

Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar

Fakultet for lærerutdanning og pedagogiske fag

Alexandra Noemi W. Martin

Mastergrad

Den tause profesjonsutøveren

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse og standardiserte
programmer i barnehagen

The Quiet Practitioner

Kindergarten teacher's professional practice and standardized programs in Early
Childhood Education

Master i tilpasset opplæring

Vår 2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne reisen har vært krevende og interessant, hvor jeg har møtt både medgang og motgang. Mest av alt har denne reisen vært ekstremt lærerik, ikke bare fordi temaet jeg har valgt å skrive om er noe jeg brenner for, men også fordi jeg har lært mye om meg selv – på godt og vondt. Det beste med denne reisen er at jeg har møtt flere interessante mennesker som har inspirert og hjulpet meg gjennom, noe jeg er dypt takknemlig for.

Aller først ønsker jeg å sende en varm takk til min veileder, Camilla Eline Andersen, som har vært en inspirasjon for meg siden jeg gikk på barnehagelærerutdanningen, og som har bidratt med faglige råd og moralsk støtte gjennom hele denne prosessen – takk for at du alltid fikk meg inn på rett kurs når jeg beveget meg på ukjent farvann.

Videre ønsker jeg å takke informantene som har stilt opp og delt sine erfaringer om standardiserte programmer og deres profesjonsutøvelse. Dette prosjektet er formet etter deres erfaringer, og jeg håper jeg har gitt den rettferdighet.

Uendelig mange takk til min familie, som har stilt opp for at jeg skulle kunne gjennomføre. Kjære mamma, tusen takk for at du har presset meg til å fortsette når jeg har hatt lyst til å gi opp. Emile, du som har sørget for at alt går rundt med barn, dyr og hjem mens jeg har vært opptatt med mitt. Sophia og Lorenzo, som har ventet tålmodig på å tilbringe helger med mammaen sin. Nå skal vi være sammen igjen!

Til slutt. Ønsker jeg å sende en uendelig varm takk til min mormor, som dessverre gikk bort i startfasen av mastergradsprosjektet. Hennes siste ønske var at jeg skulle gjennomføre. Mimmi, denne er til deg.

Tusen, hjertelig takk!

Alexandra Noemi Willumstad Martin, Mysen, mai 2021.

Norsk sammendrag

Dette masterprosjektet har kommet frem gjennom en nysgjerrighet knyttet til den økende bruken av standardiserte programmer i barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7) som har ført til debatt både i media og i fagmiljøet generelt. Gjennom den økende bruken av standardiserte programmer har jeg i tillegg utviklet en undring knyttet til hvordan barnehagelæreren som profesjonsutøver stiller seg i forhold til bruken av de standardiserte programmene, og om barnehagelærerne erfarer at de standardiserte programmene har en innvirkning for deres profesjonsutøvelse.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med standardiserte programmer og har disse erfaringene innvirkning på barnehagelærernes profesjonsutøvelse?

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming på bakgrunn av at jeg er ute etter barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer, hvor man gjennom fenomenologisk forskning undersøker første persons erfaringer med et fenomen (Kvarv, 2010, s. 87). Som metode har jeg valgt en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg har gjennomført fire semistrukturerte intervjuer med barnehagelærere.

I analysen har jeg brukt en kombinert analysemetode, hvor jeg først tok i bruk en deduktiv analysemåte som av Gleiss og Sæther (2021, s. 171) blir beskrevet som at «kategoriene er etablert på forhånd», og etter gjennomføringen av datainnsamlingen fant jeg ytterligere kategorier som var interessante, og brukte en induktiv analysemåte hvor jeg fant kategorier gjennom det innsamlede datamaterialet.

Summary (engelsk sammendrag)

The subject matter of my master thesis derives from a personal curiosity about the increased application of standardized learning programs in kindergartens (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7), which has been a topic of general discussion both in the media and among professionals. A question closely related, is how the application of standardized learning programs is viewed from the perspective of kindergarten teachers, and to which extent this impacts their professional practices.

On this basis, the research question for my thesis is:

To which extent do kindergarten teachers have experience working with standardized learning programs, and in which ways does such experiences influence their professional practices?

I have decided to apply a phenomenological approach in order to answer this question, where first hand experiences of certain phenomena are subject to examination (Kvarv, 2010, s. 87). During the research I adopted a qualitative methodology, doing four semi structured interviews with different kindergarten teachers.

I have adopted a combined method of analysis, first taking in use a deductive methodology, where the categories are established prior to the research phase (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). When carrying out the research work I also identified other interesting categories, through the application of inductive analysis.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	3
SUMMARY (ENGELSK SAMMENDRAG)	4
INNLEDNING	8
BEGRUNNELSE OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	10
OPPGAVERNS INNHOLD OG STRUKTUR.....	11
OM STANDARDISERTE PROGRAMMER:.....	13
<i>De utrolige årene</i>	14
<i>Circle of Security (COS) – Trygghets sirkelen</i>	15
<i>Hjerteprogrammet</i>	16
<i>Grønne tanker – glade barn (Psykologisk førstehjelp)</i>	17
KRITIKK AV STANDARDISERTE PROGRAMMER.....	17
TIDLIGERE FORSKNING:	19
<i>Barnehagen sett i et samfunnsperspektiv</i>	20
<i>Politikk for kvalitet</i>	21
<i>Barnehagens verdigrunnlag</i>	22
<i>Barnehagelærerens profesjonsutøvelse</i>	23
<i>Tidlig innsats i barnehagen</i>	26
<i>Barns medvirkning</i>	27
TEORI:	29
PROFESJONELL AUTONOMI.....	29
PROFESJONELT SKJØNN	31
PROFESJONSETIKK	33
TAUS KUNNSKAP	35
PROFESJONALISERING OG LOJALITET.....	36
MOTSTAND	39
METODE:	41
SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE:.....	41
FENOMENOLOGI:	42

<i>Intensjonalitet</i>	43
<i>Livsverden</i>	43
HERMENEUTIKK:	44
KVALITATIV METODE:	45
<i>Semistrukturert kvalitativt intervju:</i>	45
<i>Rekruttering av informanter</i>	46
<i>Eget nettverk</i>	47
« <i>Snøballmetoden</i> »	48
ETISKE HENSYN:	48
UTFORMING AV INTERVJUGUIDE:	50
<i>Validitet/Gyldighet:</i>	51
<i>Reliabilitet/Pålitelighet:</i>	52
<i>Generaliserbarhet/Overførbarhet:</i>	54
FORSKERENS FØRFORSTÅELSE OG ROLLE:.....	54
GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING:	55
ANALYSE:	56
TRANSKRIPSJON AV INTERVJU:	57
PRESENTASJON AV FUNN:	58
<i>Presentasjon av informantene:</i>	58
<i>Barnehagelæreren som profesjonsutøver:</i>	59
<i>Profesjonsutøvelse i møte med standardiserte programmer</i>	59
<i>Kompetanse om standardiserte programmer:</i>	59
<i>Rett til å yte motstand</i>	60
<i>Er det behov for standardiserte programmer?</i>	60
<i>Går de standardiserte programmene på bekostning av barns medvirkning?</i>	60
DRØFTING AV FUNN:	61
PROFESJONELL AUTONOMI	61
PROFESJONSUTØVELSEN I MØTE MED STANDARDISERTE PROGRAMMER	64
KOMPETANSE OM STANDARDISERTE PROGRAMMER	67
MOTSTAND	70
BEHOVET FOR STANDARDISERTE PROGRAMMER.....	73
BARNES MEDVIRKNING	76



AVSLUTNING:	79
STUDIENS HOVEDFUNN:	80
VURDERING AV KVALITET AV PROSJEKTET:	81
TANKER OM VIDERE FORSKNING:	82
LITTERATURLISTE:	84
VEDLEGG	90
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	90
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	92
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	95

Innledning

I dette kapitlet kommer jeg til å begrunne bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Videre kommer en gjennomgang av hvilke avgrensninger som er blitt gjort knyttet til dette prosjektet. Jeg vil beskrive strukturen og innholdet til denne studien i detalj, slik at dere som lesere vet hvordan prosjektet oppbygging ser ut. Avslutningsvis i dette kapitlet kommer jeg til å beskrive hva et standardisert program er, sammen en kort forklaring av fire standardiserte programmer som er vanlige å bruke i norske barnehager og presentere kritikken som er rettet mot bruken av standardiserte, pedagogiske programmer.

Begrunnelse og bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for dette masterprosjektet er i stor grad personlig og springer ut fra en situasjon jeg selv sto opp i som pedagogisk leder i barnehagen. Jeg la merke til at jeg og mine kolleger stadig fikk flere arbeidsoppgaver i form av dokumentering og gjennomføring av satsningsområde etter satsningsområde. Disse satsningsområdene skulle vi følge en viss tid – før de ble glemt – og vi fikk et nytt satsningsområde. I tillegg til dette var det bestemt at jeg skulle arbeide etter standardiserte programmer som jeg ikke hadde noen opplæring i, men som jeg allikevel skulle være tro mot. På bakgrunn av dette utviklet jeg en nysgjerrighet til å lære mer om hva det vil si å være en profesjonsutøver og hvilken innvirkning de standardiserte programmene har i forhold til min egen profesjonsutøvelse. Enden på visen var at jeg, gjennom mitt profesjonelle skjønn og moralske standarder, fant ut at jeg ikke kunne fortsette å arbeide med standardiserte programmer eller satsningsområder som – etter min mening – ble skapt for å se «bra ut på papiret» og som ikke tok hensyn til barnets beste. Jeg sa opp stillingen som pedagogisk leder, begrunnet valget med at jeg ikke kan stå for det arbeidsgiver pålegger at jeg skal gjennomføre, og fant meg en annen stilling. Kanskje det var drastisk eller dumdristig – men det er allikevel mitt stolteste øyeblikk – for den dagen sto jeg opp for meg selv som profesjonsutøver og viste motstand mot et system som jeg mener ikke tar hensyn til barnas beste.

De siste ti til femten årene har det skjedd betydelige endringer i barnehagesektoren i Norge. Noe som også blir påpekt av Pettersvold og Østrem (2019, s. 7) ved å beskrive at i løpet av de siste ti årene har «kvalitet i skole, barnehage og barnevern i økende grad blitt ensbetydende med

standardiserte, sammenlignbare og universelle løsninger». Blant annet har fokuset på økt kvalitet i barnehagen blitt et sentralt utdanningspolitisk satsningsområde blant annet gjennom stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) med navn *Tett på – tidlig innsats og forebygging i barnehage, skole og SFO*, hvor temaer som tidlig innsats, inkludering, økt bemanning, kvalifiserte barnehagelærere og kartlegging av barn før skolestart er sett på som viktige byggesteiner for å øke kvaliteten i barnehagen. I følge Statistisk sentralbyrå (SSB, 2021) fremkommer det i 2021 at hele 93,4 prosent av alle barn i alderen 1-5 år går i barnehage. Videre fremkommer det Berit Bae (2020, s. 26-27) at det etter hvert «som utbyggingen av barnehageplasser har ført til nærmere full barnehagedekning i 2017, har den politiske interessen blitt mer rettet mot innhold og kvalitet». Sammen med det økte fokuset på kvaliteten i barnehagen og andelen av barn som går i barnehage har barnehagesektoren blitt et attraktivt marked for kjøp og salg av standardiserte programmer og manualer, som Trygghetssirkelen/COS, De utrolige årene med mer.

Siden markedet for standardiserte programmer har blitt stort, har dette ført til en økning av både bruken og utvalget av standardiserte programmer i barnehagene i Norge. Programmene retter seg mot alt fra barns språkutvikling, førmatematiske forståelse, sosial kompetanse med mer. Dette har ført til debatt både i media og i fagmiljøet generelt for hva de standardiserte programmene gjør med temaer som barnehagelærerens metodefrihet, kvaliteten i barnehagen og om de standardiserte programmene går på bekostning av barns medvirkning. Pettersvold og Østrem (2018, s. 12) hevder at det er mye som «står på spill for barnehagen gjennom de siste årene, og det har vært sterke meningsbrytninger i debattene som har pågått».

På bakgrunn av økningen av de standardiserte programmene og den faglige debatten eller diskusjonen som pågår i media er målet med dette prosjektet å finne ut hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer i barnehagen, og om disse erfaringene med standardiserte programmer har en innvirkning på profesjonsutøvelsen til barnehagelærerne. Bakgrunnen for valg av problemstilling er basert på en opplevelse av at barnehagelærerens erfaringer og profesjonelle autonomi ikke har kommet tydelig nok frem i den pågående debatten om standardiserte programmer i barnehagen. Blant annet Pettersvold og Østrem (2018, s. 9) beskriver gjennom boken *Profesjonell uro* at «ofte fremstilles

profesjonsutøverne som avmektige i møte med sterke ønsker om styring fra myndigheter og forvaltning». På grunn av dette mener jeg at det er behov for ytterligere kunnskap om programmenes innhold og faglige premissgrunnlag, og hvordan disse stiller seg til barnehagens formål.

Problemstilling og avgrensning

I dette prosjektet har jeg valgt en problemstilling som retter seg mot barnehagelærerens erfaringer med standardiserte programmer, og om disse erfaringene har en innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Som nevnt tidligere er problemstillingen valgt på bakgrunn av den pågående debatten i media om bruken av standardiserte programmer i barnehagen, og en nysgjerrighet både om de positive sidene ved bruken av standardiserte programmer og om kritikken rettet mot programmene er noe som barnehagelærere kjenner seg igjen i. Problemstillingen for denne masteroppgaven er som følger:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med standardiserte programmer og har disse erfaringene innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse?

Gjennom å beskrive tidligere forskning knyttet til barnehagen i et samfunnsperspektiv og hvordan det er forventet at barnehagene skal arbeide for å sikre kvaliteten i barnehagen, vil dette bidra til å forklare hvorfor de standardiserte programmene er stadig synligere i barnehagen. Blant annet gjennom Nordahl-rapporten fremkommer det at ekspertgruppen mener «at det er for store variasjoner i kvalitet i barnehagene» (Nordahl et.al, 2019, s. 68). Videre fremmer Nordahl et.al (2019, s. 71) at det er et «mål at systemet skal bidra til et mer likeverdig barnehagetilbud for alle barn gjennom å gi støtte til systemisk vurdering og utvikling av kvalitet i barnehagen». For å sikre et likeverdig tilbud til barnehagene i Norge, er det derfor ønskelig med målbare programmer, som vil sikre kvalitet i barnehagen. Dernest vil jeg komme inn på begrepet tidlig innsats, som flere av de standardiserte programmene arbeider mot, gjennom å sikre at de sårbare barna blir fanget opp så tidlig som mulig. Siste delen av dette kapitlet er tilegnet barns medvirkning, som har en stor egenverdi i barnehagene i Norge.

I teoridelen vil jeg benytte sentrale begreper innenfor profesjonsteorien som vil bidra til å styrke barnehagelærerens rett som profesjonsutøver, og hva det innebærer å være en profesjonsutøver i barnehagen. Blant annet kommer begreper som *profesjonell autonomi, taus kunnskap, profesjonalisering, lojalitet* og *motstand* til å løftes frem i teoridelen. Dette vil videre gi dere lesere et innblikk i hvilke teoretiske perspektiver som jeg legger til grunn videre i drøftingen av datainnsamlingen, og som er sentrale elementer for å kunne besvare problemstillingen knyttet til barnehagelæreren som profesjonsutøver.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å kun gi en beskrivelse av de standardiserte programmene som jeg trekker frem, og ikke fokusere på hvordan programmene implementeres i barnehagen eller effekten av bruken av de standardiserte, pedagogiske programmene. Kartleggingsprogrammer som TRAS og Alle med kan også regnes som et standardisert program, men i dette prosjektet kommer jeg ikke til å ha med noen av kartleggingsverktøyene da jeg fokuserer på standardiserte, pedagogiske programmer som følges daglig i barnehagen, som for eksempel Trygghetssirkelen/COS.

