samfunnsorganisering er at de på et lavere nivå i hierarkiet utfører mer praktisk arbeid, er mindre delaktig i styringsbeslutninger og har mindre utdanning (Christensen, 2005; Cuban, 1990; Lam, 2000). Stillinger høyere opp i hierarkiet utfører mindre praktisk arbeid og mer administrativt arbeid, har tilgang på mer informasjon (Cuban, 1990) og er høyere utdannet (Lam, 2000). Slike strukturer på samfunns- og institusjonsnivå legger føringer for hva slags kompetanse som verdsettes og hvem som tildeles kompetanse (Lam, 2000). Mekanismer i utdanningspolitikken har ført til at økt kunnskap og pedagogisk utvikling verdsettes, noe som kommer frem i den nye rammeplanen som vektlegger kompetente ansatte for å innfri kravene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den nyeste rammeplanen fra 2017 innebærer at ansatte med høyere pedagogisk utdanning er mer verdsatt. Videre legger rammeplanen føringer for at kvaliteten skal heves, eksempelvis gjennom tiltak. Mekanismer som dette legger føringer for organisasjoner og leder ofte til utfordringer for å mobilisere kunnskap hos alle ansatte, ettersom kunnskapen ofte gis til de med mest kompetanse (Lam, 2000).

En hierarkisk samfunnsstruktur gjenspeiler rollene til de ansatte i denne studien og kan ha spilt inn på de ansattes muligheter til å ta til seg og forstå TETT PÅ. Innføringen ble nettopp gitt ulikt til ansattrollene etter hvor de befant seg i hierarkiet. Styrene og pedagogene fikk mest innføring og hadde mer omfattende kunnskap om TETT PÅ, mens assistenten fikk minst innføring og var de som opplevde arbeidet som mest utfordrende. Føringene fra etablerte samfunnsstrukturer kan derfor sies å ha slått spesielt uhensiktsmessig ut på assistentene i dette utvalget. Dette virket kontraproduktivt for arbeidet med TETT PÅ, da assistentene var mest på avdeling og dermed var de som kunne utøve TETT PÅ mest. I tillegg er 58 prosent av grunnbemanningen i bærumsbarnehagene assistenter (Bærum kommune, 2019, s. 8), noe som understreker viktigheten av å mobilisere mer kunnskap hos assistenter.

### **Tidligere forskning**

Funnene i denne studien sammenfaller mye med funn fra satsningen «Den utviklingsstøttende barnehagen» gjennomført i Sandnes kommune mellom 2016-2018 (Lisøy et al., 2018). I fokusgruppe-intervjuer av 53 ansatte, identifiserte Lisøy et al. (2018) hva ansatte opplevde som styrker og svakheter et år etter oppstarten av satsningen. Her rapporterte ansatte en generell, positiv tilfredshet med satsningen, der blant annet satsningens varighet skilte den fra andre satsninger som hadde kommet og gått. Observatørkurset i CLASS hadde gjort at de som var sertifiserte fikk en utviklet kompetanse. Flere hadde savnet mer

informasjon til alle ansatte, slik at arbeidet kunne blitt mer felles. Observasjonssettingen ble beskrevet som skummel og kunstig, mens tilbakemeldingene ble ansett som nyttige. I studien rapporterte de ansatte en økt bevissthet på praksis, at de merket positive effekter på barna som følge av endringene de hadde jobbet med, og en bedre samarbeids- og tilbakemeldingskultur i personalgruppa (Lisøy et al., 2018). Disse funnene viser til nærmest identiske beskrivelser som de vi fant for TETT PÅ og kan reflektere likheten mellom satsningene. Begge inneholdt omtrent de samme aktivitetene. I motsetning til vår evaluering av TETT PÅ rapporterte ikke Lisøy et al. (2018) om utfordringer knyttet til praksisfortellinger eller store utfordringer knyttet til tid - to av hovedutfordringene beskrevet av vårt utvalg. Denne uoverensstemmelsen kan ha sammenheng med Covid-19, som under implementeringen av TETT PÅ førte til vesentlig større utfordringer for barnehagene i forhold til tid og bemanning. Mangel på tid var nettopp en av grunnene til at flere assistenter opplevde praksisfortellinger som vanskelig. I tillegg til sertifiserte ansatte, involverte implementeringen i Sandnes utvelgelsen av noen pedagoger som fikk rollen som CLASS-veiledere for de ansatte. Dette ga barnehagene en permanent tilstedeværende og støttende ressurs for de ansatte, som kan ha fasilitert arbeidet og forståelsen av tiltaket. Videre utformet Den Utviklingsstøttende barnehagen et e-læringsprogram som knyttet CLASS dimensjonene til konkrete tips om praksis i hverdagen. Dette kan ha gjort det lettere for alle ansatte å forstå tiltaket, og dermed også engasjere seg i praksisfortellinger. Ifølge Lisøy et al. (2018, s. 25) hadde innføringen av e-programmet ledet til økt motivasjon hos de ansatte, der «veldig mye løsnest når e-læringen kom på plass».

I undersøkelsen av tiltaket “Være sammen” fant Omdal (2013, s. 7), i likhet med vår studie, at støtte fra kommunen samt grundig innføring og involvering av alle ansatte var viktig for implementeringen. Funnet vårt om at assistentene ikke var like godt innført i TETT PÅ rapporterte også Omdal, hvor det ulike utdanningsnivået ble fremmet som grunnen til at assistentene ikke var like “med” (Omdal, 2013, s. 7). I vår studie var det i større grad den ulike innføringen som gjorde at assistentene ikke var like med. Vårt funn om at for lite tid var en utfordring og at mer tid til diskusjoner og samtaler hadde hjulpet de ansatte i implementeringen, fant også (Omdal, 2013, s. 6). I et gjengitt intervju av en av styrerne i undersøkelsen ble mer tid til øving og veiledning i større grupper ansett som viktig for å få alle ansatte med (Roland & Ertesvåg, 2019, s. 121).

Både Lisøy et al. (2018) og Omdal (2013) fant som oss at de ansatte hadde begynt å utvikle et felles språk for praksis i barnehagene. Lisøy et al. (2018, s. 23–24) tilskrev dette språket til en felles kunnskapsplattform, mens Omdal (2013, s. 79) anså det felles språket som en felles verdiplattform. Ifølge Roland og Ertesvåg (2019, s. 32, 121) vil en slik kollektiv

orientering styrke kvaliteten på implementeringen, og vil derfor være noe av det viktigste for å lykkes med endringsarbeid i barnehager. Vi fant ved T2 at det felles språket med «store fine ord» ikke var like viktig som felles forståelse. At flere assistenter i vårt utvalg beskrev utfordringer med å forstå innholdet i CLASS, samtidig som de hadde lite tid til å sette seg inn i det, kan være en mulig årsak til hvorfor en felles forståelse ble mer vektlagt over tid, enn et felles språk. Dette indikerer at en felles forståelse må være på plass for at et felles språk skal kunne ha nytte og gi mening for de ansatte. Grunnlaget for en felles forståelse kan derfor dannes gjennom felles innføring samt tilstrekkelig med tid og ressurser for alle ansatte, noe som manglet i vår studie. Som en løsning på dette fremmet en styrer ved T2 at det var viktig at hver og en av de ansatte skulle finne ut hva de selv la i TETT PÅ, noe som peker på en orientering mot individet igjen. Det kan allikevel være at denne individualiseringen ikke står i kontrast til den kollektive orienteringen blant de ansatte, men heller vil gi hver ansatt eierskap slik at de drar i samme retning og utvikler en felles forståelse av tiltaket.

I en rapport til Utdanningsdirektoratet så Eriksen et al. (2014) på implementeringen av flere skolemiljø-programmer i Norge. Eriksen et al. (2014, s. 15) rapporterte at 40 prosent av rektorene var pålagt av kommunen å benytte et bestemt program. De fant at slik ovenfra- og ned styring av tiltak kunne lede til misnøye og følgende svekkede resultater, dersom det eksisterte en mindre helhet blant personalet i utgangspunktet. På den andre siden fant de at skoler som hadde en god struktur og helhet blant de ansatte fra før, ledet til fornøyde ansatte som oppnådde gode resultater. Gode resultater med ovenfra- og ned pålagte tiltak knyttet de til god enighet mellom lærere imellom, og lærere og ledelsen. De påpekte at en intern lojalitet mellom lærere og ledelse, i form av en oppfatning om å være i «samme båt», var viktig for å oppnå gode resultater ved slike tiltak (Eriksen et al., 2014, s. 15). At TETT PÅ skilte seg fra rekken med tiltak ved å inkludere alle ansatte kan ha fremmet en slik oppfattelse om å være i «samme båt» i vårt utvalg. Dette kan forklare hvorfor de verdsatte TETT PÅ, selv om det var pålagt av Bærum kommune.

Et godt samhold i personalgruppa sammenfaller med viktigheten av en kollektiv orientering, som fremmet av Roland og Ertesvåg (2019, s. 32; 121). Vi fant samtidig at noen få assistenter viste mer motstand mot TETT PÅ. Det at assistentene fikk mindre innføring kan ha gjort at de ikke forstod tiltaket like godt og heller ikke oppfattet støtten fra Bærum. Disse assistentene var derfor ikke i «samme båt» som de andre ansatte. På den andre siden var det kun to assistenter som var utfordrende å få med ved T1 og det var kun én assistent som fortsatte å være en utfordring ved T2. For de fleste assistentene som viste motstand, hjalp det

med ekstra tilrettelegging og veiledning. Det var derfor få ansatte som ikke var med i TETT PÅ, og man kan derfor argumentere for at det allikevel eksisterte en kollektiv orientering.

### **Endring i lys av tre teoretiske perspektiver**

#### ***Implementeringsklima***

Teorien om implementeringsklima av Klein og Sorra (1996) kan belyse funnene knyttet til tidligere erfaring med tiltak, ulik innføring for ulike ansattroller og begrensede ressurser. For at et sterkt implementeringsklima skal eksistere må ansatte ha delte oppfatninger om at arbeidet med et tiltak er støttet, forventet og belønnet (Klein & Sorra, 1996). Rekken med tiltak så ut til å ha ført til to ulike oppfatninger om TETT PÅ. Noen ansatte oppfattet TETT PÅ som noe flyktig, som resten av tiltakene de hadde vært igjennom. Samtidig oppfattet flertallet av de ansatte, og spesielt de med høyere stillingsroller, TETT PÅ som noe nytt, fordi det var langvarig og støttet av kommunen. Implementeringsklimaet som eksisterte i barnehagene kan anses som sterkt, fordi de fleste ansatte opplevde TETT PÅ som støttet. Samtidig ble det noe svekket av at denne oppfatningen ikke ble delt av alle. De ansattes delte kunnskap fra Trygg før 3, kan ha vært med å styrke de ansattes arbeid i oppstarten av TETT PÅ, da delt kunnskap bidrar til å styrke implementeringsklimaet (Klein & Sorra, 1996). Ved både T1 og T2 fortalte de ansatte at kunnskapen fra Trygg før 3 hadde gjort det lettere å arbeide med TETT PÅ og enklere å forstå CLASS. Alle bortsett fra en nyansatt hadde fått innsikt i Trygg før 3-materialet.

