

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Nina-Therese Risheim & Pernille Ødegård

Masteroppgave

Pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving i barnehagen

Educational programs as a part of professional learning in early childhood education

Master i Tilpasset opplæring

2MITOPP2

2022

Forord

Etter to år på masterutdanningen «Tilpasset opplæring» er vi nå ved veis ende. Det har vært to utfordrende studieår hvor de fleste forelesninger har foregått på Zoom, med begrensede fysiske samlinger på grunn av pandemien. Å skrive masteroppgaven sammen har gitt oss mulighet til å utfordre hverandre faglig og teoretisk, samtidig som vi har delt med hverandre de erfaringene vi sitter med fra barnehagefeltet. Det er heller ikke til å unnlate å nevne at når motivasjonen har fått seg en knekk eller to, er det godt at vi har hatt hverandre å støtte oss til. I veien mot en ferdig masteroppgave er det mange vi ønsker å takke:

Terje
Tore
Olvar og Kari
Kamilla og Aasmund
Toril og Ola
Agnes W. Bjelkerud (Veileder på masteroppgaven)

Til Nina: Tusen takk for en noe hektisk, men utrolig fin tid sammen med deg i arbeidet med masteroppgaven. Å levere denne masteroppgaven er på mange måter en avslutning – men også en fortsettelse på et viktig vennskap. Tusen takk for alle morsomme historier og latterkuler som har gitt meg motivasjon, men også et stort takk for all kunnskap du har lært meg. Det har vært en fryd å samarbeide med deg. Jeg er veldig glad i deg.

Til Pernille: Jeg vil takke deg for så mange ting i den prosessen vi har hatt sammen ved å skrive masteroppgave som en duo. Du er utrolig en utrolig driftig, klok, morsom og inspirerende samarbeidspartner som jeg har lært så mye av, og med. Først og fremst vil jeg takke for det gode vennskapet jeg vet vi vil beholde. Jeg er veldig glad i deg også.

Sammendrag

Tittel: Pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving i barnehagen	
Forfattere: Nina-Therese Risheim & Pernille Ødegård	
År: 2022	Sider: 114
Emneord: Pedagogiske programmer, historisk tilbakeblikk på barnehagen, kompetanseheving, barnehagen som lærende organisasjon, organisasjonskultur, evidensbasert kunnskap evidensbasert praksis, profesjonelt skjønn, tidlig innsats, profesjonell uro	
<p>Sammendrag:</p> <p>Denne masteroppgaven handler om hvordan pedagogiske programmer kan bidra til økt kompetanseheving blant ansatte i barnehagen. I oppgaven vil vi presentere det som vi anser er relevant teori knyttet til tematikken. Oppgaven bygger på et fenomenologisk kvalitativt forskningsprosjekt med datastøttet intervju som valgt metode. Hovedfokuset i denne oppgaven er å belyse hvordan pedagogiske programmer kan bidra til kompetanseheving i barnehagen med vekt på barnehagen som lærende organisasjon, kompetanseheving, organisasjonskultur, evidensbasert kunnskap og profesjonelt skjønn. Hovedfunnene i denne oppgaven er at det foreligger ulike forståelsesstrukturer knyttet til bruken av pedagogiske programmer som et kompetansehevende tiltak for hele personalet i barnehagen. Hovedfunnene viser til ulike forutsetninger for å anvende pedagogiske programmer som kompetanseheving for personalet i sin helhet, og vi finner et evidensbasert paradoks knyttet til bruken av pedagogiske programmer.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Educational programs as a part of professional learning in early childhood education	
Authors: Nina-Therese Risheim og Pernille Ødegård	
Year: 2022	Pages: 114
Keywords: Educational programs, professional learning, professional discretion, professional development, learning organization, evidence – based knowledge, early intervention, professional dissonance	
<p>Summary:</p> <p>This thesis is about how educational programs can be used as a contribution to professional learning in early childhood education. We will present theory considered to be relevant to the aim of the thesis. We have conducted a qualitative phenomenological study using computer-aided interview as method of choice. The main aim of the thesis is to examine how educational programs can contribute to professional learning by investigating the concepts learning organization, professional learning, professional development, evidence-based knowledge and professional discretion. The main findings of the thesis are that there are different structures making up the conditions of using educational programs as part of professional learning in early childhood education. Furthermore, the thesis will present an evidence-based paradox.</p>	

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
1. Innledning	7
1.1 <i>Problemstilling og formål</i>	7
1.2 <i>Oppgavens oppbygging</i>	8
1.3 <i>Begrepsavklaringer</i>	9
1.3.1 <i>Pedagogiske programmer</i>	9
1.3.2 <i>Barnehagestyrerens rolle i henhold til kompetanseheving</i>	10
1.3.3 <i>Pedagogisk leders rolle i henhold til kompetanseheving</i>	11
2. Bakgrunn	13
2.1 <i>Pedagogiske programmer i Norge</i>	13
2.1.1 <i>Tidlig innsats</i>	15
2.1.2 <i>Grønne tanker – glade barn</i>	16
2.1.3 <i>De utrolige årene</i>	17
2.2 <i>Kvalitet som begrep</i>	17
3. Teori	21
3.1 <i>Barnehagen – et historisk tilbakeblikk</i>	21
3.2 <i>Kompetanseheving</i>	22
3.2.1 <i>Skaus kompetansemmodell</i>	23
3.2.2 <i>Kompetanseheving i et ovenfra og ned-perspektiv</i>	24
3.2.3 <i>Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagene (ReKomp)</i>	26
3.4 <i>Barnehagen som lærende organisasjon</i>	29
3.5 <i>Organisasjonskultur</i>	31
3.5.1 <i>Verdier</i>	32
3.5.2 <i>Normer og virkelighetsoppfatninger</i>	34
3.6 <i>Evidensbasert kunnskap</i>	35
3.6.1 <i>Evidensbasert praksis</i>	36
3.6.2 <i>Godhetsdiskursen</i>	38
3.7 <i>Profesjonelt skjønn</i>	40
3.7.1 <i>Teoretisk og praktisk kunnskap</i>	41
3.7.2 <i>Problematiseringer av profesjonelt skjønn</i>	43
4. Metode	46
4.1 <i>En kroppslig inngang til fenomenologien</i>	46
4.2 <i>Fenomenologi</i>	48
4.2.1 <i>Maurice Merlau-Ponty og kroppsfenomenologien</i>	48
4.2.2 <i>Bonne ambiguïté og bonne dialectique</i>	49
4.2.3 <i>Livsverden</i>	51
4.3 <i>Metodiske forutsetninger innenfor fenomenologien</i>	52



4.4	Kvalitative studier.....	53
4.5	Valg av metode	54
4.5.1	Gjennomføring av datainnsamling	55
4.5.2	Metodiske betraktninger	56
4.6	Etiske overveielser og forskerposisjon	57
5.	Analyse og funn	61
5.1	Koblinger mellom metodologiske valg og analysestrategi.....	61
5.2	Analysestrategi.....	63
5.3	Utvalgte funn fra intervju med barnehagestyrere.....	64
5.4	Utvalgte funn fra barnehagelærere	67
6.	Drøfting	70
6.1	Styrers erfaringer og opplevelser knyttet til kompetanseheving hos barnehageansatte.....	70
6.1.1	Programlojalitet og tilpasning til egen praksis.....	70
6.1.2	Felles plattform og holdninger.....	72
	Motstand hos personalet.....	75
	Praktisk og teoretisk kunnskap	76
6.1.3	Pedagogisk grunnsyn	77
6.1.4	Barnets beste	80
6.1.5	Fenomenologiske betraktninger	81
6.2	Barnehagelærernes erfaringer og opplevelser ved å bruke pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving	81
6.2.1	Forståelsesstrukturer	82
6.2.2	Barnehagelærerens opplevelser og erfaringer knyttet til fordeler og ulemper ved bruken av pedagogiske programmer.....	83
6.2.3	Motivasjon	83
6.2.4	Samfunn i endring.....	86
6.2.5	Pedagogisk handlingsrom	87
6.2.6	Utelukkende positivt.....	89
6.2.7	Profesjonelle læringsfellesskap og verdier	90
6.2.8	Tidsbruk og faglig utvikling	92
6.2.9	Fenomenologiske betraktninger.....	94
7.	Hovedfunn fra drøfting	96
	Forståelsesstrukturer	96
	Forutsetninger for kompetanseheving ved bruk av pedagogiske programmer.....	96
	Evidensbasert paradoks.....	97
8.	Avsluttende kommentarer	98
	Referanser	99
	Vedlegg	106
	Vedlegg 1: Intervjuguide til styrere.....	106
	Vedlegg 2: Intervjuguide til barnehagelærere	108
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	111

1. Innledning

Som barnehagelærere kjenner vi på viktigheten av å løfte barnehagens posisjon utad i offentligheten, og understreke at det er helt avgjørende med kompetente barnehagelærere i barnehagen som bidrar til barns utvikling, læring og trivsel. Gjennom å definere barnehagen som en «*lærende organisasjon*» slik rammeplan for barnehager gjør (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15), er vi ikke i tvil om at dette også stiller krav til hele personalet i barnehagen. Som barnehagelærere har vi alltid vært opptatt av at hele personalet sammen må drive barnehagen framover i tråd med førende styringsdokumenter. Parallelt med fokuset på barnehagen som lærende organisasjon har vi også blitt kjent med pedagogiske programmer, og vår personlige yrkeserfaring er at de pedagogiske programmene blir kjøpt inn for å fungere som et ledd i kompetansehevingen hos de ansatte.

Vi har alltid hatt en ting til felles i vår profesjonsutøvelse; en uro knyttet til bruken av pedagogiske programmer. Denne uroen forklares ved at vi stiller spørsmålstegn hvorvidt pedagogiske programmer er et nyttig kompetansehevende tiltak, og om slike programmer er i tråd med barnehagens verdier og pedagogiske praksis. Gjennom å være studenter på masterprogrammet «Tilpasset opplæring», samtidig som debatten rundt pedagogiske programmer vokser seg større er uroen vår fortsatt gjeldende, og vi kjenner på en nysgjerrighet knyttet til bruken av pedagogiske programmer i et kompetanseperspektiv. Utgangspunktet for denne oppgaven er derfor å undersøke om denne formen for kompetanseheving oppleves som god og hensiktsmessig, og hvilke alternativer som kan være aktuelle. Vi ønsker å intervju de som jobber tettest mot de pedagogiske programmene og det blir derfor naturlig å henvende seg til barnehagelærere og styrere.

1.1 Problemstilling og formål

De overnevnte temaene i denne oppgaven er pedagogiske programmer og kompetanseheving hos de ansatte i barnehagen. Vi har på bakgrunn av dette utformet følgende problemstilling:

«På hvilke måter kan pedagogiske programmer bidra til kompetanseheving blant de ansatte i barnehagen?»

Formålet med denne oppgaven er å undersøke på hvilke måter pedagogiske programmer kan bidra til kompetanseheving blant personalet i barnehagen. Gjennom å anvende et datastøttet intervju av styrere og barnehagelærere ønsker vi å få et innblikk i deres opplevelse av å anvende pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving både for dem og det øvrige personalet i barnehagen. Vi har valgt å fokusere på personalet i sin helhet da barnehagen består av medarbeidere med ulik utdanningsbakgrunn, og kravet om å være en lærende barnehage og bedrive kompetansebygging innbefatter alle medarbeidere i barnehagen. Gjennom dette prosjektet har vi et ønske om å få frem ulike oppfatninger om temaet som kan bidra til å nyansere oppgavens konklusjoner.

Med tanke på faglig relevans har vi et ønske om at denne oppgaven skal bidra til å gi interessenter for barnehagen – være seg barnehageansatte, politiske interessenter, høyskoler og universiteter – en oppdatert og praksisnær tilnærming til temaet pedagogiske programmer og kompetanseheving. Ved å intervjuer barnehagelærere og styrere har vi et håp om å bidra til nyanseringer om tematikken.

1.2 Oppgavens oppbygging

Som bakgrunn for oppgaven vil vi gi deg som leser en innføring i pedagogiske programmer og bruken av dette i norske barnehager. I flere av svarene fra deltakerne blir det nevnt konkrete programmer, og det blir derfor hensiktsmessig å gi en kort innføring av de utvalgte programmene. Videre vil vi også vise til den pågående samfunnsdebatten knyttet til bruken av pedagogiske programmer i barnehagen.

I teorikapittelet vil vi presentere teori som vi anser å være relevant for å svare på problemstillingen på best mulig måte. Som en fortsettelse på debatten hva gjelder bruken av pedagogiske programmer i barnehagen, vil vi presentere et historisk tilbakeblikk på barnehagen som en tydeliggjøring av de store omveltningene barnehagen har vært gjennom de siste tiårene både pedagogisk og politisk. Videre trekker vi fram kompetanseheving som begrep samt Skaus kompetansem modell. Deretter vil vi belyse barnehagen som lærende organisasjon, og sammenhengen mellom lærende organisasjon og organisasjonskultur. Til

slutt vil vi presentere teori knyttet til evidensbasert kunnskap og praksis, godhetsdiskursen, samt profesjonelt skjønn – herunder teoretisk og praktisk kunnskap, og problematiseringer av utøvelsen av faglig skjønn.

Vi har i denne oppgaven valgt en fenomenologisk tilnærming med intervju som metode. Som et utgangspunkt for denne oppgaven har vi en deduktiv tilnærming der vi ønsket at deltageres opplevelser og erfaringer knyttet til pedagogiske programmer og kompetanseheving i barnehagen skulle danne grunnlaget for vår analyse og drøfting. Med bakgrunn i fenomenologiens sentrale begreper (Zahavi, 2007, s. 122), knyttet til studien av fenomener fra et første persons perspektiv, gå til saken selv og en analyse av livsverden, samt en kroppslig uro knyttet til masteroppgavens tematikk, ble fenomenologien en naturlig inngang inn i prosjektet. Metodekapittelet består av vitenskapsteoretisk forankring i fenomenologien og etiske overveielser. Videre vil analysekapittelet bestå av en beskrivelse av valgt analysemetode og koblinger mellom metodologiske valg og analysestrategi. Deretter vil vi presentere utvalgte data fra undersøkelsen vi har gjort, før vi til slutt i et drøftingskapittel forsøke å knytte linjer til det teoretiske grunnlaget i oppgaven og funn fra studien teorikapittelet med mål om å få fram ulike nyanseringer og for å svare på problemstillingen.

1.3 Begrepsavklaringer

I henhold til problemstillingen vil vi først avklare begrepet pedagogiske programmer. Som skrevet innledningsvis har vi intervjuet barnehagelærere og styrere i denne studien. Vi velger på bakgrunn av dette også avklare barnehagestyrerens og pedagogiske lederes rolle og ansvar knyttet til kompetanseheving. Dette anser vi som relevant å gjøre fordi problemstillingen for oppgaven stiller spørsmål om kompetanseheving til ansattgruppen som helhet. Det blir derfor naturlig å se nærmere på styrere og pedagogiske leders formelle ansvar for å ivareta at det pedagogiske arbeidet blir ivaretatt av hele personalgruppen.

1.3.1 Pedagogiske programmer

I dette prosjektet anvender vi begrepet pedagogiske programmer. Pedagogiske programmer innebærer mange mulige betegnelser som metoder, manualer, verktøy, konsepter,

standardiserte programmer/metoder og manualbaserte programmer. Dette er begreper knyttet til pedagogiske programmer som kan brukes om hverandre i litteraturen, men vise til ulike nyanser av samme fenomen. I vårt arbeid har vi valgt å anvende pedagogiske programmer som en samlebetegnelse for forhåndsdefinerte programmer eller konsepter som tilbyr en gitt arbeidsmetodikk angitt fra produsenten. Pedagogiske programmer innebærer en kontekstuavhengig fremgangsmåte, en slags veiviser som er ment å brukes for å nå felles mål. Programmer er den vanligst brukte terminologien innenfor fagmiljøet, både blant brukere og hos produsenter (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 8), og er en årsak til vårt valg om å vise til pedagogiske programmer som en samlebetegnelse. Ved å anvende begrepet programmer støtter vi oss til Pettersvold og Østrem (2019, s. 8) som viser til at arbeidsmetodikken her er mer forhåndsdefinert og avgrenset i forhold til metode eller en arbeidsmåte.

1.3.2 Barnehagestyrers rolle i henhold til kompetanseheving

I Rammeplan for barnehager under styrers rolle og ansvar står det blant annet:

Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt. Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse. Styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse. En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse er et godt samarbeid med barnehageeieren, barnehagens pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale. Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og sørger for at hele personalgruppa involveres (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16).

Larsen og Slåtten (2017) viser til styrers ansvar for å ivareta pedagogisk ledelse, og et vurderingsarbeid som skal bygge på refleksjoner, systematiske vurderinger og fagspråk både individuelt og kollektivt (s. 2). I denne oppgaven er hensikten å undersøke om kompetanseheving gjøre seg gjeldende i hele personalgruppa gjennom bruken av pedagogiske programmer. I regi av kunnskapsdepartementet ble det i 2017 nedsatt en ekspertgruppe som

skulle dokumentere barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv og drøfte utviklingen av profesjonen. I denne rapporten vises det til en kompleks styrerrolle med blandede forventninger fra ulike hold (Børhaug et al., 2018, s. 159).

1.3.3 Pedagogisk leders rolle i henhold til kompetanseheving

I rammeplan for barnehager står det følgende om pedagogisk leders rolle:

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16).

Bøe (2016) skriver:

Pedagogisk ledelse knyttes til den lærende organisasjon og hvordan ledere i barnehagen har ansvar for å utvikle egen barnehage slik at det skapes kultur for læring og endring, der læring og kunnskap blir viktige ressurser og drivkrefter for utvikling i tråd med barnehagens verdigrunnlag, både for ansattes individuelle utvikling så vel som for organisasjonsutvikling (s. 54-55).

I de overnevnte definisjonene kan en hvordan rollen innbefatter komplekse ansvarsområder, på lik linje med styrerens ansvar og roller. Sentrale elementer som lærende organisasjon, verdier, kollektive og individuelle læringsprosesser, faglig skjønn og utvikling blir nevnt i denne sammenheng. Felles for disse begrepene er at vi anser dem å være knyttet til kompetanseheving, og det blir derfor hensiktsmessig å sette dem inn i barnehagekontekst i det kommende teorikapittelet for oppgaven. Som skrevet i forrige kapittel er det styrers ansvar å ivareta den pedagogiske ledelsen (Larsen & Slåtten, 2017, s. 2), og i dette forstår vi

at det ligger en forventning om et tett samarbeid mellom styrer og pedagogisk leder i henhold til å ivareta en lærende organisasjon og kompetansehevende tiltak for hele personalgruppen.

2. Bakgrunn

I dette kapitlet vil vi gi en kort presentasjon av de programmene som er trukket frem i svarene fra flere av deltakerne. Videre vil vi også redegjøre for bruken av pedagogiske programmer i barnehagen i dag, og vise til den pågående debatten knyttet til hvorvidt bruken av pedagogiske programmer i barnehagens pedagogiske arbeid utfordrer barnehagelærerprofesjonen og barnehagens grunnleggende verdier. Til tross for at problemstillingen i denne oppgaven benytter begrepet kompetanse, ser vi at begrepet kvalitet er framtrødende både i barnehagens øvrige styringsdokumenter, og som for eksempel i regjeringens satsingsprosjekt Re-Komp. Slik tendensen er i dag ser vi også at pedagogiske programmer blir trukket inn som et virkemiddel mot å sikre kvalitet i barnehagene (Seland, 2020, s. 13). Dette begrepet er dermed ikke til å komme utenom fordi det anvendes i de føringene som barnehagen får. På bakgrunn av disse overveielserne velger vi også i dette kapitlet å presentere kvalitetsbegrepet gjennom Peter Moss (2016), og vise til hans problematiseringer knyttet til bruken av begrepet kvalitet.

2.1 Pedagogiske programmer i Norge

Barnehagen blir i dag ansett som et stort politisk satsningsområde, og som en naturlig og viktig del i barns livslange læringsløp (Dahle, 2020, s. 3). Etter at Norge fikk full barnehagedekning, har politikken i stor grad kunne dreie seg fra å sikre barnehageplasser til å omhandle kvaliteten og innholdet i barnehagene (Seland, 2020, s. 13). I tråd med en økende politisk satsing på barnehagen som første ledd i utdanningsløpet, har det kommersielle markedet for standardiserte og ferdigutviklede programmer fått en stor dominans (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 10). Seland (2020, s. 11) skriver at ved å innføre forskningsbaserte pedagogiske programmer som kan vise til dokumentert effekt, gir mange barnehager trygghet knyttet til at arbeidet som gjøres i barnehagen er kunnskapsbasert. Vi tolker tanken om å kunne vise til pedagogiske programmer med dokumentert effekt dithen at barnehagene ønsker en kvalitetssikring av sitt pedagogiske innhold, og dermed som et ledd i sin kompetanseheving hos de ansatte. Johannesen (2013, s. 2) skriver om dagens tendenser i barnehagen der neoliberale markedskrefter bestemmer hvilke kompetanser som skal vektlegges i

utdannelsesløpet til barn og unge. Hun trekker videre linjer til utdanningsforskeren Gert Biesta sine betraktninger knyttet til hvilket verdigrunnlag vi skal bygge vårt utdanningssystem på, og slik tendensene er i dag, hevder Johannessen (2013) at det kan virke til at vi gir verdi til målbare resultater fremfor å vektlegge verdier vi anser som verdifulle (s. 2). Det målbare i denne sammenhengen fra et barnehageperspektiv forstår vi blant annet som å være bruken av standardiserte pedagogiske programmer. Biestas arbeid knyttet til verdigrunnlaget i utdanningssystemet vårt er en del av en debatt hvor evidensbasert kunnskap og etiske verdier møtes i barnehagefeltet. Det ser ut vil å være to parallelle og tidvis motstridende strømninger knyttet til hva som anses hensiktsmessige framgangs- og arbeidsmåter i barnehagefeltet. Dette vil vi vise til i kommende teorikapittel.

I en studie undersøker Gotvassli og Vannebo (2016) det økte fokuset på kvalitet og kvalitetsutvikling i norske barnehager. I dette forskningsarbeidet svarte over 75% av spurte barnehager at de i noen, eller i stor grad bruker ferdige pedagogiske opplegg eller pakker i sitt pedagogiske arbeid. Svarene inkluderte totalt 1306 barnehager (s. 16). Gotvassli og Vannebo (2016) skisserer en økende grad av både tilbud fra aktører og etterspørsel fra barnehagesektoren etter pedagogiske programmer. I etterspørselen fra barnehagesektoren peker forfatterne på at det er økende press på barnehagen som institusjon fra foreldre, politisk hold, andre instanser, der «alle vil noe med barnehagen», som fører til en søken etter gode og enkle løsninger for å møte utenforstående krav (s. 16). Dette presset underbygges også av et internasjonalt press der OECD sammenligner Norge med andre land, og foreslår hvordan Norge kan styrke sin kvalitet i sitt barnehage tilbud (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 17).

Som tidligere skrevet i dette avsnittet er det i dag et stort marked for manualbaserte og pedagogiske programmer. I kjølvannet av at det kommersielle markedet vokser seg større, vokser også debatten knyttet til bruken av dem. Stortingsrepresentant Freddy Andre Øvstegård sendte tidligere i år skriftlig spørsmål til kunnskapsminister Tonje Brenna, hvor han ønsker en avklaring på hvorvidt det er fornuftig at det offentlige støtter og finansierer slike programmer med lovnader om at det fungerer for alle barn. Videre er Øvstegård bekymret for at bruken av programmene strider med grunnverdier og synet på barn (Øvstegård, 15:1742,

2021-2022). Svaret fra kunnskapsministeren har Anniken Lind og Elin Førde valgt å problematisere i en fersk kronikk i Aftenposten. Lind og Førde (2022) mener på sin side at kunnskapsministeren svarer unnvikende på spørsmålet fra Øvstegård, og er bekymret for at bruken av pedagogiske programmer går på tvers av barnehagelærernes profesjonsutøvelse. I drøftingskapittelet vil vi komme tilbake til denne pågående debatten i lys av deltakernes svar.

2.1.1 Tidlig innsats

Den politiske endringen fra å sikre barnehagedekning til kvalitetsdiskursen blir, som nevnt over, illustrert i Gotvassli og Vannebo sin studie. Kvalitetsdiskursen kan kobles til samfunnsøkonomi gjennom styringsteknologien New Public Management der målstyring, måloppnåelse, effektivisering og dokumentert effekt er særlig gjeldende (Seland, 2020, s. 13). I lys av dette blir det naturlig å tolke at implementeringen av evidensbaserte verktøy gjennom bruken av pedagogiske programmer er i sammenheng med barnehagens dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet, og med å nå bestemte mål på (Seland, 2020, s. 13). Innenfor disse pedagogiske programmene er det tematikk knyttet til språk, atferdsproblematikk og sosial kompetanse og psykisk helse som er særlig fremtredende, og disse begrepene knyttes ofte til arbeidet med tidlig innsats (Seland, 2020, s. 13). I sin avhandling finner Stine Vik (2015) at tidlig innsats kan forstås fra to ulike kulturhistoriske perspektiver; den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale Pädagogik-tradisjonen (s. 6). Hvordan begrepet tidlig innsats kan forstås bygger på ulike forutsetninger og oppfatninger for hva som er opplæringens mål, og dermed hvordan tidlig innsats blir forstått om implementert i pedagogisk teori og praksis (Vik, 2015, s. 6). I norsk utdanningskontekst finner Vik (2015) at tidlig innsats som begrep i liten grad var å finne i norske publikasjoner og stortingsmeldinger før tusenårsskiftet, og har i så måte en kort historie innenfor norsk barnehagekontekst (s. 26). I Norge er den overordnede formen for bruk av tidlig innsats innenfor det allmennpedagogiske der innsatsen skal rettes mot alle barn i det ordinære opplæringstilbudet som et forebyggende eller kompenserende tilbud (Vik, 2015, s. 28). Ifølge Seland (2020) er tidlig innsats som begrep, knyttet til hvilke tiltak som må settes inn tidlig for at alle barns skal få den hjelpen de trenger i sitt møte med barnehagen og skolen, og dette settes gjerne sammen med universalforebyggende tiltak. Videre skriver hun at diskursen om tidlig innsats knytter seg til

en bekymring om barns mulige risiko for å utvikle psykiske vansker, slik at de ikke får utnyttet sine muligheter som individ og samfunnsborger (s. 14-15). Bekymringen knyttet til barn som får vansker tidlig knyttes til et samfunnsøkonomisk perspektiv, der det foreligger en erkjennelse av at atferdsproblemer innebærer store økonomiske kostnader for samfunnet dersom det ikke settes inn tidlig innsats, og den økte graden hva gjelder anvendelsen av evidensbaserte pedagogiske programmer i barnehagen, kan sies å være dels utløst av diskursen om tidlig innsats (Seland, 2020, s. 14-15). De evidensbaserte pedagogiske programmene blir i et slik perspektiv, løsningen på bekymringen som samfunnet innehar, for å hindre at barn faller utenfor. De pedagogiske programmene tilbyr konkrete forskningsbaserte verktøy for barnehagene slik at de kan dokumentere sitt faglige og systematiske arbeid i tråd med tidlig innsats diskursen (Seland, 2020, s. 15). Vi skal nå i de neste kapitlene presentere de pedagogiske programmene som er trukket fram av deltakerne i studien.

2.1.2 Grønne tanker – glade barn

Grønne tanker-glade barn er en metode som har til hensikt å stimulere barns tanke- og følelsesbevissthet (Salaby, u.å.). Programmet ønsker å lære barn å bli en god venn for seg selv gjennom å få hjelp av voksne til å få en bevissthet rundt egne tanker og følelser slik at de lærer å tenke om seg selv og andre med respekt og vennlighet (Salaby, u.å.). Sentrale begreper innen metoden er «rødtanker» og «grønntanker» representert av bamsene rød og grønn. «Rødtanker» vil si tanker som skaper vansker, som oppleves vanskelig eller rart å snakke om, som for eksempel skam, skyld, redsel, tristhet og sinne. «Grønntanker» er tanker som skaper glede, trivsel og trygghet (Salaby, u.å.). Psykologspesialist Solfrid Raksnes har vært hovedansvarlig for utviklingen av metoden i samarbeid med en referansegruppe av fagpersonell fra helsesykepleiertjenesten, psykisk helse, barne- og familievern, samt fagpersoner fra barnehagefeltet (Salaby, u.å.). Grønne tanker-glade barn er en del av *Psykologisk førstehjelp*, som er norskutviklet selvhjelpsmateriell med barn og ungdom i fokus (Gyldendal, 2014). Som metode brukes Grønne tanker-glade barn både som planlagt tematisering av tanker og følelser i samlingsstund med alle barna, og som en metode som tar utgangspunkt i hverdagshendelser for å skape forståelse og refleksjoner i barnegruppen

(Gyldendal, 2014). Grønne tanker – glade barn var et pedagogisk program som ble referert til av flere av våre deltakere i studien, og vi velger derfor å inkludere en kort introduksjon selv om vi ikke diskuterer dette programmet som en selvstendig komponent i besvarelsen.