Det er viktig å påpeke at målet med dette prosjektet er ikke å finne svar på om utvalget av informanter eller barnehagelærere er for eller i mot bruken av standardiserte programmer, men at målet handler om å få en dypere innsikt i hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer og om disse erfaringene har en innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Jeg kommer kort gjennom drøftingen til å nevne barnehagelærerutdanningen, men innholdet i barnehagelæreren er ikke viet noe teoretisk plass, men er med som en måte å finne ut hvor mye kunnskap barnehagelærere har fått om standardiserte programmer gjennom utdannelsen. Noe som er interessant å finne svar på, spesielt siden bruken av standardiserte programmer har kraftig økt de siste årene.

Opgavens innhold og struktur

I denne delen av prosjektet skal jeg tydeliggjøre prosjektets innhold og struktur. Gjennom dette prosjektets oppbygging har jeg funnet inspirasjon fra Solveig Østrem (2015, s. 263) artikkel om *Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt* hvor jeg har viet ekstra stor plass til det empiriske materialet, for «barnehagelærernes perspektiver kan bidra til økt kunnskap om mulighetene for

å realisere barnehagens mandat innenfor gitte rammer». På bakgrunn av mitt prosjekt, søker jeg å finne ny kunnskap om barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

Dette prosjektet er delt opp i syv kapitler, med flere underkapitler. For å ytterligere tydeliggjøre prosjektet har jeg valgt å ha et delkapittel innenfor innledningskapittelet om de standardiserte programmene som ble trukket frem under datainnsamlingen for å beskrive hva de forskjellige standardiserte eller pedagogiske programmene går ut på. Videre beskrives kritikken av de standardiserte programmene til å bli nevnt. Jeg har ikke med en egen del om de positive sidene ved bruken av standardiserte programmer, da jeg ikke har funnet noe i media, debatter og lignende. Derimot kommer det frem gjennom stortingsmeldinger og Nordahl-rapporten bakgrunnen for hvorfor det er ønskelig med standardiserte programmer i barnehagen, hvor begreper som kvalitetssikring og tidlig innsats er viktige temaer.

I kapittelet om tidligere forskning som i stor grad bygger på barnehagens plass i samfunnet, hvordan kvalitet har fått enda større fokus på bakgrunn av den økende statlige kontroll og styringen i barnehagen, i tillegg til barnehagens verdigrunnlag og barns rett til medvirkning. I datainnsamlingen fikk tidlig innsats og kvalitet i barnehagen, sammen med barns medvirkning stor plass og derfor ser jeg på det som viktige teoretiske elementer til prosjektet.

Teorigrunnlaget retter seg mot sentrale begreper innenfor profesjonsteorien, hvor sentrale begreper som *profesjonell autonomi*, *profesjonelt skjønn*, *taus kunnskap*, *profesjonalisering*, *lojalitet* og *motstand* kommer til uttrykk. Disse begrepene er viktige for å fremme barnehagelæreren som profesjonsutøver og er begreper som vil være sterke bidragsyttere i drøftingen av funnene, hvor informantenes meninger kommer til uttrykk.

I metodedelen har jeg valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming for å kunne besvare problemstillingen, da problemstillingen handler om hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer og om barnehagelærere erfarer at disse programmene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Videre har jeg valgt å fokusere på kvalitativ metode ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Utvalget av informanter består av fire utdannede barnehagelærere som har forskjellig erfaringsgrunnlag knyttet til bruk av standardiserte

programmer. Et fellestrekk ved informantene er at alle har en interesse for den pågående debatten om standardiserte programmer i barnehagen. Gjennom metodedelen vil jeg gjennomgå hele veien fra planlegging av intervjuguide og hele løpet ut til gjennomføring av datainnsamling.

I analysedelen har jeg tatt i bruk en kombinert analysemetode, med både en deduktiv – og en induktiv analysemetode, hvor den deduktive måten gjøres før gjennomføringen av datainnsamlingen, at kategoriene er klare på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

Gjennom den induktive metoden har jeg fått nye kategorier gjennom transkriberingen av intervjuene. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan transkriberingsprosessen har blitt gjennomført. I tillegg vil informantene bli presentert sammen med noen av funnene fra datainnsamlingen.

I drøftingskapitlet vil funnene som er funnet gjennom transkriberingen av intervjuene sees i sammenheng med hverandre og drøftes i lys av aktuell teori. Avslutningsvis vil det komme frem en avsluttende konklusjon sett i sammenheng med problemstillingen. Videre vil jeg drøfte styrker og svakheter av prosjektet, i tillegg til å komme med forslag for videre forskning.

Om standardiserte programmer:

Siden barnehagen har blitt gjenstand for ytterligere statlig styring, har behovet for kvalitetssikring blitt større. Noe som har ført til at standardiserte programmer har fått et inntog i barnehagene. Disse programmene har mange navn, som standardiserte programmer, pedagogiske programmer eller manualbaserte programmer, noe som gjør det hele kanskje litt forvirrende å følge med på. Kartleggingsprogrammer kan sees på som et standardisert program, men i dette prosjektet kommer jeg ikke til å fokusere på kartleggingsverktøy, men de standardiserte programmene som følges over tid og som skal bidra til å motvirke for eksempel mobbing, atferdsutfordringer eller bidra til økt kompetanse.

I dette kapitlet vil jeg presentere fire forskjellige pedagogiske programmer som blir brukt i norske barnehager, hvor jeg har valgt å fokusere på De Utrolige Årene, Circle of Security

(COS/Trygghetssirkelen), Hjerteprogrammet og Grønne tanker-glade barn (Psykologisk førstehjelp). Jeg kommer imidlertid ikke til å analysere eller diskutere programmene, da hensikten med dette delkapittelet er å vise frem teorigrunnet til de standardiserte programmene og noe av kritikken som er rettet mot standardiserte programmer i barnehagen.

Standardiserte eller pedagogiske programmer er pakker som består av både utviklingsverktøy til personalet i barnehagen, og som ferdige pedagogiske opplegg som knytter seg til forskjellige fagområder som finnes i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Noen av programmene, da spesielt De Utrolige årene og COS/trygghetssirkelen har egne moduler som foreldre kan følge opp. Pettersvold og Østrem (2019, s. 7) mener at «det er utviklet en rekke konteksavhengige metoder og manualbaserte programmer for å forebygge og løse problemer, dette er et svar til politikere som etterspør effektive tiltak». For å sikre dette har de i flere helsestasjoner og gjennom BUFDIR (barne-, ungdoms- og familiedirektoratet) tilbudt COS-kurs til foresatte.

Siden det ble full barnehagedekning i Norge, har det vært et større fokus på kvaliteten i innholdet i barnehagen. Blant annet gjennom forskjellige stortingsmeldinger kan man tydelig skjelve at fokuset til kvalitet har økt, noe som gjenspeiles i Gotvassli og Vannebo (i Seland, 2020, s. 13) som forklarer «hvordan endringen kommer til syne i både nasjonale og lokale styringsdokumenter, og de viser hvordan kvalitetsdiskursen blant annet kommer til uttrykk som en økende interesse for ulike manualbaserte programmer og verktøy», noe som kan finnes igjen gjennom blant annet stortingsmelding 19 med navn *Tid for lek og læring* (2015-2016) hvor fokuset på kvalitetssikring ved hjelp av målbare programmer tar stor plass.

De utrolige årene

De utrolige årene eller *DUÅ* er et program som strekker seg gjennom åtte moduler som skal bidra til å hjelpe mot atferdsproblemer og samspillsvansker hos barn i alderen 0-12 år. Gjennom modulene bidrar man til universalforebygging, behandling og målrettet forebygging av atferdsvansker hos barna. Blant annet Seland fokuserte på *De utrolige årene* gjennom sin studie *Når evidens møter praksis* og utdyper at «programmene ble opprinnelig utviklet for å hjelpe

barn og unge med alvorlig problematferd og barn fra såkalte risikoutsatte eller ressursvake familier» (Seland, 2020, s. 33).

Olchowski et. al skrev i 2007 en fagartikkel eller en analyse med navn *Implementing Behavioral Intervention Components in a Cost-Effective Manner: Analysis of the Incredible Years Program* hvor de beskrev *De utrolige årene* eller *the Incredible Years* slik:

«The IY Series strives to prevent delinquency, drug abuse, and violent acts among high risk children. However, immediate goals of the program include the reduction of conduct problems in children; the enhancement of social, emotional, and academic capabilities of children; the promotion of parental competence and positive discipline strategies; the strengthening of families as well as the school-home connection; and the enhancement of teacher classroom management skills» (Olchowski et.al, 2007, s. 287).

Slik det fremkommer i sitatet over fra Olchowski handler egentlig DUÅ om å motarbeide kriminalitet, rusavhengighet og vold mot de sårbare barna, samtidig som programmet arbeider for å redusere atferdsutfordringer hos barn, bidra til å støtte barn i deres sosiale og emosjonelle utvikling samt styrke familiebånd og samarbeidet mellom hjem-skole. Noe som tyder på at De utrolige årene bygger på den kognitive atferdspsykologien, også kalt KAT. I følge De utrolige årene sine norske nettsider er «DUÅ en av de best dokumenterte programseriene i Norge for å hjelpe barn med atferds- og sosiale vansker og deres familie» (DUÅ). Videre fremkommer det at DUÅ er en «nasjonal satsing fra Helsedirektoratet og har som mål å fremme barns psykiske helse ved å trygge foreldrene i foreldrerollen, styrke barns sosiale -, emosjonelle- og problemløsningsferdigheter, og å forebygge og behandle atferdsvansker» (DUÅ). Selve programmet er utviklet av professor emeritus Carolyn Webster-Stratton som er utdannet klinisk psykolog.

Circle of Security (COS) – Trygghets sirkelen

Trygghets sirkelen er utviklet av Kent Hoffman, Glen Cooper og Bert Powell, som finner mye av sin inspirasjon fra John Bowlby sin tilknytningsteori. COS har de senere årene blitt et satsningsprogram i flere kommuner, hvor både skoler, barnehager og helsestasjoner bruker trygghets sirkelen. Modellen som COS bygger på viser barns tilknytningsatferd visuelt gjennom

en sirkel. I den øverste sirkelen søker barnet ut i verden, før barnet kommer tilbake for å søke støtte og trøst hos den voksne. Voksenpersonen skal alltid være den trygge og sikre havnen. Gjennom Circle of Security International sine nettsider kan man lese følgende om programmet:

«The Circle of Security is a visual map of attachment. The ‘father’ of attachment theory, John Bowlby, said this about attachment: Íntimate attachments to other human beings are the hub around which a person’s life revolves, not only as an infant or a toddler or a schoolchild but throughout adolescence and years of maturity as well, and on into old age. From these intimate attachments a person draws strength and enjoyment of life and, through what he contributes, gives strength and enjoyment to others. These are matters about which current science and traditional wisdom are at one» (Circle of security).

Gjennom sitatet over kommer det frem at COS er et visuelt kart om tilknytning, og henviser videre til grunnleggeren av tilknytningsteori, John Bowlby, som beskrev tilknytningsteori som en intim tilknytning til andre mennesker som holdepunkt i et persons liv, ikke bare som en baby eller som et skolebarn, men gjennom hele deres voksne liv. Gjennom denne tilknytningen finner personen styrke og livsglede, og gir styrke og glede til andre. Tilknytningsteori er noe som er en relevant del av barnehagelærerutdanningen, og som alle barnehagelærere har god kjennskap til. Dersom barnet skal få et godt samspill med den voksne trenger barnet «at den voksne for det meste er responderende, pålitelig, forståelsesfull og tålmodig» (Bowlby, 1988; Bowlby, 2007; Winnicott, 1997, i Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 87), og gjennom det gode samspillet hvor partene opplever en felles glede av å være sammen, får barnet en trygg tilknytning til den voksne rundt seg.

Hjerteprogrammet

Hjerteprogrammet er et program som er utarbeidet gjennom Læringsverkstedet, som er en privateid barnehagekjede. Programmet er delt inn i tre kategorier eller tre hjerteslag; jeg, du og vi, og under disse er det ytterligere ni moduler med forskjellig vanskelighetsgrad. Målet er å arbeide strukturert mot barns sosiale kompetanse, hvor man implementerer programmet både i samlingsstunder og i andre aktiviteter i barnehagen ved hjelp av samtalekort og en historiebok. På læringsverkstedet sine nettsider kan vi lese om deres hjertekultur som skal «bidra til å styrke

barnas sosiale kompetanse. I Læringsverkstedet ønsker vi å skape et miljø, der barn får muligheter til å utvikle alle sider ved barnas sosiale kompetanse» (Læringsverkstedet). Videre trekker de frem viktige kjerneelementer, som evnen til å vise empati, respekt og nærhet til sine egne følelser.

Grønne tanker – glade barn (Psykologisk førstehjelp)

Det standardiserte programmet *Grønne tanker – Glade barn* blir kalt psykologisk førstehjelp og knytter seg opp mot barns psykiske helse og følelsesbevissthet. Målet med programmet er å bevisstgjøre barn og unge deres følelser, da gjennom grønne og røde tanker – hvor grønne tanker er positive, mens de røde tankene er negative. I følge Holth og Madsen (2019, s. 37) er «teorien og teknikkene i Psykologisk førstehjelp utgangspunkt i terapeutiske metoder hentet fra den kognitive atferdsterapeutiske tradisjonen, og med det flyttes terapeutiske teknikker ut av psykologisk praksis og inn i barns hverdagsliv». Noe som betyr at både grønne tanker – glade barn, og de utrolige årene ikke er et pedagogisk verktøy eller program, men heller et atferdspsykologisk program.

Grønne tanker – glade barn er utviklet av psykologspesialisten Solfrid Raknes i Norge, og barnehageprogrammet brukes av barn i alderen 4-7 år. Målet med programmet er å «tilby alle barn og unge måter å håndtere psykologiske utfordringer i livet på. Materialet er dermed ikke kun et verktøy ved indikasjon på psykiske plager, men er tenkt som noe alle unge potensielt kan ha nytte av» (Holth & Madsen, 2019, s. 38). I barnehageversjonen av programmet følger det med den grønne og den rød bamsen, sammen med et veiledningshefte til personalet og noen flippovers. Programmet er i likhet med DUÅ hentet fra den kognitive atferdspsykologien (KAT).

Kritikk av standardiserte programmer

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å gå nærmere inn på kritikken som de standardiserte programmene har møtt på etter at bruken eller ønske om å bruke programmene har kommet tydeligere frem fra nasjonale og lokale styringsdokumenter. Jeg kommer på grunn av oppgavens omfang ikke til å gå inn på kritikken som retter seg mot hvert enkelt program, men en sammenfatning av den kritikken som jeg mener er mest relevant og som viser et tydelig bilde

av hva kritikken av de standardiserte programmene går ut på. Videre kommer jeg til å oppklare hvorfor flere profesjonsutøvere, forskere og professorer mener at disse programmene ikke burde styre barnehagehverdagen.

Ettersom barnehagene i større grad har kommet frem i søkelyset, hvor politikere er ute etter effektive tiltak for å sikre kvaliteten i barnehagen, har bruken av standardiserte programmer i barnehagene fått en adskillig økning. Programmene skal bidra til å både forebygge og løse problemer i alt fra sosiale ferdigheter til atferdsutfordringer, i tillegg til å bidra til at alle barn får en trygg tilknytning. «Mantraet er at jo tidligere innsatsen settes inn, jo større er sjansen for å hindre for eksempel mobbing, svake skolerestater, frafall i videregående skole og psykiske lidelser blant ungdom» (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7). Nå som bruken av standardiserte programmer har blitt implementert i flere kommunale og private barnehager, har diskusjonene floreret både i media og innenfor fagmiljøet, og mange er usikre på hva slags samfunnsborgere det er politikerne ønsker at barnehagen skal bidra til å forme. Mari Pettersvold, førsteamanuensis i sosiologi og Solveig Østrem, professor i pedagogikk, er to sterke motstandere av bruken av standardiserte programmer og har gjennom flere fagbøker, som *Mestrer*, *Mestrer ikke (2012)*, *Problembarna (2019)* og *Profesjonell Uro (2018)*, uttrykt både motstand og kritikk mot den standardiseringen som skjer i barnehagene nå, blant annet ved å mene at «programmene griper inn i pedagogisk og barnevernfaglig arbeid og endrer vilkårene for profesjonsutøvelse» (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 9). Videre trekker de frem at bruken av programmene går utover foreldresamarbeidet og kan ha en direkte inngripen på familieliv – spesielt i de programmene som har egne foreldremoduler, som for eksempel Trygghetssirkelen og De utrolige årene.