Teorien om implementeringsklima hevder at organisasjoner burde likestille de ansatte og etterstrebe likere opplevelser, erfaringer, kunnskap og ferdigheter (Klein & Sorra, 1996; Weiner et al., 2011). Når organisasjoner kommuniserer konsist og forståelig til alle ansatte fremmer dette delte oppfatninger om tiltaket (Weiner et al., 2011). Flere ansatte indikerte at de hadde opplevd en viss ubalanse mellom stillingsrollene før TETT PÅ. De felles fagdage, avdelingsvis tilbakemelding samt praksisfortellinger, ble beskrevet som en mulighet for assistentene til å være på lik linje med pedagogene. Sett på denne måten hadde TETT PÅ potensiale til å utjevne noen av forskjellene mellom stillingsrollene, som igjen ville kunnet styrke implementeringsklimaet. Samtidig erkjente styrere og pedagoger at sertifisering og mentorveiledning hadde gitt dem bedre forutsetninger for å få kjennskap til TETT PÅ, enn assistentene. Den ulike innføringen i tiltaket forsterket derfor en ubalanse mellom ansattrollene. Ifølge teorien om implementeringsklima kan denne ubalansen forklare hvorfor de ulike ansattrollene hadde kommet ulikt i prosessen med implementeringen. Forskjeller mellom ansatte i erfaring og opplæring vil ifølge Klein og Sorra (1996) kunne svekke bruken av tiltaket.

TETT PÅ inneholdt flere aktiviteter som var tenkt å utjevne forskjellene mellom ansattrollene, slik som felles diskusjoner og avdelingsmøter hvor pedagogene skulle videreformidle det de hadde lært. De felles aktivitetene kunne styrket implementeringsklimaet ved å motvirke noe av ubalansen i informasjonsflyten, sikre like ferdigheter knyttet til TETT PÅ og i større grad lagt til rette for et felles grunnlag. Allikevel fant vi at disse aktivitetene ikke var tilstrekkelige for å få assistentene like godt innført som pedagogene og styrerne. Det at TETT PÅ ble gjennomført innen ordinær drift, uten ekstra ressurser, gjorde at det ble lite tid til samtaler og møter, som særlig kunne hjulpet assistentene. En assistent påpekte nettopp at de burde fått bedre bemanning, når det krevdes mer av dem. Sett sammen kan mindre opplæring, begrenset tid til møter og samtaler samt fraværet av ekstra ressurser ha ledet til en oppfatning om at tiltaket ikke var belønnet. Dette kan ha svekket både assistentenes forståelse og selve implementeringsklimaet (Klein & Sorra, 1996).

### ***SDT***

Det at de ansattes opplevelser og erfaringer varierte i tråd med deres stillingsroller kan ses i lys av ulike typer motivasjon. I følge SDT (Gagné & Deci, 2005) vil ansatte som er indre motivert eller som har en høy grad av internalisert ekstern motivasjon være mer entusiastiske til- og vise mer engasjement for arbeid med tiltak, enn ansatte som har lavere grader av internalisert ekstern motivasjon. SDT hevder at både indre motivasjon og høy grad av internalisert ekstern motivasjon vil lede til: (1) utholdenhet og opprettholdelse av atferdsendringer; (2) effektiv prestasjon, spesielt ved teoretisk krevende oppgaver; (3) arbeidstilfredshet; og (4) positive holdninger relatert til arbeid. Implementeringsklimeteorien har vanskeligheter med å skille ulike typer motivasjon (Klein & Sorra, 1996).

Ovenfra- og ned implementeringen av TETT PÅ kan, i tråd med SDT, anses som et sterkt kontrollert ytre krav som vil kunne svekke ansattes grad av indre motivasjon, og følgende lede til dårligere arbeidsresultater (Gagné & Deci, 2005). I tråd med dette fortalte noen assistenter at de selv hadde lite å si for iverksettelsen av TETT PÅ. Dette, sammen med en styrers beskrivelse av assistenter som arbeidet når pedagogene så dem over skuldrene, indikerer at noen av assistentene hadde en svak internalisert form for motivasjon der de i større grad handlet basert på det SDT kaller ekstern regulering (Gagné & Deci, 2005). I følge SDT vil eksternt motiverte ansatte med høy grad av kontroll utføre aktivitetene i TETT PÅ, kun for å følge retningslinjene. Eksternt motiverte ansatte vil ikke være like investerte i tiltaket, noe som vil kunne lede til mindre grad av utholdenhet, tilfredshet og effektivitet. Kombinasjonen av en høy grad av kontroll og ekstern motivasjon kan derfor være en av årsakene til at flere assistenter ble beskrevet som den ansattgruppen som hadde mest

vanskeligheter med å bruke tiltaket i praksis. Utfordringen en pedagog hadde med den ene assistenten som ikke 'gadd' å levere praksisfortellinger, indikerer at assistenten var umotivert for arbeidet. Umotiverte ansatte har verken intern eller ekstern motivasjon og mangler intensjonell regulering (Gagné & Deci, 2005). Tilrettelegging og eksternt press vil derfor ikke ha effekt på ansatte som er umotiverte, noe som kan forklare hvorfor den pedagogiske lederen ved T2 ikke hadde nådd frem i sine mange forsøk på å få assistenten til å skrive praksisfortelling.

At flere styrere og pedagoger satte pris på kommunens kontroll, kan ikke ved første øyekast forklares så godt av SDT, da høy grad av kontroll ikke fremmer motivasjon. Samtidig ga flere styrere og pedagoger uttrykk for en indre motivasjon for TETT PÅ, noe som kan ha vært mer utslagsgivende for deres arbeid. De nevnte blant annet at de «brant» for tiltaket, tre hadde søkt seg til barnehagene på grunn av arbeidet med kvalitetsheving, og en styrer hadde meldt barnehagen sin på TETT PÅ, fordi hun selv syntes det var kjempespennende. I tillegg løste TETT PÅ noen utfordringer som styrerne var opptatt av, som å få bukt med privat praksis og tilfeldigheter i god kvalitet. Slik motivasjon, der arbeidet sammenfaller med personlige interesser og verdier vil, ifølge SDT, lede til større utholdenhet og opprettholdelse av atferdsendringer og mer positive holdninger til arbeidet (Gagné & Deci, 2005). At TETT PÅ sammenfalt med verdiene til spesielt de med høyere stillingsroller kan også ha sammenheng med deres utdanningsbakgrunn. Fordi styrere og pedagoger har valgt flerårig pedagogisk utdanning, er det sannsynlig at pedagogisk utvikling vil være en viktig verdi for dem, mens assistenter kanskje ikke legger like stor verdi i pedagogisk utvikling. Dette kan være en av grunnene til at de med høyere stillingsroller i større grad tok til seg TETT PÅ som en måte å følge den forskningsmessige og pedagogiske utviklingen, enn lavere stillingsroller.

Funnet der flere styrere ved T2 hadde gått fra å «messe» og «bestemme» over de ansatte til å gi, spesielt assistentene, mer spillerom og «kraft», kan anses som en måte å fremme autonomi hos de ansatte. Som en styrer fortalte, hadde dette gjort at assistentene hadde blitt flinkere til å si hva de trengte av veiledning. Dette funnet kan forklares av SDT, der det å oppleve mer kontroll og autonomi vil lede til en mer internalisert form for ekstern motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Ved T2 hadde flere av styrerne også gått fra å anse TETT PÅ som en etablert fasit til å legge bort «store fine ord» og la heller mer vekt på hva de ansatte selv la i begrepene. Dette kan ha bidratt til en økt følelse av kompetanse for de ansatte, ettersom det som var vanskelig ble gjort mer åpent for egen forståelse. I følge SDT vil en slik autonom støtte fra ledelsen, der en øker de ansattes opplevelse av autonomi og følelse av

kompetanse, kunne lede til forbedrede prestasjoner. Dette kan ha hatt noe å si for opplevelsen av at assistentene var mer med ved T2.

Funnet der en styrer ved T2 beskrev 'mer motstand' fra pedagogene enn assistentene, der pedagogene så at de ikke fikk til tiltaket slik de burde til enhver tid og derfor opplevde det som vanskelig, kan ses i lys behovet for opplevelsen av kompetanse. Frasen «oh shit, jeg kan det ikke» indikerer at disse pedagogene, basert på økt kjennskap til tiltaket, opplevde en lavere følelse av kompetanse. Fordi dette behovet må dekkes for å opprettholde høye grader av internalisert motivasjon (Gagné & Deci, 2005), kan det være med å forklare den økte motstanden for de aktuelle pedagogene.

### **RAA**

For å forstå atferdsendring foreslår Fishbein og Ajzen (2010, s. 206) å undersøke individers oppfattelser knyttet til: (a) atferden de skal utføre; (b) normative forventninger om atferden; og (c) kontroll over atferden. Disse oppfattelsene kan ifølge RAA lede til determinanter for atferd (holdninger til atferden, oppfattet norm og oppfattet atferdskontroll), ved at de påvirker hvor sterke intensjoner individer danner om det å utføre en eller flere atferder. Ifølge Fishbein og Ajzen (2010, s. 248) vil spesifikke oppfattelser om konsekvensene av en atferd lede til mer eller mindre favoriserende holdninger til atferden. Resultatene fra T1 viste at de fleste opplevde TETT PÅ som positivt ved at det skilte seg fra rekken med tiltak, og ved at det hadde en viktig hensikt for personalutvikling og for barna. Der teorien om implementeringsklima viste til viktigheten av felles oppfattelser, kan RAA forklare hvordan slike oppfattelser kan ha ledet til ulike holdninger til tiltaket og følgende ulik bruk av det. For ansatte som oppfattet TETT PÅ som en del av rekken med tiltak, kan erfaringer knyttet til det å ikke komme noen vei med arbeidet de la ned i tiltakene, anses som en uheldig konsekvens av egen og felles innsats. Slike oppfattelser om konsekvenser kan ha skapt en mer negativ holdning til tiltaket, og kan følgende forklare hvorfor et par assistenter ble beskrevet som mindre deltagende. Opplevelsen hos halvparten av de ansatte om at TETT PÅ tok mye plass på møtevirksomhet, kan anses som en avveining av konsekvenser av det å bruke tid på TETT PÅ for barna på kort og lang sikt. Det at flesteparten av de med høyere stillingsroller anså møtevirksomheten som en nødvendig prioritering, viser at disse hadde flere positive oppfatninger om det å bruke tid på TETT PÅ, enn de som beskrev det som vanskelig å gå fra barna på avdelingen. Dette, sammen med kunnskap om forskning og det å verdsette slik kunnskap, kan ha ledet til flere positive oppfattelser om konsekvensene av TETT PÅ for de med høyere stillingsroller. Dette ble sett i det at de oppfattet forskningen bak TETT PÅ som riktig vei å gå for å sikre kvaliteten i barnehagene. De flere positive



oppfatningene til TETT PÅ som de med høyere stillingsroller hadde kan, i tråd med RAA, ha ledet til en mer positiv holdning til tiltaket, en sterkere atferdsintensjon og et videre sterkere engasjement og arbeid med TETT PÅ for disse ansatte.