2.1.3 De utrolige årene

«De Utrolige Årene» (DUÅ) tilbyr pedagogiske programmer utviklet for foreldre til barn mellom 0-12 år og barnehage/skoleprogrammer som er beregnet for ansatte/lærere for barn i alderen 3-8 år. Det at programmene henvender seg til både foreldre, barn og ansatte i barnehager, skoler og SFO gjør at det omtales som et multisystemisk tiltak (Seland, 2020, s.33). Programserien er utviklet av professor emeritus Carolyn Webster-Stratton, og den er basert på moderne utviklingspsykologi, hjerneforskning, tilknytnings- og relasjonsteori, atferdsanalyse, sosial læringsteori og kunnskap om gruppeprosesser (De utrolige årene, 2020). DUÅ er en satsing fra Helsedirektoratet der det overordnede målet er å fremme barns psykiske helse, styrke barns sosiale-, emosjonelle- og problemløsningsferdigheter og å forebygge og behandle atferdsvansker (De utrolige årene, 2020). I 2017 var det 130 kommuner som hadde fått opplæring, og tatt programmet i bruk (Seland, 2020, s. 33). I vårt prosjekt er det barnehagelærere og styrere som er intervjuet, og det er dermed også håndboken *Utrolige lærere: hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage* som er deres utgangspunkt i arbeidet med programmet i barnehagen. Nettsiden til DUÅ presenterer programmet rettet mot barnehage, skole og SFO/AKS som et universalforebyggende program der målet er å utvikle god klasse/gruppeledelse der de ansatte skal klare å skape positive relasjoner til barn, bringe barn i læringsposisjon, forebygge uro og problemer, samt håndtere atferdsproblemer (De utrolige årene, 2020).

2.2 Kvalitet som begrep

Som skrevet innledningsvis er det utfordrende å komme utenom begrepet kvalitet i diskusjonen om hva som skaper gode barnehager, til tross for at problemstillingen i denne oppgaven rettet seg mot kompetanseutvikling og pedagogiske programmer. Begrepet gjør seg også gjeldende i lys av forskningslitteratur, deltakersvar og barnehagediskursen. Som tidligere

skrevet er kvalitetsbegrepet framtreddende i barnehagens styringsdokumenter, og det er ikke entydig hva som ligger i begrepet kvalitet. Vi skal i denne delen av oppgaven kort gjøre rede for hvordan kvalitetsbegrepet kan forstås, for så å trekke det inn i barnehagekontekst.

Moss (2016) skriver at vi lever i en tid der kvalitetsbegrepet brukes overalt. Alle ønsker kvalitet, men få presiserer hva de mener når de bruker begrepet (2016, s. 9). Originalt ble kvalitetsbegrepet utviklet som en del av ledelsesteori, for så å bli inkludert i andre områder, som barnehagesektoren, som en del av styringsformen New Public Management styringsformen (Moss, 2016, s. 12). Moss skriver at i et arbeid med å vurdere kvalitet i barnehagen, fant han og hans medforfattere at kvalitet i stor grad viste seg å være subjektivt, verdibasert og styrt av egne overbevisninger og interesser (2016, s. 9). Det kom altså frem at kvalitetsbegrepet var relativt og alt annet enn objektivt og universelt (2016, s. 9). Sett ut i fra en barnehagekontekst skriver Moss (2016) at kvaliteten i barnehagen ligger i øynene som ser, og argumenterer videre for at dersom kvalitetsbegrepet er subjektivt, er det også meningsløst å anvende og også bruke i evaluering når innholdet kan variere etter øynene som ser (s. 9-10). Kvalitetsbegrepet ble sagt å skulle kontekstualiseres, og gruppen som skulle få påvirke hva de mente å være kvalitet i barnehagen skulle utvides til å inkludere akademikere, barn, foreldre, profesjonsutøvere og andre interessenter (2016, s. 10). Likevel skriver Moss (2016, s. 10) at konseptet kvalitet i seg selv ikke oppfattes som subjektivt eller verdibasert, men at det ligger en forståelse av begrepet som noe som eksperter oppdager og måler, som noe objektivt, universelt og stabilt. Moss (2016) bruker Rose sin terminologi «*human technology*» for å beskrive hvordan kvalitetsbegrepet er ment for å sikre å nå ønskede effekter og unngå uønskede effekter; herunder at det er en menneskelig teknologi for å etablere normalitet og normer som vurderinger kan gjøres opp imot. En slik forståelse av kvalitetsbegrepet strider altså med funnene i barnehagekontekst, der Moss (2016) blant fant at kvalitet var subjektivt og verdibasert. I så måte blir kvalitetsbegrepet hverken nøytralt eller selvforklarende, men fullt av ulike verdier og antagelser (s. 12).

Som et resultat av denne kontrasten av hvordan kvalitetsbegrepet benyttes i stadig høyere grad både av politikere, profesjonsutøvere og forskere på barnehagefeltet, har Moss (2016) skrevet at å benytte seg av kvalitetsbegrepet er et valg og ikke en nødvendighet. I dette ligger

det et ønske om å komme seg forbi kvalitetsbegrepet, og heller diskutere hva begrep som for eksempel god utdanning innebærer (s. 11-14). For å kunne forstå dominansen av kvalitetskonseptet setter Moss (2016) begrepet inn i gjeldende diskurser der begreper som tidlig innsats, pedagogiske programmer, barns utvikling, kartlegging, målstyring, og investering i fremtiden er med på å prege innholdet i dagens barnehage (s. 14-15). Moss (2016) argumenterer for å snu denne diskursen ved å unngå bruk av kvalitetsbegrepet, og heller fokusere på en diskurs preget av begreper som demokrati, tvil, muligheter, fortolkninger og improvisasjon (s. 14-15).

Når vi startet dette masterprosjektet var vi, som barnehagelærere, godt introdusert med begrepet kvalitet i forbindelse med vårt arbeid i barnehage. Dette henger sammen med hvordan for eksempel rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) benytter ordene «god kvalitet» (s. 15), som noe konkret å etterstrebe. Begrepet ble også med oss inn i dette prosjektet og da nærmest som en selvfølge uten øvrige vurderinger eller refleksjoner om hvorfor. Vi brukte begrepet kvalitet både i problemstillingen og intervjuguiden. I tråd med at vi har beveget oss mot kvalitetsdiskusjonen og problematiseringer knyttet til bruken av begrepet, har dette gjort oss mer bevisst i å unngå å bruke begrepet. Etter en revidering av problemstillingen anså vi det som hensiktsmessig å se nærmere på kompetanseheving og pedagogiske programmer i sammenheng. Vi har likevel erfart gjennom dette prosjektet at det blir vanskelig å unngå begrepet i sin helhet fordi det også benyttes i mye av teorien vi bygger dette prosjektet på. En viktig refleksjon har derfor vært de motstridende meningene knyttet til bruken av begrepet med Moss sin problematisering av begrepet på den ene siden, og for eksempel kompetansestrategien for barnehager som anvender begrepet flittig i barnehagekontekst. Begrepet ble likevel stående i intervjuguiden av den grunn at arbeidet med rekrutteringen av deltakere og intervjuguiden allerede var sendt ut da vi ble mer bevisst på diskusjonen rundt begrepet.

Det kan være en svakhet ved prosjektet at vi selv anvender et begrep i intervjuguiden som vi i utgangspunktet vil unngå. På bakgrunn av dette velger vi å avklare begrepet innledningsvis, og videre i vår besvarelse ønsker vi å ta oppfordringen til Peter Moss om å snu fokuset fra kvalitetsbegrepet, og se på hvordan barnehagelærere selv opplever og erfarer

kompetanseheving gjennom bruken av pedagogiske programmer i barnehagen i vår analyse og drøftingsdel. I litteraturkapitlet og utvalgte funn vil vi likevel vise til tilfeller der kvalitetsbegrepet brukes. Pedagogiske programmer er slik vi ser det en del av samfunnstendensen Peter Moss referer til, og vi ønsker å undersøke hvilke begreper som barnehagelærere og styrere/eiere selv tar i bruk i denne tematikken.

3. Teori

I denne delen av oppgaven vil vi først redegjøre for et historisk tilbakeblikk på barnehagen og de store omveltningene barnehagen har vært gjennom både pedagogisk og politisk. Deretter vil vi redegjøre for barnehagen som lærende organisasjon, og herunder et underkapittel om organisasjonskultur med hovedvekt på verdier i barnehagen. Videre vil vi gjøre rede for evidensbasert kunnskap og praksis, samt godhetsdiskursen. Til slutt i teorikapittelet vil vi presentere et kapittel om profesjonelt skjønn, herunder teoretisk og praktisk kunnskap – og problematiseringer av profesjonelt skjønn. Med det valgte teoretiske grunnlaget har vi målsetting om å underbygge funn fra studien vår i drøftingskapittelet, og samtidig bidra med nyanserte betraktninger og konklusjoner som et mulig svar på problemstillingen avslutningsvis.

3.1 Barnehagen – et historisk tilbakeblikk

Allerede på 1800-tallet opprettes det barneasyl for fattige barn, med mål om å gi disse barna et best mulig utgangspunkt i framtiden (Haug & Storø, 2013, s. 3). Barnehagen ble i første omgang omtalt som en organiserende institusjon som tok seg av barn istedenfor foreldrene, og barnehagen var først og fremst institusjon for barnepass av fattige barn med ugifte mødre (Haug & Storø, 2013, s. 3). Den tyske pedagogen Fredrich Fröbel har spilt en viktig rolle i utviklingen av barnehager, også i Norge. Frøbels hovedtanke var at barn hadde behov for motorisk og intellektuell utvikling og stimuli (Haug & Storø, 2013, s. 3).

1975 sies å være året barnehagen blir synlig i det offentlige rommet, og samme år vedtar Stortinget den første lov om barnehager (Bleken, 2007, s. 30). Behovet for barnehageplasser øker i takt med at kvinner for alvor er på vei ut i arbeidslivet, også småbarnsmødre som tidligere var hjemmeværende med barn (Bleken, 2007, s. 30). Velferdsstaten Norge hadde et økende engasjement for barnehagen i årene som fulgte, og Frøbels engasjement om barnehagens virke og rolle er fortsatt et anerkjent ideologisk tankesett i så vel barnehagelærerutdanningen, som i norske barnehager den dag i dag (Haug & Storø, 2013, s. 3).

I barnehageloven (2005, §2) under barnehagens innhold står det blant annet at «*Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet*», «*Barnehagen skal gi muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter*» og «*Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller*». Med et økende politisk fokus og forskning på barnehagepedagogikken er barnehagen i dag en sentral del av det pedagogiske forskningsfeltet, i takt med barnehagelovens bestemmelser om at barnehagen utgjør en viktig del av barns oppvekst og forutsetninger (Haug og Storø, 2013, s. 7).

3.2 Kompetanseheving

I tråd med oppgavens problemstilling vil vi i denne delen av teorikapittelet ta for oss begrepet kompetanseheving i lys av endringene i barnehagesektoren med en dreining i diskursen mot begreper som kompetanse, kunnskap og kvalitet. Videre vil vi undersøke ulike former for kompetanseheving gjennom et ovenfra og ned/nedenfra og opp - perspektiv for å vise til ulike tilnærminger til å bedrive kompetanseheving.

Å tilegne seg kompetanse handler om å søke ny kunnskap, men også en kontinuerlig bevisstgjøring av gammel kunnskap (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 111). Alvestad og Løvberg (2005) gjorde en undersøkelse knyttet til at barnehagen er i endring og hva dette har å bety for barnehagelærerne. De knytter kompetanse til kvalitetsbegrepet og skriver følgende: «tenkingen rundt økt kvalitet i tilbudet har også medført en økt satsning på kompetanseheving i personalgruppen» (s. 344). Selv om barnehagen er i endring, er Alvestad og Løvberg (2005) opptatt av å fremme hvordan personalet representerer endringen, og at dette fordrer en besørging av egen kompetanseheving på bakgrunn av at det er personalet som er barnehagens viktigste ressurs (s. 345). Ødegård et al., (2017) betegner kompetanse som den kunnskapen som kommer til uttrykk i personalets arbeidsmåter i barnehagen. Videre poengterer de at kompetanse ikke befinner seg i en stillstand, men at behovet for kompetansebygging er en vedvarende prosess for å ivareta den lærende barnehage (s. 32-33). Problemstillingen for denne oppgaven favner om kompetanseheving for personalet i sin helhet, og det blir derfor hensiktsmessig å skille mellom det Ødegård et al., (2017) trekker

frem som barnehagelærerkompetanse og barnehagefaglig kompetanse. Barnehagelærerkompetanse omhandler det kunnskapsgrunnlaget som barnehagelæreren bygger opp underveis i utdanningsløpet, mens den barnehagefaglige kompetansen gjenspeiler personalets kompetansebygging i form av erfaring og faglig påfyll på arbeidsplassen (s. 34). Dette er essensielle begreper som vi tar med oss videre i drøftingskapittelet i denne oppgaven. For å få en bredere forståelse av begrepet kompetanse velger vi å støtte oss til Skaus kompetansemodell som hun kaller for samlet profesjonell kompetanse, i et eget underkapittel.

3.2.1 Skaus kompetansemodell

For å kunne bedrive kompetanseheving kreves det en bevisstgjøring av hva som ligger i begrepet kompetanse. Skau (2011) problematiserer at det finnes ulike inndelinger og former for kompetanse alt etter hvilken sammenheng vi befinner oss i, men at det personlige aspektet knyttet til kompetanse ikke løftes i noen av inndelingene (s. 58). Denne modellen består av de tre elementene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Skau presenterer disse tre leddene som likeverdige sider i en trekant som en metafor til at de er likeverdige og representerer en helhet. Som et ledd i å forstå kompetanseheving i barnehagen vil vi nå presentere de tre faktorene i modellen og dens relevans for kompetanseheving hos de ansatte i barnehagen. Modellen og dens elementer blir å finne igjen i drøftingsdelen av denne oppgaven.

Det første leddet i modellen handler om teoretisk kunnskap. Den teoretiske kunnskapen representerer den kunnskapen som finnes i barnehagefeltet, i form av forskningsbasert kunnskap og herunder faglige begreper, modeller og teorier (Skau, 2011, s. 58). Når det kommer til tilegnelse av teoretisk kunnskap er det ulike måter det foregår på, men i all hovedsak kan vi si at denne typen kunnskap både er upersonlig og relativt allmenn (Skau, 2011, s. 58). Teoretisk kunnskap kan gjøre seg gjeldende ved at noen vi akter som en autoritet går god for den, eller at vi på bakgrunn av å sette ulike teorier opp mot hverandre sier oss enig gjennom å overprøve ulike tilnærminger av dem (Skau, 2011, s. 58). Skau (2011) presenterer

teoretisk kunnskap som alt eller ingenting. Den kan være utenat lært eller bearbeidet, like så vel som dyptgående eller overfladisk (s. 59).

Det andre leddet handler om yrkesspesifikke ferdigheter. Ved å lese mellom linjene forstår vi raskt at dette handler om praktiske ferdigheter, teknikker eller metoder vi anvender i yrkesutøvelsen vår (Skau, 2011, s. 59). Det finnes ingen umiddelbar sammenheng mellom denne delen av kompetanse og teoretisk kunnskap, nettopp fordi denne delen baserer seg på det rent praktiske (Skau, 2011, s. 60). I barnehagen vil de yrkesspesifikke ferdighetene dreie seg om de ferdigheter vi har i arbeidet med barn, og det er derfor tett bundet opp mot den teoretiske kunnskapen. Som barnehagelærer må en redegjøre teoretisk for hvorfor en gjør som en gjør, eller anvender spesielle metoder eller teknikker – med relevans til barnehagefeltet og pedagogikken.

Den tredje og siste leddet – som Skau anser som kanskje den viktigste av dem alle – er personlig kompetanse. Denne formen for kompetanse er verken yrkesspesifikk eller teoretisk tyngt på noen som helst måte (Skau, 2011, s. 61). Den handler om en persons kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som tilpasses konteksten vi befinner oss i – samtidig som den er unik og personlig (Skau, 2011, s. 61). Selv om denne formen for kunnskap er knyttet til sin bærer, kan den likevel deles med andre og utvikles gjennom erfaringer, subjektiv fortolkning og bearbeidelse av opplevelser og refleksjoner (Skau, 2011, s. 61). Vi har nå sett på hva kompetansebegrepet kan romme, og hvilke elementer kompetanse kan bestå av. Vi vil nå komme nærmere inn på hvordan personale i barnehagen kan drive kompetanseheving, og hvilke forutsetninger som kan være gunstige i dette arbeidet.

3.2.2 Kompetanseheving i et ovenfra og ned-perspektiv

Tidligere i kapitlet viste vi til at det er personalet som er en fremste ressursen når det kommer til å representere endringer og kompetanseheving i barnehagen (Alvestad & Løberg, 2005, s. 345). Vi vil nå se nærmere på hvordan ulike former for kompetanseheving kan være med på å løfte personalets rolle som viktigste ressurs, og hvordan personale kan oppleve en distanse mellom egen praksis og teori.

Bergmark (2020) har undersøkt hvordan lærere fra barnehager og barneskoler tilpasser og utvikler seg i møtet med utdanningssektorens krav om en forskningsbasert praksis. Senere i teorikapittelet vil vi komme nærmere inn på evidensbasert kunnskap og evidensbasert praksis, men vi velger å se på sammenhengen mellom økte krav om en forskningsbasert praksis, læreres kompetanseheving og bruken av pedagogiske programmer fordi vi oppfatter det slik at disse programmene kan brukes som en overgang mellom erfaringsbasert og forskningsbasert praksis. Bergmark (2020) undersøkte i sin studie hvordan erfarne lærere opplevde å være deltager i et prosjekt der målet var å utvikle en forskningsbasert praksis fra et nedenfra og opp perspektiv (s. 1). Artikkelen tar for seg hvordan læreres kompetanseheving har endret seg over tid; fra å ha et overordnet fokus på enkelthendelser som workshops og kurs/forelesning holdt av eksterne eksperter med egne fagområder som skal være tilpasset mangelen på kunnskaper hos deltagerne (Bergmark, 2020, s. 3-4). Denne formen for kompetanseheving omtaler Bergmark (2020) som et ovenfra og ned perspektiv som bringer med seg risikoen av å oppleves som abstrakt og distansert fra egen praksis, og i så måte lite nyttig for lærerne. Videre skriver hun at utviklingen av kompetanseheving hos lærere har utviklet seg til å være preget av begreper som utførelse, resultater og ansvarlighet, som igjen har resultert i en begrenset opplevelse av eierskap av kunnskapen hos lærerne, og får liten relevans for undervisningspraksisen (s. 4). Som et resultat av utviklingen i læreres kompetanseheving, er det nødvendig med en nedenfra og opp tilnærming der lærerne selv, i kollegiet, kan identifisere kontekstspesifikke behov for kompetanseheving (Bergmark, 2020, s. 4). I undersøkelsen til Bergmark ble aksjonsforskning en metode deltagerne brukte i å forene forskningsbasert praksis på en nedenfra og opp tilnærming. Aksjonsforskning er en form for kompetanseheving der læringsprosessene er kollektive, basert på lærernes initiativer, støttet til oppdatert forskning, og hentet ut fra de kontekstuelle erfaringene til lærere (Bergmark, 2020, s. 4).

I vårt prosjekt undersøker vi hvordan pedagogiske programmer kan brukes som et ledd i kompetansehevingen hos barnehagepersonalet i barnehagen. Som nevnt tidligere kan pedagogiske programmer settes i sammenheng med diskurser som omfatter tidlig innsats, målbare resultater, og kvalitet. Dette er begreper vi setter i sammenheng med Bergmark (2020) sine perspektiver der utviklingen i dagens kompetanseheving hos lærere bærer preg

av lite eierskap til kunnskapen hos lærerne fordi fokuset ligger på det målbare og resultatorienterte (s. 4). I så måte tenker vi det er interessant løfte en alternativ form for kompetanseheving gjennom Bergmarks prosjekt med aksjonsforskning som utgangspunkt, og trekke linjer til vårt prosjekt der pedagogiske programmer danner grunnlag for vårt datamateriale. I sin studie fant Bergmark (2020) at utvikling av kompetanseheving hos de ansatte, var avhengig av at hele ansattgruppen drev læringsprosessene sammen gjennom felles eierskap, kontekstavhengige problemstillinger som utgangspunkt, og at kompetansehevingen foregår som en integrert del av arbeidshverdagen gjennom felles engasjement og informasjon (s. 27).

3.2.3 Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagene (ReKomp)

Kompetanse for fremtidens barnehage var i utgangspunktet en strategi for å utvikle kompetanse og rekruttering i barnehagene i tidsperioden 2014-2020. Det er Utdanningsdirektoratet som har igangsatt strategien med Høgskulen i Vestlandet som nasjonal koordinator for prosjektet, og det overordnede målet er «å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre påpeker strategien følgende i sin innledning:

Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Strategiens tiltak skal bidra til å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon og styrke barnehagelærernes profesjonelle fellesskap. Styrer og pedagogisk leder er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet (s. 7).

I tråd med at ny rammeplan i barnehager trådte i kraft i 2017, ble dette prosjektet revidert samme år og gjør seg nå gjeldende i tidsperioden 2018-2022 (Haugseth et al., 2019, s. 16). Denne kompetansestrategien vil bli evaluert av blant annet TFoU (Trøndelag Forskning og Utvikling) underveis i satsingen, og i dette kapittelet har vi tatt utgangspunkt i TFoUs følgeevaluering av kompetansestrategien. Denne tar for seg en analyse av innholdet i styrerutdanningen som et av kompetansetiltakene i strategien, og videre reiser rapporten

også spørsmålet om hvordan ReKomp er etablert i fem ulike casefylker (Haugseth et al., 2019, s. 16).

Universiteter og høyskoler skal bidra med forskningsbasert faglig og praksisrettet innhold inn i strategien, gjennom det som kalles for et UH-nettverk (Bugge & Eilifsen, 2019, s. 1). Formålet er å skape et godt samarbeid mellom UH-nettverket og barnehagemyndigheter, barnehageeiere, fylkesmenn og andre aktører (Bugge & Eilifsen, 2019, s. 1). Kompetansestrategien skal sees i sammenheng med andre satsinger og kompetansetiltak ut i fylkene, i tillegg til å støtte implementering av Rammeplan for barnehager (Bugge & Eilifsen, 2019, s. 1). Selv om ReKomp stiller tydelige krav til at UH-nettverket skal ha kapasitet til å være en aktiv partner og bidra med relevant kompetanse i arbeidet med strategien, presiseres det tydelig i TFOUs rapport (Haugseth et al., 2019) at denne samhandlingen mellom UH-nettverket og fylkene påvirkes av store variasjoner (s. 9). Eksempelvis avdekker rapporten gjennom sitt datamateriale at UH-nettverket består av ulike personer innenfor barnehagefeltet fra de ulike utdanningsinstitusjonene, og på bakgrunn av dette er det ikke gitt at det er de samme som skal arbeide med kompetanseheving i barnehagen og undervise studenter på barnehagelærerutdanningen (Haugseth et al., 2019, s. 10).

Som tidligere skrevet er rapporten vi tar utgangspunkt i todelt, hvor den ene delen omhandler satsingen på å styrke lederutdanning for styrere som et ledd i kompetansestrategien. Ved de utdanningsinstitusjonene som tilbyr lederutdanning framkommer det av rapporten at det er en tydelig satsing på å at styrere tilegner seg kunnskap i å utvikle kompetanse i å lede, endre og utvikle barnehagen som organisasjon (Haugseth et al., 2019, s. 7). Som en motsats til dette avdekker rapporten likevel noen svakheter i henhold til at det er store variabler i utdanningsinstitusjonenes studie- og emneplaner knyttet til lederutdanningen, blant annet på bakgrunn av at det er lite spesifikke utdypelser knyttet til hvordan styrerne skal arbeide med kompetanseutvikling og veiledning av sine ansatte (Haugseth et al., 2019, s. 7). Videre vektlegger rapporten at de overordnede føringene for barnehagen, for eksempel rammeplan for barnehager og Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon, ikke anvender uttrykk som kompetansekartlegging eller kompetansebehov i forbindelse med styrerens virke og rolle i arbeidet med barnehagen som pedagogisk virksomhet (Haugseth et al., 2019, s. 28). Ordene

som derimot kommer til uttrykk er å vurdere, beskrive og analysere det pedagogiske arbeidet, og forfatterne av rapporten tolker det dit hen at disse uttrykkene likevel er dekkende i henhold til å tilegne seg kunnskap om kompetanseutvikling- og kartlegging i barnehagen (Haugseth et al., 2019, s. 28).

Den andre delen av rapporten tar for seg hvordan etableringen av ReKomp har fått fotfeste ut i fylkene. Her er forfatterne tydelige på at fylkene på ulikt vis har tolket hvordan denne regionale ordningen skal være et ledd i arbeidet mot et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Haugseth et al., 2019, s. 9). Et eksempel på dette er hvordan enkelte fylker gjør en vurdering om hvilke barnehager som er de antatt svakeste og mest sårbare og bevilger midler og innsats til de barnehagene som trenger det mest, mens andre fylker fordeler kompetansemidlene til alle sine barnehager (Haugseth et al., 2019, s. 9). For å kunne bedrive kompetansehevede tiltak ut til barnehagene må det forekomme en kartlegging av behovet hos hver enkelt barnehage. I denne sammenheng viser datamaterialet i rapporten variabler i henhold til selve kartleggingen. Enkelte fylker stilte høye krav til barnehagene om å samarbeide med UH-sektoren, og at barnehagene selv skulle stå for kartleggingen med et valgfritt kartleggingsverktøy, mens andre fylker la bort tanken om kartleggingsverktøy og ville heller legge opp til dialog mellom regioner for et best mulig utgangspunkt (Haugseth et al., 2019, s. 115).

På bakgrunn av tidligere avsnitt reiser forfatterne både spørsmål om etablering og funksjonalitet av ReKomp i fylkene bidrar til å sikre god, lokal tilpasning og – og om det kan sees på som et ledd i målet om å gi et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Haugseth et al., 2019, s. 10). Datamaterialet i rapporten understreker dessuten også at rollene i henhold til arbeid med kompetanseutvikling og kvalitet i barnehagene ikke er like tydelige i praksis som det framgår av i lovverk og kompetansestrategiens hensikt med satsingen (Haugseth et al., 2019, s. 117). På bakgrunn av det faktum at roller og ansvar rundt kompetanseheving i følge denne rapporten synes å være utydelige i praksis blir det interessant å se nærmere på dette i lys av deltakernes svar.

3.4 Barnehagen som lærende organisasjon

I denne delen av teorikapittelet vil vi se på barnehagens mandat knyttet til kompetanseheving gjennom å være en lærende organisasjon. Vi vil trekke frem personalets roller, og profesjonelle læringsfelleskap for å vise til barnehagen som en lærende organisasjon.

Wadel og Knaben (2021) påpeker at det teoretiske grunnlaget som finnes for å definere lærende organisasjoner både er omfattende og relativt generell, og i en undersøkelse de gjorde knyttet til styreres forståelse av begrepet kom de fram til at begrepet assosieres til evnen til å tenke nytt, refleksjon og endringsvilje i personalgruppen (s. 402). I rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) står det følgende i henhold til barnehagens ansvar og roller: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (s. 15).

Med andre ord vektlegges personalgruppen i sin helhet i rammeplanen når det gjelder å drive en lærende organisasjon. Wadel og Knaben (2021) skriver at det er essensielt i arbeidet med en lærende organisasjon at personalet bedriver kompetanseutvikling med hensikt i å styrke barns læring og utvikling (s. 399). Gotvassli (2013) belyser begrepet lærende organisasjon som todelt, fordi det innebærer å legge til rette for *både* individuelle og kollektive læringsprosesser (s. 96-97). I en lærende organisasjon kreves det at personalet holder seg oppdatert, reflekterer over egen praksis – og ens egne verdier, holdninger og rolle i barnehagen (Wadel & Knaben, 2021, s. 404). Ødegård et al., (2017) understreker sammenhengen mellom en lærende barnehage og pedagogisk praksis. Det handler med andre ord ikke om personalets verbale uttrykk av valgte arbeidsmåter, men knyttes til de spesifikke arbeidsmåtene som utøves i arbeid med barn i barnehagen (s. 66).

Å tilegne seg oversikt og forståelse av pedagogisk praksis anses som vesentlig for alle som arbeider i barnehagen og bør ligge til grunn for at barnehagen kan betegnes som en lærende organisasjon (Ødegård et al., 2017, s. 68). I rammeplan for barnehager under overskriften

pedagogisk leder står det blant annet at «den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Ødegård et al., (2017) skriver at det ligger en forventning om at pedagogiske ledere skal innbefatte kunnskap om barnehagepraksis på ulike nivå, men det essensielle er å innarbeide denne kunnskapen til øvrige medarbeidere for å sikre en felles plattform å arbeide ut i fra (s. 68).

Fra barnehagens mandat om å være en lærende organisasjon trekker vi linjer til profesjonelle læringsfellesskap der Thornton og Cherrington (2019) har forsket på implementering og vedlikehold av profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen: hvordan profesjonelle læringsfellesskap i barnehagekontekst kan bidra inn i forbedret pedagogisk praksis, og hvilke faktorer som påvirker opprettholdelsen av et profesjonelt læringsfellesskap (s. 3). Profesjonelle læringsfellesskap bærer preg av å være en inkluderende og gjensidig støttende gruppe som har til hensikt å samarbeide om refleksjon, med en undersøkende tilnærming for å oppleve vekst og læring i egen gruppe (Thornton & Cherrington, 2019, s. 3). Videre vektlegges dimensjonene delt lederskap, like verdier og visjoner, kollektive læringsprosesser og utførelse, delt personlig praksis og et støttende fellesskap som kjennetegn på et profesjonelt læringsfellesskap (Thornton & Cherrington, 2019, s. 3). I barnehagekontekst er det enda få studier for hvordan profesjonelle læringsfellesskap som en form for kompetanseheving kan bidra til en styrking av pedagogisk praksis, men det naturlige miljøet i barnehagen med et tett kollegialt samarbeid åpner for muligheten (2019, s. 4). Likevel skriver Thornton & Cherrington (2019) at profesjonelle læringsfellesskap kan være vanskelig og tidkrevende å utvikle, og ulike modeller for implementering av profesjonelle læringsfellesskap kommer med flere faser som gradvis utvikles innad i ansattgruppen (s. 4). I sin studie fant Thornton & Cherrington (2019) fem faktorer som var gjeldende for å implementere og opprettholde profesjonelle læringsfellesskap i praksis på en periode på 2,5 år. Disse faktorene inkluderte tydelig lederskap, delt fokus og dedikasjon, klare roller og muligheter for dialog (s. 21). Forfatterne trekker også frem at tid og vilje i seg selv ikke er tilstrekkelig for at læringsfellesskapet skal nå sine felles satte mål; barrierer som nyansettelser, liten grad av innlemming av de nyansatte og lav klarhet i rollefordeling viste seg å hindre læringsfellesskapet i å nå sine mål (s. 25). Vi velger å trekke inn profesjonelle læringsfellesskap

i sammenheng med barnehagen som lærende organisasjon fordi kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap som å samarbeide om refleksjon og kollektive læringsprosesser med en undersøkende tilnærming til vekst i egen gruppe, er svært gjenkjennelig med det rammeplan for barnehagen skriver om barnehagens ansvar knyttet til det å være en lærende organisasjon.