De standardiserte programmene møter ikke kun på kritikk gjennom fagbøker, men også i andre medier. Blant annet Dag Øystein Nome, førsteamanuensis i pedagogikk, skrev i 2019 en kronikk om hvordan han mener at pedagogiske programmer svekker tilliten til barna og deres lærere. Han mener blant annet at «den økende graden av manualbaserte arbeidsmåter er problematisk med hensyn til lærere og barnehagelæreres status. Jo sterkere regulert en arbeidsprosess er, jo mindre er handlingsrommet for faglig skjønn og etiske vurderingsevne for den enkelte yrkesutøveren» (Nome, 2019). Gjennom det Nome beskriver, kan det tyde på at

han mener at barnehagelærerens profesjonsutøvelse går på bekostning av de standardiserte programmene. Samtidig trekker Nome frem at han tror at intensjonen om å bruke standardiserte programmer egentlig er god, for selv om mange av de pedagogiske programmene har sitt utspring innenfor spesialpedagogikken eller kognitiv atferdsterapi, så er målet å sikre at alle de sårbare barna blir fanget opp. Noe som knytter seg sterkt til tidlig innsats, som også har fått større plass i barnehage – og skolesektoren i Norge (Meld.St.6 (2019-2020)).

I 2020 skrev Universitetslektor Brit Nordbrønd, Dosent/Dr.Philos Ann Merete Otterstad og professor Ninni Sandvik et debattinnlegg i *Khrono* om *barnehagelærere i markedsliberalistisk skvis*, hvor de uttrykker at barnehagelærere har hvert sitt individuelle ansvar for å sikre kvaliteten i barnehagen, uten å ha nok handlingsrom til å håndtere situasjonene eller barnehagehverdagen ut fra sitt eget faglige og etiske skjønn. Slik som Nome, mener Nordbrønd, Otterstad og Sandvik at handlingsrommet til barnehagelærerne blir mindre gjennom bruken av de standardiserte programmene. De utdyper videre at «de standardiserte programmene legitimeres gjennom begreper som kvalitet, tidlig innsats, livslang læring, barns beste og effekt. Alt dette er elementer i en markedsorientert diskurs, tankemønstre som har fått økt innpass i feltet i form av statlig styring og kommunal kontroll» (Nordbrønd et.al, 2020). Det kan tyde på at i likhet med Nome, så mener Nordbrønd et. al, at barnehagelæreren sitt profesjonelle skjønn og deres autonomi kommer i skvis gjennom den økte statlige styringen.

Tidligere forskning:

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for å besvare problemstillingen *Hvilke erfaringer har barnehagelærere med standardiserte programmer og har disse erfaringene innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse?* For å kunne besvare problemstillingen kommer jeg først til å forklare barnehagen i et samfunnsperspektiv, som handler om den statlige styringen og kontrollen som er en økende trend i barnehagen. Videre kommer jeg inn på politikk for kvalitet, som handler om fokuset om kvalitetssikring i form av målbare programmer, og hva som fremkommer gjennom forskjellige stortingsmeldinger som har innvirkning på barnehagen som organisasjon. I barnehagens

verdigrunnlag kommer styringsdokumentet Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) til uttrykk, noe som er arbeidsverktøyet og retningslinjene til barnehagelæreren. Jeg kommer også til å beskrive barnehagelærerens profesjonsutøvelse i dette kapitlet, hvor deler bygger seg på de kritiske stemmene knyttet til om barnehagelæreren kan se på seg selv om en profesjonsutøver. Til slutt kommer barns medvirkning og tidlig innsats, da disse begrepene kom frem under gjennomføringen av datainnsamlingen, og som er begreper som har eller som er i ferd med å ta stor plass i barnehagesektoren.

Barnehagen sett i et samfunnsperspektiv

I 2005 da barnehagen ble flyttet fra barne- og likestillingsdepartementet til kunnskapsdepartementet har metodefriheten til barnehagelærere blitt mindre på bakgrunn av den økte statlige styringen. Siden den gang har barnehagene i Norge blitt sett på som det første trinnet i barns utdanningsløp, og sammen med dette har interessen for barnehagens drift og kvalitet økt fra politisk hold. I følge Bae (2020, s. 29) har det «siden den første barnehageloven kom i 1975, skjedd store endringer i sektoren. Dette gjelder både antall barn og alderen på barna som går der, rett til barnehageplass, variasjon av driftsformer, og innholdsmessige føringer, for å nevne noen». I 2006 kom den lovfestede retten til barnehageplass for alle barn i alderen 1-5 år, hvor barnehageplasser tidligere bare var til gode for noen. Som nevnt i innledningskapitlet går nå så mye som 93,4 prosent av alle barn i barnehage, noe som gjør at kravet om full barnehagedekning i Norge snart er nådd.

Til tross for det økte fokuset på kvalitet i barnehagene kan man se at det er for store variasjoner fra kommune til kommune, blant annet gjennom kvaliteten på bemanningsnormen og pedagognormen. Seland (2020, s. 69) trekker frem at «Norge er et av få land innenfor OECD-området som ikke stiller noen minimumskrav til kompetanse hos dem som arbeider i barnehagen», noe som bidrar til et stort sprik blant kompetansen om barn. I tillegg er det et stort antall fagarbeidere som arbeider som pedagogiske ledere på dispensasjon, da det ikke er nok utdannede barnehagelærere å oppdrive i enkelte kommuner. Dette gjenspeiles i Bae (2020, s. 35) som hevder at «i en situasjon hvor stadig flere barn befinner seg i barnehage, organisasjonsformene er komplekse, og en ambisiøs rammeplan gir personalet krevende arbeidsoppgaver, er behovet for et velutdannet personale mer nødvendig enn noensinne».

Siden barnehagen ble en del av kunnskapsdepartementet har barnehagelærere blitt satt under et større press i form av ytterligere arbeidsoppgaver som skal bidra til å sikre kvaliteten i barnehagen. Blant annet Bae (2020, s. 27) trekker frem hvordan stortingsmeldinger fremmer forslag for hvordan kvalitetsarbeidet i barnehagen skal kunne styrkes, og hun utdyper at «det som er problematisk, er hvis kvalitet beskrives for generelt og uten presiseringer. Da vil det være vanskelig å si om tiltakene bygger på hensynet til barnets beste, eller om de bygger på for eksempel økonomiske interesser eller eierinteresser» (Bae, 2020, s. 27). Videre gjennom St.Meld. 19. *Tid for lek og læring* ((2015-2016), s. 12) kommer det frem at flere undersøkelser viser at kvaliteten på tilbudet i barnehagene i Norge har for store variasjoner, og at dette gjelder «både kvaliteten på struktur (voksen-og pedagogtetthet, gruppestørrelse, personalets kompetanse) og innhold (samspillet mellom barna og de ansatte og innad i barnegruppen og de pedagogiske aktivitetene som gjennomføres)».

Politikk for kvalitet

Som nevnt i tidligere kapittel ble barnehagen flyttet fra barne- og likestillingsdepartementet over til kunnskapsdepartementet i 2005, og dette førte til at barnehagen i større grad ble skoleforberedende. Noe som blant annet kommer frem gjennom Meld.St. 19, *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* ((2015-2016), s. 5) hvor det kommer tydelig frem at barnehagen i større grad skal bli skoleforberedende, blant annet ved at barnehagen «som det første, frivillige trinnet i utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv og dermed for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sitt potensial». En av måtene politikerne tenker at det er lurt å begynne med er å øke kartleggingen og standardiserte programmer for å øke kvaliteten og skape større likheter i alle barnehager i Norge. Olsen (2017, s. 153-154) mener at «politiske styresmakter gradvis har fått større innflytelse over barnehagens form og innhold, ettersom barnehagesektoren har blitt et offentlig tjenestetilbud som omfatter nærmest alle barn i førskolealder», og gjennom kartleggingsverktøy og standardiserte manualer eller programmer er det lettere å få konkrete tall på kvaliteten i barnehagene. Noe som fører til at metodefriheten til barnehagelærere, og deres muligheter for å bruke profesjonelt skjønn ender i et spenningsfelt.

I tillegg til at barnehagene i større grad skal være skoleforbedrende og barnehagene skal etterstrebe nye metoder for å kvalitetssikre driften av barnehagene, så er det tydelig at den politiske styringen av barnehagene øker i takt med kravene. Blant annet Hennem og Østrem (2021, s. 117) mener at det er en «gjennomgående tendens til sterkere politisk styring av barnehagen. Tendensen går blant annet ut på at politikere legger føringer for barnehagens innhold på en måte som medfører at kunnskapsgrunnlaget politiseres og barnehagens verdigrunnlag blir utfordret av andre mål og verdier». Et stort ønske regjeringen har er at alle barn skal språkkartlegges før skolestart, noe som kommer frem i Meld.St. 6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) hvor det står at «regjeringen tar sikte på å innføre plikt for kommunen til å vurdere alle barn før skolestart ed det formål å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper» (Meld.st. 6, (2019-2020), s. 30). Dette har ført til at flere barnehagelærere har gitt motstand, og stilt spørsmål ved hvordan språkkartleggingen av alle barn er å ta hensyn til barnets beste, og at dette vil få pedagogene – som det allerede er få av – til å være enda mer borte fra avdelingen.

Kvalitetsbegrepet i barnehagesammenheng kan deles inn i to kategorier: strukturell kvalitet og prosessuell kvalitet. Den strukturelle kvaliteten handler om barnehagens struktur og er både målbare og observerbare. I følge Nordahl-rapporten (2019, s. 69) handler den strukturelle kvaliteten i om for eksempel «antall pedagoger og andre medarbeidere i forhold til antall barn, stabilitet i personalet, utdanningsnivå (pedagogtetthet) og økonomiske forutsetninger». Denne formen for kvalitet er lettere å kunne måle kvaliteten av, da disse forutsetningene kan finnes gjennom dokumentasjon fra arbeidsplassen. Mens prosesskvaliteten i barnehagen er i større grad utfordrende å måle, for prosesskvaliteten handler i hovedsak om «prosesser som barnet selv inngår i for eksempel relasjoner med voksne og barn, og pedagogisk innhold» (Drugli, 2014, i Nordahl et.al, 2019, s. 69).

Barnehagens verdigrunnlag

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), står det at barnehagens verdigrunnlag skal sees i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. «Barnehagen har egenverdi og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas

behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I barnehagens verdigrunnlag rommer svært mange sider av hva det vil si å være barnehagelærer i Norge, og «det å utvikle kvalitet i barnehagen knyttes til strukturer, prosesser, relasjoner og resultater» (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 163) i mye større grad enn tidligere.

Gjennom Meld.St. 6 ((2019-2020), s. 21) trekkes det frem viktigheten av gode lærere for å sikre god kvalitet i skolen. I barnehagen er det ingen hemmelighet at det er stor manko på utdannede barnehagelærere, og til tross for dette har regjeringen skjerpet pedagognormen ytterligere slik at pedagogtettheten skal bli større. Utfordringen ligger i at det ikke er nok utdannede barnehagelærere og blant annet fremkommer det i Meld.St. 6 ((2019-2020), s. 21) at «gode lærere er avgjørende for at barna og elevene skal lære og trives, men det er også behov for ansatte med annen kompetanse». Barn er fremtiden, og at barnehagene bidrar til at barna får de beste forutsetningene og den beste starten da de begynner i barnehagen er en investering som burde bli gjennomført, og som man ser gjennom flere stortingsmeldinger at er et klart fokus. «Barnehagen skal gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud og bidra til en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek.» (St.meld.6. (2019-2020), s. 27).

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse

I delkapittelet om *kvalitet i barnehagen* trakk jeg frem hvordan barnehagen stadig blir stilt større krav i forhold til kvalitetssikring av barnehagens innhold. Gjennom dette kapittelet kommer jeg til å trekke frem hvilke roller barnehagelæreren har som profesjonsutøver – en rolle som tidligere har vært diffus, men som i de senere årene har blitt tydeligere. Jeg kommer videre til å trekke uenigheten knyttet til om barnehagelæreren er en profesjonsutøver og hvilke begrunnelser som legges til grunn.

Barnehagelærerens rolle som profesjonsutøvelse har tidligere vært diffus, og i debatter både i media og blant fagfolk har det vært en del uenighet knyttet til om barnehagelæreryrket kan sees på som en profesjon. Blant annet gjennom rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2018) om *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv* fremkommer det at når man ser barnehagerollen som en profesjon, «forventes det at barnehagelærerne har en reflektert

forståelse av oppgaven de har ansvaret for, at de mestrer et komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer, og at de kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Derfor er jeg nysgjerrig på å finne mer ut om hva det vil si å ha en profesjon og å være en profesjonsutøver. Blant annet Østrem (2015, s. 263) mener at selve profesjonsutøvelsen er et sted hvor fag og politikk møtes, og at en profesjon «befinner seg i et spenningsfelt fordi man som bindeledd mellom samfunn og enkeltmennesker har ansvar for å ivareta interesser som kan komme i konflikt med hverandre». Dette kan sees i sammenheng med blant annet språkkartleggingen som ble nevnt tidligere, hvor barnehagelærerne viste motstand.

Om barnehagelærere er en profesjonsutøver, er det ikke alle som er enige i. Blant annet Jens-Christian Smeby (2011, i Kolsrud, 2017, s. 51) er kritisk til om barnehagelæreryrket er en profesjon, blant annet ved å påpeke den flate strukturen som finnes i barnehagen hvor det er et veldig lite skille mellom pedagogisk leder og assistentene. Samtidig er det flere som diskuterer for barnehagelæreryrket som profesjon, for «selv om en barnehagelærer og en assistent i stor grad utfører de samme oppgavene, vil utøvelsen og tankene bak kunne skille seg vesentlig fra hverandre» (Pålerud, 2014, s. 49; Eik, 2014, s. 66, i Kolsrud, 2017, s. 51). Videre kan vi se gjennom Steinnes (2014, i Eik et.al, 2018, s. 165) som påpeker tre faktorer som setter profesjonalitet til barnehagelærere under press. Han trekker blant annet frem de stadig nye kravene om standardisering, testing og måloppnåelse som har kommet inn i barnehagehverdagen gjennom New Public Management, som han mener utfordrer barnehagelæreres profesjonelle autonomi. Steinnes, på samme måte som Smeby, trekker også frem den «flate strukturen og likhetsidealet, trekk som er ansett å være typiske ved arbeidsfellesskapet og arbeidsdelingen i barnehagen» (Eik et. al, 2018, s. 165). Den tredje faktoren som Steinnes trekker frem handler om kunnskapsgrunnlaget til barnehagelærere, som «som kan ha sammenheng med at utdanningen har hatt et uklart teoretisk fundament, og at arbeidsfeltet har et lekmannspreg» (Eik et.al, 2018, s. 165).

I de senere årene har det vært flere kritiske barnehagelærere som har engasjert seg mer aktivt i politikken, for å fremme sin egen profesjonsutøvelse. Dette kommer tydelig frem i debattinnlegg i media, gjennom «barnehageoppbrot» som samler flere tusener av underskrifter

gjennom forskjellige underskriftskampanjer, og alt dette er med på å bidra til å styrke profesjonen til barnehagelærerne. Blant annet Kolsrud (2017, s. 52) mener at «rekken med kritiske barnehagelærerstemmer vi har sett de siste årene, har vært et bidrag til å bygge en sterkere profesjonsidentitet blant barnehagelærere».

Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2018, s. 18) er to som kjemper mot at barnehagelærere skal bli sett på som profesjonsutøver, og de utdyper at «barnehagelærerens profesjonelle ansvar er basert på tillit fra samfunnet. Tilliten er basert på at barnehagelæreren gjennom sin utdanning har tilegnet seg kunnskap og verdier som gjør det mulig å realisere barnehagens formål». På bakgrunn av den politiske interessen etter kvalitet i barnehagen er det viktig at barnehagelærere har kjennskap til hva som skjer i barnehagene. Berit Bae (2020, s. 26) mener at ved å ha kjennskap til «offentlige dokumenter kan bidra til at profesjonsutøverne ser eget arbeid i en større samfunnsmessig kontekst. Gjennom å engasjere seg i dialog med andre yrkesgrupper og yte profesjonell motstand mot politiske føringer kan barnehagelærere være med og påvirke utviklingen på feltet» (Bae, 2020, s. 26). Barnehagelærere har i de senere årene blitt en større del av politikken, og mange engasjerer seg stort i politikken. Blaafalk et. al (2017, s. 13) mener at for å styrke barnehagelærere sin profesjon er det viktig å være en politisk aktør. «Å være aktør handler om å opptre, medvirke, handle eller delta. Aktørbegrepet kan knyttes til profesjonsutøvelse. Det handler i denne sammenheng om hvordan vi som profesjon medvirker, handler og deltar for å ivareta det oppdraget som samfunnet har gitt oss» (Blaafalk et.al., 2017, s. 13).

Gjennom forskningsartikkelen *Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden*, skrevet av Marja Kuisma og Anette Sandberg (2008, s.187) fremkommer det at «the professional field for the preschool teacher's role can be understood by the connection between the society and its development. The society formulates expectations (the arena for formulation), which preschool teachers realise in their daily work» (Lindensjö & Lundgren, 2000, i Kuisma & Sanberg, 2008, s. 187). De trekker frem at profesjonen til barnehagelærere kan bli forstått gjennom samfunnet og dens utvikling, som igjen barnehagelærere gjennomfører på sin arbeidsplass. Derfor er det viktig at barnehagelærere er gjort kjent med hvilke politiske føringer som gjelder i barnehagen. Dette gjenspeiles i hva

Hennum og Østrem (2016, s. 113) mener om at «barnehagelæreren som profesjonsutøver må være seg bevisst at pedagogikk og profesjonsutøvelse aldri kan isolere seg fra politikken».

Tidlig innsats i barnehagen

På bakgrunn av at jeg er masterstudent i Tilpasset opplæring, et begrep som ikke finnes i barnehagesektoren, synes jeg det er viktig å kunne trekke noen av trådene tilbake til masterstudiet som jeg går på. Det som jeg i denne sammenheng har valgt å implementere inn i oppgaven er begrepet *Tidlig innsats*, som er svært aktuelt både gjennom dette masterstudiet, men også i tilknytning til de standardiserte programmene hvor flere av programmene har som mål å sikre at de sårbare barna skal fanges opp så tidlig som mulig. I følge Meld. St. 6 som har navnet *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020)* kommer det frem at «tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld.St. 6, (2019-2020), s. 12). Målet med tidlig innsats er å sørge for å skaffe så tidlig som mulig hjelp og støtte til de barna som trenger det.

Til tross for at tidlig innsats er et relativt nytt begrep i Norge, så er begrepet *Early Intervention* internasjonalt et etablert begrep som har sin opprinnelse fra USA. Monica Seland er professor i pedagogikk, og gjennom hennes studie om det programbaserte programmet *De utrolige årene* har hun utforsket hvordan tidlig innsats virker inn på barns og ansatte i barnehagens liv, og hun beskriver at tidlig innsats er kjennetegnet av en «tiltro til og bruk av evidensbaserte kartleggingsverktøy og programmer. Implementering av evidensbaserte tiltak skal sikre høy grad av faglighet og systematikk i arbeidet gjennom en standardisering av praksis» (Seland, 2020, s. 15).

I 2006-2007 kom Meld.St.nr. 16 ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, hvor det ble beskrevet at tidlig innsats er «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes» (Kunnskapsdepartementet, (2006-2007), s.10). Blant annet Ragnhild Andresen (2017, s.122) stiller seg kritisk til at samfunnet stiller i økende grad stiller større krav til barnehagelærerne og mener at gjennom Meld.st.nr. 16 kommer «samfunnets behov for at barn utvikler bestemt kunnskap» tydelig til syne. Hun henviser videre

til Berit Bae som i 2011 mente at «språkopplegg, snakke-pakker, kartleggingsverktøy og liknende avløser den typen kartlegging som skjer ved å møte barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill, vil barnehagelæreren få et fjernere forhold til barna, noe som også vil svekke muligheten for å utvikles som profesjonsutøver og menneske» (Bae, 2011, i Andresen, 2017, s. 123-124). Med den økende bruken av standardiserte programmer og fokuset på tidlig innsats og kvalitet i barnehagen, kan det virke som om barnehagen i større grad enn tidligere, noe som Gotvassli og Vannebo (2016, i Seland, 2020, s. 13) viser gjennom endringen «som kommer til syne i både nasjonale og lokale styringsdokumenter, og de viser hvordan kvalitetsdiskursen blant annet kommer til uttrykk som en økende interesse for ulike manualbaserte programmer og verktøy».

Barns medvirkning

Bakgrunnen for dette prosjektet er å finne ut om barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om barnehagelærerne mener at disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Innenfor barnehagefaglige praksiser kommer barns medvirkning sterkt til uttrykk, og barns rett til medvirkning er både lovfestet i Lov om barnehager og i samfunnsmandatet. Det kan virke som om dette temaet kommer malplassert inn når temaet for dette prosjektet i stor grad handler om barnehagelæreres profesjonsutøvelse, men jeg mener at barns rett til medvirkning har en såpass sterk plass i barnehagen og er gjennomsyret gjennom profesjonsutøvelsen til barnehagelærere. I tillegg er jeg nysgjerrig på å vite om barnehagelærere har erfaring med at de standardiserte programmene går på bekostning av barns rett til medvirkning.

Barns medvirkning har de siste årene fått mye oppmerksomhet i barnehagesammenheng, og siden begrepet kan tolkes på forskjellige måter bidrar dette til at barnehagene har ulike arbeidsmetoder og barnehagepedagogiske praksiser. Blant annet påpeker Kjørholt (2005, i Bae, 2009, s. 9) «at barns deltagelse kan praktiseres slik at individualisme og manglende fellesskapsorientering blir resultatet» Dette kan føre til at barn blir oppfattet som såpass selvstendige at voksne stiller seg i bakgrunnen, og at dermed de voksnes ansvar for beskyttelse og omsorg blir tilsidesatt. Utfordringen er dersom personalet i barnehagen tenker at barna er mer selvstendige enn det de egentlig er og inntar en passiv rolle i samspillet til barn, eller at de

ikke bruker like mye tid på å starte samtaler med barn. «Medvirkning fremmer barns autonomi gjennom opplevelsen av at de kan påvirke noe av det som skjer i barnehagen. Men medvirkning må ikke forveksles med at de ansatte skal innta en passiv rolle i samspillet med barna» (Drugli & Lekhal, 2020, s. 132).

I §3 Lov om barnehager, som ble en del av barnehageloven i 2005, står det at «barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet» (Barnehageloven, 2005, §3). Barns medvirkning er i tillegg nevnt i Grunnloven §104, hvor ordet barns medvirkning er byttet ut med hensyn til barnets beste, hvor det står «ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Grunnloven, 1814, §104). Disse paragrafene kommer fra FNs barnekonvensjon hvor det står at alle barn er likeverdige mennesker, og siden grunnlovsparagraf §104 kom i 2014, «gir tydelige signaler til samfunnet om at barn, på linje med andre borgere i vårt samfunn, skal kunne bli beskyttet og møtt med respekt». (Bae, 2020, s. 46).

I denne tiden, hvor interessen øker for barnehagen fra politisk hold, løftes også rollene til styrere og pedagogiske ledere tydeligere frem i Rammeplanen fra 2017, i motsetning til Rammeplanen fra 2006. Blant annet fremkommer det at «styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og at «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Siden det i Rammeplanen er et stort fokus på barns rett til medvirkning, er det viktig at både styrer og pedagogiske ledere har et bevisst forhold til hvordan de skal arbeide slik at barns rett til å uttrykke seg blir realisert i praksis. Drugli & Lekhal (2020, s. 131) påpeker at «medvirkning ikke må forveksles med at voksne ikke skal delta, med at de voksne følger barnas initiativ og heller bringer næring inn i situasjonene enn å overta».

Teori:

Dette kapitlet tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som vil bli benyttet i denne undersøkelsen. Gjennom denne delen av teksten ønsker jeg å gi leseren et innblikk i hvilke teoretiske perspektiver som jeg anvender i drøftingen av funn, og som bidrar til å forme dette prosjektet. Da målet med dette prosjektet er å finne ut hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer og om barnehagelærerne erfarer at disse programmene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse, kommer dette kapitlet til å handle om noen sentrale begreper fra profesjonsteorien. I følge Eik et. al (2018, s. 27) gir profesjonsteorien kunnskap om «hvordan profesjoner dannes, organiseres og utvikles, og i denne sammenhengen nyttes dette perspektivet for å gi innsikt i hva som kan skape og opprettholde organisatoriske strukturer som påvirker barnehagelærerprofesjonen».

Teoriene jeg har valgt å benytte for å kunne besvare problemstillingen er profesjonell autonomi begrepet, som handler om profesjonsutøverens frihet til gjennomføring av arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder. Videre knytter jeg inn begrepet profesjonelt skjønn, hvor barnehagelæreren bruker både sitt kunnskapsgrunnlag, sammen med etiske standarder og sine erfaringsgrunnlag for å finne ut hvordan arbeidsoppgaver kan løses på best mulig måte. Innenfor profesjonsetikk vil jeg beskrive hvilke normer som styrer barnehagelæreren som profesjonsutøver. Gjennom den tause kunnskapen beskriver jeg kunnskapen som ikke kan læres bort, men som ligger i «kroppen» til profesjonsutøveren. Jeg har valgt å slå sammen profesjonalisering og lojalitets delkapitlet, da jeg mener de på sett og vis henger sammen. Profesjonalisering handler om hvordan en profesjon blir en profesjon og lojalitet henger sammen med hvordan arbeidstakeren skal være lojal mot arbeidsgiver. Avslutningsvis vil jeg beskrive motstandsbegrepet, hvor Michel Foucault er sentral.

Profesjonell autonomi

I tidligere kapitler har jeg viet en god del plass til å forklare den økende statlige styringen som skjer i barnehagene, og at kravene som blir stilt til barnehagelærerne blir stadig flere. I følge Greve et. al (2014, i Eik et.al, 2018, s. 165) har barnehagelærere tradisjonelt sett «hatt relativt stor metodefrihet, og rammeplanen har gitt grunnlag for en stor grad av skjønnsutøvelse».

Sammen med den økende styringen både på nasjonalt og på kommunalt nivå gjør at flere barnehagelærere føler et press på deres profesjonelle autonomi. Blant annet Greve et.al (2014, i Eik et.al, 2018, s. 165) gir eksempelet på forslaget om ny lov om barnehager som kom i 2015, hvor det «ble foreslått en presisering og styring av eiers styringsrett når det gjelder valg av metoder for dokumentasjon, kartlegging og evaluering». Dette kan dermed bli sett på som en innstramming av barnehagelæreres profesjonelle autonomi og begrense deres muligheter for skjønnsutøvelse.

Samtidig må vi spørre oss hva det vil si å være en autonom profesjon? I følge Eik et.al (2018, s. 93) er begrepet autonomi i profesjonsteorien beskrevet som et særtrekk ved profesjonene, og dette betyr at «profesjonsutøvere må forholde seg til rammeverket som er gitt til profesjonen, men de har en viss grad av frihet eller autonomi til å prioritere og velge hvordan de skal utføre arbeidet». Gjennom barnehagens samfunnsmandat og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver har samfunnet stilt krav til hva barnehagelæreren skal gjennomføre, men barnehagelæreren har en viss grad av frihet til hvordan oppgavene skal gjennomføres, da Rammeplanen ofte har brede mål innenfor de forskjellige fagområdene. Blant annet Eik et. al. (2018, s. 138) tolker den profesjonelle barnehagelæreren som en «autonom aktør som kritisk undersøker og vurderer egen praksis ut fra et bredt kunnskapsgrunnlag og barnehagens mandat for å kunne utvikle det pedagogiske arbeidet videre». Gjennom å bruke sin profesjonelle skjønn kan dette dermed bidra til å styrke mulighetsrommet som finnes i barnehagene og samtidig motarbeide at de politiske trendene styrer utviklingen av barnehagefeltet.

Videre ønsker jeg å trekke frem interessen som blant annet Seland (2009, i Eik et.al, 2018, s. 93) har om tanken om New Public Management, hvor det fremkommer at barnehagelæreren nå i større grad enn tidligere må forholde seg til politiske føringer som utformes på nasjonalt og lokalt nivå, hvor det tidligere har vært svært lite offentlig styring. Nå må barnehagelæreren i større grad enn tidligere følge de statlige føringene, og «de politiske rammene kan gi både muligheter og sette begrensninger for det profesjonelle pedagogiske arbeidet» (Eik et.al, 2018, s. 94).

Molander og Terum (2008) beskriver det som at profesjonen selv lager lover innenfor sitt virksomhetsområde. Som nevnt tidligere har barnehagesektoren vært gjenstand for liten offentlig styring, og personalet i barnehagen har hatt en stor grad av autonomi eller frihet til valg av gjennomføring eller valg av arbeidsmetode. Seland (2009) viser til ny interesse for å styre barnehagene ut fra en New Public Management-idé, der styring og kontroll er sentrale elementer (Eik et.al, 2016, s. 93). De må forholde seg til politiske føringer som utformes både nasjonalt og lokalt, og føringene får betydning for profesjonsutøvelsen. De politiske rammene kan både gi muligheter og sette begrensninger for det profesjonelle pedagogiske arbeidet. I hvor stor grad profesjonene skal vise politisk motstand, er omdiskutert, men i forbindelse med nye lover, rammeplaner og regelverk har både enkeltpersoner, institusjoner og politiske organisasjoner mulighet til å vise sin eventuelle motstand gjennom høringsprosedyrer.» (Eik et.al, 2016, s. 94).

Profesjonelt skjønn

Gjennom delkapittelet om *barnehagelæreren som profesjonsutøver* kom det blant annet frem at barnehagelæreren rolle som profesjonsutøver har vært diffus knyttet til lekmannspreget som er i barnehagen og det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn gjennom barnehagelærerutdanningen. Jeg trakk også frem at å gjennom å være profesjonsutøver så har man fått tillit fra samfunnet for å kunne utføre bestemte arbeidsoppgaver etter gjeldende lover- og i barnehagens tilfelle – etter samfunnsmandatet beskrevet i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. I dette kapittelet kommer jeg til å løfte frem begrepet profesjonelt skjønn, og hvordan barnehagelæreren arbeider med skjønn gjennom sin profesjonsutøvelse.

Som barnehagelærer har man fått tillit fra samfunnet for å kunne utføre arbeidsoppgavene på forsvarlig og etter beste evne slik som beskrevet i samfunnsmandatet og i gjeldende lovverk. For å kunne utføre disse arbeidsoppgavene er det nødvendig å kunne bruke profesjonelt skjønn, som av blant annet Molander (2013, s. 44) blir skjønnsbegrepet beskrevet som «kjernen i profesjonelt arbeid». Ved å bruke skjønn skal profesjonsutøver kunne redegjøre for sine vurderinger og beslutninger. Det finnes forskjellige former for profesjonsutøvelse, blant annet den som foregår når «medlemmer av ulike profesjoner opptrer som «portvakter» i velferdsstaten og tar beslutninger om hvem som er berettiget til hva» (Terum, 2003; Eriksen & Molander,

2008; i Molander, 2013, s. 44). Når man er en profesjonsutøver ender man raskt opp i posisjoner hvor reglene er uklare, og i disse situasjonene er det profesjonsutøveren må bruke sitt profesjonelle skjønn for å ta stilling til hvordan man skal håndtere situasjonen. I følge Molander (2013, s. 45) er det umulig å ikke bruke skjønn, da dette vil «forutsette at det for alle ytelser og tjenester som velferdsstaten distribuerer gikk an å spesifisere generelle regler som var slik at man i hvert enkelt tilfelle ville kunne avgjøre hvem som var berettiget til hva ved enkel subsumsjon». Det Molander uttrykker er at dersom det hadde vært mulig å ta i bruk lover for å finne svaret på alle problemstillinger, hadde det ikke vært behov for profesjonelt skjønn. Noe som ikke er mulig i alle situasjoner, og i de situasjonene hvor det er behov for behovsvurderinger eller tilstandsvurderinger, vil det være behov for å bruke profesjonelt skjønn.