Der man i SDT kan anse ovenfra- og ned tilnærmingen fra kommunen og flere av styrernes vektlegging av gjennomføringen av TETT PÅ som et ugunstig kontrollaspekt ved miljøet, vil det samme kontrollaspektet i RAA kunne anses som en sterk norm som kan ha gjort det lettere å gjennomføre TETT PÅ. Ifølge Fishbein og Ajzen (2010, s. 130–131) stammer en normativ oppfatning fra blant annet injunktive normer knyttet til å utføre en atferd. Slike normer viser til oppfattelser om hva som bør og ikke bør gjøres i henhold til å utføre den aktuelle atferden. Fordi en sterk oppfattet norm i RAA antas å lede til en sterkere atferdsintensjon, kan den etablerte normen fra kommunen ha gjort de med høyere stillingsroller mer deltakende i TETT PÅ, fordi de i større grad verdsatte denne normen. Samtidig kan normens tilstedeværelse i barnehagene mulig forklare hvorfor flesteparten av de ansatte 'var med' på arbeidet med TETT PÅ.

Resultatene viste at de ansattes utfordringer med TETT PÅ i stor grad handlet om gjennomføringen av observasjoner og praksisfortellinger samt begrensede ressurser. Disse utfordringene kan anses som aspekter ved ansattes oppfattede atferdskontroll og ved deres grad av faktisk kontroll over atferdene som hører til TETT PÅ. Ved T1 fortalte flere ansatte at de hadde opplevd observasjonene som skumle, der flere hadde vært nervøse for å ikke gjøre en god nok jobb. Samtidig fremstilte de tilbakemeldingene, som ble gitt på grunnlag av observasjonene, som mer positive. Dette funnet kan forklares av tilbakemeldingsmekanismen som RAA fremmer mellom utført atferd og kontrolloppfattelser om atferden (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 218). Det at tilbakemeldingene bekreftet at de ansatte gjorde en god nok jobb, kan ha vist de ansatte at de faktisk hadde kontroll over egen praksis. Følgende kan dette ha ledet til en sterkere oppfattet atferdskontroll for de ansatte som var engstelige for å ikke gjøre det bra nok under observasjonene. Å få positive tilbakemeldinger på arbeid fremmes av både SDT og teorien om implementeringsklimate som viktig for atferdsendring (Gagné & Deci, 2005; Klein & Sorra, 1996). Viktigheten av positive tilbakemeldinger ble også sett ved T2 der fravær av slike tilbakemeldinger ble beskrevet, av en styrer, som årsaken til motstanden hun opplevde hos ansatte.

Ved T1 fortalte de ansatte at de satte pris på konkrete tilbakemeldinger selv når de skåret lavere på CLASS-observasjonene. Dette er ikke et funn som ved første øyekast kan forklares godt av hverken teorien om implementeringsklimate, SDT eller RAA. Teorien om implementeringsklimate understreker viktigheten av ros og ikke ris (Klein & Sorra, 1996), og i

tråd med RAA kan det å få negative tilbakemeldinger i seg selv indikere en lavere kontroll over egen praksis. I tråd med SDT kunne det gitt opphav til en følelse av å ikke strekke til, eller å være mindre kompetent. Men sett i lys av de ansattes utviklingsorientering, kan SDT og RAA benyttes for å forklare dette funnet. Mindre gode tilbakemeldinger var en mulighet til å forbedre seg, og denne motivasjonen kan anses som en type intern ressurs, som kan ha påvirket de ansattes opplevelse av kontroll (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 58). For RAA og spesielt SDT (Gagné & Deci, 2005) vil en slik motivasjon, som er basert på egne verdier, nettopp kunne lede til en sterkere atferdsintensjon og bedre utholdenhet ved atferdsendringer.

De utfordringene som ansatte beskrev med praksisfortellingene, spesielt for flere assistenter, ved både T1 og T2 indikerer at oppfattet atferdskontroll (eller mestringstro) hadde mye å si for hvordan de håndterte praksisfortellingene. Det at assistenter ikke var «vant» til å skrive praksisfortellinger, at de var usikre på hva de skulle inneholde og at de gjorde fortellingene 'større' enn nødvendig, viser til mer svekkede opplevelser av kontroll. I lys av RAA kan dette ha ført til en mer overordnet, svak oppfattet atferdskontroll over praksisfortellingene for assistentene. Dette kan videre ha gjort det vanskelig for dem å starte skrive praksisfortellingene, ettersom en svak oppfattet kontroll, ifølge Fishbein og Ajzen (2010, s. 155, 169, 201), både kan svekke ens intensjon om å utføre atferden, men også atferden i seg selv. Disse vanskelighetene kan ses i sammenheng med den mindre innføringen i TETT PÅ som assistentene fikk, fordi oppfattet atferdskontroll påvirkes av ferdigheter.

Begrensede ressurser ble beskrevet som en stor hindring for de ansattes arbeid med TETT PÅ ved både T1 og T2. Assistentene fortalte at de manglet og- eller savnet mer tid til å forstå og bruke CLASS i hverdagen. En pedagog fortalte at hun sjeldent fikk tid til å videreformidle det hun hadde lært på mentorveiledninger videre til sine ansatte. Slike funn, sammen med mindre innføring og oppfølging, kan forklare hvorfor spesielt flere assistenter hadde vanskeligheter med å forstå og bruke TETT PÅ i praksis. Ifølge RAA (Fishbein & Ajzen, 2010, s. 58) vil interne- og eksterne kontrollfaktorer avgjøre hvorvidt en utfører en intendert atferd. Resultatene viste at spesielt mentorveiledningene og sertifiseringen ga pedagoger og styrere en ekstra innsikt og øvelse i nødvendige CLASS-ferdigheter. Som vist ved SDT hadde styrere og pedagoger også en større grad av høy internalisert ekstern motivasjon og indre motivasjon. De med høyere stillingsroller kan derfor sies å ha hatt bedre interne forutsetninger for kontroll enn de med lavere stillingsroller. Assistentene, som ikke hadde samme muligheter eller utgangspunkt, hadde ikke de samme interne forutsetningene. I stedet kan mangel på tid og arenaer til å diskutere tiltaket med andre ha fungert som en ekstern barriere, som følgende svekket deres arbeid med TETT PÅ.

Effektene av arbeidet som de ansatte så på barna, kan ha veiet noe opp for de svekkede oppfattelsene om kontroll da effektene, som tilbakemeldingene på observasjonene, kan ha vist at de ansatte hadde kontroll på egen praksis. Dette kan ha påvirket oppfattet atferdskontroll i positiv retning, og viser også hvor viktig tid var for de ansattes arbeid med TETT PÅ. De ansatte fortalte at når de først hadde tid, så lærte de mer og brukte tiltaket mer i hverdagen. Sett sammen med effektene de så på barna av eget arbeid, kan dette ha styrket de ansattes oppfattede kontroll over tiltaket.

### ***Tre teorier - en samlet forståelse av implementeringen av TETT PÅ***

Samlet kan de tre teoriene belyse ulik bruk av TETT PÅ i praksis. I tråd med teorien om implementeringsklima hadde barnehagene et sterkt implementeringsklima, som et resultat av stort sett delte erfaringer og kunnskap fra Trygg før 3. Samtidig kan erfaringer fra rekken med tiltak, ulik innføring til ansattrollene og ressursutfordringer ha svekket implementeringsklimaet og følgende bruk av tiltaket (Klein & Sorra, 1996). Resultatene indikerte, i tråd med SDT, at ansattrollene hadde ulike oppfatninger av ovenfra- og ned kravet og ulik motivasjon for å arbeide med TETT PÅ. De med lavere stillingsroller tenderte mot en lavere grad av internalisert, ekstern motivasjon, og i et tilfelle mangel på motivasjon. De med høyere stillingsroller tenderte mot en indre motivasjon. De ansattes tidligere erfaringer og motivasjon for arbeidet med TETT PÅ kan videre ha skapt ulike forutsetninger for i hvilken grad de dannet intensjoner om å arbeide med TETT PÅ. Forutsetningene handlet i lys av RAA om hvor positivt de opplevde konsekvensene av arbeidet og den tilstedeværende injunktive normen samt hvorvidt de følte de hadde kontroll på de atferdene som hørte til arbeidet. Resultatene indikerte at de fleste ansatte hadde forutsetninger for å ta i bruk TETT PÅ i hverdagen, men at spesielt de med høyere stillingsroller hadde flere positive forutsetninger, enn de med lavere stillingsroller. I tråd med implementeringsklimateorien og RAA kan ressursutfordringene og ulik innføring til ansattrollene ha påvirket arbeidet med TETT PÅ. Selv om de fleste ansatte opplevde ressursutfordringer, kan kombinasjonen med den mindre innføringen i TETT PÅ for assistentene, ha gjort det mer utfordrende for dem å engasjere seg i- og arbeide med TETT PÅ, via svakere oppfattet kontroll og mindre faktisk kontroll. Fishbein og Ajzen (2010, s. 154–155) understreker at selv om folk har positive holdninger til en atferd og opplever en sterk norm om å utføre den, kan lav kontroll over atferden lede til manglende eller svekket utførelse.