3.5 Organisasjonskultur

I tidligere kapitler skriver vi om barnehagen som en lærende organisasjon, profesjonelle læringsfellesskap, og ReKomp - og hvordan individuelle og kollektive læringsprosesser er en essensiell del av dette. Når vi vektlegger undersøkelsen som ble gjort av Wadel og Knaben, hvor fokuset ligger på personalets evner til å utvikle seg gjennom refleksjoner og endringsvilje, og de kollektive læringsprosessene i profesjonelle læringsfellesskap, anser vi det som hensiktsmessig å se på sammenhengen mellom organisasjonskultur og kompetanseheving i barnehagen.

Organisasjonskultur er et bredt begrep som er definert på ulike måter. Bang trekker fram en populær definisjon på begrepet; «Kultur er måten vi gjør tingene på her hos oss» (Deal & Kennedy referert i Bang, 2020, s. 22). Selv om denne definisjonen karakteriseres som å være en populær avklaring av begrepet kultur, trekker Bang (2020) fram flere svake punkter med en slik type definisjon. Først og fremst framstår den som lite spesifikk, og gir ingen indikasjoner på hva som menes med «gjør tingene på». Videre argumenterer Bang for at det ikke kan sies å være en definisjon basert på en kultur innad i en organisasjon, men retter seg mer mot et sosiokulturelt system fordi definisjonen utelukkende trekker fram atferd hos medlemmene (s. 22). Begrepet kultur definert fra et antropologisk ståsted legger vekt på kognitive systemer som kommer til uttrykk gjennom interaksjonsmønstre og atferdsmønstre (Bang, 2020, s. 21). Gjennom barnehagens pedagogiske arbeid vektlegges synet på barn, og hvordan vi handler i møte med dem. Det blir i så måte essensielt å legge en definisjon til grunn ut ifra et antropologisk ståsted, hvor *både* tankemønstre og handlinger er sentralt. Vår undersøkelse er gjort med en vitenskapsteoretisk forankring innenfor fenomenologien, der det vitenskapelige og teoretiske skal plasseres i sammenheng med menneskers bevissthet og erfaringer (Wahlgren et al., 2018, s. 180). Et sentralt aspekt ved fenomenologien er menneskers

livsverden (erfaringsverden), som utgangspunkt for all menneskelig aktivitet, der bevisstheten og handlingene skjer i all sin alminnelighet i det praktiske hverdagslivet (2018, s. 180). Når vi skal se på organisasjonskultur som et ledd i kompetanseheving i barnehagen, blir utgangspunktet for vår undring i hvordan dette viser seg for deltagerne i egen livsverden i vår undersøkelse. På bakgrunn av dette har vi valgt å støtte oss til følgende definisjon av begrepet organisasjonskultur: «Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang, 2020, s. 23).

Med den nevnte definisjonen som bakteppe kan vi forstå det slik at det er tankemessige systemer innad i en kultur som gir organisasjonsmedlemmene et handlingsrom i henhold til hva som er forventet av dem (Bang, 2020, s. 22). Denne definisjonen finner vi å passe inn i fenomenologiens idé om at det er bevisstheten som danner grunnlaget for intensjonaliteten og handlingene i egen livsverden (Wahlgren et al., 2018, s. 179). Senere i oppgaven vil vi utvide den fenomenologiske forståelsen av bevisstheten til å romme en dualitet mellom bevisstheten og det kroppslige. I Bangs definisjon finner vi de tre nøkkelordene verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for normer og virkelighetsoppfatninger i egne underkapitler, og videre legge en større vekt på verdi og verdipedagogikk. Bakgrunnen for dette er knyttet til oppgavens kjerne om en uro knyttet til hva som er viktig og hensiktsmessig i arbeidet med kompetanseheving.

3.5.1 Verdier

Verdier vil si oss noe om hva som er viktig i organisasjonens arbeid (Bang, s. 23). Johansson et al., skriver følgende: «En verdi angir et mål for det som er verdifullt å oppnå, hva som blir oppfattet som verdifullt, hvordan noe bør være og hvordan vi helst skal handle» (Johansson et al., 2015, s. 15). Med utgangspunkt i denne definisjonen er verdier noe som er representativt for organisasjonen, og noe som skal gjenspeile medlemmenes handlingsmåter.

Så langt kan vi si at verdier er viktig å synliggjøre, og at det skal framstå som en essensiell del av organisasjonens tenke- og handlemåter. Likevel er det ikke slik at det *å si* er det samme som *å gjøre*, og verdier har ulike måter å komme til uttrykk på. Likevel, om man prøver å forstå verdier på den ene eller andre måten, er verdier både abstrakt og vanskelig å gripe fatt i (Johansson et al., 2015, s. 200). Johansson et al., (2015) påpeker hvordan en personalgruppe består av individer med ulike forståelser, utdanningsbakgrunn og erfaringer, og det blir derfor hensiktsmessig å utvikle en felles forståelse for hva verdier kan være (s. 201).

I et forsøk på nettopp å synliggjøre hva verdier kan være viser Johansson et al., (2015) til ulike verdifelt som et viktig ledd i verdipedagogisk arbeid gjennom sin forskning, og argumenterer for at disse verdifeltene er godt forankret i barnehagens hverdag (s. 18). Videre poengteres det at avklarede og avgrensede verdifelt er viktig i arbeidet med å identifisere hvilke verdier og språk som skal være gjeldende i det pedagogiske arbeidet (Johansson et al., 2015, s. 19). Vi har valgt å ta utgangspunkt i Johanssons et al., sine tolkninger av ulike verdifelt i argumentasjonen knyttet til verdienes relevans i en organisasjon som barnehage. I denne delen velger vi å kalle barn, ansatte og foreldre som medlemmer av organisasjonen, som i denne sammenhengen er barnehagen.

Etiske verdier dreier seg hovedsakelig om hvordan medlemmene i barnehagen forholder seg til hverandre. Det handler også om rettigheter og ansvar med mål om å skape et velfungerende fellesskap til alles beste (Johansson et al., 2015, s. 20). Trygghetsverdier står tett bundet sammen med de etiske verdiene, og omhandler å skape følelsen av trygghet både emosjonelt og kroppslig (Johansson et al., 2015, s. 20). Trygghetsverdier på sin side kan også sees i sammenheng med hvordan fornemmelsen av trygghet er essensielt med barns trivsel og muligheter for læring (Johansson et al., 2015, s. 20). Det demokratiske verdifeltet handler om hvilke muligheter og vilkår som ligger til grunn for at medlemmene kan delta, eller avstå fra et fellesskap – eller like så vel være med å påvirke det. Forutsetninger som deltakelse og innflytelse er sentrale her. I en organisasjon som barnehagen vil det demokratiske verdifeltet være en balansegang mellom å oppfylle barnets ønsker samtidig med fellesskapets ønsker (Johansson et al., 2015, s. 21). Selvutfoldelsesverdier på sin side handler om muligheten til

selvrealisering og hvordan vi ser på oss selv som et bidrag inn i fellesskapet, hvilket rom vi har for å uttrykke oss og bli hørt i fellesskapet (Johansson et al., 2015, s. 21).

Det som kalles det disiplinerte verdifeltet omhandler medlemmenes evne til å følge gjeldene regler og disipliner i barnehagen, og henger sammen med en moralsk akseptert væremåte som bidrar til tilpasninger og utvikle kompetanse (Johansson et al., 2015, s. 21). Effektivitetsverdier kobles mot barnehagens arbeid mot effektivitet, resultat og prestasjoner i tråd med økonomi og organisering (Johansson et al., 2015, s. 21-22). Det siste verdifeltet som Johansson et al., (2015) trekker fram er kompetanseverdier. Dette omhandler kompetanse og ferdigheter som organisasjonen foretrekker at de ansatte innehar i arbeidet med barns utvikling og læring (s. 22). Felles for alle verdifeltene som til nå er presentert er at de sees på som relasjonelle ovenfor hverandre og i stadig utveksling (Johansson et al., 2015, s. 23). Dette forstår vi som en interessant oppfatning som trekker linjer mellom verdikonflikter og den uroen barnehageansatte kan sitte inne med i henhold til bruk av pedagogiske programmer.

3.5.2 Normer og virkelighetsoppfatninger

En bred oppfattelse av normer er at det består av interne regler for hvordan vi oppfører oss, og hva som anses å være akseptable holdninger og handlinger innad i en organisasjon (Bang, 2020, s. 23). Cialdini og Trost definerer normer følgende; «Regler eller standarder som er akseptert av medlemmer i en gruppe, og som veileder og/eller innskrenker sosial atferd» (referert i Bang, 2020, s. 54). Når samhandlingsprosesser mellom mennesker foregår over en viss tid, vil det ligge visse forventinger til grunn i forståelsen av hva som er vanlig og ikke vanlig, så vel som at det vil være forventinger knyttet til hva som er akseptabel atferd og ikke (Bang, 2020, s. 54). Bang (2020) skriver at bestemte normer i en organisasjon kan aksepteres av enkelte, men ikke nødvendigvis av en hel organisasjon og at det derfor er utfordrende å finne normer som fullt og helt forstås og representeres av en hel organisasjon (s. 56).

Normer og atferd henger sammen, men må ikke forstås som det samme. Normer og verdier er derimot knyttet sammen, fordi det sier noe om hvordan organisasjonsmedlemmene skal handle i bestemte situasjoner. Det kan tenkes at kollektive læringsprosesser utfordrer

personalet i barnehagen til å gi slipp på tidligere oppfattelser og normative tankesett som er utdatert for å kunne skape endring (Johansson et al., 2015, s. 167). I arbeidet med en lærende organisasjon trekker Johansson et al., (2015) frem hvordan personalet sammen må opparbeide en gjensidig forståelse og finne verdien i nye arbeidsformer og måter å gjøre ting på (s. 167). Like så viktig er individuelle læringsprosesser i denne sammenhengen. Johansson et al., (2015) påpeker at det er lett å tenke at en selv som individ sitter med fasiten på hvordan ting bør utføres, og det å gi slipp på etablerte måter å arbeide kan stride med personlige verdier og antakelser (s. 168). Det utfordrer hver enkelt ansatt til å sette egne verdier på prøve i arbeidet med kollektive læringsprosesser i barnehagen. I følge Johansson et al., (2015) er dette en balansegang mellom å utfordre en til å vende blikket mot seg selv, men samtidig bidra til kollektive læringsprosesser hvor nye arbeidsmåter skal sees på som meningsfullt og viktig for barnehagens pedagogiske grunnmur (s. 175).

Virkelighetsoppfatninger kan forklares som et hjelpemiddel for organisasjonsmedlemmene til å forstå hva som er sant og usant, og å forstå det som skjer rundt dem (Bang, 2020, s. 23). Virkelighetsoppfatninger vil fungere som en type fortolkningskart, og bidra til å gi en mening til for eksempel handlinger, relasjoner eller utsagn (Bang, 2020, s. 57). Virkelighetsoppfatningens karakteristika vil dermed være at det er kollektive fortolkninger av virkeligheten og gir mening til hvorfor ting er som de er (Bang, 2020, s. 59). Virkelighetsoppfatninger må ikke nødvendigvis være sanne, men levedyktigheten avgjøres gjennom at organisasjonsmedlemmene slutter seg til dem (Bang, 2020, s. 58). Johansson et al., (2015) skriver om behovet for å oppleve mening, og hvordan dette i stor grad former oss med tanke på hvordan vi tolker de virkelighetsoppfatningene som ligger til grunn i organisasjonen (s. 198). Dersom en ikke opplever mening i det som sies, gir det heller ingen særlig motivasjon eller entusiasme til å ha tro på eller forholde seg til det (Johansson et al., 2015, s. 198).

3.6 Evidensbasert kunnskap

Som nevnt i kapitlet om pedagogiske programmer, har det meldt seg en kvalitetsdiskurs i de norske barnehagene etter full barnehagedekning var på plass. Denne diskursen kobles, som

vi allerede har nevnt, til den samfunnsøkonomiske vendingen New Public Management, der målstyring, måloppnåelse, effektivisering og dokumenterte effekter er særlig gjeldende (Seland, 2020, s. 13). Som et ledd i den økte politiske satsningen på barnehagen som utdanningsinstitusjon, har et kommersielt marked for standardiserte pedagogisk programmer åpnet seg for barnehagesektoren (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 10). Flere av disse pedagogiske programmene viser til at programmene er utviklet med grunnlag i evidensbasert forskning (Seland, 2020, s. 15). For å kunne kalle et program evidensbasert ligger det to premisser til grunn; Den ene viser til at anvendte metoder har gjennomgått randomiserte, kontrollerte studier, og den andre viser til at metoden kan vise til å ha en solid vitenskapelig dokumentert effekt (Seland, 2020, s. 16). Buus (2019, s. 171) skriver om barnehager som arbeider med evidensbaserte metoder som et resultat av en økt politisk interesse for barnehagen på et transnasjonalt, nasjonalt og kommunalt nivå. Målsetningen er at en evidensbasering av pedagogikken kan øke barns trivsel og læring, men også samfunnet sin robusthet og konkurransevne i sin helhet (Buus, 2019, s. 171). Denne målsetningen kan vitne om en mål-middel-tenkning der kjøper/beslutningstager kan velge program etter hva som har dokumentert effekt, og hva som virker å være den mest effektive metoden å nå målsetningen på (Skreland, 2019, s. 16). Det å skape standardiserte praksiser gjennom evidensbaserte pedagogiske programmer, har til formål å sikre systematikk og faglighet i det pedagogiske arbeidet, og dermed bidra til at sannsynligheten for å nå målsetningen øker (Seland, 2020, s. 15). I Norge ligger hovedansvaret for å innføre de evidensbaserte pedagogiske programmene hos Helsedepartementet, som har atferdsvansker, psykisk helse, rus og forebygging av mobbing og rus som en del av sitt ansvarsområde (Seland, 2020, s. 15). Utdanningsdirektoratet, som har det overordnede ansvaret for barnehage og skolesektoren, er i liten grad involvert i evidensbaserte pedagogiske programmer (Skreland 2019, s. 15).

3.6.1 Evidensbasert praksis

Pedagogikk basert på evidensbaserte pedagogiske programmer er en debatt som er svært debattert i barnehagesektoren, og består av innflytelsesrike forskere med ulike synspunkter som tilsynelatende er uforenelige i sine argumentasjoner (Kvernbekk, 2018, s. 3). Kvernbekk (2018) omtaler en debatt med et vokabular som skiller mellom effektivitet, målbarhet, «det

virker», evidenshierarki og kunnskapsbase på ene siden og begreper som profesjonelt skjønn, etiske vurderinger, kontekstavhengighet og praktiske vurderinger på den andre (s. 3). Videre beskriver Kvernbekk (2018) at vi lever i en tid der det stilles krav om at praksis skal være basert på forskning og evidens (s. 2). Fra politisk hold møter forskere press om å skape bedre og mer forskningsbasert kunnskap (NOU 2012:1, s. 317), mens praktikerne møter større press for å anvende forskning i å nå ønskede mål eller forbedre resultater; i denne kontekst finner vi evidensbasert praksis (Kvernbekk, 2018, s. 2). Evidensbasert praksis (EBP) handler om hva som «virker» når det kommer til å frembringe ønskede resultater og forebygge uønskede resultater (Kvernbekk, 2018, s. 2). Kvernbekk forsøker å nyansere den polariserte debatten om de økende kravene til EBP gjennom å drøfte de gjengående begrepene instrumentalitet, evidensbegrepet, hva «basert» betyr og standardisering av praksis i lys av forkjempere og kritiske røster av EBP.

Sett i lys av vår problemstilling knyttet til bruken av pedagogiske programmer ønsker vi særlig å trekke frem hennes perspektiver knyttet til standardisering av praksis. I denne sammenheng problematiserer Kvernbekk to aspekter ved en standardisering av praksis; stabilitet og tiltaksintegritet (2018, s. 15). En pedagogisk praksis er mangfoldig, og består grunnleggende av tillit mellom barn – voksen, respekt, selvstendighet og rom for kreativ og kritisk tenkning, og inneholder en kjerne av verdier som innebærer en egen identitet (Kvernbekk, 2018, s.16). I lys av en mål-middel-tenkning der effektiv måloppnåelse er ønskelig, forutsetter dette at praksis også er stabil, og ikke preget av uro og kaos for å oppnå ønsket effekt (Kvernbekk, 2018, s. 15). I et evidensbasert pedagogiske program har produsenten kommet frem til et middel som skal hjelpe til å nå målet i en gitt kontekst. I sin analyse benytter Kvernbekk (2018, s. 16) Batesons systemteori der han knytter begrepene stabilitet og fleksibilitet sammen i en relasjon der de forutsetter hverandre. For at pedagogiske tiltak skal fungere kreves som nevnt stabilitet for at tiltaket skal kunne fungere, men når går denne stabiliteten over i rigiditet som hemmer praksisens identitet, og tvinger profesjonsutøveren over i området der begrensninger der det bare finnes én riktig måte å gjøre ting på? Det er her fleksibiliteten kommer inn som stabilitetens forutsettende partner i Kvernbekk's analyse. Fleksibiliteten blir leddet som holder praksisen stabil og innehar et potensial for endring, og blir det nødvendige

mellomleddet mellom det Kvernbekk kaller for legitim stabilitet som glir over i illegitim rigiditet (Kvernbekk, 2018, s. 17).

Det andre aspektet, tiltaksintegritet, omhandler «trofasthet» til implementeringen av tiltak som forskningen sier at virker (Kvernbekk, 2018, s. 17). I praksis knyttet opp til bruken av pedagogiske programmer handler dette om *programlojalitet* – hvor stort handlingsrom utenfor føringene i pedagogiske programmer kan de ansatte tillate seg før sannsynligheten for at ønsket effekt i målsetningen svekkes? Kvernbekk (2018), bringer en ontologisk dimensjon inn i debatten om overførbarheten fra en gruppe til en annen ved resultater fra en randomisert kontrollert studie (RCT) (s. 17). Dersom vi anser at elevgrupper er nokså like, med samme egenskaper, responderer likt, kan vi lettere si noe om hvordan resultater kommer til å være. Dersom vi på den andre siden, har et verdenssyn der variasjon og mangfold i en elevgruppe er stor, kan man ikke akseptere denne predikasjonen av resultater (Kvernbekk, 2018, s. 18). Denne dimensjonen er også den som blir kritisert av Kvernbekk der hun skriver at: «Forskning kan være komplisert nok, men praksis er mye mer komplisert vil jeg si. Kravet om «trofasthet» (*fidelity*) er problematisk fordi det ikke ivaretar mangfold og variasjon i pedagogiske fenomener om kausalitet som er vanskelig å forsvare» (Kvernbekk, 2018, s. 18). I denne sammenheng påpekes det at i en RCT kan en nøytralisere uforutsigbare faktorer, mens i praksis må det foreligge en interaksjon mellom det som skal implementeres, og eksisterende praksis. Det blir i så måte praktikernes oppgave å justere for eksempel et pedagogisk program slik at det passer inn i kontekst, og desto større avvik fra programmet, eller desto mer detaljstyrt et program er, desto mindre trofasthet til programmet vil oppnås, og usikkerhet om hva som faktisk «virker» blir usikkert (Kvernbekk, 2018, s. 18 & Seland, 2020, s. 16).

3.6.2 Godhetsdiskursen

I denne delen av kapittelet vil vi presentere godhetsdiskursen, fordi vi setter dette tankesettet i sammenheng med kvalitetsdiskursen i barnehagefeltet og den økende bruken av evidensbaserte programmer i sektoren. Østrem bringer inn et perspektiv vi tenker stiller relevante spørsmål knyttet til argumentasjonen som brukes blant annet i innføringen av evidensbaserte pedagogiske programmer i barnehagen.

Vi velger å trekke linjer mellom kvalitetsdiskursen med implementeringen av evidensbaserte pedagogiske programmer til det Østrem (2012) omtaler som godhetsdiskursen. Østrem (2012), tar for seg diskursbegrepet i sammenheng med hva som ansees å være gyldige kunnskaper om barn, og hvem som kan definere hvilken kunnskap som er nødvendig og hvilket språk vi bruker i vår omtale av barn (s. 63). Godhetsdiskursen viser til ønsket om det gode for alle barn, og fremstår som uangripelig av den grunn at motstand tilbakevises i argument av å være motstander av det gode (Østrem, 2012, s. 63-64). I godhetsdiskursen finnes en asymmetrisk maktdimensjon der godhet viser seg som et overskuddsfenomen som en motsetning til det svake (Østrem, 2012, s. 65). De som ytrer motstand til godhetsdiskursen oppfattes fort som kyniske og selvopptatte, mens når godhet brukes som argument åpnes det i praksis bare opp for umiddelbar aksept (Østrem, 2012, s. 63). Østrem (2012) stiller spørsmål ved hvilke metoder som anvendes når det søkes kunnskap om barn. Her trekker hun inn kartleggingsverktøy, lagring av sensitive opplysninger av barn, og metoder som har til hensikt å undersøke barns lydighet og tilpasningsdyktighet som eksempler der godhetsdiskursen blir anvendt for å forsvare og argumentere for denne metodikken (s. 65-66). Hun er bekymret for hvordan barns opposisjon mot sosiale normer og de ulike forventningene barn møter i skole og barnehager møtes med en forståelse av mangel på sosial kompetanse og eller sosial umodenhet i de førende diskursene om hva som er gyldige kunnskaper om barn. I lys av den nevnte tematikken tidlig innsats der bekymringen om å ikke avdekke vansker hos barn gjenspeiles i økt bruk av standardiserte pedagogiske programmer og kartlegging, blir argumentasjoner om å ønske det beste for barnet overskyggende for mulige problematiseringer av måten det gjøres på slik vi tolker det. Østrem (2012, s. 65) skriver at når godhetsdiskursen brukes både som argument og konklusjon, er det en risiko for at det skapes autoritære holdninger som ikke åpner opp for motstridende perspektiver, alternative kunnskapssyn eller interessekonflikter.

Hennum et al., (2015, s. 18) skriver om offentlig sektors styring og ledelse i driv med New Public Management hemmer profesjonsutøveres mulighet for å ytre seg kritisk fordi deres motsvar typisk vil være «Det er bestemt» - et svar de hevder hindrer spørsmål og kritikk. De hevder videre at ledere uten nødvendig fagkompetanse er avhengig av andres råd for å fatte beslutninger, og at de selv kan mangle nødvendig kunnskap for å selv kunne vurdere rådene

(2015, s. 18). Forfatterne kalles disse lederne ideologiske og reformivrige, og at det skapes en kultur der faglig innflytelse erstattes av standarder, tilfredshetsundersøkelser og prosedyrer (2015, s. 18-19). Slik vi tolker deres perspektiver om offentlig styring kan vi se en sammenheng med godhetsdiskursen. Ideologiske konklusjoner og nye tiltak som er vanskelig å kritisere, basert på rådgivning med «de beste» intensjoner kan slå uheldig ut dersom de blir basert på kunnskap som ikke er kritisk vurdert innen fagfeltet.

3.7 Profesjonelt skjønn

Som nevnt er debatten knyttet til evidensbasert praksis preget av hvordan profesjonsutøveren står ovenfor et press hva gjelder stabilitet og tiltaksintegritet (Kvernbekk, 2018, s. 15). I denne delen av besvarelsen ønsker vi å vise til profesjonelt skjønn i lys av profesjonsforskning, eksisterende mekanismer og samfunnstendenser for profesjonsutøvere og en problematisering av profesjonelt skjønn.

Hvordan begrepet profesjon skal defineres, har lenge vært diskutert, og en del profesjonsforskere foretrekker i dag å omtale disse yrkene som «ekspertyrker» eller kunnskapsbaserte yrker» (Molander & Smeby, 2013, s. 11). Andre foretrekker å forholde seg til skillet mellom hvorvidt en gruppe har monopol på å utføre spesifikke arbeidsoppgaver eller ikke (Molander & Smeby, 2013, s. 11). Når det kommer til barnehagelærerprofesjonen trekker Hennem og Østrem frem profesjonstriangelet som modell for hva denne profesjonen inneholder; samfunnsmandatet (de politiske føringene), kunnskapen om faget, og det etiske verdigrunnlaget (Hennem & Østrem, 2016, s. 11). Grimen og Molander (2008) trekker frem skjønn som et premiss for profesjonsutøvelse i den forstand at foruten dimensjonen om skjønnutøvelsen, eller en ubestemthet som krever beslutninger basert på dømmekraft, ville arbeidsoppgavene til profesjonsutøveren kunne i stor grad utøves (s. 179). I så måte ville profesjonsbegrepet bortfalle i at det ikke ville være av relevans hvem som utfører arbeidsoppgavene. Slik er det ikke da profesjonsutøvere også har en standardisert og overførbar kunnskap i tillegg til det ubestemmelige skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Skreland (2019) skriver om regler i barnehagen, og trekker profesjonelt skjønn inn i barnehagekontekst. Hun trekker frem det store og krevende ansvaret som ligger i å utøve

faglig skjønn i barnehagen fordi det innebærer å skape individuelle tilpasninger i daglige møter med barn (s. 28-29). Når Halås (2017) skriver om profesjonell yrkesutøvelse, trekker hun frem at det handler om å gjennomføre komplekse bedømmelser av enkelttilfeller ved bruk av skjønn (s. 228-229). Hun trekker frem en uro som en del av sin skjønnsmessige profesjonelle beredskap:

Uroen erfares både følelsesmessig og intellektuelt, der en mer eller mindre bevisst bedømming av det estetiske og det etiske er det som vekker uroen. Det er en del av den oppmerksomheten jeg møter mennesker og situasjoner med, og en del av det jeg tar i bruk i vurderingene og valgene jeg gjør. Det er en del av min profesjonelle beredskap, en slags intuisjon som er både kroppslig og tankemessig forankret» (Halås, 2017, s. 237-238).

Halås skriver om foreningen av det intellektuelle og det følelsesmessige, om uroen og intuisjonen som en del av hennes utøvelse av profesjonelt skjønn slik vi forstår det. Hennem et al., (2015) bringer profesjonelt skjønn inn i debatten som omhandler samfunnstendensen der barnehagelærere som profesjonsutøvere står i et spenningsfelt mellom standardisering og profesjonelt skjønn, det kontekstavhengige og myndigheters krav om likebehandling og forutsigbarhet. Dette skriver forfatterne at kan bringe barnehagelærere inn i en lojalitetskonflikt mellom hva som er det beste for barna, og lojalitet til virksomhetsleder og myndigheters krav/forventninger (s. 11-13). De argumenterer for, og viser til eksempler der samfunnstendensene om økt målstyring kan gå på bekostning av profesjoners autonomi og tillit (2015, s. 12-16).

3.7.1 Teoretisk og praktisk kunnskap

Grimen (2008) drøfter teoretisk og praktisk kunnskap, og ser på dynamikken mellom disse i praksis. Disse perspektivene finner vi igjen i Skaus kompetansemodell, og blir i så måte en videreføring av kapittelet om kompetanseheving. Ifølge Grimen (2008) bærer praktisk kunnskap preg av å «tilhøre» brukeren av kunnskapen i de kontekstavhengige situasjonene, og uttrykkes gjennom handlinger, vurderinger og skjønn. I et slikt perspektiv er ikke kunnskapsbæreren utskiftbar fordi den er avhengig av hvem som innehar kunnskapen (s. 76).

Teoretisk kunnskap har historisk sett vært «den sanne» kunnskapen, og vil være den samme avhengig av hvem som besitter den, den har blitt tilegnet på bestemte områder og måter, for eksempel er gravitasjonsloven den samme, uavhengig av hvor man har tilegnet seg kunnskapen (Grimen, 2008, s. 77). Grimen (2008) setter disse formene for kunnskap inn i et dualistisk forhold som sammen danner profesjoners kunnskapsgrunnlag (s. 76). Han argumenterer for at det er de praktiske oppgavene som må gjøres i praksis som styrer hva slags kunnskaper som er relevante, og ikke kun det teoretiske bakteppet (Grimen, 2008, s. 84). På en slik måte kan man si at det er de praktiske ferdighetene som skjønsmessige vurderinger, og kontekstavhengige vurderinger som «tilhører» profesjonsutøveren som utgjør de praktiske handlingene (Grimen, 2008, s. 76).

Samtidig er det slik at det er mange praktiske handlinger og vurderinger, man ikke klarer å gjennomføre uten å ha en slags «sann kunnskap» om hva ting er (Grimen, 2008, s. 76). På den andre siden er det mye teoretisk kunnskap en ikke klarer å tilegne seg uten det praktiske elementet om hvordan ting gjøres, og slik skriver Grimen at praktisk og teoretisk kunnskap sammen inngår i det kunnskapsgrunnlaget som dannes hos profesjonsutøvere. I dette dualistiske kunnskapsforholdet ligger det et spenningsfelt mellom det teoretiske og det praktiske, og vi kan fort vikle oss inn reduksjonistiske forestillinger om profesjoners kunnskapsgrunnlag dersom vi ikke er dette spenningsfeltet bevisst (Grimen, 2008, s. 84). Med dette mener han at vi bør unngå forenklete forestillinger om at praksis bare er teori satt ut i praksis, at det ikke finnes et teorigrunnlag, kun ulike varianter av praksis, og at det kun finnes en forbindelse mellom praksis og teori. Sett i lys av fenomenologien er også dimensjonen av hva som ligger i søken etter å være sann kunnskap et dynamisk forhold mellom vitenskapen og livsverden (Zahavi, 2007, s. 135). Ved å studere livsverden vil en komme nærmere en «sannhet» fordi det er vår opplevelse og begreper som danner rotfeste for vår tilstedeværelse i verden (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 565). I så måte blir møtet mellom praktisk og teoretisk kunnskap relevant i møtet med fenomenologen fordi der fungerer livsverden som en førvitenskapelig erfaringsverden, som vitenskapen er tuftet på (Zahavi, 2007, s. 135).

