

# OSLOMET

**Aina Tryggan Nyrén**

---

## **Målt og sjekka**

**En studie av barnehagelæreres erfaringer med og synspunkter på CLASS som kvalitetsverktøy**



## **Masteroppgave i barnehagekunnskap**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

### Oppsummering

CLASS (Classroom Assessment Scoring System) er et standardisert verktøy for å måle prosesskvalitet i relasjonen mellom ansatte og barn i barnehager og skoler, og benyttes ofte i forskning. CLASS brukes i tillegg som intervensjonsverktøy for å heve prosesskvaliteten i barnehager, og stadig flere barnehageansatte pålegges å ta i bruk CLASS. Verktøyet er forskningsbasert og kan knyttes til evidensstenkingen som har fått stadig større innflytelse de siste årene. Det finnes mange argumenter for hvorfor CLASS bør brukes, og tidligere norsk forskning viser at mange ansatte tar verktøyet godt imot. Som forståelsesramme for studien min, ser jeg nærmere på kritiske perspektiver på CLASS, på standarder generelt og på ideen om evidensbasert pedagogikk. I tillegg ser jeg nærmere på dannelsespedagogikk som tilhører et annet kunnskapsparadigme med lange tradisjoner, og som henger nøye sammen med verdiene i barnehageloven, rammeplanen og den nordiske barnehagemodellen. Målet med denne masteroppgaven er å søke kunnskap om barnehagelæreres erfaringer med å være pålagt å jobbe med CLASS som kvalitetsverktøy, samt deres synspunkter på verktøyet. Det empiriske grunnlaget er kvalitative gruppeintervjuer med til sammen ti barnehagelærere, og deres perspektiver forstås gjennom en fortolkende, hermeneutisk tilnærming, sett i lys av dannelsespedagogikken og den evidensbaserte pedagogikken. Til slutt drøfter jeg ulike implikasjoner ved å være pålagt å jobbe med CLASS, hvordan barnehagelærere som profesjonsutøvere blir påvirket og hvorvidt pedagogikken blir påvirket.



OsloMet – storbyuniversitetet , Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Oslo 2023

Takk

Jeg ønsker å rette en stor, hjertelig takk til alle barnehagelærerne som har stilt opp og delt sine erfaringer, tanker og perspektiver med meg.

Tusen takk til min veileder, Solveig Østrem, for kyndig støtte, veiledning og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Tusen takk til Ellen Os for interessen du har vist og for støtte og tilbakemeldinger etter 80%-lesning. Det har vært en trygghet å ha dere som støttespillere.

Aina Tryggan Nyrén

Mai 2023

OsloMet

## INNHold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Konfliktfylt pedagogisk vitenskap.....	2
1.3	Forskningsspørsmål.....	4
2	Grunnlaget for kvalitetssatsninger med CLASS.....	6
2.1	CLASS.....	6
2.2	Implementering av CLASS.....	8
2.3	Forskningsprosjektet Trygg før 3.....	9
3	Tidligere forskning.....	11
3.1	Norsk forskning på intervensjoner med CLASS.....	12
3.2	Studier med kritiske perspektiver på CLASS.....	14
3.3	CLASS, ett av flere kvalitetsverktøy.....	16
3.4	Oppsummering av tidligere forskning.....	19
4	Perspektiver på pedagogikk og profesjonsutøvelse.....	19
4.1	Profesjonsutøvernes posisjon og behovet for kritikk.....	20
4.2	Kritiske perspektiver på evidenstenkningen.....	21
4.3	Danningspedagogikk og profesjonsutøvelse.....	26
4.4	Oppsummering.....	30
5	Metode.....	31
5.1	Gruppeintervju som metode.....	31
5.2	NSD og NESH.....	32
5.3	Utvalg og rekruttering.....	33
5.4	Semistrukturerte intervjuer.....	34
5.5	Forskerrollen i intervjusituasjon.....	35
5.6	Fortolkning og hermeneutikk.....	36
5.7	Analysestrategi.....	38
5.8	Om presentasjon av materialet.....	40

6	Presentasjon og analyse av det empiriske materialet.....	40
6.1	Oversikt over deltakerne og kvalitetssatsningene .....	40
6.2	Kvalitetssatsning som organisasjonsutvikling .....	42
6.3	Om CLASS-konseptet.....	45
6.4	Om observasjonene.....	54
6.5	Om tilbakemeldingene .....	58
6.6	Om veiledningene .....	61
6.7	Om støttematerialet .....	64
6.8	Om profesjonsutøveren .....	64
6.9	Hvem trenger CLASS? .....	67
6.10	Kvalitet og bemanning.....	70
6.11	Oppsummering.....	71
7	Diskusjon .....	74
7.1	Hvordan profesjonsutøverne påvirkes .....	75
7.2	Hvordan pedagogikken påvirkes .....	82
8	Avslutning.....	85
9	Litteratur.....	88
10	Vedlegg .....	92
10.1	NSD .....	92
10.2	Samtykkeskjema.....	93
10.3	Intervjuguide .....	96
10.4	Eksempler på plakater basert på CLASS.....	98

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barnehagens formålsparagraf (Barnehageloven, 2006, § 1) er fylt med verdier, som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet, fellesskap, vennskap, demokrati og likestilling. Dette er grunnleggende verdier som skal fremmes i arbeidet med å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og gjennom læring og danning. Barndommens egenverdi skal anerkjennes, og barn har rett til medvirkning. Rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017) utdyper og konkretiserer hvordan man kan jobbe med disse verdiene. I tillegg finnes det en lovparagraf om grunnbemanning som skal sikre «tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» (Barnehageloven, 2006, § 26) og et krav om at pedagogiske ledere skal være utdannede barnehagelærere (Barnehageloven, 2006, § 25). Begge disse dokumentene har blitt til gjennom demokratiske prosesser, og skal kunne danne et godt grunnlag for å utvikle barnehagens pedagogiske praksis og verdigrunnlag, ledet av utdannede barnehagelærere.

Dessverre viser det seg at norske barnehager likevel ikke er så gode som vi gjerne vil tro. For eksempel fant Bjørnstad og Os ut gjennom en stor kvalitetsundersøkelse at norske småbarnsavdelinger gjennomsnittlig lå på «a minimal level of quality», og dessuten var det store variasjoner mellom ulike barnehager og avdelinger (Bjørnstad & Os, 2018, s. 117). Forskerne fant at de småbarnsavdelingene som hadde kvalifisert barnehagelærer tilstede, god bemanning og små, stabile barnegrupper, hadde vesentlig bedre kvalitet enn de som ikke hadde slike forhold (Bjørnstad & Os, 2018, s. 123). Dette viser at de strukturelle rammene, altså strukturkvaliteten, påvirker prosesskvaliteten indirekte. I en undersøkelse knyttet til forskningsprosjektet Blikk for barn, ble barnehagelærere intervjuet om hva de selv mente ville gjøre kvaliteten på barnehager for barn under tre år bedre (Os, Winger & Eide, 2019). Det som ble trukket frem aller mest, var bemanning, altså god personaltetthet, og i tillegg ble kompetanse, tid, fysisk miljø og mindre barnegrupper trukket frem som viktig. Forskerne poengterer at barnehagelærere opplever en presset arbeidssituasjon, og at kvalitet også handler om betingelser, rammer og strukturer som støtter barnehagelærerne i å være der for barna (Os m.fl., 2019, s. 48).

Det pekes altså på at styrking av rammebetingelsene er veien å gå for å sikre kvalitet, men i stedet innføres en lang rekke kommersielle verktøy, manualer, programmer og standarder ute i barnehagene som skal sikre god kvalitet. Det ble i 2022 gjort en undersøkelse av utbredelsen av konsepter i Norge, hvor CLASS (Classroom Assessment Scoring System) er et av verktøyene som er nevnt. Forskerne poengterer at det er viktig å undersøke hvordan de ulike konseptene vurderes av

barnehagelærere, hvordan de brukes og hvordan det påvirker barnehagefeltet (Lund m.fl., 2022, s. 108). Forskerne fant at verktøyene og standardene ofte er pålagt av barnehageeier, noe som vitner om hvor prisgitt de ansatte er barnehageeierens ideer om kvalitet.

Det finnes også eksempler på at eiere ikke bare ser til kommersielle verktøy. For eksempel i Oslo, Tønsberg og Stavanger kommune har det vært satt i gang forsøk med økt bemanning, ut fra antakelser om at det kan resultere i økt kvalitet og bedre arbeidsforhold (Bråten m.fl., 2023, s. 5). Det finnes dessuten flere måter å jobbe med kvalitet på som ikke innebærer bruk av standardiserte kvalitetsverktøy. Utdanningsdirektoratet har lagt ut en god mengde støttmateriell til rammeplanen på nettsiden [udir.no](http://udir.no), som barnehager kan bruke fritt. For eksempel er det støttmateriell som handler om pedagogisk dokumentasjon, inspirert av Reggio Emilia-filosofien, og som henger nøye sammen med rammeplanens verdier og arbeidsmåter (Nicolaysen, 2018). Der står det at pedagogisk dokumentasjon er en av flere arbeidsmåter for å drive systematisk utviklingsarbeid i barnehagen, og hensikten er å utfordre og videreutvikle personalets syn på barn, læring og kunnskap. Dette er ikke en oppskrift eller en standard, men en kollegial måte å jobbe på, basert på refleksjon. Jeg kjenner til at for eksempel bydel Frogner og enkelte kommuner lenge har satset på Reggio Emilia-filosofien i de kommunale barnehagene.

Flere andre bydeler og kommuner har derimot valgt å innføre CLASS og andre standardiserte kvalitetsverktøy. Faktisk har alle barnehagene jeg tidligere har jobbet i, både private og kommunale, nå blitt pålagt å jobbe med CLASS, og jeg måtte selv forholde meg til CLASS de to siste årene jeg jobbet som pedagogisk leder. I 2018-2020 ble det gjennomført et stort forskningsprosjekt, kalt Trygg før tre, som innebar både intervusjon og observasjon med CLASS (Buøen m.fl., 2021). Kommunale barnehager i en rekke kommuner og bydeler deltok i dette prosjektet, deriblant den barnehagen jeg jobbet i sist. Jeg har inntrykk av at flere barnehager har blitt pålagt å fortsette med CLASS som kvalitetsverktøy etter at prosjektet ble avsluttet, og jeg har en formening om at prosjektet har satt en viss standard for hvordan kvalitetsarbeid med utgangspunkt i CLASS kan gjennomføres. Jeg har fått et inntrykk, gjennom nettverket mitt, av at mange barnehagelærere er positive til CLASS, men at det også finnes noen kritiske perspektiver blant enkelte. Selv stiller jeg meg spørrende til hvorvidt CLASS samsvarer eller bryter med barnehagens pedagogiske tradisjon og det helhetlige synet på barnet.

## 1.2 Konfliktfylt pedagogisk vitenskap

Mårtensson og Puggaard (2016, s. 275) beskriver hvordan pedagogikk handler om et samfunns forsøk på å håndtere den kommende generasjons omgang med ikke-viten, og derfor kan defineres som en normativ og etisk basert beskjeftigelse, med eget grunnlag og egne normer for argumentasjon,

adskilt fra andre vitenskaper. Samtidig kan man se pedagogikken som en samtale og en overlevering mellom generasjoner, en nasjonal, europeisk og global samtale om, og utveksling av, ideer (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 277). Videre forklarer de hvordan evidensbegrepet fikk en fremtredende plass fra 1990-årene, med særlig inspirasjon fra engelskspråklige land, hvor man lenge har koblet pedagogiske spørsmål til positivistisk tenkning, inspirert fra naturvitenskap, samfunnsvitenskap og medisin (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 278). De viser til Hatties studier av «hva som virker» og begrepet «synlig læring», som har hatt stor innflytelse i den vestlige verden. Ifølge Hattie er lærerens kompetanse og relasjon til elevene helt avgjørende for elevenes læring (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 281). Ifølge Mårtensson og Puggaard (2016, s. 284) kan man si at den pedagogiske vitenskapen er i grunnleggende konflikt med seg selv, mellom den etisk baserte dannelsespedagogikken og den evidensbaserte pedagogikken som vokste frem.

Denne tendensen kommer til syne i hvordan OECD over tid har endret sine råd om barnehagepedagogikk, noe Kaurel (2020) har sett nærmere på. Han viser til at OECD i 2006 ga uttrykk for en bekymring over at den angloamerikanske skoleklarhetsmodellen påvirket andre land, noe som kunne føre til økt fokus på standarder, målstyrte programmer, instruksjonsmetoder og kognitiv læring i tidlig alder (Kaurel, 2020, s. 11). Særlig ble den nordiske sosialpedagogiske tradisjon og Reggio Emilias barnehagetenkning fremhevet som en kontrast til «skolifiseringen» av barnehagen. Men fra 2012 skjedde det en endring i OECDs syn, og amerikanske intervensjonsstudier ble brukt som argumenter for å investere i barndomsårene og styrke kognitive og ikke-kognitive ferdigheter for å sikre suksess i arbeidsmarkedet (Kaurel, 2020, s. 14). Også her i Norge har det vært en politisk dreining mot større vektlegging av læring, kartlegging av barns ferdigheter og ønske om å sette i gang tiltak tidlig hvis barna «henger etter» det som er forventet (Greve, 2015; Kaurel, 2020), noe som ifølge Greve (2015) fører til at lekens og vennskapets vilkår i barnehagene blir truet.

I 2017 uttrykte OECD at de gjennom en datautviklingsstrategi vil tilby land et felles språk og rammeverk for barnehageutvikling, basert på forskning og innsikt om barns læringsutvikling i en kritisk alder (Kaurel, 2020, s. 23). Kaurel (2020, s. 28) viser til en tendens til økt global ensretting og spør om «anglofiseringen» og «oecdifiseringen» kan føre til en form for demokratisk underskudd. Han påpeker at hvis det er én global ide om hva som er barnehagens formål, så mister vi muligheten til å lære av hverandre, da det er gjennom det som er annerledes vil kan fremme refleksjon over vårt eget (Kaurel, 2020, s. 29).

Det er tydelig at det er ulike kunnskapsparadigmer som ligger til grunn for dannelsespedagogikken og den evidensbaserte pedagogikken. Loven og rammeplanen, med et solid verdigrunnlag, vil jeg plassere innenfor det Mårtensson og Puggaard kaller etisk basert dannelsespedagogikk. Også den



nordiske sosialpedagogiske tradisjon, som Kaurel skriver om, eller den nordiske eller norske barnehagetradisjonen, som det gjerne vises til, hører til under dannelsespedagogikken. CLASS er et amerikansk måleverktøy med indikatorer og markører, utviklet av eksperter gjennom massiv forskning, med mål om å si noe om hva som virker, uavhengig av kontekst. Dette passer inn i det Mortensson og Puggaard kaller evidensbasert pedagogikk.

Noe som kompliserer dette ytterligere, er at det er ulike forståelser av hva evidens betyr, forklarer Mårtensson og Puggaard (2016, s. 279). Evidens betyr «sikker viten», men i engelsk språk dekker det både sikre og overveiende sannsynlige resultater. I de engelskspråklige landene anvendes evidensbegrepet mer pragmatisk, forklarer de, med rom for både normative og subjektive utsagn, mens i nordeuropeisk forskning skilles det sterkere mellom holdninger og fakta (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 281). Mårtensson og Puggaard (2016, s. 284) hevder at både verdier, holdninger og metoders ulike effekter er viktig i pedagogikken, men uenighetene mellom evidensforskere og dannelsesforskere er et resultat av forskjellige grunnlag og grunnspørsmål, vel så mye som verdimeslige forskjeller. Av den grunn påpeker de at man må rette oppmerksomheten mot de vitenskapsteoretiske aspektene ved pedagogisk diskusjon, for på den måten å forstå kompleksiteten, forstå de ulike standpunktene og lettere finne frem til kompromisser (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 285).

Barnehagelærere står midt i dette konfliktfylte pedagogiske landskapet, og som Pettersvold og Østrem (2018, s. 20) skriver om, så kan barnehagelærerne kjenne på en uro når de pålegges programmer og kartleggingsverktøy, selv om de selges inn som forskningsbaserte, gir seg ut for å være i samsvar med barnehagens formål og skal garantere kvalitet. Pettersvold og Østrem påpeker at selv om barnehagelærerne har kunnskap tilegnet gjennom både utdanning og erfaring, så betyr ikke det at de alltid klarer å se mulige sammenhenger mellom styringstendenser og hverdagsituasjonene man står i, eller det komplekse spillet mellom politikere som vil vise handlekraft og aktører som tilbyr løsninger. Pettersvold og Østrem forklarer videre at det kan være krevende å gjennomskue at gode intensjoner ikke garanterer et godt resultat, og barnehagelærere kan ikke alltid vite hva som er riktig å gjøre og mene. Det kan starte med en fornemmelse eller en følelse av at noe skurrer, en uro som kan være et kvalitetstegn ved profesjonsutøvelse, en produktiv og profesjonell uro som kan sette profesjonsutøveren i stand til å ta ansvar (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 20–21)

### 1.3 Forskningsspørsmål

CLASS er ett av flere standardiserte verktøy som benyttes i barnehager nå for tiden, og i løpet av de siste årene har stadig flere barnehager blitt pålagt å bruke CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling.

Av den grunn er det viktig å søke mer kunnskap om hvordan kvalitetssatsninger med CLASS erfares og oppleves av de som blir pålagt dette. CLASS er et evidensbasert verktøy og kan knyttes til evidenstenkningen som har fått stadig mer innflytelse i barnehagefeltet. Som Mårtensson og Puggaard påpeker, så har vi nå en konfliktfylt pedagogisk vitenskap, med dannelsespedagogikken på den ene siden og den evidensbaserte pedagogikken på den andre siden. Barnehagelærere står mellom den norske barnehagetradisjonen, med forankring i verdier fra lov og rammeplan, og evidenstenkningen som har sprunget frem i jakten på å sikre kvalitet og tidlig læring. De står mellom disse to retningene som springer ut fra ulike kunnskapsparadigmer, tradisjoner og kulturer. På grunn av utbredelsen av CLASS, griper nå verktøyet inn i mange barnehagelæreres arbeid, og dermed også barns liv i barnehagen. Det er derfor viktig å utvikle mer kunnskap om hvordan barnehagelærere opplever å bli pålagt å jobbe med CLASS. Forskningsspørsmålet mitt er:

*Hva er barnehagelæreres erfaringer med å være pålagt å jobbe med CLASS, og hvilke synspunkter har de på CLASS som verktøy i en kvalitetssatsning?*

Jeg vil forsøke å forstå det de forteller i lys av den konfliktfylte pedagogiske vitenskapen som nå eksisterer i barnehagefeltet og den posisjonen barnehagelærerne står i. Jeg vil videre diskutere mulige implikasjoner som følge av å være pålagt å jobbe med CLASS. Blir barnehagelærerne som profesjonsutøvere påvirket ved å jobbe med CLASS, og blir pedagogikken blir påvirket?

For å avgrense undersøkelsen, har jeg gjort noen valg. Jeg har valgt å kun ta for meg CLASS-verktøyet, da det har vært noe som har opptatt meg, og som mange nå har erfaringer med. Jeg har valgt å undersøke erfaringer med å være pålagt av barnehageeier å bruke verktøyet, da jeg har inntrykk av at det er en utbredt årsak til at CLASS tas i bruk. Jeg har valgt å kun undersøke barnehagelæreres erfaringer og vurderinger, da de forventes å ha god kunnskap om barnehagens mandat, de har ansvar for å lede medarbeidere og de har ansvar for det pedagogiske arbeidet direkte med barna. Jeg tror nok at både faglærte eller ufaglærte medarbeidere, styrere og ansatte i barnehageseksjonene kunne hatt interessante, og kanskje litt andre, synspunkter på temaet, men i en såpass liten studie som dette er, så ville jeg konsentrere meg om barnehagelærerne som jobber direkte med barna.

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie for å få et best mulig innblikk i noen få personers erfaringer og synspunkter. Dette vil ikke gi et fullstendig bilde av de ulike erfaringene og meningene som finnes, men det vil gi en dypere forståelse av noen erfaringer og meninger som finnes. Jeg vil forsøke å forstå svarene gjennom en hermeneutisk tilnærming.

## 2 GRUNNLAGET FOR KVALITETSSATSNINGER MED CLASS

For å kunne forstå barnehagelærernes erfaringer med og synspunkter på å jobbe med CLASS, vil jeg se nærmere på hva CLASS er, grunnlaget til CLASS, hvorfor og hvordan CLASS blir implementert som kvalitetsverktøy. For å beskrive CLASS, tar jeg utgangspunkt i norske oversettelser som har blitt brukt i forskning med CLASS som intervensjonsverktøy i Norge. I tillegg vil jeg bruke en artikkel av forskerne som har utviklet CLASS, «Teaching Through Interactions» (heretter TTI) (Hamre m.fl., 2013). TTI regnes som rammeverket for utvikling av lærereffektivitet basert på de ulike CLASS-dimensjonene. Roland og Ertesvåg skriver i deres bok «Implementering av endringsarbeid i barnehagen» (2018) om implementering av CLASS som kvalitetsverktøy, og jeg vil se på deres argumentasjon for dette valget. Som nevnt innledningsvis, så har det store forskningsprosjektet Trygg før 3 (heretter Tf3), med CLASS som intervensjonsverktøy, hatt en innflytelse på barnehageeieres valg av verktøy og implementeringsmetode. Jeg tenker derfor at det er viktig å ha med litt informasjon om Tf3 som grunnlag for kvalitetssatsninger med CLASS.

### 2.1 CLASS

CLASS, Classroom Assessment Scoring System, er et konkret verktøy som brukes ved forskning for å få kunnskap om kvalitet, og i tillegg brukes det som utgangspunktet for intervensjon for å sikre kvalitet i pedagogisk arbeid ved skoler og barnehager. Det er utviklet av Bridget Hamre og Robert Pianta, som også eier et firma som gjennomfører CLASS-opplæring (Hamre m.fl., 2013, s. 483). På nettsiden [www.teachstone.com](http://www.teachstone.com) selges en lang rekke CLASS-produkter og treningsprogrammer, og der står det at CLASS brukes til å måle kvalitet og til å forbedre «teaching quality». Det finnes forskjellige manualer for CLASS-observasjoner for ulike alderstrinn. Artikkelen «Teaching Through Interactions» (Hamre m.fl., 2013) regnes som rammeverket for CLASS. Forfatterne argumenterer for at en inndeling i tre domener er nyttig for å konseptualisere og måle en lærers utvikling av komplekse ferdigheter som behøves for å være en effektiv lærer (Hamre m.fl., 2013, s. 480). Dette er de samme domenene som brukes i CLASS -Pre K. Konklusjonen deres baserer seg på studier fra 4341 «classrooms» i USA (Hamre m.fl., 2013, s. 462). Hamre m.fl. (2013, s. 462) forklarer at TTI er forankret i tre viktige diskusjoner i USA som gjenspeiler «a new era of accountability». Den ene handler om oppmerksomheten på lærerens sentrale rolle for å skape kvalitet og produktivitet i klasserommet, den andre er forståelsen av hvor kritiske småbarnsårene er for å lukke «the achievement gap», altså gapet mellom forventet læring og det som er lært, og den tredje handler om innovasjon i insentiver knyttet til vurdering av lærernes prestasjoner. Forfatterne forklarer at det teoretiske grunnlaget for TTI er tilknytningsteorier, med henvisning til Bowlby, og

selvbestemmelsesteorier, samt forskning på barns kognitive og språklige utvikling (Hamre m.fl., 2013, s. 466). Dette utdypes ikke nærmere.

Jeg skal her vise en skjematisk oversikt over innholdet i de to CLASS-versjonene som brukes som intervensjonsverktøy i norske barnehager, det vil si instruksene for hvordan man skal jobbe, og det man observeres på og scores på. Jeg tenker at det er viktig å ha en oversikt over dette for å forstå barnehagelærernes erfaringer og vurderinger av verktøyet. CLASS Toddler er det verktøyet som gjelder små barn, og jeg gjengir det slik det er oversatt og presentert i Tf3, på hjemmesiden tf3.no og i papirer jeg har fått fra tidligere arbeidsgiver. CLASS Pre-K er verktøyet som gjelder store barnehagebarn, og jeg gjengir det slik det er oversatt og beskrevet i en forskningsrapport fra en kvalitetssatsning i Sandnes, og som er den mest fyldige oversettelsen jeg har funnet. Denne rapporten vil jeg komme tilbake til senere. Det kan være noe ulik ordlyd i ulike satsninger, men innholdet er det samme.

### CLASS Toddler, 1-3 år

<b>Emosjonell og atferdsmessig støtte</b>	<b>Støtte til læring og utvikling</b>
<p><b>Positivt klima</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relasjoner</li> <li>• Positive følelser</li> <li>• Respekt</li> </ul> <p><b>Negativt klima</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negative følelser</li> <li>• Negativ kontroll</li> <li>• Negativ væremåte hos voksne</li> <li>• Negativ væremåte hos barna</li> </ul> <p><b>Ansattes sensitivitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppmerksomme voksne</li> <li>• Gi barna gode svar eller reaksjoner</li> <li>• Barnas trygghet og trivsel</li> </ul> <p><b>Ta barnets perspektiv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barnets fokus</li> <li>• Flexibilitet</li> <li>• Støtte til selvstendighet</li> </ul> <p><b>Reguleringsstøtte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proaktive voksne</li> <li>• Støtte til positiv atferd</li> <li>• Regulere atferd</li> </ul>	<p><b>Tilrettelegging for læring og utvikling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiv tilrettelegging</li> <li>• Utvidet tenkning og forståelse</li> <li>• Barnas aktive engasjement</li> </ul> <p><b>Kvalitet på tilbakemeldinger</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stillasbygging</li> <li>• Informasjon som fremmer dybdelæring</li> <li>• Oppmuntring og bekreftelse</li> </ul> <p><b>Språkstøtte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Støtte til å bruke språket</li> <li>• Repetisjoner og utvidelse</li> <li>• Benevning</li> <li>• Rikt språk</li> </ul> <p>(Buøen m.fl., 2020)</p>

CLASS Toddler har to domener, *Emosjonell og atferdsmessig støtte* og *Støtte til læring og utvikling*. Hovedpunktene under hvert domene kalles dimensjoner, og kulepunktene er indikatorer. Under hver indikator finnes det i tillegg atferdsmarkører, som viser kjennetegn på hver dimensjon. Disse er ikke gjengitt i skjemaet, men på nettsiden til Tf3 vises alle disse markørene for CLASS Toddler (Buøen

m.fl., 2020). For eksempel under dimensjonen *Reguleringsstøtte*, så er en av indikatorene *Støtte til positiv adferd*, og da heter atferdsmarkørene: *Bruk av konkret ros*, *Bruk av redigering ved negativ adferd*, *Tydelige beskrivelser ved redigering og/eller beskjeder* og *Setter ord på ønsket adferd*.

Atferdsmarkørene beskriver hvordan man skal jobbe eller være og hva man blir målt på.

Dimensjonen *Negativt klima* skiller seg fra de andre dimensjonene, ved at den beskriver hva man ikke skal gjøre.

### CLASS Pre-K, 3-6 år

<b>Emosjonell støtte</b>	<b>Organisering av dagen</b>	<b>Støtte til læring og kognitiv utvikling</b>
<p><b>Positivt klima</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relasjoner</li> <li>• Positiv affekt</li> <li>• Positiv kommunikasjon</li> <li>• Respekt</li> </ul> <p><b>Negativt klima</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negativ affekt</li> <li>• Straffende voksenatferd</li> <li>• Negativ væremåte hos voksne</li> <li>• Negativ væremåte hos barn</li> </ul> <p><b>Sensitivitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppmerksomme voksne</li> <li>• Responsivitet</li> <li>• Ser og bemerker problemer</li> <li>• Barns velvære</li> </ul> <p><b>Ta barns perspektiv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fleksibilitet og barns fokus</li> <li>• Støtte til selvstendighet</li> <li>• Barns utfoldelse</li> <li>• Bevegelsesfrihet</li> </ul>	<p><b>Veiledning og reguleringsstøtte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tydelige forventninger</li> <li>• Proaktive voksne</li> <li>• Rettledning</li> <li>• Problematferd</li> </ul> <p><b>Produktivitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maksimerer læringstid</li> <li>• Rutiner</li> <li>• Overganger</li> <li>• Forberedelser</li> </ul> <p><b>Form på det pedagogiske arbeidet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effektiv tilrettelegging</li> <li>• Variasjon i modaliteter og materialer</li> <li>• Barns engasjement</li> <li>• Tydelighet i læringsmål</li> </ul>	<p><b>Utvidelse av kognisjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse og resonnering</li> <li>• Kreativitet</li> <li>• Integrere ny kunnskap på tvers av aktiviteter</li> <li>• Relatere ny informasjon til dagliglivet</li> </ul> <p><b>Kvalitet på feedback</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stillasbygging / gi hint</li> <li>• Tilbakemeldings sirkler</li> <li>• Setter i gang tankeprosesser</li> <li>• Gi informasjon</li> <li>• Oppmuntring og bekreftelse</li> </ul> <p><b>Språkstøtte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samtaler</li> <li>• Åpne spørsmål</li> <li>• Gjentakelser og forklaring</li> <li>• Selvsnakk og parallellsnakk</li> <li>• Avansert språk</li> </ul> <p>(Lisøy m.fl., 2018)</p>

CLASS Pre-K har en litt annerledes struktur på domener og dimensjoner enn CLASS Toddler. Det som kommer i tillegg i denne versjonen er domenet *Organisering av dagen*, og dimensjonene *Produktivitet*, *Form på det pedagogiske arbeidet* og *Utvidelse av kognisjon*. Det finnes atferdsmarkører som viser hvordan man skal være også i CLASS Pre-K. Når det senere i teksten min refereres til disse dimensjonene og indikatorene i CLASS, så skriver jeg det i kursiv.

## 2.2 Implementering av CLASS

Roland og Ertesvåg (2018) skriver om CLASS som grunnlag for implementering og kvalitetssatsning. De forklarer at barnehager med høy kvalitet har bedre forutsetning for å sikre sosial utjevning, tidlig innsats og stimulere til livslang læring (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 24). Videre påpeker de at styrking av kvaliteten er en kontinuerlig prosess som krever høy kunnskap om hva som påvirker barns

utvikling, modning og læring, samt bevissthet om hvordan denne kunnskapen kan tas i bruk for å utvikle barnehagens tilbud. Det må også gjøres et implementeringsarbeid av høy kvalitet. De hevder at det er få studier av høy kvalitet som sier noe om implementering i barnehager (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 30). De viser videre til at det er en økt uro over at så lite av den forskningsbaserte kunnskapen som er relevant for barnehagene, tas i bruk. Veien er lang og går gjennom mange ledd fra forskningsbasert kunnskap til praksisutøvelse, og hvert ledd representerer en fare for at prosessen stopper opp, hevder de (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 30).

Roland og Ertesvåg (2018, s. 31) hevder videre at arbeidet med utvikling av praksis er komplekst, og særlig i barnehager hvor ikke alle har høyere utdanning. For å lykkes med implementering i barnehagen så kreves det systematisk og målrettet arbeid, ifølge forfatterne. Det kreves struktur, klare mål, og det må utvikles infrastruktur og rutiner for å følge opp arbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 32). Det vises til at kvalitet i barnehagen innebærer et vidt spekter av dimensjoner, slik som barnehagelærernes kunnskap og praksis, hvordan de ser på lærerrollen, barnesyn og hva barna kan (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 33). For at man skal ha mulighet for å lykkes, foreslår forfatterne å avgrense kvalitetsarbeidet til å kun omfatte voksen-barn-relasjonen, og foreslår deretter implementering av TTI-rammeverket og CLASS-verktøyet.

Roland og Ertesvåg (2018, s. 157) sier: «Uten verktøy av høy kvalitet for å vurdere effektiv undervisning kan barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen famle i blinde i utvikling og videreutvikling av praksis». Videre hevder de at pålitelige og valide data fra observasjonsverktøy er avgjørende for å lykkes med systematisk utvikling av interaksjon mellom voksen og barn. Fordi dette er så komplekst, kreves det standardisert opplæring og sertifisering for å kunne bruke CLASS for observasjon (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 161). For å bli sertifisert går man igjennom en to dagers opplæring og en web-basert sertifisering ved at man scorer voksen-barn-interaksjoner i fem filmer som varer 15-20 minutter i tråd med manualen og et skjema for score. Man er da nødt til å score 80 prosent av dimensjonene korrekt i tråd med masterkoder (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 162). Det er også et krav at man skal resertifiseres årlig for å kunne bruke CLASS som observasjonsverktøy.

### 2.3 Forskningsprosjektet Trygg før 3

Tf3-studien har lagt noen premisser for hvordan barnehager kan jobbe med CLASS. Det har vært flere lignende studier med CLASS, men ikke i like stor skala som Tf3. Studien er et samarbeid mellom Regionsenter for Barn og Unges Psykiske Helse (RBUP), region øst og sør, Handelshøyskolen BI og Regionalt Kunnskapssenter for Barn og Unge og NTNU, region Midt-Norge (Buøen m.fl., 2021, s. 1). Bakgrunnen for studien er at 85,4% av norske 1-2-åringer går i barnehage, og ofte med lange dager

(Buøen m.fl., 2021, s. 2). Forskerne hevder at til tross for sterk statlig styring av strukturkvaliteten i norske barnehager, så er prosesskvaliteten kun middels bra, og det er variasjoner mellom barnehager og innad i barnehager. Strukturkvalitet forklares som gruppestørrelse, antall barn pr ansatte og ansattes utdanningsnivå. Prosesskvalitet forklares som ansatt-barn-interaksjoner, interaksjoner mellom jevnaldrende og foreldreinvolvering, hvorav interaksjon mellom omsorgsperson og barn anses som det viktigste og derfor er hovedfokuset i studien (Buøen m.fl., 2021, s. 2).

I Tf3-protokollen påpekes det at 60 % av de ansatte ikke har utdanning, og at til og med noen utdannede mangler kompetanse på å ivareta små barn (Lekhal m.fl., 2020, s. 2). På Tf3 sine hjemmesider (Buøen m.fl., 2020), står det derimot følgende: «Å delta i Tf3 betyr ikke at det er manglende kvalitet i barnehagene som deltar! Tvert imot, gode medarbeidere vet at man aldri er utlært og at alle har muligheter til å bli enda litt bedre i den jobben man gjør ved å øve enda mer». Slik jeg ser det så ligger det en dobbeltkommunikasjon her, da utgangspunktet for Tf3 er at det ikke er grunn til å ha tillit til de ansatte, mens det som formidles til de ansatte er at de er flinke, men skal bli enda flinkere.

I protokollen beskrives det hvorfor det er viktig med intervensjon for å sikre barnehager av høy kvalitet:

High-quality childcare protects and promotes the underpinnings of mental health in a phase of life when brain plasticity is most pronounced; hence, it may prevent the onset of deviant developmental trajectories in toddlers and compensate for insufficient resources at home. Evidence also suggests that centers of poor quality can have detrimental effects on children's development. Because more than 80% of 1 and 2 year olds in Norway attend childcare, and stay there for long hours, interventions targeting caregiver-child interactions may prove an important avenue toward universal prevention of mental health problems. (Lekhal m.fl., 2020, s. 2)

Dette utdraget sier noe om vektleggingen av evidens, kvalitet, barns hjerneutvikling og behovet for intervensjon rettet mot voksen-barn-interaksjon for å forebygge problemer med psykisk helse hos de oppvoksende barna.