I barnehagehverdagen er det mange situasjoner som barnehagelæreren møter som man ikke kan finne igjen i en fagbok, blant annet gjennom alle de forskjellige voksne og barna man møter – og da er det viktig å bruke profesjonelt skjønn. Molander og Terum (2008, s. 20) mener at «skjønnsutøvelse innebærer resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfellet i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer». Gjennom det profesjonelle skjønn tar barnehagelæreren både i bruk kunnskapene som er med fra utdanningen og sine egne erfaringer både fra feltet og fra livet generelt. I følge Polany (1983, i Eik et.al, 2018, s. 108) kalles dette *personal knowledge*, hvor profesjonsutøveren tar i bruk sine egne personlige kunnskaper og erfaringer som en viktig ingrediens i profesjonsutøvelsen. Grimen og Molander (2008, s. 193) mener at det i «profesjonelt skjønn er et uomgjengelig element av utøverens egne erfaringer, selv om skjønn er utøvet på en samvittighetsfull måte, og alle kjente relevante faktorer er tatt i betraktning».

Ved å være utdannet barnehagelærer møter man på mange forskjellige mennesker. Alt fra barn og foresatte til kolleger og andre samarbeidsinstanser. Barnehagelæreren møter et mangfold av mennesker fra forskjellige bakgrunner og kulturer, og alle skal barnehagelæreren samarbeide med. Det er et stort ansvar å ha. Grimen (2009, s. 13) hevder at «skjønn er nødvendig som beslutningsmekanisme i situasjoner der generell kunnskap og/eller generelle regler mangler». Gjennom arbeidet som barnehagelærer kommer man opp i situasjoner hvor man hele tiden må

argumentere for valgene sine, og disse er ofte bygget opp både rundt teoretiske og etiske vurderinger, samtidig som de er begrunnet med en stor dose profesjonelt skjønn. I følge Eik et.al (2018, s. 138) så kan dermed ikke det profesjonelle «pedagogiske arbeidet standardiseres, men krever utøvelse av profesjonelt skjønn i arbeid med ulike barn og barnegrupper».

Profesjonsetikk

I dette kapittelet ønsker jeg å løfte frem barnehagelærerens profesjonsetiske rolle i samfunnet – en viktig rolle, da barn har sitt første møte med samfunnet i barnehagen, samtidig som det er barnas første steg i deres utdanningsløp. Bernt Andreas Hennem og Solveig Østrem (2021, s. 66) hevder at «barns deltakelse i barnehage og skole innebærer at samfunnet griper aktivt inn i barns liv», og da er det spesielt viktig å vite hvordan man skal møte disse barna på en etisk forsvarlig måte. Etikk handler om hva som er det riktige eller rette. I barnehagesammenheng handler profesjonsetikken å handle ut fra hensynet til barnets beste eller å handle riktig i de arbeidsoppgavene som barnehagelæreren har blitt pålagt av samfunnet gjennom lovverket i barnehageloven og gjennom samfunnsmandatet, Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.

Harald Grimen (2008), tidligere professor i profesjonsstudier, beskrev profesjonsetikken som et sett med normer som skal styre profesjonsutøverens holdninger og handlinger gjennom yrkesutøvelsen:

Profesjonenes relasjoner til sine brukere reguleres – i tillegg til statens lover og forskrifter – også av deres profesjonsetikk, som er et sett mer eller mindre utviklede normer som skal regulere yrkesutøverens holdninger og handlinger i yrkesutøvelsen overfor brukerne og sikre at brukeren får det som hun/han har rett til (Grimen, 2008, i Stjernø, 2013, s. 141).

Sett i et barnehagefaglig perspektiv kan sitatet fra Grimen forklares ved at barnehagelæreren gjennom sin profesjonsutøvelse tar i bruk profesjonsetikken for å sørge for at barna får det de har rett til, og at holdningene og handlingene som barnehagelæreren har er i tråd med hensynet til barnets beste, samtidig som lovverket og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal følges. Stjernø (2013, s. 141) beskriver at «den profesjonelle kan og vet noe som

brukeren ikke kan, og den profesjonelle er delegert myndighet fra staten til å treffe beslutninger om brukeren uten brukerens samtykke», og på bakgrunn av dette er det svært viktig at barnehagelæreren tar etiske beslutninger som alltid tar hensynet til barnets beste i øyemed.

Gjennom å være profesjonsutøver i barnehagen møter barnehagelæreren på problemstillinger og utfordringer som er spesifikt for barnehagen, og dette blir av Hennem og Østrem (2021, s. 67) beskrevet som områdeetikk. Gjennom områdeetikken så møter barnehagelæreren og andre profesjoner som arbeider med barn på lignende problemstillinger som er typiske for profesjonen de arbeider i. For eksempel en lege og en barnehagelærer møter på forskjellige problemstillinger gjennom deres profesjoner, samtidig som de har noe til felles. Blant annet er både leger og barnehagelærere overholdt kravet om taushetsplikt og opplysningsplikt. Gjennom taushetsplikten skal barnehagelæreren sørge for at ingen får personlige opplysninger om barnegruppen de har ansvaret for, mens gjennom opplysningsplikten er barnehagelæreren pålagt å gi all informasjon til barnevernet dersom det er fare for vold eller overgrep i nære relasjoner – og da forsvinner kravet om å overholde taushetsplikten i den gitte situasjonen. I følge Hennem og Østrem (2021, s. 67) er det ikke slik at «de fleste mennesker står overfor situasjoner der det er påkrevd å vurdere opplysnings – og taushetsplikt som en relevant plikt i dagliglivet».

Som nevnt er barnehagelærerens profesjonelle ansvar delt i flere deler – barnehagelæreren skal både ta hensynet til barnets beste, samtidig som de skal gjennomføre arbeidsoppgavene i tråd med samfunnets krav og verdier. Dette gjenspeiles i artikkelen Solbrekke og Østrem (2011) om *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt* der de hevder at «i likhet med alle profesjonsutøvere skal førskolelærere ivareta både samfunnets verdier og interesser og enkeltindividets behov». For å kunne gjennomføre disse arbeidsoppgavene må barnehagelæreren både kunne forholde seg kritisk til egen profesjonsutøvelse, samtidig som barnehagelæreren må ta etiske valg for å kunne ivareta barnets behov samtidig som de ivaretar arbeidsgiverens – eller statens – interesser. Videre hevder Solbrekke og Østrem (2011) at å være en «profesjonsutøver innebærer i tillegg at du har sagt ja til å bære et personlig ansvar for enhver handling du utfører». Noe som kan være spesielt utfordrende, da barnehagelæreren i

økende grad blir pålagt flere arbeidsoppgaver av målbar karakter for å sikre kvaliteten i barnehagen.

Taus kunnskap

Gjennom dette delkapittelet vil jeg forklare begrepet taus kunnskap som er et begrep funnet opp av filosofen Michael Polany. Jeg kommer videre til å beskrive hvordan den tause kunnskapen kommer til uttrykk hos barnehagelæreren. Harald Grimen var en norsk filosof og professor ved senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Høgskulen i Sogn og Fjordane. Han var spesielt opptatt av hva som kjennetegner en profesjonsutøver, og blant annet gjennom fagartikkelen om *Profesjon og kunnskap* (Grimen, 2008, s. 71) beskriver han at det viktigste kjennetegnet ved «de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap». Gjennom denne kunnskapen, som krever en viss lengde på utdanningen, skal den profesjonelle yrkesutøvelsen komme befolkningen til gode. Som nevnt tidligere, er det forskjellige meninger knyttet til om barnehagelæreren kan kalle seg profesjonsutøver (se Smeby, 2011; Pålerud, 2014, s. 49; Eik, 2014, s. 66, i Kolsrud, 2017, s. 51). Kritikerne, som Steinnes (Eik et.al, 2018, s. 165) påpeker blant annet at barnehagelærerutdanningen har hatt et «uklart teoretisk fundament og at arbeidsfeltet har et lekmannspreg».

Ved å arbeide i barnehagen har barnehagelærerne en praktisk jobb, noe som vil si at barnehagelæreren må kunne anvende sin kunnskap og kompetanse i praksis, altså de må bruke praktisk kunnskap eller taus kunnskap. Den engelske legen, kjemikeren, vitenskapsteoretikeren og filosofen Michael Polany, er kjent gjennom å ha oppfunnet begrepet taus kunnskap. Blant annet gjennom boken *Den tause dimensjonen* beskrev Polany (1996/2021, s. 66) at «mennesket vet mer enn det kan fortelle», og betyr at mennesker gjennom sine personlige erfaringer har en innebygget kunnskapsbase og/eller kompetanse som hverken kan forklares eller overføres til andre – den er taus. Grimen spesifiserer videre at den praktiske kunnskapen kan gjennomføres uten å si noe, «men ikke uten at kroppen gjør noe, og dessuten kan den bare tilegnes og utøves i et førstepersonsperspektiv» (Grimen, 2008, s. 79).

I barnehagen arbeider pedagogene tett sammen med det øvrige personalet, og på bakgrunn av den flate strukturen som er i barnehagen, skjer det gjennom det tette samarbeidet mellom leder og øvrige personal deling av den tause eller den praktiske kunnskapen. Ved at personalet følger med på hvordan de gjennomfører arbeidsoppgavene, så lærer man av hverandre. Blant annet Gilbert Ryle (i Grimen, 2008, s. 76) beskrev praktisk kunnskap som «*knowing how* – å kunne gjøre noe – med *knowing that* – å vite at noe er». Videre påpeker Grimen (2008, s.76) at den praktiske kunnskapen «kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt».

Profesjonalisering og lojalitet

I dette kapittelet vil jeg ta for meg først og fremst begrepet profesjonalisering, som i hovedsak handler om å omgjøre et yrke til en profesjon. Grunnen til at jeg velger å ha med profesjonaliseringsbegrepet er på bakgrunn av at jeg tidligere har beskrevet at det lenge har vært uenighet knyttet til om barnehagelærere kan kalle seg profesjonsutøvere. Dernest kommer jeg til å trekke inn lojalitetsbegrepet, noe som arbeidstakere er pliktet til å være ovenfor arbeidsgiver.

Som nevnt, så har det lenge vært en uenighet knyttet til om barnehagelæreren kan kalle seg en profesjonsutøver, og dette bygger på den flate strukturen i barnehagen og at barnehagelærerrollen lenge har hatt et lekmannspreg, i tillegg til at kunnskapsgrunnlaget har vært diffust. Men hva er en profesjon? Abbot (1988, s. 8) beskrev en profesjon som en «*exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases*». Som Abbot beskriver er en profesjon en gruppe yrkesutøvere som har bred kunnskap innenfor et vidt felt, som skiller seg ut fra andre yrkesutøvere og/eller ufaglærte. Dette støttes opp av Smeby (2011, s. 44) som hevder at «profesjonelle har med andre ord en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle».

Innenfor profesjonsstudiene skiller man gjerne mellom to former for profesjonalisering, hvor den ene blir kalt «profesjonalisering ovenfra» eller «organisatorisk profesjonalisme». Denne formen for profesjonalisering blir av Evetts (2010, i Smeby, 2011, s. 45) forklart som «en ny

form for profesjonalisme preget av ekstern kontroll og standardisering». I barnehagesammenheng kan denne formen for profesjonalisme finnes gjennom den økende statlige styringen som barnehagen har fått, og hvor barnehagelærere stadig får nye arbeidsoppgaver knyttet til standardisering og kvalitetssikring av barnehagetilbudet. Den andre formen for profesjonalisering kalles «profesjonalismen nedenfra» eller «yrkesprofesjonalisme», og blir av Parsons og Platt (1973, i Smeby, 2011, s. 45) forklart som da profesjonsutøveren har «et abstrakt kunnskapsgrunnlag og at denne er selve basisen for kvaliteten på det profesjonelle arbeidet og profesjonell legitimitet og autonomi». Dersom vi ser dette gjennom en barnehagelæreres øyne, så betyr denne typen profesjonalisering at kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren skal være godt nok for å sikre kvaliteten på innholdet i barnehagen. Blant annet Abbot (1988, i Smeby, 2011, s. 52) mente at det mest sentrale kjennetegnet ved «profesjonalisering nettopp er å kreve jurisdiksjon eller kontroll over utøvelsen av spesifikke arbeidsoppgaver med utgangspunkt i yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag». Til tross for at barnehagen er satt sammen med den flate strukturen hvor skillet mellom barnehagelærer og det øvrige personalet er lite, så finnes det allikevel forskjeller i form av arbeidsoppgaver. Blant annet bruker barnehagelærere en stor andel av arbeidstiden på administrasjons – og ledelsesoppgaver, mens det øvrige personalet i større grad arbeider direkte med barna.

Når man arbeider innenfor en sektor eller organisasjon er det ofte snakk om at man skal være lojal ovenfor arbeidsgiver, og siden jeg fokuserer å skrive om barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse, tenker jeg det er naturlig å forklare lojalitetsbegrepet. For de standardiserte programmene kommer gjerne fra kommunen eller ledelsen, og er ikke noe barnehagelærerne som «arbeider på gulvet» selv har valgt. Kleinig (2007) beskriver lojalitetsbegrepet som en problematisk dyd hvor en person forplikter seg til arbeidsgiveren som en del av personens identitet, og han utdyper at «loyalty is usually seen as a virtue, albeit a problematic one. It is constituted centrally by perseverance in an association to which a person has become intrinsically committed as a matter of his or her identity» (Kleinig, 2007). Men hva gjør man når man skal være lojal mot arbeidsgiveren når man er uenig i praksisen? Blant annet Øverbye

(2013, s. 112) hevder at det ikke er «gitt at velferdsprofesjonenes lojalitet overfor sine brukere og deres lojalitet overfor arbeidsgivere alltid vil være sammenfallende», og da vil det oppstå spenninger overfor arbeidstaker og arbeidsgiver.

Innenfor profesjonell lojalitet hevder Kleinig (2014, s. 215-216) at den profesjonelle lojaliteten først og fremst skal brukes innenfor de kollektivt definerte normer og standarder og skal ikke være konstruert av en individuell bevissthet, og han utdyper videre at:

Professional loyalty is to be located first and foremost in the collectively defined norms and standards – the primary objects of professional loyalties – are neither construct of an individual consciousness nor Platonic universals, but shared values aspirations, and expectations of communities of dedicated service providers (Kleinig, 2014, s. 215-216).

Det Kleinig videre utdyper er at gjennom delte verdier og forventninger gjennom fellesskapet får man dedikerte tjenesteleverandører. Barnehagelærere er jo på sett og vis en tjenesteleverandør ovenfor barna, som bidrar som omsorgsgivere, lekepartner og lærer. I tillegg er barnehagelærere tjenesteleverandører ovenfor foresatte, hvor barnehagelæreren – gjennom foresattes tillit og samarbeid – tar vare på det kjæreste de har, barna deres.

Ved å være en profesjonsutøver innenfor barnehagesektoren har jeg i tidligere beskrevet hvordan barnehagelæreren som profesjonsutøver er i et spenningsfelt på grunn av den statlige styringen som i de siste årene har tatt mer plass enn tidligere. Kleinig (2014, s. 212-213) hevder at «(t)here is often significant tension between loyalties that arise out of one's professional community and those that many arise out of one's organizational involvement, and it seems better we keep them conceptually distinct, even if they are often practically connected». Gjennom dette beskriver Kleinig at det fort kan oppstå spenninger mellom lojaliteter som oppstår gjennom ens eget profesjonelle felleskap og gjennom de som oppstår gjennom det organisatoriske engasjementet. Han forklarer videre at det kan være lurt å holde de konseptuelt fra hverandre, til tross for at de ofte er praktisk forbundet.