Frem til nå i kapitlet om profesjonelt skjønn har vi forsøkt å vise til at profesjonelt skjønn består av kontekstavhengige vurderinger som tilhører profesjonsutøveren som utfører disse

handlingene i praksis. Vi viser til at dette er komplekse handlinger med store spenningsfelt som innebærer elementer som spenner fra kroppslig uro i profesjonsutøvelsen til nødvendig teoretisk kunnskap som danner en kunnskapsplattform hos profesjonsutøvere. Vi vil nå problematisere bruken av profesjonelt skjønn ved å vise til at det kan være vanskelig å garantere for godt faglig skjønn.

3.7.2 Problematiseringer av profesjonelt skjønn

Ovenfor har vi vist til at skjønnsmessige vurderinger ligger til grunn for profesjonsutøvelsen, og at dette er en kombinasjon av teoretiske/standardiserte kunnskaper og beslutninger basert på det ubestemmelige/praktiske. Når det kommer til profesjonelt skjønn har Geir Kirkebøen skrevet om hvorvidt vi kan stole på fagfolks bruk av skjønn. I dette premisset iletter han at *skjønn* i denne sammenhengen betyr at fagfolk vurderer kontekstavhengige situasjoner utfra deres kunnskap og erfaringer, og at det er deres skjønnsmessige vurderinger som ligger til grunn når han stiller dette spørsmålet (Kirkebøen, 2013, s. 27). Han viser til forskning som viser at kvaliteten på det faglige skjønn varierer kraftig fra fag til fag, fra «imponerende til forbausende dårlig» (Kirkebøen, 2013, s. 27). Han viser til at intelligente, godt utdannede og kunnskapsrike profesjonsutøvere ikke er en garanti for godt profesjonelt skjønn (2012, s. 27).

I sin vurdering om troverdigheten til profesjonelt skjønn, benytter Kirkebøen (2013) seg av Robin Hogarths begreper «vennlige» og «uvennlige» fagområder for å utvikle et godt profesjonelt skjønn (s. 39). I «vennlige» fagområder får man en rask og presis tilbakemelding på om egen skjønnsmessig vurdering var god eller dårlig. I de «uvennlige» fagområdene får man ikke denne tilbakemeldingen, samt at den faglige praksisen selv kan utelukke tilgangen til de erfaringene som er nødvendige for å kunne lære av (Kirkebøen, 2013, s. 39). Som eksempler på fagområder som er «vennlige og uvennlige» bruker han meteorologer og psykologer/psykiatere. Her skriver Kirkebøen (2013) at meteorologer bruker i høy grad hjelpemidler, og får hurtige tilbakemeldinger på om sine predikasjoner, mens psykologer/psykiatere ofte ikke får tilbakemeldinger på sine vurderinger, og ofte ligger de langt frem i tid (s. 40). Et annet aspekt er at meteorologer ikke påvirker det faktiske været de predikerer, mens psykologer/psykiatere kan oppleve å få positive resultater på en terapi som vanligvis sjelden gir effekt, og motsatt, at terapi som vanligvis er god, ikke har en gunstig effekt

på pasienten (Kirkebøen, 2017, s. 40-41). Hvorvidt barnehagelæreren inngår i Kirkebøens definisjon av profesjon og profesjonsutøvelse kommer ikke frem i hans kapittel, og om det ville vært et «vennlig» eller «uvennlig» fagområde ønsker ikke vi å fastslå, men vi velger å inkludere hans perspektiver knyttet til faglig skjønn da vi tenker det bringer en dimensjon inn i skjønnsutøvelse som vi tenker er interessant knyttet til bruken av evidensbaserte programmer i barnehagen. I følge Kirkebøen (2013) er godt faglig skjønn ofte et resultat av implisitt læring. Dette innebærer at man gjennom erfaring kan tilegne seg avansert skjønn uten å helt være klar over hva man har lært, og det er i så måte vanskelig å gjøre rede for hvordan man handler som man gjør basert på denne formen for læring (s. 37). Profesjonsutøvere forventes å faglig kunne begrunne sine valg, og i mange situasjoner kan det være vanskelig å redegjøre for sine beslutninger (Halås, 2017, s. 229). Denne opplevelsen skriver Halås (2017, s. 229) at kan omtales som taus kunnskap, og slik vi tolker det kan implisitt læring være en form for læring der man har tilegnet seg spesifikk kunnskap det er vanskelig å kunne faglig begrunne. For å kunne opparbeide seg godt faglig skjønn basert på implisitt læring må profesjonsutøvere i praksis møte på alle de opplevelsene og erfaringene som behøves for å kunne lære om sammenhengen mellom fenomener (Kirkebøen, 2013, s. 40).

For å kunne utøve godt faglig skjønn gjennom erfaring skriver Kirkebøen (2013) at en kombinasjon av profesjonelt skjønn og mekaniske rutiner der det er mulig, er en løsning som kan være gunstig (s. 41-42). Han argumenterer for at mange års forskning viser til at i profesjoner der det er mulig å lage en lineær modell basert på ulike opplysninger som til sammen kan vise til sammenhenger, så kommer modellene bedre ut enn bruk av faglig skjønn (2013, s. 42). Denne argumentasjonen innebærer ikke at Kirkebøen mener at profesjonelt skjønn ikke er viktig. Det er det profesjonelle skjønnet som skal vurdere hva som er relevant informasjon til rett tid, og avgrense vurderinger, mens den praktiske utførelsen deretter bør være basert på mekaniske eller automatiserte modeller som kan passe der det er mulig (Kirkebøen, 2013, s. 41). Vi trekker tråder mellom debatten om evidensbasert praksis, pedagogiske programmer og Kirkebøens kritikk av troverdigheten til profesjonsutøverens utøvelse av faglig skjønn.

Kirkebøen etterlyser større grad av vilje til å anvende hjelpemidler i sine skjønnsmessige vurderinger i ulike profesjonsutøvelser (2013, s. 40-42). I barnehagekontekst forstår vi bruken av evidensbaserte pedagogiske programmer som et slikt hjelpemiddel som kan hjelpe inn i profesjonsutøvelsen. Selv om pedagogiske programmer ikke kommer med en rekke variabler, med et sannsynlig utfall hvis man setter disse sammen, kommer mange programmer med en standardisert metode for hvordan man for eksempel kan møte barn i ulike situasjoner. Kirkebøen (2013, s. 43) argumenterer for at myten om det gode faglige skjønnnet er så sterk, og han etterlyser at myndigheter pålegger profesjonsutøvere, i sær de «uvennlige» fagområdene til høyere grad av å ta i bruk, utvikle og anvende beslutningshjelpemidler fremfor å basere profesjonsutøvelsen på lang erfaring og godt faglig skjønn.

Til nå har vi trukket linjer mellom pedagogiske programmer og begreper i omløp knyttet til kompetanseheving. Vi har belyst temaer som kompetanseheving, barnehagen som lærende organisasjon, evidensbasert kunnskap og profesjonelt skjønn. I neste kapittel vil vi vise til vår inngang i vitenskapsteori, og redegjøre for valg av metode og metodologiske valg.

4. Metode

Dette kapitlet vil innledes av en vitenskapsteoretisk forankring. Videre vil vi redegjøre for vår inngang inn i fenomenologien, og sentrale punkter knyttet til kroppsfenomenologien som vi anser som relevant for masterprosjektet. I tillegg til metodiske betraktninger vil dette kapitlet også inneholde sentrale punkter for både kvalitative og kvantitative studier, samt etiske hensyn og den valgte metoden for datainnsamling.

For å sikre kvalitet i vitenskapelig arbeider, slik som vår masteroppgave, er det essensielt å kunne trekke linjer mellom den valgte forståelsesrammen, eksisterende teori og praksisfelt. Det vitenskapsteoretiske bakteppet ligger til grunn for valgt framgangsmåte, analyse og vår inngang i prosjektet. Videre vil vi nå vise til en introduksjon av hvilke forståelser som ligger til grunn for våre teoretiske, metodiske og metodologiske valg knyttet til vårt prosjekt.

4.1 En kroppslig inngang til fenomenologien

Halås (2017) skriver om en uro hun som forsker og profesjonsutøver kan oppleve (s. 220). Om en spenning i kroppen som også kan forstyrre tanker – den kan også være knyttet til noe ubestemmelig. Hun beskriver at hennes første tanke er at hun som profesjonsutøver må kvitte seg med, eller skjule denne uroen fordi kunnskap er tett knyttet til det å vite, være sikker, og kunne gi klare svar. En slik uro har vi også opplevd, kjent på og diskutert med hverandre, og andre profesjonsutøvere knyttet til den stadig økende bruken av pedagogiske programmer i barnehagen. Halås skriver (2017) at i forskning kan en slik uro bringe med seg en positiv drivkraft, og vi ønsker å gå inn i denne uroen med et nysgjerrig blikk som kan bidra til å belyse bruken av pedagogiske programmer fra flere perspektiver (s. 220). I Halås (2017) sin fenomenologiske og hermeneutiske analyse av uro som fenomen i vitenskapelige arbeider, trekker hun frem at motivasjonen bak en rekke humanistiske forskningsprosjekter har begynt med tvil og usikkerhet knyttet til faglige vurderinger, med en bekymring om noe vesentlig står på spill, og står i fare for å gå tapt (s. 222). Fra disse bekymringene trekker forfatteren linjer mellom disse bekymringene og den uroen som i et forskningsprosjekt kan omdannes til nysgjerrighet og drivkraft for en undersøkelse. Vi kjenner oss igjen i hennes beskrivelser da vi ser på den økende bruken av pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving hos

de ansatte i barnehagen med uro. Samtidig kjenner vi også på en uro knyttet til konsekvensen av å la være. Refleksjoner knyttet til denne formen for uro har dannet et nysgjerrig utgangspunkt for undersøkelser knyttet til barnehagelæreres erfaringer og opplevelser knyttet til bruken av pedagogiske programmer som et ledd i kompetansehevingen hos ansatte i barnehagen. Halås (2017) beskriver at det er mulig å bruke uro som en venn, og ikke en fiende i profesjonelt arbeid. Ved å bruke uroen som en venn, vil den hjelpe oss til å stoppe opp, og tenke over hva det er som skjer (s. 225). Johannesen (2013, s.14) har skrevet om hvordan man som profesjonsutøver kan bruke tvilen som en drivkraft for å drive arbeidet videre for å skape nye muligheter. Johannesen (2013, s. 14) har også løftet tvilen som en positiv dimensjon til yrkesutøvelsen i det at den bringer frem driv og engasjement i det pedagogiske arbeidet. Denne tvilen argumenterer Johannesen for at blir en positiv faktor ved å vise usikkerhet og uro, som er elementer som gjerne oppfattes som negative kvaliteter å gi uttrykk for (s. 14).

I vårt masterprosjekt ønsker vi å stoppe opp, og åpne opp for ny innsikt i hva som skjer i vårt praksisfelt med en økende bruk av pedagogiske programmer for å bedre kompetansen hos ansatte i barnehagen. Den kroppslige uroen og tvilen som drivkraft i vår nysgjerrighet brakte oss til filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Han presenterte gjennom sitt hovedverk *Phenomenologie de la perception* en selvstendig eksistensfilosofi der han som en av få tenkere i esten knyttet kroppen til vår forståelse av egen situasjon og verden rundt oss (Østerberg, 1994, s. 6). Vi kunne gjenkjenne tanken om at det er kroppen som først oppfatter den uroen som kan oppleves når vår praktiske handling og vår teoretiske forståelse ikke er i tråd med hverandre (Halås, 2017, s. 225), slik som vår uro knyttet til bruken av pedagogiske programmer. Halås sine refleksjoner knyttet til en kroppslig uro, som vi kunne identifisere oss med, og koblingen til Merleau-Ponty sine perspektiver om kroppen som utgangspunkt for hvordan vi oppfatter verden rundt oss ble vår inngang inn i fenomenologien som et vitenskapsteoretisk grunnlag for våre metodiske valg i masteroppgaven.

4.2 Fenomenologi

Merleau-Ponty (1908-1961) befinner seg innenfor den vitenskapsteoretiske retningen, fenomenologien. Fenomenologien har røtter som kan dateres til 1600-tallet (Kvarv, 2014, s. 88), men som en vitenskapsteoretisk retning ble den grunnlagt av filosofen Edmund Husserl på begynnelsen av 1900-tallet. Fenomenologien omhandler hvordan virkeligheten fremstår for – og i vår bevissthet (Wahlgren et al., 2018, s. 179). Fenomenologien er i stor grad sentrert rundt bevisstheten, og hvordan fenomener viser seg frem, og sanses for subjektene (Kvarv, 2014, s. 90). Ontologisk ønsket ikke Husserl å forplikte seg til en gitt ontologi (læren om det værende), men søkte å finne ut hvordan objektiv erkjennelse er mulig (Kvarv, 2014, s. 90-91). I så måte må forholdet mellom idealet om objektivitet og subjektivitet avklares og utforskes dersom en skal finne forståelse av erkjennelsens muligheter (Kvarv, 2014, s. 91).

Moderne fenomenologer har i nyere tid distansert seg fra flere aspekter ved Husserls opprinnelige teori. Filosofen Dan Zahavi (2007, s. 122), trekker likevel frem noen begreper som gjør seg gjeldende fra Husserls tid til nyere heterogene utspring av fenomenologien. Disse innebærer selve studien av fenomener, første – persons perspektiv, det å gå til saken selv og en analyse av livsverden (Zahavi, 2007, s. 122). Med utgangspunkt i vår interesse i hvilke opplevelser og erfaringer barnehagelærere, styrere og eiere selv har knyttet til fenomenene pedagogiske programmer og kompetansehevning i barnehagen, ble disse fire fenomenologiske aspektene svært gjenkjennelige i våre interesser med undersøkelsen, og noe vi ønsket å jobbe videre med. Vår nysgjerrighet i egne erfaringer, holdninger og opplevelser hos barnehagelærere, er også vårt rotfeste inn i fenomenologien. Vi kunne likevel ikke fullt identifisere oss med Husserls opphøyelse av menneskers bevissthet som vår primære kilde til hvordan vi opplever verden. I forrige avsnitt skriver vi om en kroppslig uro og tvil som utgangspunkt for vårt valg av tematikk i masterprosjektet. Det kroppslige aspektet skiller seg i så måte fra fokuset på bevisstheten som hovedkilde til vår opplevelse av verden, og brakte oss tilbake til Merleau-Pontys eksistensfilosofi.

4.2.1 Maurice Merleau-Ponty og kroppsfenomenologien

I våre søk etter forskningslitteratur innenfor barnehagefeltet som støttet seg til Merleau-Ponty sin eksistensfilosofi opplevde vi å finne flere studier med tematikk innenfor småbarnspedagogikk, barns kroppslighet, estetiske erfaringer eller naturopplevelser. I så måte virket det fremmed for oss å bevege oss inn i kroppsfenomenologien med en tematikk som kompetanseheving og pedagogiske programmer. Etter en dypere gjennomgang av hans eksistensteori kunne vi likevel knytte vårt prosjekt til hans ontologi, og vi kan særlig relatere til hans ontologiske beretninger knyttet til det som omtales som godartet tvetydighet og godartet dialektikk, noe vi vil komme tilbake til nedenfor.

Merleau-Ponty sin tenke og skrivestil kjennetegnes av en finkjemming av fenomenene i all sin kompleksitet fremfor rigid systematikk og kortfattede beretninger (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 557). Dette innebærer at han ofte tyr til lange og metaforiske uttrykksmåter som avstår fra endelige konklusjoner og hypoteser som «undertrykker virkeligheten» (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 557). Dette bunner i intensjonen om å gå til saken selv, og å begynne med et utgangspunkt som ikke bærer preg av allerede eksisterende tanke og skrivestil. Elementene om å avstå fra endelige konklusjoner, og la være å komme med en hypotese med intensjon om å avkrefte eller bekrefte, er viktige for vårt valg av vitenskapsteoretisk forankring. I tråd med vår uro knyttet til eget praksisfelt når det kommer til bruken av pedagogiske programmer, ville det vært vanskelig å forankre våre kroppslige uttrykk i et induktivt forskningsdesign. Vi kjenner igjen vårt ønske om å undersøke den mulige kompetansehevingen som ligger i bruken av pedagogiske programmer med et utgangspunkt som åpner opp for flere dimensjoner, i Merleau-Pontys steben etter mangfoldighet i hans filosofiske betraktninger.

4.2.2 Bonne ambiguité og bonne dialectique

Ontologisk sett, i lys av kroppsfenomenologien, er våre kropper og vår persepsjon utgangspunktet for vår væren i verden. Kroppen er vår tilgang til verden, og vårt utgangspunkt for hvordan vi kan forstå den, ifølge Merleau-Ponty (Østerberg, 1994). Tvetydighet blir viktig i hans i ontologi; selv omtaler han den som «*bonne ambiguité*» - en godartet tvetydighet (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 558). Denne gode tvetydigheten finnes som en motvekt til det han omtaler som «*mauvaise ambiguité*» - en feilaktig tvetydighet. Mauvaise ambiguité

innebærer et tilsynelatende valg mellom det kontingente og tilfeldige, og det rasjonelle og allmenne (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 558). Dette innebærer forståelsen av å måtte «velge» mellom oppfattelsen av at alt har mening, eller ingenting har mening (Bengtsson & Løkken, 2004, 558). Merleau-Ponty viser en alternativ vei i å hevde at det eneste som gjør seg gjeldende er at det finnes inkarnert mening i en oppheving av den feilaktige tvetydigheten ved å erstatte denne med en ny tvetydighet som avstår fra endelige løsninger (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 557-558). Denne tvetydigheten i valg som vil få betydning, kan vi kjenne oss igjen i vår tematikk for masteroppgaven. Den kroppslige tvilen og uroen knyttet til den økte bruken av pedagogiske programmer sett i lys av vår profesjonsutøvelse, etikk og autonomi på den ene siden, - og den rasjonelle siden der evidensbaserte pedagogiske programmer kan vise til «resultater» på den andre. I tråd med «*bonne ambiguïté*» ønsker vi ikke på forhånd å måtte velge «side» i diskursdebatten knyttet til pedagogiske programmer mellom det etiske og det rasjonelle, men å åpne opp for en tvetydighet som kan belyse tematikken uten å måtte sette en endelig løsning.

Merleau-Ponty anså ikke verden vi lever i som separate heterogene fenomener, som for eksempel samfunn, individ, fysiske og psykiske forhold, men som elementer som binder verden sammen (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 559). Denne tanken om ulike elementer som til sammen utgjør tendenser i samfunnet er ontologisk i kroppsfenomenologien. (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 559). Merleau-Ponty omtaler dette som en godartet dialektikk (*bonne dialectique*). Dette innebærer at verden, og våre møter i den, gis ingen absolutt identitet – dermed kan verden aldri forvandles til et objektivt og definerbart kunnskapssyn (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 559). I barnehagekontekst kan vi kjenne på at elementer som kompetanseheving, profesjonsutøvelse, etikk og pedagogiske programmer ikke kan skilles som uavhengige komponenter i dagens barnehagebilde. Som Bengtsson og Løkken (2004) skriver, kan en slik tenkning virke mer omstendelig og mindre effektiv enn systemtenkning, og bære preg av «teoretisk usikkerhet» (s. 559). Dette tatt i betraktning støtter vi oss til Merleau-Ponty's ontologi om at flertydig tenkning likevel er nærmere «virkeligheten» og den livsverdenen vi ønsker å undersøke (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 558). I så måte tenker vi at flertydig tenkning dermed også er pålitelig i å kunne «*yte rettferdighet, og følge den konkrete virkeligheten som vi står i levende relasjon til*» (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 558-559). Økende

bruk av pedagogiske programmer i barnehagen danner en tendens i dagens barnehagebilde, men i tråd med den godartede dialektikk vil vi senere vise eksempler på at de ikke danner en absolutt identitet og endelig kunnskapssyn hos personale i barnehagen.

4.2.3 Livsverden

Tidligere i metodekapittelet skrev vi om fire begreper innenfor fenomenologien som er gjenkjennbart i vårt prosjekt; studien av fenomener, første – persons perspektiv, å gå til saken selv, og en analyse av livsverden. Dette er begreper som kommer til uttrykk gjennom våre metodologiske valg og fremgangsmåte. Vi velger her å ytterligere se på livsverden som begrep innenfor fenomenologien, da vi ønsker å belyse dens rolle som mellomledd mellom vitenskapen og erfaringene som utgangspunkt for å komme frem til ny kunnskap.

I fenomenologien blir livsverden trukket frem som viktig når det kommer til å forene vitenskapen og erfaringer (Zahavi, 2007, s. 134). Livsverdenen er den verden vi lever i – den verdenen vi er fortrolige med, tar for gitt og ikke stiller spørsmål ved, den førvitenskapelige erfaringsverdenen (Zahavi, 2007, s. 135). Med utgangspunkt i livsverden som en førvitenskapelig erfaringsverden trekker fenomenologien frem at livsverdenen har blitt neglisjert av vitenskapens ønske om å måle det konkrete og presise, i å forsøk på å kunne konkludere (Zahavi, 2007, s. 135). Den objektivistisk orienterte vitenskapelige verden rommer bare tingene selv, de mekaniske fakta og kvantifiserbare relasjoner (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 559). For Merleau-Ponty ble det å avgrense seg fra de ensidige ytterlighetene i objektivismen, subjektivismen, empirismen og intellektualismen, en måte å vise at det er livsverden som må ligge til grunn i forskning, fordi det er vår opplevelse, våre begreper, teorier, kulturelle erfaringer og vår tilstedeværelse som er vårt rotfeste i verden (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 565).

Forskningen må søke å forstå denne verden i sin helhet, og ikke som vitenskapelige reduksjoner av den – fordi verden hele tiden er «uferdig» kan vi alltid lære noe av den i følge Merleau-Ponty (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 565). Det at verden er uferdig, er et sentralt prinsipp i å søke mening i livsverden slik den er nå. I fenomenologien er forholdet mellom livsverden og vitenskapen dynamisk; Vitenskapen er tuftet på livsverden (førvitenskapelige

erfaringsverden), for så at livsverden tar opp i seg teoretiske antagelser fra vitenskapen, og blir en del av den daglige praksis og herunder en del av livsverdenen (Zahavi, 2007, s. 135). Fenomenologien har ikke til sikte å fremheve livsverdenens betydning på bekostning av vitenskapen, men bærer med seg en erkjennelse om at vitenskapen utføres av noen med en særlig teoretisk tilnærming til verden - som har sin opprinnelse, tradisjoner og forutsetninger (Zahavi, 2007, s. 137). Den fenomenologiske tilnærmingen har i så måte ikke en ambisjon om å forklare mennesket gjennom vitenskapens rasjonalitet og praksis, men å gjøre livsverdenen forståelig gjennom detaljerte analyser og beskrivelser av subjekters erkjennelser (Zahavi, 2007, s. 137). En fenomenologisk tilnærming gjør seg derfor interessant i møte med evidenstenkingen hvor premissene handler om hvorvidt noe kan sies å være gjeldende ved at de enten er bundet mot kontrollerte studier eller viser seg å ha dokumentert effekt (Seland, 2020, s. 16).

4.3 Metodiske forutsetninger innenfor fenomenologien

I et fenomenologisk forskningsprosjekt er det visse forutsetninger som må ligge til grunn for å kunne gjennomføre sitt prosjekt. Som nevnt tidligere i kapittelet er det særlig fire prinsipper som har stått over tid som særlig sentrale innenfor fenomenologien; studier av fenomener, første – persons perspektivet, livsverden og til saken selv. Vi vil i denne delen av besvarelsen gi et kort innblikk i disse prinsippene, før vi introduserer konkrete metodologiske forutsetninger for å gjennomføre et fenomenologisk forskningsprosjekt. Disse metodologiske forutsetningene vil presenteres i sin helhet i kapittelet «Koblinger mellom metodologiske valg og analysestrategi» i analysekapittelet fordi det også er vårt utgangspunkt for analysestrategi.

Fenomenologien er en vitenskap om fenomenene (Zahavi, 2007, s. 127). Dette innebærer en forståelse av å forsøke å komme frem til hvordan fenomenene fremtrer for oss, sett fra «våre» øyne, og legge bort idéen om å avdekke hva gjenstanden faktisk er (Zahavi, 2007, s. 127). I så måte kan vi si at studien om fenomenene selv blir en filosofisk analyse av fenomenenes fremtredelsesformer, og blir en undersøkelse av forståelsesstrukturer slik de fremstår for subjektene selv (Zahavi, 2007, s. 127). Når det kommer til første persons perspektivet dreier dette seg om undersøkelsene av faktorer som erkjennelse, sannhet og begrunnelse gjennom

første persons perspektivet og den subjektiviteten det innebærer (Zahavi, 2007, s. 129). Idéen bunner ut i at hvis vi ønsker forståelse knyttet til kulturelle produkter, sosiale relasjoner eller ulike kjemiske/matematiske modeller må vi undersøke hvordan disse fremstår for subjektene selv (Zahavi, 2007, s. 129).

Den fenomenologiske forutsetningen om å gå til saken selv, ligger det herunder en vitenskapskritikk om at metodevalget må være saklig motivert (Zahavi, 2007, s. 131). Ifølge Zahavi (2007) skal motivasjonen for metodevalget være med utgangspunkt i det som faktisk skal undersøkes, og ikke ta utgangspunkt i et eksisterende vitenskapsideal (Zahavi, 2007, s. 131). Hva som defineres som en presis nok valg av metode kan ikke absolutt defineres innenfor fenomenologien, og vil være kontekstavhengig. I så måte er derfor idealet at erfaringene bestemmer teorien fremfor at teorien bestemmer erfaringene (Zahavi, 2007, s. 131-132). Det fjerde prinsippet om livsverden er særlig utdypet i forrige kapittel da vi anser dette prinsippet som særlig relevant i å forene vitenskapen og erfaringene, og det å være plattform for de tre andre sentrale prinsippene. De metodologiske forutsetningene for å kunne bedrive forskning i tråd med en fenomenologisk vitenskapsteoretisk innretning er prinsippene om parentesregelen, beskrivelsesregelen og likeverdighetsregelen (Wahlgren et al., 2018, s. 181-182).

4.4 Kvalitative studier

Kvalitative metoder gir forskeren mulighet til å sette seg inn i – og bidra til forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Et historisk tilbakeblikk henviser til en nærhet mellom forsker og personer i felten som har dominert i kvalitative studier, men at det nå forekommer nye former for kvalitative metoder i takt med at samfunnet stadig er i endring (Thagaard, 2018, s. 11). Et fellestrekk ved kvalitative studier er at det omtales som tekstenes tale – fordi datamaterialet som studeres som oftest kommer til uttrykk gjennom tekst (Thagaard, 2018, s. 13). Kvarv viser til karakterisering når han skriver om kvalitativ metode. Med språklige nedtegnelser vil kvalitativ metode søke mot karakteristika ved fenomener (Kvarv, 2014, s. 137).

I kvalitative studier er begrepene systematikk og innlevelse essensielle. Gjennom innlevelse vil forskeren kunne utvikle forståelse av sosiale fenomener gjennom for eksempel tekstens utsagn, intensjoner og perspektiver (Thagaard, 2018, s. 13). Systematikk på sin side handler om forskerens framgangsmåter. Forskeren må i kvalitative studier ha evnen til å reflektere og gjøre grundige vurderinger i hvordan gå fram i forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 13). En systematisk tilnærming til forskningen vil være viktig i henhold til redegjørelse for studiens relevans. Herunder grundige vurderinger av sammenhenger mellom en valgt problemstilling, teoretisk utgangspunkt og hvordan forskeren presenterer utvikling og analyse av data (Thagaard, 2018, s. 14).

4.5 Valg av metode

Problemstillingen i denne masteroppgaven vitner om vår nysgjerrighet knyttet til pedagogiske programmer og hvordan disse programmene kan bidra til kompetanseheving blant de ansatte i barnehagen. Med den valgte problemstillingen har vi et mål om å få innsikt i barnehagelærernes og styrernes holdninger, erfaringer og opplevelser knyttet til kompetanseheving. På bakgrunn av dette var det derfor relevant å velge en kvalitativ metode, herunder intervju.

I denne masteroppgaven har vi valgt å anvende det Kvale & Brinkmann (2015) betegner som datastøttede intervjuer. Et datastøttet intervju kan utføres uten at forsker og deltakere fysisk møtes for samtale, men korrespondansen kan skje gjennom for eksempel e-post eller nettskjema (s. 178). Å anvende internett som forskningsmedium har i nyere blitt mer fremtredende, og gir forskere muligheter til å søke erfaringer, interaksjoner og handlinger i nye kontekster (James & Busher, 2009, s. 13). Forskning med internett som virkemiddel i valg av metode, kan i følge James & Busher (2009) henge sammen med hvordan internett gir deltakere et annet grunnlag for å gi uttrykk for erfaringer og holdninger, mens forskere på sin side får en annen mulighet til å utforske og forstå menneskelige erfaringer (s. 13). Vi skal nå videre i dette kapittelet presentere hva et datastøttet intervju bygger på, og hvilke overveielser vi har vurdert i sammenheng med valget av å anvende datastøttet intervju som metode.