Forskerne savnet både effektstudier på bruk av programmer for å bedre prosesskvalitet, og godt nok utformede programmer for arbeid med småbarn (Buøen m.fl., 2021, s. 2). Tf3-studien er en slik effektstudie med et RCT-design (randomized controlled trial). 187 småbarnsavdelinger deltok, med

1561 småbarn og deres omsorgspersoner (Buøen m.fl., 2021, s. 2). Målet var å undersøke i hvilken grad 10 måneders intervensjon med Tf3 forbedrer kvaliteten på interaksjonen mellom omsorgsperson og småbarn i en intervensjonsgruppe på 87 småbarnsavdelinger, sammenlignet med en kontrollgruppe med 100 småbarnsavdelinger. I løpet av 10 måneder fikk intervensjonsgruppen opplæring ved hjelp av Tf3-modellen. Dette innebar kurs for alle ansatte, barnehagelærerne fikk veiledning fra ekstern mentor månedlig, de fikk en veiledningsmal de skulle bruke ved interne veiledninger månedlig, og alle ansatte skulle skrive praksisfortellinger som grunnlag for veiledningene (Buøen m.fl., 2021, s. 3–5). De ble observert tre ganger med CLASS Toddler, og fikk tilbakemelding på observasjonene. De fikk også en mengde støttemateriell i form av håndbøker, ressurshefter, plakater og nettsted. Kontrollgruppen ble kun observert i den samme tidsperioden, men de fikk samme type intervensjon et år senere. Funnene fra studien viste at kvaliteten på interaksjonene økte signifikant i intervensjonsgruppen i løpet av studien, mens kvaliteten i kontrollgruppen ble dårligere (Buøen m.fl., 2021, s. 7).

Forskerne diskuterer noen svakheter ved studien (Buøen m.fl., 2021, s. 10). For eksempel ble intervensjonsgruppen scoret høyere enn kontrollgruppen allerede før intervensjonen startet, noe som forklares med at observatøren skulle snakke med de ansatte rett etter observasjonen i intervensjonsgruppen, og at det da ble mer ubehagelig å sette lave score enn når man ikke snakket med dem etterpå. Forskerne ser også at observasjonene kun er «snap shots», ansatte kan ha gode eller dårlige dager, og det kan ved intervensjon bære preg av «teaching to the test» (Buøen m.fl., 2021, s. 10). Forskerne slår likevel fast at Trygg-før 3-modellen er effektiv for å øke interaksjonskvaliteten mellom omsorgsperson og barn (Buøen m.fl., 2021, s. 9). Særlig så de effekt på domenet *Støtte til læring og utvikling*, noe de forklarer med at kunnskap om barns læring og utvikling er nytt for de fleste ansatte i norske barnehager. Det er publisert flere forskningsartikler fra prosjektet, men ingen som handler om Tf3-deltakernes erfaringer med å jobbe med CLASS.

### 3 TIDLIGERE FORSKNING

Det finnes en stor mengde forskning som involverer CLASS. Som nevnt bygger CLASS på studier fra over 4000 klasserom i USA (Hamre m.fl., 2013, s. 462), og CLASS brukes som observasjonsverktøy i forskning for å undersøke kvalitet i skoler og barnehager. Jeg har vært mest interessert i å finne frem til annen forskning på barnehagelæreres erfaringer med intervensjoner med CLASS, eller forskning der CLASS vurderes på et prinsipielt grunnlag. Dette har ikke vært så lett å finne. Søk i databasene Eric og Oria gir resultater på alt som har med det engelske ordet «class» å gjøre, og med det fulle navnet på CLASS, finner jeg mye forskning hvor CLASS er et verktøy i forskningen. Jeg har forsøkt med



ulike kombinasjoner av tilleggsord både på engelsk og norsk, men med begrenset hell. Den norske forskningen jeg viser til har jeg funnet ved egne søk, referanselister og via nyhetsartikler om kvalitetssatsning med CLASS. Den internasjonale forskningen jeg presenterer, har jeg blitt tipset om etter å ha forhørt meg med forskere ved OsloMet. Kritiske studier av andre kvalitetsverktøy har jeg blitt kjent med gjennom masterutdanningen og min veileder.

### 3.1 Norsk forskning på intervensjoner med CLASS

Jeg vil her presentere kort tre norske studier om ansattes synspunkter på CLASS som intervensjonsverktøy.

Sandnes kommune deltok i en satsning ledet av Regionsenteret for barn og unges psykiske helse, region Øst og Sør (RBUP) i 2018/2019 (Lisøy m.fl., 2018). Alle de kommunale og 75% av de private barnehagene deltok i en intervensjon basert på CLASS Toddler og CLASS Pre-K. Satsningen innebar fagdager for å bygge en felles kunnskapsplattform basert på CLASS, observasjoner med CLASS, veiledningsmateriell, oppfølging og veiledning, og E-læringsprogram (Lisøy m.fl., 2018, s. 3). Målet var å heve prosesskvaliteten, definert som «kvaliteten på voksen-barn relasjon og kvaliteten på det pedagogiske innholdet» (Lisøy m.fl., 2018, s. 2). I løpet av barnehageåret ble kvaliteten, målt med CLASS, bedre i de fleste barnehagene, med små til moderate endringer (Lisøy m.fl., 2018, s. 28). Dimensjonene *Positivt klima* og *Negativt klima* så de ingen endring på, noe som forklares med at det allerede var så bra at det ikke var så mye å forbedre. Det var heller ingen endring i dimensjonene *Atferdsstøtte* og *Kvalitet på tilbakemeldinger*, men der er mulige årsaker mer uvisst. Forskerne hadde fått noen tilbakemeldinger fra deltakere om at læringsdimensjonene var vanskeligere å forstå, og de foreslår at kulturelle aspekter kan spille en rolle fordi måleinstrumentet CLASS ikke samsvarer helt med norske normer (Lisøy m.fl., 2018, s. 28).

I rapporten fra prosjektet er det viet god plass til tilbakemeldinger fra intervjuer med ansatte, og det fremheves at de er veldig fornøyde med satsningen (Lisøy m.fl., 2018, s. 23). Både pedagogiske ledere og medarbeidere sier de hadde faglig utbytte av satsningen, de fikk en felles kunnskapsplattform, bedre tilbakemeldingskultur, ble mer bevisste, stolte av jobben sin og de merket positive effekter på barna. De likte E-læringsprogrammet, da det var «kort og konsist, men mange konkrete tips», og skulle gjerne hatt enda mer støttemateriell (Lisøy m.fl., 2018, s. 25). Observasjonene ble opplevd som skummelt for mange, men det var nyttig og opplevdes som en positiv bekreftelse (Lisøy m.fl., 2018, s. 27)

Forskere fra Læringsmiljøsentret i Stavanger har gjort en lignende undersøkelse som den jeg gjør her, om fagpersoners oppfatning av å bruke CLASS for faglig utvikling (Evertsen m.fl., 2022). I en kommune på Vestlandet har 62 barnehager samt støttetjenestene som PPT, fagsenter og barnehageseksjonen, brukt CLASS til observasjon og tilbakemeldinger for å fremme kvaliteten (Evertsen m.fl., 2022, s. 703). Tiltaket innebar foredragsdager, sertifisering av observatører, lokal veiledning og nettverksgruppediskusjoner. 24 ansatte ble sertifisert, barnehagene ble observert, observasjonene resulterte i en CLASS-rapport, og barnehagene fikk veiledning, både individuelt og på systemnivå.

Det ble gjennomført individuelle intervjuer, fokusgrupper og gruppeintervjuer på nett, pga covid 19, med til sammen 29 personer (Evertsen m.fl., 2022). Funnene fra studien på Vestlandet viste at intervjupersonene var positive til å jobbe med CLASS. Det var særlig fire hovedområder som opplevdes som positivt: det overordnede var det å ha en felles profesjonell plattform, et felles fagspråk, kollektiv og individuell kunnskap og refleksjon (Evertsen m.fl., 2022, s. 707). Det andre området gjaldt profesjonalitet, deriblant yrkesstolthet og selvsikkerhet, motivasjon og engasjement, og en helhetlig og hensiktsmessig praksis. Det tredje området gjaldt kvalitet i praksis, slik som kognitiv stimulering, ansatte som er oppmerksomme og foreldresamarbeid. Det siste området er utbyttet for barn og foreldre, slik som refleksjon og undring rundt barn, barnas forhold til de ansatte og foreldrenes bevissthet.

Det var alt i alt meget positive tilbakemeldinger fra de ansatte, og forskerne påpeker at man ikke kan vite om det var CLASS spesielt, eller endringsprosessen generelt som har ført til de positive holdningene, fordi endringsprosesser ofte fører til positive holdninger i jakten på nye mål (Evertsen m.fl., 2022, s. 711). Det nevnes også at det kan ha vært de engasjerte og positive ansatte som tok seg tid til å bli med i studien, dessuten foregikk studien i begynnelsen av pandemien, noe som kan ha påvirket opplevelsene og følelsen av behov for et fellesskap.

To studenter, ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo, har skrevet en masteroppgave om implementeringen av en kvalitetssatsning kalt «Tett på» i Bærums barnehager (Schill & Blomén, 2021). Der ble det satt i gang en stor intervensjon med CLASS i 2020 som innebar mentorveiledninger, CLASS-observasjoner, diverse støttemateriell, fagdager og personalmøter med formidling av kunnskap om CLASS, hjernens utvikling, psykisk helse, barn i risiko og egenledelse i lek og læring (Schill & Blomén, 2021, s. 7). Studentene har intervjuet 12 barnehageansatte med ulike stillinger i to omganger. De fant ut at de fleste var fornøyde med måten satsningen ble implementert på, og at sterk støtte fra kommunen og langsiktighet var en fordel (Schill & Blomén, 2021, s. 35).

De ansatte var særlig fornøyde med at de fikk et felles språk, de fikk løftet refleksjonene, økt bevissthet rundt egen praksis og mindre snakk om problemer hos barna (Schill & Blomén, 2021). Barna var blitt roligere og tryggere, og assistentene var mer likeverdige, særlig på grunn av praksisfortellingene. I starten av implementeringen hadde de ansatte sett på CLASS som en fasit, mens et par måneder senere var de mer opptatt av hva Tett på betydde for dem. De ansatte nevnte også noen utfordringer. Det handlet om at assistentene fikk minst opplæring, og at de pedagogiske lederne hadde ansvar for å lære de opp videre. To pedagogiske ledere hadde opplevd protester fra en ansatt hver på grunn av praksisfortellingene, og skulle gjerne hatt flere manualer for hvordan å håndtere slike utfordringer. Observasjoner var skummelt, men tilbakemeldingene hadde vært nyttige, og én barnehagelærer hadde gått i forsvar ved dårlige tilbakemeldinger. De ansatte opplevde dessuten utfordringer med tid, da satsningen la beslag på avdelingsmøter, og lav bemanning gjorde det utfordrende å jobbe med satsningen. Alt i alt var de veldig fornøyde og hadde erfart at Tett på «virker» (Schill & Blomén, 2021, s. 35).

Disse studiene viser en tendens til begeistring over å jobbe med CLASS, og at det er lite kritikk mot selve verktøyet.

### 3.2 Studier med kritiske perspektiver på CLASS

Jeg har lett etter studier som vurderer CLASS som observasjonsverktøy for barnehage. Jeg fant kun én norsk studie som validerer CLASS, men det er for ungdomsskoleversjonen, og konklusjonen er at CLASS-S fungerer bra nok i en norsk setting, og at observatørene er tilstrekkelig objektive (Westergård m.fl., 2019). I en finsk studie ble validiteten til CLASS for barnehager undersøkt (Pakarinen m.fl., 2010). Observasjoner med CLASS ble sammenlignet med spørreskjemaer til lærerne om troen på effektivitet, utmattelse på jobb og interaksjonsstil på avdelingen, som hengivenhet, atferdskontroll og psykologisk kontroll. Det ble svært lave utslag på observasjonene innenfor dimensjonen *Negativt klima*, og de finske forskerne valgte å fjerne denne dimensjonen, da det ikke var behov for den. De forklarer det med at det er høyt utdannede barnehagelærere i Finland, og at det derfor scores høyt på *Positivt klima* (Pakarinen m.fl., 2010, s. 115). De finske forskerne konkluderte likevel med at CLASS vurderes som et gyldig og pålitelig mål på kvalitet i barnehager og i kulturelle sammenhenger (Pakarinen m.fl., 2010, s. 119).

I Nederland ble det gjort en gruppesentrert studie av barnehagekvalitet (van Schaik m.fl., 2018). Forskerne poengterer at prosesskvalitet ofte defineres for snevert i ulike verktøy som måler kvalitet, og at de ikke tar høyde for at lærere har med flere enn ett barn å gjøre, og at barna er den del av en gruppe (van Schaik m.fl., 2018, s. 897). Dette hevder de er tilfelle i CLASS Toddler, for der nevnes ikke

lærer-gruppe-interaksjon eller støtte til gruppeprosesser (van Schaik m.fl., 2018, s. 899). CLASS Toddler har én indikator for samspill under dimensjonen *Positivt klima*, men manualen poengterer at positivt samspill mellom barna ikke er nødvendig for å score høyt på *Positivt klima*. For eksempel kan læreren vurderes som emosjonelt støttende der barna sitter og leker fornøyde hver for seg (van Schaik m.fl., 2018, s. 908). I denne studien ble det utviklet to ny domener for observasjon i tillegg til CLASS Toddler: støtte til gruppeprosesser og samarbeidslek (van Schaik m.fl., 2018, s. 903). Der observeres organisatorisk støtte, lærer-gruppe-sensitivitet, støtte til samarbeid, støtte til prososial atferd, støtte for gjensidig lekeregulering, samarbeid mellom barna og prososial atferd. Forskerne bak denne studien fant at der lærerne støtter gruppeprosesser godt, viser barna mer samarbeidslek. Målingene med CLASS og de nye gruppefokusede målingene hadde en tendens til å ikke samsvare, noe som tyder på at CLASS ikke fanger opp arbeidet med gruppeprosessene i tilstrekkelig grad (van Schaik m.fl., 2018, s. 908).

CLASS er et verktøy med opprinnelse i USA, og i en italiensk studie stilles det spørsmål ved hvorvidt CLASS er universelt og overførbart til andre kulturer (Pastori & Pagani, 2017). Som en del av en større internasjonal studie ble italienske barnehagelærere og eksperter i Milano og Reggio Emilia intervjuet om hvordan CLASS samsvarer med deres pedagogiske ståsted. Noen dimensjoner samsvarte med det de selv var opptatt av, som *Positivt klima*, *Ta barns perspektiv* og *Kvalitet på tilbakemelding* (Pastori & Pagani, 2017, s. 689). De italienske deltakerne hadde derimot et annet syn på læring enn det CLASS formidler. De vil ikke ha en ovenfra-ned lærerstil, og de er opptatt av at læring ikke bare innebærer kognitiv og språklig læring, men også læring om fellesskap, samarbeid, ansvar for hverandre og sosio-emosjonell utvikling. Deltakerne var heller ikke vant med måten å evaluere pedagogene, med rask poengsetting, men var opptatt av selvrefleksjon, selvobservasjon og selvevaluering, samt diskusjoner mellom pedagogene.

Deltakerne i den italienske studien påpeker at CLASS mangler vurdering av fysisk miljø, barnefellesskapet og sosialisering, og CLASS har et for stort fokus på de voksne, noe som igjen vitner om en undervurdering av barna (Pastori & Pagani, 2017, s. 690). CLASS mangler også hensynet til tospråklige, flerkulturelle barn. Deltakerne var videre helt uenige i fokuset på å aktivisere barna, og ser på det som hastverk (Pastori & Pagani, 2017, s. 691). De er opptatt av at man må observere barn grundig, se på andre barns reaksjoner og vurdere nøye, før man iverksetter tiltak, og noen ganger kanskje det beste er å ende opp med non-intervention.

Forskerne argumenterer for en streng kritisk refleksjon over kulturell konsistens og økologisk gyldighet som en essensiell betingelse når slike tiltak brukes internasjonalt, i barnehager som er forskjellige fra de opprinnelige (Pastori & Pagani, 2017, s. 683). De frykter at ukritisk bruk av

vurderingsverktøy på tvers av kulturer kan føre til negative konsekvenser, både teoretisk og praktisk, som for eksempel ved å ikke ta hensyn til lokale forståelser av kvalitet, innføring av verktøy som føles fremmede og at standardiseringen kan fremme homogeniserende konsepter av barnehagekvalitet på lang sikt som er blind for ideen om at mangfoldige veier mot kvalitet er en ressurs for menneskenes fremtid.

### 3.3 CLASS, ett av flere kvalitetsverktøy

CLASS er ikke det eneste kvalitetsverktøyet som er i omløp, og for å se CLASS i en større sammenheng vil jeg også vise til noe forskning som ser på tendensen til økt standardisering av barnehagekvalitet. I 2022 ble det gjort en undersøkelse av utbredelsen av konsepter i Norge (Lund m.fl., 2022). Artikkelforfatterne undersøkte hvor mange ulike konsepter, det vil si programmer, verktøykasser, metoder, tiltak og lignende, som er i bruk i et utvalg kommuner (Lund m.fl., 2022, s. 93). Bakgrunnen for undersøkelsen er at det ser ut til å være en sterk økning i standardiserte programmer og metoder. Det bekreftes i studien at omfanget av konsepter i barnehagene er stort, både i antall og variasjon (Lund m.fl., 2022, s. 106). CLASS er rapportert inn av informantene som et av flere konsepter som er i bruk i dag, og som i undersøkelsen kategoriseres innenfor arbeid med sosioemosjonell kompetanse (Lund m.fl., 2022, s. 97). Eksempler på andre konsepter innenfor kategorien sosioemosjonell kompetanse som nevnes er Være sammen, ART (Agression Replacement Training), Circle of security og De utrolige årene. I tillegg er det konsepter innen språk, matematikk, førskoleopplegg, HMS og utsatte barn.

Forskerne fant at kommunale føringer og tilbud, politiske vedtak og barnehagekjeders føringer i stor grad påvirker konseptbruken i barnehagene (Lund m.fl., 2022, s. 107). Samtidig så de at ansatte også kunne være pådrivere i å innføre konsepter. En stor andel av barnehagene tilpasser konseptene ut fra barnegruppa, enkeltbarn, temaer og bruker konseptene som supplement i det pedagogiske arbeidet. Noen konsepter, særlig innenfor kategorien sosioemosjonell kompetanse, brukes systematisk i noen barnehager, mens andre konsepter anses mer som en verktøykasse. I undersøkelsen fant man også barnehager som ikke bruker konsepter, begrunnet i at de ikke samsvarer med barnehagens samfunnsmandat eller barnehagens verdimeslige og faglige ståsted (Lund m.fl., 2022, s. 108). Forfatterne hevder at resultatene reiser interessante spørsmål om prosesser rundt innføring, hvordan konseptene vurderes av barnehagelærere, og hvordan de tas i bruk.

Seland (2020, s. 41) viser til at det i Norge og Norden har blitt fremsatt faglig basert kritikk mot implementeringen av manualbaserte programmer og metoder i barnehager. Kritikken handler om

flere ting, og Seland oppsummerer noen tendenser. Flere programmer handler om tidlig innsats, og kan forstås som en dominerende bekymringsdiskurs, hvor ideen er at alle barn står i fare for å utvikle problematferd og utenforskap. Dette springer ut av et negativt syn på barn hvor barna er problemet, forståelsen av normalitet og mangfold snevres inn, og strukturelle og samfunnsmessige faktorer overses. En annen del av kritikken handler om den evidensbaserte praksis som kan bli instrumentell og løsrevet fra lokal kontekst. Arbeid med relasjoner og følelser standardiseres og kan oppleves som meningsløs for ansatte og barn (Seland, 2020, s. 42). En tredje dimensjon i kritikken handler om den indirekte mistilliten til barnehagelærerprofesjonen ved pålagt implementering av programmer og standarder. Kravet om standardiserte tiltak skal sikre at alle barn får god oppfølging, men det indikerer samtidig at barnehagelærere ikke har god nok kunnskap og at barnehagepedagogikken ikke er nok i seg selv som universalforebyggende tiltak. Den siste delen av kritikken går på barnesynet og læringssynet som ligger til grunn i de ulike standardene. Flere programmer baserer seg på behavioristiske teorier med instrumentell praksis og bruk av metoder som ros, belønning, ignorering og tenkepause, noe som gjør barnet til et objekt for ytre regulering og styring. Dette er problematisk innenfor norsk barnehagetradisjon hvor barn skal anerkjennes som likeverdige subjekter i tråd med rammeplanens verdigrunnlag (Seland, 2020, s. 42). Seland (2020, s. 219) fant i sin egen studie av De utrolige årene (DUÅ) at de ansatte gjorde tilpasninger, ytet motstand og brukte eget pedagogisk skjønn i praksisen, noe som forklares med at programmet ikke samsvarte med de ansattes egen etiske forankring og den pedagogiske tradisjonen. De ansatte var også kritiske til den behavioristiske praksisen i DUÅ.

Pettersvold og Østrem (2019) refererer til en mengde forskning rundt programmer, konsepter, metoder og manualer som tas i bruk i barnehager, skoler og barnevern. Kritiske perspektiver som løftes frem fra denne forskningen handler blant annet om hva programmene formidler, slik som manglende respekt for barns kunnskap og erfaringer og et syn på barn som ikke-kompetente og som psykisk sårbare, noe som fører til en terapeutisk kultur (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 24–25). Flere programmer har en grunntanke om å rose ønsket atferd, noe Pettersvold og Østrem (2019, s. 13) hevder står i motsetning til Berit Baes innsikter om anerkjennelse. Andre perspektiver som har kommet frem handler om profesjonsutøvelse, da flere forskere har funnet at profesjonsutøvere tar programmer godt imot med argumenter om at arbeidet får høyere status og økt profesjonalitet, ansvaret blir mindre tyngende og de ansatte får et felles språk og felles forståelse (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 26–27). Pettersvold og Østrem (2019, s. 27) forklarer denne positive innstillingen med at profesjonsutøverne møter mange forventninger og krav, har en hektisk hverdag og krevende rammevilkår. Det kan da være lettere å følge et program som sier hvordan man skal handle, enn å

selv bidra til å skape kunnskap. I tillegg har kanskje ikke utdanningen forberedt dem godt nok på å vurdere programmene.

Østrem har intervjuet barnehagelærere som har vært underlagt ulike kvalitetssatsninger (Pettersvold & Østrem, 2018; Østrem, 2015). Barnehagelærerne beskriver blant annet et komplekst pedagogisk arbeid, knappe ressurser og liten tid, og de kritiserer kvalitetssatsninger som bærer preg av kontroll, måling og kartlegging av barns ferdigheter, med forhåndsdefinerte maler og i strid mot deres eget syn på barn og læring. De snakker om tillitsbrudd, lojalitetskonflikt og ulikt syn på hva kvalitet i barnehagen er. Flere opplevde at det var lite rom for å ytre kritiske perspektiver på kvalitetssatsningen. Pettersvold og Østrem (2018, s. 124) viser til hvordan kritikk mot implementering av standarder beskrives i Roland og Ertesvåg sin bok «Ledelse av endringsprosesser» fra 2013. Der forklares kritikk som motstand, likegyldighet, manglende mestring og motivasjon og som balkanisering. Pettersvold og Østrem hevder at en slik beskrivelse av kritikk vitner om en holdning hvor kritikk psykologiseres og at årsakene til motstanden ikke undersøkes, men heller slås ned på gjennom stødig ledelse. Noen barnehagelærere hadde derimot en annen erfaring. De opplevde tillit fra barnehageeier, en felles forståelse av barnehagens formål og vide rammer for det pedagogiske arbeidet (Østrem, 2015, s. 288).

Aabro (2019, s. 262) har analysert et knippe konsepter som er i bruk i Danmark, deriblant De utrolige årene og PALS, og han fant flere fellestrekk ved konseptene. Alle konseptene oppsto i krysningen mellom offentlige og private aktører, på avstand fra den pedagogiske praksis, og de har en utpreget kommersiell organisasjonsstruktur. Konseptene bygger på teoretiske bruddstykker fra psykodynamiske, sosiologiske, utviklingspsykologiske og læringsteoretiske forklaringsmodeller, som settes sammen for å understøtte metodenes legitimitet. Ifølge Aabro (2019, s. 263) utviser konseptene et ekspanderende oversettelsesmønster, som betyr at de oversettes fra andre språk uten å ta hensyn til ulike barnehagetradisjoner, og de oversettes fra ulike områder som ikke har noe med barnehage å gjøre, som for eksempel skole, barnevern eller fengsler. Det siste fellestrekket handler om «nogle mildest talt eksotiske anvendelser af evidensbegrepet» (Aabro, 2019, s. 263). Det handler for det første om at det anvendes et intensjonelt begrep om evidens, som betyr at det formidles at konseptet vil virke hvis det anvendes korrekt og konsekvent. For det andre gjøres evidens til et opplevelsesebegrep, ved at det vises til at profesjonsutøvere som har vært på kurs sier at det er bra. For det tredje brukes et tilslørt evidensbegrep, ved at undersøkelser og målinger ikke er gjort tilgjengelige.

### 3.4 Oppsummering av tidligere forskning

Alt i alt tyder de norske studiene på at intervensjon med CLASS har en viss positiv effekt på prosesskvaliteten, målt med CLASS, og at de ansatte stort sett er veldig fornøyde med satsningene (Buøen m.fl., 2021; Evertsen m.fl., 2022; Lisøy m.fl., 2018; Schill & Blomén, 2021). Det er ikke kommet frem mange kritiske perspektiver, men det er noen i masteroppgaven til psykologistudentene, rettet mot utfordringer ved opplæring av assistenter, tidsbruk og bemanningsutfordringer (Schill & Blomén, 2021). Jeg blir nysgjerrig på om dette er en tendens som kan sees flere steder hvor CLASS benyttes på lignende måter, eller om resultatene sier noe om forskernes ståsted med tanke på kunnskapparadigmene. Lisøy og Buøen, som forsket på barnehagene i Sandnes, er også tilknyttet forskningsprosjektet Tf3, noe som kan tyde på at de har tro på CLASS som intervensjonsverktøy og at de kan ha en interesse av å fremheve positive resultater. Læringsmiljøsentret, som var involvert i forskningen på Vestlandet, har flere artikler på sin hjemmeside (uis.no) som anbefaler CLASS både til skoler og barnehager, og i tillegg selger de en oversatt guide over CLASS-dimensjoner for skoler. De bindingene som disse forskerne har til CLASS kan ha noe å si med tanke på hvordan de selv stiller seg til verktøyet, hvilke spørsmål de stiller og hva de finner.

Forskerne bak den italienske og den nederlandske studien (Pastori & Pagani, 2017; van Schaik m.fl., 2018) retter et mer kritisk blikk på CLASS og «kjøper» ikke premissene uten å stille spørsmål. Forskerne frykter effekten av homogeniserende konsepter og viser dermed at de er kritiske til standardisering med evidensbaserte verktøy generelt. Jeg forstår det slik at de har en sterk demokratisk tankegang både i arbeidet med barna og i måten de utvikler arbeidet sitt. I Norden er det flere forskere som ser det som et forskningsanliggende å stille spørsmål ved ulike standarder og verktøy og fremveksten av disse. Noe av kritikken handler om at verktøyene bygger på en bekymringsdiskurs, en instrumentell tilnærming til pedagogikk, en mistillit til profesjonen, og at de baserer seg på behavioristiske teorier. Fremveksten av standarder og verktøy, og kritikken rettet mot disse, viser noe av den konfliktfylte vitenskapen som barnehagepedagogikken står i, og som barnehagelærere må orientere seg i.

## 4 PERSPEKTIVER PÅ PEDAGOGIKK OG PROFESJONSUTØVELSE

Som jeg har gjort rede for i kapittel 2 om grunnlaget for satsningene, så finnes en rekke argumenter for at kvalitetssatsninger med CLASS er viktig. Argumentene handler om at CLASS er evidensbasert, at kvalitet er viktig for å sikre god hjerneutvikling og psykisk helse for barna i fremtiden, og at man famler i blinde hvis man jobber med kvalitet uten et verktøy som CLASS. Jeg vil i dette kapitlet



presentere noen kritiske perspektiver på kvalitets- og evidenstenkningen, vektlegging av hjerneforskning og psykologisering av barn. Barnehageloven (2006, § 1) sier at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, forankret i verdier. Jeg vil derfor presentere perspektiver på hva pedagogikk handler om. Barnehagelærerne har ansvar for pedagogikken, og jeg vil se nærmere på hva dette kan innebære. Disse perspektivene vil bidra til å belyse forskningsspørsmålene.

#### 4.1 Profesjonsutøvernes posisjon og behovet for kritikk

Havnes (2018, s. 658) beskriver et tredelt system med ulike prioriteringer som påvirker barnehagene. Den første delen er det han kaller styringshierarkiet, representert ved politikere og kommuner. Havnes (2018, s. 657) beskriver hvordan barnehagefeltet har fått økt politisk oppmerksomhet, noe som har ført til at profesjonell autonomi har blitt fortrent til fordel for flere statlige retningslinjer, mer styring fra kommuner og eiere, kvalitetskriterier, kvalitetssikringssystemer («accountability systems») og dokumentasjonskrav. Den andre delen er det Havnes (2018, s. 658) kaller det epistemologiske hierarkiet, og han hevder at barnehagefeltet påvirkes av universiteter og forskere som vektlegger akademisk kunnskap fremfor praktiske ferdigheter. Disse to hierarkiene bidrar til profesjonalisering utenfra. Den tredje delen er barnehagelærerprofesjonen, som representerer profesjonalisering innenfra, men er ifølge Havnes den svake part i forhold til de andre to. Det er samtidig et økende engasjement blant barnehagenes profesjonsutøvere, barnehagelærerne, for å gjøre kunnskap eksplisitt og delta i forskning (Havnes, 2018, s. 658).

Det er altså tre ulike aktører som forsøker å påvirke barnehagene. Som jeg viste til i kapittel 1 og 3, så kan det også ha noe å si for barnehagene hvilket kunnskapsparadigme barnehageeiere, universiteter og forskere ser til i forsøket på å utvikle høy kvalitet. Ifølge Østrem (2015, s. 292), så har lokale myndigheter ofte større tiltro til standardiserte verktøy utviklet av aktører utenfor barnehagen enn til barnehagelærerne, og dermed oppstår det spenninger. Når ansatte i barnehagen pålegges å bruke verktøy som kommunen har pålagt dem, og deretter å rapportere at det er gjort, kan man snakke om en type regnskapsplikt, også kalt accountability på engelsk. Barnehageeier har juridisk ansvar for kvaliteten i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017), og barnehagemyndigheten har rett til å etterspørre hvordan ulike føringer følges opp (Østrem, 2015, s. 293). Men barnehagelærere har også en ansvarsplikt, eller responsibility, som profesjonsutøvere, et profesjonelt ansvar basert på faglige og moralske vurderinger. Hvis regnskapsplikten blir for stor, kan man som profesjonsutøver havne i en lojalitetskonflikt. Der lojaliteten overfor arbeidsgiver settes foran lojaliteten til barna, og man forventes å gå på akkord med fagkunnskap og verdier, blir det vanskelig å ta det profesjonelle ansvaret (Østrem, 2015, s. 295).

Ifølge Østrem(2015, s. 265) er kritikk en nødvendig del av det profesjonelle ansvaret for å sikre de etiske og pedagogiske dimensjonene ved samfunnsmandatet. Kritikk handler i denne sammenheng om at man som profesjonsutøver har plikt til å si ifra hvis ikke barnehagens formål blir godt nok ivaretatt. Å vurdere kritiske føringer og pålegg fra kommune eller eier er en del av dette ansvaret (Østrem, 2015, s. 296). For å kunne gjøre slike vurderinger, tenker jeg det er viktig med en forståelse av, og en formening om, hva det vil si å drive en pedagogisk virksomhet. Argumentene for å innføre en evidensbasert kvalitetssatsning er mange og med gode hensikter, men det finnes også en rekke kritiske perspektiver, som vi skal se nærmere på nå.

## 4.2 Kritiske perspektiver på evidenstenkningen

Både CLASS og argumentene som ligger til grunn for å bruke verktøyet er mange og overbevisende og kan være vanskelig å argumentere mot. Men det finnes kritiske perspektiver på den typen evidenstenkning som ligger til grunn for CLASS. Jeg vil her vise til noen av disse perspektivene, særlig med tanke på kvalitetsbegrepet, evidensbegrepet, utviklingspsykologiens betydning og hjerneforskningens prestisje.

Betydningen av kvalitet i barnehagene fremheves i grunnlaget for kvalitetssatsningene. Ifølge Moss (2016, s. 9) lever vi i kvalitetens tidsalder, der kvalitet er noe alle vil ha og alle vil tilby, og der kvalitet blir tatt for gitt som noe objektivt og reelt som bare venter på å bli oppdaget og målt av eksperter. Moss (2016, s. 9) beskriver kvalitet som et konsept med en helt spesiell betydning, og som bygger på bestemte verdier. Kvalitetsbegrepet forutsetter at det både er mulig og ønskelig at eksperter oppdager og måler universelle, objektive og stabile normer, og en kvalitetsbarnehage vil da være en tjeneste som vurderes å være i samsvar med disse normene (Moss, 2016, s. 9). Kvalitet blir derfor et evalueringsspråk, innskrevet med verdier som universalitet, objektivitet, stabilitet og sikkerhet, og det forutsetter at en observatør inntar «a God's eye view» for å presentere en dekontekstualisert og sann faktaerklæring (Moss, 2016, s. 10). Det er et teknisk språk, med bestemte maler og innstillinger laget av eksperter, slik som vurderingsskalaer, sjekklister og standardiserte inspeksjonsprosedyrer.

Ifølge Moss (2016, s. 10) blir «kvalitet» en menneskelig teknologi med mål om å produsere ønskede effekter og å unngå uønskede hendelser. Det er en normaliseringsteknologi, som etablerer normer og former politikk og praksis, en avstandsteknologi, som hevder å kunne sammenligne ytelse hvor som helst i verden, uavhengig av kontekst, og en reguleringsteknologi, som gir et verktøy for ledelsen til å styre på avstand gjennom måling av ytelse. Kvalitet er derfor ikke nøytralt eller selvinnytsende, men fylt med verdier og forutsetninger (Moss, 2016, s. 10). Moss forklarer videre hvordan «kvalitet» er et konstruert begrep som bygger på en angloamerikansk forståelse av barndom, og «the story of

quality and high returns», altså at ideen om at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i tidlig barndom. Kvalitetstenkningen ble innført i barnehager og andre tjenester gjennom «new public management»-bølgen og fremveksten av revisjonssamfunnet.

Moss påpeker at kvalitet kan forstås som ett av flere språk for å evaluere arbeidet i barnehagene, og foreslår meningsskapning som et alternativ (Moss, 2016, s. 11). Meningsskapning handler om å utvikle og fordype forståelse av det pedagogiske arbeidet og hva som er barnehagens prosjekt. Man skaper mening sammen med andre, i en prosess med pedagogisk dokumentasjon, som innebærer dialog, refleksjon, diskusjon og fortolkning. På den måten blir evaluering en demokratisk prosess som verdsetter usikkerhet, kontekstualitet og dialog (Moss, 2016, s. 11). Dette er den samme arbeidsformen som er beskrevet i Udir sitt støttemateriell om pedagogisk dokumentasjon (Nicolaysen, 2018) og som barnehagelærerne i Reggio Emilia jobber etter (Pastori & Pagani, 2017).