Motstand

Gjennom delkapittelet om kritikk mot standardiserte programmer kom jeg blant annet inn på kritikken og motstanden mot standardiseringen som skjer i barnehagene nå, som Mari Pettersvold og Solveig Østrem har kommet frem til gjennom fagbøkene *Mestrer*, *Mestrer ikke* (2012), *Problembarna* (2019) og *Profesjonell Uro* (2018). Siden min valgte problemstilling handler om barnehagelærerens erfaringer med standardiserte programmer og om erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse, synes jeg det er gjeldende å skulle ta med et teoretisk forankringsgrunnlag knyttet til begrepet motstand.

Innenfor barnehagefeltet er det spesielt en motstandstenker som er fremtredende, og det er den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault. På 1970-tallet arbeidet Foucault mye med motstandsbegrepet sammen med maktbegrepet. I følge Øksnes og Samuelsson (2017, s. 15) er et av Foucaults mest kjente sitater «Where there is power, there is resistance». Han mente at dersom det ikke fantes motstand, så ville alle situasjoner kun handle om lydighet, og derfor finnes det alltid motstand der det finnes makt. Videre mener Øksnes og Samuelsson (2017, s. 15) at Foucault «vurderer motstand som det viktigste ordet i en dynamisk maktprosess der forandring er et mål. Poenget hos Foucault er at uten motstand virker ikke makt, eller sagt på en annen måte: uten noen som følger, finnes ikke ledere». Michel Foucault forklarte gjennom boken *Viljen til viten* om de forskjellige motstandsformene som man som menneske kan møte på ved å utdype at «det finnes et mangfold av motstandsformer som hver er av et særegent slag: mulige, nødvendige, usannsynlige, spontane, ville, ensomme, samordnede, krypende, voldelige, uforsonlige, kompromissvillige, egoistiske eller offervillige» (Foucault, 1999/1976, s. 107). Motstandstenkere som blant annet Caygill (2013) og Hoy (2005) er i følge Øksnes & Samuelsson (2017, s. 19) enige om «at det ikke finnes enhetlige beskrivelser av motstand, eller at det ikke finnes klarhet i de mange roller motstand spiller i utdanningssystemet. Dette indikerer at motstand er et komplekst fenomen».

I barnehagesammenheng kan motstandsbegrepet knyttes til å bli pålagt å gjennomføre oppgaver som går i mot barnehagelærerens profesjonsutøvelse eller profesjonelle skjønn. Blant annet hevder Pettersvold og Østrem (2018, s. 20) at motstand mot å bli pålagt «oppgaver som strider mot egne faglige og moralske standarder, kan ses som del av et profesjonelt ansvar.

Barnehagelærernes kritikk av styringstendensene de er berørt av, er ikke tilfeldig eller vilkårlig, den er basert på kunnskap tilegnet gjennom utdanning og erfaring». Dette vil bety at å yte motstand er en del av å være profesjonsutøver, hvor barnehagelæreren gjennom sitt kunnskapsgrunnlag og erfaringsgrunnlag sier i mot eller yter motstand når man blir bedt om å gjennomføre oppgaver som står i strid til kunnskapen som er tilegnet gjennom barnehagelærerutdanningen og erfaringen fra barnehagehverdagen. I følge Eik et. al (2018, s. 98) er det lettere å forholde seg til motstand som kommer gjennom direkte kommunikasjon, og de utdyper at motstand «der deltakerne gir tydelig uttrykk for sin skepsis eller for sine egne ønsker. Den tydelig verbalt uttrykte motstanden er enklere å forholde seg til enn motstand som er skjult, underkommunisert eller taus». Jeg trekker igjen tråden tilbake til kritikken som i tidligere kapitler har blitt nevnt gjennom dette prosjektet, hvor barnehagelærere nå mer enn tidligere viser motstand knyttet til både bruken av de standardiserte programmene, men også den økte statlige styringen som skjer i barnehagen. Blant annet Oppdal (2008, i Eik et. al, 2018, s. 98) trekker frem at «motstand og kritisk tenkning vil kunne bringe inn nye momenter som kan føre til at beslutninger utfordres og endres, eller til at beslutninger settes på vent». Dermed vil det være naturlig å se på motstand som et hjelpemiddel for alt det pedagogiske arbeidet og ikke som en trussel.

Metode:

Som utgangspunkt for denne oppgaven er problemstillingen *Hvilke erfaringer har barnehagelærere med standardiserte programmer og har disse innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse?*. Metodevalget i denne undersøkelsen er gjort basert på en vurdering av temaet, og siden jeg er ute etter barnehagelærerens erfaringer med standardiserte programmer, kommer jeg til å gjennomføre intervjuer, da i form av et semistrukturert intervju. Selve temaet om barnehagelærerens profesjonsutøvelse i møte med standardiserte programmer er både politisk aktuelt og gjenstand for debatt både i media og i fagmiljøet generelt. I dette kapittelet kommer jeg først til å begrunne valg av samfunnsvitenskapelig metode, for å deretter forklare hva det innebærer å gjennomføre et kvalitativt intervju og avsluttende kommer jeg til å forklare gjennomføringen av bakgrunnen for intervjuguiden og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført.

Samfunnsvitenskapelig metode:

For å kunne besvare min problemstilling så nøyaktig som mulig er det viktig å knytte opp riktig bruk av samfunnsvitenskapelig metode. Min problemstilling er særskilt ute etter barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer, og om disse erfaringene har noen innvirkning for barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Så på bakgrunn av at min problemstilling er ute etter enkeltmenneskers erfaringer knyttet til et fenomen, så har jeg valgt å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming til dette prosjektet.

Valg av metode er et viktig verktøy i arbeidet med dette prosjektet, og det er av stor betydning at prosjektets formål og problemstillingen henger sammen med valg av metode. Kvarv (2014, s. 126) mener at «uten grunnlag i en metodeforståelse, blir det vanskelig å nå frem til interessante og holdbare svar. Med andre ord er metode en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for et seriøst undersøkelses- og forskningsarbeid». Selve begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr «å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen et.al, 2020, s. 25). I dette prosjektet er målet å finne ut hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer og om disse har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å finne svar på noe som har med den sosiale virkeligheten

i barnehagen og i barnehagelærerens profesjonelle liv, og derfor legger jeg det metodiske grunnlaget på dette prosjektet på samfunnsvitenskapelig metode. «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (Johannessen et. al, 2020, s. 25).

Fenomenologi:

På bakgrunn av min problemstilling hvor jeg søker å finne svar på barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse har innvirkning på barnehagelæreres profesjonsutøvelse, har jeg valgt å fokusere på en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien springer frem rundt år 1900 fra den tyske filosofen Edmund Husserl, hvor målet er å studere det mennesker erfarer eller det som viser seg. «I fenomenologisk forskning studerer en bevissthetsstrukturer, første persons erfaringer i eksperimentsituasjoner» (Kvarv, 2010, s. 87). Begynnelsen til fenomenologien som vitenskapelig perspektiv handlet først om menneskers opplevelser og bevissthet, før det senere omfattet menneskenes livsverden.

Gjennom bruk av kvalitativ forskning blir det ofte tatt i bruk en fenomenologisk tilnærming, hvor Kvale og Brinkmann (2021, s. 44-45) påpeker at fenomenologien har en «interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Gjennom fenomenologien forsøker forskeren å finne svar på førstepersonsperspektivet innenfor et gitt objekt eller et fenomen. Den som man forsker på, informanten, er bevisstheten knyttet til prosjektet og måten prosjektet struktureres på. Noe som betyr at prosjektet blir skapt etter hvilke funn som springer frem gjennom datainnsamlingen. «Siktemålet med fenomenologien er å avdekke bevissthetens funksjonsmåte i dagligdagse situasjoner, der bevisstheten forholder seg til noe bestemt – et objekt» (Kvarv, 2020, s. 93). For å finne svar på hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer, må jeg få en forståelse av deres livsverden i barnehagen, slik at jeg får se erfaringene deres gjennom deres øyne. «Fenomenologien har et dypt siktemål, som er å beskrive fenomenene slik de inngår i ulike sammenhenger. Videre er det et siktemål å finne frem til de vilkårene i livsverdenen som

muliggjør menneskelig handling» (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 580). Og for å finne frem til dette må jeg i følge Thornquist (2003, s. 85) «finne frem gjennom slike siktemål innebærer å bevege seg i retninger som sprenger rammene for vitenskapelig refleksjon, som tar i bruk hele det menneskelig erfaringsområde – common sense og praktisk erfaring».

Intensjonalitet

Ved å ta i bruk fenomenologien som vitenskapsteoretisk grunnlag er man først og fremst opptatt av første persons erfaringer knyttet til et gitt fenomen, som innenfor fenomenologien kalles intensjonalitet. Gjennom intensjonalitet knyttes bevisstheten til informantene mot noe bestemt, og for at forskeren skal kunne forstå fenomenene som det forskes på må innholdet fortolkes. Målet med fenomenologien er å finne erfaringer uten modifikasjoner, hvor beskrivelsen av verden, slik informanten erfarer den umiddelbart er det forskeren er ute etter. Gjennom intensjonaliteten forsøker vi å finne frem til det første erfaringsperspektivet, uten å ha fordommer eller forbehold så langt det lar seg gjøre. «Samtidig retter Husserl et kritisk søkelys på tidligere vitenskapsteoretiske tradisjoner og retninger, og særlig i den grad disse forutsatte et skarpt skille mellom subjekt og objekt, mellom det som erkjenner og det som skal erkjennes» (Thornquist, 2003, s. 84).

Livsverden

Livsverden er et begrep jeg har nevnt i dette kapittelet, og dette begrepet kan brukes om verden vi lever i – vårt liv – med mennesker, språklige uttrykk og objekter, slik de er for hvert enkelt menneske. «Livsverdens innhold beskrives som den konkrete virkeligheten som kan erfares gjennom våre sanser, den vi daglig omgir oss med og som vi lever våre liv i. I en slik sammenheng blir Husserls livsverden forutsetningen for all kunnskap» (Månson, 2004, s. 75). Ved å få kunnskap om barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om barnehagelærerne selv mener disse programmene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse, vil jeg få et innblikk i informantene sine livsverdener. Det vil ikke si at jeg får kjennskap til hele deres livsverden, men en del av deres livsverden som tilhører deres arbeidsplass og deres profesjon. «Livsverdenen er ikke et alternativ til en vitenskapelig utlegging, men gis likevel en kunnskapsteoretisk forrang. Dette er den kunnskapsteoretiske forutsetningen som gjør den vitenskapelige aktiviteten mulig» (Skirbekk & Gilje, 2000, 579).

Hermeneutikk:

Min masteroppgave er bygget opp rundt en fenomenologisk tilnærming, hvor hovedfokuset for oppgaven er å finne ut barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Til tross for det, synes jeg det er på det rette å skulle nevne hermeneutikken, hvor «en grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger» (Gilje & Grimen, 2021, s. 148). Temaet jeg har valgt å undersøke nærmere har kommet frem av en nysgjerrighet på bakgrunn av min forforståelse og egne erfaringer om temaet, og siden jeg begynte å arbeide med oppgaven har jeg fått ytterligere forståelse og bakgrunnskunnskap om emnet. Gilje og Grimen (2021, s. 144) mener at «hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster».

Siden jeg selv er utdannet barnehagelærer og har både mine egne erfaringer med standardiserte programmer og mine egne erfaringer om hvordan dette har hatt innvirkning på min profesjonsutøvelse, er det så og si umulig å ikke ta i bruk mine bakgrunnskunnskaper og forforståelse rundt temaet i denne oppgaven. I tillegg innehar informantene jeg ønsker å bruke sin egen forforståelse av hva standardiserte programmer brukes til i barnehagen, og derfor blir det naturlig å være bevisst det hermeneutiske perspektivet. Hovedfokuset av prosjektet lener seg på et fenomenologisk perspektiv, men allikevel finnes det et snev av det hermeneutiske perspektivet i dette prosjektet.

Gjennom hermeneutikken fortolker og forstår vi mennesker verden. «Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig» (Gilje & Grimen, 2021, s. 143). I hermeneutikken forsøker man å forstå og tolke meninger bak ulike handlinger, hvor jeg i min oppgave ønsker å forstå og tolke meningene til pedagogene knyttet til deres profesjonsutøvelse i møte med standardiserte programmer i barnehagen.

Kvalitativ metode:

På bakgrunn av at dette prosjektet bygger på en nysgjerrighet knyttet til barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om de standardiserte programmene har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse må jeg benytte meg av en metode som fungerer for å kunne svare på problemstillingen jeg har valgt. På grunn av dette har jeg valgt en kvalitativ metode, med bruk av semistrukturerte intervjuer, for å kunne besvare problemstillingen. Målet med prosjektet er ikke kvantifisering, da jeg er nysgjerrig på enkeltmenneskers erfaringer med standardiserte programmer. Dette betyr at prosjektet ikke er generaliserbart. Kvale og Brinkmann, 2021, s. 47) mener at «intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger». I mitt tilfelle, hvor jeg er ute etter barnehagelæreres erfaringer innenfor et gitt fenomen, oppfordrer jeg mine informanter til å beskrive sine erfaringer med standardiserte programmer så nøyaktig som mulig.

I følge Johannessen et. al (2019, s. 28) er «kvalitativ metode særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er lite forsket på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå fyldigere». Gjennom dette prosjektet blir det tatt i bruk kvalitativ metode da jeg ønsker å få en bredere forståelse for bruken av standardiserte programmer sett i sammenheng med barnehagelæreres profesjonsutøvelse. I den sammenheng har jeg valgt å gjennomføre fire semistrukturerte intervjuer med utdannede barnehagelærere med forskjellig erfaringsgrunnlag knyttet til de standardiserte programmene. Gjennom disse intervjuene vil jeg få en bredere forståelse om hvilke erfaringer andre barnehagelærere har med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. I følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 83) blir det i et kvalitativt «forskningsintervju produsert kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson».

Semistrukturert kvalitativt intervju:

Da jeg begynte å planlegge dette prosjektet var planen å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en liten gruppe utdannede barnehagelærere. På bakgrunn av Covid-19 pandemien ble ikke

dette gjennomførbart og jeg måtte endre til én-til-én intervjuer. Begrunnelsen for ønsket om å gjennomføre et gruppeintervju er på bakgrunn av at jeg selv stiller meg svært kritisk til standardiserte programmer i barnehagen, og derfor hadde jeg en bekymring for å kunne speile mine egne negative tanker rundt prosjektet til informanten ved et én-til-én intervju. Da det ikke ble mulig å gjennomføre et fokusgruppeintervju, måtte jeg derfor arbeide enda hardere med meg selv for å kunne være nøytral innenfor et tema som jeg selv er svært kritisk til. Blant annet Kvale og Brinkmann (2021, s. 20) hevder at «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, ut forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål». Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få høre barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene med programmene har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse.

Siden jeg skal gjennomføre semistrukturerte intervjuer betyr dette at jeg på forhånd har laget en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen, men at spørsmålene og rekkefølgen kan endres underveis. Gjennom det semistrukturerte intervjuet kan jeg også stille oppfølgende spørsmål dersom informanten kommer med interessante påstander eller erfaringer som jeg ønsker ytterligere utdypet. I følge Johannessen et. al (2019, s. 146) har et semistrukturert intervju «en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere». Under planleggingen av intervjuguiden fokuserte jeg på å stille så åpne spørsmål som mulig knyttet til temaet om standardiserte, pedagogiske programmer og barnehagelæreren sin profesjonsutøvelse. Før gjennomføringen av intervjuene sørget jeg for at jeg hadde lest meg godt opp på flere av temaene som jeg skulle stille spørsmål om, slik at det ville være enklere å stille oppfølgende spørsmål som var mer spesifikke og til tider kritiske, for å sikre at jeg samlet inn nok data til å få mettet innholdet i dette prosjektet.