Ved en slik intervjuform er det teksten som framgår av korrespondansen mellom forsker og deltaker som blir det endelige datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178). I denne studien er det deltakernes erfaringer og holdninger knyttet til pedagogiske programmer og kompetanseheving som vil være datamaterialet som danner grunnlaget for drøftingsdelen, i lys av relevant teori. I lys av fenomenologien blir dette deltagernes subjektive erfaringer og opplevelse av egen livsverden fra et første persons perspektiv. Én ting er å utarbeide en problemstilling, vår neste utfordring var å utarbeide spørsmål til deltakerne som ville være hensiktsmessige i henhold til problemstillingen og det vi ønsker å finne ut mer av. I et datastøttet intervju vil det ikke forekomme sosiale interaksjoner mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Det blir derfor essensielt at vi som forskere er bevisst vår måte å stille spørsmålene på, fordi det er spørsmålene som stilles og hvordan deltakerne tolker spørsmålene som danner grunnlag for deres svar. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at datastøttede intervjuer krever en viss presisjon av å kunne uttrykke seg skriftlig, og dette har vi underveis i prosessen også overveid som en mulig ulempe ved bruken av datastøttede intervjuer (s. 179).

Et mål for prosjektet har vært å involvere både barnehagelærere, pedagogiske ledere og styrere. Dette begrunner vi med at kan være essensielt for å bringe frem ulike oppfatninger om pedagogiske programmer og kompetanseheving, som igjen vil bidra til å nansere oppgavens konklusjoner. Ved å henvende oss ut til deltakere som har ulike roller i barnehagesektoren stiller dette krav til hvordan vi som forskere velger å utarbeide intervjuguiden. Vi valgte å utarbeide to ulike intervjuguider; en til styrere og en til barnehagelærere. Å utforme intervjuguide handler om god planlegging og en evne til å utforme spørsmål som gir deltakeren inspirasjon til å være konkret, beskrivende og utfyllende i sin besvarelse (Thagaard, 2018, s. 95).

4.5.1 Gjennomføring av datainnsamling

Med internett som et virkemiddel i datainnsamling gir dette forskeren tilgang til potensielle deltakere over store geografiske områder (Thagaard, 2018, s. 13). Som vi belyste i forrige

kapittel utarbeidet vi to ulike intervjuguider. Intervjuguidene ble utformet gjennom et anonymt nettskjema som deltakerne fikk tilsendt via en nettlinke. Underveis i planleggingen av datainnsamlingen vurderte vi hvordan vi skulle henvende oss ut til de ulike barnehagene og ansatte. Vi så raskt at det å henvende seg til én og én ansatt i barnehagene via e-postkorrespondanse ville bli en tidkrevende prosess, i tillegg til at tilgangen på kontaktinformasjon til de ansatte varierte fra barnehage til barnehage. Vi valgte derfor å sende en e-post til styrerne i de utvalgte barnehagene, som inneholdt et informasjonsskriv, retningslinjer og framgangsmåte for deltakelse, med et ønske om at styrerne videresendte forespørselen til sine respektive barnehagelærere. En mulig ulempe med å gjøre det på denne måten kunne vært at styrerne ikke videresendte forespørselen om deltakelse til sine barnehagelærere, og vi på denne måten kunne miste flere potensielle deltakere. Valget falt likevel på å henvende oss til kun styrere, med tro om at dette prosjektet er noe som kan bidra til gode refleksjoner og nyanseringer på deres arbeidsplass – i tillegg til å gi vår masteroppgave viktige bidrag og innspill til tematikken.

4.5.2 Metodiske betraktninger

Gjennom å anvende et anonymt nettskjema kan vi si at denne typen intervju er asynkront. Asynkrone intervjuer kjennetegnes ved at de ikke har en fastlagt tidsramme og fremstår som en fleksibel intervjumetode fordi deltakeren selv velger tidspunkt og tidsramme for å besvare spørsmålene de får (Thagaard, 2018, s. 110). Dette overveide vi som en fordel når vi valgte å gjennomføre intervjuet gjennom nettskjema. I synkrone intervjuer legges det opp til et høyere tempo med raske svar og krav om rask respons fra både forsker og deltaker, mens i det asynkrone intervjuet vil forskeren kunne bruke god tid på å utarbeide fyldige og reflekterte svar (Thagaard, 2018, s. 110). En mulig ulempe med at deltakeren kan bruke god tid på å gi utfyllende og reflekterte svar er fortroligheten ved de svarene som blir gitt. På bakgrunn av fleksibilitet og tidsaspekt kan gi et bedre og positivt inntrykk av seg selv (Thagaard, 2018, s. 111).

I en intervjusituasjon hvor du som forsker er til stede kan en viktig del av intervjuet være å skrive ned det som deltakeren sier, eller for eksempel bruke en lydopptaker og transkribere

etter intervjuets slutt. Gjennom å anvende et asynkront intervju vil håndteringen av innsamlet data være lettere å håndtere, fordi resultatet er teksten som deltakeren selv gir fra seg uten krav om for eksempel transkribering (Thagaard, 2018, s. 110). Vi sitter ikke direkte i en intervjusituasjon med deltakeren, og det blir opp til deltakeren selv når han eller hun svarer på spørsmålene. Denne fleksibiliteten kan også være utfordrende fordi deltakeren lett kan distraheres av andre gjøremål og utsette å svare (Thagaard, 2018, s. 110). En viktig metodisk betraktning vil derfor å være forberedt på at mange gjennom å utsette å svare – har større sjanse for å falle fra som deltaker i prosjektet. Et intervju på internett gir også en viktig metodisk betraktning når det gjelder settingen intervjuet foregår i. Med vårt valg om et datastøttet, asynkront intervju utelukker vi muligheten for å tilegne oss tilleggsopplysninger i form av for eksempel kroppsspråk og spontane reaksjoner på spørsmål (Thagaard, 2018, s. 111).

Som tidligere skrevet i kapittelet om kvalitative studier er forskning som gjøres av kvalitativ art det vi kan anse som tekstenes tale. I en intervjusamtale som foregår i en her-og-nå kontekst vil det være etterarbeid for forskeren blant annet i form av en såkalt rekonstruering av notater forskeren har gjort underveis i intervjuet – eller for eksempel transkribering av lydopptak (Thagaard, 2018, s. 111). Dette er tidkrevende arbeid som danner grunnlaget for analyseprosessen, drøfting og konklusjoner i takt med et teoretisk bakteppe. Med et valgt datastøttet intervju vil de svarene deltakeren har gitt oss i form av renskrevet tekst være datamaterialet vi skal forholde oss til uten at det er nødvendig med en rekonstruering.

4.6 Etske overveielser og forskerposisjon

Thagaard skriver; «All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljø som i relasjon til omgivelsene.» (2018, s. 20). Fordi vi i denne studien anvender et anonymt elektronisk nettskjema, og dermed ikke behandler personopplysninger, ble det vurdert fra NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) at vi i forkant av studien ikke trengte å søke godkjenning av prosjektet. Det finnes likevel en rekke etiske retningslinjer og hensyn vi må forholde oss til som forskere i dette masterprosjektet. Selv om vi ikke behandler personligopplysninger, vil det likevel være viktig

med nødvendig informasjon i forkant. De nasjonale etiske forskningskomiteene skriver følgende om informert samtykke i forbindelse med forskning: *«at samtykket skal være informert, vil si at den det forskes på, ikke skal være uvitende om det angjeldende forskningsprosjektets metodikk/prosedyrer, formål, type forventede resultater og planlagte formidling»* (Fossheim, 2015).

Informasjonsskrivet vi utarbeidet i forbindelse med rekrutteringen av deltakere inneholdt en rekke elementer med formål om å sikre god informasjon om forskningsprosessen. En introduksjon om prosjektet og dets formål, samt hva en deltakelse i prosjektet som deltaker innebærer. En annen essensiell del av informasjonsskrivet er hvordan vi som forskere oppbevarer og behandler de opplysningene vi får gjennom spørreskjemaene. I tillegg ble det også opplyst om at den ferdige masteroppgaven vil kunne bli anvendt av oss som forfattere i ettertid, være seg i for eksempel kronikk, fagseminar eller annet faglig arbeid med relevans.

Reliabilitet anses å være et kriterium for om forskningen utføres i tråd med troverdighet og tillit (Thagaard, 2018, s. 187). Som tidligere skrevet vil det i et fenomenologisk perspektiv være viktig å avklare forholdet mellom objektivitet og subjektivitet på veien mot en forståelse av erkjennelsens muligheter (Kvarv, 2014, s. 91). For å styrke reliabiliteten i dette prosjektet er det helt essensielt å skille mellom vår subjektive oppfatning av bruken pedagogiske programmer fra det objektive utgangspunktet som i dette tilfellet er deltakernes svar. Det som blir sett på som objektivt i denne sammenhengen, er nettopp deltakernes subjektive forståelse av pedagogiske programmer. Vi har forsøkt å styrke vår reliabilitet gjennom å benytte oss av parentesregelen, beskrivelsesregelen og likeverdighetsregelen. De tre prinsippene er metodologiske forutsetninger innenfor fenomenologien, og brukes også i vårt analysearbeid (Wahlgren et al., 2018, s. 181-182). Vi vil gjennomgå disse prinsippene i sin helhet i kapitlet analyse og funn. Ved å utarbeide en god forskningsstrategi med overveielser knyttet til valg av metode, innhenting av data og analyse kan forskeren redegjøre for studiens reliabilitet. Å trekke tråder mellom reliabilitet og transparens, altså gjennomsiktighet – gir vi leseren mulighet til å sette seg inn i forskernes tanker og verdier i resultatene som studien gir (Thagaard, 2018, s. 188). Dette masterprosjektet skrives av to personer i samarbeid. Thagaard skriver; *«Reliabilitet kan styrkes ved at det er flere forskere som deltar i prosjektet»* (2018, s.

188). Vi opplever at det å være to som skriver sammen gir oss en mer nyansert oppfatning og innfallsvinkler i henhold til å tolke de dataene som studien gir oss – nettopp fordi vi er to personer med ulik bakgrunn, erfaringer og forforståelser.

Mens reliabilitet på sin side handler om forskningsstrategi, knytter vi begrepet validitet til resultatene av prosjektet og hvilket grunnlag dette gir for tolkning (Thagaard, 2018, s. 189). Den teoretiske delen av oppgaven skal danne grunnlaget for analyse og tolkning i henhold til forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s. 189). Det må i så måte være en sammenheng mellom teori vi velger å støtte oss til – og den sluttførende delen av oppgaven med resultater, analyse, drøftinger og tolkninger. Å være kritisk til egen analyseprosess og etterstrebe å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante sies å styrke validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Målet med god validitet sies altså å være presisert dersom de konklusjoner og tolkninger vi foretar oss, på bakgrunn av teori og datafunn, er gyldige i forhold til den faktiske virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 189). For å sikre god validitet i vårt prosjekt forholder vi oss til de samme fenomenologiske prinsippene som tidligere nevnt i avsnittet om reliabilitet.

Et annet mål med oppgaven er personlig relevans. Som barnehagelærere ønsker vi å ta med oss det vi har tilegnet oss av kunnskap fra relevant teori sammen med deltakernes opplevelser av tematikken inn i eget arbeidsliv. Vi ønsker å bruke denne oppgaven som en inspirasjon i arbeidet med pedagogiske programmer og kompetanseheving videre i vårt yrkesaktive liv som pedagogiske ledere, og dele med oss den kunnskapen vi har tilegnet oss til våre med kollegaer.

I vårt metodekapittel presenterer vi en uro vi som profesjonsutøvere kjenner på når det kommer til en økende bruk av pedagogiske programmer i barnehagen. Denne uroen knyttes direkte til vår profesjonsutøvelse der vi skal manøvrere i et landskap med mange ytre krav, og det kompliserte etiske aspektet med hva vi anser som gunstig for barna i barnehagen. Denne uroen beveger seg mellom det å være kritiske til økt bruk av pedagogiske programmer, og uroen ved å la være når det kommer til kompetanseheving i barnehagen. Som profesjonsutøver tenker vi at det å oppleve tvil eller uro knyttet til egen yrkesutøvelse kan oppleves som utfordrende, fordi det ligger i oss å søke sikkerhet og kunne redegjøre for våre valg. Parallelt med utforskningen av pedagogiske programmer og kompetanseheving i

barnehagen, har vi også gått gjennom en utforskende reise der uroen ble vår drivkraft inn i prosjektet, og førte oss inn i en oppfatning der tvilen brukes som vår venn fremfor vår fiende når det kommer til å stille spørsmål ved egen praksis og yrkesutøvelse.

5. Analyse og funn

Til nå, gjennom kapittel 4, har vi gjort rede for metodologiske valg og overveielser knyttet til vitenskapsteori, valg av metode og datainnsamling, samt etiske hensyn knyttet til masteroppgaven. I dette kapitlet av oppgaven er målet å gjøre rede for analysestrategi, og koble dette sammen med oppgavens valg av metode og vitenskapsteoretisk bakteppe. Videre vil vi presentere utvalgte funn fra intervju med styrere og barnehagelærere – som igjen skal danne grunnlag for koblinger mellom teorikapittel og drøftingskapittel.

5.1 Koblinger mellom metodologiske valg og analysestrategi

I vårt prosjekt har vi valgt en fenomenologisk vitenskapsteoretisk innretning. Videre har vi støttet oss til Merleau-Ponty sine ontologiske beskrivelser av verden med sin flertydighet og søken etter sannhet ved å ta utgangspunkt i saken selv gjennom individers opplevelse, holdninger og erfaringer i egen livsverden som et utgangspunkt for vår arbeidsmetodikk. I vårt prosjekt har metodologiske forutsetninger innenfor fenomenologien gjort seg gjeldende både når det kommer til metodiske valg og den valgte analysestrategien. I det neste kapitlet vil vi derfor koble metodologiske forutsetninger innenfor fenomenologien og analysestrategi.

Fenomenologien har som slagord å gå til saken selv (Zahavi, 2007, s. 131), dette innebærer at vårt metodevalg skal være saklig motivert, og valg av metode skal representere det som faktisk skal undersøkes, og ikke gjenspeile et vitenskapsideal. Ved å arbeide etter en fenomenologisk arbeidsmetode følger noen forutsetninger, noen metodologiske regler, som skal sikre en åpen og fordomsfri praksis der individers erfaringer skal komme til syne (Wahlgren et al., 2018, s. 180). I hovedtrekk kan vi dele disse reglene inn i parentesregelen, beskrivelsesregelen og likeverdighetsregelen (Wahlgren et al., 2018, s. 181-182).

I utgangspunktet er det et viktig prinsipp innenfor fenomenologien at når vi skal undersøke et fenomen, må vi sette våre forutinntatte forståelser til side, og også sette parentes rundt verden slik den fremstår for oss. Fenomenologien erkjenner at verden eksisterer uavhengig av oss, med sine kausale mekanismer, men det er vår væren i verden gjennom vår bevissthet,

kroppslighet og persepsjon som kan forklare betydningen av vår kontakt med verden (Zahavi, 2007, s. 123). Dette innebærer at det er verden slik den oppfattes av subjekter som er det viktige (Wahlgren et al., 2018, s. 181). I vårt prosjekt vil dette bety at vi må etterstrebe å kunne sette parentes rundt den eksisterende kunnskapen vi har på fagområdet, og åpne opp for de erfaringene våre deltagere deler med oss, slik de fremstår.

Det neste viktige prinsippet innenfor fenomenologisk arbeidsmetode, beskrivelsesregelen, omhandler vår evne til å beskrive fremfor å forklare. Her er intensjonen å beskrive erfaringene slik de er blir beskrevet for oss. Fallgruven her, vil være å umiddelbart knytte beskrivelsene opp til eksisterende teori, eller å finne bakenforliggende mening (Wahlgren et al., 2018, s. 182). Det er ikke erfaringenes psykologiske eller biologiske opphav som er det interessante, altså intensjonen er ikke å kunne forklare erfaringene kausalt (Zahavi, 2007, s. 123). Gjennom et fenomenologisk perspektiv er intensjonen å så nøyaktig som mulig beskrive det som faktisk blir fortalt, slik kan man oppnå et stor og åpent datamateriale basert på mennesker slik de opplever verden (Wahlgren et al., 2018, s. 182).

Den siste metodiske forutsetningen omtales som likeverdighetsregelen. Denne innebærer at alle iakttagelser er likeverdige (Wahlgren et al., 2018, s. 182). Målet skal være å tolke materialet åpent og fordomsfritt, likevel vil man automatisk innordne materialet etter egen opplevelse av hva som er mer vesentlig eller betydningsfullt (Wahlgren et al., 2018, s. 182). Wahlgren et al., (2018, s. 182), skriver at det handler om å unngå å bringe frem egne forforståelser som kan sette intensjonen om å skrive frem subjektets beskrivelse av sine erfaringer på spill. I vårt prosjekt gjorde vi et valg om at deltagerne skulle gi sine svar anonymt og i skriftlig form. En viktig del av denne avgjørelsen ble gjort med intensjonen om at det her vil være lettere for oss å ikke gi våre forforståelser for stor plass. For å kunne gjøre tolkninger åpent og fordomsfritt, er det en fordel at våre iakttagelser plasseres ved siden av hverandre, og at de får samme «likeverdige» behandling i tråd med likeverdighetsregelen (Wahlgren et al., 2018, s. 182). Ved å få våre deskriptive svar skriftlig tenker vi at vi lettere kan behandle svarene likeverdig da det ikke vil være utenforstående faktorer som vil påvirke vår forforståelse. Dette kan innebære forforståelser eller kunnskaper knyttet barnehagen eller kommunen barnehagelæreren jobber i. Dette er faktorer som kan påvirke vår evne til å sette

egen forforståelse i parentes, vår evne til å gjøre redelige beskrivelser av det deltagerne deler av sine erfaringer, og vår streben etter å behandle data likeverdige.

5.2 Analysestrategi

I denne delen av besvarelsen vil vi presentere vår analysestrategi med utgangspunkt i de metodiske forutsetningene innenfor fenomenologien, og kategoriene holdninger og erfaringer fra intervjuguiden til barnehagelærere og styrere.

Fra et fenomenologisk perspektiv skriver Løkken (2012) at: «Analyseprosessen er først og fremst å kategorisere, syntetisere, se etter mønstre og fortolke datamaterialet. Tidlig dataanalyse handlet blant annet om memos som skrives underveis i datainnsamlingen, for eksempel subjektive persepsjoner og tanker slik de dukker opp underveis» (2012, s. 79).

Som Løkken skriver her, er man i analysedelen av prosjektet ute etter å kategorisere, se etter mønstre og fortolke sitt datamateriale. I vårt prosjekt hadde vi laget forhåndskategorier i intervjuguiden gjennom å lage kapitler med titlene holdninger og erfaringer slik at vi lettere kunne kategorisere innsamlet data i vår analyse. Videre har vi laget skjematiske oversikter med deltakersvar med nøkkelord som hadde til hensikt å trekke ut hovedbudskapet til deltakeren slik de beskrives for oss. Underveis i dette arbeidet valgte vi å gå bort i fra de forhåndsbestemte kategoriene holdninger og erfaringer, fordi vi fant nye koblinger i datamaterialet. I denne prosessen har det vært en stor fordel å være to til å trekke ut det deltakeren faktisk beskriver, slik at vi har hjulpet hverandre i å forstå fra for store egne tolkninger.

Som beskrevet i kapitlet som kobler metodologiske forutsetninger og analysestrategi, har vi i vår analyse av datamaterialet tatt utgangspunkt i parentesregelen, beskrivelsesregelen og likeverdighetsregelen. De fenomenologiske prinsippene om å gå til saken selv, første persons perspektivet, livsverden og studien av fenomenene blir underliggende faktorer som styrer måten vi også kan analysere datamaterialet vårt på. I vår analyse har vi hatt stort fokus på å skrive ut deltakerens svar i oppgaven på samme måte som de ble gitt til oss. På denne måten forsøker vi å vise til at det er erfaringene til deltakerne slik de fremstår for dem som er av

interesse for oss, og ikke en jakt etter årsakssammenhenger. Slik forsøker vi å holde oss i tråd med parentesregelen i vår analysestrategi. Målet er ikke å knytte svarene opp til eksisterende teori, men å belyse de svarene som blir gitt i første persons perspektiv i deres livsverden. Vår inngang i analyseprosessen var å vise til et åpent datamateriale basert på deltakernes egne perspektiver. Vi har derfor valgt å inkludere store deler av vårt datamateriale slik at de på egen hånd kan vise til ulike erfaringer knyttet til tematikken uten at våre tolkninger skal endre deltakerens opprinnelige opplevelse. På denne måten forsøker vi også å holde oss til beskrivelsesregelen der prinsippet om å beskrive de erfaringene slik de blir fortalt av subjektene selv er sentralt.

En annen sentral del i vår analysestrategi er likeverdighetsregelen. Dette innebærer at all innsamlet data skal være likeverdig (Wahlgren et al., 2018, s. 182). Dette prinsippet inkluderer også at vi skal etterstrebe og sette våre forforståelser til side slik at deltakernes egne beskrivelse skal få belyse saken selv. I praksis har vi valgt å inkludere en stor andel av innsamlet data direkte inn i oppgaven for å kunne vise til likeverdighetsregelen og beskrivelsesregelen. Når vi i neste kapittel refererer til utvalgte funn fra intervju har vi kun valgt å velge vekk to deltakere med tanke på oppgavens omfang, og en intern drøfting om at det som beskrives av deltakerne representeres i beskrivelser fra inkluderte deltakere.

De neste kapitlene vil bestå av utvalgte funn fra intervju med barnehagestyrere og barnehagelærere som skal danne grunnlag for videre drøfting. Vi har valgt å kalle deltakerne henholdsvis for styrer 1 og styrer 2, og heretter barnehagelærer 1, barnehagelærer 2 og barnehagelærer 3.

5.3 Utvalgte funn fra intervju med barnehagestyrere

På spørsmål om hva styreren tenker om at barnehagen benytter pedagogiske programmer med formål om å styrke kompetansen hos de ansatte i barnehagen skriver styrer 1 følgende: «At det er positivt så lenge man kan tilpasse til lokale forhold, og har mulighet til å velge litt hvordan man bruker programmet», mens styrer 2 skriver:

Jeg tenker at man skal velge pedagogiske programmer med omhu – altså være bevisst hvorfor en ønsker å ta disse programmene i bruk. Når det gjelder å styrke kompetansen hos de ansatte tenker jeg det er nyttig og viktig – og kan man gjennom enkelte pedagogiske programmer få gode tips og veiledning er det gull. Alltid ha med seg barnets beste i fokus, og være kritisk til hvordan vi jobber med programmene.

Når vi spør om styrerne ser noen fordeler med at slike programmer benyttes i barnehagen skriver styrer 1: «Felles plattform for personalet, at man har et felles språk/begreper og en forståelse for hvordan praksisen i barnehagen skal være», mens styrer 2 skriver følgende:

Som nevnt over, det er alltid lurt å få med seg gode tips inn i pedagogisk arbeid i barnehagen. Dette er fordelene. Programmene som har stort fokus på de ansattes holdninger, voksenrollen og at det alltid er de ansatte som har ansvaret for gode relasjoner til barn, samt kan dokumentere at de bruker forskningsbasert kunnskap er viktig slik jeg ser det. Så fordelene med faglige dokumenterte programmer er at vi får gode tips, og legger til våre egne tanker, kunnskap og pedagogikk – og et kritisk blikk på hva de inneholder – så tenker jeg at det er bra.

På spørsmål om styrerne ser noen ulemper med at slike programmer benyttes i barnehagen svarer styrer 1 at «Hvis det innføres mot personalets vilje vil det ikke bli godt nok forankret, eller det kan være problematisk å skape engasjement og motivasjon for programmet». Styrer 2 skriver:

Ulempene kan være mange om vi ikke er kritiske til hva vi tar i bruk. Det er ikke slik at disse programmene gjør jobben for oss, vi må bygge på den pedagogikken og synet på barn vi har i enheten. Ulempene kan også være at vi blir så farget av ferdige programmer at vi glemmer at vi selv sitter inne med masse kunnskap. Nærhet og gode relasjoner mellom barn og mellom barn og de ansatte kan aldri erstattes av ferdige programmer. Ulempene kan også være mange om vi pålegges å bruke programmer vi ikke ønsker. Motstand hos profesjonsutøverne til bruk av programmer kan munne ut i

at de går på bekostning av grunnsynet vårt, som nevnt over. Ulempene kan også være at enkelte programmer er ensidig og manipulerende.

På spørsmål om styrernes erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer med tanke på tidsbruk og kompetanseheving hos de ansatte, samt deres erfaringer med tilbakemeldinger fra deres ansatte i henhold tidsbruk og faglige utvikling knyttet til pedagogiske programmer – skriver styrer 1:

Viktig med god tid til forberedelser, initieringsfasen. Det må settes av tid til å lære seg programmet, personalet må få utveksle erfaringer, evaluere og justere kursen. Involvering er viktig, og at det skapes eierforhold, ellers blir man alene som leder om å drive det, og det gir sjelden gode resultater.

Styrer 2 skriver følgende:

Så langt oppfatter jeg at de ansatte opplever kompetanseheving gjennom ulike programmer, men at de trenger ledelse som er bevisst bruken. At pedagoger og ledelse sammen reflekterer og evaluerer bruken. Bruke mer av det vi syns fungerer godt og passer med vårt pedagogiske grunnsyn, ta bort og ikke bruke det vi eventuelt mener ikke passer oss og det vi står for. Mine erfaringer er at så lenge vi har en god plan, et årshjul der vi hele tiden har den røde tråden i det vi jobber med, jobber mot og ønsker å implementere inn i vår pedagogikk – så er de positive. Så lenge vi bruker programmer med det vi står for, så lenge de ikke fjerner vår egen tanke om det vi ønsker å bygge vår pedagogikk på (det må samsvare med vår pedagogiske grunnmur) så er det greit.

På spørsmål om på hvilke måter styrerne erfarer at bruken av pedagogiske programmer kan bidra til å synliggjøre arbeidet med kompetanseheving hos de ansatte utad (herunder foreldre, media og andre interessenter skriver styrer 1:

Viktig å trekke fram det som er positivt, og det som kommer barna til gode. Vi skal alltid tenke barnas beste, og handle ut fra det. Det er også lurt å involvere foreldre så tidlig som mulig, slik at de er informert før man starter opp med noe nytt.

Styrer 2 skriver følgende:

Synliggjøring av vår måte å jobbe på, hva vi står for og vårt pedagogiske grunnsyn er viktig. At vi bruker noen pedagogiske programmer ved siden av tenker jeg synliggjør at vi jobber bredt, at vi plukker med oss gode måter å jobbe på, som hele tiden har barnet i fokus, trygghet, relasjoner og læring. Det å dokumentere vår jobb gjennom årsplan, årsrapporter, infoskriv til foreldre, og alle de pedagogiske planene vi har er viktig. På den måten ser «alle» hvordan vi jobber for å lage gode, innholdsrike, trygge og læringsrike hverdager for barna – de ser hvordan vi jobber med relasjonskompetanse, tilbakemeldinger; mestringstro og fleksibilitet – og på denne måten kan foreldre og andre interesserte stille oss spørsmål – som vi skal klare å svare på. Men jeg nevner det igjen, bruken av pedagogiske programmer skal ikke gå på bekostning av noe, det skal komme i tillegg til.

5.4 Utvalgte funn fra barnehagelærere

Spørsmål 1. Hva tenker du om å benytte deg av pedagogiske programmer med formål om å styrke kvalitet og kompetanse i barnehagen? Barnehagelærer 1 skriver følgende:

Har direkte kjennskap til flere av de nevnte og er spent på effekten av f. eks grønne tanker, glade barn. Kan dette ha en forebyggende effekt mot psykiske vansker på sikt. Programmer som er lagd og relativt enkle å ta i bruk tenker jeg blir benyttet i større grad enn om det kreves mye for og etterarbeid.

Barnehagelærer 2 skriver:

Dette har jeg svært gode erfaringer med i XXX kommune. Har deltatt på opplæring i flere kompetansehevende programmer i regi av arbeidsgiver. Dette har hele personalgruppa deltatt på og bidrar sterkt til kvalitetsarbeid i barnehagen til det beste for barna.

Barnehagelærer 3 skriver:

Pedagogiske programmer kan fungere, men det er avhengig av at den ansatte som skal bruke det sammen med barna, kan innholdet godt og vet hva som er meningen med det. Pedagogiske programmer kan være fint, men vi må huske at alle barn er forskjellige, og det er ikke sikkert at disse programmene fungerer godt for alle barn. Jeg tenker ikke nødvendigvis at det styrker kvalitet og kompetanse.

Spørsmål 2: Ser du noen fordeler med at slike programmer benyttes i barnehagen? Barnehagelærer 1 skriver følgende: «Ja, det utvikles hele tiden nye knyttet opp mot samfunnet som vi lever i og utfordringer som endrer seg over tid. Psykologisk førstehjelp og hjelp til følelsesregulering har jeg stor tro på». Barnehagelærer 2 skriver at «dette gir viktige og nyttige verktøy for de ansatte og skaper kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Viktig kompetanseheving for ansatte som gir økt motivasjon». Barnehagelærer 3 skriver «Lettvint. Man slipper å tenke selv».

Spørsmål 3: Ser du noen ulemper med at slike programmer benyttes i barnehagen? Barnehagelærer 1 skriver: «Kan være tidkrevende og oppleves som en «belastning». Vanskelig å fange alles oppmerksomhet da barna er forskjellige og vil ha ulike forutsetninger for deltakelse». Barnehagelærer 2 skriver: «Nei! Dette er utelukkende positivt for barna, personalet og læringsmiljøet i barnehagen». Barnehagelærer 3 skriver:

Det gagnar kanskje ikke alle barn. Mye forarbeid, man må lese seg veldig opp på det før man bruker det, og det brukes kanskje ikke så mye. Slike programmer blir ofte tredd ned over hodene våre og er ting vi SKAL jobbe med, selv om vi kanskje verken har motivasjon eller interesse av dette.