At CLASS er evidensbasert, brukes som argument for at verktøyet bør brukes for å utvikle kvalitet. Biesta (2010, 2014) skriver om skole og utdanning, men dette er på mange måter overførbart til barnehagepedagogikk. Også i barnehager forventes det at praksis skal bygge på evidens. Biesta (2010, s. 492) forklarer at det er noe intuitivt appellerende med denne ideen om at evidens skal spille en rolle i profesjonelt arbeid, og det er vanskelig å argumentere imot. Det store spørsmålet er ikke hvorvidt evidens skal spille en rolle eller ikke, men hvilken rolle den skal spille (Biesta, 2010, s. 492). Han beskriver ideen om at utdanning utvikles til en evidensbasert profesjon ved at evidens genereres gjennom store eksperimentelle undersøkelser, der en forsøksgruppe får en behandling og en kontrollgruppe ikke får denne behandlingen, og deretter måles effekten av behandlingen (Biesta, 2014, s. 159). Ifølge denne tankegangen skal en da kunne «bevise» at en bestemt behandling «virker,» og gi et evidensgrunnlag som sier noe om hva som må gjøres (Biesta, 2014, s. 159).

Resultatet av denne typen evidensbasert forskning vil være begrenset, ifølge Biesta, for det sier kun noe om fortiden og kan dermed ikke gi garantier for fremtiden, særlig ikke når det gjelder samspill mellom mennesker (Biesta, 2014, s. 159). Slik kunnskap kan angi noen handlingsmuligheter, men ingen retningslinjer. «Den vil kunne *informere* våre vurderinger og vår dømmekraft, men kan ikke *erstatte* våre vurderinger av hva som må gjøres», skriver Biesta (2014, s. 159). Han forklarer det med at handlinger som virker bra på ett område, vil kunne være skadelig på et annet, derfor er god dømmekraft uunnværlig. Ifølge Biesta (2010, s. 500), så er utdanning, eller pedagogisk virksomhet, en teleologisk praksis, noe som betyr at praksisen springer ut fra et *telos*, altså et mål eller et formål. Dette betyr at de pedagogiske valgene og handlingene som gjøres alltid må ta utgangspunkt i hva som er ønskelig å bringe frem. Verdivurderinger må alltid være førende for pedagogisk praksis, ikke evidens (Biesta, 2010, s. 501). Klokskap og dømmekraft er avgjørende, og noe man utvikler ved å ta

fatt på spørsmålene rundt kunnskaper, ferdigheter og evner, om verdier og tradisjoner, om kompetanse og evidens (Biesta, 2014, s. 163).

Aabro (2019, s. 264) forklarer at begrepet og fenomenet evidens springer ut fra den medisinske forskning, og idealet om evidensbasering henger sammen med en forventning om at profesjonelle kan levere data som beviser at de har handlet både profesjonelt og effektivt. Dette kan ses som et fremskritt som handler om å operasjonalisere viten som er utviklet, slik at den kommer flest mulig mennesker til gode. Evidensbasert intervensjon kan gi en bedre retning for handling og en bedre forståelse av den veien man skal gå, ved at det etableres et felles fagspråk i en verden som ser ut til å bli mer kompleks. Et problem med evidensbaseringen er, ifølge Aabro (2019, s. 266), at den er mindre egnet i studiet av mennesker enn i studiet av naturfenomener. Mennesker er subjektivt situerte i historisk betingede kontekster, fortolkende og meningssøkende. Når pedagogiske tradisjoner og handlinger reduseres til teknologisk handlinger, så blir «den instrumentelle kundskab i sin konsekvens kontrollerende og manipulerende, og det potensielt myndige subjekt bliver objekt- og umyndiggjort» (Aabro, 2019, s. 266). Aabro forklarer videre at evidensbaseringen bygger på en ambisjon om å oppdra profesjonelle praktikere til å oppføre seg evidensbasert, noe som er et brudd med den tilliten som tidligere har vært kjennetegnet ved profesjonsutøvelse. Pedagogers faglige skjønn mistenkeliggjøres og underkjennes (Aabro, 2019, s. 266).

Ideen om evidensbasert utdanning handler, ifølge Biesta (2014, s. 174), om å eliminere risiko og å få kontroll med utdanningsløpet. Det bygger på tanken om at utdanning kan ses som en kausal prosess med klare årsakssammenhenger, lik en produksjonsprosess. Dette er mulig, sier Biesta (2014, s. 175), men kun ved å redusere kompleksiteten i den pedagogiske prosessen drastisk. Det er enormt krevende og kanskje heller ikke ønskelig i sin ytterste konsekvens, da lærere og skoleledere blir underkastet undertrykkende forhold. Kompleksitetsreduksjon kan være fordelaktig i noen tilfeller, og begrensende i andre tilfeller (Biesta, 2010, s. 498). For eksempel er struktureringen av skolen med klasser, læreplaner og timeplaner en form for kompleksitetsreduksjon. Biesta (2010, s. 497) hevder at ethvert forsøk på å redusere kompleksitet er en sosial konstruksjon, og alle forsøk på å begrense handlingsmulighetene er en form for maktutøvelse og bør forstås som en politisk handling. I tillegg til å true det faglige skjønn, kan evidenstenkningen true en bredere demokratisk prosess rundt overveielse av målene med utdanning og gjennomføringen av disse (Biesta, 2010, s. 492).

Grimen (2009, s. 211) har litt andre perspektiver på forholdet mellom evidens og skjønn. Han forklarer at oppfattelsene av forholdet mellom evidens og skjønn spriker ut ifra hvorvidt man tenker at skjønn er det samme som synsing, eller om skjønn er en grunnstein i profesjonell yrkesutøvelse som gjør det mulig å anvende generell kunnskap på enkelttilfeller. Grimen hevder at

evidenstenkningen er ett av flere forslag til hvordan profesjonelt skjønn kan gjøres mer tilregnelig og ansvarlig. «Det er snakk om å komplettere eller informere skjønn», hevder han (Grimen, 2009, s. 211). Han viser til kritikere som frykter økt standardisering, og foreslår at evidensstenkningen bør avklare sitt forhold til skjønn og at dette bør diskuteres i en bredere politisk ramme (Grimen, 2009, s. 212). Det er nødvendig å diskutere om evidensstakegangen leder til «demokratisering av kunnskap og beslutningsmakt, eller til en ny type ekspertvelde» (Grimen, 2009, s. 219).

Som jeg har vist til i kapittel 2, så er utviklingspsykologi og Bowlby noe av fundamentet for kvalitetssatsningene med CLASS. Allerede i 2002 skrev Dahlberg, Pence og Moss (2002, s. 62) at utviklingspsykologien lenge har hatt en betydelig maktposisjon innenfor barnehageområdet. Kunnskap konstrueres ved å identifisere nye problemområder, konstruere måter å løse dem på og å lære opp ansatte som kan handle deretter. Begreper og klassifikasjoner i utviklingspsykologien kan ifølge Dahlberg m.fl (2002, s. 62) ses som en type språk som har konstruert barnet som *det vitenskapelige barnet*, noe som også bidrar til å definere hva som er *normal* utvikling. Et annet aspekt er ideen om at hvert trinn i barndommen er en forberedelse til neste trinn, og dermed er barnehagealder første trinn og en forberedelse til skolen og læring (Dahlberg m.fl., 2002, s. 76).

En annen konstruksjon av barnet handler om barndommen som den uskyldige tiden i et menneskes liv, og det uskyldige barnet som skal beskyttes fra verden og tilbys kontinuitet, beskyttelse og trygghet. Ifølge Dahlberg m.fl. (2002, s. 77) vil det å beskytte barna fra den verdenen som de er en del av, være som å ikke ta barna på alvor, å ikke respektere dem. Et syn på barn som et naturvesen, barn som natur, bygger på ideen om at utvikling skjer som en medfødt prosess med bestemte stadier. Forfatterne viser til Bowlbys teorier om at barnet er biologisk bestemt til å behøve moderlig omsorg, og får ikke barnet dette, men utsettes for forhold til andre barn og voksne som det ikke er klar for, så er det unaturlig og skadelig (Dahlberg m.fl., 2002, s. 78). Ettersom stadig flere barn begynner tidlig i barnehage, snakkes det om behovet for å investere i barns omsorg «som et kostnadseffektivt middel til å etablere stabil og velforberedt arbeidskraft», dermed konstrueres barnet som en *rekrutteringsfaktor for arbeidsmarkedet* (Dahlberg m.fl., 2002, s. 79–80).

Jeg vil knytte disse konstruksjonene av barn til det Pettersvold og Østrem (2019, s. 17) kaller en *bekymringsindustri*. De forklarer begrepet med at mange standarder og programmer som innføres i barnehager bygger på ideen om at det skapes en bekymring for problemer som kanskje kan oppstå en gang i fremtiden. Bartholdsen (2019, s. 136) hevder at noen programmer bygger på en terapeutisk kultur preget av emosjonalisme og psykologisering av våre liv, eller barns liv, noe som bidrar til en terapeutisering av utdanningsområdet. Summen av utviklingspsykologiens konstruksjoner av barn produserer barn som «stakkarlig», svakt, passivt, hjelpeløst, underutviklet,

avhengig og isolert, ifølge Dahlberg m.fl. (2002, s. 81). Nå er riktignok Dahlbergs utgangspunkt av litt eldre karakter, og tar utgangspunkt i tradisjonell utviklingspsykologi, men jeg ser det som like aktuelt nå.

Påvirkning på barns hjerneutvikling er også noe som begrunner behovet for kvalitetssatsning med CLASS. Dette er interessant i forlengelsen av de kritiske perspektivene på utviklingspsykologien, og viser at forståelsen av barn som vitenskapelige vesener er høyst relevant i dag. Psykolog Lorentzen (2022) problematiserer at faglitteratur for barnevernsfeltet ofte trekker inn forskning innen nevrovitenskap og hjerneforskning. Jeg ser noen paralleller til barnehagefeltet og argumentasjonen for kvalitetsbarnehager, og ser det derfor relevant å trekke frem noen av Lorentzens perspektiver. Lorentzen (2022, s. 149) forklarer at gjennom mange år har samspillet mellom omsorgspersoner og barn, deres opplevelsesverden og væren-i-verden, blitt beskrevet i et fenomenologisk perspektiv, det vil si at man beskriver det som skjer, med et mangfoldig språk og tidvis nærmest metaforisk og poetisk. Nå ser man nye begreper som Lorentzen (2022, s. 150) oppfatter som mer instrumentelle og tekniske, slik som *affektregulering* og *toleransevindu*.

Lorentzen (2022, s. 150) forklarer at foreldre lar seg lettere påvirke av eksperter som viser til barnehjernen, og en konsekvens blir at foreldre i økende grad ser på seg selv som hjernebyggere. Siden foreldre ikke ønsker å påføre sitt barns hjerne mangler eller skader, så godtar de lettere intervensjon fra myndighetene, skriver Lorentzen (2022, s. 150). Å vise til amygdala, kortisol eller firing av nevroner for å forklare et barns reaksjoner, gir ikke noe mer innsikt om hvilke erfaringer som fører til barnets reaksjon, men det kan gi fagpersoner en illusjon av å stå på stødige grunn og fremstå mer vitenskapelig, selv om forklaringene om det som skjer i hjernen er irrelevant (Lorentzen, 2022, s. 156). Lorentzen (2022, s. 149) hevder at henvisningene til hjerneforskning ikke gir barnevernsfeltet en bredere og utdypet faglighet, men heller risikerer å fortrenge mer nyanserte perspektiver. Innenfor nevrovitenskap leter man etter årsaksforklaringer, og forsøker å knytte menneskers personlige egenskaper og sosiale fungering opp mot hjernefunksjon, noe som egentlig skaper avstand til det faktiske opplevde livet og konkrete personer (Lorentzen, 2022, s. 158). Det er mer relevant for sosialvitenskapene å forsøke å forstå menneskers livsverden og væremåter i lys av hverdagslige praksiser og kulturelle kontekster, hevder Lorentzen (2022, s. 159).

Professor i nevrobiologi Brodal (2018) deler lignende perspektiver. Han sier at nevroforskningen har en urimelig høy prestisje og i mange tilfeller trumfer sunt vett og kritisk sans (Brodal, 2018, s. 5). Å snakke om dopamin og amygdala for å forklare glede, motivasjon eller sterke følelser er like fruktbart som å «lete etter meningen med begrepet transport ved å ta fra hverandre en bil i sine enkeltdeler og undersøke dem i detalj» (Brodal, 2018, s. 5). Nevrobiologi er ikke alltid relevant for å forklare

komplekse menneskelige fenomener (Brodal, 2018, s. 3). I et podcast-intervju sier Brodal (Lomsdalen, 2022):

Det er ikke noe vits å snakke om hvordan tar man best vare på hjernen. Hjernen tar man best vare på ved å gjøre ting som gir mening, skaper forutsigbarhet og mening for en selv (...) Hvis du skal lære noe må du ha oppmerksomhet, og oppmerksomhet er et produkt av at noe er viktig.

Det er altså viktigere å snakke om hva man kan gjøre som gir mening, skaper forutsigbarhet og er viktig for deg, eller for barnet, enn å snakke om hva som er bra for hjernen eller hjerneutviklingen.

### 4.3 Danningspedagogikk og profesjonsutøvelse

Jeg har tidligere i kapittel 2 gjort rede for grunnlaget for kvalitetssatsninger med CLASS og deretter vist til flere kritiske perspektiver på noen viktige elementer i dette grunnlaget. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, står det i barnehageloven (2006, § 2), men hva betyr det, egentlig? Hva er pedagogikk? Jeg vil her gjøre rede for perspektiver på hva barnehagepedagogikk handler om, hva det pedagogiske oppdraget går ut på og hva som skal til for å være en god pedagog. Dette er perspektiver som jeg vil knytte til den verdibaserte, etiske dannelsingspedagogikken og barnehagens mandat. Dette er relevant for å kunne diskutere hvordan barnehagelærere forstår sitt oppdrag og deres erfaringer og synspunkter rundt CLASS. Jeg har valgt å se til Rothuizen og Togsverd (2020; 2021; Togsverd m.fl., 2017) for å forklare dannelsingspedagogikken, da de representerer en grunnleggende og verdibasert forståelse av pedagogikk.

Rothuizen og Togsverd (2020, s. 32) beskriver hva pedagogikk er slik: «Pædagogikken er et prosjekt, der retter sig mod en ukendt fremtid, og som skal ruste mennesker til selv at tage hånd om denne fremtid». Vi vet altså ikke hvordan et barn vil utvikle seg, hvilke muligheter hun har eller hvilken fremtid hun vil ha. Derfor hevder Rothuizen og Togsverd (2020, s. 23) at det pedagogiske prosjekt kjennetegnes ved at det ikke er et kjent «endemål», det gjennomføres gjennom påvirkninger og skal bringe frem selvstendighet. Pedagogikk blir til i et samspill, da det er et paradoksalt prosjekt som ikke bare omhandler å forme, men også å gi plass. Barn skal få erfaringer som gjør at de forstår seg selv som en del av noe større enn dem selv (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 38). De skal bli kjent med et fellesskap, en kultur, samt normer og verdier som omhandler mer enn dem selv, og de skal få friheten til å møte alt dette på sin egen måte, fortolke det på nytt og skape sitt eget liv.

Sammen med omsorg, lek og læring skal danning ligge til grunn for barns allsidige utvikling, står det i barnehageloven (2006, § 1). Danning er, ifølge Rothuizen og Togsverd (2020, s. 101), et sentralt

begrep i det pedagogiske prosjekt. Danning er et formål i seg selv og det er forbundet med å bli menneske. Danningsprosessen skjer i menneskets møte med verden, der hvor mennesket åpner seg for det som er annerledes, altså åpner seg for «andethet». Det handler om å bli forstyrret i sin egen lille «ego-boble», få et nytt forhold til sin omverden og til seg selv (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 101).

Det pedagogiske prosjekt handler om flere store temaer i tillegg til danning (Rothuizen & Togsverd, 2020). Blant annet handler det om sosialisering, kvalifisering, subjektivering og sivilisering. Sosialisering handler om fellesskap, det å være en del av flokken (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 105). Deltakelse i et fellesskap er en forutsetning for at man kan leve et menneskelig liv. Det åpner dører og gir «skuldre at stå på» (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 105). En fare er hvis sosialisering tar overhånd, og det kun handler om å bli som de andre og å tilpasse seg. Det må balanseres. Kvalifisering handler om å kunne delta i noe som ikke er her og nå, for eksempel gjennom bøker, og kan kobles til den læringen som skjer i skolen (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 106–107). Viktige spørsmål rundt kvalifisering i barnehagesammenheng kan være hvorvidt barn lærer mest gjennom lek eller tilrettelagte opplegg. Hvordan å bidra til kvalifisering må også balanseres og diskuteres. Subjektivering er tett knyttet til danning og handler om den enkeltes unike bidrag til verden og den enkeltes måte å finne seg til rette på i verden (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 108). Arbeidet med subjektivering kommer til syne i pedagogenes oppmerksomhet og undring over hvem barna egentlig er, hva som skjer når de og de er sammen, og hvordan de som pedagoger kan støtte den enkeltes subjektivering i hverdagen. Sivilisering bygger på ideen om at pedagogikk er et kulturelt prosjekt (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 110). Det handler om forpliktende fellesskap, barnefellesskap, demokrati og medbestemmelse. Det handler også om inkludering og sosial ansvarlighet (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 112). Man kan ikke dyrke det individuelle uten også å dyrke det sosiale, og omvendt. Subjektivering og sivilisering kan ikke produseres av pedagogen, for det gjør barna selv, men pedagogen kan sette rammer, være oppmerksom og vise et godt eksempel.

Dette er fire verdier som utgjør pedagogikkens grunnlag, ifølge Rothuizen og Togsverd (2020, s. 63). Samtidig rammer de også inn pedagogikkens grunnlagsproblematikk, fordi fundamentet er skrøpelig i den forstand at verdiene må blandes og balanseres, og det er ingen garanti for at resultatet er holdbart. De kan trekke i hver sin retning. Det pedagogiske prosjekt omhandler en form for moralsk dannelse, med myndighet som formål (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 122–124). Dette skjer når barnet opplever motstand, at verden ikke vil det samme som barnet. Det handler om selvbegrensning i møte med det deltakende fellesskapet, å kunne sette seg selv og egne ønsker litt til



side fordi noe annet også er viktig. Dette er noe man møter på hele tiden i barnehagehverdagen, for eksempel ved ryddetid.

Det er tydelig ut ifra Rothuizen og Togsverds beskrivelse av pedagogikk, at fellesskapet er helt essensielt. Det forpliktende fellesskapet, det å finne sin plass i en gruppe og vokse som menneske gjennom relasjonene, er vesentlig for barnehagens pedagogikk. Samtidig kreves det noe av de ansatte for at hvert enkelt barn i en gruppe skal ha det godt og utvikle seg på en god måte, og for at gruppen skal romme et godt miljø for alle. Hvordan kan man som pedagog sørge for at dette skjer? CLASS sier noe konkret om hvordan ansatte skal være og hva de skal gjøre, mens barnehageloven og rammeplanen ikke går så konkret inn på hvordan man skal jobbe med verdiene som er lagt til grunn. Jeg ser det derfor som relevant å følge Rothuizen og Togsverd videre i deres perspektiver på hvordan å være pedagog.

Det finnes ikke noe klart svar på hvordan dette skal gjøres, ifølge Rothuizen og Togsverd (2020, s. 38). Det kreves løpende faglige overveielser og pedagogiske resonnementer for å finne ut hvordan. Pedagogikk er en praksis hvor man streber etter å realisere verdier som frihet, selvstendighet, medbestemmelse og fellesskap i konkrete situasjoner (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 39). Det er ikke slik at pedagogikk er en teknisk praksis, der pedagogen er en produsent som anvender metoder og teknikker for å få det resultatet som er definert på forhånd (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 75). Det er en kulturell praksis som retter seg etter verdier, og dermed er man en utøver som jobber med å realisere verdier i en konkret og foranderlig virkelighet (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 76). Utøvelse av pedagogikk er verken objektiv, som nøytral anvendelse av sikker viten, eller subjektiv, som basert på hva den enkelte selv måtte synes og føle (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 200). Pedagogikk er forankret i faglighet, verdier og moralsk orientering, slik at man kan treffe valg og handle taktfullt. Kombinasjonen av teoretisk viten og praktisk erfaring gir grobunn for refleksjonsprosesser (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 213). For å vite hva slags pedagog man vil være, trenger man grundig kjennskap til verdiene og til grunnlagsproblematikken, og man må kombinere det å utøve, undersøke, utvikle, forstå, fortolke og fornye, hevder Rothuizen og Togsverd (2020, s. 213).

Et spørsmål jeg blir sittende med i denne sammenheng er: gjør barnehagelærere dette? Alle begrepene Rothuizen og Togsverd bruker om det pedagogiske prosjekt, er kanskje ikke noe alle barnehagelærere har et bevisst forhold til. Togsverd og Rothuizen med flere (Togsverd m.fl., 2017, s. 73) har undersøkt barnehagelæreres pedagogiske orienteringer, forståelser og fortolkninger av hva som er «det gode», «det riktige» og «det vesentlige» i barnehagepedagogikk gjennom fortellinger fra ulike situasjoner i hverdagen. På den måten har de forsøkt å få tak i barnehagelærernes viten om, og

kriterier for, god pedagogikk. Ved å analysere fortellingene, fant forskerne ut at barnehagelærerne har et oppdragerideal knyttet til viljen, det å bli et myndig vesen med en villet vilje (Togsverd m.fl., 2017, s. 81). Det handler om selvdannelse og selvbegrensning, der barnet møter motstand i verden og den spontane viljen må transformeres til en villet vilje. De fant at barnehagelærere ser det som sin oppgave å gå inn i en dynamikk, følge og skape barns møter med «annethet», sette rammer og følge barnas dannelsesprosesser, og gjøre en pedagogisk innsats rundt dette. Barnehagelærerne er opptatt av å støtte og bevege barnas måter å være i verden på, hvordan de «flytter seg inn i verden» og blir selvstendige mennesker. Dette er i tråd med verdier som medbestemmelse, medansvar og demokrati (Togsverd m.fl., 2017, s. 81).

Togsverd m.fl. (2017, s. 82) hevder at barnehagelærerne er opptatt av denne oppgaven, til tross for at det ikke dette som får den største politiske oppmerksomheten, og at dette kan være en grunn til at mange barnehagelærere er forsiktige med å fylle dagene med planlagte læringsaktiviteter. Arbeidet med barnas måte å være i verden på handler om sivilisering og subjektvisering, noe som er helt grunnleggende og betydningsfullt. Selve samværet blir det pedagogiske objekt, og barnehagens hverdagsliv er som et øverom for å bli demokratiske medborgere, ifølge Togsverd m.fl.

Togsverd og Rothuizen (2021, s. 286) forklarer at man som pedagog opererer med situert viten, altså ikke en sikker viten eller en oppskrift, men heller en konkretisering av pedagogikkens allmenne verdier i en spesifikk situasjon. Alt for ofte blir slik viten betegnet som «synsinger, private vurderinger, mavefornemmelser og personlige holdninger» (Togsverd & Rothuizen, 2021, s. 287), men de vurderingene man gjør i en situasjon har en sterk moralsk og verdimeessig orientering og kan derfor betraktes som viten. At man opererer innenfor situert viten innebærer at pedagogen stadig må søke svar på spørsmålet om hvordan jeg vil være som pedagog, og det er en risiko for at man ikke finner gode svar og må spørre på nytt. Derfor er det helt avgjørende at man ikke gjør dette alene, men spør etter andres hjelp, deler av hverandres viten og søken. Både i barnehagelærerutdanningen og i barnehager er det ifølge Togsverd og Rothuizen (2021, s. 287) helt avgjørende å ha et velfungerende faglig miljø, der både viten og handlinger er åpen for kritikk, utvikles og kvalifiseres i et samspill mellom mennesker, verden og tilgjengelig kunnskap i profesjonsfellesskapet. Det handler om å utvikle en profesjonsidentitet som innebærer både en personlig, sosial og faglig dimensjon, noe som er avhengig av fortolkning og forhandling, og grundig kjennskap til verdiene og grunnlagsproblematikken (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 199–214).

Til slutt vil jeg igjen trekke inn Biesta og noen av hans ideer om hvordan man kan utdanne gode barnehagelærere. Hvordan blir man pedagogisk klok, spør Biesta (2014, s. 163), for så å foreslå tre konsekvenser for lærerutdanningen, eller barnehagelærerutdanningen i vår sammenheng. Det ene er

at lærerutdanningen må handle om dannelsen av hele personen, det vil si yrkesmessig subjektivering i tillegg til yrkesmessig sosialisering (å gjøre som andre lærere) og kvalifisering (kunnskap, evner og ferdigheter). Gjennom dannelse og omdannelse, og ved å ta fatt på spørsmålene rundt kunnskaper, ferdigheter og evner, om verdier og tradisjoner, om kompetanse og evidens, kan man utvikle pedagogisk klokskap og dømmekraft. Det andre Biesta (2014, s. 164) foreslår er at man må få mulighet til å øve på å foreta vurderinger, for man kan ikke bare lære det av å lese bøker, man må praktisere og lære av praksis samtidig som man hele tiden holder oppe spørsmålet om hva som er pedagogisk ønskelig. Det tredje handler om eksempelets makt, at man får mulighet til å studere andre lærere som har en viss pedagogisk virtuositet, og å snakke med dem for å finne ut hvorfor de gjør som de gjør.

#### 4.4 Oppsummering

Jeg har gjennom dette kapittelet forsøkt å få frem ulike perspektiver på hvor komplekst pedagogikkfeltet er. Som jeg nevnte i kapittel 1, så har vi med en konfliktfylt pedagogisk vitenskap å gjøre, hvor evidenstenkningen sier noe, og danningstenkningen sier noe annet. Det er ulike argumenter og perspektiver på hva som er det rette. CLASS, som bygger på en evidenstenkning, kan virke overbevisende og appellerende, slik som Biesta skriver om, og det er vanskelig å argumentere imot. Kvalitet er dessuten noe alle vil ha, men hva som anses som god kvalitet i barnehager, kan variere ut ifra hvilken kunnskapstradisjon man ser til. Handler pedagogikk om danningen av selvstendige og myndige mennesker gjennom et fellesskap, eller handler det om å gjøre det vitenskapelige og sårbare barnet til å bli en lønnsom arbeidstaker? Handler det om å jobbe med demokratiske verdier og fellesskap, eller handler det om å sikre optimal hjerneutvikling? Dette er eksempler på ulike spørsmål som ligger til grunn for de ulike tenkningene.

Barnehagelærerne er den svake part i forhold til barnehagemyndighet og forsker- og universitetsmiljøer. Når forskere er uenige, og barnehageeiere innfører standarder som lover kvalitet, er det ikke alltid så enkelt for barnehagelærerne å ta stilling til de store spørsmålene. Men skal vi tro Togsverd m.fl, så er barnehagelærere opptatt av danning, selv om ikke danning får størst politisk oppmerksomhet. Et spørsmål videre er hvorvidt barnehagelæreres situerte viten, altså kunnskap, erfaringer og konkretisering av verdier, blir degradert til synsing og følelser, og om pedagogikk dreier seg i retning av en teknisk praksis. Jeg lurer på om kvalitetssatsninger med CLASS kan gjøre noe med barnehagelærernes forståelse av det pedagogiske oppdraget og hvordan pedagogikk skal utøves, og om det vil komme til syne i måten de snakker om CLASS og seg selv som profesjonsutøvere.

## 5 METODE

For å kunne svare på forskningsspørsmålene har jeg snakket med barnehagelærere om deres vurderinger og erfaringer rundt CLASS som kvalitetsverktøy. Ved hjelp av gruppeintervjuer og en hermeneutisk, fortolkende tilnærming, forsøker jeg å forstå barnehagelærernes perspektiver. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for valg av forskningsmetode og presentere utvalget. Jeg vil også drøfte etiske aspekter ved forskerrollen og gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

### 5.1 Gruppeintervju som metode

Jeg ønsket å få innblikk i barnehagelæreres erfaringer og vurderinger knyttet til CLASS som intervensjonsverktøy. Det mest nærliggende var da å snakke med dem gjennom kvalitative intervjuer. «Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). På denne måten kan man forsøke å få frem betydningen av folks erfaringer og deres opplevelse av verden. Jeg var veldig nysgjerrig på hvordan intervjudeltakerne ville argumentere for sine synspunkter, hvilke faglige perspektiver de la vekt på og hva som var grunnlaget for deres vurderinger. For å finne ut dette, trengte vi å snakke sammen.

Jeg vurderte å sende ut en spørreundersøkelse i litt større skala for å få tak i flest mulig stemmer og for å få en oversikt over hvor stor andel barnehagelærere som var positive eller kritiske til CLASS. Jeg slo fra meg den ideen, da det egentlig var viktigere for meg å gå mer i dybden og få frem nyanseringer, ambivalens og ulike erfaringer, enn å få tak i mange unyanserte og overflatiske svar. Dessuten får man aldri svar fra alle, så en fullstendig oversikt ville vært umulig å få uansett (Johannessen m.fl., 2021, s. 278). Spørreskjemaer er dessuten vesentlig mer rigide enn et intervju, hvor man har mulighet til å være mer fleksibelt (Johannessen m.fl., 2021, s. 291). Jeg tenkte derfor at intervjuer ville være mest egnet, da det var viktigere å få frem deltakernes argumentasjon og faglige vurderinger, og på den måten finne ut av både hva de mener og hvorfor de mener det de mener. Å kunne tilpasse intervjuet underveis og komme litt i dybden av resonnementene var viktig for meg.

Hvor mange barnehagelærere jeg skulle intervjuer var neste vurdering. Jeg ønsket å få snakket med så mange som mulig uten at arbeidsmengden ble for stor i forhold til den tidsrammen jeg har i studieløpet. Jeg så for meg at små gruppeintervjuer kunne være spennende. Jeg vurderte at jeg ville kunne håndtere godt 3-4 gruppeintervjuer, både med tanke på den tiden det tar å rekruttere, gjennomføre og behandle intervjumaterialet i etterkant. Ved å ha med mer enn én deltaker i hvert intervju ville jeg kunne få frem flere perspektiver og nyanser innenfor den tiden jeg har til rådighet. Det kan være flere fordeler med gruppeintervjuer. Gruppeintervjuer kan være nyttig når man ønsker

å få frem en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen m.fl., 2021, s. 126). Gruppeintervjuer kan i visse tilfeller bli mer fyldige enn enkeltintervjuer, ved at samtalen får en dynamikk der deltakerne følger opp nyanserer hverandres utsagn (Repstad, 2019, s. 99). I beste fall kan forskeren trekke seg tilbake og nærmest være en ordstyrer.

Jeg bestemte meg for å samle kollegaer for å gjøre det praktisk. Jeg ville ha kun to eller tre deltakere i hvert intervju for at alle skulle få nok tid til å snakke, og for at intervjusituasjonen ikke skulle bli for uoversiktlig. Samtidig tenkte jeg at to til tre kollegaer sammen ville skape en trygghet for deltakerne, de ville få mulighet til å tenke seg litt om mens andre snakket, og det ville bli mindre press på å komme med raske svar. Jeg ville også slippe å føle meg som en «revolverjournalist» som stiller en person til veggs. Ifølge Kvale (2021, s. 92) er det et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjoner, og det kan bære preg av myk maktutøvelse. Jeg ønsket også å gi deltakerne mer makt ved å være i flertall.

Det er en viss fare for at flere intervjupersoner sammen kan påvirke hverandre både slik at «politisk ukorrekt» informasjon kommer lettere frem, men også motsatt, at bare det som det «riktige» synet kommer frem (Repstad, 2019, s. 99). Det er klart at mine deltakere kan ha påvirket hverandre og kanskje blitt mer samstemt enn om jeg hadde intervjuet dem hver for seg. Samtidig tenker jeg at det like gjerne kan hende de ble mer bevisste egne synspunkter i samspill med hverandre. Det er vanskelig å vite noe sikkert om, men uansett tenker jeg at de meningene som kom frem er reelle. De meningene finnes, og dermed er de interessante. Jeg valgte å ha tillit til at alle ville tørre å si sin mening, og at det kunne bli noen fruktbare diskusjoner og refleksjoner. Jeg forventer at barnehagelærere som er kollegaer og kjenner hverandre, er i stand til å diskutere ulike meninger, verdier og pedagogiske perspektiver, men også at de som kollegaer har jobbet med å finne felles forståelser av det pedagogiske arbeidet.

## 5.2 NSD og NESH

Da jeg hadde bestemt meg for at jeg skulle holde intervjuer, meldte jeg prosjektet inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata, jeg utformet et informasjonsskriv<sup>1</sup> i henhold til NSD sin mal og jeg laget en intervjuguide<sup>2</sup>. Jeg informerte om at jeg ville bruke appen Nettskjema diktafon for å gjøre opptak av intervjuene, og at alle opptak oppbevares forsvarlig og slettes etter prosjektets slutt. Prosjektet mitt

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 10.2 Samtykkeskjema

<sup>2</sup> Se vedlegg 10.3 Intervjuguide

ble vurdert av NSD til å være i samsvar med personvernlovgivningen, og dermed kunne jeg gå i gang med rekruttering av intervjudeltakere<sup>3</sup>.

Det var viktig at hele prosessen skulle være ryddig, forsvarlig og i tråd med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Det skal hentes inn et dokumenterbart forskningsetisk samtykke fra alle deltakerne, som er frivillig, informert og utvetydig (NESH, 2021, s. 18). Informasjonsskrivet hadde derfor en rubrikk for samtykke til signering. Intervjudeltakerne ble lovet anonymitet i tråd med NESH for å beskytte deltakernes identitet og integritet (2021, s. 22).

### 5.3 Utvalg og rekruttering

På bakgrunn av min kjennskap til Tf3, ønsket jeg å oppsøke barnehagelærere som jobbet i barnehager som har vært en del av det forskningsprosjektet, og som har blitt pålagt av barnehageseksjonen å fortsette å arbeide med CLASS. På den måten ville jeg også ha mulighet til å snakke med noen som har lenger erfaring med CLASS. Jeg visste om tre bydeler/kommuner som oppfylte kriteriene mine og som ikke var alt for langt unna meg. Jeg tenkte at det kunne være interessant å besøke alle tre. På den måten ville jeg få snakket med barnehagelærere som er underlagt lignende kvalitetssatsninger basert på CLASS, men samtidig med en mulighet for at noe gjøres ulikt.

Jeg vurderte å ta kontakt med barnehageseksjonene i bydelene/kommunen eller styrere i barnehager, men valgte vekk den strategien av flere grunner. For det første skal det være helt frivillig å delta i intervju, uten press, og ved at en leder viderefremidler forespørselen, vil det kunne oppleves som vanskeligere å si nei (NESH, 2021, s. 18). Det kan oppleves som indirekte press hvis en autoritetsperson skal innhente samtykke. For det andre ville jeg at barnehagelærerne skulle sikres anonymitet også overfor egen leder. Det var viktig for meg å gi deltakerne mulighet til å møtes uten at leder behøvde å vite om det.