Rekruttering av informanter

Gjennom dette delkapittelet skal jeg forklare hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informanter til intervju. Det finnes forskjellige måter å rekruttere informanter til et kvalitativt forskningsintervju. Alt fra å legge annonser på nettsider, til å ta direkte kontakt med forskjellige

barnehager. I denne studien har utdannede barnehagelærere vært informanter. Med barnehagelærere menes personer som er ansatt som pedagogisk leder, førskolelærer to, barnehagelærer, førskolelærer eller annen type pedagog i barnehage som jobber direkte med barn som har gjennomført barnehagelærerutdanningen.

I rekrutteringsprosessen har jeg hatt uflaks, da jeg to ganger har mistet alle mine informanter tilknyttet to forskjellige barnehager grunnet Covid-19 pandemien. Min originale plan var å gjennomføre et fokusgruppeintervju, men siden det var spesielt utfordrende under pandemien å kunne samle flere mennesker sammen, og barnehagene jeg ønsket å intervjuer ikke hadde tid eller ressurser til å gjennomføre et intervju med en masterstudent måtte jeg endre planen til å gjennomføre én til én intervjuer. For å samle inn informanter til intervju har jeg både ringt og sendt e-poster til barnehager, men det var utfordrende å få tak i barnehagelærere som hadde tid eller energi til å gjennomføre intervju. Noen av de barnehagene jeg kontaktet fortalte meg at de rett og slett ikke orker å håndtere noe mer enn hverdagen, for å arbeide i barnehage under pandemien har vært krevende for store og små, og det har vært store utfordringer med bemanning og sykefraværet som har vært skyhøyt. Dette har ført til et barnehagepersonale som er mettet og utslitte.

Siden tiden man har til rådighet for å kunne gjennomføre mastergradsprosjektet er knapp har jeg måttet, på grunn av tidspress, derfor brukt mitt eget nettverk og snøballmetoden, for å sikre nok informanter. Snøballmetoden blir av Johannessen et.al (2019, s. 117) blir beskrevet som en metode hvor «forskeren forhører seg om personer som vet mye om temaet som skal undersøkes, og som forskeren bør komme i kontakt med. Disse personene kan igjen vise til andre informanter som det kan være aktuelt å ha med i undersøkelsen». Å bruke mitt eget nettverk var ikke ønskelig fra min side, og hadde jeg hatt bedre tid for gjennomføring hadde jeg ikke brukt mitt eget nettverk, da jeg vet at dette kan gå utover både gyldigheten og påliteligheten til prosjektet.

Eget nettverk

Gjennom min tid som barnehagelærerstudent, og senere som pedagogisk leder i forskjellige barnehager har jeg opparbeidet meg et nokså stort nettverk av utdannede barnehagelærere. Da

det ble utfordrende å få tak i nok informanter som var ukjente for meg, har jeg måttet bruke mitt eget nettverk for å få mettet innholdet i oppgaven. Denne form for tilnærming var ikke ønskelig for meg, da jeg vet at det kan ha konsekvenser for dataene jeg har samlet inn. Å være for godt kjent med informantene er både et pluss og et minus. Plussiden er at samtalen flyter lettere siden jeg kjenner informantene personlig, mens begrensningene knytter seg til at informantene mest sannsynlig vet mine synspunkter om valgte tema og kan speile mine egne synspunkter gjennom datainnsamlingen, som kan være med å prege resultatene i negativ retning. Ved å mene at resultatene av funnene kan preges i negativ retning ved bruk av eget nettverk mener jeg at dette kan bidra til å svekke påliteligheten og gyldigheten av funnene i dette prosjektet.

«Snøballmetoden»

På bakgrunn av at jeg ble nødt til å ta i bruk mitt eget nettverk, spurte jeg de som jeg kjenner innenfor fagfeltet om de kjente noen som kunne tenke seg å delta i mitt mastergradsprosjekt. Dette blir kalt snøballmetoden, som av Johannessen et.al (2019, s. 117) beskriver som en måte å rekruttere informanter ved at «forskeren forhører seg om personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som forskeren bør komme i kontakt med. Disse personene kan igjen vise til andre informanter som det kan være aktuelt å ha med i undersøkelsen». På bakgrunn av det begrensede tidsskjemaet som det er når man skriver masteroppgave, så har jeg ikke funnet mange informanter på denne måten, men et par. Allikevel var det en metode jeg brukte bevisst for å sikre meg nok informanter til dette prosjektet, og for å kunne sikre kvaliteten av funnene.

Etiske hensyn:

I dette underkapittelet skal jeg forklare hvilke etiske hensyn som har bidratt til å forme alt fra planleggingen av intervjuguide, søknadsprosessen gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD) og gjennomføringen av datainnsamlingen. I følge Johannessen et.al (2019, s. 83) handler etikk om «prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale, og all virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder». Dermed handler etikken om hva vi mennesker kan eller ikke kan gjøre mot hverandre, og hvilket forhold mennesker har til hverandre. Etiske hensyn er spesielt viktig når man skal gjennomføre et prosjekt hvor man bruker andre personers erfaringer innenfor et

fenomen, for det er svært viktig å ivareta informantenes personvern og sørge for at de man intervjuer føler seg trygge på at den informasjonen og tilliten som blir vist, blir godt og trygt oppbevart etter gjeldende lovverk.

I planleggingsfasen av intervjuguiden og datainnsamlingen gikk jeg gjennom deler av de forskningsetiske retningslinjene som er foretatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, også kalt NESH. Jeg kommer ikke til å gå i detaljer på alle retningslinjene, men gå igjennom et par som var spesielt viktig for gjennomføringen av datainnsamlingen. I følge Johannessen et. al (2019, s. 85) kommer det frem at det gjennom NESH er spesielt tre typer hensyn som er viktig at en forsker tenker igjennom. I denne sammenheng kommer jeg til å trekke frem to av disse hensynene. Den første knytter seg til «informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi: den som spørres om å delta, den som deltar og den som har deltatt tidligere i en undersøkelse må kunne bestemme over sin deltakelse» (Johannessen et.al, 2019, s. 85). For å sikre at informantene fikk nok informasjon om prosjektet ble det skrevet et informasjonsskriv og samtykkeskjema som informantene underskrev. I dette dokumentet kom det blant annet frem hva jeg var ute etter å undersøke, hvordan dataene skulle bli oppbevart og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi bakgrunnen for valget, og at alle dataene jeg hadde om informanten da ville bli slettet. Dette underbygges av Johannessen et.al (2019, s. 85-86) som mener at «vedkommende skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta og skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser». Da jeg tidligere har mistet mine informanter på bakgrunn av Covid-19 pandemien, ble jeg spesielt godt kjent med denne delen hvor informantene kan trekke seg uten å oppgi noen grunn.

Det andre hensynet som er spesielt viktig at en forsker har tenkt nøye igjennom blir av Johannessen et. al (2019, s. 86) kalt «forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv», og han utdyper at «den enkelte skal ha rett til å nekte forskeren adgang til opplysninger om seg selv, og ikke bruker opplysningene slik at personer som er med i undersøkelsen kan identifiseres» (Johannessen et.al, 2019, s. 86). For å sikre anonymiteten til informantene ble lydopptaket av intervjuene transkribert med engang etter gjennomføring av intervjuet, og deretter slettet. Under transkriberingsprosessen ga jeg informantene fiktive navn og sørget for

å fjerne alle spor som kunne spores tilbake til informanten, som for eksempel dersom det ble nevnt arbeidsplass, så kalte jeg det «barnehagen». Samtykkeskjemaet som informantene underskrev beholdt de selv, slik at de visste hvordan de skulle kontakte meg dersom de endret mening og ikke ville delta på prosjektet. På denne måten hadde jeg ingen dokumenter eller andre ting som kunne spores tilbake til informanten. Siden jeg er nysgjerrig på barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse, har jeg ikke gjennom dette prosjektet hatt behov for personopplysningene til informantene, da jeg kun er ute etter deres erfaringer knyttet til et bestemt fenomen.

For å ytterligere sikre informantenes personvern, søkte jeg gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning for gjennomføring av datainnsamling. Jeg måtte søke NSD hele tre ganger før jeg fikk det godkjent, da jeg først måtte endre samtykkeskjemaet og informasjonsskrivet ved å legge til ytterligere forklaringer for informantenes personvern, så måtte jeg søke enda engang da NSD mente at siden jeg ønsket å gjennomføre et fokusgruppeintervju måtte sørge for at taushetsplikten mellom informantene ble bevart. Den siste gangen jeg søkte var da jeg endret intervjuet til å gå fra et fokusgruppeintervju til én-til-én intervjuer. Den siste gangen jeg søkte var for å sørge for at alt ble gjennomført på en ryddig måte, til tross for at jeg hadde en godkjenning fra NSD.

Utforming av intervjuguide:

I planleggingen av intervjuguiden var den originale planen å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en liten gruppe barnehagelærere. På grunn av Covid-19 pandemien var dette ikke gjennomførbart og jeg mistet mine informanter. Selve planleggingsprosessen var derfor svært tidkrevende og utfordrende, og jeg til slutt valgte å gjennomføre én-til-én intervjuer. Jeg møtte også motstand fra NSD, før jeg valgte å endre intervjuene fra fokusgruppeintervju til intervjuer med enkeltmennesker, på bakgrunn av taushetsplikt mellom informantene. Bortsett fra det var det lav fare for at spørsmålene jeg stilte og planen for både oppbevaring og sletting av data skulle kunne komme tilbake til informantene. Formålet med dette prosjektet er å få en dypere forståelse av barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse.

Da jeg gikk i gang med planleggingen av utformingen til intervjuguiden var planen å finne noen overordnede temaer sammen med noen åpne spørsmål som omhandlet temaet jeg er nysgjerrig på å lære mer om. I følge Johannessen et. al (2019, s. 147) vil forskeren gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden «først identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen». I media har det ofte kommet frem mye negativt om bruken av standardiserte manualer og programmer i barnehagen, så jeg ønsket å se om dette er noe et utvalg av barnehagelærere er enige i, eller om det kan være at standardiserte programmer blir sett på som et godt hjelpemiddel for inspirasjon til hvordan man kan arbeide mot temaer som sosial kompetanse, språk, tidlig innsats med mer.

Intervjuguiden ble formet som et semistrukturert intervju, som vil si at jeg kan gå ut av intervjuguiden og stille oppfølgende spørsmål dersom informantene tok opp temaer som jeg ønsket å vite mer om. Dette lener seg på Johannessen et. al (2019, s. 147) som mener at «noen ganger nøyer forskeren seg med å spørre om hovedtemaene, men som regel er spørsmålene ment å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon». Planen med gjennomføringen av datainnsamlingen var å stille først og fremst åpne spørsmål, da jeg var redd for å farge mine egne synspunkter på informantene mine, mens oppfølgingsspørsmålene var i større grad mer kritiske og kan ha bidratt til å forme informantenes synspunkter til en viss grad.

Validitet/Gyldighet:

Innenfor kvalitativ metode bruker man gjerne begrepet gyldighet istedenfor validitet. I følge Kvale & Brinkmann (2021, s. 212) er «å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på det rene». I dette prosjektet knytter gyldigheten til om valget av metode er egnet for å få svar på barnehagelærerens erfaringer med standardiserte programmer og om disse har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. I følge Johannessen et.al. (2019, s. 230) handler «validitet i kvalitative undersøkelser seg om i hvilke grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». Gjennom datainnsamlingen har det hele tiden vært et mål å ha en så gjennomsiktig, pålitelig og gyldig oppgave som mulig. På bakgrunn av dette tør jeg å påstå at funnene fra min datainnsamling er gyldig for informantene som har bidratt i intervjuene, men de er derimot ikke gyldige for generalisering – altså for store deler av populasjonen. Noe som

heller ikke var et mål, da målet mitt med oppgaven var å finne barnehagelæreres erfaringer med gjeldende tema.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 279) mener at «forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning». Gjennom transkriberingen av funnene fra datainnsamlingen har hovedfokuset mitt vært å sørge for at alt informantene har fortalt har blitt ordrett gjengitt for å sikre gyldigheten til prosjektet. Dette betyr at jeg ikke har tatt med mine egne erfaringer eller synspunkter inn i transkriberingsprosessen, men fokusert på at erfaringene til informantene skal frem så korrekt som mulig.

Reliabilitet/Pålitelighet:

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å bruke begrepet pålitelighet istedenfor reliabilitet. I følge Johannessen et. al. (2019, s. 230) kan forskeren «styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten – gjerne i form av casebeskrivelser – og en åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen». I denne metoddelen har jeg derfor forsøkt så godt det lar seg gjøre å være gjennomiktig/transparens i fremgangsmåten til innsamlingen av data, hvordan empirien har blitt bearbeidet og hvordan min forforståelse har betydning både for innsamlingen og bearbeidingen av dataene.

Gjennom datainnsamlingene forsøkte jeg å være bevisst på hvordan jeg stilte spørsmål – at spørsmålene jeg stilte skulle være så åpne som mulig. Under gjennomføringen av datainnsamlingen var det viktig for meg at informantene følte seg godt ivaretatt, og på grunn av dette bidro jeg i samtalen som refleksjonspartner hvor jeg forsøkte å ha så åpne spørsmål som mulig, i tillegg til at jeg tidvis stilte litt mer kritiske spørsmål dersom informanten kom med påstander som jeg ønsket at skulle bli ytterligere utdypet.

I følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 276) har reliabilitet «med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere». Siden min

masteroppgave i stor grad knytter seg til enkeltmenneskers erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse, tør jeg å påstå at de samme resultatene som jeg fant under datainnsamlingen ikke nødvendigvis vil være like for en annen forsker. Som nevnt måtte jeg ta i bruk mitt eget nettverk for å få mettet nok datamengde, noe som påvirker resultatene fra intervjuene. Til tross for bruk av eget nettverk har jeg forsøkt å ha et så gjennomiktig og pålitelig prosjekt som mulig, selv om jeg ser at det finnes svakheter ved forskningen.

Validiteten knyttet til forskningsprosjektet kan bli påvirket i negativ retning dersom forskerens egne forventninger til resultatene blir brukt. Dette kan skje dersom forskeren vrir om på tolkningene fra informantene eller endrer resultatene slik at resultatene passer med det bildet forskeren har om temaet. Mine bakgrunnstanker om gjennomføringen av datainnsamlingen har vært å gå inn med et så åpent sinn som mulig, hvor jeg i hovedsak ville finne ut hvilke erfaringer andre barnehagelærere har med standardiserte programmer og om de mener at disse programmene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Mitt hovedmål med gjennomføringen av dette prosjektet har hele tiden vært å ha en så gjennomiktig oppgave som mulig, for jeg ønsker at den skal være pålitelig og gyldig. Samtidig føler jeg det er rett og rimelig å påpeke at jeg har gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer, som vil si at jeg har en intervjuguide med relativt åpne spørsmål, men så har jeg også friheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Disse oppfølgingsspørsmålene var forskjellige fra informantene og knyttet seg opp mot hva de selv trakk frem som viktige erfaringer eller elementer om standardiserte programmer og profesjonsutøvelse, samtidig som jeg ser at de oppfølgingsspørsmålene i større grad kan bidra til å forme funnene, da disse spørsmålene ofte var direkte rettet mot et spesifikt utsagn. Bortsett fra dette ble jeg overrasket over hvor positive de fleste av informantene er til bruken av standardiserte programmer, noe som vil komme tydeligere frem i kapittelet om funn og drøfting, spesielt siden jeg selv er så kritisk. Dette viser meg at jeg har lyktes i å ikke farge informantene til å mene eller tenke det samme som meg, og det var et mål i seg selv.