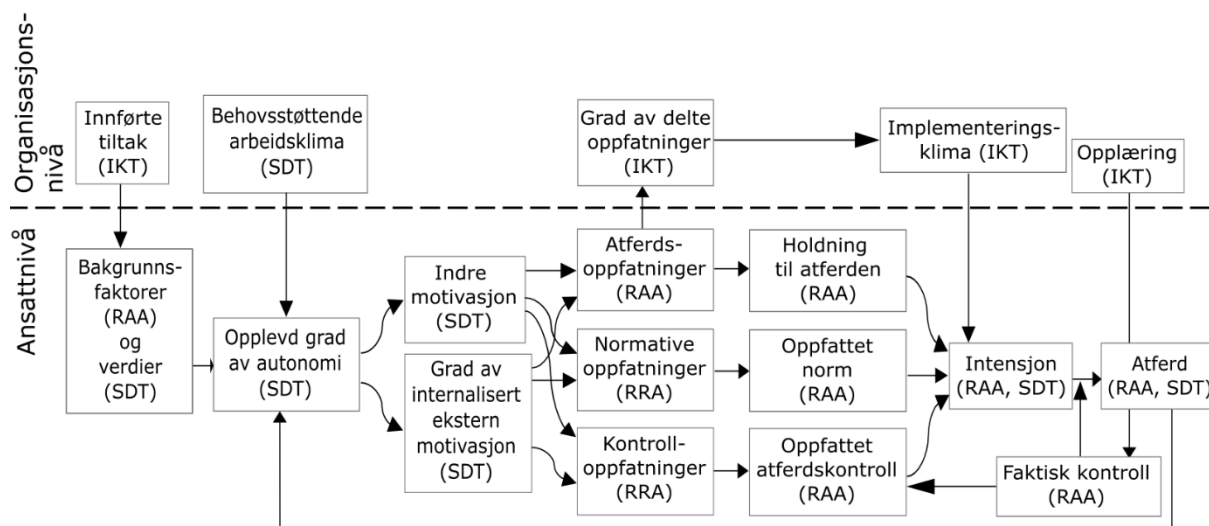
### ***En tenkt, integrert endringsmodell***

Basert på fasilitatorene og hindringene vi fant for implementeringen av TETT PÅ, kan Implementeringsklimateorien, SDT og RAA slås sammen til en tenkt modell (figur 3) over

sammenhengen mellom teoriens begreper på ansatt og organisasjonsnivå. Modellen er i hovedsak basert på RAA der elementer fra SDT og implementeringsklimeteorien er lagt til.

**Figur 3**

*Fremstilling av tenkt sammenheng mellom Implementeringsklimeteorien, SDT og RAA*



*Merk.* IKT = Implementeringsklimeteorien, SDT = Self-determination theory, RAA = The reasoned action approach. Omarbeidet fra Predicting and changing behavior: The reasoned action approach [figur], av Fishbein, M., & Ajzen, I., 2010, *Psychology Press*; Self-determination theory and work motivation, av Gagné, M., Deci, E. L., 2005, *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. (<https://doi.org/10.1002/job.322>); The Challenge of Innovation Implementation, av Klein, K. J., & Sorra, J. S., 1996, *The Academy of Management Review*, 21(4), 1055-1080 (<https://doi.org/10.2307/259164>).

Modellen viser at ansattes bakgrunn (erfaringer, utdanning) og verdier vil kunne påvirke deres motivasjon for å arbeide med et tiltak via ansattes opplevde autonomi. Hvorvidt arbeidsklimaet er behovsstøttende kan også påvirke ansattes type motivasjon, ved å ha en innvirkning på deres grad av opplevd autonomi. Grad av motivasjon (indre eller internalisert) vil igjen kunne påvirke tre typer oppfatninger knyttet til tiltaksarbeidet. Disse viser til: (1) atferdsoppfatninger; (2) normative oppfatninger; og (3) kontrolloppfatninger over de spesifikke tiltaksatferdene. Hvorvidt de ansatte deler slike oppfatninger, vil påvirke implementeringsklimaet i organisasjonen. De tre oppfatningene påvirker igjen hvorvidt de ansatte danner gunstige holdninger til arbeidet, hvordan de opplever normen knyttet til det samt deres overordnede oppfattede atferdskontroll. Videre vil dette påvirke hvorvidt og i hvilken grad de ansatte danner intensjoner om å utføre atferden knyttet til arbeidet. Ansattes

grad av opplæring og deres faktiske kontroll over tiltaksarbeidet (inkludert ressurser), kan påvirke de ansattes opplevde kontroll og følgende hvor sterke atferdsintensjoner de danner. Faktisk kontroll kan også påvirke utførelsen av tiltaket direkte, uavhengig av ansattes intensjon om å utføre den.

### **Styrker og svakheter**

Flere aspekter ved denne studien kan ha påvirket studiens validitet. Innenfor kritisk realisme (KR) kan validitet sies å vise til hvorvidt en redegjørelse representerer det sosiale fenomenet som den viser til (Hammersley, 1992, s. 57; Porter, 2007). Det at utvalget kun bestod av kvinner kan være en mulig validitetstrussel for studien, fordi det kan eksistere kjønnsforskjeller i hvordan ansatte opplever og forteller om implementeringen av TETT PÅ. Samtidig speiler utvalget en ujevn kjønnsfordeling blant barnehageansatte i Norge, hvor 9 av 10 ansatte er kvinner (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). For å bedre validiteten i en evalueringsstudie må forskere inkludere perspektivene til inkluderte ansattroller om hva de anser som effektivt med et tiltak og om hva som fremmer og hemmer denne effektiviteten (Porter, 2007). At vi rekrutterte ansattroller som spilte ulike roller i implementeringen økte studiens troverdighet og bedret metningen i datamaterialet (Fusch & Ness, 2015; Palinkas, 2014). Samtidig kan kommunen og styrernes involvering i rekrutteringen ha påvirket våre muligheter til å oppnå fullstendig metning, da det kan ha frembragt perspektivene til positivt innstilte ansatte. Vår kontakt med kommunen kan ha ledet til responser fra de ansatte som samsvarer med sosial ønskerverdighet. Disse aspektene utgjør en videre trussel mot studiens validitet. Det å bidra til vår forskning, kan ha ledet spesielt interesserte ansatte til å takke ja til deltakelse. Funnet om at noen ansatte var spesielt faglig engasjerte kan reflektere dette. Vår forespørsel om å intervjuer en større variasjon av ansatte, vil forhåpentligvis ha balansert dette. Videre kan aspekter ved intervjusituasjonen ha påvirket studiens validitet. At noen ansatte satt på sine styreres kontorer ved T2 og tidvis lytte intervjulokaler, kan ha ledet de ansatte til å ytre seg på måter som følte mer sosialt trygt. Vår bruk av oppfølingsintervjuer kan samtidig ha styrket studiens validitet, da de ansattes kjennskap til oss fra T1 kan ha gjort det lettere for dem å dele mer private og detaljerte beskrivelser, enn hvis vi bare hadde benyttet et intervjutidspunkt (Hermanowicz, 2013).

Reliabilitet er omdiskutert i kvalitativ forskning (Golafshani, 2003). Flere forskere hevder at kvalitet, som reliabilitet bør bedømmes ut fra studiens paradigme (e.g. Healy & Perry, 2000; King & Brooks, 2017, s. 39–40). I tråd med KR, som anvendt i denne studien, vil trianguleringen vi har gjort (forsker-, data- og teoretisk triangulering) gi en mer komplett og nøyaktig forståelse av virkeligheten vi har studert (Danermark et al., 2003, s. 103; Maxwell,

2018, s. 28–29), og derfor styrke studiens reliabilitet (Healy & Perry, 2000). Triangulering, som et mål på kvalitet, er mer problematisk i paradigmer med mer konstruktivistisk ontologi, fordi man antar at virkeligheten ikke kan separeres fra ulike måter å se den på (Silverman, 2017, s. 209, 387). Reliabiliteten til studien styrkes av at vi noterte tilleggsinformasjon under intervjuene (Silverman, 2017, s. 397). En mulig trussel mot studiens reliabilitet er at vi i rapporteringen har utdrag som ikke er gjengitt helt verbatim, der våre sammendrag blir en rekonstruksjon av et større meningsinnhold (Silverman, 2017, s. 397).

Det korte mellomrommet mellom T1 og T2 kan ha forhindret oss i å oppdage andre og større endringer enn de vi fant. Det at vi i T2 ikke benyttet samme intervjuguide og ikke utforsket alle de samme temaene som vi gjorde i T1, kan ha svekket vår mulighet til å identifisere endringer for hvert av temaene over tid. Samtidig er det å kunne stille ulike spørsmål ved T2 basert på fremtredende temaer fra T1 en styrke ved kvalitativ forskning, fordi det forankrer temaene fra T1 over tid, basert på de ansattes betingelser (Hermanowicz, 2013). Bruken av oppfølgingsintervjuer kan videre styrke denne studiens kvalitet, ettersom de forsterket vår evne til å utforske implementeringsprosessen, til å se sammenhenger mellom erfaringer og underliggende strukturer, og for å vurdere kausalitet (Hermanowicz, 2013).

Refleksivitet handler om å utforske hvordan forskeren bidrar til meningsdannelse gjennom forskningsprosessen (Willig, 2013, s. 10). En slik bevissthet er et sentralt aspekt ved kritisk-realistisk forskning på grunn av posisjonens konstruktivistiske epistemologi (Maxwell, 2018, s. 24). Forskeres oppfattelser, antagelser og verdier kan både fungere som verdifulle ressurser som muliggjør visse innsikter, og som en mulig trussel mot forskningens validitet (Maxwell, 2018, s. 24; Willig, 2013, s. 25). Spesielt to aspekter ved oss som forskere kan ha påvirket funnene. Det første gjelder den ene av oss sin innsikt i barnehagehverdagen ved å både være i samarbeidsutvalget i eget barns barnehage, og å ha nær familie som arbeider i barnehage. Det andre gjelder pilotintervjuene vi gjennomførte. Vi merket at disse erfaringene ga oss visse forutinntattheter om hvordan implementeringen av TETT PÅ ville oppleves av de ansatte, slik som at den ville oppleves som mer negativ enn det de ansatte fortalte. Samtidig kan erfaringen og kunnskapen vi hadde fra andre barnehager ha gjort det enklere for oss å forstå hva de ansatte siktet til, og dette kan ha gjort det lettere for de ansatte å dele mer av deres erfaringer (Tjora, 2010, s. 176). Det at vi var to studenter gjorde at vi kunne drøfte underveis i analyseprosessen om grunnlaget bak de tolkningene vi gjorde. Dermed ble vi mer sikre på at tolkningene hadde røtter i datamaterialet og ikke i egne antagelser og forutinntatthet, noe som styrket studiens validitet (Willig, 2013, s. 24). De gangene vi var

uenige kan være en trussel mot validitet, selv om vi var mer enige enn uenige. Samtidig viser dette hvordan kunnskapsgenerering avhenger av forskeres posisjon og oppfattelser.

Generalisering viser til i hvilken grad forskere kan utvide redegjørelser av en spesifikk situasjon eller populasjon til andre personer, tidspunkter eller settinger, enn de som studeres direkte (Maxwell, 2010). Funnene våre gir en innsikt som Bærum kommune kan nyttiggjøre seg av, når de implementerer TETT PÅ i flere bærumsbarnehager. Som en kvalitativ studie viser funnene våre til tendenser i de aktuelle barnehagene vi har studert og det er verken mulig eller vår hensikt å statistisk generalisere funnene til alle barnehager som implementerer tiltak. Vi har derimot vist hvordan funnene fra studien kan analytisk generaliseres (Firestone, 1993; Healy & Perry, 2000) ved at vi har kombinert tre etablerte teorier for å forstå hvordan ulike fasilitatorer og hindringer ved implementering, i en gitt kontekst, påvirker hverandre på ansatt- og organisasjonsnivå. På denne måten kan studien bidra til å fylle et behov innen implementeringsforskning ved å presentere en kombinasjonsmodell av teorier som kan benyttes som teoretisk utgangspunkt i andre implementeringsstudier (Tjora, 2010, s. 187).