For å få kontakt med potensielle intervjudeltakere benyttet jeg meg derfor av snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg startet med å ta kontakt med Utdanningsforbundets lokallag i de ulike bydelene/kommunene for å få hjelp til å bli satt i kontakt med barnehagelærere som kunne være interessert i å delta. Da jeg fikk kontakt med interesserte barnehagelærere i tre forskjellige barnehager, sendte jeg dem informasjonsskriv om prosjektet mitt. Jeg ba jeg om hjelp til å rekruttere en eller to deltakere til blant sine kollegaer. En av barnehagene kom jeg i kontakt med via en

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 10.1 NSD

medstudent. Denne prosessen med å samle to-tre deltakere i hver barnehage tok litt tid, noe jeg hadde både en forventning om og forståelse for. Det er hektisk nok i en barnehagehverdag allerede, og deltakelse i et masterprosjekt er ikke det som er viktig i deres arbeidshverdag. Dessuten kan det være krevende å finne et tidspunkt som passer for flere. Det ble noen eposter eller tekstmeldinger med vennlige påminnelser før vi fikk satt tidspunkt for intervju. Det er en viss fare for at den personen jeg først kom i kontakt med i hver barnehage kan ha valgt å ta med kollegaer som deler samme meninger, men det kan like gjerne være at det var de som hadde tid og lyst som ble med.

Jeg ga deltakerne mulighet til å velge møtested, enten om de ville invitere meg til barnehagen, eller om vi skulle møtes et annet sted, slik at de kunne delta uten å informere styrer. Alle valgte å informere styreren og å invitere meg til barnehagen sin. Vi satte av en time til intervjuet.

I tråd med Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021) om konfidensialitet, har jeg valgt å gi fiktive navn på alle gjenkjennelige faktorer, som barnehagelærernes navn, barnehagens navn, og navn på kvalitetssatsningene i de ulike bydelene/kommunene. Kvalitetssatsningene har ulike navn, og jeg har helt enkelt valgt å kalle de for Satsning A, B og CD (CD fordi det er to barnehager i materialet mitt under denne satsningen). Barnehagene har fått navn som starter på A, B, C og D, og jeg har hatt litt moro av å velge navn på merkevarer innen håndverkerverktøy, for på den måten å gjøre et lite pek på at barnehagene er pålagt et bestemt kommersielt kvalitetsverktøy. Dermed har barnehagene fått de fiktive navnene Agera, Bacho, Caterpillar og Dewalt barnehage. Jeg fikk med ti deltakerne, og alle har fått kvinnenavn, selv om en av dem var mann. Det er for at den ene mannen ikke skal tre frem og bli synlig i materialet, men blende inn slik som de andre deltakerne. Navnene jeg har valgt er noen av de mest vanlige navnene i Norge som begynner på A, B, C og D, det samme som barnehagen de tilhører, men med 4, 5 eller 6 bokstaver i navnet, for at jeg selv lettere skal huske hvem som er deltaker 1,2 og 3 i materialet mitt. Oversikt over deltakere og barnehager kommer i kapittel 6.

Når kommunen eller bydelen omtales som barnehagens myndighet, så skriver jeg det om til «barnehageseksjonen» for ikke å avsløre om det er en kommune eller bydel det er snakk om.

#### 5.4 Semistrukturerte intervjuer

Et typisk kvalitativt intervju er delvis strukturert og basert på en intervjuguide (Thagaard, 2018, s. 91). Temaene er bestemt på forhånd, men man kan endre på rekkefølgen på spørsmålene, tilpasse eller endre underveis. Jeg hadde en godt forberedt intervjuguide. Jeg startet med å presentere meg selv og prosjektet, deretter fikk deltakerne presentere seg. Jeg stilte spørsmål rundt blant annet

beslutningsprosessen, erfaringer, vurderinger, alternativer, kritikk og påvirkning på dem som profesjonsutøvere.

Ofte gikk praten litt på kryss og tvers av malen min, og jeg måtte improvisere litt. Kun i én barnehage hadde deltakerne tid til å sitte lenger enn en time, ellers måtte vi avbryte da den avsatte timen var over, og vi rakk ikke igjennom alle spørsmålene. Likevel har jeg fått mange utfyllende svar, slik at jeg tross alt har fått et godt innblikk i deltakernes meninger om temaene som ble berørt. Alt i alt synes jeg det gikk overraskende bra og at samtalene fløt lett og naturlig.

## 5.5 Forskerrollen i intervjusituasjon

På grunn av at jeg har en kritisk tilnærming til fenomenet jeg undersøker, har jeg gått mange runder med meg selv på hvordan jeg skal forholde meg til intervjudeltakere som har andre synspunkter og vurderinger enn meg. Jeg hadde en forforståelse av at mange er positive til CLASS, men at det også finnes kritiske røster blant barnehagelærerne. Jeg har ikke hatt et mål om å overtale eller påvirke deltakerne, men jeg ville de skulle vite om min kritiske tilnærming. Jeg valgte å informere i starten av intervjuet om at jeg var kritisk men nysgjerrig.

Det er et mål ved intervjuer å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, etablere god kontakt og skape trygghet, slik at deltakerne har lyst til å dele erfaringer og synspunkter med forskeren (Thagaard, 2018, s. 99). For å skape en god dialog, skal man også uttrykke positive reaksjoner og uttrykke støtte og sympati. Samtidig, ifølge Kvale (2021, s. 91) kan det å innta en kvasi-terapeutisk rolle som intervjuer nærmest virke som en «trojansk hest» for å få ned forsvarsmekanismene hos deltakerne. Intervjuer er på en måte enveis dialog, intervjueren styrer samtalen og har monopol på fortolkningen (Kvale, 2021, s. 93). Det er en mulighet å gjennomføre mer konfronterende intervjuer hvor maktforskjeller og konflikter anerkjennes, hvor målet ikke er å bli enige, men å gjennomskue antakelser og få frem i lyset det som blir liggende implisitt (Kvale, 2021, s. 95).

Jeg tenkte av hvis det for eksempel var en positiv enighetskultur på arbeidsplassen, så ville kanskje noen kritiske spørsmål fra meg kunne åpne opp for flere perspektiver, som ikke ville kommet frem i lyset av seg selv. Jeg tror ikke noen vil tillegge seg selv kritiske meninger kun for å tilfredsstille intervjueren. Jeg ville starte med åpne spørsmål av typen «hva tenker dere om ...» eller «hvordan opplevde dere ...», og så etter hvert komme med de kritiske spørsmålene.

Erfaringen i løpet av intervjuene var at deltakerne pratet mye og lenge om hvert tema, og for meg var det viktig å la deltakerne snakke ut og fullføre resonnementene sine. Jeg ikke rakk å stille så mange kritiske spørsmål på slutten, men likevel kom det frem ulike perspektiver og nyanser. Jeg så



også at dialogen mellom deltakerne bidro til å bringe frem ulike synspunkter, og at de for eksempel fortalte om ulike opplevelser av et fenomen. Jeg fikk ikke inntrykk av at deltakerne forsøkte å virke mer positive eller kritiske enn de reelt var for å tilfredsstille meg. Jeg fikk inntrykk av at de snakket ærlig og åpent både om det de opplevde som bra med CLASS og motsatt.

Jeg gjorde lydopptak av alle intervjuene med appen Nettskjema diktafon, og alle opptak ble transkribert så nøyaktig som mulig etter beste evne. Dette skriftlige materialet har jeg så analysert og fortolket.

## 5.6 Fortolkning og hermeneutikk

Jeg har forsøkt å forstå intervjudeltakernes perspektiver gjennom en hermeneutisk tilnærming. Thagaard (2018, s. 37) forklarer at hermeneutikk handler å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som først virker innlysende. Hvis man tar utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, legger man til grunn at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan fortolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg tenker at dette er et relevant perspektiv i min undersøkelse, for eksempel når intervjudeltakere sier én ting om hva de mener, men i neste øyeblikk kommer med eksempler som egentlig illustrerer det motsatte.

«Tolkning av intervjutekster kan sees som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler», skriver Thagaard (2018, s. 37) videre. Da dialogen i intervjusituasjonen var ferdig, og jeg hadde transkribert, satt jeg igjen med tekst. Analysearbeidet var en prosess som startet allerede under intervjuet, så allerede før jeg gikk i gang med å fortolke teksten, så hadde jeg gjort meg noen tanker, og jeg gikk inn i arbeidet med å analysere tekstene med en forforståelse. «Dialogen», eller mine refleksjoner i dette arbeidet, kan være av typen «Har jeg forstått rett?» og «Hva er det egentlig hun sier?». Det handler om å virkelig «lytte» til det som sies i materialet.

Hermeneutikken tar utgangspunkt i at det vi studerer, alltid er en del av en sammenheng, og mening må forstås i lys av denne sammenhengen (Thagaard, 2018, s. 37). Videre må vi forstå delene i lys av helheten. En konkret forståelse av hermeneutikkens deler og sammenhenger er rett og slett intervjuteksten, transkripsjonene, som består av deler og helhet. Man forsøker å få en oversikt over materialet og å få et helhetlig inntrykk, så ser man på delene, enkeltutsagn eller temaer og forsøker å finne mening og betydning, og deretter kan man reflektere over helheten igjen, og så videre (Repstad, 2019, s. 122). Hermeneutikken kan hjelpe meg med å forstå det enkelte utsagn i en sammenheng, og dermed oppdage mønstre, motsetninger og ambivalens. På denne måten vil det

være interessant for meg å se nøye på hva som ble sagt, både enkeltdelene og helheten, når deltakerne tidvis kan utfylle egne utsagn med flere nyanser eller til og med motstridende ytringer. Hva er det de da egentlig mener? Pål Repstad (2019, s. 122) skriver at hvis man jakter for mye på helheten og at «alt skal gå opp» så kan man overse indre motsetninger, sprikende utsagn og ambivalens. Jeg tenker at disse motsetningene er uhyre interessante og er noe jeg ønsker å fremheve i mine tolkninger av materialet.

Ideen om at det vi studerer er en del av en sammenheng, minner meg på at jeg må forsøke å forstå hvilken kontekst deltakerne og deres meninger er en del av, og at denne konteksten kan forstås som den helheten eller sammenhengen de er en del av. Hermeneutikk kan foregå på flere plan, ifølge Thagaard (2018, s. 39). Først er det enkel hermeneutikk, hvor individets tolkning av seg selv og sin situasjon eller virkelighet. Dobbel hermeneutikk innebærer forskerens fortolkning av denne virkeligheten. Dette vil si at jeg i mitt møte med deltakerne tolker utsagn fra noen som selv tolker sin virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Jeg fortolker en allerede fortolket virkelighet. Dernest, som en del av kritisk teori, finner vi trippel hermeneutikk, hvor man i tillegg til dobbelthermeneutikken har en kritisk tolkning av samfunnsforholdene som både forskeren og de som forskes på er påvirket av. Jeg tenker at en diskusjon rundt kunnskapsparadigmer og kvalitetsdiskurser er relevant i denne sammenheng. Hvilken kontekst og sammenheng er deltakerne en del av, og kan dette forklare noe om hvordan de snakker om ulike temaer, om ambivalens og ulike erfaringer?

Pål Repstad (2019, s. 122–123) problematiserer at den hermeneutiske prosessen kan bli i overkant subjektiv. Han hevder at man i tillegg til den ideelle hermeneutiske prosessen også bruker kreativitet og fantasi, innrammet av den kunnskapen man har om temaet og en bevissthet om egne forutsetninger. De verdiene man selv har, vil kunne påvirke fortolkningene. Tone Kvernbekk (2022, s. 276) poengterer at all forskning inneholder verdier, og subjektivitet er en menneskelig faktor som gjør forskning mulig. Samtidig taler hun for at objektivitet også er viktig og relevant innen kvalitativ, pedagogisk forskning. Objektivitet kan i kvalitativ forskning bety saklighet, upartiskhet, mangesidighet, åpenhet og transparens (Kvernbekk, 2022, s. 176).

Dette henger sammen med kravet om etterrettelighet som metodologisk norm i Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Det er viktig for meg å være så åpen og nøyaktig som mulig i alle prosesser. Transkripsjoner er skrevet så nøyaktig og etterrettelig som mulig og mitt verdimesige ståsted og forforståelse er gjort rede for med utgangspunkt i teorier, slik at det er åpenhet og transparens rundt mitt utgangspunkt. «I forskning spiller ofte fortolkning av andres motiver en sentral og legitim rolle. Faglig fortolkning skal bygge på forskningsbaserte teorier, begreper og

perspektiv.» (NESH, 2021, s. 27). Jeg har vært opptatt av å ikke tillegge deltakerne meninger de ikke har, men å gi en så sannferdig fremstilling som mulig. På denne måten vil den typen objektivitet som Kvernbekk (2022) taler for kunne ivaretas.

Jeg har tilstrebet å være en nøytral lytter, og forsøkt å unngå å la mitt verdiståsted farge fortolkningene, men samtidig er jeg bevisst at en fullstendig verdinøytral posisjon er umulig. Jeg har gjort rede for de teoriene jeg har lagt til grunn for mitt verdimesse ståsted, og samtidig har jeg forsøkt å yte deltakerne respekt og rettferdighet i tråd med Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021, s. 27). Ifølge Repstad (2019, s. 123) kan det være en god pekepinn at man som forsker kan la seg overraske av det man finner og at man kan lære noe nytt av forskningen ute blant folk (Repstad, 2019, s. 123). Jeg har forsøkt å gå inn i dette prosjektet med en åpenhet om at mine intervjudeltakere kan ha skjønt noe jeg ikke har skjønt, og at jeg kanskje må endre mening om visse spørsmål.

## 5.7 Analysestrategi

Etter transkriberingen av intervjuene satt jeg igjen med 82 sider tekst. Jeg måtte gjøre noen grep for å få en viss oversikt over materialet. På grunn av at det var flere deltakere i intervjuene og jeg ikke fulgte intervjuguiden slavisk, så ble ikke transkripsjonene så tematisk ryddige som jeg hadde håpet på. Mange temaer går i hverandre og intervjudeltakerne kom flere ganger tilbake til ulike temaer ut ifra hva de selv var opptatt av. Min første tanke var at jeg trengte å komprimere og rydde for å få oversikt. Jeg opprettet et nytt dokument som jeg kalte *Oppsummering intervjuer*. Der satte jeg opp overskrifter ut ifra intervjuguiden. Jeg gikk nøye igjennom hvert intervju, uthevet viktige stikkord og delsetninger i teksten, deretter kopierte jeg de uthevede ordene inn i oppsummeringsdokumentet. Jeg noterte også sidetall for hvor stikkordene var hentet fra, slik at jeg lett kunne finne igjen sitatet i originaltranskripsjonene. I oppsummeringsdokumentet sorterte jeg alle deltakerne fra alle barnehagene under hver overskrift, med nummerering på barnehage og deltaker. Altså barnehage 1 med deltaker 1.1, 1.2, barnehage 2 med deltaker 2.1, 2.2 osv. På denne måten fikk jeg samlet alle deltakernes utsagn tematisk, kortfattet og oversiktlig, slik at det ble lett å få oversikt over de ulike synspunktene som kom frem om ulike temaer. Dette ble til slutt et dokument på ti sider som jeg kunne skrive ut på papir.

Det neste jeg gjorde var å lage meg et tankekart med utgangspunkt i 5 hovedelementer som jeg tenkte kunne være overordnede temaer i masteroppgaven. Disse 5 hovedelementene var organisasjonsutvikling, CLASS som en mal, kvalitet, pedagogikk og profesjonsutøvelse. Jeg hadde videre en ide om at jeg skulle kode materialet, og sortere enda en runde ut ifra disse overordnede

temaene og underpunktene jeg hadde notert i tankekartet. Det jeg merket var at én enkelt setning kunne inneholde så mange ulike elementer som ville falle inn under ulike koder. Jeg kjente derfor på at jo mer jeg kodet for å sortere, dess mer oppstykket og fragmentert ville teksten bli. Jeg så at koding for ytterligere sortering var en enorm jobb som jeg dessuten stilte meg mer og mer tvilende til at ville gi meg særlig mer oversikt enn jeg allerede hadde.

Jeg bestemte meg for å holde meg til oppsummeringsarkene mine og gå ut ifra de konkrete temaene som deltakerne faktisk sier noe om. Der kunne jeg i tillegg fargekode utsagn ved behov, og jeg kunne notere stikkord i marginen. For eksempel var ikke bemanning noe jeg spurte direkte om i intervjuene, men det var likevel et tema som kom opp flere ganger underveis. Slike temaer var det viktig for meg å fange opp og samle. I oppsummeringsdokumentet var det lett å bla frem og tilbake i papirene og lete etter stikkord, og det var lett å finne igjen de hele sitatene i transkripsjonene på pc'n og lese de i den sammenhengen de ble uttalt. Jeg følte at jeg hadde god nok oversikt over materialet til å kunne gå i gang med å skrive presentasjon og analyse. Underveis har jeg også gjort søk i Word-dokumentene etter ulike ord, både i transkripsjonsmaterialet og i oppsummeringen for å dobbeltsjekke at jeg ikke har gått glipp av noe.

Fortsatt er det en utfordring at mye går i hverandre. For eksempel erfarte jeg at deltakerne snakket om den lokale kvalitetssatsningen og CLASS om hverandre, fordi det er så tett knyttet sammen, og det samme med observasjon og tilbakemelding, som også henger tett sammen. Jeg har likevel forsøkt å dele opp for å skape en viss orden, samtidig så vil det komme utsagn som går på tvers av temaer. Temaene jeg har sortert under er altså de elementene som deltakerne sier noe om, til dels lignende intervjuguiden, og til dels tilpasset etter hva deltakerne var opptatt av. Under hvert tema, har jeg forsøkt å få frem nyansene i de ulike meningene og å få frem deltakernes ulike erfaringer og perspektiver, samt eventuell ambivalens.

Fordi CLASS er et evidensbasert verktøy, ønsker jeg å forstå deltakernes meninger i lys av de ulike kunnskapparadigmene som råder i barnehagefeltet. Jeg har gjennom analysen sett etter elementer fra evidenstenkningen og danningstenkningen. Jeg har sett etter argumentasjon som bygger på evidens- og kvalitetstenkningen og som har fellestrekk med grunnlaget for kvalitetssatsningene, slik som forebygging av psykiske vansker, økt trykk på læring og hjerneutvikling, og bruk av begreper fra selve CLASS-materialet. Jeg har sett etter ulike syn på barn, kritiske perspektiver på evidens- og kvalitetstenkningen og tegn på hvorvidt danningpedagogikken, slik som den nordiske barnehagemodellen og det pedagogiske prosjekt, er noe deltakerne er opptatt av. Jeg har sett etter om de gjør egne vurderinger basert på situert viten. Jeg har også sett etter hvordan

deltakernes rolle som profesjonsutøvere er påvirket, særlig med tanke på ansvarsplikt og regnskapsplikt.

## 5.8 Om presentasjon av materialet

I presentasjonen av det empiriske materialet vil jeg vekse mellom å gjenfortelle og å legge inn sitater. Jeg vil også presentere mine fortolkninger av utsagnene. De fleste sitater gjengis så ordrett som mulig, men i noen sitater har jeg gjort noen tilpasninger. Hvis det er flere ufullstendige setninger eller gjentakende småord, som «da», «ikke sant» og «liksom», så har jeg fjernet noen som jeg ikke kan se har noen betydning for meningen. Dette er for at det skal bli behageligere å lese sitatene og for at meningen tydeligere skal komme frem. Det er en forskjell på talespråk og skriftspråk, og et oppstykket talespråk med mange småord kan virke nærmest fordummende når det blir satt på trykk. Det er meningen i det som blir formidlet som er det viktigste, derfor har jeg av og til fjernet småord og ufullstendige setninger.

Deltakerne snakker om kvalitetssatsningen og CLASS om hverandre. Det er slik at innholdet i kvalitetssatsningene er basert på CLASS, og straks det er blitt oversatt til norsk og plassert i en kvalitetssatsning, så brukes gjerne navnet på satsningen i stedet for å kalle det CLASS. Strukturen på kvalitetssatsningen er det barnehageseksjonene som har bestemt. Når jeg fortolker utsagnene så skiller jeg mellom kvalitetssatsningens struktur og innhold, og da refererer jeg til innholdet som CLASS.

## 6 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DET EMPIRISKE MATERIALET

Jeg vil nå presentere intervjudeltakernes erfaringer og vurderinger rundt å jobbe med CLASS. Jeg vil forsøke å forstå og fortolke deltakernes utsagn i lys av de ulike pedagogiske retningene, dannelsespedagogikk og evidensbasert pedagogikk, som råder i barnehagefeltet.

### 6.1 Oversikt over deltakerne og kvalitetssatsningene

Alle de fire barnehagene er kommunale barnehager, har tidligere vært med i Tf3-studien og har gjennom barnehageseksjonenes kvalitetssatsning blitt pålagt å jobbe videre med CLASS Toddler og CLASS Pre-K. Alle de ti intervjudeltakerne er barnehagelærerutdannet. Jeg vil her vise en oversikt over barnehagene og omfanget av kvalitetssatsningene, deltakerne og deres bakgrunn, slik de selv har beskrevet det.

<b>Satsning A</b>	5-årsprosjekt med oppstart i 2020. Alle pedagogiske ledere skal etter hvert sertifiseres som CLASS-observatører, og resertifiseres årlig. I noen områder skal observatørene observere i andre barnehager, og i andre områder skal observatørene observere i egen barnehage.
<b>Agera barnehage</b> 7 baser	Oppstart i januar 2021, som 2. pulje. Styrer gjennomfører observasjoner i egen barnehage. Alle ansatte observeres og scores med CLASS Toddler eller Pre-K i løpet av tre 20-minutters looper, med tilbakemelding fra observatør etterpå. Agera barnehage har hatt veiledning med ekstern mentor i ett år, men nå skal de pedagogiske lederne selv veilede sine ansatte. CLASS-dimensjoner skulle tas opp hver måned på basemøter det første året, mens nå tar de det innimellom. Som grunnlag for veiledningene skal de ansatte skrive praksisfortellinger med utgangspunkt i bestemte CLASS-dimensjoner.
<b>Anne</b>	Jobber med små barn. Utdannet i 2020. Ikke erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert. Har blitt observert av styrer 2 ganger.
<b>Agnes</b>	Jobber med små barn. Utdannet i 2005, og master i allmennpedagogikk. CLASS-sertifisert for ca et halvt år siden. Har blitt observert av styrer 3 ganger.

<b>Satsning B</b>	5-årsprosjekt, med oppstart før sommeren 2022 og en felles fagdag for alle barnehagene. En ansatt er frikjøpt til en 60%-stilling for å være observatør og mentorveileder for alle pedagogiske ledere, med 26 veiledningsgrupper. Minst én fra hver barnehage pluss styrer skal sertifiseres som CLASS-observatører og resertifiseres årlig.
<b>Bacho barnehage</b> 6 avdelinger	Startet med observasjoner og mentorveiledninger høsten 2022, med en ekstern observatør. Det skal være seks mentorveiledninger pr år. Observasjoner og scoring med CLASS Toddler eller Pre-K, skal gjennomføres en gang i året, på høsten, og foregår i fire 20-minutters looper, med tilbakemelding fra observatør etterpå. De pedagogiske lederne forventes å ha ti CLASS-veiledninger i året med sine ansatte på avdelingsmøter. Det skal sendes logg til styrer etter hver veiledning. Ellers skal de jevnlig snakke om CLASS-dimensjonene på avdelingen. Det er usikkert hvordan satsningen vil se ut neste år.
<b>Brit</b>	Jobber med små barn. Utdannet i 2007 og jobbet i barnehage siden da. Videreutdanning i veiledning. Har erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert. Har blitt observert nylig. Har tilknytning til Utdanningsforbundet.
<b>Bente</b>	Jobber med store barn. Jobbet i barnehage siden 1990. Utdannet for 20 år siden. Ikke erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert. Har blitt observert en gang nylig. Har tilknytning til Utdanningsforbundet.

<b>Satsning CD</b>	Oppstart høsten 2022. De store barnehagene startet opp som første pulje og hadde første observasjon i høst, mens de små barnehagene ikke har kommet helt i gang ennå. 11 personer skal CLASS-sertifiseres og skal observere i andre barnehager høst og vår. En passordbeskyttet nettside med støttemateriell er under utvikling og ble presentert for de pedagogiske lederne i november 2022.
<b>Caterpillar barnehage</b> 6 avdelinger	De styrer arbeidet med CLASS selv foreløpig. De sier at de ikke har kommet helt i gang, men skal intensivere fra januar 2023, uten at det ble spesifisert hva det ville innebære.
<b>Cora</b>	Jobber med store barn. Jobbet i barnehage siden 1994, videreutdanning i spesialpedagogikk, samt pedagogisk ledelse og læringsmiljø ved BI. Erfaring fra Tf3. CLASS-sertifisert dagen før intervju.
<b>Clara</b>	Jobber med små barn. Jobbet i barnehage siden 2001. Ikke erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert.
<b>Celine</b>	Jobber med store barn. Jobbet i barnehage siden 2000. Erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert
<b>Dewalt barnehage</b> 7 avdelinger	Oppstart høst 2022. Det har vært en runde med observasjoner og scoring med CLASS Toddler eller Pre-K, og tilbakemelding fra observatør. Månedens CLASS-dimensjon velges ut og skal tas opp på første avdelingsmøte hver måned.
<b>Dina</b>	Jobber med små barn. Nyutdannet. Jobbet i barnehage i 4 mnd. Ikke erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert.
<b>Dagny</b>	Jobber med store barn. Utdannet i 1998. Ikke erfaring fra Tf3. Ikke CLASS-sertifisert.
<b>Dorthe</b>	Jobber på småbarnsavdeling. Utdannet i 2008. Erfaring fra Tf3. Kurs i ledelse for barnehagelærere ved BI. Ikke CLASS-sertifisert.

Det er noe ulikt trykk på kvalitetssatsningen i de ulike barnehagene, både mellom og innad i de ulike bydelene/kommunene. Satsning B har nå det mest omfattende opplegget, sammenlignet med de andre. Trykket i Satsning B ligner på det Satsning A innebar forrige år, med både observasjoner og mentorveiledninger. Satsning CD ser ut til å legge opp til to observasjoner i året, men ingen mentorveiledninger. De er i startgroa med puljer av barnehager med ulikt oppstartstidspunkt.

## 6.2 Kvalitetssatsning som organisasjonsutvikling

I alle tre bydelene/kommunene blir arbeidet med CLASS videreført etter å ha deltatt i Tf3-forskningen, og satsningene er pålagt alle de kommunale barnehagene. På spørsmål om hvordan dette har blitt bestemt, svarer alle at det er bestemt ovenfra. Som Agnes beskriver beslutningen: "Ja, noe som blir litt sånn tredd ned over hodet på oss". Agnes forklarer videre: "Nei, vi fikk ikke noe valg, på en måte, å være med eller ikke. Jeg spurte, jeg, kan vi velge?». Likevel forteller de at de likte godt at det ble bestemt og at det er «veldig spennende». På spørsmål om hvem som har tatt beslutningen,

svarer Brit "Det kan man lure på". Bente utdyper: "Det er jo litt sånn at barnehageseksjonen tenker at dette er et godt verktøy, og de har myndighet til å sette i gang, og hadde diskusjoner i vår, vil jeg anta, før man satte i gang". Det ser ut til at ingen av intervjudeltakerne har blitt spurt om hvorvidt det er et ønske eller behov for å delta i kvalitetssatsningen basert på CLASS-verktøyet. Beslutningen har blitt tatt i barnehageseksjonen på kommune-/bydelsnivå og vitner om sterk ovenfra-ned-styring.

I Bacho barnehage ble det nevnt at det var en evaluering av observasjonene på høsten og at de har blitt lovet en evaluering nærmere sommeren. Evaluering var ikke et tema i mine spørsmål, og det ble ikke tatt opp i de andre intervjuene. Jeg vet derfor ikke om det er lagt opp til evaluering av satsningen i de andre barnehagene.

Felles for kvalitetssatsningene er at de omfatter alle ansatte. Anne sier: «Det er fint at det gjelder hele personalgruppen». Hun fortsetter: «Det tror jeg var et veldig pluss for da blir det en sånn felles dugnad ... Ja, felles språk og hever kompetansen og kvaliteten automatisk, egentlig». Flere av deltakerne trekker frem at det er positivt med noe som er felles for alle. Agnes forteller at det er lettere å få med medarbeiderne siden de også har vært på samme kurs. Hun sier at dette utgjør den store forskjellen sammenlignet med slik det var før, da kun barnehagelærerne gikk på kurs, og deretter skulle veilede medarbeiderne etterpå. Hun opplever at det er lettere å ta opp vanskelige ting når hun kan vise til dimensjonene som alle kjenner til. Det virker som at et felles fokus for alle ansatte kan oppleves som positivt og at man er i utvikling sammen.

Brit påpeker at det er «noe felles å jobbe ut ifra» som gjelder alle barnehagene som er omfattet av Satsning B. Bente sier at det er «for så vidt positivt» at det er tenkt en helhetlig tilnærming til hvordan man jobber pedagogisk i barnehagene, at man har en felles retning og skal tenke likt om kvalitet. Det ser ut til at Brit og Bente ikke har noe imot å ha en felles kvalitetssatsning, men når Bente sier «for så vidt positivt», så forstår jeg det som at det følger med noen forbehold.

Cora sier at det i Tf3 -prosjektet var et forpliktende system som fungerte veldig godt, og at hun ser frem til at Caterpillar barnehage skal komme ordentlig i gang med CLASS-arbeidet. Hun sier at de er litt på vent, at hun tror alle har lyst til å jobbe mer med satsningen, men at de har hatt mer enn nok med å få til et møte i ny og ne. Hun utdyper: «Vi har hatt alt for lite tid i høst på hele huset til å ha møter, og det her er noe du må ha tid til å snakke sammen om. Det har vi knapt nok hatt på mange avdelinger.» En tydelig struktur på kvalitetssatsningen kan nok være en fordel, samtidig setter Cora fingeren på at hverdagen er hektisk og at møter noen ganger må prioriteres vekk. Det kan nesten virke som at det ikke ville vært mulig å ha oppstart i høst uansett og at hovedprioriteringen er å være til stede med barna.



Bacho barnehage hadde oppstart høsten 2022 og Brit sier at kvalitetssatsningen kom litt brått på og at det er litt voldsomt. Hun kunne gjerne sett at de kunne startet opp i en litt mindre skala, for eksempel 5 veiledninger i stedet for 10 i løpet av året, og 3-4 mentorveiledninger i stedet for 6. Bente forklarer at satsningen inkluderer observasjon og refleksjon på ulike nivåer, fra mentorveileder til pedagogisk leder, til kollegaene avdelingsvis nedover, til barnehagemedarbeidere, barne- og ungdomsarbeidere og andre fagpersoner. Hun utdyper at det er et system som krever ekstra jobb utenom det man allerede har, knyttet til primær oppgavene som lærer i barnehagen, og at styrerne også får mer administrasjonsoppgaver knyttet til organisering, implementering og oppfølging. Hun problematiserer at barnehagelærerne blir tatt bort fra barna på grunn av kursing, veiledning og andre oppgaver. Det er ikke satt av penger til vikarer. Bente sier: «Da forsvinner jo også personale vekk fra barnehagen uten at det nødvendigvis blir satt inn erstatter, da. Og det er jo uheldig, for da går du vekk fra bemanningsnorm». Hun forklarer at CLASS-arbeidet kommer i tillegg til andre møter, foreldresamtaler og annet «som ruller og går», og sier «det synes jeg ikke er bra».

Det var tydelig at de som jobber i Bacho barnehage, med den mest omfattende kvalitetssatsningen, ser på det som problematisk at arbeidet krever såpass mye tid, og at dette går på bekostning av tilstedeværelsen med barna. Det som var påfallende i Bacho barnehage var dessuten at Brit og Bente ville gjøre intervjuet før arbeidstid. Dermed foregikk intervjuet klokka 8.00 en dag både Brit og Bente hadde senvakt. På den måten viste de meg også i praksis at de setter tilstedeværelsen med barna høyest.

Brit og Bente forteller videre at kvalitetssatsningen har vært tema på et medlemsmøte i Utdanningsforbundets lokallag. Bente forteller at på møtet: «så var jo blant annet dette med metodefriheten oppe, og det var litt om det voldsomme arbeidet rundt dette her, alle veiledningene, praksisfortellingene (...)». Brit fortsetter: «Det var jo litt det generelle inntrykket fra andre barnehager også, de synes det er mye, det følger mye arbeid med, da, som ikke var der tidligere». Bente sier at «det har vært kritiske tilbakemeldinger både faglig sett og organisatorisk sett» og presiserer at leder i lokallaget har mulighet til å løfte det videre til seksjonssjefen. Videre sier hun om barnehageseksjonen: «Jeg har i alle fall inntrykk av at de er lydhøre overfor det, og at det fra profesjonsutøvere har kommet noen tilbakemeldinger, sånn ikke udelt positivt, og at det kan være positivt i den forstand at vi faktisk gir noen kritiske tilbakemeldinger».

Brit og Bente forteller her om hvordan den lokale fagforeningen kan fungere som et sted man kanskje lettere kan uttrykke kritiske perspektiver. I tillegg kan det lokale fagforeningslaget fungere som en kanal opp til seksjonssjef via fagforeningslederen. Bente ser på det som positivt at det kommer kritiske innspill fra barnehagelærere og at de når frem til ledelsen. Det kan se ut til at

lokallaget har en viktig funksjon med tanke på å få oversikt over kritiske perspektiver og å bringe de videre til ledelsen.

### 6.3 Om CLASS-konseptet

På spørsmål om hva som er deres første assosiasjoner til CLASS, svarer Dina: «Relasjon, barn-voksne, samspillskvalitet» og Dagny følger opp med: «Jeg tenker også på det med samspillet, ja, og anerkjennende voksne». Dorthé sier hun også tenker på det, men samtidig tenker hun på «alle disse dimensjonene» og «hvordan å få alt det til å henge sammen og klare å gjøre alt på én gang». I disse utsagnene ligger det et spenn i assosiasjonene fra verdirelaterte begreper som relasjon og anerkjennelse på den ene siden, til mer tekniske aspekter, som dimensjoner og punktene på alt som skal gjøres, på den andre siden.

Jeg snakket med alle deltakerne om hvorvidt innholdet i CLASS samsvarer med deres eget pedagogiske ståsted og barnehagens mandat. De fleste svarte «ja» og «absolutt» på dette spørsmålet. Alle i Caterpillar barnehage svarte «Ja!» i kor, og Cora la til

Absolutt! Både i forhold til det med at unger skal bli selvstendige, de skal bli sett, vi skal være sensitive, vi skal ta individuelle hensyn, vi skal ... tid er også verdifullt, ikke sant, dagen skal gå smooth, uten alle disse ventesituasjonene, ja (...). Så det er ingenting som jeg har problemer med, nei. Er litt sånn HALLELUJA! (latter)

Et «Halleluja» kan tyde på at dette er et verktøy som har vekket en begeistring hos Cora, og samtidig kan den etterfølgende latteren bety at hun har en viss selvironi på grunn av begeistringen. Videre er Cora opptatt av hvor mye som inngår i CLASS Pre-K, som også har med dimensjonen om organisering:

... det dekker liksom så mange aspekter, da, bevissthet i forhold til hvordan du opptrer i forhold til ungene, hvordan du har oversikt over gruppa, hvordan du organiserer, hvordan du når du leser en bok klarer å gjøre det til en læringssituasjon, altså ... det er så mange ting du har litt sånn med deg. Det går ikke kun på medvirkning for eksempel, eller kun på språk. Det er liksom hele skalaen, hele tiden.