Spørsmål 4: Hva er dine erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer med tanke på tidsbruk og personlig, faglig utvikling? Barnehagelærer 1 skriver: «Varierende. Kursingen i DUÅ endrer på sett og vis måten man kommuniserer med barna på. Dette tar mye mer tid enn f. eks grønne tanker som er et ferdiglagd opplegg som man gjennomfører med barna».

Barnehagelærer 2 skriver at «Tiden utnyttes godt med sterk faglig forankring på personalmøter, ledermøter, pedagogmøter, avdelingsmøter, planleggingsdager og foreldremøter. Bruker mye diskusjonsgrupper og IGP metoden for å få alle aktivt med (individuell, gruppe, plenum)». Barnehagelærer 3 skriver:

Jeg opplever det som at det tar mye tid. Man er kanskje ikke helt «all-in», og jeg selv føler at grønne tanker, glade barn er feil å bruke i en gruppe hvor barna er på så ulike stadier. Jeg har derfor plukket ut det jeg tenker er «viktigst» for de barna jeg har med meg, og tar det derfra. Føler dog jeg ikke får noe personlig eller faglig utvikling gjennom dette.

Spørsmål 5: Med vekt på faglig utvikling; hva er dine erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer i henhold til kompetanseheving hos personalet i sin helhet? Barnehagelærer 1 skriver følgende: «Ting tar tid, men felles kompetanseheving og eventuelt utviklingsarbeid/holdningsendringer er positivt. Man må bruke god tid og la personalet føle at det ikke er en belastning eller noe som er forbigående.» Barnehagelærer 2 skriver: «Veldig nyttig for alle uansett stilling. Alle står faglig bedre rustet til å møte pedagogiske utfordringer og man bruker de samme faglige verktøyene for å nå enhetens mål». Barnehagelærer 3 svarer «Noen har tatt grunnkursene og introkurs til diverse programmer, og dette tror jeg er vesentlig for å kunne jobbe godt med programmene. De som har gått disse kursene tror jeg opplever en følelse av kompetanseheving».

Spørsmål 6: Det finnes mange ulike programmer, og form og innhold er varierende. På hvilken måte arbeidere dere med pedagogiske programmer i personalgruppa? Barnehagelærer 1 skriver: «Involverer alle i de større programmene som er lagd, noe blir på gruppenivå, noe på ledernivå og større programmer som: språkløyper, DUÅ (De utrolige årene) osv. prøver vi å ha med alle ansatte inn i..». Barnehagelærer 2 skriver «Kurs, veiledning internt og eksternt, gruppejobbing, casejobbing med PPT, foreldresamarbeid og refleksjonsoppgaver». Barnehagelærer 3 skriver «Ingenting. Fullt mulig det ble gjort før jeg ble ansatt i barnehagen, men etter at jeg ble ansatt har vi ikke hatt noen felles introduksjon eller samarbeid med tanke på slike programmer».

6. Drøfting

I dette kapitlet vil vi ta utgangspunkt i de utsagnene som er presentert i kapitlet ovenfor med tilhørende drøftinger i lys av relevant teori. Vi velger å dele inn drøftingskapitlet i to underkapitler – et representert av barnehagelærerne og et fra styrerne. Dette velger vi å gjøre på bakgrunn av å kunne skille mellom de ulike profesjonsrollene og lettere kunne sammenfatte eventuelle motstridende utsagn i avsluttende kommentarer.

6.1 Styrers erfaringer og opplevelser knyttet til kompetanseheving hos barnehageansatte

I første del av drøftingskapitlet vil vi drøfte styrernes refleksjoner knyttet til positive erfaringer og opplevelser ved bruk av pedagogiske programmer, og hvilke erfaringer og tanker de har når det kommer til overveielser og ulemper ved bruken. Både styrer 1 og styrer 2 trekker frem flere positive aspekter ved å bruke pedagogiske programmer inn i arbeidet med kompetanseheving i barnehagen. Vi har valgt å dele disse aspektene i underkategoriene «programlojalitet» og «tilpasning til egen praksis, og felles plattform og holdninger». Videre vil vi drøfte styrernes svar knyttet til pedagogiske programmer og synliggjøring av pedagogiske programmer, samt erfaringer knyttet til personalet tidsbruk, opplevd kompetanseheving og tilbakemeldinger. Disse kapitlene deles i underkapitlene «Pedagogisk grunnsyn» og «Barnets beste». Til slutt vil vi kort se på styrernes opplevelser og erfaringer fra et fenomenologisk perspektiv.

6.1.1 Programlojalitet og tilpasning til egen praksis

Styrer 1 skriver om erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer: «At det er positivt så lenge man kan tilpasse til lokale forhold, og har mulighet til å velge litt hvordan man bruker programmet». I dette svaret beskriver styrer 1 at hen er positiv til pedagogiske programmer i kompetansehevingen hos de ansatte så lenge de kan gjøre tilpasninger til lokale forhold og at de kan velge litt fritt hvordan man bruker programmet. Styrer 2 trekker også frem muligheten for å legge til egne gode tips, og egne tanker, kunnskap og pedagogikk som

viktig arbeidet med pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving i personalgruppen. Fra styrernes beskrivelser trekker vi linjer til Kvernbekks (2018, s. 17) aspekt om tiltaksintegritet, som omhandler brukernes trofasthet eller programlojalitet til de pedagogiske programmene. Styrer 1 gir uttrykk for behovet for lokale tilpasninger, og at hen trekker frem muligheten for å velge litt hvordan programmet skal brukes i egen praksis. Dette finner vi igjen i Kvernbekks (2018) artikkel der hun skriver at praksis er mer komplisert enn forskningen som ligger bak utviklingen av pedagogiske programmer, fordi det er nødt til å være en interaksjon mellom praksisfeltet og det som skal implementeres (s. 18). Slik vi forstår svaret fra styrer 1 er det de ansatte som selv vurderer hvordan de velger å ta i bruk de pedagogiske programmene i barnehagen. Sett i lys av Kirkebøens (2013) spørsmål om tilliten til fagpersoners profesjonelle skjønn der han argumenterer for at profesjonelt skjønn er viktig for å vurdere hva som er rett informasjon i gitt kontekst, for så å forholde seg til en utførelse som er basert på mer mekaniske og automatiserte modeller (s. 41). I denne sammenheng tenker vi at det pedagogiske programmet blir den automatiserte modellen for å heve kompetansen hos de ansatte, mens det blir det profesjonelle skjønn til profesjonsutøverne som velger hva som passer i deres lokale praksis. Kvernbekks (2018) spørsmål om hvor stort handlingsrom utenfor de pedagogiske programmene føringer de ansatte kan tillate seg før den ønskede effekten av det pedagogiske programmet svekkes (s. 17), ser vi på som et relevant i sammenheng med styrerne sitt svar. Styrer 2 trekker frem at det er av relevans at programmene kan vise til forskningsbasert kunnskap, dette tenker vi kan vise til samfunnstendensen der beslutningstager kan velge program etter hva som har dokumentert effekt for å finne den mest effektive måten å nå målsetningen på (Seland, 2020, s. 16). Styrer 2 bruker også begrepet «faglig dokumenterte programmer», som vi tolker dithen at refererer til evidensbaserte programmer. Styrer 2 skriver her at det er viktig at programmene kan vise til forskningsbasert kunnskap, men gir ingen forklaring på hvorfor det er viktig. Et interessant perspektiv i denne sammenheng tenker vi er sammenhengen styrers opptatthet av at pedagogiske programmer skal være forskningsbaserte på den ene siden, samtidig som det vektlegges at det skal brukes som tips inn i eksisterende pedagogikk med egne tanker og kunnskaper som viktige faktorer på den andre. Med Kvernbekks (2018) perspektiv om tiltaksintegritet (s. 17), tolker vi det dithen at det kan ligge et paradoks mellom styrer 2 sin oppfatning om at det er viktig at programmene er forskningsbaserte, og at programmene kun

skal fungere som gode tips i det pedagogiske arbeidet. Herfra kan vi se tendenser om at samfunnet i større grad stiller krav om at praksis skal baseres på forskning og evidens (Kvernbekk, 2018, s. 2), og at styrer 2 er dette bevisst når det kommer til bruken av pedagogiske programmer. I lys av Tonje Brenna sitt svar til Øvstegård om bruken av pedagogiske programmer; «Det er viktig at barnehager og skoler nøye vurderer hvilke dilemma og problemstillinger og bruker klokskap og fornuft når de velger metoder eller opplegg i utviklingsarbeidet» (Brenna, 15:1742, 2021-2022), tenker vi at styrer 1 og 2 har positive erfaringer ved å gjøre kontekststøttede vurderinger basert på profesjonelt skjønn når det kommer til bruken av pedagogiske programmer.

6.1.2 Felles plattform og holdninger

Som et svar på spørsmål om hva som oppleves å være fordelene ved å bruke pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving skriver Styrer 1: «Felles plattform for personalet, at man har et felles språk/begreper og en forståelse for hvordan praksisen i barnehagen skal være.» I svaret fra styrer 1 kan vi trekke linjer til Gotvassli (2013) sin presisering om hvordan den lærende organisasjonen skal legge til rette for individuelle og kollektive læringsprosesser (s. 96-97). Ødegård et al., (2017) skriver på sin side at det er en sammenheng mellom kontinuerlig utvikling av en lærende organisasjon og pedagogisk praksis (s. 66). Slik vi forstår styrer 1 sitt svar kan det tenkes at bruken av pedagogiske programmer bidrar til at hele personalet får mulighet til å oppdatere seg, reflektere og erverve seg kunnskap om barnehagens pedagogiske praksis. Fra styrer 1 sitt svar trekker vi linjer til Thornton & Cherrington (2019, s. 3) sine kjennetegn på et profesjonelt læringsfellesskap der felles verdier og visjoner, kollektive læringsprosesser og utførelse, delt personlig praksis og et støttende fellesskap danner grunnmuren i et slikt fellesskap. Styreren vitner om forståelse av at personalet sammen danner en plattform for å bedre den pedagogiske praksisen. Dette er også i tråd med følgende utdrag om styrerens rolle i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a): «Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse av for oppdraget som er gitt i disse» (s. 16). I denne oppgaven er vi nysgjerrige på hvordan hele personalet i barnehagen kan bedrive kompetanseheving gjennom bruken av pedagogiske programmer.

Videre trekker vi linjer til Skaus kompetansemodell og de tre former for kompetanse som anses som essensielle i arbeidet med pedagogisk praksis – og som kan favne om hele personalgruppen. Der hvor det første leddet handler om teoretisk kunnskap vil det si å være all den kunnskap vi finner i barnehagefeltet, i form av forskningsbasert kunnskap og begreper, modeller og teorier av faglig art. Videre oppfattes dette kunnskapsgrunnlaget som både upersonlig og allmenn (Skau, 2011, s. 58). Med det som bakteppe i tillegg til drøftingskapittelet om styrernes tanker om ulemper ved bruken av pedagogiske programmer hvor styrer 1 trekker fram ufullstendig forankring og mot personalets vilje som eksempler på ulemper – blir det også hensiktsmessig å trekke fram kunnskapsformene yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse for å underbygge styrer 1 sitt svar om å skape en felles plattform med felles språk og forståelse av pedagogisk praksis – for hele personalet. Yrkesspesifikke ferdigheter kobles til praktiske ferdigheter, teknikker eller metoder i yrkesutøvelsen (Skau, 2011, s. 59). Som en kontrast til den teoretiske kunnskapen er denne rent praktisk utøvende, men det kan tenkes at dette likevel er et viktig element i arbeidet med felles plattform for hele personalet. I kapitlene om ulike pedagogiske programmene vi presenterer i denne oppgaven viser disse til ulike metoder og arbeidsverktøy som de ansatte tar i bruk. På den ene siden kan det tenkes at de yrkesspesifikke ferdighetene styrkes gjennom at personalet tar i bruk pedagogiske programmer og arbeider ut i fra de samme metodene og arbeidsverktøyene i den pedagogiske arbeidet. På den annen side kan det tenkes at dette fordrer en bevisstgjøring hos personalet hvor det kreves en redegjørelse med teoretisk grunnlag på hvorfor de velger å ta i bruk de bestemte arbeidsformene. På bakgrunn av at dette skal favne om en hel personalgruppe er det i følge Skau den personlige kompetansen som gjør seg mest gjeldende. Personlig kompetanse kan verken knyttes til teori eller yrkesspesifikke ferdigheter, men baserer seg ene og alene på den enkelte ansattes kvaliteter, egenskaper og holdninger i det pedagogiske arbeidet (Skau, 2011, s. 61). En av de viktigste faktorene Kirkebøen (2013, s. 37-40) trekker frem som viktige i å utøve godt faglig skjønn er et resultat av implisitt læring; at man gjennom erfaring tilegner seg avansert skjønn uten å være klar over hva man har lært. Denne formen for kunnskap kan det være vanskelig å faglig redegjøre for, og refereres ofte til taus kunnskap (Halås, 2017, s. 229). Styrer trekker frem her at en fordel med bruken av pedagogiske programmer er felles språk og forståelse, og kan slik vi forstår det, bidra til at

ansatte får et felles språk for å lettere kunne faglig redegjøre for sine avgjørelser og handlinger. På den ene siden er denne kunnskapen unik og knyttet til individet, men på den annen side er den også delbar gjennom erfaringer, fortolkning og refleksjoner i personalet. Dette anser vi som viktige dimensjoner i arbeidet med en felles forståelse for personalet i sin helhet – at alle får mulighet til å dele med seg det som anses viktig og verdifullt for dem i arbeidet med barn.

I styrer 2 sitt svar bruker hen begrepene «nyttig og viktig» hva gjelder å styrke kompetansen hos de ansatte. Hen trekker også fram at enkelte pedagogiske programmer kan gi personalet gode tips og veiledning i hva en kan gjøre. Strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» har som mål å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). I den forbindelse vil et etablert UH-nettverk være bidragsyter til det forskningsbaserte og praksisrettede innholdet som et ledd i kompetansehevingen (Bugge og Eilifsen, 2019, s. 1). I TFoUs følgerapport av kompetansestrategien avdekkes det at UH-nettverkets muligheter til å være aktive bidragsytere med det overnevnte formålet er utfordrende å ivareta i praksis (Haugseth et al., 2019, s. 9-10). Slik vi forstår styrer 2 sitt svar illustrerer hen et behov for økt kompetanse hos personalet man ikke greier å dekke selv, og at tanken om å bruke pedagogiske programmer som et nyttig verktøy for de ansatte for å «få gode tips» og «veiledning» gjør seg gjeldende som en kompensasjon for dette. Vi kan trekke derfor trekke linjer mellom styrer 2 sitt svar og de overnevnte svakhetene følgerapporten av kompetansestrategien avdekker.

Fordelene som trekkes frem hos styrer 2 er det å plukke ut gode tips fra disse programmene, for så å legge til egen kunnskap og pedagogikk, samt å være kritisk til programmene. Slik vi tolker deltageren her, er det ikke slik at det er de pedagogiske programmene som blir førende i deres pedagogikk, men at programmene fungerer mer som en inspirasjon. I sin besvarelse er fokuset på hvordan programmene kan bidra til å belyse de ansattes holdninger, voksenrollen og deres relasjonsansvar. Slik vi forstår deltageren ligger ikke motivasjonen for å benytte seg av pedagogiske programmer i å sikre systematikk for å nå et bestemt mål slik Seland (2020)

beskriver at kan være en overordnet målsetning ved bruken av pedagogiske programmer (s. 15).

I denne delen av drøftingskapittelet vil vi se på ulempene og overveielser styrerne velger å trekke frem i sine opplevelser og erfaringer med bruken av pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving hos personalet. Her har vi valgt å drøfte svarene i underkategoriene «Motstand hos personalet» og «praktisk og teoretisk kunnskap».

Motstand hos personalet

Styrer 1 trekker frem at en ulempe ved å bruke pedagogiske programmer kan være at hvis det innføres mot personalets vilje, vil programmene ikke bli godt forankret i personalgruppen og mangel på motivasjon og engasjement kan være resultatet. Som tidligere skrevet trekker Johansson et al., (2015) fram verdier som et mål mot det organisasjonen anser som verdifullt å oppnå, og dette henger sammen med hva organisasjonsmedlemmene oppfatter som verdifullt og viktig (s. 15). Slik vi forstår styrer 1 kan vi trekke linjer mellom engasjementet i personalgruppen og gjeldende verdier blant personalet i barnehagen. Det kan tenkes at dette utfordrer det demokratiske verdifeltet som tar utgangspunkt i personalets muligheter og vilkår for deltakelse (Johansson et al., 2015, s. 21). Ved å innføre pedagogiske programmer i barnehagen mot personalets vilje kan det tenkes at dette strider med personalets muligheter for deltakelse og innflytelse, og i så måte hindre å gi mening og verdi til bruken av pedagogiske programmer. Når styrer 1 skriver at en ufullstendig forankring av pedagogiske programmer kan gi konsekvenser for engasjement og motivasjon kan det tenkes at det er avgjørende for den enkelte barnehage å tydeliggjøre hvilke verdier som skal gjenspeile det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det kan i så måte oppfattes som en balansegang hvor styreren på den ene siden må ta hensyn til barns ønsker, og på den annen side ta hensyn til felleskapets ønsker. Styrer 1 nevner forankring av pedagogiske programmer i sitt svar. Det kan tenkes at det å implementere nye arbeidsmåter inn i det pedagogiske arbeidet bryter med det tradisjonelle. Virkelighetsoppfatninger som har fått fotfeste i en organisasjon kan kobles til tradisjoner i barnehagen, og det kan tenkes at vi forholder oss til det som er kjent og oppleves som trygt. Virkelighetsoppfatninger trenger ikke nødvendigvis å være sanne, men kan likevel oppfattes

som gjeldene fordi det er dyrket fram over tid (Bang, 2020, s. 57-58). Å holde fast ved virkelighetsoppfatninger begrenser muligheten til å skape meningsfulle endringer i både kollektive og individuelle læringsprosesser. Det blir derfor hensiktsmessig å gjøre virkelighetsoppfatningene verdifulle i form av teori, refleksjoner og dialog i personalgruppen for å skape mening og motivasjon til å forholde seg til dem (Johansson et al., 2015, s. 199). Det kan tenkes at styrer på den ene siden må bryte med virkelighetsoppfatninger som hindrer utvikling og begrenser personalets motivasjon og endringsvilje, og på den annen side arbeide godt med sin personalgruppe hva gjelder forankring.

Styrer 2 trekker frem ulempene ved å bli pålagt å bruke pedagogiske programmer som ikke er ønskelige, og at motstanden hos profesjonsutøverne kan munne ut i at de går på bekostning av grunnsynet. Herfra trekker vi linjer til Hennem et al., (2015) sin debatt knyttet til spenningsfeltet profesjonsutøvere befinner seg i når det kommer til ytre krav og standardisering, profesjonelt skjønn og kontekstavhengighet (s. 11-12). Slik vi forstår styrer 2 viser hen her til den mulige lojalitetskonflikten profesjonsutøverne kan oppleve mellom hva som er det beste for barna (grunnsyn) og lojaliteten til myndigheters krav og forventninger (Hennem et al, 2015, s. 13).

Styrer 1 og Styrer 2 trekker frem at dersom programmene fører til motstand hos ansattgruppen er dette uheldig med tanke på motivasjon, engasjement og pedagogisk grunnsyn. Vi ser disse perspektivene i samråd med Bergmarks (2020) former for kompetanseheving. Slik vi forstår deltagerens svar kan en opplevelse av å bli tvunget til å benytte seg av programmer som ikke er ønskelig være sammenlignbart med Bergmarks (s. 4) perspektiv om en ovenfra og ned form for kompetanseheving der risikoen vil være at kunnskapen oppleves som abstrakt og distansert fra egen praksis.

Praktisk og teoretisk kunnskap

I dette svaret trekker styrer 2 frem at det kan være mange ulemper ved bruken av pedagogiske programmer dersom man ikke er kritisk til hva som tas i bruk, og at ansatte kan bli så farget av de ferdige programmene at de glemmer egen kunnskap. Her ser vi sammenhenger mellom

deltakerens svar, og Grimens perspektiver knyttet til praktisk og teoretisk kunnskap (2008, s. 84). Grimen (2008) skriver om det dualistiske spenningsforholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, der den teoretiske «sanne kunnskap» og det praktiske elementet om hvordan ting gjøres møtes (s. 76). Slik vi forstår deltageren her refererer hun til innholdet i pedagogiske programmer som den teoretiske kunnskapen, og at det en ulempe ved pedagogiske programmer vil være at ansatte glemmer sin praktiske kunnskap basert på skjønnsmessige og kontekstavhengige vurderinger (Grimen, 2008, s. 76). Grimen skriver at hvis man ikke er seg bevisst spenningsforholdet mellom den teoretiske og den praktiske kunnskapen kan det føre til forestillinger om at praksis kun er teori satt ut i praksis (2008, s. 84). Slik vi forstår styrer 2 viser hen til en bevissthet knyttet til sammenhengen mellom den teoretiske og praktiske kunnskapen, der det er viktig å ikke glemme sine egne praktiske kunnskaper i møtet med ny teoretisk kunnskap. Styrer 2 utdyper denne forståelsen videre ved å skrive at nærhet og barns relasjoner med hverandre og ansatte ikke kan erstattes ved bruken av pedagogiske programmer. Slik vi forstår deltakeren, vitner dette om en bevissthet knyttet til å verne om egen kompetanse gjennom en kritisk vurdering om hvilke programmer som tas i bruk i egen praksis.

6.1.3 Pedagogisk grunnsyn

I dette underkapittelet ligger drøftinger knyttet til styrernes holdninger og opplevelser ved å bruke pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving, der pedagogisk grunnsyn ligger som en fellesnevner.

Styrer 2 skriver at pedagogiske programmer er med på å synliggjøre hvordan de ansatte jobber med relasjonskompetanse, tilbakemeldinger, mestringstro og fleksibilitet. Vi synes det er særlig interessant at styrer 2 har trukket frem begrepet fleksibilitet for å belyse hvordan pedagogiske programmer bidrar til å synliggjøre egen praksis utad. Som Kvernbekk skriver (2018, s. 15-17), er stabilitet viktig for at pedagogiske programmer skal fungere, mens fleksibilitet blir nødvendig for å hindre rigiditet som hemmer praksisens identitet og muligheter for endring. Slik vi forstår styrer 2, viser hen til at det er det pedagogiske grunnsynet som ligger til grunn for arbeidet som gjøres, og at pedagogiske programmer kan

bidra til å synliggjøre at barnehagen er åpen for «gode måter å jobbe på». På den måten trekker vi linjer til at barnehagestyreren viser kunnskap om dynamikken mellom stabilitet og fleksibilitet som Kvernbekk presenterer i sin artikkel. Det pedagogiske grunnsynet blir slik vi tolker det den kjernen av verdier som danner praksisens egen identitet, mens de pedagogiske programmene blir et supplement til grunnsynet, og en måte å synliggjøre en fleksibilitet i det pedagogiske arbeidet.

Videre trekker styreren frem at ved å synliggjøre sine arbeidsmetoder, åpner dette opp for at utenforstående kan stille spørsmål som de ansatte skal kunne svare på. Før hen refererer til at pedagogiske programmer ikke skal gå på bekostning av noe, men komme i tillegg til. Slik vi forstår denne deltakeren, viser hen en forståelse for sammenhengen mellom ulike fenomener i barnehagen. Kirkebøen (2013) trekker frem at når det kommer til godt faglig skjønn, er det nødvendig at profesjonsutøvere møter på mange opplevelser og erfaringer knyttet til sitt praksisfelt for å kunne klare å se sammenhenger mellom ulike fenomener innenfor sitt fagfelt (s. 37-40). Styrer trekker her frem sammenhengen mellom pedagogiske programmer, pedagogisk grunnsyn, synliggjøring og dokumentasjon, og hvilke elementer som er viktige for å skape «gode, innholdsrike, trygge og lærerike hverdager for barna». Hennem et al., (2012) skriver om profesjonelt skjønn i spenningsfeltet mellom standardisering ved bruk av pedagogiske programmer, profesjonelt skjønn, det kontekststøttede, og myndighetens krav om forutsigbarhet (s. 11-12). Slik vi forstår deltakeren, viser hen ikke til at dette spenningsfeltet påvirker utøvelsen av det profesjonelle skjønn ved bruk av pedagogiske programmer i egen praksis. Deltakeren viser til det pedagogiske grunnsynet i barnehagen som viktig å løfte frem, mens å vise til bruken av pedagogiske programmer er med på å synliggjøre bredden i arbeidsmetoder. Styrer er klar i sin tale om at pedagogiske programmer ikke «skal gå på bekostning av noe, det skal komme i tillegg til», og slik vi forstår styrer her, erfarer hen at pedagogiske programmer kan inngå som et supplement i arbeidet rundt eget grunnsyn i barnehagen.

For oss tydeliggjør styrer 2 viktigheten av at pedagoger og ledelse sammen reflekterer og evaluerer bruken av pedagogiske programmer. Denne bevisstgjøringen er i tråd med Kvistad

og Søbstats (2005) oppfatning om at å tilegne seg kompetanse ikke bare handler om å være på søken etter ny kunnskap, men også evne å bevisstgjøre gammel kunnskap (s. 111).

I Alvestad og Løvbergs undersøkelse (2005) trekker de fram kompetanse mot kvalitetsbegrepet, og viser til en økt satsing på kompetanseheving blant ansatte i barnehagen. Videre påpeker undersøkelsen hvordan personalet selv besørger sin egen kompetanse og utviklingen av dette, fordi det er personalet selv som anses å være barnehagens viktigste ressurs (s. 345). Det kan forstås slik at styrer 1 erkjenner viktigheten av at personalgruppen reflekterer rundt hva som anses å være hensiktsmessig med tanke på deres pedagogiske grunnsyn, og styrer 1 er bevisst sin rolle i arbeidet med dette. Videre, slik vi forstår det, er styrer 1 bevisst å være tro mot eget pedagogisk grunnsyn og at de pedagogiske programmene må samsvare med dette. Dette er i samsvar med verdifeltet Johansson et al., (2015) presenterer som kompetanseverdier. Ut i fra styrer 2 sitt svar forstår vi det som at hen har tillit til de ansattes kompetanseverdier i henhold til barns læring og utvikling og anser dette som et viktig element i arbeidet med faglig utvikling.

I forbindelse med spørsmålet om tidsbruk og tilbakemeldinger, formidler ikke styrer 2 hvordan hen erfarer tilbakemeldinger med tanke på tidsbruk og faglig utvikling hos de ansatte som helhet. Slik vi leser styrer 1 sitt svar trekker hen utelukkende personalet fram som «ledelsen» og «pedagoger», og hvordan hen erfarer disse to grupperingenes arbeid med kompetanseheving. Slik vi forstår det henviser styrer 2 her til barnehagelærerne og barnehagelærerkompetansen. Ødegård et al., (2017) belyser både barnehagelærerkompetanse og barnehagefaglig kompetanse som nødvendige komponenter i arbeidet med kompetanseheving. Pedagogene representerer barnehagelærerkompetansen gjennom at dette er kunnskapsgrunnlaget som underveis kommer til gjennom utdanningsløpet. Den barnehagefaglige kompetansen er på sin side hele personalets muligheter for kompetansebygging gjennom erfaringer og faglig påfyll (s. 34). Med styrer 2 sitt svar kan vi stille spørsmål om hvordan den barnehagefaglige kompetansen blir ivaretatt, og ikke minst utviklet for å styrke hele personalgruppens kompetanse.

6.1.4 Barnets beste

I dette kapittelet har vi valgt å inkludere «barnets beste» som et eget underkapittel knyttet til bruken av pedagogiske programmer. Vi har valgt å ta med kapittelet fordi vi fant at flere deltagere trakk frem dette elementet som viktig i sine vurderinger knyttet til bruken av pedagogiske programmer.

Styrer 1 trekker frem at det er viktig å trekke frem det positive ved pedagogiske programmer ved å fokusere på det som kommer barna til gode med tanke på å synliggjøre barnehagepersonalets arbeid med kompetanseheving. Videre skriver styrer at «vi skal alltid tenke barnas beste, og handle ut i fra det». Fra denne deltakerens svar trekker vi linjer til godhetsdiskursen som vi presenterte i teorikapittelet. I godhetsdiskursen er det fokuset på det gode for alle barn som ligger som førende argumentasjon når det kommer til hvilke kunnskaper som ansees gyldige når det kommer til omtalelsen av barn (Østrem, 2012, s. 63). Når styrer 1 skriver at det viktig å trekke frem det som er positivt, og det som kommer barna til gode utad til foreldre og andre interessenter, kan det slik vi tolker godhetsdiskursen, bidra til at argumentasjonen om det som er beste for barnet være overskyggende for motstridende perspektiver for måten det gjøres på (Østrem, 2012, s. 65). En mulig problematisering av å vise til de positive sidene ved pedagogiske programmer med det beste for barnet som argument, kan være slik Østrem presenterer i sitt kapittel. Hun viser til en setting der godhetsdiskursen blir førende både som argumentasjon og konklusjon, og kan føre til en oppfattelse av argumentet som uangripelig fordi ingen vil være motstander av det som er det beste for barn (2012, s. 65). I sitt kapittel stiller Østrem (2012, s. 65-66) spørsmål om metodene som brukes for å søke kunnskap om barn, deriblant pedagogiske programmer, mens vi i dette spørsmålet søkte kunnskap om hvilken måte pedagogiske programmer kan bidra til å synliggjøre arbeidet med kompetanseheving hos de ansatte utad. I så måte tenker vi det er relevant at de ansattes arbeid med kompetanseheving gjennom pedagogiske programmer representeres utad med argumentasjon om barnets beste. Vi støtter oss til Østrem (2012) da hun skriver at en risiko ved å bruke en slik form for argumentasjon kan bidra til å skape autoritære holdninger som kan begrense alternative kunnskapssyn (s. 65). Slik vi forstår styrer 1, velger barnehagen en presentasjon med et positivt fokus som ikke belyser mulige svakheter, eller hvilke overveielser barnehagen har gjort knyttet til bruken av

pedagogiske programmer. Dette tenker vi kan være med på å forsterke oppfattelsen om at barnets beste blir brukt som argumentasjon og konklusjon på vegne av utenforstående.