### **Konklusjon**

I denne studien fant vi at de ansatte generelt var positive til TETT PÅ. Deres erfaringer med tiltaket var i stor grad påvirket av deres tidligere erfaringer med andre tiltak, som påvirket implementeringen på positive og negative måter. Selv om ressursutfordringer ble mer uttalt over tid, ble det også lettere å få alle med. De ansattes opplevelser og erfaringer varierte på tvers av stillingsrollene, noe vi har sett i sammenheng med ulik innføring og oppfølging for de ulike rollene, ressursutfordringene samt samfunnsstrukturer som vektlegger ulik fordeling av fagkompetanse og ansvarsområder. Funnene fra studien samsvarer mye med tidligere implementeringsforskning om kvalitetshevende tiltak i skoler og barnehager. I studien har vi kombinert tre, etablerte teorier for å forklare hvordan utfordringene og fordelene de ansatte opplevde kan knyttes til hverandre og til de ansattes ulike forutsetninger.

### **Implikasjoner**

Denne studien har flere implikasjoner for videre praksis. Implementeringen av et nytt tiltak bør tilby de ansatte et system for opprettholdelse av tiltaket og sørge for lik innføring og opplæring til ansattroller for å bidra til lik progresjon. Implementeringen fasiliteres dersom tiltaket og implementeringsstøtten er langvarig. Støtten bør sørge for at de ansatte kommer like godt i gang med tiltaket. Støtte og langsiktighet kan være spesielt viktig dersom de ansatte har erfaringer knyttet til tidligere tiltak som ikke har vedvart i organisasjonen.

I studien har vi vist at det å inkludere perspektivene til alle ansattrollene som tar del i implementeringen har bidratt til en bred forståelse av implementeringsprosessen. Forskere

som søker å forstå implementering i en gitt kontekst bør derfor sikte mot å rekruttere fra alle ansattroller som tar del i iverksatte tiltak, og ikke bare ansatte som har tildelt ansvar for implementeringen. I studien benyttet vi kun intervjuer for å undersøke de ansattes opplevelser og erfaringer med implementeringsprosessen. Fordi ansattes fortellinger om hvordan de bruker tiltaket kan være forskjellig fra hvordan det ser ut i praksis, kan det være gunstig å kombinere intervjuer med observasjoner for å kunne oppdage mulige uoverensstemmelser. Selv om longitudinelle metoder er mindre vanlig ved kvalitativ enn ved kvantitativ forskning, har vi vist at det er gunstig å benytte oppfølgingsintervjuer for å undersøke endringer i implementeringen over tid. Vi benyttet et to måneders tidsspenn mellom intervjurundene. Andre forskere bør vurdere et lengre tidsspenn for å fange opp større endringer, spesielt for tiltak som implementeres over flere år.

Ved å se funnene i lys av teorier fra flere fagområder har vi fremstilt en forklaring på samspillet mellom de ulike aspektene som påvirket implementeringen av TETT PÅ. Slike forklaringer kan inspirere andre forskere til å ikke bare anse fasilitatorer og hindringer ved implementeringen som uavhengige sentrale enheter, men også se dem i relasjon til hverandre. Basert på teoriene og sammenhengene vi identifiserte fremstilte vi også en integrert modell som et eksempel på hvordan forskere kan tenke om atferds- og organisasjonsendringer som forgår under en implementeringsprosess. Det er vårt håp at denne kan være nyttig for andre implementeringsforskere.

Til slutt har vi vist at en kvalitativ metode med utgangspunkt i KR kan være nyttig for å løfte forståelsen av implementeringsprosessen opp fra den lokale konteksten den foregår i for å undersøke hvordan den kan påvirkes av bakenforliggende mekanismer og strukturer, som utdanningspolitikk og hierarkiske samfunnsmodeller. Å benytte et slikt paradigme kan åpne for frigjørende diskusjoner som kan synliggjøre at individuelle og lokale utfordringer i en implementeringsprosess kanskje bør løses på mer grunnleggende og samfunnsmessige nivåer.



## Referanser

- About, F. E., Yousafzai, A. K., & Nores, M. (2018). State of the science on implementation research in early child development and future directions: Future directions for ECD implementation research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 264–271. <https://doi.org/10.1111/nyas.13722>
- Atkins, M. S., Rusch, D., Mehta, T. G., & Lakind, D. (2016). Future Directions for Dissemination and Implementation Science: Aligning Ecological Theory and Public Health to Close the Research to Practice Gap. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(2), 215–226. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1050724>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 15. mars). Ansatte i barnehage og skole etter kjønn. [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/kjonnsligestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Ansatte\\_i\\_barnehage\\_og\\_skole/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnsligestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/)
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. Routledge.
- Boulton, R., Sandall, J., & Sevdalis, N. (2020). The Cultural Politics of ‘Implementation Science’. *Journal of Medical Humanities*, 41(3), 379–394. <https://doi.org/10.1007/s10912-020-09607-9>
- Bærum kommune. (2019). *Tilstandsrapport—Kvalitet i barnehage og skole 2019* (Nr. 20/89305). <https://www.baerum.kommune.no/innsyn/politikk/wfdocument.ashx?journalpostid=2020089305&dokid=4906980&versjon=14&variant=A&>
- Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher Consultation and Coaching within Mental Health Practice: Classroom and Child Effects in Urban Elementary Schools. *Journal of*

*Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 597–610.

<https://doi.org/10.1037/a0027725>

Chambers, D. A. (2019). *Implementation Science at a Glance: A Guide for Cancer Control Practitioners* (Nr. 19-CA-8055). National Cancer Institute.

<https://cancercontrol.cancer.gov/IS/docs/NCI-ISaaG-Workbook.pdf>

Cho, S., & Shin, Y. (2013). The promotion of mental health and the prevention of mental health problems in child and adolescent. *Korean journal of pediatrics*, 56(11), 459–464. <https://doi.org/10.3345/kjp.2013.56.11.459>

Christensen, T. (2005). The Norwegian state transformed? *West European Politics*, 28(4), 721–739. <https://doi.org/10.1080/01402380500216641>

Collins, C. S., & Stockton, C. M. (2018). The Central Role of Theory in Qualitative Research: *International Journal of Qualitative Methods*.

<https://doi.org/10.1177/1609406918797475>

Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I., & Petticrew, M. (2008). Developing and evaluating complex interventions: The new Medical Research Council guidance. *BMJ*, 337, a1655. <https://doi.org/10.1136/bmj.a1655>

Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X019001003>

Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K., A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

<http://hdl.handle.net/20.500.12199/738>

Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(50). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>

- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. Ch. (2003). *Att förklara samhället* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I *Handbook of theories of social psychology, Vol. 1* (s. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dehar, M.-A., Casswell, S., & Duignan, P. (1993). Formative and Process Evaluation of Health Promotion and Disease Prevention Programs. *Evaluation Review*, 17(2), 204–220. <https://doi.org/10.1177/0193841X9301700205>
- Denzin, N. K. (2015). Triangulation. I G. Ritzer (Red.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Eccles, M. P., & Mittman, B. S. (2006). Welcome to Implementation Science. *Implementation Science*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-1-1>
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child

- Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.  
<https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (NOVA Rapport Nr. 15/14).  
Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Firestone, W., A. (1993). Alternative Arguments for Generalizing From Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22(4), 16–23.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: Methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 181–194.  
<https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (2014:1).  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/Sammenhenger-mellom-barnehagekvalitet-og-barns-fungering-ved-5-aar.pdf>
- Folkehelseloven. (2018). *Lov om folkehelsearbeid (LOV-2018-06-22-83)*.  
<https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>
- Fusch, P., & Ness, L. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). TEST REVIEW: Behavior Rating Inventory of Executive Function. *Child Neuropsychology*, 6(3), 235–238.  
<https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152>
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Hamilton, A. B., & Finley, E. P. (2019). Qualitative methods in implementation research: An introduction. *Psychiatry Research*, 280.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112516>
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. Psychology Press.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Implementation Guide: Measuring and Improving Classroom Interactions in Early Childhood Settings*.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Healy, M., & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(3), 118–126. <https://doi.org/10.1108/13522750010333861>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017, 25. august). *Mestre hele livet—Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)* [Plan].

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>

Helsedirektoratet. (2018, 26. januar). *Prinsipper for tiltaksutforming*. Lokale folkehelseiltak - veiviser for kommunen. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/lokale-folkehelseiltak-veiviser-for-kommunen/prinsipper-for-tiltaksutforming>

Helsedirektoratet. (2019, 4. desember). *Program for folkehelsearbeid i kommunene*.

<https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>

Helsedirektoratet, Folkehelseinstituttet, Helse- og omsorgsdepartementet, &

Kommunesektorens organisasjon. (2017). *Program for folkehelsearbeid i kommunene 2017-2027: En satsning for å fremme barn og unges psykiske helse og livskvalitet*.

Hermanowicz, J. C. (2013). The Longitudinal Qualitative Interview. *Qualitative Sociology*, 36(2), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11133-013-9247-7>

King, N., & Brooks, J. (2017). *Template Analysis for Business and Management Students*. SAGE Publications.

Kislov, R., Pope, C., Martin, G. P., & Wilson, P. M. (2019). Harnessing the power of theorising in implementation science. *Implementation Science*, 14(1).

<https://doi.org/10.1186/s13012-019-0957-4>

Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The Challenge of Innovation Implementation. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1055–1080. <https://doi.org/10.2307/259164>

Lam, A. (2000). Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies*, 21(3), 487–513.

<https://doi.org/10.1177/0170840600213001>

- Lisøy, C., Holme, H., & Solheim, E. (2018). *Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst Sør (RBUP).  
<https://www.sandnes.kommune.no/barnehage-og-skole/planer-og-rapporter-tilhorende-barnehage/den-utviklingsstottende-barnehagen-i-sandnes/>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Maxwell, J. A. (2010). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.  
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2018). Collecting Qualitative Data: A Realist Approach. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (s. 19–31). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n2>
- McEvoy, P., & Richards, D. (2006). A critical realist rationale for using a combination of quantitative and qualitative methods. *Journal of Research in Nursing*, 11(1), 66–78.  
<https://doi.org/10.1177/1744987106060192>
- Meyers, D. C., Katz, J., Chien, V., Wandersman, A., Scaccia, J. P., & Wright, A. (2012). Practical Implementation Science: Developing and Piloting the Quality Implementation Tool. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 481–496. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9521-y>
- Michaeli, A. (2021, 22. april). *Using the media capture Web application—University of Oslo*.  
<https://www.uio.no/english/services/it/research/sensitive-data/use-tsd/using-the-media-capture-web-application.html>
- Microsoft. (2020). *Microsoft Teams* (4.6.23.0) [Computer software]. Microsoft.

- Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O’Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., & Baird, J. (2015). *Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance*. 350(h1258), 1–7. <https://doi.org/10.1136/bmj.h1258>
- NESH. (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Retningslinjer. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(1), 53. <https://doi.org/10.1186/s13012-015-0242-0>
- Ogden, T., & Fixsen, D. L. (2014). Implementation Science. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 4–11. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>
- Omdal, H. (2013). *Være sammen: Kompetanseløft i barnehagen* (Nr. 160; Skriftserien). Universitetet i Agder. <http://hdl.handle.net/11250/135091>
- Palinkas, L. A. (2014). Qualitative and Mixed Methods in Mental Health Services and Implementation Research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(6), 851–861. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.910791>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4. utg.). SAGE Publications.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Brookes.
- Porter, S. (2007). Validity, trustworthiness and rigour: Reasserting realism in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 79–86. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04360.x>



- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. I H. Cooper (Red.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (Bd. 2, s. 111–130). American Psychological Association Press.
- QSR International. (2018). *NVivo* (Versjon 12) [Computer software].  
<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- QualRIS. (u.å). *Qualitative Methods In Implementation Science* [White Paper]. US Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.  
<https://cancercontrol.cancer.gov/IS/docs/NCI-DCCPS-ImplementationScience-WhitePaper.pdf>
- Riksrevisjonen. (2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid* (11 (2014-2015); Dokument 3-serien, s. 86).  
<http://www.kommunetorget.no/PageFiles/1265/OffentligFolkehelsearbeid.pdf>
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2019). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Romano, J. L., & Hage, S. M. (2000). Prevention and Counseling Psychology: Revitalizing Commitments for the 21st Century. *The Counseling Psychologist*, 28(6), 733–763.
- Sandilos, L. E., DiPerna, J. C., & Investigators, T. F. L. P. K. (2014). Measuring Quality in Kindergarten Classrooms: Structural Analysis of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS K–3). *Early Education and Development*, 25(6), 894–914.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883588>
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research* (5. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. (Rapport 2018). Folkehelseinstituttet.

- Solheim Buøen, E., Lekhal, R., Drugli, M. B., Berg-Nielsen, T. S., & Lisøy, C. (2020). *Trygg før 3*. <https://tf3.no>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barnehager, 2019*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2020-03-13>
- Stetler, C. B., Legro, M. W., Wallace, C. M., Bowman, C., Guihan, M., Hagedorn, H., Kimmel, B., Sharp, N. D., & Smith, J. L. (2006). The Role of Formative Evaluation in Implementation Research and the QUERI Experience. *Journal of General Internal Medicine, 21*, 1–8. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00355.x>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2021, 23. april). *Nettskjema-diktafon-appen*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Weiner, B. J., Belden, C. M., Bergmire, D. M., & Johnston, M. (2011). The meaning and measurement of implementation climate. *Implementation Science, 6*(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-78>
- Williams, N. J., & Beidas, R. S. (2019). Annual Research Review: The state of implementation science in child psychology and psychiatry: a review and suggestions to advance the field. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(4), 430–450. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12960>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (3. utg.). Open University Press.

World Health Organization. (2013). *Mental Health Action Plan 2013–2020*. World Health Organization.

[https://www.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021\\_eng.pdf](https://www.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf)

Zachariadis, M., Scott, S., & Barrett, M. (2013). Methodological Implications of Critical Realism for Mixed-Methods Research. *MIS Quarterly*, 37(3), 855–879.

<https://www.jstor.org/stable/43826004>

## Vedlegg A

### Intervjuguide T1

#### Informasjon som gis til informanter

##### Formål

Vi er her for å bistå kommunene i å evaluere implementeringen av tiltakene som innføres i utvalgte barnehager i Bærum og Rælingen kommune. Vi undersøker hvordan du og andre ansatte i disse barnehagene opplever og erfarer implementeringen av tiltakene som er innført i din barnehage.

Vi vil først repetere litt av det som du har lest i informasjonsskrivet (fortelle informanten om konfidensialitet, frivillig deltagelse og samtykke):

##### Konfidensialitetsproblematikk

Underveis i intervjuet ønsker vi av personvernsårsaker at du ikke nevner barna i barnehagen eller dine kolleger med navn eller annen personidentifiserbar informasjon. Dette er for å beskytte deres personvern ettersom kollegaer ikke nødvendigvis deltar i forskningen, og fordi det ikke er innhentet informert samtykke fra disse eller fra barna.

##### Frivillig deltagelse og samtykke

Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten å oppgi noen grunn. Informasjonen vi har hentet fra deg og dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller hvis du velger å trekke deg senere. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver dersom du velger å trekke deg.

Spørre informanten om hen har noen spørsmål før vi starter med intervju spørsmål.

### Intervju spørsmål

#### **Oppvarmingsdel - Introduksjonsspørsmål:**

Om informanten: «Aller først vil vi spørre deg om litt bakgrunnsinformasjon»

Få med:

- Type stilling (eks. styrer, pedagogisk leder, assistent)
- Hvilke arbeidsoppgaver har du til vanlig?
- Hvor lenge har du arbeidet i barnehagen? Har du hatt samme stilling hele tiden?
- Hva slags erfaring har du fra tidligere?
- Hvilken utdanning har du?
- Hva er alderen din?
- Hvilket kjønn identifiserer du deg med?

Utdypelse som gis til informanter før vi stiller spesifikke intervju spørsmål: «I intervjuet er vi interessert i å høre om *dine* meninger og erfaringer slik *du* opplever dem. Vi er ikke ute etter faktaopplysninger om for eksempel tiltakene, det vi er interessert i er dine opplevelser»

#### **Refleksjonsdel – Hovedspørsmål med tilhørende temaer og planlagte oppfølgings spørsmål:**

Temaboksene fungerer som en veiledning for oss som intervjuer. Intervjuspørsmålene dekker spesifikke spørsmål til informantene innen gitte temaer. Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål viser aspekter ved temaene som vi kan dekke under intervjuet. Vi vil stille spørsmål som rommer stikkordene i de tilfeller der informantene ikke dekker disse i sine svar, slik som når de trenger mer informasjon for å åpne seg.

<b>Tema</b> Hjelpetekst Dekker spørsmålets overordnede tema	<b>Intervjuspørsmål</b> Spørsmål som stilles informanter	<b>Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål</b> Temaer som bør dekkes /hjelpetekst
Opplevelser knyttet til innføringen av tiltaket til nå	<i>«Kan du beskrive hvordan du har opplevd tiltaket som er igangsatt i barnehagen?»</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplevde du det da dere fikk beskjed om at barnehagen skulle starte med tiltaket?</li> <li>- Hva synes du om innføringen av tiltaket i din barnehage?</li> <li>- Hvordan var oppstarten?</li> <li>- Hvordan er det nå?</li> <li>- Hvordan har arbeidet med endringene gått?</li> <li>- Hvordan har innføringen av tiltaket påvirket din avdeling?</li> </ul> <p>Hvordan har innføringen av tiltaket påvirket din arbeidsmåte?</p>
Forberedelse til nye oppgaver	<p><i>Barnehagen din har nå startet opp tiltak: «Hvordan har du jobbet for å forberede deg til de nye oppgavene som tiltaket innebærer?»</i></p> <p><i>«Hvordan har barnehagen forberedt deg på de nye oppgavene?»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplæring/kurs</li> <li>- Lest selv</li> <li>- Laget planer</li> <li>- Snakket med andre</li> </ul>
Positivt	<i>«Hva har du opplevd som positivt i prosessen med å innføre tiltaket?»</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva har du likt?</li> <li>- Engasjerende</li> <li>- Motiverende</li> <li>- Lære noe nytt</li> <li>- Utgjøre en forskjell</li> <li>- Mestringsfølelse</li> <li>- Opplæring</li> </ul>
Negativt	<i>«Hva har vært utfordrende i prosessen med å innføre tiltaket?»</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva har du ikke likt?</li> <li>- Overveldende</li> <li>- Tidspress</li> <li>- Opplæring</li> <li>- Uklarheter</li> <li>- Misforståelser</li> <li>- Konflikter</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stress</li> <li>- Føle seg usikker</li> <li>- Samarbeidsutfordringer</li> <li>- Utydelige ledere</li> <li>- Føle at det ikke fungerer</li> </ul>
Forbedring hos barnehage	«Hva tror du ville hjulpet barnehagen i denne prosessen?»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva kunne vært annerledes?</li> <li>- Hvordan skulle barnehagen gjort/løst det bedre?</li> <li>- Er det noe du føler du har trengt?</li> <li>- Hva bør barnehagen fortsette med?</li> </ul>
Ledelse	«Hvordan vil du beskrive ledelsen sitt arbeid i denne prosessen?»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involvering av ansatte i avgjørelser (føler du deg involvert?) <ul style="list-style-type: none"> <li>- I valg av tiltak</li> <li>- I arbeid med tiltak</li> </ul> </li> <li>- Informasjon</li> <li>- Kommunikasjon</li> <li>- Konflikthåndtering</li> <li>- Tydelighet</li> </ul>
Samarbeid	«Hvordan opplever du at samarbeidet mellom dere ansatte har fungert?»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Støtte hverandre/samhold</li> <li>- Fordeling av ansvar</li> <li>- Fordeling av arbeid</li> <li>- Tydelighet/misforståelser</li> <li>- Opplevelse av felles mål</li> <li>- Avhengig av andre</li> <li>- Selvstendighet</li> </ul> <p>(Ansatte = Både assistenter, pedagogiske ledere, styrer)</p>
Mening	<p>«Hva synes du om TETT PÅ generelt?»</p> <p>«Synes du TETT PÅ er hensiktsmessig?»</p>	<p>Kan du beskrive meningen med å iverksette tiltaket slik du ser det?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdi</li> <li>- Hensikt</li> </ul> <p>Hvilken mening har det for deg som ansatt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eg. Relasjonskompetanse/bedre relasjon til barna</li> </ul> <p>Hvilken mening har det for barna?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tryggere</li> <li>- Samhandler bedre</li> <li>- Språkutvikling</li> <li>- Sinnforståelse</li> </ul>

Tidligere erfaring	<p><i>Kan du beskrive noe du har opplevd som kan ha gjort deg bedre forberedt til å håndtere denne prosessen?»</i></p> <p><i>(«Har du noen erfaring fra tidligere som har hjulpet deg i denne prosessen?»)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du opplevd noe som har gjort deg motivert i prosessen?</li> </ul> <p>Eg.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lignende endringsarbeid (endret arbeidsmåte etter en fastsatt plan og opplæring)</li> <li>- Studier/utdannelse</li> <li>- Eget initiativ</li> <li>- Faglig kompetaseheving (kurs o.l)</li> <li>- Annet</li> <li>- Personlig erfaring <ul style="list-style-type: none"> <li>Noe som har gjort deg engasjert for saken</li> </ul> </li> </ul>
--------------------	--	---

### **Avrundingsdelen – de siste spørsmålene**

Etter intervju 1 og 2: “Er det noe annet du vil at vi skal vite?”