Hun trekker her frem både voksen-barn-relasjonen, oversikt, organisering og læring, med et fokus på hvordan «du» skal gjøre overfor barna.

Agnes sier først: «Mandat, det er vel noe som er skrevet ned, men det samfunnsmandatet vårt, det kan jeg ikke gjengi», men så nevner hun rammeplanen og barnehageloven, at sier at de blir ivaretatt

gjennom kvalitetssatsningen, og at det går hånd i hånd. Anne er enig og ser på satsningen som en måte å få hele mandatet ut i praksis. Dina sier at CLASS går hånd i hånd med hennes pedagogiske grunnsyn og at veldig mye stemmer bra overens med det hun lærte på barnehagelærerutdanningen og som «på en måte er idealet». Brit og Bente sier også at det samsvarer «for så vidt» og «isolert sett», og Bente legger til «Det er vel ikke noe revolusjonerende». Her virket ikke begeistringen like stor, men heller som at innholdet i CLASS er greit nok. Det ser ut til at alle anser CLASS som uproblematisk innholdsmessig.

I Dewalt barnehage snakket deltakerne om sosial kompetanse, lek og språk som noe man i alle år har jobbet aktivt med til tross for nye trender som kommer og går. Dagny sier at hun forbinder CLASS med samspill og anerkjennende voksne. Videre sier hun: «Vi jobber jo med de samme tingene innenfor CLASS. Selv om det på en måte heter noe annet, så er det jo de samme tingene vi jobber med, egentlig». Dorthe har en lignende vinkling når hun forteller om et foredrag om CLASS som hun hadde vært på. Hun sier:

Det var jo på en måte aldri noe nytt for min del, jeg har jobbet i mange år, men jeg merker at man kanskje brukte litt andre ord på de samme tingene (...) Altså barna og den omsorgen vi gir, det er grunnleggende. Det forandrer seg ikke (...) men man finner litt nye ord på det, da, for å gjenoppfinne gamle ting, føler jeg litt sånn av og til da, så, ja (latter).

Dorthe setter her fingeren på at innholdet i CLASS kan ses på som gammel og velkjent kunnskap i en ny innpakning. Etter å ha snakket en stund videre i strekk sier hun:

For min del, som hadde jobbet, liksom, jobbet en del år i barnehage, så blir jeg fort litt sånn -ja, men dette har jeg hørt før, ikke sant, og jeg er litt sånn opptatt av, jeg har veldig lyst til å lære nye ting, men så føler jeg at det er ikke alltid så mye nytt å lære, på en måte, og da følte jeg at dette her var veldig sånn fint, da, fordi at dette var liksom noe helt nytt. Det var jo selvfølgelig helt overveldende i starten og bare –wow, hva er dette for noe. Det var så mye, og husker vi så på filmer, ikke sant. De var fra USA.

Det kan være litt vanskelig å tyde hva Dorthe egentlig mener her når hun først forteller at det egentlig ikke var noe nytt på kurset som omhandlet CLASS, men samtidig sier hun at CLASS er noe helt nytt. Slik jeg forstår Dorthe, så tror jeg hun mener at selv om innholdet egentlig er kjent, så er formen på CLASS-konseptet nytt, det vil si ordene som brukes, systematikken, observasjonene og

måten man lærer opp, som for eksempel med amerikanske videoer, og at dette kan være forfriskende etter mange år som barnehagelærer.

Det er ingen som trekker frem noe ved CLASS som er i strid med deres eget grunnsyn eller barnehagens mandat. Jeg spurte noen av deltakerne om det er noe som mangler i CLASS-materialet. Dorthe svarer at hun aldri hadde tenkt på om det manglet noe og at hun hadde mer enn nok med å lære seg innholdet. Dette spørsmålet fikk Dina til å gruble litt og hun sier:

Nei, nå måtte jeg tenke igjennom alle dimensjonene (latter). For det jeg føler som er bra med det verktøyet, det er, jeg føler at det rommer liksom de fire ... Ja, kanskje danninga, kanskje ikke er så godt ... Jeg tenker på fire, liksom grunnpilarene, da, omsorg, lek, læring, danning, og at veldig mye av det finner du igjen i de dimensjonene, men kanskje dannelsbitsen? Det er kanskje ikke så lett å på en måte ... finne og ta tak igjennom de dimensjonene. Samtidig, jo. Eller jeg klarer ikke helt å bestemme meg, om jeg skulle ha trukket frem noe, på en måte ... Danning tenker jeg kanskje er noe av det som jeg selv synes er vanskeligst å jobbe med, kanskje, og som man ikke kanskje, like tydelig, da, ser spor av i CLASS.

Dina forsøker å tenke igjennom CLASS-dimensjonene og sammenligner med det hun omtaler som de fire grunnpilarene omsorg, lek, læring og danning. Hun virker noe usikker på om danning inngår i CLASS-dimensjonene. Dorthe støtter opp om denne tanken og sier det kunne vært fint om det var noe om generell oppdragelse som kunne vært formidlet ut til foreldrene.

I Agera barnehage kom vi inn på hvorvidt det oppsto diskusjoner rundt hva som er god kvalitet. Agnes trakk da frem noe hun syntes var litt vanskelig med CLASS-dimensjonen *Negativt klima*. Hun sier: «fordi at det står jo at man ikke skal ta fysisk på barna, og ta de vekk fra en situasjon, for eksempel. Det er negativt klima. Men hvis du har en toåring som går i helt motsatt retning av det du skal, så må jeg jo gå og hente ham fysisk». Hun forteller at hun har kjent på litt frustrasjon rundt dette, for ett- og toåringer må man av og til flytte på fysisk, og da kommer man seg ikke unna *Negativt klima*. Hun påpeker at etter sertifiseringen, så har hun lært mer om nyansene og kvalitetsnivåene, og at ting ble mindre svart-hvitt. Anne presiserer at et slikt tema fører til god veiledning, da man kan diskutere hvordan man flytter på barn med «myke hender». Jeg forstår det slik at Agnes ikke er helt enig i CLASS-indikatoren som sier at man ikke skal flytte på barn fysisk, men samtidig kan en slik uenighet lede til gode diskusjoner hvor de ansatte selv reflekterer rundt hva som er god praksis og at de gjør tilpasninger til innholdet i CLASS.

I Agera barnehage kom vi inn på om CLASS vektlegger fellesskapet barna imellom. Anne og Agnes sier at de selv jobber aktivt med fellesskapet mellom barna, og selv om det ikke er en egen dimensjon for fellesskapet, så går det inn under flere andre dimensjoner, som *Sensitive voksne*, *Positivt klima* og *Negativt klima*. De snakker litt frem og tilbake seg imellom og resonnerer seg frem til at det kanskje egentlig ikke står så mye om fellesskap likevel. Agnes sier etter en stund:

Det er jo sant at det vi skal, i *Voksnes sensitivitet*, så skal man score om de ser alle barna i gruppa. Ikke om man ser, på en måte, gruppa, kanskje. Men, hvis du skjønner hva jeg mener, at selv om du sitter med kanskje fem unger her, så ser du også ... kan du ha en kommentar eller to til de som holder på der borte. Så får du på en måte høyere score fordi du legger merke til andre enn akkurat de du er sammen med.

De snakker en god del videre, og poengterer at de har brukt CLASS samspillmessig i gruppa, og Agnes sier: «Vi har gjort det, da, men det er veldig norskt, ikke sant». Om hvorvidt fellesskap egentlig er inkludert i CLASS, sier Agnes etter en stund: «Jeg tenker at akkurat det gruppeperspektivet er jeg ikke sikker på. Det må jeg gå og sjekke». Slik jeg forstår Anne og Agnes så er barnefellesskap og gruppeperspektiv noe som er godt forankret i norsk barnehagetradisjon og dermed noe som er «norskt». De ser det som en naturlig del av det pedagogiske arbeidet, selv om det kanskje ikke er eksplisitt uttalt i CLASS-materialet at gruppeperspektivet er viktig.

Ut ifra deltakernes vurderinger, så kan det tyde på at verken danning eller gruppeperspektiv er sterkt vektlagt i CLASS, men at det er noe de jobber aktivt med uansett som en del av den norske barnehagetradisjonen.

CLASS beskriver nokså konkret hvordan barnehageansatte skal være og oppføre seg. I Dewalt barnehage ble dette et tema. Dina sier: «Jeg føler at det som er beskrevet i CLASS, det er jo sånn jeg har lyst til å være som pedagog, altså det er på en måte ... de beste dagene, da er jeg sånn, på en måte (latter)». Dagny er enig: «Det er jo som du sier at jeg vil jo også være sånn som det står beskrevet i alle de dimensjonene og ... det er sånn man ønsker å være». Dorthe sier at målet må være å bli bedre, men at man nødvendigvis ikke skal nå det idealet, for:

... det vet jeg ikke om er mulig, rett og slett. Men at man alltid skal jobbe for å bli bedre enn det man var tidligere, det synes jeg liksom er fint å kunne tenke ... men ikke sette liksom så store krav til en selv, at du skal være perfekt, for det klarer man ikke.

Intervjudeltakerne fra Dewalt barnehage forteller her hvordan CLASS beskriver den ideelle praksisen som man til enhver tid skal strekke seg etter. På en måte kan det være godt å ha noe å strekke seg mot, men samtidig kan man kjenne på at dette er uoppnåelig i praksis. Dorthe utdyper:

Sånn at jeg har på en måte noen ting som jeg liksom har lært meg, som har satt seg litt, som nå sitter, som jeg gjør automatisk. Og så tenker jeg at jeg må finne meg nye ting, som også er innenfor CLASS, som på en måte også skal sette seg, som går på automatikk, da, som er bedre enn det jeg har gjort det før. Det er det jeg tenker, eller det er sånn jeg har kommet frem til det nå, da, at jeg klarer ikke, tror ingen av oss klarer på en måte å følge alle de dimensjonene hele tiden, så ...

Det kan virke som at kravene til hvordan man skal være nesten kan bli litt overveldende og at det kan bli for mye å gå rundt å huske på. Ved å jobbe med bit for bit, har Dorthe funnet en måte å internalisere og automatisere elementer av den ideelle væremåten.

Dagny har også noen erfaringer med at det ikke alltid er så lett:

Det ikke alltid er like lett å være så anerkjennende, varm og mild, og. Det er situasjoner i barnehagen som oppstår hele tiden, og som gjør at man noen ganger må ha et annet toneleie, da, enn det som på en måte man helst skal ligge på for at barna skal forstå på en måte konsekvenser av ting de gjør. Man kan ikke alltid være så søt og snill og blid, og det må noen ganger være litt tydeligere rammer rundt ting, da. Jeg synes på fagdagen var det sånn ... det var liksom ... skulle være så sommersøtt hele tiden, og jeg tenkte at –ok, der er ikke jeg, i hvert fall.

For Dagny, så handler det ikke bare om at det er vanskelig å utføre den ideelle CLASS-væremåten, men at det ikke alltid er ønskelig ut ifra hennes vurderinger. Det kan det være situasjoner som oppstår som krever at man ikke bare er mild og vennlig, men kanskje litt streng. Når hun kaller idealet for «sommersøtt», forstår jeg det som at hun ser på det som et urealistisk ideal som hun verken kan eller ønsker å leve opp til i alle situasjoner.

Dorthe understøtter dette utsagnet og knytter det samtidig opp mot rammene rundt og bemanning. Hun skildrer et eksempel på de dagene man er underbemannet, kanskje litt halvsyk selv, barna påvirkes og konfliktnivået øker, tålmodigheten blir mindre og man tyr til et annet toneleie som går litt imot CLASS for å få stoppet en gjentakende konflikt. Hun avslutter skildringen med: «Det er veldig vanskelig å være den der som skal gjøre alt riktig, da. Ja, så det tenker jeg at man skal ikke ha dårlig samvittighet for at man ikke alltid klarer å følge den, for det er ... det er ikke bare-bare alltid.» Det

kan virke som at Dorthe av og til mener det er ikke bare vanskelig, men helt nødvendig å være tydelig og sette en stopp overfor barna, selv om hun vet at det strider imot CLASS.

Bente snakker om det å ha en mal for hvordan å oppføre seg:

Det som er litt betenkelig er at du har liksom én mal, ... de der parameterne som på en måte er udiskuterbare, da, sånn skal du gjøre det, og da tar du ikke hensynet til ... altså individuelle hensyn ... det som skjer ... altså, hvert enkelt barn, ikke sant, interaksjonen mellom voksen og barn. Det er bare kun en sånn statisk poengsum som du skal få, da. Og så skal vi liksom ... få noe førende ut av det. Så jeg er litt sånn ... æf, jeg er litt betenkt, fordi at det her er jo ikke noe som ... altså, barn er forskjellige, voksne er forskjellige, og det blir man liksom ... kanskje ikke underkua, men du blir så kua til at du skal oppføre deg sånn. Du skal gjøre sånn og sånn, ikke noe annet, så avstedkommer det en handling som ikke er hensiktsmessig i forhold til det skjemaet, da. Hvis du skjønner.

Bente er skeptisk til det å være underlagt en mal som ikke tar hensyn til ulike mennesker og situasjoner, en mal for interaksjon mellom barn og voksen, og udiskuterbare parametere for å måle dine handlinger. Hun her viser til CLASS-systemet med domener, dimensjoner, indikatorer og atferdsmarkører for hvordan man skal oppføre seg. Det er én måte å være på som er den akseptable, og Bente har muligens gjort noen erfaringer med at denne "riktige" måten å være på ikke alltid samsvarer med det hun selv vurderer som mest hensiktsmessig. Når hun snakker om å bli «kua», så forstår jeg det som at hun ikke opplever CLASS som en kilde til refleksjon, men heller som noe du bare skal gjøre uten å tenke for mye.

Et tema i intervjuene handlet om at CLASS er et amerikansk verktøy. Det at CLASS er amerikansk, var noe av det som gjorde Agnes litt ambivalent i starten, men etter å ha vært på kurs og lært mer om det, så hjalp det veldig, forteller hun. Anne poengterer at CLASS har blitt godt bearbeidet til norsk i Kvalitetssatsning A. Agnes og Dorthe snakket om videoer fra amerikanske barnehager. Disse videoene vises på kurs om CLASS, og de som sertifiseres som observatører må se på videoer fra amerikanske barnehager og score de ansatte i videoene, både for å øve på å score og ved en prøve for å bli sertifisert. Agnes, som er sertifisert observatør, sier:

Ja, den norske oversettelsen er på en måte god da, men når vi sitter og scorer amerikanske videoer, så må jeg bruke det amerikanske, på en måte, systemet, så det er jo et veldig mye mer fokus på læring, for eksempel, og hva som er god kvalitet og høy kvalitet på det.

Hun nevner som et eksempel en video med en barnehagelærer som skriver bokstaver på en tavle, men poengterer samtidig at «en som sitter i sandkassa og forteller barna noe nytt» kan score like bra. Hun sier at hun stadig blir minnet om at CLASS er amerikansk og at det må tilpasses til norske forhold. Hun poengterer samtidig at det er mye amerikansk forskning som ligger bak, lange studier fra barnehagen og ut high school, som viser hvor viktig kvalitet i barnehagen er for hvordan barna skal klare å henge med utviklingsmessig opp igjennom årene, og da særlig med tanke på utsatte barn og «det gæppet som blir bare større og større». Hun refererer til en læringskurve som viser at barn lærer mest frem til ca 6-årsalderen og deretter flater mer ut, og at det der for er viktig å «henge med» for hvis ikke så «klarar du aldri å ta det igjen».

Det er særlig i videoene fra de amerikanske barnehagene at Agnes opplever et sprik mellom CLASS-væremåten og den norske barnehagetradisjonen. Når hun eksemplifiserer hvordan det er mer fokus på læring, så forstår jeg det som at hun snakker om en form for instruksjonslæring, hvor barnehagelæreren formidler ny kunnskap til barna, enten om det er ved hjelp av en tavle eller i sandkassa. Hun sier det må tilpasses norske barnehager, men forsvarer samtidig læringstrykket når hun knytter det til en teori om *the achievement gap*, altså gapet mellom forventet læring og det som faktisk er lært, som blir større og større over tid og viktigheten av barnehagens rolle for barns læring videre opp i årene.

Dorthe har også sett noen amerikanske CLASS-videoer på kurs og hun sier:

De var fra USA og du kan ikke sammenligne amerikanske tilstander og her, for der –dydydy! De prata, prata, prata, og sånn er jo ikke vi nordmenn, ikke sant. Så det var jo helt overveldende og sjokkerende og alt, ikke sant, og så vi bare -å, skal vi gjøre sånn der, skal vi være sånn? Det går ikke (latter). Nei, vi skal ikke være sånn. Ikke sant, vi må finne vår måte å gjøre det på, men vi kan ta inspirasjon fra det, og selve konseptet er veldig, veldig fint, da, så jeg syns det var veldig, veldig spennende.

Når Dorthe bruker ord som «overveldende og sjokkerende» om måten de ansatte «prata, prata, prata» på i videoene, så tyder det på at det er et nokså stort sprik mellom den amerikanske ideelle måten å snakke på, som presenteres i videoene, og det vi er vant med i Norge. Hun gir inntrykk av at de ansatte snakker veldig mye i videoene og hun ser det ikke som et mål å snakke like mye selv, men virker likevel inspirert.

Brit og Bente har også noen tanker om at CLASS er amerikansk, og ser det som en årsak til at norske barnehager ofte får dårligere score på språkdimensjonene og høyere score på



omsorgsdimensjonene. Bente sier: «Du skal bli mindre omsorgsfull og mer språklig» og så ler hun. Brit følger opp med: «Ja, det er jo sånn vi har jobbet i alle år, da at omsorg er liksom det viktigste, å få trygge barn og liksom jobbe med det». Jeg forstår det som at de fortsatt ser på omsorg som det viktigste i norske barnehager, selv om den amerikanske CLASS-standarden vektlegger at de ansatte skal snakke mye. Brit nevner likevel, i en annen sammenheng, at de har lært noe angående arbeid med språk:

Man bli jo mer observant, på noen ting som man ikke tenkte så mye på før, da, sånn som Parallellsnakk for eksempel, er jo ... det var ikke noe ... men nå vet jo alle på min avdeling hva det er for noe. Så man lærer jo også noe nytt, da, absolutt.

Til tross for at de tullet litt med vektleggingen av språkarbeid, så har de også lært noe nytt.

Agnes, som har vært sertifisert i omtrent et halvt år, snakket om hvordan hun opplevde å være en del av et CLASS-nettverk. Hun forklarer at «det er veldig strenge regler for de kompendiene og de papirene vi har derfra» og strenge regler for å være medlem på CLASS-nettsiden. Hun forklarer at det er Harvard som er innehaver og at man kan stille spørsmål i et nettverk for hele verden, «Så det er gøy. Ja, vi får mailer hver dag om sånne spørsmål som er tatt opp». «Du føler at du er med på noe litt sånn stort, da»,

Agnes forteller her om strenge regler for håndtering av CLASS-materiell, om et lukket, internasjonalt medlemsforum for sertifiserte CLASS-observatører og at Harvard står ansvarlig for det hele. Det kan virke som at dette underbygger viktigheten av CLASS. Ideen om å være med noe verdensomspennende med Harvard i spissen er veldig annerledes enn det en barnehagelærer i Norge er vant til fra før, og kan bidra til en følelse av entusiasme.

Det er knyttet utgifter til arbeidet med CLASS. Det nevnes eksempler som sertifiseringer, resertifiseringer, mentorveilederstilling, kurs og materiell. Agnes sier: «De er veldig på at vi skal bruke dette verktøyet som vi har fått». Det har blitt bevilget betydelige midler til satsningen, og det kan se ut til at barnehageseksjonen forventer at satsningen jobbes med og at det gir resultater. Cora forteller at sertifiseringskurset kostet kr 8000 og at hun i tillegg måtte ha litt fri, «så det koster nok bydelen litt, ja». At hun måtte ha noe fri fra avdelingen for å fullføre sertifiseringen var ikke noen selvfølge. Hun måtte selv si ifra til styreren at dette var for omfattende til å kunne sitte i helgen og fullføre sertifiseringen. Det ble ikke satt inn vikar. Cora forteller videre: «og det var de som hadde det kurset veldig opptatt av da, at barnehageseksjonen må på en måte spytte inn det som trengs, da, når man først bruker mye penger på det så må man gjøre det litt sånn ordentlig, da». Clara bekrefter at

de er veldig fornøyde med satsningen, at man må få holde på en stund, og at det må settes inn nok penger. Det ser ut til at både Clara og Cora opplever at satsningen er verdt pengene, og er mer opptatt av at man bruker nok penger når man først har valgt denne måten å jobbe på, at det blir gjort skikkelig. De sier ikke spesifikt at det må settes inn vikarer, men jeg forstår det slik at det er et av elementene i å gjøre det «ordentlig»

Bente forteller at det ikke er satt av midler til arbeidet med CLASS, slik som å sette inn vikarer ved mentorveiledninger. Det er opp til styrerne om det skal settes inn vikarer ut ifra behov, noe de erfarer at ofte ikke skjer. Da vi kom inn på kostnader ved sertifiseringer, kurs og materiell, sier Brit: «Jeg vil jo tro det sitter noen et sted som tjener masse penger og smiler (latter)». Det kan virke som et paradoks at man kan bruke penger på det som kreves av CLASS-systemet, men at det ikke satses på nok bemanning når man gjennomfører opplegget i kvalitetssatsningen.

I Agera barnehage var Anne og Agnes opptatt av hjerneforskningen de hadde fått presentert gjennom CLASS-opplæringen. Agnes sier:

Det er på en måte spennende å få være med på noe sånn nytt. Og jeg var jo litt skeptisk også, men jeg ble ganske overbevist om at dette her var noen ordentlige saker, når det, på en måte, når de begynte de forelesningene om nervecellenes utvikling og hjernens ... forskjellige deler av hjernen. Og, ikke sant, alt hvordan det utvikler seg og hvordan vi kan være med å påvirke det. Så får du jo lyst til å være med på det, da.

Agnes ble overbevist om at det ligger en viss tyngde bak CLASS da hun fikk innblikk i hjerneforskningen som ble presentert. Hun motiveres av tanken på å være med på å forme barnas hjerner gjennom arbeidet i barnehagen. Hjerneforskning blir tatt opp flere ganger i intervjuet. I tråd med tilbakemeldinger fra foreldre sier Agnes:

Jeg opplever også at .... du kan få litt sånn der at noen fedre spesielt kanskje faller litt sånn ut hvis jeg begynner å snakke om (latter) similin, eller hva det nå het, laget på nervecellene. Ja, hvordan det utvikles gjennom (latter) kontakt og nærkontakt og sånn, men hvor viktig det er at man at man, ja... Jeg synes det er litt gøy, da, å slå i bordet med litt mer enn kos og omsorg.

Agnes forteller her at det er moro å vise foreldrene at hun kan noe om hjerneutvikling, ikke bare snakke om omsorg, men vise til at omsorg er viktig for at barnas hjerner skal utvikles optimalt. På den måten kan hun vise at hun kan noe som ikke er allmenn kunnskap og noe som foreldrene ikke

vet noe om. Hjerneforskning blir også bragt opp igjen i tråd med viktigheten av faglighet i barnehagen.

Anne: (...) og mer enn pass og stell, ikke sant. Hjerneutviklere!

Agnes: Vi er det. Hjerneutviklere. Det kan de endre tittelen på utdanninga til!

Anne og Agnes omtaler seg her som hjerneutviklere, og det kan virke som at det anses som mer viktig enn om man «bare» er barnehagelærer. Det kan virke som at kursing om hjerneutvikling har ført til en økt erkjennelse av hvor viktig arbeidet i barnehagen er, og at det er gøy å vise til hjerneforskning i dialog med foreldre.

#### 6.4 Om observasjonene

På spørsmål om hva som er det første de tenker på når de hører ordet CLASS, så var det flere av deltakerne som viste til observasjonene. «Testing og standarder», var Agnes' første assosiasjoner, og Anne fulgte opp med «Vi blir målt og sjekka, ja». Intervjudeltakerne hadde litt ulike opplevelser av å bli observert med CLASS. Det ble brukt ord som ubehagelig, merkelig, anstrengt, nervepirrende, spesielt, spennende og skummelt. Anne og Brit syntes det var greit nok eller helt greit. Bente har ingen motforestillinger mot å bli observert, men synes det er mer betenkelig med en mal for hvordan å oppføre seg. Agnes sier det ble bedre etter hvert, mens Celine sier hun ikke føler seg særlig fortrolig med observasjon. Dorte, som har vært med i Tf3-prosjektet, sier at selv om hun har vært med på det før, så er det «ikke noe mindre nervepirrende for det». Videre sier hun: «Altså det er klart at det er litt skummelt, men man må jo bare være sånn som man pleier å være ... prøve i hvert fall, men man var nok ikke helt det, kanskje».

Cora poengterer at de som barnehagelærere kan det som CLASS omhandler, men fremhever at observasjon tar frem det beste i dem i flere situasjoner, og utdyper: «Jeg føler nesten av og til at jeg har en sånn der observatør i nakken, da, sånn at jeg når jeg er i en situasjon, så er det liksom sånn - okei, Cora, kom igjen nå, og så prøver jeg å bruke disse CLASS-redskapene, som om jeg skulle bli observert, da». Hun forteller videre at det har blitt «en bevisstgjøring som har løfta meg som pedagog», og at «jeg oftere klarer å ta frem toppnivået mitt enn jeg kanskje gjorde før, fordi at jeg har noen ord og noen setninger og noen indikasjoner og dimensjoner og alt det her som jeg kan hente frem i hverdagen, hele tiden egentlig». Når Cora sier at hun føler at hun har en observatør i nakken, så forstår jeg det slik at erfaringen med å bli observert fører til at hun i større grad observerer seg selv i hverdagen enn hun har gjort før.

Clara har erfaring med observasjon da en observatør kom for å øve seg på hennes avdeling. Hun sier: «Jeg blir veldig sånn bevisst, og jeg vet jo hva de er ute etter, på en måte, så dermed så løfter man seg litt mer enn jeg kanskje ville gjort hvis de ikke var der», og «så ser du da at du lykkes jo med det». Hun forteller at «det fører til noe godt, som oftest» og utdyper at: «Det tror jeg vi har godt av, for vi går liksom i det samme, vi som jobber på en avdeling, ikke sant, og så er vi kanskje ikke så gode til å gi hverandre tilbakemelding eller, både ros og ris liksom». Det kan virke som at observasjonssituasjonen kan virke både ubehagelig og skjerpene på intervjudeltakerne, men at dette også kan være en slags positiv spenning. Man ønsker å vise seg fra sin beste side og man blir mer bevisst på egne handlinger. Det kan også virke som at observasjoner kan føre til at man går litt ut av den vante tralten og dermed tenker mer over handlingene sine. Dessuten kan det oppleves positivt å bli sett.

Brit, forteller at de under Tf3-prosjektet ble observert tre ganger i året og dermed kunne se en utvikling over tid med de samme barna og ansatte. Slik det er nå, så er det kun observasjon om høsten, og dermed vil det ikke bli den samme muligheten til å se utvikling, da det kanskje både nye barn og kanskje nye voksne på avdelingen hver høst. Slik jeg forstår Brit så mister man litt av nytteverdien ved å kun observere en gang i året.

Agnes, som er CLASS-sertifisert, ser frem til at alle pedagogene blir sertifisert, for da «vil jo alle pedagogene få enda, på en måte, mer kunnskap om det, og sånne observasjonsøyne». Når Agnes sier at man får «observasjonsøyne» så tolker jeg det som at hun uformelt observerer mer i hverdagen og at hun legger merke til ting hun ikke ville tenkt over før sertifiseringen. Hun ser på både seg selv og kollegaer med et blikk som er trent opp til å se etter CLASS-systemets indikatorer og markører i det daglige arbeidet.

Det ble nevnt eksempler på at observasjonene føltes unaturlige eller “autentisk, men ...”. Agnes sier: «Første gang, så var det veldig merkelig og anstrengt, altså alle var sånn på tå hev og på en måte ingen var seg selv». Brit, som synes observasjon er helt greit, har noen lignende perspektiver og utdyper videre: «Hvis alle tre er på sitt aller beste, for eksempel, da, så klart det blir jo litt annerledes enn en vanlig dag. Men man gjør jo det man gjør og sier det man sier uansett, da, men det er klart det blir jo ikke helt som en vanlig dag». Slik jeg forstår Agnes og Brit, så vil man kanskje oppføre seg litt annerledes i en observasjonssetting. Man forsøker å gjøre sitt beste, men det kan kanskje føles noe kunstig. Man er ikke helt seg selv, slik man vanligvis er, men likevel er jo det man gjør reelt.

I flere barnehager ble det gjort endringer på avdelingen før observasjon. Bente forteller at støttepedagogene ble tatt vekk før observasjon og påpeker at det som er rigget for å få en bra

hverdag for barna, er tatt vekk. Brit forteller at de pedagogiske lederne måtte ha tidligvakt for å være med på den tidligste observasjonsloopen. Anne og Agnes forteller at de måtte ha småbarna inne, og ikke fikk lov å gå ut da det var observasjon. De pleier alltid å være ute om formiddagen, og de opplevde at barna ble urolige av at rutinen ble brutt. Agnes beskriver videre hvordan de ansatte strever med å engasjere barna for å gjøre det bra på scoringen. Det som skjer er autentisk i den grad det som skjer faktisk skjer, men samtidig er dagen unormal i forhold til det vante og oppleves som unaturlig. Hvorfor disse tilretteleggingene ble gjort, virket å være noe uklart for deltakerne, og samtidig noe de kritiserte. Både det å ta vekk støttepedagoger og å endre rutiner for små barn kan føre til at barna får en dårligere dag, og dermed vil det kunne påvirke de ansatte som observeres. Det blir som å påføre en ekstra stressfaktor i tillegg til selve observasjonen.

Brit forteller at de ble observert mandag morgen etter høstferien, og observasjonene ble påvirket av at det var mye gråt barnegruppa. Dette er et eksempel på at tidspunktet for observasjon kanskje ikke var helt optimalt med tanke på å score høyt. Om flere barn har hatt en uke ferie, så kan mandag morgen være litt ekstra tøff ved avskjed med foreldrene. Selv om de ansatte jobber intenst med å trygge og roe barna, så ser jeg for meg at det også kan føre til økt stress ved observasjon.

Andre merket også stor forskjell på kvaliteten under de ulike loopene på en og samme dag, da knyttet til bemanning. Clara forteller at de scoret bra på første observasjon kl. 8.30, med to voksne og få barn, mens på neste loop var det fortsatt to voksne, men flere barn. Hun sier: «Hvis dette her kan bli formidlet til politikere og you name it i forhold til voksentetthet og hva ... for det tenker jeg og må være en del av CLASS, eller i Satsning C, at kvaliteten er høyest når vi er flere voksne, ikke sant». Jeg får inntrykk av at pedagogene allerede i observasjonssettingen vet at de vil score dårlig, selv om de virkelig gjør sitt beste for å trygge og trøste. Brit har et lignende ønske etter å ha fått dårligere score den første halvtimen, før seinvakta kom på jobb. Hun sier: «og jeg tenker det er jo helt fint at det kommer frem, for det er jo dårligere kvalitet, men man er færre mennesker. Men jeg vet jo ikke hvor mye de tar hensyn til det, da».

Cora, som er nysertifisert observatør, slår fast, at CLASS ikke tar hensyn til bemanning og strukturelle faktorer, på samme måte som bemanning heller ikke var en del av Tf3-studien. En ting er at CLASS ikke ser på antall ansatte pr barn, men Cora forklarer videre at det tallet du får som score på de ulike dimensjonene er et snitt av de ulike observasjonsloopene, dermed får man heller ikke vite i hvilken observasjonsloop man gjorde det bedre eller dårligere.

Dina har en litt annen vikling på det med å bli observert når man har dårlig bemanning. Hun forteller om en litt kaotisk dag med vikar, men påpeker at dette er hverdagen til barna og det de opplever, og

at man ikke bare kan skylde på at man har vikar og derfor fikk lave score. Hun sier videre at man må kunne ha høy kvalitet, selv med vikar, i et så «sykdomsbelastet yrke». Hun sier det var interessant å få tilbakemelding og at «det var litt sånn øyeåpner for meg, at vi må faktisk sette disse vikarene også litt mer inn i hvordan jobber vi, hvordan vil vi ha det på avdelingen. For det har så mye å si for hverdagen til de barna». Det virker som at Dina ikke ser det som et nederlag å få dårlig score på en dag med vikar, men som en påminner om at det er viktig å jobbe med CLASS alle dager uansett. Barna er der hele tiden, også på dager med vikarer og færre ansatte, så man kan ikke slå seg til ro med at dårligere bemanning gir dårligere kvalitet. Slik jeg forstår Dina, må man da heller trå til litt ekstra.

Brit beskriver hva observatøren gjør slik:

Da kommer det en person inn som har 4 looper på ca 20 minutter, da, hvor han sitter og noterer og skriver, og så regner på de scorene etterpå, da, som vi får presentert avdelingsvis, også sammen med styrer. Hva vi har gjort bra, da, og for mye av det og for mye av det, og så kanskje vi kan gjøre litt mer av det.

Dina, som i utgangspunktet gir uttrykk for å være positiv til å bli observert, har likevel noen kritiske perspektiver på rollen til en observatør, og spør: «Hvor lett er det å være helt objektiv når du kommer inn? Hva ser du, hvem ser du på, hvilke barn er det du hører, hvilke voksne er det ...?». Hun forklarer videre at observatøren ikke hørte alle ansatte, og egentlig bare fikk observert 2 av 4. Dessuten hadde de vikar denne dagen. Hun undrer: «Gir det da riktig bilde av hvordan barna har det i barnehagen?». Dina stiller seg her kritisk til hvordan en observatør kan være objektiv, og da særlig med tanke på at man ikke kan få med seg alt som skjer.

I Satsning A skal noen av barnehagene kun ha interne observasjoner. Agnes forteller at en av grunnene til at hun opplevde første observasjon som anstrengt og merkelig, var at barnehagens egen styrer gjorde observasjonene. Hun sier at det ble mye pinking i løpet av tilbakemeldingen, og hun forklarer det med at «det var litt sånn rusk og rask som kommer med fordi at man kjenner hverandre så godt». Hun forklarer at en frustrasjon som hadde bygd seg opp over tid kom tydelig frem i observasjonen, og da hadde styreren vist irritasjon over dette i løpet av tilbakemeldingen etterpå, og det lignet mer på personlig kritikk. Agnes tror ikke at en ekstern observatør ville pirket på samme måte. Hun har erfart at det kan være uheldig å observere i egen barnehage, og vanskelig å gi nøytrale tilbakemeldinger. Agnes poengterte at de lærte litt av den første observasjonsrunden og at det har gått bedre ved senere observasjoner.