6.1.5 Fenomenologiske betraktninger

I vår vitenskapsteoretiske forankring finner vi som tidligere nevnt en ontologisk gjenkjennelse i Merleau-Ponty sin eksistensfilosofi. Hans presentasjon av den godartede tvetydigheten som en måte å avstå fra å komme med endelige løsninger finner vi relevant i drøftingene våre gjort basert på styrernes egne refleksjoner. Som tidligere skrevet ønsker vi i tråd med «*bonne ambiguïté*» (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 558) å avstå fra å endelig konkludere med bakgrunn i styrernes svar. Deltagernes svar viser oss derimot nye beskrivelser av egen livsverden som bringer ny forståelse i opplevelsen av å benytte pedagogiske programmer i som et ledd i kompetansehevingen fra et styrerperspektiv. Styrerne har gitt oss innsikt i hvordan de opplever de positive og negative aspektene ved bruken av pedagogiske programmer i lys av formålet om å heve kompetansen hos personalet. De viser til at praksis består av en kompleks tilværelse bestående av mange hensyn og overveielser tilknyttet tematikken. Fenomenologien har som hensikt å forstå verden i sin «uferdighet», og målet er å søke innsikt slik den er nå (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 565). Den livsverden styrerne gir oss innsikt i, vitner om en flertydig og kompleks tilværelse som veksler mellom det teoretiske og praktiske, med hensyn til ansattes opplevelse av kompetanseheving, hva som er til barnets beste, og hva som er samfunnets forventninger og krav. I tråd med fenomenologiens tilnærming har vi ingen ambisjon om å forklare mennesket gjennom vitenskapelig rasjonalitet, men å gjøre livsverdenen forståelig gjennom analyse av deltagernes egne subjektive erkjennelser (Zahavi, 2007, s. 137).

6.2 Barnehagelærernes erfaringer og opplevelser ved å bruke pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving

I følgende del av drøftingskapittelet vil vi drøfte barnehagelærernes opplevelser og erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving. Ut i fra drøftingene har vi funnet ulike forståelsesstrukturer som danner forutsetningene for å bruke pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving. Vi har derfor valgt å ha et eget kapittel om dette.

6.2.1 Forståelsesstrukturer

Vi vil i denne delen av oppgaven drøfte hvordan barnehagelærerne har ulike subjektive opplevelser med å bruke pedagogiske programmer. Studien av disse opplevelsene danner ulike forståelsesstrukturer som danner ulike forutsetninger for å bruke pedagogiske programmer som en form for kompetanseheving. Barnehagelærer 1 skriver følgende om sin opplevelse:

DUÅ. Grønne tanker, glade barn. Opplever det som positivt og at det er forskjellig hvordan det brukes. DUÅ består av mange forskjellige moduler og man har med seg elementer fra det i hverdagen; naboskapsros, positiv oppmerksomhet osv. Grønne tanker, glade barn er ett opplegg for førskolegruppen som handler om følelser og at alle følelser skal anerkjennes. Hvordan regulere, hvem kan hjelpe osv. Positivt for barn som strever med regulering.

Barnehagelærer 1 trekker frem at den subjektive opplevelsen av å bruke pedagogiske programmer er positiv. Videre peker deltageren på at erfaringen med å arbeide med De Utrolige Årene og Grønne tanker – glade barn er særlig positivt for de barna som strever med regulering. Barnehagelærer 2 har også en god opplevelse av bruken av pedagogiske programmer der hen skriver følgende: «DUÅ, Circle of security, Grønne tanker - Glade barn, Tidlig Innsats. Veldig bra programmer som har blitt godt forankret og integrert i barnehagepersonalets måte å jobbe på». Barnehagelærer 2 trekker frem flere pedagogiske programmer som «veldig bra», og som en godt integrert og forankret arbeidsmetode hos personalet. Videre skriver Barnehagelærer 3 følgende til samme spørsmål:

Grønne tanker, glade barn - Jeg opplever at barna jeg har hatt med meg, er på et veldig ulikt stadie når det kommer til følelser. Noen er langt og vet hvordan de reagerer, og hva de ulike følelsene betyr, mens andre ikke har peiling.

Barnehagelærer 3 viser til en opplevelse av å møte store ulikheter i barnegruppen når det kommer til arbeid med programmet Grønne tanker – glade barn der hen trekker frem at barn

er på ulike stadier når det kommer til å vite hva de ulike følelsene betyr, mens andre ikke har peiling. Ser vi deltakerne sammen har vi tolket det dithen at Barnehagelærer 1 har et fokus på at det er positivt for barna som strever med regulering, mens Barnehagelærer 2 har positive opplevelser knyttet til personalet, mens barnehagelærer 3 har et fokus på opplevelsen av å anvende programmet i møte med barns ulike forutsetninger. Disse ulike fokusområdene hos deltagerne representerer for oss hvorfor studien av fenomenene i seg selv fra et første persons perspektiv slik de fremstår med all sin subjektivitet bidrar til økt forståelse knyttet til bruken av pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving i barnehagen. Zahavi (2007), skriver at studien av fenomenenes fremtredelsesformer, er en undersøkelse av forståelsesstrukturer slik de fremstår for subjektene (s. 127). Barnehagelærer 1, 2 og 3 viser her til de ulike forståelsesstrukturene som oppleves ved bruken av pedagogiske programmer i barnehagen. Dersom vi skal knytte pedagogiske programmer til arbeidet med kompetanseheving i barnehagen, er økt innsikt inn i ulike forståelsesstrukturer viktig for å komme nærmere et fenomenologisk ideal der erfaringene danner teorien fremfor at teorien bestemmer erfaringene (Zahavi, 2007, s. 131-132). Videre i drøftingskapittelet vil vi vise at de ulike subjektive forståelsesstrukturene danner ulike forutsetninger for å bruke pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving i barnehagen.

6.2.2 Barnehagelærerens opplevelser og erfaringer knyttet til fordeler og ulemper ved bruken av pedagogiske programmer

I denne delen av drøftingskapittelet vil vi drøfte barnehagelærernes opplevelser og erfaringer knyttet til fordeler og ulemper ved å benytte seg av pedagogiske programmer som en del av kompetanseheving i barnehagen. Vi deler drøftingene i underkapitlene «motivasjon og samfunn i endring», og «pedagogisk handlingsrom og utelukkende positivt».

6.2.3 Motivasjon

Vi vil nå drøfte barnehagelærernes opplevelser av fordelene ved bruk av pedagogiske programmer, og knytte disse til begrepet motivasjon. På spørsmål om hva som oppleves som å være fordelene ved pedagogiske programmer skriver barnehagelærer 2: «Dette gir viktige og nyttige verktøy og skaper kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Viktig kompetanseheving for

ansatte som gir økt motivasjon». Begrepene «økt motivasjon» og «viktig kompetanseheving» gjør oss nysgjerrige i denne sammenhengen. Kvistad og Søbstad (2005) poengterer at det blant annet er de ansattes motivasjon og engasjement som bidrar til å utvikle barnehagen. Videre belyses viktigheten av at barnehagepersonalet i sin helhet innbefatter noen grunnholdninger om barn og barns dannelse, samt ferdigheter og kunnskaper om hvordan ivareta dette (s. 90-91). Barnehagelærer 2 skriver at de pedagogiske programmene gir økt motivasjon og kompetanseheving hos de ansatte, og vi forstår dette som hen oppfatter at både barnehagelærerkompetansen så vel som den barnehagefaglige kompetansen gjør seg gjeldende gjennom bruken av pedagogiske programmer. Vi kan dermed også trekke linjer til det Ødegård et al., (2017) skriver om at pedagogisk leder har et ansvar for å innarbeide kunnskap og ferdigheter til sine medarbeidere (s. 68), med forståelsen om at barnehagelærer 3 – gjennom sitt svar – er bevisst dette ansvaret sammen med sine kollegaer.

Videre trekker vi linjer til Thornton og Cherrington (2019) som fant at delt fokus og dedikasjon er en av hovedfaktorene i opprettholdelsen av profesjonelle læringsfellesskap (s. 21). Slik vi opplever deltakerens svar brukes de pedagogiske programmene på en slik måte at de ansatte opplever en felles motivasjon gjennom å bruke pedagogiske programmer i sitt arbeid med kompetanseheving, noe som danner en felles dedikasjon. Vi ønsker også å peke på Bergmark (2020) sine perspektiver knyttet til at kompetanseheving hos ansatte er avhengig av å drives gjennom felles eierskap, engasjement og informasjon (s. 27). I teorikapittelet viste til en sammenheng mellom diskursen rundt pedagogiske programmer med målbare resultater, og Bergmarks analyse av at utviklingen i kompetanseheving bærer preg av lite eierskap hos lærerne som følger av dette (s. 4). Slik barnehagelærer opplever bruken av pedagogiske programmer synes vi å spore det motsatte.

Som en motsats til både barnehagelærer 1 skriver barnehagelærer 3 følgende til samme spørsmål: «Lettvint. Man slipper å tenke selv». Det første som signaliserer en uro, og vekker nysgjerrighet hos oss i dette svaret, er hvordan pedagogiske programmer kan sees på som et ledd i kompetanseheving dersom det ikke fordrer individuelle og kollektive tanke- og læringsprosesser. Slik vi forstår barnehagelærer 1 opplever ikke hen at det gir hen en fordelaktig utvikling i det pedagogiske arbeidet, men det blir på sin side heller en lettvin

løsning i arbeidet med kompetanseheving. Som individ er det i følge Johansson et al., (2015) en lettvin løsning å tenke at man selv sitter med fasiten (s. 168). Slik vi forstår det opplever ikke deltageren en verdi i å implementere pedagogiske programmer på arbeidsplassen, men at det heller utfordrer barnehagelærerens egne personlige verdier og antagelser. Med Ødegård et al., sin forståelse av en lærende organisasjon, som innbefatter at det er helt vesentlig å kunne forstå, evaluere og reflektere – er det et paradoks at barnehagelærer 1 ikke anser pedagogiske programmer som noe som bidrar i denne prosessen. Likevel er poenger som «lettvintethet» og «slipper å tenke selv» trukket frem som en fordel. Vi forstår det slik at dette kan stride med essensen i det å være en lærende organisasjon og kollektive læringsfelleskap. Vi har valgt å trekke inn barnehagelærer 3 sine refleksjoner inn under kategorien motivasjon, selv om vi opplever det som uklart om hen motiveres eller demotiveres av at programmene oppleves som lettvinde. Uavhengig av graden av motivasjon, mener vi besvarelsen hører sammen med motivasjonsbegrepet.

Barnehagelærer 1 gir også uttrykk for at hen har stor tro på «psykologisk førstehjelp» og hjelp til følelsesregulering. Vi setter deltagerens subjektive tro på psykologisk førstehjelp i sammenheng med motivasjon da vi tenker at troen på pedagogiske programmer bidrar inn i motivasjon til arbeidet. I tråd med at mange barnehager i følge Seland (2020), benytter seg av forskningsbaserte pedagogiske programmer som kan vise til dokumentert effekt, og gjennom dette bidrar til at barnehagen arbeider kunnskapsbasert, – kan dette være barnehagens måte å kvalitetssikre og understreke at de arbeider med kompetanseheving for de ansatte (s. 11). Slik vi forstår barnehagelærer 1 sine tanker, og Seland's ytring om pedagogiske programmer, kan det tenkes at de effektivitetsverdier vi finner i barnehagens pedagogiske arbeid gjør seg gjeldende. Effektivitetsverdier knyttes til barnehagens arbeid mot blant annet resultat og prestasjoner (Johansson et al., 2015, s. 21-22). Med utgangspunkt i effektivitetsverdier, og en subjektiv betraktning knyttet til hva som ansees å være verdifullt, kan det tenkes at barnehagelæreren befinner seg i et spenningsfelt mellom effektivitetsverdier og selvutfoldelsesverdier. Der hvor effektivitetsverdier legger til grunn det målbare, vil selvutfoldelsesverdier på sin side vektlegge individets opplevelse av å uttrykke seg og bli hørt i et fellesskap (Johansson et al., 2015, s. 21). Det må legges til grunn at barnehagelærer 1 sin opplevelse av hva hen har tro på eller ikke, er subjektiv. Men det får oss likevel til å stille oss

spørsmålet om hvor «troen» på de pedagogiske programmene kommer fra. Kan barnehagelærer 1 knytte troen på pedagogiske programmer til en forhåndsdocumentert effekt, eller er barns liv og deres opplevelse av egen følelshåndtering målbart? Kvistad og Søbstad skriver om ulike innfallsvinkler på kvalitetsarbeid der de poengterer at «det går ikke an å sikre opplevelsen av et fenomen» (2005, s. 50). Herfra kan vi trekke linjer til egen uro knyttet til pedagogiske programmer og kompetanseheving; på bakgrunn av kvalitetsbegrepet, og om dette er målbart i seg selv.

6.2.4 Samfunn i endring

Vi vil nå drøfte ulike måter å trekke bruken av pedagogiske programmer inn i samfunnsutviklingen på. Barnehagelærer 1 trekker bruken av pedagogiske programmer inn i samfunnsutviklingen ved å peke på at fordelene ved bruken av pedagogiske programmer kan knyttes til endringene i barnehagen ved å skrive: «Ja, det utvikles hele tiden nye knyttet opp mot samfunnet vi lever i og i utfordringer som endrer seg over tid. Psykologisk førstehjelp og hjelp til følelserregulering har jeg stor tro på». Barnehagelærer 1 belyser tematikken om et samfunn i endring, og slik vi forstår det har hen en oppfatning om at pedagogiske programmers innhold kan være med å ruste barn fram i tiden som kommer. Tanken om å gi barn de beste forutsetningene for framtiden var også måltenking da det på 1800-tallet ble opprettet barneasyl for fattige barn, før den neste banebrytende endringen kom i 1975 i forbindelse med barnehageloven (Bleken, 2007, s. 30). I de senere år har det blitt en økende offentlig interesse for hva barnehagen skal være og hva den skal gi barn. Ut i fra svaret til barnehagelærer 1 kan vi trekke linjer til Haug & Storø (2013) som poengterer barnehagen som en arena for å utvikle barns oppvekst og forutsetninger (s. 7). Det kan tenkes at barnehagelærer 1 opplever at pedagogiske programmer blant annet bidrar til å underbygge rammeplan for barnehager hvor det blant annet står at «barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Videre trekker vi linjer fra deltagerens tro på psykologisk førstehjelp og hjelp til følelserregulering -til begrepet tidlig innsats, der pedagogiske programmer ofte kan omhandle psykisk helse (Seland, 2020, s. 13). Som en løsning på bekymringen av at barn skal utvikle psykiske vansker, tilbyr pedagogiske programmer en løsning, slik at samfunnet skal forhindre at noen barn faller

utenfor (Seland, 2020, s. 15). Seland (2020, s. 14-15) setter dagens samfunnsdiskurs om tidlig innsats i direkte sammenheng med den økte bruken av pedagogiske programmer, og slik vi oppfatter Barnehagelærer 1, opplever hen arbeid med pedagogiske programmer som innehar denne tematikken, å være en ressurs for dagens barnehage.

Når barnehagelærer 3 skriver at fordelene ved å bruke pedagogiske programmer knyttes til opplevelsen av at det er lettvent, og at man slipper å tenke, trekker vi linjer til Bergmark (2020) og kompetanseheving. Vi tenker at pedagogiske programmer i noen tilfeller kan falle under kategorien ovenfra og ned perspektivet, der behovet for kompetanseheving bestemmes utenfra, og består fagområder som skal tilpasses mangelen på kunnskaper hos personalet (s. 3-4). Vi tenker også at pedagogiske programmer kan forstås som en del av en samfunnsutvikling der resultater og det målbare preger begrepsbruken. Bergmark (2020, s. 4) peker på at begge disse former for kompetanseheving kan føre til en distanse til egen praksis og liten grad av eierskap til kunnskapen, noe vi tenker vi kan spore i svaret til barnehagelærer 3.

6.2.5 Pedagogisk handlingsrom

I denne delen av oppgaven drøfter vi barnehagelærernes opplevelser knyttet til ulemper ved bruken av pedagogiske programmer. I disse svarene fra deltagerne finner vi at det pedagogiske handlingsrommet fungerer som en samlende kategori for flere aspekter. Barnehagelærer 1 skriver: «Kan være tidkrevende og oppleves som en «belastning». Vanskelig å fange alles oppmerksomhet da barna er forskjellige og vil ha ulike forutsetninger for deltakelse». I et skriftlig spørsmål til kunnskapsminister Tonje Brenna skriver stortingsrepresentant Freddy André Øvstegård at «bruken av standardiserte programmer i barnehager og skoler er utbredt og ofte påført de ansatte ovenfra, med en svekkelse av det pedagogiske handlingsrommet som konsekvens» (15:1742, 2021-2022). Slik vi forstår svaret til barnehagelærer 1 gir hen uttrykk for at de pedagogiske programmene ikke favner om alle barn i barnegruppen slik de presenteres å gjøre. Johansson et al., (2015) skriver om å skape en integrert forståelse av det pedagogiske arbeidet i barnehagen blant personalet, og at handlingsrommet må være i bevegelse med barnehagen gjeldende verdipedagogiske grunnlag

(s. 201-202). Øvstegård (15:1742, 2021-2022) trekker fram spesielt to utfordringer knyttet til anvendelsen av pedagogiske programmer; et instrumentelt syn på barn og dokumentering av effekten. Dersom vi forstår barnehagelærer 1 sitt uttrykk «belastning» som en konflikt mellom egne kompetanseverdier med tydelige forventinger om hva barns læring og utvikling bør bestå av, og effektivitetsverdier med fokus på måloppnåelse og synliggjøring av arbeidet utad kan det tenkes at dette utfordrer øvrige ledd som verdipedagogikken i barnehagen består av (Johansson, 2015, s. 36). Slik vi forstår det deler barnehagelærer 3 noen av de samme tankene som barnehagelærer 1 knyttet til ulemper med bruken av pedagogiske programmer. Hen skriver:

Det gagnar kanskje ikke alle barn. Mye forarbeid, man må lese seg veldig opp på det før man bruker det, og det brukes kanskje ikke så veldig mye. Slike programmer blir ofte tredd nedover hodene våre og er ting vi SKAL jobbe med, selv om vi kanskje verken har motivasjon eller interesse av dette.

Som tidligere skrevet tas avgjørelser knyttet til bruken av pedagogiske programmer på et høyere nivå, med en forventning til at personalet i barnehagen skal gjennomføre (Øvstegård, 15:1742, 2021-2022). Slik vi forstår svaret til barnehagelærer 3 er opplevelsen av at man som profesjonsutøver med et pedagogisk handlingsrom ikke har muligheten til å medvirke når det gjelder bruken av pedagogiske programmer. Johansson et al., (2015) skriver om å gi personalet eierskap, ansvarfølelse og medvirkning i det pedagogiske handlingsrommet. Videre poengterer de viktigheten av en balansegang mellom det å ha et felles og personlig ansvar (s. 192-193). Å implementere pedagogiske programmer som en del av det pedagogiske arbeidet, og samtidig argumentere for at dette gir kompetanseheving for hele personalet, fordrer først og fremst at hele personalet er deltagende i arbeidet. Johansson et al., (2015) skriver at det er ikke nok at ledelsen i barnehagen «eier» prosjektet, men at det må foreligge kollektive læringsprosesser med refleksjoner og erfaringsdeling for å engasjere og motivere hele personalgruppen (s. 192).

Kunnskapsminister Tonje Brenna ga følgende svar til Øvstegårds spørsmål: «Det er viktig at barnehager og skoler nøye vurderer hvilke dilemma og problemstillinger og bruker klokskap

og fornuft når de velger metoder eller opplegg i utviklingsarbeidet» (Brenna, 15:1742, 2021-2022). Slik vi forstår kunnskapsministerens svar er det en forventning at barnehagene selv står for vurderingen av hva de ønsker å bruke av pedagogiske programmer. Ut i fra barnehagelærer 3 kan det tenkes at denne vurderingen, og retten til å ta avgjørelser knyttet til dette, er for ensidig rettet mot ledelsen i barnehagen. Dette er også i tråd med følgerapporten fra Haugseth et al., (2019) som poengterer at denne vurderingen av behov for kompetanse ikke kan sies å være velfungerende slik formålet egentlig er tenkt (s. 117). Lind og Førde (2022) viser til en bekymring på lik linje med Øvstegård, og stiller spørsmål om hvorvidt standardiserte programmer skal legge føringer for det pedagogiske innholdet.

6.2.6 Utelukkende positivt

I dette underkapittelet velger vi å benytte oss av deltakernes egne refleksjoner som tittel på underkapittelet. Vi har tatt dette valget på bakgrunn av deltakerens mangel på å finne ulemper ved bruken av pedagogiske programmer i sammenheng med en intensjon om å overholde fenomenologiens prinsipp om å vise til fenomener slik de blir beskrevet for oss. På spørsmål om opplevde ulemper ved bruk av pedagogiske programmer skriver Barnehagelærer 2: «Nei! Dette er utelukkende positivt for barna, personalet og læringsmiljøet i barnehagen». Som en kontrast til barnehagelærer 1 er barnehagelærer 2 tydelig i sitt svar på at det ikke finnes ulemper med bruken av pedagogiske programmer. Selv om svaret til barnehagelærer 1 er subjektivt er det uunngåelig å ikke gripe fatt i at hen også representerer barnegruppa og den øvrige personalgruppa i sitt svar. I tråd med det vitenskapsteoretiske bakteppe og analysestrategien for denne oppgaven må vi ta gripe an det barnehagelærer 2 faktisk skriver i sitt svar. For oss vil dette tilsi å etterstrebe overholdelsen av beskrivelsesregelen som omhandler vår evne til å beskrive fremfor å forklare (Wahlgren et al., 2018, s. 182). Intensjonen vil være å beskrive erfaringene slik de er blitt beskrevet for oss. Når vi da tar utgangspunkt i at pedagogiske programmer er utelukkende positivt for barnehagen som virksomhet på alle områder, kan dette være i tråd med det se Ødegård et al., (2015) skriver om at personalet er sammen om utøvelsen av pedagogiske handlinger og at alle medarbeidere gis innsikt i hvordan videreutvikle praksisen (s. 67). Likevel kan vi gjøre rede for en uro i dette svaret. På den ene kan vi ikke være sikre på at dette svaret faktisk er representativt for en hel ansatt- og barnegruppe. På den annen side kan vi selvsagt ikke verken bevise, eller motbevise

at barnehagelærer 2 sin arbeidsplass stiller seg bak denne tanken. Med den pågående debatten om bruken av pedagogiske programmer som et bakteppe, er det også interessant for oss trekke linjer til kritisk refleksjon. I arbeidet med å utvikle barnehager er det essensielt at personalet evner å stille seg kritisk til utviklingen av egen praksis (Ødegård et al., 2017, s. 82), noe vi ikke kan finne igjen i svaret til Barnehagelærer 3.

6.2.7 Profesjonelle læringsfellesskap og verdier

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte barnehagelærernes svar knyttet til bruken av pedagogiske programmer, og sette disse i sammenheng med profesjonelle læringsfellesskap. Barnehagelærer 1 skriver følgende: «Involverer alle i de større programmene som er lagd, noe blir på gruppenivå, noe på ledernivå og større programmer som Språkløyper, DUÅ osv. prøver vi å ha alle ansatte inn i..». Barnehagelærer 1 illustrerer for oss et bilde av barnehagens arbeid med kompetanseheving hos personalgruppen der det forsøkes å involvere alle ansatte, men at det må gjøres prioriteringer der deler av programmet blir på ledernivå. Når deltageren skriver at de prøver å involvere alle, men avslutter svaret med «..» får vi en forståelse av at barnehagelærer 1 indikerer at dette ikke alltid lykkes. Barnehagelærer 2 skriver følgende på samme spørsmål: «Kurs, veiledning internt og eksternt, gruppejobbing, casejobbing med PPT, foreldresamarbeid, refleksjonsoppgaver.» I denne deltagerens svar får vi et innblikk i hvilke arenaer og hvilke muligheter personalgruppen i denne barnehagen bruker til å jobbe med pedagogiske programmer, men går ikke inn på hvilke arbeidsmetoder de bruker. Hvis vi trekker frem Barnehagelærer 3 sitt svar på samme spørsmål: «Ingenting. Fullt mulig det ble gjort før jeg ble ansatt i barnehagen, men etter jeg ble ansatt har vi ikke hatt noen felles introduksjon eller samarbeid med tanke på slike programmer», framstår det for oss tre svært ulike opplevelser av det å jobbe med pedagogiske programmer i personalgruppen. Vi kan se at svarene spenner fra det å prøve å inkludere alle ansatte i barnehagelærer 1 sitt svar, til å bruke alle muligheter personalgruppen har i svaret fra barnehagelærer 2, til å ikke ha en opplevelse av at det jobbes kollektivt med overhode siden ansettelse i barnehagelærer 3 sin erfaring. Fra disse svarene trekker vi linjer til profesjonelle læringsfellesskap, og finner flere sammenfallende faktorer. Svaret til Barnehagelærer 1 om at de prøver å involvere alle.., finner vi igjen i Thornton og Cherringtons funn (s.25) om at tid og vilje i seg selv ikke er tilstrekkelig

for å være et profesjonelt læringsfellesskap der andre barrierer kan stå i veien for å nå felles mål. Disse barrierene (s. 25) blir tydelige i barnehagelærer 3 sitt svar der nyansettelser og liten grad av innlemmelse av nye medlemmer inn i felles satte mål virker å prege barnehagelærerens opplevelse av bruken av pedagogiske programmer. Barnehagelærer 2 trekker frem mulige arenaer der det profesjonelle læringsfellesskapet innehar muligheten av å opprettholde dialogen for å jobbe med delt fokus og dedikasjon i tråd med Thornton & Cherringtons faktorer for å lykkes med arbeidet med å være et profesjonelt læringsfellesskap (s. 21). Hvordan pedagogiske programmer bidrar til disse faktorene, er noe uklart ut i fra deltagerens svar.

På spørsmål om faglig utvikling ved bruk av pedagogiske programmer hos personalet i sin helhet skildrer Barnehagelærer 2 og 3 ulike oppfattelser, og vi knytter disse til profesjonelle læringsfellesskap og felles verdier. Barnehagelærer 2 skriver om hvor nyttig bruken av pedagogiske programmer er for alle uavhengig av stilling. Videre trekker hen frem at hele personalet står faglig bedre rustet til å møte pedagogiske utfordringer og man bruker de samme faglige verktøyene for å nå enhetens mål. Barnehagelærer 3 velger å trekke frem ulikheten i personalgruppen knyttet til hvem som har fått kurs innenfor de pedagogiske programmene. I sin helhet viser Barnehagelærer 3 til at de som har fått grunnopplæring i programmene nok opplever en følelse av kompetanseheving som følger av bruk av pedagogiske programmer. Fra disse svarene trekker vi linjer til Gotvassli (2013, s. 96-97) som skriver at å drive en lærende organisasjon innebærer å tilrettelegge for både individuelle og kollektive læringsprosesser. Videre skriver Ødegård et al (2017, s. 68) at det er viktig å innarbeide en felles plattform av kunnskap blant alle medarbeidere som et utgangspunkt for kompetanseheving. Slik vi tolker det, presenterer barnehagelærer 2 sin erfaring med bruken av pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving hos ansatte i sin helhet, som et element som gir de ansatte faglige verktøy for å sammen kunne nå enhetens mål. Barnehagelærer 2 gir inntrykk av at alle ansatte står bedre faglig rustet uansett stilling. Dette er en påstand der informanten selv opplever at det er faglig nyttig for alle ansatte, og at det bidrar til at «alle drar i samme retning» slik vi forstår det. Vi stiller likevel spørsmål ved om denne oppfatningen deles av hele personalgruppen. Som barnehagelærer 3 skriver så viser hen til en ulik grad av gjennomføring av grunnkurs og introkurs i de ulike pedagogiske

programmene, og at «de som har gått disse kursene tror jeg opplever en følelse av kompetanseheving». Slik vi forstår barnehagelærer 3 viser dette til en organisasjon der de felles verdiene fremstår som uklare. Bang (2020, s. 22) refererer til at det er de tankemessige systemene innad en kultur som gir handlingsrommet for hva som forventes av de ansatte, herunder verdier. Hva som oppfattes som verdifullt, hvordan ting skal være, og hvordan man skal handle er verdibasert, (Johansson et al., 2015, s. 15) og gjenspeiles av organisasjonens medlemmer gjennom deres tenke og handlemåter. Likevel skiller Johansson et al., (2015, s. 200) på det å *si* og det å *gjøre*, noe som vi tenker gjenspeiles i våre informanters svar. I barnehagelærer 2 sitt svar kan det virke til at de ansatte jobber samlet mot de samme verdiene, og kommer felles faglig styrket ut av arbeidet med kompetanseheving gjennom å bruke pedagogiske programmer. Barnehagelærer 2 kan derimot vise til en ulik opplevd grad av kompetanseheving som følger av bruken av pedagogiske programmer der de ansatte ikke jobber samlet mot felles verdier.

6.2.8 Tidsbruk og faglig utvikling

I følgende del av drøftingskapittelet vil vi drøfte opplevelsen av tidsbruken ved arbeid med pedagogiske programmer, og drøfte dette i samråd med opplevelsen av faglig utvikling.