Etter intervju 1: «Da vil vi kontakte deg for oppfølgingsintervjuet»

Etter intervju 1 og 2: «Kan vi kontakte deg dersom vi har oppfølgingsspørsmål til intervjuet?»

Takke for deltagelse

Til oss som intervjuer; (skal ikke sies til informantene)

Følge opp informantenes ordlyd «Først var jeg litt usikker, men så..» «Du var ført litt usikker, hvorfor var det sånn?» etc.

Ha i tankene/formuleringen hvem som er aktør i spørsmålene (hvem vi snakker om)

## Vedlegg B Intervjuguide T2

Hovedtema	Åpne spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Endring	Er det <b>noe som har endret seg</b> i det siste? /siden sist vi var her?	Er det noe som har blitt lettere eller vanskeligere? - Har det dukket opp noen nye utfordringer? - Er det noen utfordringer som har blitt borte eller som har blitt mindre?  <u>Vanlige utfordringer nevnt i 1 runde: / evt. bruke de</u> Praksisfortellinger, tid, å prioritere tiltaket (møter, over enkeltbarn), mye å sette seg inn i  Evt. spørre om utfordringer de opplevde selv sist
Progresjon i tiltak	Har dere gått videre i CLASS/kommet til <b>en ny dimensjon</b> /jobber dere med noe nytt?  Hvordan har du tatt med deg den <b>gamle dimensjonen</b> inn i praksisen i dag?/Hvordan arbeider du med det dere lærte før, nå?	Hvordan går det i arbeidet med den nye dimensjonen? Ser du noen nye utfordringer/noe som er lettere?  Hvordan opplever du den gamle dimensjonen nå? Hvordan bruker du den? Ser du noen nye utfordringer/noe som er lettere?
Effekter	Ser du noen nye effekter av TETT PÅ for <b>barna</b> ?  Ser du noen endringer i praksis eller tenkemåte hos <b>deg selv</b> ? - motivasjon for å fortsette  Ser du noen endringer i praksis eller tenkemåte hos <b>de andre</b> ansatte?	Ser du noen nye effekter av måten du jobber på - på barna?  Jobber du på en annen måte nå enn du gjorde sist? Hvordan/hvorfor ikke? Ser du på tiltaket annerledes nå enn i starten?  Kan du si litt om hvilken innvirkning TETT PÅ har hatt på personalet siden sist? - (måte å jobbe på/innarbeidet
Champions For styrere/pedagogiske ledere	Hvor <b>innstilt</b> er personale på å arbeide med TETT PÅ nå?  Hvordan har det gått med å <b>motivere</b> de andre ansatte?	Hvordan har det vært å opprettholde fokuset/presset over tid? Hvor positive er de til tiltaket nå? Har det vært en endring?  Hvordan går det med å få alle med?



Annerkjennelse	Nå har dere holdt på en liten stund. Opplever du at du får annerkjennelse for jobben du har gjort til nå?	På hvilken måte? Eksempler? (hvem, hva, når?)  Ros, kritikk, bekreftelse
Til slutt	Er det noe annet du vil vi skal vite?	

Oppfølgingsspørsmål til hver ansatt:

Ansatt	Spesifikke spørsmål
A1	- Hvordan syns du TETT PÅ passer med hverdagen din i barnehagen nå? - Er det noe som har blitt lettere eller vanskeligere den siste tiden?
S1	Sist vi snakket hadde du en positiv innstilling til det meste med TETT PÅ, hvordan er det nå?
P1	Hvordan har det gått med den ene ansatte du hadde utfordringer med sist, og som ikke var like motivert? (praksisfortelling)
S3	-I forrige intervju beskrev du hvordan man hele tiden må jage personalet litt for å holde arbeidet oppe – hvordan føler du det har gått til nå? Hva tenker du om det over tid? -En av utfordringene du nevnte litt om sist var praksisfortellinger, hvordan har dette gått for de ansatte?
A2	-Sist nevnte du at det var lett å glemme hva dimensjonene som dere hadde gått gjennom tidligere når dere beveget dere til neste dimensjon, (at det krevde at du måtte lese deg opp). Hvordan har det gått til nå? - Sist hadde du ikke sett så store utfordringer (utenom å få tid til refleksjoner). Har det dukket opp noen nye?
P2	-Sist hadde du hatt observasjoner med ei annen, også nevnte du at skulle ha den første observasjonen alene uka etter. Hvordan gikk det? - Sist nevnte at du litt at det å få med alle ansatte krevde en smule press. Hvordan går det med å holde dette presset oppe? Hva tenker du om å holde det oppe over tid?
S4	Sist snakket du en del om utfordringen med å få alle med på prosjektet. Hvordan har det gått siden sist? Hva tenker du om det over tid?
P3	Har dere fått noe mer tid til å snakke og diskutere dere ansatte imellom på avdelingen? (komme ned i dybden, kjenne igjen elementene i dimensjonene)
A3	-Hvordan har det gått med opplæringen? -Føler du at det har blitt lettere å ha tiltaket i bakhodet/med deg i tillegg til alt annet du skal gjøre?

*Merk.* Denne oversikten inkluderte også mer spesifikke ting om hver informant, men i vedlegget er dette fjernet for å sikre anonymitet.

### Vedlegg C

#### Transkriberingsskjema

Når du i intervjuet:	I transkriberingen	Eksempel
Må ta bort sensitive data	Informasjon i parentes	(fjernet sensitivt innhold)
Ikke hører informanten	Informasjon i parentes	(uhørlig tekstsegment)
Ikke forstår informanten	Informasjon i parentes	Så klart så er ( <i>uforståelig segment</i> ) noe annet
Er usikker på hva informanten sier	Mulig ord i parentes omringet av	Det handler ikke bare om fasilitering, gjør det ikke? Og om ?( <i>kapasitet</i> )? men mangel på kunnskap
Ikke forstår på grunn av overlappende tale	Denne informasjonen i parentes	(uforståelig segment grunnet overlappende tale)
Overlappende tale	[ ]	I: Eller synes du at [det er-] PED: [jo det] går litt i det
Tror informanten uttaler ordet feil	Eksakt transkribering av hva som ble sagt med forslag i parentes omringet av skråstrek	Det er jo sånn sivet/(livet)/ er?
Ordet blir stoppet/forstyrrelse	Bindestrek på slutten	Det hand- På en måte handler det om
Delvise ord	Bindestrek der deler av ordet mangler	-amfunne-
Setningen stopper /delvise setninger	Dobbel bindestrek der setningen stopper	For det er jo ofte slik at—Ofte har vi mange møter, men de blir for korte.
For å inkludere notater/forklare forstyrrelser	Tekst i kursiv i parentes	(xxxxxx)
Ikke-verbale lyder (eg. følelser)	Informasjon i spesielle parenteser	{ler}; {sukker}
Følelser gjennom segmentet	Informasjon i spesielle parenteser før og etter	{leende} for det var jo litt sånn at alle- {leende}
Stillhet/pauser	Tre punktum i parentes	(...)
Lange pauser (over et sekund)	Indiker som MT for manglende tale	[MT]
Vektlegging av ord	Understrek	Det er virkelig <u>så</u> irriterende
Nøling	Um uh	
Interjeksjoner	Benytt betegnelsene: Hmm Mhm mm-hm Ah Ja osv.	Det er jo ofte slik i arbeidslivet (I: mm-hm), selv om det ofte går bra

*Merk.* Omarbeidet fra Interview transcription: Conceptual issues, practical guidelines, and challenges [tabell], av Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â., 2017, *ResearchGate*, 159-168 (<https://doi.org/10.12707/RIV17018>)

**Annet:**

- ikke stor bokstav på starten av setninger (med mindre det er snakk om navn)
- Ikke benytt punktum med mindre det er nødvendig, bruk heller komma (,) for å separere segmenter
- Spørsmålstejn brukes for tydelig spørsmål (med klar intonasjon)
- Transkriber hva folk sier, ikke rett på grammatiske feil
- Tall skrives i tekst (utenom hele årstall)

## Vedlegg D

### Første kodemal for T1

Overordnet	Kodenavn	Nyanser
Tidligere erfaring med tiltak	Tett tre	Blanding av Trygg før 3 og TETT PÅ.
	Flying start	Hvordan Trygg før 3 har gjort det lettere med TETT PÅ <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingen motsetninger</li> <li>- En videreføring</li> <li>- Ulik involvering i Trygg før 3</li> <li>- Å se nytten av TETT PÅ</li> </ul>
	Rekken med tiltak	Vant til at det kommer nye prosjekter
	Å skape en rød tråd	Å knytte tiltakene sammen for at det skal gi mening for de ansatte
TETT PÅ	Det som er nytt	Det som er nytt med TETT PÅ <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utenifra</li> <li>- Pre-K</li> <li>- sylferskt for noen</li> </ul>
	Top Down	Stegvis prosess Styrt prosess Stor satsning Langsiktig prosjekt Alle jobber med det samme Støtte fra øvre hold Pisk og gulrot
	Fit	Amerikansk modell Passer det de gjør fra før Passer ikke alltid hverdagen
	Tilpasse hverdagen	Behov for å legge planer Velge dimensjoner etter behov
	Tilbakemeldinger	Gull verdt Vite hva man skal jobbe med Bekrefter praksis Må gis på en god måte
	Motstand	Observasjoner: <ul style="list-style-type: none"> <li>- skummelt (i starten)</li> <li>- Kunstig setting</li> </ul> Praksisfortellinger <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjøre det større enn det er</li> </ul>
	Språklige utfordringer	Materiale på engelsk
	Øvelse gjør mester	Viktig å få erfaring i praksis
	Å tro på tiltaket	-Som kvalitetsmål -Forskningsbasert -Viktig og riktig arbeid -Effekten på barna -Sertifisering gjør at du ser nytten
	Internalisering	Det blir en måte å jobbe på <ul style="list-style-type: none"> <li>- få det under huden</li> <li>- å bli trygg i rollen</li> <li>- snakker i form av tiltaket</li> </ul>
	Effekter	Personaleffekter
Effekter på barna		Korttid: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hverdagsøyeblikk</li> <li>- Barna blir roligere</li> </ul>