Cora, som er sertifisert observatør, sier at «en anbefaler at du skal observere i andre barnehager der du ikke har følelser og forutinntattheter», og eksemplifiserer det med at «hvis jeg skulle inn og observere på Clara sin avdeling, så ville jeg gått inn der og hatt noen tanker om at jeg vet mye Clara er god på. Jeg vil se henne under de brillene.» Hun sier man kan gjøre det for å øve seg, men at utgangspunktet er at du skal observere folk du ikke kjenner, at «følelsene skal ligge igjen» og at man skal «se etter fakta».

## 6.5 Om tilbakemeldingene

Etter 3-4 looper med observasjoner får avdelingen tilbakemelding på scorene. Tilbakemeldingene etter observasjonene ble omtalt av flere som veldig fint, spennende, hyggelig, superbra, lærerikt, nyttig og at de gjør at man blir bevisst. Som Dagny sier:

Veldig hyggelig å sitte den timen etterpå og få tilbakemeldingene. Skulle ønske at den hadde vært dobbelt så lang, liksom, og få de tilbakemeldingene på godt og vondt, da. Det var superbra, synes jeg i hvert fall. Selv om jeg syntes det var skummelt i forkant, men så var det ikke det i det hele tatt. Det var bare veldig lærerikt, synes jeg.

Dagny opplevde tilbakemeldingene etter observasjon som noe lærerikt og positivt, selv om det også kunne være dårligere score på noe. Dina har samme erfaring og sier: «Og så når man blir observert, så catchet jo hun (observatøren) sånne småting som kanskje ikke vi har tenkt på, som jeg -å, ja, jeg sa dét, ja. Jeg kunne kanskje sagt det på en annen måte». Dina virker også positiv til å få tilbakemeldinger om ting som kunne vært gjort annerledes.

Celine, som ikke følte seg fortrolig med observasjon, knyttet det opp mot scorene som blir presentert etterpå: «Du vil jo gjøre ditt beste, og så kommer det et score etterpå, og så -nei, gikk kanskje ikke så greit.» Samtidig poengterer hun at hun også reflekterer mer når noen kommer inn og ser henne fra en annen vinkel. Jeg tenker at dette kan handle om en frykt for å ikke ha gjort det bra nok, og at det kan være ubehagelig å få det påpekt med en tilbakemelding om dårlig score.

Flere snakket om at man kjenner seg igjen i tilbakemeldingen, at man visste om det som ble satt fingeren på. Brit sier at hun ikke fikk noen tilbakemeldinger som hun tenkte var feil, det var ingen overraskelser. Hun forklarer: «Jeg skjønner jo hva han har sett, og jeg var jo der». Clara, som har snakket varmt om observasjoner tidligere, har en lignende opplevelse og sier at hun visste underveis i observasjonen hva som ville bli satt fingeren på, og at det var «litt sånn ubehagelig» og «litt sånn begge deler». De som blir observert, har på forhånd oversikt over måleindikatorene, og Clara merket

selv hvor hun kanskje tro litt feil i henhold til disse indikatorene. Jeg tolker Clara slik at det er en ambivalens med tanke på ubehaget hun føler ved å få feilene sine påpekt og samtidig nytten av å bli mer bevisst. Dorte var heller ikke så overrasket over tilbakemeldingen hun fikk. Hun forteller at utgangspunktet for Tf3 var påstanden om at norske barnehager bør bli bedre på språk og læring, mens omsorgen ofte blir godt ivaretatt. Hun ble derfor ikke overrasket over at tilbakemeldingen hun fikk handler om nettopp dette. Selv om hun synes observasjoner er litt skummelt, og tilbakemeldingene ikke er så overraskende, så anser hun det likevel som spennende.

Deltakerne uttrykker noe ambivalens rundt observasjoner og tilbakemeldinger. De vet hva man blir observert på, og de kjenner selv når de ikke strekker til. De har ulike opplevelser av å få tilbakemeldinger om dårlig score. For noen blir det en a-ha-opplevelse, for noen er det gjenkjennbart, og for andre kan det kanskje bli en bekreftelse på at man ikke har gjort det bra nok.

Celine forteller om en episode ved observasjon som hun «fikk en sånn bemerkning på». Hun satt og spilte spill med en gruppe barn, hadde dialog med disse og fokuserte på å stille spørsmål og berike barnas språk underveis. Så kom et annet barn og forsøkte å få kontakt, men siden hun var midt i dialog med de andre barna, så lot hun dette barnet vente litt. Det fikk hun en «bemerkning» på i tilbakemeldingen. Slik jeg forstår Celine, så valgte hun bevisst å holde dialogen med de spillende barna i fokus, og å la det siste barnet vente litt. Hvilke vurderinger som lå til grunn for denne avgjørelsen, sier ikke Celine mer om, men jeg tenker det kan være plausible grunner til det ut ifra at hun kjenner barnet. Slik jeg tolker Celine så var denne tilbakemeldingen noe i strid med de vurderingene hun selv gjorde i situasjonen.

Cora har et svar på Celines fortelling på bakgrunn av at hun selv er sertifisert. Cora forklarer Celine at hun sikkert har scoret bra på språkdimensjonen, men kanskje ikke dimensjonen som går på å ha oversikt over gruppa. Hun sier videre at hun som observatør nå ser observasjonene med et annet blikk, og: «Jeg tenker veldig sånn at en må være ganske så avslappet på det der med å bli observert fordi det er så sammensatt det her. (...) for det er vanskelig å på en måte score kjempebra på alt sammen, for det er så mange ting du skal ha med, da». Cora sier her at det egentlig er bortimot umulig å score bra på alle punkter samtidig, og at man ikke må stresse for mye rundt dette.

Dorte har noen refleksjoner rundt en lignende situasjon. Hun forteller at de på hennes avdeling hadde jobbet veldig mye med barnas selvstendighet gjennom hele høsten, men likevel ga observatøren tilbakemelding på at de kunne ha gjort mer for å fremme barns selvstendighet under observasjonen. Hun sier videre: «men så tenkte jeg at, nei, men hun har jo bare observert tre kvarter i løpet av en 9,5 times dag. (...) Man må liksom ta det litt med en klype salt, altså, hun har jo tross alt



ikke sett veldig mye, egentlig». Man kan kanskje ikke ta CLASS-tilbakemeldingene helt på alvor. Hun forklarer videre at det føles «litt urettferdig», men at hun tenker: «-ja, ja, men du vet ikke om alt det andre vi gjør» og at «hvis vi ikke hadde gjort det så hadde kanskje ting sett helt annerledes ut». Dorthe viser her til et stykke arbeid som ikke vil være synlig for observatøren og derfor ikke teller i vurderingen. Dorthe sier hun ikke vet hvor stor nytteverdien av observasjon og tilbakemelding er, for «du får ikke et helt riktig bilde», men samtidig er det en påminner om hvordan man skal jobbe og hvordan man skal være, selv om man ikke klarer alt hele dagen. «Så, ja, det er utfordrende», sier hun til slutt. Dorthe synes å ha et noe ambivalent forhold til observasjon og tilbakemelding, både på grunn av den korte sekvensen med observasjon og alt det usynlige arbeidet som ikke fanges opp i CLASS.

Clara forteller at hun fikk en tilbakemelding om at duploen kanskje ikke behøvde å være på duplobordet, men heller på gulvet. Likevel poengterer hun at de fortsatt sitter ved bordet og sier: «det blir jo ikke nødvendigvis at du skal gjøre sånn eller sånn, eller de har svarene på alt». Clara forbeholder seg retten til å gjøre sine egne vurderinger. Hun tar det ikke for gitt at observatøren nødvendigvis vet best.

Bente opplevde ikke at det var særlig rom for refleksjon under tilbakemeldingen etter observasjon. Hun sier:

Altså skal du ta førerkort så er det jo, det er noen regler, da, for å få førerkortet, og du stryker på oppkjøringa hvis du ikke følger trafikkreglene og sånne ting, da. Ikke for å sammenligne, men kanskje litt, for det at det var jo sånn observatøren satt og oppsummerte. Det var ikke så mye innspill for refleksjon, for det var - sånn er det, ikke sant. Det er den veien du skal gå, ikke sant, det er sånn dere skal snakke med barna, det er det du skal bruke med turtaking, det er det du skal bruke i forhold til videre refleksjon med barna og sånn, ikke sant. Det var ikke, jeg finner ikke at det var så mye sånn refleksjon, og det er jo en del av utdanninga, det er jo det å kunne sette seg ned og den der undringen og refleksjon rundt dette, alt, og det var det ikke her, da. Jeg kunne ikke reflektere rundt så mye hvorfor det resultatet kom, om det var positivt eller negativt, ikke sant, for det var bare, det er oppskriften.

Bente forteller her om en tilbakemelding på observasjon som kun omhandler hva man har gjort eller ikke gjort i henhold til malen, altså CLASS-materialet. Hun sammenligner det med trafikkregler og oppkjøring. I tilbakemeldingen ble det ikke lagt opp til refleksjon rundt resultatene, noe jeg får

inntrykk av at Bente savnet, og hadde en forventning om. Hun sier refleksjon er en del av utdanningen, og med det forstår jeg det som at hun antar at alle barnehagelærere kan reflektere og at det er en naturlig del av det pedagogiske arbeidet.

Cora forklarer at observasjon ikke er et mål i seg selv og ikke har noen hensikt hvis man ikke bruker observasjonen til noe. Hun beskriver det som to puslespillbrikker og forklarer videre: «Observasjon var én brikke», men påpeker at man er avhengig av at de ansatte tar tak i observasjonen og jobber videre med CLASS i barnehagen. Senere i intervjuet, da vi snakket om tilbakemeldinger, sier hun: «Der kommer den andre puslebiter» og forklarer at de ansatte selv må reflektere rundt hva man kan bruke tilbakemeldingen til, og finne ut hvilke dimensjoner de skal jobbe videre med.

Anne forteller at «oppsummeringen etterpå har gitt mer bevissthet og mer kjennskap til hele prosjektet», men poengterer samtidig at «de andre gruppemøtene og sånt, det har kanskje gitt mer». Observasjon og tilbakemelding er kanskje ikke det som oppleves mest nyttig.

## 6.6 Om veiledningene

Agera barnehage hadde mentorveiledninger i fjor, mens Bacho barnehage skal ha seks mentorveiledninger i år. Det er de pedagogiske lederne som deltar på mentorveiledning med en ekstern CLASS-sertifisert mentor, og praksisfortellinger er grunnlaget for veiledningene. Agnes og Anne likte mentorveiledningene veldig godt og skulle ønske det kunne fortsatt lenger. Anne sier: «Det var a-ha og røde kinn etter hvert møte» og Agnes sier: «Ja, ja, ja, og det er kjempedeilig!». Agnes forklarer at mentor kjente Kvalitetssatsning A så godt at «hun klarer å stille de riktige spørsmålene med én gang». De sier de har kjent på frustrasjon over å skulle ha veiledninger på egenhånd uten støtte fra mentor. Anne og Agnes har fått mye ut av mentorveiledningene og det har vært en fin erfaring. De gir uttrykk for å savne mentoren i etterkant.

Brit og Bente snakker mest om at det er lagt opp til for mange mentorveiledninger, at det blir litt mye. Jeg vet ikke hva de mener om innholdet i mentorveiledningene, men på generell basis så snakker de om at det er positivt å se på sin egen rolle på avdelingen. Jeg opplever ikke at de har motforestillinger mot mentorveiledning, men mot at de blir tatt ut fra arbeidet på avdelingen for ofte.

I Caterpillar barnehage har de hatt veiledninger internt både avdelingsvis og i grupper med barnehagemedarbeidere og grupper med barnehagelærere, noe de startet med under Tf3-studien. Cora har god erfaring med å lede veiledningsgrupper i sin barnehage, og snakker mye om dette. Hun forteller at det var god struktur på veiledningsgruppene, at det var klare punkter på hvordan man

skal gjøre det. Hun kunne gå inn i en rolle og sette seg selv litt ut på siden av diskusjonen. Hun sier: «Jeg hadde en oppskrift på hvordan jeg skulle gjøre det, og det gjorde at det var lettere å kanskje ikke ha så mye følelser inne i det her». Hvem som har laget denne «oppskriften» sies det ikke noe om, men det kan være en veiledningsmal fra Tf3-prosjektet hun snakker om. Hun forklarer at denne oppskriften gjorde at det ble lettere å stille spørsmål og å stoppe de som begynte å gi råd for tidlig. Det ble ryddig og mindre personlig. Målet for Cora var at alle skulle gå ut av veiledningen med en god følelse, at man ble inspirert og «ikke at de ble slakta». Hun sier at opplegget er veldig forståelig og greit.

I Dewalt barnehage forteller intervjudeltakerne at de ikke skal ha det like intenst som under Tf3, men at de kan finne sin egen måte å gjøre arbeidet med CLASS på. De nøyer seg med å snakke om månedens dimensjon på første avdelingsmøte hver måned, går igjennom kjennetegn, hvordan man kan jobbe med det og egne erfaringer.

I Bacho barnehage snakker Brit og Bente om at de skal gjennomføre ti veiledninger i året med sine ansatte, i tillegg til at de har seks mentorveiledninger utenfor barnehagen. Det skal rapporteres til styrer at veiledningene er gjennomført og skrives logg som styrer skal legge i systemet. Bente sier: «Det er jo en oppgave som har kommet til, og så må man se på hvilken funksjon du har da, når du er på avdeling. Skal du være der som en voksen person, ikke sant, sammen med barna, eller skal du være der som en sånn administrator?». Hun spør videre: «hva er liksom rollen ... når du får på mye sånne oppgaver, da må du mye vekk fra avdelingene, ikke sant?». Brit følger opp: «... praksisfortellingene som du må sende inn og ta inn». Bente forklarer at det tar tid vekk fra barna og spør: «Når var det jeg planla en god samlingsstund sist? Det er lenge siden».

Det kan virke som at Brit og Bente er mest opptatt av all tiden som må settes av til CLASS-arbeidet, og at det går ut over både tilstedeværelsen på avdelingen og til andre planleggingsoppgaver man har som pedagogisk leder. Ting som ikke inngår direkte i kvalitetssatsningen. I Bacho barnehage sies det ikke noe spesifikt om hva de får ut av veiledningene, men Brit sier på generell basis: «Tenker det kan være fint å liksom se på din egen rolle, hvordan man jobber med barn og hvordan man snakker med barn og hvordan man er sammen med barn. Så jeg tenker det kan være behov for det på en eller annen måte». Bente sier seg enig i dette, og jeg får inntrykk av at Brit og Bente ikke har noe imot CLASS-veiledningene i seg selv, men at omfanget med 10 veiledninger i året, med skriving av praksisfortellinger og rapportering, blir for mye og går ut over andre viktige oppgaver.

Også i Agera barnehage skal praksisfortellinger være grunnlag for veiledningen. Agnes sier at det er «bevisstgjørende», og at det er godt for alle å «komme litt ut av rutinearbeidet». Hun forteller

videre: «Man reflekterer mer på sin rolle med barna og med de andre voksne». Hun forteller også at alle ansatte skal skrive praksisfortellinger med utgangspunkt i bestemte CLASS-dimensjoner. Hun sier at det var lett i starten da de skulle skrive om *Positivt klima*, men at det ble vanskeligere etter hvert, da noen av dimensjonene er vanskeligere å skrive om. Samtidig poengterer hun at man må øve seg, og at dette er viktig for å øke kvaliteten.

Anne forteller at hun følte på mye frustrasjon da hun selv skulle veilede på basen, og savner mentoren som kom utenfra. Agnes sier: «selv om vi ikke er like flinke til å følge malen for de veiledningene, så føler jeg jo at vi får veldig fine diskusjoner rundt praksisfortellingene og at vi merker jo at alle er mer bevisst på hva som på en måte karakteriseres som god kvalitet, da». Anne tilføyer: «Mer bevissthet rundt rollen sin, at den relasjonen mellom oss og barna, at den ikke må undervurderes da». Anne og Agnes virker veldig fornøyde med at alle skriver praksisfortellinger og opplever det som et godt utgangspunkt for diskusjoner og bevisstgjøring for alle ansatte. De sier videre at det er blitt lettere å gi veiledning også i hverdagen når man jobber på denne måten. Anne eksemplifiserer med at man lettere kan si: «Der var det, akkurat det vi mener det, ikke sant?», og hun sier at «de følte det raskt på kroppen alle ansatte, tror jeg, i praksis».

Et utfordrende element, som Anne og Agnes opplever, er at andre medarbeidere sliter med å levere praksisfortellinger, at «mange synes det er veldig, veldig vanskelig», som Agnes sier. Anne følger opp: «Kjempeork! Bedt om det flere ganger, og vi har tatt det helt nedpå og eksempler fra hverdagen. - Akkurat det som skjedde nå, skriv det ned, som vi snakket om i sted, likevel så ...». Agnes fortsetter: «... så blir det feil skrevet ned også» og forklarer at medarbeiderne ikke skriver bare hva som skjer, men trekker inn hva de synes om situasjonen, noe som da er feil måte å skrive praksisfortelling på. Senere forteller Agnes at «man er litt sånn lei av å skrive de der praksisfortellingene», men at de likevel har klart å integrere de i basemøtene og at det kommer noe ut av det. Praksisfortellingene skal skrives som en ren beskrivelse av hva som skjedde, men medarbeiderne trekker ofte inn egne betraktninger i teksten, noe som ikke er den riktige måten, som Bente sier det: «Du skal ikke synse så mye, du skal bare skrive det som skjer».

Cora forteller at det fungerte veldig godt med praksisfortellinger da de var med i Tf3, at det var litt vanskelig for mange i begynnelsen og at det var en «øvingsprosess». Hun forteller at «vi så oss selv litt utenfra» og at ble «mer bevisst hvordan vi håndterte disse situasjonene». Celine forteller at de har startet opp igjen med veiledninger nå: «Jeg tror det med praksisfortelling kan være litt sånn vanskelig med hva det går ut på, for der tror jeg man må ha gjort seg litt sånn erfaring. Ja. Hva det går ut på å skrive en sånn praksisfortelling.» Det kan virke som at arbeidet med veiledning kan være noe

krevende med tanke på at alle skal bidra med skriftlige praksisfortellinger, enten om det er i starten, fordi det er nytt, eller fordi man har holdt på en stund.

## 6.7 Om støttematerialet <sup>4</sup>

De ulike barnehageseksjonene ser nå ut til å ha laget, eller holder på å lage, egne materialer som ligner det de hadde under Tf3-studien, men som også innebærer CLASS Pre-K for storbarnsavdelingene. Brit sier at det er «veldig oversiktlig med de der dimensjonene og sånn, de er veldig enkle å forstå for alle», og forklarer at man kan henge de på veggen. Anne forteller at i Agera barnehage så henger det små plakater og lapper overalt, ettersom hvilken dimensjon de jobber med. Hun sier de er til «ettertanke», at «noen leser aldri og noen kan snappe opp iblant», få en «påminner» og «få tatt det litt videre. Cora forteller om et eksempel hvor plakaten kom til nytte da de hadde et barn som gråt mye. Da snakket de om dimensjonene, så hva de var gode på, og hva de kunne jobbe mer med. Hun sier videre: «Det ble et veldig konkret verktøy å ta utgangspunkt i (...) det er så forståelig og enkelt og greit, og alle skjønner liksom hva det er snakk om, da ... på disse plakatene med de ulike dimensjonene». Her brukte Cora og kollegaene plakatene til å finne hjelp til en konkret problemstilling, altså hvordan hjelpe et fortvilet barn. Celine har lignende erfaring med å bruke plakatene når de snakker om barn på møter. Jeg forstår det som at plakaten blir brukt som en hjelp til å reflektere over ulike handlingsmåter overfor barna. Clara nevner plakatene senere i intervjuet og sier at de er «fine» og «et blikkfang» og at det er «sånne enkle, små tips, forklart veldig fint».

I Dewalt barnehage var de opptatt av det nye digitale støttematerialet som nettopp var blitt presentert, men som de ikke hadde fått sett så mye på ennå. Dagny sier: «Vi har plukket ut område, da, hva man skal jobbe med. Og så gleder vi oss til å få litt mer verktøy, litt mer konkrete tips til hvordan vi kan jobbe med det, da». Det kan se ut til at flere av intervjudeltakerne finner både plakater og annet støttemateriell som en god ressurs for å få tips og nye innspill til hvordan man kan møte enkeltbarn og generelt i det pedagogiske arbeidet.

## 6.8 Om profesjonsutøveren

Jeg spurte noen av deltakerne om hvordan de påvirkes som profesjonsutøvere, om de er mer eller mindre profesjonelle ved å bruke et verktøy. Anne svarer:

---

<sup>4</sup> Se vedlegg 10.4 Eksempler på plakater basert på CLASS

Mer, både mot barna, men også mot kolleger og foreldre og andre utad, eller utenfor barnehagen. Så jeg føler at det hever profesjonen. Også fordi det ikke bare er sånn kort prosjekt, sånn at nå har vi lært litt om det og så skal vi prøve å huske å drive med det neste år også. Det er så mye større enn det.

Agnes sier: «Yrkesstoltheten får jo et lite sånn boost, at -oj, det er veldig viktig det jeg driver med da». De føler seg altså mer profesjonelle og fått økt yrkesstolthet ved å jobbe med CLASS over flere år. Dorthe uttrykker et litt annet perspektiv når vi kommer inn på hvordan man påvirkes som profesjonsutøver:

Jeg føler vel i første omgang, så føler jeg at man blir pålagt veldig mye ting hele tiden, men du får aldri noe mer ... du får liksom aldri noe bedre rammer for å utøve jobben din. Det blir stilt mer krav til deg, men du skal jobbe etter de samme forholdene som du har gjort i 30, 40 år tilbake i tid, ikke sant, i barnehagen.

Dorthe går rett på å snakke om alle de nye kravene som blir stilt, uten at det blir bedre rammer. Hun setter dette i sammenheng med streiker og at mange forlater yrket og sier at «på et eller annet tidspunkt, så vil det jo kanskje si stopp». Videre sier hun at alle de nye kravene fører til at de pedagogiske lederne må være mer borte fra avdelingen og hun legger til: «CLASS er bare et annet krav, på en måte». Deltakerne i Dewalt barnehage snakker videre om viktigheten av å være kritisk, og særlig er de kritiske til kartlegginger av barn, skoleskjemaer og systemer for registreringer av barns utvikling. Dina sier:

Vi skal jo ikke kartlegge barna gjennom dette her. Så det er også litt det at jeg føler at man kan rettferdiggjøre at man jobber med et sånt verktøy fordi det går heldigvis på meg, og jeg er voksen, og jeg kan samtykke, eller altså sånn, jeg kan si at –ja, men det er greit, og alle er på en måte innforstått med det, da, og at det går faktisk på hvordan vi er, ikke barna, ikke sant.

Dagny og Dorthe er enige, og Dagny tilføyer: «Det er godt å ha fått en sånn type verktøy som går på oss voksne, som du sier. Alle andre er jo på at man skal kartlegge barna, hva de mestrer, ikke mestrer, så det er fint å ha et som går på oss, også».

Til tross for at CLASS er nok et krav i tillegg til mye annet, kan det virke som at deltakerne i Dewalt barnehage ser det som en lettelse at det endelig kommer noe som ikke kartlegger barn, noe de er kritiske til. De tenker at de som voksne kan forholde seg til dette på en annen måte, med bevissthet og samtykke. Spørsmålet mitt handlet om hvorvidt de blir påvirket som profesjonsutøvere, og

svarene handlet om at CLASS er ett av flere krav, men at CLASS skiller seg fra andre verktøy som kartlegger barna. De mener at dette legitimerer bruken av CLASS-verktøyet.

I intervjuene kommer vi inn på utdanningens betydning i forhold til CLASS-arbeidet. Anne og Agnes snakker begge om at de ikke kunne brukt CLASS på samme måte om de ikke var utdannet. Utdannelsen gjør at de får en annen måte å forstå og jobbe med Kvalitetssatsning A og CLASS på, de har et helt annet forståelsesgrunnlag og flere knagger å henge det på. Anne sier: «Grunnen din er stødigere». Cora sier: «Selvfølgelig er utdannelsen vår mye viktigere enn CLASS-kurset vårt», og hun poengterer at det forutsetter kunnskap i bunnen for å kunne bli observatør. «Så jeg tror ikke det her er kommet for å erstatte barnehagelærerutdannelsen», sier Cora.

Brit og Bente kommer flere ganger inn på barnehagelærerens utdanning, metodefrihet, autonomi og skjønnsutøvelse, uten at jeg spør om det. Bente sier: «Altså den metodefriheten, den blir liksom rokka ved, og hvor interessant er det?». Hun poengterer at man har fått jobben fordi man er «kapabel, man er uteksaminert fra høyskoler», og at man «har papirer på at man skal kunne gjennomføre gode pedagogiske arbeid i barnehagen».

Senere kommer hun inn på samme spor:

Og så er det dette her med den metodefriheten, og hvordan du som selvstendig barnehagelærer skal utøve praksisen din, da. Det er jo profesjonsutøvere som på en måte blir litt sånn styrt i en sånn retning, da. Og det, ja, hvor lenge orker man det? Det er jo litt idealisme her og, ikke sant (...) Jeg tror alle pedagoger skjønner hvor vi skal hen og intensjonen med å være lærer, om det er i barnehage eller skole, den tror jeg sitter inne. Men så er det den utøvelsen og hvordan få det til. Det jeg tenker, det er jo en del ... det faller seg inn i rekken av gode kvalitetsverktøy som, for min del, jeg etter mange år i barnehage og skole har vært igjennom.

Det er flere elementer som stilles spørsmål ved her, slik som organiseringen, innføringen og målingen. Bente uttrykker en tillit til at barnehagelærere kan jobbe sin, og har et kritisk blikk på at nok et verktøy skal overstyre barnehagelærernes praksisutøvelse. Hun omtaler barnehagelærerne som profesjonsutøvere og kvalitetssatsningen som en form for styring. Når hun spør om hvor lenge man orker det, forstår jeg det som at dette både kan oppleves som krevende, men også et overtramp på barnehagelærernes egne intensjoner og vurderinger.

Dorthe snakker om det usynlige arbeidet som gjøres:

Det kan hende at vi gjør masse ting fordi vi kjenner barna, vi vet, vi legger til rette, vi gjør ting for å på en måte å hm hm hm (viser med hendene), ikke sant, altså at ting ikke skal eksplodere og ikke ... Men, ikke sant, det vet jo ikke hun (observatøren) om. Hun ser bare ut ifra CLASS, ikke sant. Så der er det jo selvfølgelig en type konflikt, fordi at CLASS er sånn, sånn, sånn. Men det er ikke alltid at det passer inn med et barn, altså et individuelt barn som har, la oss si, utfordringer som man jobber på en og en måte for at det barnet skal få det bedre, for at gruppen også skal få det bedre, ikke sant, at man gjør ting for å ligge i forkant, da. Det er en sånn ting som ikke kommer frem i sånne observasjoner, føler jeg, da.

Jeg tenker dette utsagnet beskriver godt hvordan det gjøres et stort stykke arbeid som ikke er målbart, som er basert på både utdanning, skjønn og god kjennskap til hvert enkelt barn og til gruppedynamikken. Dorthe sier det er en type konflikt mellom dette arbeidet og CLASS. Jeg forstår det slik at, selv om Dorthe flere ganger snakker varmt om CLASS, så ser hun også at CLASS ikke kan erstatte profesjonsutøvelsen i arbeidet med barna.

## 6.9 Hvem trenger CLASS?

I Agera og Caterpillar barnehage snakket vi om hvem som trenger CLASS. Agnes svarer: «Man kan jo alltid forbedre seg og øke kvaliteten». Anne snakker om viktigheten for barna: «alle barn fortjener at man har en så god satsning som mulig, og da igjen dette for eksempel. Absolutt». Da jeg stilte spørsmålet i Caterpillar barnehage, svarte de i kor: «Alle!». Cora utdyper at CLASS kan være et godt verktøy for å få personalgruppa til å være i utvikling. Videre trekkes det frem at særlig nyansatte trenger CLASS, og Clara sier:

Men ikke sant, da skal du sette i gang det og, da sånn på ... ja, det er den tida igjen, og da. Men det er klart, det er kanskje der vi heller ikke er gode nok, ikke sant, for det er jo mye folk ut og inn og for kortere og lengre tid, så det er klart det er ikke så lett ... Og kanskje i forhold til medarbeiderne, da som, i forhold til at vi opplever det som et veldig lett språk, så vil det jo fange de og, at det ikke blir en sånn svevende ... masse vanskelige ord, og, men det tar tid og ... Jeg opplever det, egentlig, at folk er positive til det, men ...

Clara trekker frem at både nyansatte og medarbeidere generelt kan ha nytte av CLASS, særlig fordi det er et enkelt språk, men poengterer samtidig at det tar tid og at det ikke alltid er så lett å få det til. Celine har etter mange år på småbarnsavdeling begynt å jobbe med store barn og sier «da trenger



jeg litt sånn tips og råd på de store, føler jeg». Clara følger opp med «ja, det trenger vi vel alle». Selv de som er utdannede barnehagelærere med lang erfaring har altså behov for litt tips og råd innimellom. I Bacho barnehage sier Bente i tråd med fokuset på språk i CLASS: «føler ikke at man trenger CLASS for det, sånn at rammene rundt det blir så svært. Fordi at vi er en gjeng, vi er jo utdannede lærere, ikke sant, i barnehagen her». «Vi veit det jo!», sier Brit.

I utsagnene om hvem som trenger CLASS er det et spenn i svarene, fra at barna trenger det, alle trenger det, nyansatte og medarbeidere, til at vi ikke trenger det fordi det er utdannede barnehagelærere i barnehagene.

Et av mine spørsmål handlet om hvorvidt man kunne hatt en kvalitetssatsning uten CLASS. Agnes sier «Ja, helt sikkert, men ...» og Anne tilføyer: «Men kanskje mer kortvarig, da». Agnes fortsetter: «Det må jo være noen som tar tak og finner på noe, da. Et eller annet, en eller annen metode, eller liksom et eller annet mønster vi skal følge eller litt sånn. Det må jo være noe». Slik jeg forstår Agnes, så vil en kvalitetssatsning være avhengig av at noen setter i gang et opplegg som har en viss struktur. Det trengs en pådriver, og det trengs en metode. Kvalitetssatsning A har begge disse faktorene.

I Caterpillar barnehage snakket de om at en felles kvalitetssatsning med CLASS er bedre enn at alle går på ulike kurs, slik det var før. Cora utdyper: «En gikk her og noen der, og sånn og så ble det veldig lite kunnskapsdeling, og det forsvant liksom ... jeg tror ikke vi så noen sånn kvalitetsresultater av alt». Cora tror altså ikke at det å sende ansatte på ulike typer kurs har noen stor effekt på kvaliteten. Agnes, derimot, savner å kunne gå på andre typer kurs og nevner flere eksempler på interessante kurs med litt andre temaer enn det CLASS berører. Hun sier videre: «men kurskatalogen tror jeg ikke fins lenger». Celine sammenligner CLASS-arbeidet med hvordan de jobbet før:

Jeg tenker man kjører seg noen ganger fast i et spor med litt sånn barnesyn, så hvert år er det fokus på barns medvirkning, så er det dét som er fokus, så er det dét som er fokus, og så havner du litt sånn ... mens det her, det går litt sånn over alt, man reflekterer mer over ting (...) du har gått i en sånn tralt –men sånn har vi alltid gjort det. Da behøver du i hvert fall (latter) å reflektere.

Jeg forstår det som at Caterpillar barnehage har hatt en viss rutine i å snakke om barnesyn og medvirkning hvert år, og at det i tillegg har vært ulike temaer i fokus, kanskje litt vilkårlig, og kanskje litt gjentakende ved at det blir en «tralt». Det virker som at Celine opplever at CLASS har bidratt til at de reflekterer mer.

I Dewalt barnehage snakket vi om hvorvidt man heller kunne jobbet ut fra rammeplanen. Dina svarer utfyllende om dette. Hun sier at: «rammeplanen er gedigen» og «vanskelig å ta tak i». Hun tror mange medarbeidere ikke har lest den, at den oppleves litt «uhåndterlig» og at man trenger verktøy for å jobbe med den. Hun sier:

Jeg synes at gjennom å jobbe med CLASS, så jobber vi med veldig mange av rammeplanens, både fagområder, men også altså grunn ..., altså verdiene. Og det er noe håndfast, og sånn som for meg som er ny, så er det ... har det vært ganske deilig å ha noe som man kan på en måte henge ting på, knagger. For det er jo litt sånn -shit, hvor skal jeg begynne?

For Dina kan det se ut til at rammeplanen er for komplisert å ha som utgangspunkt for kvalitetsarbeid, og at CLASS oppleves som et enklere verktøy for å utøve rammeplanen, noe håndfast.

Brit og Bente nevner flere ganger at det som står i CLASS, det kan de fra før, de er utdannet og at det er mye kvalitet i barnehagene fra før. Om hvorvidt man kunne hatt like god kvalitetsutvikling uten CLASS, sier Bente: «Jeg tror det, altså. Jeg mener det fordi at det er jo profesjonsutøvere, og det er en diskusjon som har vært i fagmiljøet hele tiden». Hun sier også: «Jeg tenker vi kunne nok ha jobbet med det selv, ikke sant, for det er noe vi vet om, men at det avstedkommer mye annet rundt av det som er .... Ja». Bente viser altså til at barnehagelærere er profesjonsutøvere som kan jobbe med kvalitet, og at fagmiljøet er opptatt av dette. Hun hintet igjen til at det er mye jobb som følger med CLASS-arbeidet.

I Caterpillar barnehage spurte jeg om hvorvidt man kunne ha fått noe ut av observasjon uten CLASS, men med utgangspunkt i ulik erfaring og kunnskap. Celine sier: «Men da får du mitt syn, da, på det du har gjort. Du får ikke et generelt syn, da får du akkurat hva jeg mener er bra og ikke, og råd fra meg, hva jeg synes. Det er ikke sikkert det er det riktige heller. Da er det bedre å høre liksom fra flere». Cora støtter dette og sier at det er to helt forskjellige ting og utdyper:

Hvis hun var inne og observerte deg, så ville hun lagt sine synsinger og følelser og sånn i det, og det kunne jo vært bra det, mens en CLASS-observatør skal ikke synse så veldig mye, skal egentlig ikke synse noen ting som helst. En skal se etter ting og legge følelsene utenom. Så det blir to veldig forskjellige måter å observere på, da.

Observasjon med eller uten CLASS oppfattes som to veldig forskjellige ting. Jeg synes det er interessant at det jeg omtaler som erfaring og kunnskap, blir omdefinert til synsing og følelser og at det blir mer «riktig» med CLASS.

### 6.10 Kvalitet og bemanning

I flere barnehager la deltakerne merke til at det ble gitt ulike score på observasjoner ut ifra hvordan bemanningen var. Særlig i Bacho barnehage blir kvalitet knyttet opp mot bemanning. Brit sier: «Nei, jeg tenker det fins masse bra kvalitet i barnehagen allerede hvis man har nok ressurser til å bruke det man kan allerede i barnehagen da, hvis man har nok i grunnbemanningen, så tenker jeg det hadde hjulpet veldig mye». I en annen sammenheng sier hun: «Bare bittelitt kortere åpningstid, hva det hadde gjort, da. En halvtime i hver ende, liksom, hvor stor forskjell det hadde gjort». Bente kommer med lignende utsagn flere ganger:

Det er jo det vi har snakket om, tenker jeg, i profesjonen nå. Vi har jo sett at det er for lite tid, som gjør at ... altså, de scorene er jo ikke noe ukjent tematikk, for det er jo noe vi har snakket om tidligere, at det er jo ... det er for mange barn, ikke sant. Det er for lite tid, fordi at det er så mye annet som skjer, og så skal man prøve å presse inn, da, og for så vidt bli enda bedre pedagog.