På spørsmål om egne erfaringer knyttet tidsbruk skriver Barnehagelærer 1: «Varierende. Kursingen i DUÅ endrer på sett og vis måten man kommuniserer med barna på. Dette tar mye mer tid enn f.eks. Grønne tanker som er ett ferdiglagd opplegg som man gjennomfører med barna». Barnehagelærer 1 trekker her fram at sine erfaringer er varierende med tanke på pedagogiske programmer, tidsbruk, personlig og faglig utvikling. Videre trekker hen opp forskjellene mellom hvordan kursing i programmet De Utrolig Årene endrer måten man kommuniserer med barn på, og at dette er mer tidkrevende enn *Grønne tanker – glade barn* som er et ferdig opplegg som gjennomfører som det er direkte til barna. Slik vi forstår barnehagelærer 1 sitt svar i sin helhet er det varierende hvilke erfaringer hen som profesjonsutøver får personlig og faglig ved bruken av pedagogiske programmer, og at dette knyttes opp til arbeidsmetode og tidsbruk. Når det kommer til hvordan et program endrer hvordan en kommuniserer med barn stiller vi spørsmål ved hvordan skjønnsutøvelsen påvirkes ved bruken av et slikt program. I sitt kapittel etterlyser Kirkebøen (2013, s. 40-42) en større vilje til å anvende hjelpemidler i sine vurderinger som profesjonsutøver. I

barnehagekontekst tenker vi at *De Utrolige Årene* er et slikt hjelpemiddel som kommer med en metode for hvordan vi skal kommunisere med barn, og etter Kirkebøens (s. 43) resonnement er det å foretrekke å bruke beslutningshjelpemidler fremfor å basere seg på erfaring og skjønnsutøvelse. Ser vi derimot til Skreland sine refleksjoner knyttet til profesjonelt skjønn (2019, s. 28-29), peker hun på ansvaret som ligger i å kunne skape individuelle tilpasninger for barn i barnehagen, noe som kan være problematisk ved bruken av programmer som skal bidra direkte inn i den ansattes vurderinger. På samme spørsmål deler barnehagelærer 3 sine erfaringer: «Jeg opplever det som at det tar mye tid. Man er kanskje ikke helt "all-in", og jeg selv føler grønne tanker, glade barn er feil å bruke i en gruppe hvor barna er på så ulike stadier. Jeg har derfor plukket ut det jeg tenker er "viktigst" for de barna jeg har med meg, og tar det derfra. Føler dog ikke jeg får noe personlig eller faglig utvikling gjennom dette.» Fra barnehagelærer 3 sine opplevelser trekker vi linjer til teorikapitlet der vi viste til at ulike verdifelt er relasjonelle ovenfor hverandre (Johansson et al. 2015, s.23), og at verdikonflikter og den uroen profesjonsutøvere kan oppleve ved bruken av pedagogiske programmer kan sees i sammenheng. Barnehagelærer skriver at bruken av pedagogiske programmer tar mye tid, og at hen ikke er helt «all-in», samt at hen ikke føler å få noe personlig eller faglig utvikling gjennom bruken av *Grønne tanker – glade barn*. Barnehagelærer 3 skriver også at hen føler det blir feil å bruke programmet i en gruppe der barna er på så ulike stadier. Slik vi forstår barnehagelærer 3 kan det være en verdikonflikt mellom det disiplinerende og etiske verdifeltet. På den ene siden finner vi organisasjonens medlemmers evne til å følge regler og en moralsk akseptabel væremåte i barnehagen (2015, s.21), og på den andre siden finner vi selvtillit og verdier der muligheten for selvrealisering og opplevelsen av å bidra og uttrykke seg i fellesskapet står (Johansson et al. 2015, s. 21). Vi knytter svaret til barnehagelærer 3 dithen at en uro knyttet til tidsbruk, bruken av programmet ut mot barna, og en mangel på personlig og faglig utvikling preger erfaringene av å benytte seg av pedagogiske programmer. Likevel jobber barnehagelærer 3 med pedagogiske programmer med barna. I så måte kan vi spore en konflikt mellom hva som forventes at hen utfører av arbeidsoppgaver på arbeidsplassen, og egen oppfattelse av muligheter for innflytelse. Sett i lys av problemstillingen, og fenomenologiens forutsetning om å undersøke forståelsesstrukturer fra et første persons perspektiv, tenker vi at den konflikten

Barnehagelærer 3 beskriver ovenfor, danner en forutsetning der pedagogiske programmer i barnehagens arbeid med kompetanseheving blir lite hensiktsmessig.

Ved spørsmål vedrørende bruken av pedagogiske programmer i sin helhet med tanke på faglig utvikling, trekker barnehagelærer 1 igjen frem tidsaspektet som relevant: «Ting tar tid, men felles kompetanseheving og evt. Utviklingsarbeid/holdningsendringer er positivt. Man må bruke tid og la personalet føle at det ikke er en belastning eller noe som er forbigående». Fra barnehagelærer 1 sitt svar trekker vi linjer til Alvestad & Løberg (2005, s. 345) sine betraktninger knyttet til hvordan personalet skal representere en endring i barnehagen gjennom å besørge for sin egen kompetanseheving. Slik de skriver er det personalet som er barnehagens viktigste ressurs, og det tenker vi gjenspeiles i informantens svar her da hen skriver at felles kompetanseheving og utviklingsarbeid er positivt, og ved å referere til at det må brukes tid, og personale må ikke oppleve det som en belastning. I lys av vår problemstilling om måter pedagogiske programmer kan bidra til kompetanseheving tenker vi her at pedagogiske programmer inngår i deres arbeid med kompetanseheving i barnehagen. Dette mener vi her kommer til syne ved at barnehagelærer 1 trekker linjer mellom spørsmålet, som her omhandler pedagogiske programmer og kompetanseheving i sin helhet, til endrings og utviklingsarbeid i personalgruppen. Linjen mellom endrings og utviklingsarbeid og kompetanseheving finner vi også hos Ødegård et al., (2017, s. 32-33) der de skriver at kompetanseheving er en vedvarende prosess som er nødvendig for å ivareta mandatet om å la barnehagen være en lærende organisasjon, og at dette gjenspeiles gjennom personalets arbeidsmetodikk i barnehagen.

6.2.9 Fenomenologiske betraktninger

Barnehagelærerne trekker i sine svar oss tilbake til vårt vitenskapsteoretiske perspektiv der vi ønsket å se på informantenes livsverden. I fenomenologien er det de subjektive opplevelser, begreper, teorier og erfaringer som danner forståelse for den verden vi lever i, og blir vår livsverden (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 565). Vår ambisjon i denne oppgaven er å belyse virkeligheten slik den fremstår for subjekter (våre deltagere), i deres livsverden (barnehagen), når det kommer til å undersøke fenomenene slik de fremstår (pedagogiske programmer og kompetanseheving). I følge Merleau-Ponty (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 565) ligger

livsverden der som vitenskapens inngang i å søke dypere forståelse av verden i sin helhet, og fordi verden alltid er «uferdig» kan vi alltid lære av den. I denne sammenhengen belyser informantene for oss kompleksiteten i det å arbeide med kompetanseheving i barnehagen gjennom bruken av pedagogiske programmer, og vi velger å trekke linjer til Merleau-Pontys godartede dialektikk (Bengtsson & Løkken, 2004, s. 559). I våre informanters svar får vi her demonstrert hvordan flertydig tenkning viser et «virkelighetsnært» bilde av livsverden slik den fremstår for barnehagelærerne, og kan ikke omgjøres til noe objektivt eller definerbart fordi svarene er nettopp flertydige. Likevel mener vi at informantenes svar gir verdifull innsikt inn i den konkrete virkeligheten av å jobbe med pedagogiske programmer i en personalgruppe, fordi de flertydige svarene viser til at deltageres livsverden består av sammensatte elementer som til sammen kan vise til tendenser i arbeidet med pedagogiske programmer i lys av kompetanseheving. Barnehagelærernes egne refleksjoner av opplevelser og erfaringer bevitner slik vi oppfatter det intet endelig kunnskapssyn hos deltagerne, men snarere en livsverden der praksis fremstår som mer komplisert enn teori slik som Kvernbekk (2018, s.18) skriver i sin artikkel. Bengtsson og Løkken (2004, s. 559) skriver at en kroppsfenologisk tenkning som tar opp i seg de ulike elementene, kan virke lite effektiv og vitne om en teoretisk usikkerhet, men at en slik flertydig tenkning likevel står nærmere i å presentere virkeligheten. Tidligere har vi skrevet at vi ønsker å avstå fra å trekke endelige konklusjoner basert på deltageres svar. Likevel ønsker vi i følgende kapittel å se nærmere på noen tendenser som kan bidra i å skape nye forståelser av bruken av pedagogiske programmer i arbeidet med kompetanseheving hos ansatte i barnehagen.

7. Hovedfunn fra drøfting

I denne delen av oppgaven vil redegjøre for hva vi mener er hovedfunnene i våre drøftinger av deltageres egne refleksjoner. Vi vil dele disse hovedfunnene inn i kategoriene forståelsesstrukturer, forutsetninger for kompetanseheving og evidensbasert paradoks.

Forståelsesstrukturer

Som et resultat av fenomenologiens inngang til studien av fenomener slik de fremstår for subjekter, dannes ulike forståelsesstrukturer som lar seg undersøke videre. I vårt drøftingskapittel har vi belyst ulike forståelsesstrukturer knyttet til hvordan bruken av pedagogiske programmer oppleves ulikt i arbeidet med kompetanseheving hos de ansatte. Vi tenker at de ulike opplevelsene som belyses, danner forståelsesstrukturer som skaper forutsetninger for å kunne bedrive kompetanseheving gjennom bruken av pedagogiske programmer. Som en mulighet for videre arbeid med tematikken kompetanseheving og pedagogiske programmer, ville det være interessant med en nærmere studie av hvilke forståelsesstrukturer som gjør seg gjeldende som fremmende og hemmende ved bruken av pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving i barnehagen.

Forutsetninger for kompetanseheving ved bruk av pedagogiske programmer

Med bakgrunn i forståelsesstrukturene barnehagelærerne ga oss innsikt i gjennom sine svar, finner vi at det er noen faktorer som viser seg nyttige i tråd med vår problemstilling om hvordan pedagogiske programmer kan bidra med kompetanseheving i barnehagen. Sett i lys av profesjonelle læringsfellesskap gjenkjenner vi den viktige faktoren ved at nye ansatte raskt innlemmes i det pedagogiske arbeidet slik at felles mål og verdier danner et fellesskap i arbeidet med kompetanseheving. Disse perspektivene belyses særlig godt gjennom våre deltagere der det vises til at det kun oppleves som positivt hos en deltager, mens opplevelsen hos deltageren som ikke har gjennomgått grunnopplæring og samme kurs som sine kollegaer, opplever arbeidet med pedagogiske programmer som lite hensiktsmessig med tanke på både felles og personlig kompetanseheving. Videre finner vi en forutsetning om at hele

personalgruppen blir aktive deltakere i barnehagen som lærende organisasjon, der kollektive og individuelle læringsprosesser sammen danner grunnlaget for endringen i hele personalet. I flere av barnehagelærernes svar belyses det utfordringer knyttet til dette ved at kunnskap forblir på ledernivå, drøftes i arenaer der kun deler av personale er tilstede, eller der personalet forventes å bruke pedagogiske programmer uten en innføring i sin helhet. I lys av kunnskapsminister Tonje Brenna sin ytring om at profesjonsutøverne selv må vurdere hvilke arbeidsmetoder som brukes i egen praksis, og styrernes opplevelser knyttet til behovet for å tilpasse pedagogiske programmene til egen praksis, blir bruken av profesjonelt skjønn en viktig forutsetning for å kunne anvende pedagogiske programmer som kompetanseheving. Det profesjonelle skjønnnet blir en viktig del av implementeringen og bruken av pedagogiske programmer fordi deltagerne selv belyser behovet for tilpasninger.

Evidensbasert paradoks

Et siste hovedfunn vi ønsker å trekke frem finner vi i kapitlet som omhandler styrernes opplevelser knyttet til bruken av pedagogiske programmer. I flere av styrernes svar trekkes det frem at det er viktig at programmene som brukes er være forskningsbaserte, samtidig som begge styrerne trekker frem betydningen av mulighetene for å tilpasse praksis til eget grunnsyn og praksis. Vi mangler refleksjoner knyttet til opplevelsene av å endre de pedagogiske programmene, og prosessene som foregår i personalgruppen i et slikt arbeid. Med utgangspunkt i Kvernbecks artikkel (2018), danner dette et paradoks der det er interessant å stille spørsmål ved hvor stort handlingsrom utenfor de pedagogiske programmene retningslinjer som er mulig før programmene ikke kan sies å være forskningsbaserte. Som et videre arbeid vil en grundigere analyse av opplevelser knyttet til tilpasninger av pedagogiske programmer i egen praksis, være særlig interessant med en evidensbasert praksis som bakteppe.

8. Avsluttende kommentarer

I vårt prosjekt har en profesjonell og personlig uro vært starten på vår vei inn i arbeidet med masteroppgaven. Et spørsmål vi hadde i begynnelsen av vårt prosjekt var om den uroen vi kjente på i starten av prosjektet ville være mindre i enden av det. Om vi kunne komme nærmere et sted der vi kan sette punktum. Som profesjonsutøvere har vi nok nå innsett at vår tematikk for masteroppgaven fortsatt vekker uro. Bruken av pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving hos barnehageansatte opplever vi som et spenningsfelt mellom behovet for økt kompetanse hos personale, og den etiske dimensjonen av hva som er til «barnets beste». En annen viktig dimensjon som uroen vår bygger på er på hvilke måter hele personalet involveres i bruken pedagogiske programmer. Slik vi oppfatter barnehagelærerne er dette svært varierende fra barnehage til barnehage. Sett i lys av problemstillingen kan vi se forståelsesstrukturer som danner forutsetninger for kompetanseheving gjennom bruken av pedagogiske programmer. Vi skulle gjerne gått dypere inn i disse forståelsesstrukturene, men ser på dette som en mulighet for videre arbeid med tematikken. Som en avsluttende kommentar vil vi igjen vise til Merleau-Pontys godartede dialektikk, der vi avstår fra endelige konklusjoner, men har gjort et forsøk på å gi ny forståelse for deltagerens livsverden.

Referanser

- Alvestad, T. & Løvberg, R. (2005). Barnehagen i endring – hva tenker førskolelærerne om det? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (5), s. 344-353. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2005-05-03>
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*, 4. utg. Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-ponty: kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I Løvlie, L. (Red), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 555-570). Universitetsforlaget
- Bergmark, U. (2020) *Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development*, Professional Development in Education. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. Moser, T. & Røthle, M. (Red), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-55). Universitetsforlaget.
- Brenna, T. (2022). *Skriftlig svar til Freddy André Øvstegård (SV)*. Dokument nr. 15:1742 (2021-2022). Besvart 08.04.2022. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=88834>
- Bugge, E. & Eilifsen, M. (2019). *En kartlegging av hvordan UH-sektoren arbeider med regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagene vinteren 2018/2019*. (Rapport 1). Høgskulen på Vestlandet.

https://www.hvl.no/contentassets/767c33e3bfb84183bd83e585a8971597/rekomp_kartleggingsrapport_2019.pdf

Buus, A.M. (2019), Timeout – forbindelser mellom småbørnspædagogik og evidensbasert metode. I Østrem, S. (Red). *Problembarna: manualer og metoder i barnehage, skole og barnehvern* (s. 169 -188). Cappelen Damm Akademisk

Bøe, M. (2016). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *Norsk senter for barneforskning*, (34)3, s. 53-68. <https://doi.org/10.5324/barn.v34i3.3628>

Børhaug, K., Brennås, H B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G A. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Rapport. (05.12.2018).
[Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag](#)

Dahle, H.F. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, volume (6), sidetall 100 – 114.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2055/4211>

De utrolige årene. (u. å). *En universalforebyggende opplæring for ansatte i barnehager, SFO/AKS og grunnskoler (småskoletrinnet)*. Hentet fra: <https://dua.uit.no/skole-barnehage/>

Fossheim, H J. (2015, 17. juni). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>

Gotvassli, K.- Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. 2 utg. Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K.- Å. & Vannebo, B.I (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, volume (2)*, Sidetall 1-15.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. Terum, L I. (Red), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Universitetsforlaget
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. Terum, L I. (Red), *Profesjonsstudier* (s. 179-195). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2012). Kvalitative og kvantitative metoder: begreper og distinksjoner. *Sosiologisk tidsskrift*, 20(1), s. 85-91. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2928-2012-01-06>
- Gyldendal. (2014). *Grønne tanker – glade barn*. Hentet 10. februar 2022 fra <https://www.gyldendal.no/faglitteratur/psykologi/generell/gronne-tanker-glade-barn/p-10015762-no/>
- Haug, H K & Storø, J. (2013). Kindergarten – a universal Right for Children in Norway. <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1007/2288-6729-7-2-1#Sec4>
International Journal of Child Care and Education policy, 7(2), s. 1-13.
- Halås, C. T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. Steinvik, I K. (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 220-242). Gyldendal Akademisk
- Haugseth, A S., Ljunggren, E B., Caspersen, J., Fagerholt, R A., Franck, K., Lorenzten, R., Løe, I C., Mordal, S. & Sivertsen, H. (2019). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 4*. (TFoU-Rapport 2019:5). Trøndelag Forskning og Utvikling. https://www.udir.no/contentassets/2a129a3749354df4a8a0ea4d7d12ea07/evaluering-kompetansestrategi-tfou-rapport2019_5.pdf

Hennum, B A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse og frie ytringers vilkår. Østrem, S. (Red), *Profesjon og kritikk* (s. 11-37). Fagbokforlaget.

James, N. & Busher, H. (2009). *Online interviewing*. Sage Publications.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=635496>

Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6 (11), s. 1-17. ISSN 1890-9167

Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E I., Röhle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Smeby, J. C. (Red), *Profesjonsstuder II* (s. 27-43). Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/ansvar-og-roller/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.

Kvernbekk, T (2018). Evidensbasert praksis: utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (4), 136-153. DOI: 10.23865/ntpk.v4.1153

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Larsen, A K. & Slåtten, M V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelærerens anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(8), 1-18.
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/147/148>

Lind, A. & Førde, E. (2022, 30. april). Timeout? Ignorering? Vi tror kunnskapsministeren har bedre ønsker for barn i barnehage. *Aftenposten*.
https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/28zpk4/timeout-ignorering-vi-tror-kunnskapsministeren-har-bedre-oensker-for-barn-i-barnehage?fbclid=IwAR2mSY3d7YzQzsuaU_qa79ylUle4GeyVFOmiEJW90CQdxURrnr1gidQn8LM

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningmetode*. Cappelen Damm Akademisk

Løvlie, L. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet*. Universitetsforlaget.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, Overs.). *Phénoménologie de la perception* (1. del, Le Corps). (Opprinnelig utgitt 1945). Oslo: Pax Forlag A/S.

Molander, A. & Smeby, J-C. (Red.). (2013). *Profesjonsstudier II*. Universitetsforlaget

Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary issues in early childhood education*. 17 (1), s. 8 -15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>

NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste*. Kunnskapsdepartementet.

Pettersvold, M & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. eBokNorden: Res Publica.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. Østrem, S. (Red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.

Salaby. (u. å). *Til de voksne. Hvorfor Grønne tanker – glade barn i Salaby*. Hentet 10. februar 2022 fra <https://barnehage.salaby.no/gronne-tanker-glade-barn1/til-de-voksne>

Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Skau, G M. (2011). Gode fagfolk vokser. *Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 4.utg. Cappelen Damm Akademisk.

Skreland, L. L. (2019). *Regler i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Fagbokforlaget.

Thornton, K. & Cherrington, S. (2019). *Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth*, Professional Development in Education, 45:3, 418-432, DOI: [10.1080/19415257.2018.1529609](https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609)

Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Lillehammer

Wadel, C C. & Knaben, Å D. (2021). Barnehagen – en lærende organisasjon? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105 (4), s. 387-408. <https://www.idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-04>

Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, O., Madsen, M B. & Schnack, K. (2018).
Vitenskapsteori: Om viden og forskning i praksis. Hans Reitzels Forlag.

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere: Hvordan fremme bars sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Gyldendal Akademisk.

Zahavi, D. (2007). Fænomenologi. I Collin, F. (Red) & Kjøppe, S. (Red), *Humanistisk vitenskapsteori* (s. 121-138). DR Multimedie

Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Cappelen Damm Akademisk.

Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty. *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag A/S

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk

Øvstegård, F A. (2022). *Skriftlig spørsmål fra Freddy André Øvstegård (SV) til kunnskapsministeren*. Dokument nr. 15:1742 (2021-2022). Sendt 01.04.22.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=88834>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide til styreere

Ansvarlig for prosjektet

Pernille Ødegård og Nina Risheim er studenter ved *Master i Tilpasset opplæring* ved Høgskolen i Innlandet, og utfører denne undersøkelsen som et ledd i masteroppgave. Agnes Westgaard Bjelkerud ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk står som ansvarlig for prosjektet.

Formål

Å undersøke barnehagelærere og pedagogiske lederes erfaringer og opplevelser knyttet til bruken av pedagogiske programmer i barnehagen med vekt på kompetanseheving hos de ansatte. Vi er nysgjerrige på hvordan denne formen for kompetanseheving oppleves i praksisfeltet, og hvilke alternativer som kan være aktuelt. Vi ønsker derfor å undersøke praksisfeltet gjennom å intervjuer barnehagelærere, **styrere og barnehageeiere (virksomhetsleder/kommunalsjef og rådgivere)** om deres opplevelser og erfaringer ved å anvende pedagogiske programmer, og hva dette har å si for kompetanseheving i deres yrkespraksis.

Problemstilling

«På hvilken måte kan pedagogiske programmer bidra til kompetanseheving blant de ansatte i barnehagen?»

Etiske hensyn

Som deltaker i dette prosjektet har du på forhånd fått et informasjonsskriv med detaljert informasjon om hva din deltakelse innebærer. Du samtykker til å delta ved å svare på disse spørsmålene nedenfor. Din deltakelse er anonym.

Generelt	
Skriv kort om utdannelsen din og hvor lenge du har arbeidet i barnehagesektoren.	
Har du, i din rolle som styrer/rådgiver/barnehageeier, bidratt til å bringe inn ett eller flere pedagogiske programmer i barnehagen?	
Hvis ja på forrige spørsmål, hva var intensjonen og formålet med innføringen?	

Holdninger	
Hva tenker du om at barnehager benytter pedagogiske programmer med formål om å styrke kompetansen hos de ansatte i barnehagen?	
Ser du noen fordeler med at slike programmer benyttes i barnehagen?	
Ser du noen ulemper?	

Erfaringer	
<p>Det finnes mange ulike programmer, og form og innhold er varierende. Hva er dine erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer med tanke på tidsbruk og kompetanseheving hos de ansatte?</p> <p>Hvordan erfarer du tilbakemeldinger fra dine ansatte i henhold til tidsbruk og faglig utvikling knyttet til pedagogiske programmer?</p>	
På hvilke måter opplever du at bruken av pedagogiske programmer kan bidra til å synliggjøre arbeidet med kompetanseheving hos de ansatte utad (herunder foreldre, media og andre interessenter)?	

Vedlegg 2: Intervjuguide til barnehagelærere

Ansvarlig for prosjektet

Pernille Ødegård og Nina Risheim er studenter ved *Master i Tilpasset opplæring* ved Høgskolen i Innlandet, og utfører denne undersøkelsen som et ledd i masteroppgave. Agnes Westgaard Bjelkerud ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk står som ansvarlig for prosjektet.

Formål

Å undersøke barnehagelærere og pedagogiske ledes erfaringer og opplevelser knyttet til bruken av pedagogiske programmer i barnehagen med vekt på kompetanseheving hos de ansatte. Vi er nysgjerrige på hvordan denne formen for kompetanseheving oppleves i praksisfeltet, og hvilke alternativer som kan være aktuelt. Vi ønsker derfor å undersøke praksisfeltet gjennom å intervju **barnehagelærere**, styrere og barnehageeiere (virksomhetsleder/kommunalsjef og rådgivere) om deres opplevelser og erfaringer ved å anvende pedagogiske programmer, og hva dette har å si for kompetanseheving i deres yrkespraksis.

Problemstilling

«På hvilke måter kan pedagogiske programmer bidra til kompetanseheving blant de ansatte i barnehagen?»

Etiske hensyn

Som deltaker i dette prosjektet har du på forhånd fått et informasjonsskriv med detaljert informasjon om hva din deltakelse innebærer. Du samtykker til å delta ved å svare på disse spørsmålene nedenfor. Din deltakelse er anonym.

Skriv kort om utdannelsen din og hvor lenge du har arbeidet i barnehagesektoren.	
<p>Har du underveis i utdanningsløpet ditt fått informasjon/lært om bruken av pedagogiske programmer?</p> <p>Hvis ja;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. På hvilken måte? 2. Har dette fått betydning for hvordan du møter bruken av pedagogiske programmer i praksis? 	

Holdninger	
Hva tenker du om å benytte deg av pedagogiske programmer med formål om å styrke kvalitet og kompetanse i barnehagen?	
Ser du noen fordeler med at slike programmer benyttes i barnehagen?	
Ser du noen ulemper?	

Erfaringer	
Har du erfaring med å benytte deg av pedagogiske programmer? Hvis ja, hvilke programmer og hvordan opplever du arbeidet?	
Det finnes mange ulike programmer, og form og innhold er varierende. På hvilken måte arbeider dere med pedagogiske programmer i personalgruppa?	
Hva er dine erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer med tanke på tidsbruk og personlig, faglig utvikling?	
Med vekt på faglig utvikling; hva er dine erfaringer knyttet til bruken av pedagogiske programmer i henhold til kompetanseheving hos personalet i sin helhet?	
Synes du at du har mulighet til å la være å bruke programmene på din arbeidsplass? Hvorfor/hvorfor ikke?	



<p>Dersom du ikke har erfaringer med å arbeide med pedagogiske programmer på din arbeidsplass ønsker vi at du skriver om hvilken måte personalgruppa drøfter andre former å arbeide med kompetanseheving og økt kvalitet.</p>	
---	--

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv vedrørende Masterprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«På hvilke måter kan pedagogiske programmer bidra til kompetanseheving blant de ansatte i barnehagen?»

Introduksjon

Dette er en forespørsel til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan bruken av pedagogiske programmer i barnehagen påvirker kompetansen hos de ansatte. Vi er interessert i dine personlige erfaringer, opplevelser og meninger knyttet til denne tematikken. Dette skrivet vil gi deg informasjon om hva en slik deltagelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med vår masteroppgave ved Master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet ønsker vi å undersøke barnehagelærere, styrere og barnehageeieres (herunder barnehagerådgiver/virksomhetsleder) erfaringer og opplevelser ved å anvende pedagogiske programmer som hjelpemidler i arbeidet med å styrke kvalitet og øke kompetansen hos de ansatte i barnehagen. Med pedagogiske programmer menes for eksempel *De utrolige årene*, *Grønne tanker – glade barn* og *Tidlig Innsats*. Dette er programmer som er svært utbredt å bruke som en metode for å støtte barns utvikling og læring. I denne masteroppgaven er vi opptatte av hvordan de ansatte opplever at programmene bidrar til kompetanseheving, og økt kvalitet på barnehagens innhold. Vi er interesserte i hva dere tenker og opplever rundt denne tematikken. Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt der fokuset vil være på å få en dypere forståelse for hvordan arbeidet med pedagogiske programmer oppleves for dere. Studien vil brukes for å få frem ny innsikt

og dimensjoner knyttet til benyttelsen av pedagogiske programmer som et ledd i kompetanseheving i barnehagen, og som et ledd i vår masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Agnes Westgaard Bjelkerud ved Høgskolen Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du jobber som barnehagelærer, styrer eller i kommuneledelsen. Vi har valgt å henvende oss til ansatte i barnehagesektoren i ulike kommuner på Østlandet. Vi er nysgjerrige på tematikken pedagogiske programmer og kompetanseheving, og ønsker å komme i kontakt med deg som er interessert i å dele dine erfaringer, meninger og opplevelser knyttet til dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du svarer på et elektronisk intervju via et anonymt spørreskjema.
- Vi tenker at spørsmålene vil ta cirka 30 minutter å besvare i sin helhet.
- Vi anbefaler å opprette et word - dokument der du kan lagre dine svar dersom du ønsker å komme tilbake til svarene dine før de legges inn i det elektroniske nettskjemaet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta. Din deltagelse er anonym, og eventuelle opplysninger du oppgir vil bli anonymisert i masteroppgaven. Uavhengig av din deltagelse kan du ta kontakt med oss ved ønske om å lese ferdig masteroppgave (se kontaktopplysninger nedenfor).

Personvern – hvordan oppbevarer og bruker vi dine opplysninger

Vi behandler alle opplysninger og innhentet informasjon konfidensielt gjennom å bruke elektronisk nettskjema.

- Det er bare studentene Pernille Ødegård og Nina Risheim, samt veileder Agnes W. Bjelkerud ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk som har tilgang til avgitte besvarelser.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2022. Ved prosjektslutt slettes alle besvarelser i forbindelse med spørreskjemaet. Den ferdige masteroppgaven kan avendes av forfatterne i ettertid. Eksempler på dette kan være kronikk, fagseminar eller annet faglig arbeid. Vær likevel trygg på at din anonymitet og integritet ivaretas etter prosjektets slutt.
- I masteroppgaven vil alle deltakere anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen noen av deltakerne ut fra de opplysningene som publiseres.
- Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet ikke krever søknad grunnet at vi ikke behandler personopplysninger da vi anvender et anonymt elektronisk spørreskjema.
- Du samtykker til å delta i studien ved at du trykker deg inn, og besvarer det elektroniske spørreskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål i forbindelse med studien, vennligst ta kontakt med:

- Høgskolen Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
 - Pernille Ødegård, tlf. 46931393/mail: pernilleodegaard@hotmail.com
 - Nina Risheim, tlf. 94861816/mail: ninarisheim@hotmail.com
 - Agnes W. Bjelkerud, mail: agnes.bjelkerud@inn.no

Med vennlig hilsen

Pernille Ødegård og Nina Rischeim