		Langtids: - God start på livet - For tidlig å si Sårbare barn
	Smitter på barna	Om relasjonen mellom personaleeffekter og effekter på barna
Ressurser	Tid	Gjennomgående mangel på tid Tid til å reflektere ansatte imellom
	Bemanning	Skaper et misforhold mellom tiltak og praksis
	Normalisert	Et stort behov, men også normen
Å satse	«Steinharde prioriteringer»	På bekostning av enkeltbarn Nødvendige prioriteringer Handler om det samme
	Alle skal med	Å få med alle - presse - motivere - grupperinger av ansatte - vinn eller forsvinn
Utviklingsorientering	Barnehage	«vi tar imot læring»
	Personale	Opptatt av faglig utvikling
Personalgruppa	Kulturelle forskjeller	Språkutfordringer
	Individuelle forskjeller	Tiltaket tas imot ulikt avhengig av hvordan du er («det handler på en måte om deg»)
Hierarkiet	Stillingsroller	Assistentene: - viser mest motstand - er der barna er - lærer av andre
	Likeverd	Assistentene får en tydeligere rolle i praksis
Usorterte koder	Arbeidsmiljø	- Å kjenne hverandre godt - Jobbet lenge sammen - Kommunikasjon
	Corona	Negativt: - tid, samarbeid Positivt: - Mer tid med barna og tiltaket

**Vedlegg E**  
**Endelig kodemal for T1**

**TEMPLATE T1**

<b>Hovedtema</b>	<b>Undertema</b>
Tidligere erfaring med tiltak	Rekken med tiltak
	Trygg før 3
	Det nye med TETT PÅ
Ulik introduksjon for ansattrollene	Lik involvering
	Introduksjon og sertifisering
	Mentorveiledning
	«Missing link» for assistentene
Ansattes tro på tiltaket	«Viktig og riktig arbeid»
	Et felles system
	En styrt prosess
Å få alle med	Motstand og skepsis til TETT PÅ – for noen få
	Praksisfortellinger
	Observasjoner og tilbakemeldinger
	Tid og bemanning
	Tilrettelegging
Effekter	Utvikling som personalgruppe
	Smitter på barna

**Vedlegg F**  
**Kodemal for T2**

Overordnet tema	Underordnet tema	Koder
Effekter på barn og ansatte	Effekter barn	Ser mer av det samme
	Personaleffekter	- Endret tankesett/bevisstgjøring - Endret arbeid mot barna - Bedre kommunikasjon - Smitter på barna - TETT PÅ virker
Å få alle med	Tydelige forskjeller mellom ansatte	- Lettere og vanskeligere - «noen har grodd fast, andre er mer lydhøre» - Pedagogiske ledere sliter, assistenter mindre motstand
	Assistenter	Praksisfortellinger fortsatt vanskelig pga: - tid - holdninger Øvelse gjør mester
	Å holde presset oppe	-Utfordrende men nødvendig -Fra det skal gjøres til utvikling på individnivå -Fra abstrakt teori/«floskler» til egne tolkninger
Fortsatt ulik oppfølging	Flere sertifiserte	- Ansvarliggjøring - Tilgjengelig mentor
Tid	Like- eller mer utfordrende	Tid til å snakke sammen - Hjelper når det skjer
	Arbeid med nye og gamle dimensjoner	- Lett å glemme de gamle - Nye dimensjoner ikke så «nye» (Trygg før 3)
Nytt siden sist	Opplæring Fravær og sykdom Corona	- Mer felles opplæring - Sertifisering og sykdom - Slitne

**Vedlegg G**  
**Vurdering Norsk senter for forskningsdata**

# **NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

En kvalitativ evaluering av implementeringsprosessen for tiltak rettet mot psykisk helse i ulike barnehager

### **Referansenummer**

499197

### **Registrert**

16.06.2020 av Thea Solbakken Schill - theassch@uio.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Psykologisk institutt

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Egil Nygaard, egilny@psykologi.uio.no, tlf: 41291922

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Thea Solbakken Schill, theassch@student.sv.uio.no, tlf: 40069570

### **Prosjektperiode**

01.08.2020 - 31.05.2023

### **Status**

30.07.2020 – Vurdert



## Vurdering (1)

---

### 30.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.7.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.


Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg H

### Vurdering Intern Etisk Komité ved Psykologisk Institutt

**UiO**  **University of Oslo**  
Faculty of Social Sciences – Departement of Psychology

Egil Nygaard  
Ida Blomén  
Thea Solbakken Schill

Ref.number: 8156625  
Date: 24 April 2021

#### Ethical evaluation of research project

Your project, "En kvalitativ undersøkelse av implementeringskvalitet i utvalgte barnehager i Bærum og Rælingen kommune " has been ethically evaluated by the Department of Psychology's internal research ethics committee.

After the evaluation The Department of Psychology's internal research ethics committee recommend the project.

Sincerely yours, on behalf of the Committee,

Professor Silje Endresen Reme, Head of Committee

Members of the Department of Psychology's Research Ethics Committee

<https://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/sv/psi/psi-eng/internal-ethics-committee/index.html>



Postal address:  
E-mail:  
[www.uio.no](http://www.uio.no)

## Vedlegg I Skjema for informert samtykke

### **Informert samtykke om deltagelse i forskningsprosjektet:**

En kvalitativ evaluering av implementeringen av tiltak for psykisk helse i barnehager

Bærum og Rælingen gjennomfører for tiden en testfase der de innfører ulike forebyggende tiltak for psykisk helse i utvalgte barnehager. Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt med formål om å vurdere kvaliteten på implementeringen av tiltakene i de ulike barnehagene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dersom du ønsker å delta i studien ber vi deg om å lese hele dokumentet og signere. Du kan når som helst trekke ditt samtykke.

#### **Formål**

I denne studien ønsker vi å undersøke hvordan ansatte i barnehager opplever og erfarer implementeringen av tiltak rettet mot psykisk helse hos barnehagebarn. Det er et behov for å vurdere hvordan disse tiltakene implementeres for å kunne vite hvordan videre implementering kan foregå på best mulig måte.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å delta i denne studien fordi du besitter verdifulle vurderinger og synspunkter om implementeringsprosessen av tiltakene i barnehagen. Alle ansatte i barnehager tilknyttet prosjektet i Bærum kommune og Rælingen kommune vil få tilbud om å delta i denne studien.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltagelse innebærer å stille til to semi-strukturerte dybdeintervjuer med en varighet på maksimalt 60 minutter per intervju. Begge intervjuene vil gjennomføres innen utgangen av året 2020. Det vil være rundt 2 måneders mellomrom mellom intervjuene. Intervjuene vil finne sted på et enerom i din barnehage i din arbeidstid. Her vil to studenter være til stede. Temaet for intervjuene er din erfaring og opplevelse med implementeringsprosessen – hvordan du har opplevd tiltakene som har blitt iverksatt i din barnehage.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre ved muntlig eller skriftlig beskjed til oss. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver dersom du velger å ikke delta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Intervjuet blir tatt opp og lagret ved hjelp av en sikker opptaksenhet fra Universitetet i Oslo og Universitetets Tjeneste for Sensitive Data (TSD). Intervjuopptaket blir så transkribert for senere analyse. Transkripsjonene vil bli anonymisert, slik at navn, kontaktinformasjon og spesifikk alder blir erstattet med koder som lagres på en egen liste som adskilles fra øvrige data. For å kunne oppnå prosjektets formål kan det være nødvendig å knytte ditt intervju til identitetsmarkører om hvilken kommune barnehagen ligger i og om din stillingstype dersom de anses som relevant for funnene i studien. Stillingstype og kommunen du er ansatt i vil ikke bli gitt til kommunen, og resultatene fremstilles i en form som gjør at du ikke vil bli gjenkjent av andre. Du kan når som helst få innsyn i datamaterialet som angår deg og du vil få prosjektet tilsendt ved ferdigstilling. Du kan til enhver tid be om få upubliserte sitater og opplysninger fra deg selv endret eller slettet.

Det er 4 personer som vil ha tilgang til dine personopplysninger frem til to år etter masteroppgavens ferdigstilling, det vil si frem til mai 2023. Det er to masterstudenter som gjennomfører studien. Tilknyttet prosjektet er også en veileder ved psykologisk institutt og en veileder ved Oslo Met. De to veilederne er erfarne forskere som vil bistå med å sikre at opplysningene lagres på en forsvarlig måte og i tråd med personvernsreglementet og for å bistå i studiens fremdrift.

Dataene vi samler inn vil bli grunnlaget for våre masteroppgaver i psykologi ved Psykologisk Institutt på Universitetet i Oslo. Undersøkelsen vil bli kortfattet rapportert til prosjektlederne som er ansvarlig for implementeringen av tiltakene i barnehagene i Bærum og Rælingen kommune. Rapporten vil inkludere resultater fra studien og forslag til videre implementering. Et manuskript vil utarbeides for mulig publisering i fagfelleverderte vitenskapelige tidsskrifter. Som en kvalitativ studie benyttes sitater for å belyse sentrale funn i studien, slik at det eksisterer en mulighet for at du kan gjenkjenne dine egne sitater ved studiens ferdigstilling. Det vil kun være du som gjenkjenner dette. Opplysninger om hvilken kommune barnehagen tilhører og stillingstyper kan inngå i ferdigstilt rapport og evt. publisert artikkel, uten at enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Datamaterialet oppbevares frem til juni 2028. To år etter masteroppgavens innlevering, i mai 2023, slettes lydopptakene av intervjuer og personidentifiserende informasjon. Fra mai 2023 vil transkriberinger av intervjuer lagres fullstendig anonymisert, inkludert opplysninger om tilhørende kommune og stillingstype. De anonymiserte transkripsjonene vil lagres på en kryptert data til juni 2028 for mulighet for etterkontroll. Muligheten for at du selv ved en

senere anledning kan gjenkjenne egne sitater vil fortsatt eksistere etter prosjektets slutt. Det vil ikke være mulig for andre å gjenkjenne dine sitater.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Thea Solbakken Schill, Masterstudent ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, mobil: 40069570, [theassch@student.sv.uio.no](mailto:theassch@student.sv.uio.no)
- Ida Blomèn, Masterstudent ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, mobil: 41787581, [idabhaa@student.sv.uio.no](mailto:idabhaa@student.sv.uio.no)
- Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, ved professor Egil Nygaard, mobil: 41291922, [egilny@psykologi.uio.no](mailto:egilny@psykologi.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Egil Nygaard,*  
(Forsker/veileder)

*Ida Blomèn og Thea Solbakken Schill*  
(Masterstudenter)

---

## Samtykkeerklæring

### Samtykke:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet 'En kvalitativ evaluering av implementeringen av tiltak for psykisk helse i barnehager', og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- deltagelse i to intervjuer
- at opplysninger om meg publiseres i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)