Bente viser her til at det ikke er noen overraskelse at man scorer dårlig på noen CLASS-dimensjoner. Dette knyttes opp mot at det er for mange barn, og løsningen som serveres er at man skal bli en bedre pedagog. Hun kommer tilbake til temaet senere: «18 barn som liksom ... ja alle de har jo 18 forskjellige behov, og i tillegg så er det kommet flere barn som har ekstra behov». Hun forteller at fagmiljøet har snakket om at det er for lite ressurser i lang tid, og legger til: «Og så, ja, så er det noen som sier at –ja, men det er kvaliteten i det dere gjør, men jeg er ikke helt enig i det». Bente fortsetter:

Man kan prøve å bruke mer tid på hvert enkelt barn, men ofte så er det ikke det fordi det skjer veldig sånn ... det er dynamisk. Det er dynamisk. Vi sitter jo ikke rundt et bord og skriver et skriv. Vi har i tilfelle masse skriv, ikke sant, som skal være ferdig på samme tid. Det er en utfordring, ikke sant. Og her er det levende barn.

Her viser Bente til en kompleksitet som man står overfor i hverdagen hvor alt er dynamisk og det er mange ulike behov som skal dekkes blant barna. Hun poengterer at å arbeide med levende barn ikke er som å skrive et skriv. Senere sier hun:

Og så skriker vi etter at det skal være flere pedagoger, det skal være flere folk på jobb for å ivareta barna, og at man skal få god tid. Så det å ha god tid og kunne snakke sammen med barna og ha god språkutveksling, det er ikke noe nytt. Dette har vi som jobb, ikke sant. Snakket om det lenge.

Bente, med lang erfaring som barnehagelærer, uttrykker det som at vi «skriker» etter flere ansatte for å kunne gjøre en god jobb, og dette har pågått over tid. Når hun sier det på denne måten, så forstår jeg det som en fortvilelse over situasjonen som ligger i bunnen.

Brit og Bente forteller at de fleste i Bacho barnehage fikk gode score på *Positivt klima*, men at de hadde mer å gå på når det gjaldt *Kvalitet på tilbakemeldinger*. Bente forklarer:

Ja, Kvalitet på tilbakemeldinger, at det er en sånn tre-trinns tilbakemelding. Hvis du snakker med et barn, så skal du liksom kunne konversere lenger enn vi vanligvis gjør. Altså, sånn er det, jo, og det er jo ikke noe vi ... det er jo rammene rundt, som både er i skolen og barnehagene. Det er for få voksne, og tidsmessig så blir det liksom ofte litt sånn ... Det er for mange barn til å ha de gode samtalene hele veien (...) det er jo rigga sånn, fikk jeg inntrykk av, at du skal liksom være så kompetent og så klar, at vi hele tiden skal nå de der gode samtalene, da, og kunne tenke litt sånn hvordan du kan videreutvikle den dialogen, ikke sant. Og det er litt sånn, eh.

De dårlige scorene på å holde lengre samtaler med barn har en konkret årsak, slik Bente ser det, som er at det er for mange barn og for få voksne. Det lar seg ofte ikke gjøre rent praktisk sett. Jeg tolker det slik at Bente gjerne skulle hatt mulighet til å ha de gode samtalene med barna, men at det er vanskelig å få til i praksis og at det ikke bare skyldes de ansattes evne til å utvide samtalene, men de strukturelle rammene rundt.

## 6.11 Oppsummering

Forskningsspørsmålet mitt er: *Hva er barnehagelæreres erfaringer med å være pålagt å jobbe med CLASS, og hvilke synspunkter har de på CLASS som verktøy i en kvalitetssatsning?* Dette er et spørsmål som intervjudeltakerne har gjort godt rede for. Jeg vil nå oppsummere hovedtrekkene i svarene og mine tolkninger av dette.

Generelt sett ser det ut til at deltakerne synes CLASS er et godt verktøy. Noe som trekkes frem som positivt, er at CLASS er konkret og forståelig for alle ansatte, og alle som jobber i barnehage kan ha nytte av verktøyet, uansett om de har barnehagefaglig utdanning eller ikke. Det som særlig trekkes

frem som verdifullt, er at hele personalgruppen, ved hjelp av CLASS, samles om en felles tilnærming til det pedagogiske arbeidet. CLASS passer stort sett godt overens med deltakernes pedagogiske grunnsyn og barnehagens mandat, men det var litt usikkerhet rundt hvorvidt arbeid med danning og fellesskap dekkes. En effekt av å jobbe med CLASS er at det nå oppleves lettere å gi hverandre positive tilbakemeldinger på arbeidet i hverdagen. Noen setter pris på å få tips og råd fra punktene i CLASS, og noen har hatt eksterne mentorer som har bidratt til gode refleksjoner.

Til tross for at mye oppfattes som bra med CLASS, så kommer det frem flere kritiske perspektiver underveis i intervjuene. Kritikken handler blant annet om observasjonene og hva som egentlig kan fanges opp når ansatte observeres. Noen opplevde at de hadde lagt ned et stort stykke arbeid som ikke ble fanget opp ved observasjon. Det var mye spenning knyttet til observasjonene, og der noen opplevde å få styrket selvtilliten, fikk andre en følelse av å mislykkes. Noen erfarte at det ikke gikk så bra under observasjon, noe som kunne forklares med at de ikke var flinke nok, men også med ytre faktorer som lav bemanning, endring av rutiner, støtteressurser som ble tatt vekk for anledningen, eller gråtende barn. Selv de som er mest positive til CLASS, og som streber etter å gjøre det best mulig ut ifra dimensjonene, ser at observasjonene må tas med en klype salt.

Det å ha en mal eller en fasit for hvordan man skal være, var også noe som ble trukket frem av enkelte. Noen ser på CLASS som et ideal for hvordan man skal være, et nokså uopnåelig ideal som er umulig å innfri. Andre ser det som at man blir kuet til å oppføre seg på en bestemt måte, og at CLASS ikke tar hensyn til at man har med ulike barn og situasjoner å gjøre. Det kritiseres at utdannede barnehagelærere mister metodefriheten ved å pålegges å bruke CLASS.

Kvalitetssatsningene innebærer merarbeid i ulik grad, og det poengteres sterkt at det allerede er for mange barn, for lite voksne og for lite tid til å følge opp hvert enkelt barn. Det kritiseres at arbeidet med CLASS trekker barnehagelærerne vekk fra avdelingen, og at kvalitetssatsningen kun handler om at man skal bli en bedre pedagog. Det de trenger er bedre bemanning, for kunnskapen har de allerede.

Det er bemerkelsesverdig at det er et såpass stort spenn i graden av begeistring over det å være pålagt å jobbe med CLASS. Det er også interessant at det kommer frem såpass mange kritiske perspektiver hos de som er veldig positive til å jobbe med CLASS. Jeg får inntrykk av at det er mye ambivalens knyttet til verktøyet når deltakerne uttrykker flere motstridende tanker. Jeg biter meg også merke i hvordan CLASS beskrives som både noe nytt og noe gammelt på samme tid. For eksempel så oppleves innholdet i CLASS som noe deltakerne har jobbet med i alle år. Det er kjent stoff, særlig med tanke på å anerkjenne og bygge gode relasjoner med barna, og å jobbe med språkstimulering. Samtidig så oppleves CLASS som noe helt nytt, noe som kan knyttes til at det er et

evidensbasert verktøy. Det innebærer at det er nye argumenter for det pedagogiske arbeidet, slik som at det er forskningsbasert, viktigheten av å sikre god hjerneutvikling og å forebygge *the achievement gap*. Det er i tillegg en ny måte å jobbe på, som innebærer å ha klare punkter på hvordan man skal snakke og oppføre seg, plakater på veggen, faste punkter til veiledninger, samt det å bli observert og scoret. Noen påpeker at det amerikanske CLASS-materiellet og videoer fra amerikanske barnehager har et større trykk på læring enn det som er vanlig i Norge, mens de norske oversettelsene oppleves mer tilpasset den norske barnehagetradisjonen. Det kan tyde på at det gjøres noen kulturelle tilpasninger av verktøyet før det innføres i barnehagene.

Mye av både begeistringen, ambivalensen og kritikken er knyttet til evidenstenkningen som ligger til grunn for CLASS, og jeg ser det derfor som nyttig å forstå barnehagelærernes synspunkter i lys av dette. Der noen blir begeistret over de nye arbeidsformene og de nye argumentene, blir andre mer skeptiske. Der noen opplever økt profesjonalitet og stolthet ved å jobbe evidensbasert, opplever andre at det innebærer en mistillit til profesjonen og et tap av metodefrihet. De som er mest kritiske til CLASS, lar seg ikke imponere av evidenstenkningen. De uttrykker en tro på at barnehagelærere vet hva som er deres oppdrag og mandat, og påpeker at det er tid og ressurser som skal til for å gjøre en god jobb. Samtidig får jeg inntrykk av at de som har lært mest om CLASS, blitt sertifiserte observatører og lært om CLASS gjennom kurs og videreutdanning, er de mest positive, samtidig som de ser at det også er rom for nyanser og vurderinger i CLASS.

Som et eksempel på ambivalensen, tar jeg med et sitat til her. Noe av det siste som ble sagt i det siste intervjuet, da jeg takket for deltakelsen og utfyllende svar, var: «Ikke så mye kritikk, da (latter). Det får du komme med selv». Og det var Dorthe, som er begeistret for CLASS, men som også har påpekt vesentlige konflikter med tanke på den uopnåelige ideelle væremåten, den amerikanske lærerstilen, hva som måles, det usynlige arbeidet, og at CLASS egentlig bare representerer enda flere krav. Dette er et tydelig eksempel på hvordan begeistring og kritikk eksisterer parallelt. Slik jeg ser det så henger dette sammen med hvordan barnehagelærere står med ett ben innenfor dannelsespedagogikken og den norske barnehagetradisjonen, og ett ben innenfor den evidensbaserte pedagogikken med CLASS som nytt verktøy.

## 7 DISKUSJON

Gjennom intervjuene og min fortolkning av deltakernes utsagn, har jeg fått et godt innblikk i ulike erfaringer, meninger og synspunkter som finnes vedrørende å jobbe med CLASS gjennom en kvalitetssatsning. I dette kapitlet vil jeg diskutere mulige implikasjoner ved kvalitetssatsningene med CLASS. Jeg vil først diskutere hvorvidt barnehagelærerne som profesjonsutøvere blir påvirket, og deretter diskutere hvorvidt pedagogikken blir påvirket. For å forøke å forstå hvorvidt CLASS påvirker barnehagelærerne som profesjonsutøvere og barnehagepedagogikken, ser jeg det som nyttig å ha den konfliktfylte pedagogiske vitenskapen som forståelsesramme. På den ene siden har vi dannelsespedagogikken, med lange røtter innenfor den norske og nordiske barnehagetradisjonen, som ble løftet frem av OECD for noen år tilbake (Kaurel, 2020). En helhetlig tilnærming til omsorg, lek, læring og danning, sammen med et sett verdier, fremheves gjennom lov og rammeplan, den norske barnehagetradisjonen og barnehagelærerutdanningen. Rothuizen og Togsverds (2020) forståelse av det pedagogiske prosjekt og danning som subjektivering og sivilisering, sosialisering og kvalifisering viser at det å hjelpe barn til å bli selvstendige mennesker gjennom samspill og fellesskap med andre i en gruppe, vil være en vesentlig del av det pedagogiske arbeidet. Som Togsverd m.fl (2017) påpeker, så er barnehagelærere opptatt av dette pedagogiske prosjektet, selv om de ikke snakker om det med akkurat disse ordene, og til tross for at det ikke er den største politiske oppmerksomhet på disse tingene.

På den andre siden har den evidensbaserte pedagogikken fått større plass. Det er tydelig at CLASS-verktøyet ligger innenfor kvalitets- og evidensstenkningen, med en forankring i en mengde forskning, utviklingspsykologi, lærings- og tilknytningsteorier, og med et antatt objektivt og kontekstuavhengig målesystem basert på dimensjoner, indikatorer og markører. Skal vi tro Mårtensson og Puggaard (2016), så kan det være snakk om en pragmatisk evidensforståelse som handler mer om hva som regnes som overveiende sannsynlig enn hva som er helt sikkert. Dette henger muligens sammen med hvordan Cora, som har mest og ferskest kunnskap om CLASS på intervjutidspunktet, forklarer at det er så mange nyanser i CLASS og at man ikke må stresse for mye med å gjøre alt riktig på en gang. Hamre m.fl. (2013, s. 480) poengterer også at det er komplekse ferdigheter en lærer behøver. Det er kanskje ikke så «spikra» som det ser ut til ved første blikk. Det er mange og velmenende argumenter for å jobbe med CLASS, og det er, som Biesta (2010) påpeker, noe appellerende med denne formen for vitenskap.

Som jeg viste til i forrige kapittel, så kan både begeistring, ambivalens og kritikk overfor CLASS, knyttes til elementer fra evidensstenkningen. Kritikken kommer særlig til syne når barnehagelærerne

står relativt stødig i den norske barnehagetradisjonen, med en forankring i verdier og en tro på at barnehagelærere generelt vet hva de holder på med. Jeg vil nå først diskutere hvorvidt barnehagelærerne som profesjonsutøvere blir påvirket av å jobbe med CLASS, og deretter om pedagogikken blir påvirket ved at CLASS implementeres som kvalitetsverktøy. Jeg vil forsøke å forstå barnehagelærernes uttalelser i lys av de ulike pedagogiske retningene.

## 7.1 Hvordan profesjonsutøvere påvirkes

Som jeg viste til i kapittel 3 om tidligere forskning på erfaringer med CLASS, så er det en stor overvekt av begeistring, og flere har påpekt at man blir mer profesjonell og får økt yrkesstolthet (Evertsen m.fl., 2022; Lisøy m.fl., 2018; Schill & Blomé, 2021). Det første som slo mot meg allerede i første intervju, var begeistringen over å ha lært om barnehjernens utvikling. Det virker som at det ble oppfattet som et slags bevis på at arbeidet med CLASS var «ordentlige saker», og noe som bidro til en ny forståelse av hvor viktige de ansatte er. Jeg kan godt forstå at dette er interessant å lære noe om, men som Brodal (2018) og Lorentzen (2022) påpeker, så er det kanskje ikke så relevant, egentlig. Jeg synes det er interessant er at læring om hjerneutvikling likevel ser ut til å gi en høyere opplevelse av status. Det er noe man kan imponere foreldre med, og man kan omtale seg som «hjerneutviklere». Vi har, som barnehagelærere, i alle år forstått og snakket om barn i lys av hverdagslige praksiser, slik som Lorentzen hevder er mest relevant, og jeg kan godt skjønne at det føles bra å lære om noe som ikke hvem som helst kan uttale seg om. Alle mener jo noe om barn, enten fordi de kjenner noen barn eller bare fordi de har vært barn selv. Samtidig er det påfallende at hjerneforskning har så høy status sammenlignet med pedagogisk kunnskap. Så spørres det jo hva man egentlig skal bruke hjernekunnskapen til, annet enn å kjenne på det Lorentzen omtaler som en illusjon av å stå på stødigere grunn og å fremstå som mer vitenskapelig. Argumentene om hvor viktige ansatte er for barns hjerneutvikling, sammen med argumentene om at det ligger en mengde forskning til grunn for at CLASS virker, vil kunne påvirke barnehagelærere til å få et positivt syn på CLASS.

CLASS beskriver en rekke handlinger som barnehageansatte skal gjøre, og det ble sagt at «det er sånn jeg vil være som pedagog». I intervjuene ble det flere ganger snakket om å være flink til å gjøre som det står i CLASS. Når man observeres og får score, så får man en tilbakemelding på hvor flink man har vært i forhold til de ulike indikatorene. Det var mye spenning knyttet til dette, og det virket som at flere av barnehagelærerne fikk økt selvtillit av å få gode tilbakemeldinger. Det ble også sagt at arbeidet med CLASS bidro til en bedre tilbakemeldingskultur. Jeg undrer meg over hvorvidt tilbakemeldingskulturen også handler om hvor flink man er, da det virket som at de tilbakemeldingene det ble snakket om egentlig handlet om å ta hverandre på fersken i å være flink. Er det da heller snakk om en flinkhetskultur? Fokuset er rettet mot de ansatte, og rettet mot en selv,



da man får «observasjonsøyne» og «en observatør i nakken». Oppmerksomheten flyttes fra barna og over til en selv, man blir mer selvbevisst, og handlingene styres av hva som vurderes som riktig i henhold til malen, og ikke nødvendigvis hva som er hensiktsmessig overfor barna du har foran deg. Rothuizen og Togsverd hevder at å finne ut hva slags pedagog man vil være, handler om grundig kjennskap verdiene og grunnlagsproblematikken, om å undersøke, utvikle, fortolke, forstå og fornye kunnskap i et faglig fellesskap (Rothuizen & Togsverd, 2020; Togsverd & Rothuizen, 2021). Å være flink til å følge CLASS, blir en ganske annerledes tilnærming til å utvikle profesjonsidentitet enn det Rothuizen og Togsverd beskriver.

Noen opplevde at de ikke fikk gode score ved observasjon, og uttrykte en frustrasjon over at CLASS-observatøren ikke fanget opp alt det som lå bak de valgene de hadde gjort. CLASS oppfattes som et ideal, men det er samtidig et uopnåelig ideal, og det kan virke umulig å klare å oppfylle alle kriteriene, noe som kan føre til en følelse av å ikke lykkes. Man føler seg kanskje ikke så flink alltid. Det kan derfor virke som at CLASS bidrar til en usikkerhet hos barnehagelærerne. Flere intervjudeltakere virket å være veldig begeistret for støttemateriell som plakater og punkter med tips og råd. Det kan nesten virke som at CLASS har svaret på de fleste utfordringer de møter på, at når det butter litt i møte med et barn eller en barnegruppe, så er det bare å se på en plakat, så trer løsningen frem og man kan føle seg flink igjen. Jeg knytter dette til det Rothuizen og Togsverd (2020, s. 75) kaller en teknisk praksis med metoder og teknikker. Det blir mer oppmerksomhet på handlingene og muligens mindre oppmerksomhet på målene. Hvis det er som Schill og Blomén (2021) fant i sin masterstudie, at ansatte snakker mindre om problemer hos barna og mer om hva de selv kan gjøre annerledes, så er det likevel kanskje en god ting. Samtidig er det besynderlig at barnehagelærere med lang erfaring plutselig er avhengige av råd og tips fra plakater og stikkordslister med CLASS-indikatorer for å utvikle god praksis.

I det intervjuet hvor jeg spurte om man ikke heller kunne observere hverandre uten CLASS, med utgangspunkt i egne kunnskaper og erfaringer, fikk jeg til svar at det ville blitt synsing og følelser. Det objektive blikk basert på CLASS ble løftet frem som mer riktig. Dette blir en helt annen forståelse av barnehagelærernes egne vurderinger enn det Togsverd og Rothuizen (2021) har. De fremhever at barnehagelæreres vurderinger er forankret i situert viten, noe de forklarer som en konkretisering av pedagogikkens allmenne verdier i en gitt situasjon. De påpeker at slik viten alt for ofte blir omtalt som synsing og personlige holdninger. At evidensforskere kaller skjønn og situert viten for synsing og følelser er omtrent som forventet, som både Togsverd og Rothuizen (2021) og Grimen (2009) skriver om, men at barnehagelærere selv gjør det, vitner om at de kan ha blitt påvirket til å ha mindre tro på eget profesjonelt skjønn og vurderinger.

Når barnehagelærerne i Caterpillar barnehage ikke har like stor tro på det å observere hverandre uten CLASS, så kan det være et tegn på at ulike måter å drive pedagogikk på kan ha fått mindre verdi. En følge av at CLASS anses som det beste grunnlaget for observasjon, kan være at det å lære av hverandres ulikheter er i ferd med å miste verdi. På samme måte som Kaurel (2020) frykter at land mister muligheten til å lære av hverandre hvis alle skal følge samme mal, så kan det samme skje ute i barnehagene. Det samme gjelder innad i hver enkelt barnehage. Å konstruere kunnskap i fellesskap gjennom en demokratisk prosess får mindre verdi enn den vitenskapelige CLASS-manualen. Det er CLASS-kunnskapen som verdsettes som den riktige. Kanskje er det som Pettersvold og Østrem (2019, s. 27) skriver om, at det er rett og slett lettere å følge en mal enn å selv bidra til å skape kunnskap. Et spørsmål i den sammenheng er hvorvidt det egentlig skal være så lett å være profesjonsutøver. Som Togsverd og Rothuizen (2021) påpeker, så er det en risiko for å ikke finne gode svar på hvordan man vil være som pedagog. Man må spørre på nytt, igjen og igjen.

Eksemplene jeg har vist til om barnehagelærernes tillit til hjerneforskning og evidensforskning, objektivitet og den ideelle væremåten, viser tydelig hvordan barnehagelærere påvirkes i retning av evidenspedagogikken ved å arbeide med CLASS. Jeg lurer da på hvordan barnehagelærerne forholder seg til egen klokskap og dømmekraft, som Biesta (2014) fremhever. Hva skjer med den pedagogiske profesjonsidentiteten, som Rothuizen og Togsverd (2020) skriver om? Sammenlignet med deres syn på profesjonsidentitet, blir det en stor avstand til indikatorene og markørene i CLASS som en fasit på hva som er riktig væremåte. Hvis profesjonsidentiteten knyttes til å være flink til å følge malen, kan det være en fare for at man mister litt av troen på egen klokskap og dømmekraft, og at man unngår viktige faglige diskusjoner rundt verdier og det pedagogiske prosjekt.

Bente var den som gikk lengst i sin kritikk av CLASS. Hun omtalte barnehagelærere som utdannede profesjonsutøvere som har en forståelse av hvor de skal hen. Hun viser dermed tillit til at det finnes klokskap og dømmekraft blant barnehagelærere, og at de har nødvendig kunnskap. Hun kritiserte CLASS for å være en udiskutabel mal for hvordan å oppføre seg. Slik jeg forstår Bente så ligger det en kritikk av en manglende demokratisk prosess rundt hva som definerer kvalitet. Alle deltakerne er positive til å jobbe med kvalitet, men de fleste stiller ikke direkte spørsmål ved hvorvidt CLASS er den eneste definisjonen på kvalitet. Det aksepteres lett at det som står i CLASS er det som er god kvalitet. Sammenlignet med barnehageloven og rammeplanen som forhandles frem og er ute til høringer, så er det ingen demokratisk prosess rundt hvilken kunnskap som skal være gyldig i CLASS. Både Biesta (2014), Moss (2016), Grimen (2009), Togsverd og Rothuizen (2021) og de italienske forskerne Pastori og Pagani (2017) fremmer demokrati som en vesentlig verdi ved utvikling av pedagogiske verdier, kunnskap og praksis. CLASS har blitt til gjennom det Grimen (2009, s. 219) kaller ekspertvelde.

Bente sammenlignet observasjonen med oppkjøring for å få bilsertifikatet, der det sitter en sensor og vurderer om man handler riktig eller feil. Jeg tenker at Moss (2016) sitt uttrykk «God's eye view» passer godt inn i denne forståelsen. Jeg forstår det slik at Bente ikke umiddelbart aksepterer observatørens blikk som det eneste sanne og riktige, og at hun savnet muligheten til å diskutere med observatøren. Observatøren går videre etter observasjon, uten å høre de observertes perspektiver, uten å utvide sin forståelse, og CLASS-indikatorene og markørene forblir de samme. De som observeres, profesjonsutøverne, har ingen mulighet til å påvirke det ekspertene har bestemt at er riktig og sant. Nå skal riktignok de ansatte selv reflektere og diskutere i etterkant, slik som Cora informerte om, og det har vi fått eksempler på at også skjer. Selv om CLASS ikke er utviklet gjennom en demokratisk prosess, så skjer det visse forhandlinger og tilpasninger i barnehagene. Det profesjonelle skjønn blir påvirket, men likevel ikke utvasket.

Samtidig kom det frem flere eksempler i intervjuene på at CLASS ikke bare er et uopnåelig ideal, men måten man skulle snakke med barn på var «overveldende og sjokkerende», og «vi skal jo ikke være sånn». Det ble også snakket om eksempler på at idealet ikke alltid var hensiktsmessig eller ønskelig, da det var «så sommersøtt», og at man var uenig, for eksempel om hvorvidt man kan ta på barna eller ikke. Noen droppet også veiledningsmalen og diskuterte saker slik de selv hadde nytte av. Dette kan tyde på at det foregår både fortolkning og forhandling av CLASS-innholdet, litt på samme måte som Seland (2020, s. 219) fant at DUÅ ble tilpasset ut fra pedagogisk skjønn. Barnehagelærerne gjør noen egne vurderinger i møte med CLASS. Det ble også stilt spørsmål ved hvorvidt en CLASS-observatør egentlig kan være objektiv, og hvor mye observatøren får med seg. Som Dorthe sa, så må observasjonene tas med en klype salt. Det er eksempler på at egen dømmekraft noen ganger settes foran CLASS.

Egen utdanning som barnehagelærer ble fremhevet av intervjudeltakerne som viktigst, og som en forutsetning for å kunne bruke CLASS på en god måte. CLASS og utdanningen utfyller hverandre, slik jeg forstår dem. Det som undrer meg er hvorfor ikke utdanningen anses som nok, og hvorfor flere av barnehagelærerne jeg snakket med uttrykte at «alle» trenger CLASS. Finnes det «hull» i utdanningen som CLASS fyller opp? Er det slik som det står i Tf3-protokollen (Lekhal m.fl., 2020, s. 2), at selv barnehagelærere kan for lite om små barns behov? Jeg lurer på om det kan være at CLASS representerer en tydeliggjøring av det konkrete håndverket i pedagogisk arbeid som man ikke får gjennom utdanningen? Men da er vi tilbake til hvorvidt CLASS egentlig bare er en udiskuterbar mal som presenterer en fasit, eller en menneskelig teknologi, som Moss (2016) kaller det. Eller er det slik at CLASS må forstås, fortolkes og forhandles om i lys av situert kunnskap ervervet gjennom utdanning, erfaring og kjennskap til de barna man har foran seg. Blir CLASS da kun en omvei, eller et

hjelpe­mid­del til å kon­kre­ti­se­re arbeidet? Jeg vil tro det kommer an på hvordan profesjonsutøverne velger å bruke verktøyet.

Bente snakket mye om det å være en profesjonsutøver og at CLASS blir en form for overstyring, og hun spør: «Hvor lenge orker man det?». Slik jeg forstår Bente så blir CLASS mer som en trussel mot profesjonsutøvelsen enn noe som utfyller, og en form for mistillit til profesjonen. Bente viser selv en tillit til at «alle pedagoger skjønner hvor vi skal hen og intensjonen med å være lærer». Ordet mistillit ble ikke brukt i noen intervjuer, men som Seland (2020, s. 42) påpeker så er implementering av ulike programmer eller standarder en indirekte mistillit. Jeg antar at det som formidles til de ansatte sannsynligvis er det samme som Tf3 formidlet gjennom sine nettsider (Buøen m.fl., 2020), at gode medarbeidere vet at man alltid kan bli bedre. Dermed blir det å jobbe med CLASS i seg selv et tegn på at man er dyktig og fremoverlent, og dermed blir det vanskelig å kritisere CLASS. Dette kan muligens forklare at ikke mistillit dukket opp som et tema i intervjuene.

Et annet aspekt ved overstyring, handler om hvordan Brit og Bente forteller om en stor arbeidsmengde ved veiledninger og skriving av praksisfortellinger, og i tillegg at de måtte rapportere og skrive logg. Som Roland og Ertesvåg (2018) beskriver, så krever en kvalitetssatsning struktur, klare mål, god infrastruktur og rutiner. Hvis disse strukturene og rutinene tar overhånd, kan det ses som et eksempel på regnskapsplikt eller accountability som Havnes (2018) og Østrem (2015) skriver om. Når regnskapsplikten tar overhånd og gir merarbeid, kan det føre til en lojalitetskonflikt. I Brit og Bentes tilfelle handlet lojalitetskonflikten om at de ble trukket vekk fra barna. For meg var det en sterk opplevelse da jeg satt i intervjuet i Bacho barnehage kl 8 en mørk og grå mandagsmorgen, og hørte hvordan Brit og Bente, før de skulle på seinvakt, fortelle om hvordan de i flere år har «skreket» etter mer bemanning. De viste meg, ikke bare gjennom alle sine argumenter, men også gjennom handling, hvordan de setter tilstedeværelsen med barna aller høyest. Høyere enn sin egen fritid. Flere andre deltakere var også inne på at arbeidet med at CLASS tar tid. Men svaret de har fått fra barnehageseksjonen er at de bare skal bli enda bedre pedagoger, som Bente uttrykte det, noe som kan knyttes direkte til Hatties innflytelse på kvalitetsdiskursen. Som Dorthe påpekte, så får de bare enda flere krav.

Det undrer meg at betydningen av tilstrekkelig bemanning så lett kan omgås når man snakker om å heve kvaliteten. Ingen av kvalitetssatsningene handlet om økt bemanning. Det å få inn vikarer var heller ikke en selvfølge i enkelte av barnehagene. Ifølge både Teaching Throug Interactions (TTI) (Hamre m.fl., 2013), som er rammeveket for CLASS, og Trygg før 3-studien (Tf3) (Buøen m.fl., 2021; Lekhal m.fl., 2020), så er prosesskvalitet det aller viktigste, særlig relasjonen mellom omsorgsperson og barn. Det kan virke som at Brit og særlig Bente jobbet med barn med mange ulike og individuelle

behov, og at de derfor kunne hatt større nytte av en kvalitetssatsning knyttet til strukturkvalitet, rett og slett økt bemanning. Ønsket om bemanning samsvarer med undersøkelsen fra Blikk for barn hvor god personaltetthet og mindre barnegrupper var noe av det viktigste barnehagelærere forbinder med god kvalitet (Os m.fl., 2019). En deltaker i forsøket med ekstra grunnbemanning i Oslo uttalte at det var som en gavepakke (Bråten m.fl., 2023, s. 35). Jeg tror ikke Brit og Bente ser på kvalitetssatsningen med CLASS som en gavepakke, men at de kunne hatt mye større nytte av økt bemanning. Man kan på en måte ikke være uenig i at relasjonen mellom barna og ansatte er viktig, men først og fremst må bemanningen være på plass, og ikke bare på et minimumsnivå.

Nå er det også slik at ikke alle ansatte er utdannede barnehagelærere, og barnehagelærerne har ansvar for å lære opp medarbeiderne. Intervjudeltakerne påpeker at særlig medarbeidere og nyansatte trenger CLASS, samtidig poengteres det at opplæring av medarbeidere også tar mye tid og er krevende. Det samme ble problematisert i Schill og Blomén (2021) sine intervjuer, noe som ble forklart med at medarbeiderne får minst opplæring i CLASS utenfra, og at barnehagelærerne må lære opp sine ansatte. Som noen av mine intervjudeltakere fortalte om, så vil arbeidet med CLASS gå ut over avdelingsmøtene og alt det andre de har behov for å snakke om. Jeg ser derfor at muligheten er til stede for at man ikke får tid til å snakke om de sakene som er mest relevante med tanke på den barnegruppen man har og det konkrete behovet for opplæring medarbeiderne har. Dette kommer selvsagt helt an på hvordan man bruker CLASS, hvordan man tilpasser, fortolker og overfører dimensjonene til det man har behov for å snakke om. Flere av intervjudeltakerne verdsatte at CLASS er såpass konkret, enkelt å forstå og håndfast, og jeg kan forstå at det kan være et brukbart verktøy ved opplæring av medarbeidere. Dette handler mest om hva som er god voksenopplæring, noe det er et reelt behov for, men som man kanskje ikke får så mye kunnskap om gjennom utdanningen. Aller helst tenker jeg at barnehagelærere har behov for å kunne løfte innholdet på avdelingsmøter opp på et annet nivå. Om flere ansatte var utdannede, ville det ikke vært like stort behov for voksenopplæring, og dermed ikke like stort behov for CLASS.

Jeg ser mange tegn på at barnehagelærerne blir påvirket som profesjonsutøvere ved å jobbe med CLASS, men det er tydelig at de påvirkes på ulike måter. Noen opplever at de blir mer profesjonelle og at yrkes stoltheten får en «boost», noe som samsvarer med svarene i Evertsen m.fl. (2022) sin intervjuundersøkelse. Dette samsvarer også med en tendens som Pettersvold og Østrem (2019) viser til når det gjelder implementering av programmer generelt. På den andre siden har vi Bente som snakker om at man blir kua ved å jobbe med CLASS og flere ganger poengterer at de faktisk har en utdanning. Dette store spriket og all ambivalensen som kom frem hos flere av deltakerne kan vitne om at de i ulik grad lar seg overbevise av argumentene for kvalitetssatsningene. Der noen opplever

det som spennende med noe nytt, nye måter å tenke på og jobbe på, så opplever andre det som nærmest en tvangstrøye hvor konteksten ikke tas i betraktning. At satsningene skal gå over tid og føre til mer likhet, er for noen et tegn på at det er profesjonelt, mens det for andre blir begrensende. Det er nokså tydelig i mine øyne at barnehagelærerne står med ett ben i hvert kunnskapsparadigme. Det ene benet står i den evidensbaserte pedagogikkens overbevisende argumenter, med en innstilling om at det er viktig å jobbe slik indikatorene og markørene tilsier. Det andre benet står i dannelsespedagogikkens verdigrunnlag, med en tro på eget faglige skjønn og kunnskap. Og jo mer man trår ned med det ene benet, jo mindre vekt blir det på det andre.

Som Biesta (2014) påpeker så er det en dannelsesprosess å bli en god barnehagelærer. Vi må også faglig kvalifiseres, sosialiseres og subjektiveres. Hvis man videre tenker at danning skjer i menneskers møte med verden, der man åpner seg for det som er annerledes, for «andethet», slik Rothuizen og Togsverd skriver om, så undrer jeg meg over om CLASS-arbeid er nok. Hvis målet skal være likhet, så vil diskusjonene etter hvert kunne stilne. Hvor spennende blir det å diskutere med hverandre hvis alle har de samme parameterne som utgangspunkt, den samme fasiten på hva som er rett? Som Kaurel (2020) påpeker, blir det vanskelig for land å lære av hverandre hvis hele verden skal ha en felles standard for utdanning. Det samme gjelder på barnehagenivå, hvis man ikke finner noe annerledes på naboavdelingen eller i nabobarnehagen, hvordan kan vi lære av hverandre da? Hvordan skal vi da kunne konstruere kunnskap videre gjennom demokratiske prosesser?

Det kan absolutt være en krevende affære å få godt tak på dannelsespedagogikken. Som Celine snakket om, så kan man sitte med en følelse av å kjøre seg fast i et spor med barnesyn eller medvirkning. Man har kanskje snakket om de samme svevende verdiene år etter år og kommer ikke videre. Pedagogikk er komplekst, og alle barn er ulike. Man kan føle seg rådvill i ulike situasjoner, og det kan være deilig å få litt tips og råd gjennom CLASS. Kanskje har vi av og til behov for litt kompleksitetsreduksjon, som Biesta kaller det (2014, s. 175). På en annen side, kanskje vi har godt av å famle litt i blinde til tider, som Roland og Ertesvåg (2018, s. 157) kaller det, når man ikke bruker et verktøy som CLASS. Kanskje kan man øve seg på selvevaluering, selvobservasjon og selvrefleksjon, slik som de italienske barnehagelærerne gjør (Pastori & Pagani, 2017, s. 689), og søke kunnskap og skape mening gjennom pedagogisk dokumentasjon, dialog, refleksjon, diskusjon og fortolkning, slik som Moss (2016, s. 11) og Utdanningsdirektoratet (Nicolaysen, 2018) foreslår. Eller kanskje sette seg grundig inn i verdiene og grunnlagsproblematikken i det pedagogiske prosjekt, og undersøke, utvikle, forstå, fortolke og fornye dette i fellesskap, som Rothuizen og Togsverd (2020) skriver om. Da vil man kanskje likevel få en viss peiling på om man gjør en god jobb eller ikke.

## 7.2 Hvordan pedagogikken påvirkes

Jeg snakket med flere av intervjudeltakerne om hvorvidt CLASS stemmer overens med det pedagogiske mandat og/eller deres eget pedagogiske grunnsyn. Det slår meg at ingen egentlig satte ord på hva dette mandatet innebar. Det ble vist til at «det er vel noe som er skrevet ned», som lov og rammeplan, og det ble vist til ulike CLASS-dimensjoner. Det ble også sagt at CLASS dekker alt. Dette får meg til å undre over hvorvidt CLASS jobbes så intenst med at dimensjoner og indikatorer kan gjengis på rams, og at det er disse som blir det nye fagspråket. Blir da diskusjoner rundt formålsparagrafens verdier, som demokrati og fellesskap, eller egne fortolkninger av hvilke verdier man ønsker å navigere pedagogikken etter, nedprioritert? Jeg har allerede vist at profesjonsutøverne blir påvirket av å jobbe med CLASS, og vil nå diskutere hvorvidt CLASS påvirker pedagogikken.

En tendens ved de siste årenes utvikling i barnehagefeltet er et økt fokus på læring (Greve, 2015; Kaurel, 2020). Dette henger sammen med OECDs nyere syn på læring, en angloamerikansk forståelse av evidenstenkning og læringsteorier, og Hatties påvirkning om «hva som virker» og «synlig læring» (Mårtensson & Puggaard, 2016). Det er åpenbart at læring er viktig i CLASS-materialet, da det er et eget domene som heter *Støtte til læring og (kognitiv) utvikling* i både CLASS Toddler og i CLASS Pre-K. Ut fra dimensjonene er det tydelig at læring omhandler særlig språklæring og kognitiv tenkning. De amerikanske videoene som brukes ved CLASS-opplæring ble oppfattet som «sjokkerende og overveldende» av Dorthe da hun så hvordan de ansatte snakket i ett kjøp. Agnes skilte mellom det amerikanske CLASS-systemet med «veldig mye mer fokus på læring» og den norske oversettelsen som er «god». Det kan derfor se ut til at læringsfokuset er noe tonet ned i barnehageseksjonenes oversettelse, men like fullt er læring et viktig element. Danningspedagogikken innebærer også læring, eller kvalifisering som Rothuizen og Togsverd (2020) kaller det. Læring er også fremhevet i både lov og rammeplan også. Dilemmaet handler om balansegang, slik at ikke læring går på bekostning av lek og vennskap, slik som Greve (2015) frykter, eller at det går på bekostning av omsorgen, slik som Bente påpeker når hun fleiper med at «du skal bli mindre omsorgsfull og mer språklig». Men som Dorthe sa: «Vi skal jo ikke være sånn!». Det kan derfor se ut til at det amerikanske idealet fra opplæringsfilmene ikke forstås som et mål for direkte etterfølgelse, men at man heller kan inspireres til en viss grad, og at barnehagelærerne gjør egne vurderinger av omfanget.

Et annet spørsmål vedrørende læring handler om hva slags læring det er snakk om i CLASS, og hvordan det skal foregå. I følge Pastori og Pagani (2017) så påpeker italienske barnehagelærere at CLASS representerer en ovenfra-ned-lærerstil i for stor grad, at det er for stort fokus på de voksne og at det vitner om en undervurdering av barna. Dette kan knyttes til det Pettersvold og Østrem (2019) oppsummerer om programmer generelt, at det er en manglende respekt for barns kunnskap og

erfaringer og at det råder et syn på barn som ikke-kompetente. Den voksnes innsats for det enkelte barn fremheves som viktig, noe som kan knyttes til konstruksjonene av barn som svakt, passivt, hjelpeløst, underutviklet og avhengig som Dahlberg m.fl. beskriver (2002).

Intervjudeltakerne snakket ikke så mye om læring generelt. De snakket mest om språklæring og at man skal snakke mye med barna. Cora nevner at å lese bok for barna skal gjøres til en læringssituasjon, noe som kan forstås som en språklæringsituasjon. Det var kun Agnes som var opptatt av læringskurven og *the achievement gap*, noe som også nevnes i TTI, grunnlaget for CLASS (Hamre m.fl., 2013), men hun var samtidig opptatt av at CLASS må tilpasses til norske forhold. Hun poengterer at den norske oversettelsen er god, har mindre fokus på læring, og at læring like gjerne kan foregå i sandkassa ved at den voksne forteller barna noe nytt. Så selv om i hvert fall den norske versjonen ikke er like preget av instruksjonslæring som den amerikanske, så er det fortsatt den voksne som skal lære barna noe. Hvis det viktigste vi kan bidra med til leken i sandkassa er å lære barna noe nytt, så kan det være en fare for at arbeidet med samspillet barna imellom, sosialisering, subjektivering og sivilisering, slik Rothuizen og Togsverd (2020) skriver om, får mindre oppmerksomhet, og at kvalifiseringen blir fremhevet som det viktigste.

De italienske barnehagelærerne ser på læring i et større perspektiv enn at det kun handler om språk og kognitiv læring (Pastori & Pagani, 2017). De er opptatt av læring om fellesskap, samarbeid, ansvar for hverandre, og sosio-emosjonell utvikling er like viktig. Denne tenkningen samsvarer med den nederlandske studien hvor forskerne ved siden av CLASS opprettet en egen kategori for gruppeprosesser og samarbeidslek. Fellesskap, vennskap, og demokrati er noen av verdiene vi har i lov og rammeplan, som samsvarer med fellesskaps og gruppetenkningen fra de to studiene. I det pedagogiske prosjekt vil særlig begrepene sosialisering og sivilisering kunne knyttes til denne fellesskapstenkningen (Rothuizen & Togsverd, 2020). Ingen av intervjudeltakerne kom med kritikk lignende den italienske kritikken eller om et syn på barn som ikke-kompetente, noe som kan skyldes at læringstrykket har blitt noe moderert i de norske oversettelsene.

I Agera barnehage spurte jeg direkte om hvorvidt gruppefellesskapet var inkludert i CLASS. Dette var de usikre på og de svarte at de jobber med fellesskap selv om det kanskje ikke står i CLASS, og at det er «norskt» å jobbe med det. Dette kan tyde på at verdiforankringen ikke forsvinner, og at fellesskapsverdiene i den norske barnehagetradisjonen står sterkt, selv om de får mindre oppmerksomhet gjennom CLASS. Det kunne vært interessant å snakke mer med deltakerne om deres syn på verdier, og jeg er nysgjerrig på om det vil endre seg etter å ha jobbet med CLASS gjennom en kvalitetssatsning over fem år. Selv om intervjudeltakerne ikke satte direkte ord på hva barnehagens mandat eller formål er, så legger jeg til grunn det Togsverd m.fl. (2017) har sett i sin forskning, at



barnehagelærerne jobber med det pedagogiske prosjekt uansett, selv om de ikke snakker om det med de samme begrepene, og selv om det ikke har størst politisk oppmerksomhet.

I intervjuene kom det frem flere tegn på at barnehagelærerne var opptatt av andre ting enn det som står i CLASS, når de snakket om «alt det andre» de gjør som ikke fanges opp ved observasjon, det å legge til rette for enkeltbarns behov og at vi har med «levende barn» å gjøre. Det hadde vært interessant å høre mer om hva de legger i «alt det andre». Pedagogikk er komplekst, noe også Hamre m.fl (2013) og Roland og Ertesvåg (2018) poengterer. I CLASS er kompleksiteten begrenset ved å fokusere på ett hovedområde, som er voksen-barn-relasjonen. Verktøyet er ikke laget for å dekke alle aspekter ved pedagogikk. Det holder derfor ikke å kun jobbe med CLASS. Hvis man har en oppfatning av at CLASS dekker det meste, så vil vesentlige aspekter ved pedagogikk få mindre oppmerksomhet. Dina, som er nyutdannet, påpekte at danning er noe av det som er vanskeligst å jobbe med, og som kanskje ikke er så tydelig i CLASS. Dette kan tyde på at det kan være et behov for å løfte temaet danning både i barnehagelærerutdanningen og i personalgrupper for å utvide kunnskapen og bevisstheten rundt begrepene fellesskap, demokrati, vennskap, sosialisering, subjektivering og sivilisering.

Dagnys første assosiasjon til CLASS, var begrepet anerkjennelse. På plakatene<sup>5</sup> fra den ene barnehagen, står det om anerkjennelse flere steder. På plakaten *Positivt klima*, står det for eksempel: «Vi legger merke til, og anerkjenner barna når de gjør noe positivt». CLASS har enkelte behavioristiske elementer, slik som indikatoren *Problematferd* under CLASS Pre-K (Lisøy m.fl., 2018), og bruk ros som virkemiddel, som kommer tydelig frem i CLASS Toddler på Tf3.no (Buøen m.fl., 2020). Det kan se ut til at en behavioristisk tilnærming har blitt forsøkt modifisert på plakaten, ved at ros har blitt byttet ut med anerkjennelse, men at det fortsatt skal fungere som et virkemiddel for å styre atferd. Det kan se ut som at det ligger en misforstått forståelse av anerkjennelse til grunn for sitatet, noe som bryter med Berit Baes innsikter om anerkjennelse, slik som Pettersvold og Østrem (2019) poengterer. Behavioristiske teorier som ligger til grunn for ulike standarder, er noe som ofte leder til kritikk (Seland, 2020). En forklaring på at intervjudeltakerne ikke har påpekt dette, kan være at CLASS ikke støtter konsekvenser og straff, da det går inn under dimensjonen *Negativt klima*, og dermed er noe som skal unngås. Likevel, når Dagny sier at anerkjennelse er noe av det første hun assosierer CLASS med, så kan det innebære en forståelse av anerkjennelse som virkemiddel for å fremme positiv atferd. Dette vil i så fall bryte med norsk barnehagetradisjon hvor barn skal

---

<sup>5</sup> Se vedlegg 10.4 Eksempler på plakater

anerkjennes som likeverdige subjekter i tråd med rammeplanens verdigrunnlag, slik Seland (2020) beskriver.

Jeg legger til grunn at pedagogikk er en teleologisk, eller formålsstyrt, praksis, slik som Biesta (2010, s. 500) fremhever, og at det handler om «det pedagogiske prosjekt» slik som Togsverd og Rothuizen (2020) beskriver gjennom begrepene danning, subjektivering, sivilisering, sosialisering og kvalifisering. Denne måten å forstå pedagogikk harmonerer godt med verdiene i barnehageloven. Måten deltakerne snakker om CLASS som en mal for hvordan man skal være, og hvordan man skal gjøre, vitner om at pedagogikken blir mer handlingsorientert og mindre verdiorientert, at det blir en handlingspedagogikk basert på indikatorer og markører, i stedet for en verdibasert og formålsstyrt pedagogikk. Samtidig kommer det an på hvordan CLASS brukes og hvordan man reflekterer rundt CLASS-innholdet. Hvis det viktigste man kan tilby barn er flinke, vennlige og pratsomme voksne, som støtter hvert enkelt barns utvikling, så er man ved hjelp av CLASS på god vei. Hvis det viktigste vi kan tilby barn er en møteplass med muligheter for både utfoldelse og motstand, hvor alle, både store og små, kan bidra til å skape mening, få bryne seg på hverandre og å fungere sammen i et demokratisk fellesskap der alle er likeverdige, så trengs det noe mer. Da er det nødvendig med god kunnskap om det pedagogiske prosjekt og god forankring i verdier i kombinasjon med kritisk refleksjonsevne.

Det handler på en måte også om rekkefølgen i resonnementene. Danningspedagogikken, eller det pedagogiske prosjekt, starter med verdiene og målene, og munner ut i handlinger. CLASS starter med handlingene som er satt som ønskelige, og så blir det opp til barnehagelærerne å trekke disse handlingene opp mot verdiene og målene. Neste spørsmål handler om hvilke verdier og mål som skal legges til grunn. Handler målene om at barn skal dannes til selvstendige mennesker og rustes til å ta hånd om en ukjent fremtid, slik Rothuizen og Togsverd beskriver det, eller handler det om at barna skal vokse opp med optimal hjerneutvikling og fravær av psykiske lidelser, slik Lekhal m.fl (2020) beskriver? Det siste er slett ikke er feil, men det blir et annet fokus. Kan det være at man sikrer god hjerneutvikling og fravær av psykiske lidelser ved å jobbe verdibasert med danning og fellesskap? Som Biesta (2014) sier, så er utdanning risikofylt. Vi kan ikke vite noe sikkert. Vi kan la oss informere av forskning og ny kunnskap, men vi må fortsatt gjøre vurderinger. Hvis vi slutter å snakke om verdiene så mister vi noe vesentlig ved pedagogikken.

## 8 AVSLUTNING

Jeg har i denne oppgaven undersøkt barnehagelæreres erfaringer med og vurderinger av å være pålagt en kvalitetssatsning basert på CLASS-verktøyet. Barnehagelærerne jeg har intervjuet forholder

seg ulikt til å måtte jobbe med CLASS. Noen er veldig begeistret, mens andre synes det er betenkelig med en mal for hvordan man skal oppføre seg, og dessuten stjeler arbeidet med CLASS tid fra barna. Flere av de som var begeistret hadde også mange kritiske perspektiver på ulike sider ved arbeidet med CLASS, noe som vitner om en del ambivalens. Slik jeg tolker de barnehagelærerne jeg snakket med, så blir de påvirket av å jobbe med CLASS. Særlig ser jeg en tendens til selvbevissthet og selvtillit, men også usikkerhet i møtet med et tidvis uopnåelig ideal for hvordan man skal være i møte med barna. Mye av fokuset dreier seg om å bli målt og sjekka, og å være flink til å gjøre som det står i CLASS-dimensjonene, indikatorene og markørene. Pedagogikken vil også kunne påvirkes ved at det blir større oppmerksomhet på læring og atferd, og mindre oppmerksomhet på danning og fellesskapsverdier. Samtidig gjøres det visse tilpasninger til den norske barnehagetradisjonen, både av barnehageseksjonene som utvikler støttemateriell på norsk, og av barnehagelærerne selv.

Jeg har vist at CLASS kan plasseres innenfor en kvalitetsdiskurs og evidensstenkning som kan virke overbevisende og appellerende, men som også kritiseres av flere forskere. Slik jeg ser det så står barnehagelærere i et spenningsfelt mellom dannelsespedagogikken og den evidensbaserte pedagogikken. Barnehageeiere har et ansvar for kvaliteten i barnehagene, og det blir helt avgjørende for barnehageansatte hvilken retning eierne velger å se til når de vil sette i gang en kvalitetssatsning. Enten kan de se til evidensstenkningen, og implementere et forskningsbasert verktøy som CLASS, eller de kan anerkjenne at barnehagelærerne er profesjonsutøvere med god kunnskap, og gi dem nok bemanning, tid og ressurser til å gjøre den jobben som trengs, og selv utvikle pedagogikken og oppsøke kunnskap med utgangspunkt i det de selv og barna har behov for. Jeg ser at det vil bli vanskelig å unngå verktøy som CLASS i fremtiden, derfor er det viktig at barnehagelærerutdanningen sørger for at studentene får en grundig kunnskap om det pedagogiske prosjekt, og at de utvikler evne til kritisk tenkning. På den måten kan de forholde seg til både dannelsespedagogikk og evidensbasert pedagogikk på en god måte og ta med seg det beste fra hver av dem. I ytterste konsekvens går vi fra en verdibasert og formålsstyrt dannelsespedagogikk med fellesskap og demokrati som mål, til en handlingsbasert pedagogikk forankret i et mål om sunn hjerneutvikling, bratt læringskurve og god psykisk helse, hvor ansattes evne til å være flink til å følge malen for den ideelle væremåten blir hovedfokus.

Etter å ha jobbet lenge med denne masteroppgaven kjenner jeg at jeg blir enda mer nysgjerrig. Jeg har snakket med intervjudeltakerne nokså konkret rundt CLASS og kvalitetssatsningene de jobber under, men jeg skulle gjerne visst enda mer om deres tanker om hva som er viktig i arbeidet deres utenom det som omhandler CLASS. Det er klart at arbeid med CLASS vil føre til noe bedre score på en CLASS-observasjon, men hva med alt det andre som ikke måles? Hvordan jobbes det egentlig med

danning, fellesskap, demokratiske verdier og gruppeprosesser? Hvordan blir verdier omgjort til handlinger? Hvor mange ulike perspektiver kan man ha på hva som er god kvalitet i barnehagen? CLASS er et aktuelt verktøy for mange barnehagelærere i dag, men nye standarder og verktøy dukker stadig opp, og det vil være behov for videre forskning på kvalitetssystemer som implementeres i barnehagene. Det er i tillegg mange flere spørsmål som kan stilles for å forstå hva som egentlig foregår ute i barnehagene. For å finne ut av dette trengs det fortsatt kvalitativ forskning og vi må passe på at det ikke blir kun én sannhet om hva som er god kvalitet.

## 9 LITTERATUR

- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bartholdson, Å. (2019). Amerikanske Second Step i Norden. I S. Østrem & M. Pettersvold (Red.), *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.  
<https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforl.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Brodal, P. (2018). Nevrokulturell imperialisme. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.  
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0707>
- Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2023). *Forsøk med ekstra grunnbemanning i noen utvalgte barnehager i Oslo kommune* [Fafo-notat]. Fafo.  
<https://www.fafo.no/images/pub/2023/10378.pdf>
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Druguli, M. B. & Lisøy, C. (2020). *Trygg før 3*. <https://tf3.no/>
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S. & Drugli, M. B. (2021). Promoting the Quality of Teacher-Toddler Interactions: A Randomized Controlled Trial of "Thrive by Three" In-Service Professional Development in 187 Norwegian Toddler Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778777>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: Morgendagens barnehage* (M. Halvorsen & M.-B. Holljen, Overs.). Kommuneforl.
- Evertsen, C., Størksen, I. & Kucirkova, N. (2022). Professionals' Perceptions of the Classroom Assessment Scoring System as a structure for professional community and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 701–714.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031245>
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om økt læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2018072748128](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018072748128)
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering—Noen utfordringer. I H. Grimen & Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse: Bd. Kap. 10* (s. 191–222). Abstrakt.
- 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. *Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.  
<https://doi.org/10.1086/669616>

- Havnes, A. (2018). ECEC Professionalization—Challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657–673. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kaurel, J. (2020). *Fra inspirasjon til ensretting? 20 år med OECD på barnehageområdet* (Temannotat 2/2020). Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/fra-inspirasjon-til-ensretting-20-ar-med-oecd-pa-barnehageområdet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. (2021). The dominance of dialogical interview research: A critical view. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 23(3), 89–105. <https://doi.org/10.5324/barn.v23i3.4438>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2022). Objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk forskning. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 1 online (nettilkoblet) ressurs (side 260-278)). Fagbokforlaget. <https://oa.fagbokforlaget.no/index.php/vboa/catalog/view/20/28/262>
- Lekhal, R., Drugli, M. B., Berg-Nielsen, T. S. & Buøen, E. S. (2020). A Model of Intervention and Implementation of Quality Building and Quality Control in Childcare Centers to Strengthen the Mental Health and Development of 1-3-Year Olds: Protocol for a Randomized Controlled Trial of Thrive by Three. *JMIR Research Protocols*, 9(10), e17726. <https://doi.org/10.2196/17726>
- 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/globalassets/barnehageskole/planer/rbup\\_den-utviklingsstottende-barnehagen.pdf](https://www.sandnes.kommune.no/globalassets/barnehageskole/planer/rbup_den-utviklingsstottende-barnehagen.pdf)
- Lomsdalen, C. (u.å.). *Brodal og Lunde om lek og læring i et nevroperspektiv* (LL-466, 2022). [https://soundcloud.com/lektor\\_lomsdalens\\_innfall/ll-466-brodal-og-lunde-om-lek-og-laering-i-et-nevroperspektiv/s-X3vqbZUXCk3?si=9b1073c12c5844029d5f33f64442ea2a&utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/lektor_lomsdalens_innfall/ll-466-brodal-og-lunde-om-lek-og-laering-i-et-nevroperspektiv/s-X3vqbZUXCk3?si=9b1073c12c5844029d5f33f64442ea2a&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing)
- Lorentzen, P. (2022). Fra barnevern til nevrovitenskap: Lost in translation? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 99(2–3), 148–162. <https://doi.org/10.18261/tnb.99.2-3.6>
- Lund, Å., Franck, K., Juritsen, L., Paulgård Østmoen, J. & Wilhelmsen, T. (2022). Utbredelse av konsepter i norske barnehager. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(1), 20. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132317>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8–15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>

- Mårtensson, B. D. & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik: En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. Akademisk Forl.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicolaysen, M. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/>
- Os, E., Winger, N. & Eide, B. (2019). Visjoner om kvalitet. Barnehagelærerens synspunkter på hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under tre år. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124.  
<https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Pastori, G. & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 682–697.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356545>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforl.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforl.
- Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk forlag.
- Schill, T. S. & Blomén, I. (2021). *Fra felles språk til felles forståelse»: En kvalitativ, longitudinell prosessevaluering av implementeringen av TETT PÅ i bærumsbarnehager* [Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt]. <http://hdl.handle.net/10852/87945>
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2021). Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonlig dannelsesspørsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 279–294. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2685>

- Togsverd, L., Rothuizen, J. J., Jørgensen, H. H. & Weise, S. (2017). Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 1(2), 15-. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97717>
- van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M. & de Haan, M. (2018). Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early Childhood Education. *Child Development*, 89(3), 897–913. <https://doi.org/10.1111/cdev.12814>
- Westergård, E., Ertesvåg, S. K. & Rafaelsen, F. (2019). A Preliminary Validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian Lower-Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566–584. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforl.
- Aabro, C. (2019). Evidens, pædagogik og politik—En småbørnspædagogisk vending. I S. Østrem & M. Pettersvold (Red.), *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave., s. 256–277). Cappelen Damm akademisk.



## 10 VEDLEGG

### 10.1 NSD



[Meldeskjema](#) / [Barnehagelæreres erfaringer med, og vurderinger av, å arbeide med C...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
414198

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
05.10.2022

**Prosjekttittel**

Barnehagelæreres erfaringer med, og vurderinger av, å arbeide med CLASS etter TF3-modellen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Solveig Østrem

**Student**

Aina Tryggen Nyrén

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

**ENDRING**

UiOs Nettskjema og Microsoft Onedrive er databehandlere. Ved bruk av databehandler må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Barnehagelæreres erfaring med, og vurdering av, CLASS som kvalitetsverktøy”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer og vurderinger barnehagelærere gjør ved arbeid med CLASS som intervensjons- og måleverktøy etter Trygg før 3-modellen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er en del av min masteroppgave i barnehagekunnskap ved OsloMet. Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om hvordan barnehagelærere selv opplever å jobbe med CLASS. Det er stadig flere bydeler, kommuner og barnehageeiere som innfører CLASS som kvalitetsverktøy, og av den grunn er det interessant å finne ut mer om hvordan de som jobber direkte med barna, har en profesjonsutdanning og er pålagt kvalitetsverktøyet, erfarer og vurderer nytten av arbeid med CLASS. Forskningsspørsmålet blir ca slik: Hva er barnehagelæreres erfaring med å jobbe med CLASS som intervensjons- og måleverktøy, og hvordan vurderer de verktøyet? Det er en mulighet for at det blir skrevet en artikkel i etterkant av prosjektet, basert på masteroppgaven.

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

OsloMet, ved Solveig Østrem er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg har gjennom nettverket mitt funnet ut at din arbeidsplass har vært deltakere i Trygg før 3-studien og at barnehagen er pålagt å jobbe videre med CLASS. På bakgrunn av dette mottar du denne forespørselen om å delta i gruppeintervju om dine erfaringer med, og vurderinger av, å jobbe med kvalitet på denne måten.

Jeg har kontaktet deg direkte eller bedt en kontaktperson på din arbeidsplass om å videresende denne informasjonen til deg. Både barnehagelærere som har jobbet lenge med CLASS, de som har CLASS-sertifisering og de som har mindre erfaring med CLASS er interessante å ha med i gruppeintervjuet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et intervju, fortrinnsvis et gruppeintervju sammen med flere kolleger som også er utdannet barnehagelærer. Intervjuet vil vare ca 45-60 minutter. Temaet er altså deres erfaringer med CLASS og deres faglige vurderinger av hvordan CLASS fungerer som et verktøy for å bedre prosesskvaliteten i barnehager. Jeg vil bruke lydopptak under intervjuet, for senere å transkribere til tekst.

### **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. 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.

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

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

Det er kun jeg og min veileder, Solveig Østrem, som har tilgang til opptakene. Alle navn vil bli byttet ut med fiktive navn eller koder i den transkriberte teksten. Ingen intervjupersoner vil kunne kjennes igjen i masteroppgaven.

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil alle opptak slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **OsloMet** har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved Solveig Østrem, epost: [solveigo@oslomet.no](mailto:solveigo@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål om personvern:

- Personvernombudet ved OsloMet, Ingrid S. Jacobsen, [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Solveig Østrem  
Prosjektansvarlig

Aina Tryggan Nyrén  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barnehagelæreres erfaring med, og vurdering av, CLASS som kvalitetsverktøy, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju, evt vanlig intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 10.3 Intervjuguide

### Presentasjon

- Om meg, om prosjektet, om lydopptak, kan få tilsendt masteroppgaven når den er godkjent, garantere anonymitet i oppgaven, rett til å trekke seg når som helst
- Vi skal snakke om beslutningsprosessen, deres erfaringer, deres vurderinger av verktøyet
- Mitt utgangspunkt: kritisk og nysgjerrig

### Introspørsmål

- Hvor lenge har dere jobbet i bhg, hvor lenge med CLASS
- Avdelingstype?
- Videreutdanning?
- (Hvorfor dere har valgt å jobbe akkurat her?)
- Hva er det første dere tenker når jeg sier CLASS?
- Er noen av dere CLASS sertifisert?
- Deltatt i Tf3-studien?

### Beslutningsprosess

- Det er besluttet å jobbe videre med CLASS etter Tf3-deltakelsen
  - Er det noe dere har etterspurt?
  - Hvem har tatt beslutningen? Ble dere involvert? Hva tenker dere om det?
  - Er det etter deres vurdering et behov for videre arbeid med CLASS?
  - Hvordan er det planlagt at dere skal jobbe med CLASS?

### Erfaring – hvordan brukes CLASS

- Hvordan jobber dere med CLASS nå i dag? Hvordan fungerer det i praksis?
- Fagdager, kurs?
- Observasjon med CLASS og tilbakemelding, har dere hatt det? Erfaringer? Stemte resultatene med det dere selv opplevde?
- Observatør?
  - Hvordan fungerer det?
  - Tid brukt?
  - Føles det nyttig? Ser du ting du ikke ville sett ellers? Ser du ting som ikke teller?
- Hvem er pådriver?
  - Styrers rolle i arbeidet?

### Vurdering – er arbeidet hensiktsmessig?

- Hva får dere ut av arbeidet?
  - Utviklingsarbeidet
  - Observasjonene og tilbakemeldingene
- Hvem trenger CLASS?
- Hva kan CLASS bidra med som dere ikke allerede kan?
- Hvordan samsvarer CLASS med deres eget pedagogiske ståsted - syn på barn, syn på læring og på kunnskap?
- Samsvarer Class med barnehagens mandat?

### **Alternativer**

- Er det vel anvendt tid og ressurser?
- Kunne dere fått til tilsvarende utvikling/læring uten CLASS?
- Hva ville dere brukt tiden på om dere ikke hadde CLASS?
- Er det noe dere går glipp av, mister eller savner når dere pålegges å bruke CLASS?
- Hva er viktigst for dere – Class eller utdanningen?

### **Rom for kritikk**

- Er det noe diskusjon rundt bruken av CLASS?
- Er det rom for kritiske synspunkter? Blir det tatt med videre?

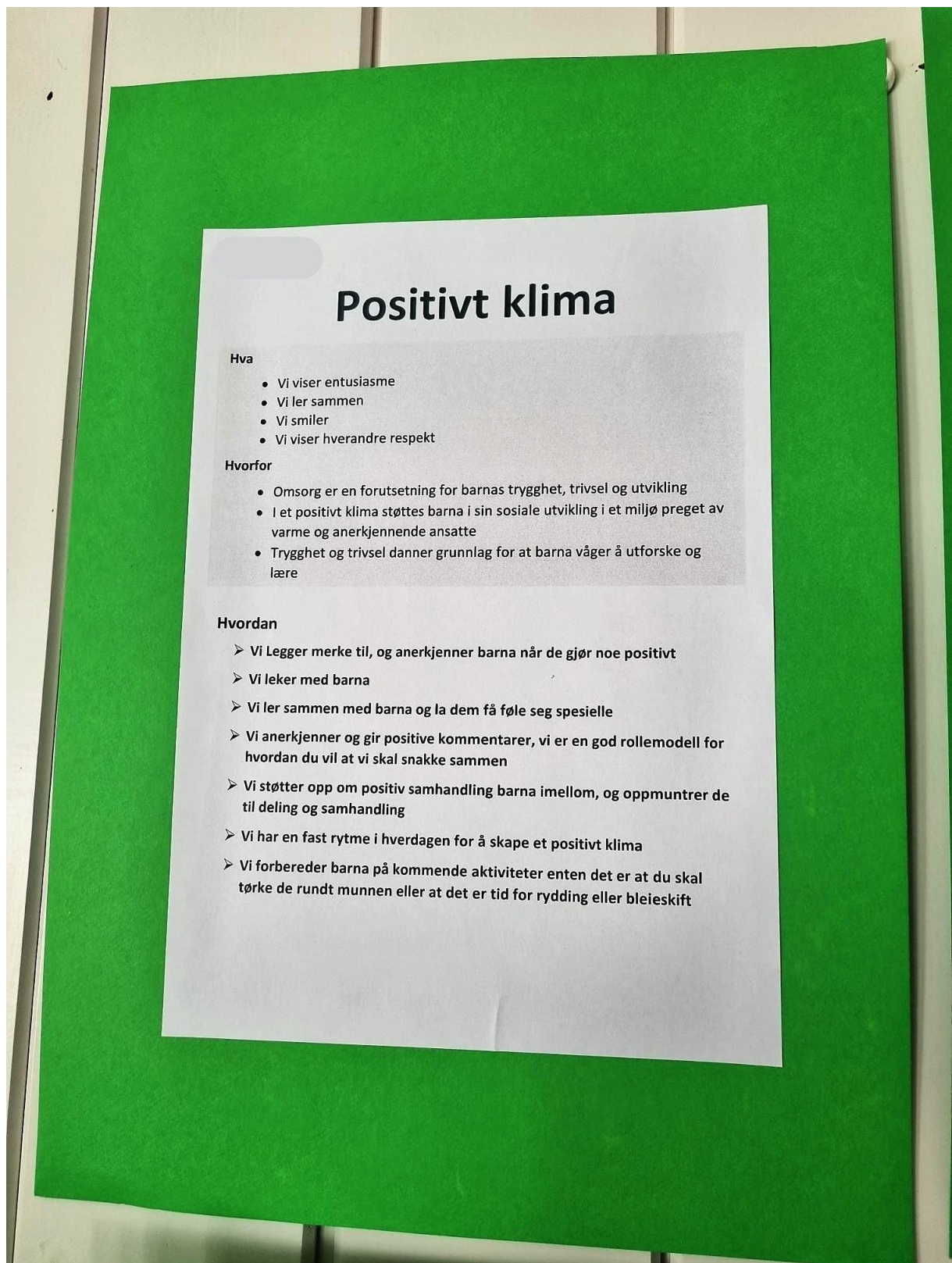
### **Kritisk vinkling**

- Hvor lenge er det interessant å jobbe med CLASS?
  - Blir dere ikke lei?
- Påvirkes dere som profesjonsutøvere når dere pålegges å bruke CLASS? Hvordan?
- Blir man mer eller mindre profesjonelle?
- Felles fagspråk brukes ofte som argument – hva tenker dere?
  - Kan det evt føre til et fattigere fagspråk?
- Kan man stole på Class-observasjonene? I Tf3-rapporten viser de til signifikant bedring med Tf3, men den største forskjellen ligger i målingene av intervensjons- og kontrollgruppe, helt fra start
- CLASS er utviklet i USA. Hvordan tenker dere at dette passer inn i norsk barnehage? Trengs det noen tilpasninger?

### **Totalt sett**

- Hvordan vil dere oppsummere deres forhold til CLASS?
- Har dere fått noen nye tanker etter dette intervjuet?

## 10.4 Eksempler på plakater basert på CLASS





## Kvalitet på tilbakemeldinger

### Hva

- Vi øver oss på å gi barna presise tilbakemeldinger slik at de ønsker å bli lenger i aktiviteten fordi de får en større forståelse og mestring av den aktiviteten de er en del av
- Effektive tilbakemeldingssirkler hjelper barna til en dypere forståelse av konsepter.

### Hvorfor

- Barn har behov for å forstå og oppleve mestring. De søker kunnskap og forståelse av den verden de er en del av

### Hvordan

- Vi gir hint og støtte (eks; a for appelsin)
- Vi tar tak i barnets utsagn og svarer tilbake
- Vi stiller oppfølgende spørsmål
- Vi ber barna forklare / fortelle om sine tanker
- Vi ber barna fortelle om hvordan de kom frem til svaret
- Vi utvider og forklarer
- Vi anerkjenner og støtter barnet i å være utholdende i aktiviteten



## Organisering og veiledning

### Hva

- Vi øver oss på å være forberedt og skape struktur og rytme
- Vi øver oss på flytende overganger med lite venting
- Vi øver oss på å tilrettelegge, og gi konkrete beskjeder

### Hvorfor

- Forutsigbare rammer og beskjeder gir trygghet og mestring

### Hvordan

- Vi er proaktive
- Vi er forberedt til aktiviteten
- Vi har tydelige og vennlige forventninger
- Vi gir barna valg når de er ferdige med en aktivitet eller lek
- Vi har få avbrytelser
- Vi har gode og flytende overganger med lite venting
- Vi er involvert, viser og tilrettelegger
- Vi gir barna mulighet for førstehåndserfaringer
- Vi har variert materiell i barns høyde