Generaliserbarhet/Overførbarhet:

I kvalitativ forskning bruker man ikke generaliserbarhet som begrep, da dette i større grad knytter seg til kvantitativ forskning, som ofte gjelder større deler av populasjonen, og det er akkurat det overførbarhet eller generaliserbarhet betyr, om en undersøkelse kan overføres og være gjeldende en større gruppe mennesker. I følge Johannessen et. al (2019, s. 231) dreier «en undersøkelses overførbarhet seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et.al, 2019, s. 231). På bakgrunn av dette har ikke funnene fra datainnsamlingen grunnlag for generalisering.

Målet med denne oppgaven dreier seg heller ikke om å gjelde store deler av befolkningen, da jeg bruken er fenomenologisk tilnærming til dette prosjektet, hvor jeg er nysgjerrig på enkeltmenneskers erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Hadde jeg brukt et annet utvalg av informanter er det også stor sannsynlighet for at jeg hadde fått andre funn, siden enkeltmennesker har forskjellig erfaringsgrunnlag knyttet til fenomenet.

Forskerens forforståelse og rolle:

Dette prosjektet har kommet frem gjennom en blanding av min forforståelse av temaet, mine holdninger og meninger knyttet til emne, som er ting som kan påvirke hvordan dataene blir håndtert og hva som kommer frem gjennom datainnsamlingene. Dette fremkommer av blant annet Johannessen et. al (2019, s. 34) som hevder at vi alle mennesker «møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Denne forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten». Som nevnt innledningsvis er jeg svært kritisk til standardisering av barnehagen at jeg til og med tok skrittet og sa opp min stilling som pedagogisk leder.

Gjennom datainnsamlingen fortolker jeg som intervjuer informasjonen som kommer inn, og etterpå, gjennom transkripsjonen, så fortolker jeg dataene jeg har fått tilgang til. Jeg vet at min forforståelse i stor grad har bidratt til alt fra valg av teori, hvilke metode jeg har fokusert oppgaven rundt, valg av informanter og hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført. Jeg

har valgt å fokusere mitt masterprosjekt knytte til et tema jeg selv er svært kritisk til, noe jeg måtte være svært bevisst på under datainnsamlingene og i møte med informanter. Det føler jeg at jeg mestret, som dere vil oppdage i kapittelet for funn fra intervjuene, så forholder mine informanter seg relativt til i stor grad positive til bruken av standardiserte programmer. Min tanke var at jeg kom til å møte på barnehagelærere med like sterke meninger knyttet til standardiserte programmer, da på grunn av den pågående debatten som i stor grad retter seg kritisk til programmene. På bakgrunn av dette, våger jeg å påpeke at mine egne holdninger og forforståelse av temaet ikke har påvirket resultatene eller at resultatene har blitt manipulert for å passe mine egne synspunkter.

Gjennomføring av datainnsamling:

Datainnsamlingen skulle egentlig bli gjennomført som et fokusgruppeintervju, men på grunn av utfordringer knyttet til Covid-19, endret jeg til én- til- én intervjuer. I følge Johannessen et.al (2019, s. 145) blir én-til-én intervjuer gjennomført når «vi ønsker fylldige og detaljerte beskrivelser av informantens forforståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen». Intervjuguiden ble ikke sendt over til informantene på forhånd, noe jeg i etterkant har reflektert rundt at jeg burde ha gjort da det ville ha gitt informantene bedre tid til å bearbeide spørsmålene og komme med utfyllende svar. En av informantene ba meg derimot om å få tilsendt spørsmålene på forhånd, og da fikk han det. Det informantene fikk før gjennomføringen av datainnsamlingen var informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, hvor det tydelig sto beskrevet hva intervjuet ville gå ut på.

Gjennomføringen av datainnsamlingen ble gjort gjennom et semistrukturert intervju, som av Johannessen et.al (2019, s. 145) vil si at man «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan variere». I stor grad holdt jeg meg til spørsmålene skrevet i intervjuguiden, men ba om utdypning dersom det var noe jeg synes var utydelig. Gjennomføringen av intervjuet tok alt fra 30 minutter til 1 time. Siden intervjuene hadde et såpass stor spenn når det gjelder tidsbruk vil komme tydelig frem i drøfting av funn, da det ble samlet inn ulike mengder av data fra informantene.

Analyse:

Gjennom dette kapittelet kommer jeg til å presentere valg av analysemetode for det innsamlede datamaterialet, som er utgangspunktet for å kunne besvare problemstillingen. Jeg har brukt forskjellige analysemetoder for å kunne få mest ut av dataene jeg har samlet inn, og for å kunne få mettet innholdet for dette prosjektet.

I følge Gleiss og Sæther (2021, s. 170) handler en analyse i hovedsak om å dele datamaterialet opp i mindre deler og gjennom dette skape mening ved å lage grupperinger av elementene som har fellestrekk eller kategorier. Siden dette prosjektet knytter seg til barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har en innvirkning på barnehagelæreres profesjonsutøvelse, så har jeg på bakgrunn av problemstillingen og det fenomenologiske perspektivet som prosjektet er forankret i, analysert meningsinnholdet fra datainnsamlingen som har blitt gjennomført. Johannessen et.al (2019, s. 171) mener at det er vanlig å studere meningsinnholdet i fenomenologisk metode, og at forskeren «leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer».

Siden masteroppgaven har et ganske stramt tidsskjema har jeg ikke valgt en spesifikk metode for analysen, men heller kombinert forskjellige måter å analysere dataene mine på. Gleiss og Sæther (2021, s. 171) mener at det «går an å lære grunnleggende analyse uten å følge en bestemt analysemetode». Før gjennomføringen av datainnsamlingen hadde jeg på forhånd valgt meg noen kategorier på bakgrunn av tidligere forskning og teori som jeg tenkte ville være relevant til analysen og drøftingen, og som var bakgrunnen for intervjuguiden min. Denne analysemåten blir av Gleiss og Sæther (2021, s. 171) kalt en *deduktiv* analysemåte, hvor «kategoriene er etablert på forhånd». Etter gjennomføringen av datainnsamlingen, da jeg transkriberte intervjuene, så fant jeg ytterligere kategorier som var interessante og som gjorde at jeg måtte endre deler av prosjektet slik at den røde tråden kom tydeligere frem gjennom hele oppgaven. I følge Gleiss og Sæther (2021, s. 171) kalles dette for en *induktiv* analysemåte, hvor man finner kategoriene gjennom datamaterialet. Målet med analysen er at jeg skulle komme under overflaten med min datainnsamling og at jeg skulle kunne beskrive hvordan jeg har fortolket

og funnet frem til funnene gjennom datainnsamlingen. Gleiss og Sæther (2021, s. 171) mener at analyseprosessen «starter lenge før man setter seg ned med datamaterialet, og fortsetter helt til man har en ferdig skrevet analysedel». Det har vært en tidkrevende og spennende reise å skrive dette prosjektet, hvor jeg har brukt både kreativitet og innlevelse for å skape mening gjennom datamaterialet.

Transkripsjon av intervju:

Etter gjennomføringen av intervjuene ble de transkribert. I følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 206) blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse når de endres fra muntlig til skriftlig form, og «når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen». Jeg valgte å transkribere fra muntlig til skriftlig form selv, og ikke bruke et transkriberingsverktøy, da jeg ønsket å få innholdet som kom frem under intervjuene inn under huden og kjenne til så mange aspekter som mulig av intervjuet. Dette var en tidkrevende prosess, men det førte til at jeg fikk svært god kunnskap om meningsinnholdet i datamaterialet, som var målet med analyseprosessen.

Noe som har forsvunnet i transkriberingsprosessen er tolkningen av kroppsspråk og ironi, men jeg har forsøkt så langt det lar seg gjøre å ta med alt informantene har informert om gjennom intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 208) finnes det ingen spesiell form for transkripsjon av datainnsamlingen, men man må allikevel ta noen valg, blant annet om «uttalelsene transkriberes ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle «eh»-er og liknende, eller bør intervjuet omformes til en mer formell, skriftlig stil?». I selve transkripsjonsprosessen har jeg transkribert alt ordrett, med latter og fyllord, men under drøftingen har disse blitt fjernet. I drøftingen av funn har jeg omskrevet flere av sitatene til en mer formell skriftlig form, da min mening er at dette ser mer ryddig og oversiktlig ut både for meg som skal drøfte og for dere som lesere.

Presentasjon av funn:

I denne delen av prosjektet skal jeg først presentere informantene som har vært villige til å delta på intervju. Deretter skal jeg presentere hovedfunnene som ble gjort etter gjennomført datainnsamling. Jeg kommer ikke til å gå dypt i detaljer av akkurat hva de forskjellige informantene beskrev om sine erfaringer med deres profesjonsutøvelse og standardiserte programmer, men gi en kort oppsummering av hva det var mest enighet eller uenighet om knyttet til temaet. I drøftingskapittelet vil det komme en større meningsskaping til innholdet som kom frem under datainnsamlingen.

Presentasjon av informantene:

Jeg hadde en nokså røff start på datainnsamlingen min da jeg to ganger tidligere hadde mistet mine informanter på bakgrunn av Covid-19 pandemien. Som ordtaket sier, så er alle gode ting tre, og på tredje forsøk fikk jeg gjennomført fire semistrukturerte intervjuer med utdannede barnehagelærere med forskjellig erfaringsgrunnlag med bruken av standardiserte programmer. For å opprettholde anonymiteten deres har jeg gitt informantene fiktive navn.

Barnehagelærer 1 har jeg valgt å kalle Eva. Hun har over 20 års erfaring fra barnehage og flere års erfaring som pedagogisk leder. Eva arbeider som pedagogisk leder i kommunal barnehage, og arbeider med COS/trygghetssirkelen, noe hun har gjort de siste årene. Hun har ikke erfaring med andre standardiserte programmer, men har hørt og lest om flere.

Barnehagelærer 2 er Even. Han har fire års erfaring som pedagogisk leder. Even arbeidet ikke i barnehage før han begynte å studere til å bli barnehagelærer, og startet som pedagogisk leder på dispensasjon året før han var ferdig utdannet. Han arbeider i privat barnehage som bruker COS/trygghetssirkelen.

Barnehagelærer 3 har fått navnet Lene som har ti års erfaring med arbeid fra barnehage før hun ble ferdig utdannet for et par år siden. Hun arbeider i privat barnehage som ikke følger noen standardiserte programmer, og har derfor ikke et erfaringsgrunnlag knyttet til bruken av standardiserte programmer. Det Lene derimot har er en interesse for temaet, da hun ser at det er en økende trend i bruken av standardiserte programmer både på nasjonalt og lokalt nivå.

Barnehagelærer 4 har jeg valgt å kalle Knut. Han ble ferdig utdannet i 2008 og har over 20 års erfaring fra barnehage. Av de informantene jeg har funnet, er Knut den med best kjennskap til standardiserte programmer, da han både har erfaring fra kommunal og privat barnehage. På hans tidligere arbeidsplass ble programmet Hjerterprogrammet brukt, og i den kommunale barnehagen han nå tilhører arbeider de med COS/trygghetssirkelen.

Barnehagelæreren som profesjonsutøver:

Innenfor temaet om barnehagelæreren som profesjonsutøver var alle informantene enige om at de har en profesjon, men de hadde forskjellige definisjoner på hva det vil si å ha en profesjon. Allikevel var det mange likhetstrekk knyttet til spørsmålet. Alle var enige om at de på bakgrunn av deres fagkunnskap, utdanning og samfunnsmandat er en profesjonsutøver. Noen knyttet profesjonen opp mot fagkunnskap til å vite når et barn trenger ekstra hjelp og støtte, og å kunne bruke støtteapparater som PP-tjenesten og helsestasjon.

Profesjonsutøvelse i møte med standardiserte programmer

Da informantene ble spurt om de erfarte at de standardiserte programmene påvirket deres profesjonsutøvelse i positiv eller negativ retning, var det veldig delte meninger. Flere mente at det kunne gå begge veier, mens andre var utelukkende positive til bruken av standardiserte programmer.

Kompetanse om standardiserte programmer:

Informantene ble spurt om de hadde fått kurs eller opplæring i de standardiserte programmene som ble brukt i barnehagen dere arbeidet i, eller fått noe gjennom deres utdanning. Ingen av informantene hadde fått noe kjennskap til standardiserte programmer gjennom utdannelsen, men kort hørt om forskjellige kartleggingsprogrammer. Kun én av mine informanter, Eva, har fått kurs og har jevnlig oppfølging innenfor det standardiserte programmet som blir fulgt på hennes arbeidsplass. Resten av informantene har måttet lese seg opp selv.

Rett til å yte motstand

Jeg er spesielt nysgjerrig på om mine informanter føler at de har rett til å yte motstand dersom de føler de blir pålagt å arbeide med et standardisert program som de selv mener ikke er passende for deres barnegruppe. Både i media og blant fagmiljøet generelt har det vært rettet en del kritikk mot kravene som stilles både på nasjonalt og lokalt nivå, også når det gjelder kjøp og distribuering av standardiserte programmer, og derfor var jeg spesielt nysgjerrig knyttet til motstand.

Kun Lene mente at hun kunne gi motstand og bli lyttet til dersom argumentasjonene var gode nok. Eva og Knut mente at de hadde lov til å si hva de mener, men at det ikke ville endre utfallet uansett. Even trodde ikke at han hadde noe han skulle ha sagt, og at han måtte gjøre det som han fikk beskjed om å gjøre.

Er det behov for standardiserte programmer?

Av alle spørsmålene jeg stilte under intervjuene var det mest uenighet knyttet til behovet for standardiserte programmer. Alle så både fordeler og ulemper med bruken av de standardiserte programmene, men begrunnelsene var svært forskjellige. Det som flere trakk frem som positivt ved å bruke standardiserte programmer var at det var lettere å implementere for hele personalgruppen, da man ofte følger en mal. Noe av det negative ved bruk av standardiserte programmer som ble trukket frem er at de ofte ikke er tilpasset individuelle forskjeller, og at en mal skal passe alle.

Går de standardiserte programmene på bekostning av barns medvirkning?

Barns rett til medvirkning er godt innarbeidet i barnehagene i Norge, og noe alle barnehagelærere er opptatt av skal bli fulgt opp. Derfor var jeg nysgjerrig på om mine informanter hadde noen tanker om de standardiserte programmene gikk i mot barns rett til medvirkning. Tre av mine informanter mente at barns rett til medvirkning ikke gikk på bekostning av de standardiserte programmene. Knut derimot, mente at barns rett til medvirkning ikke blir fulgt gjennom bruken av de standardiserte programmene, og han begrunnet svaret med å påpeke at barn i barnehagealder ikke har forståelse for hva et slikt program er og derfor ikke har mulighet til å medvirke på om dette er greit for barna.

Drøfting av funn:

Gjennom dette kapittelet skal jeg drøfte funnene som har kommet frem gjennom datamaterialet som har sitt utspring fra gjennomføringen av fire semistrukturerte intervjuer med utdannede barnehagelærere. Problemstillingen handler om barnehagelæreres erfaringer med standardiserte, pedagogiske programmer og om disse erfaringer har en innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse. For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg delt opp drøftingsdelen inn i seks underkapitler, som senere skal bidra til å komme frem til en konklusjon over hovedfunn, som vil bli presentert i avslutningskapittelet.

Profesjonell autonomi

På bakgrunn av at jeg er ute etter barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse programmene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse, er det særdeles viktig å få kjennskap til hva informantene mine legger i begrepet *profesjon*. Som nevnt i kapittelet om barnehagelæreren som profesjonsutøver er det uenighet om barnehagelæreren er en profesjonsutøver, blant annet på bakgrunn av den flate strukturen mellom pedagogen og det øvrige personalet, og fordi barnehagelæreryrket generelt har et lekmannspreg. Derfor er det spesielt interessant å finne ut hvilke tanker informantene har om sin rolle som profesjonsutøver og hva de selv mener er en profesjon. Alle mine informanter mener at de gjennom sin utdanning har en profesjon, men de har forskjellige måter å forklare hva de legger i begrepet profesjon, blant annet Eva forteller:

Vi har jo gjennom vår utdanning fått et ansvar til å utføre mandatet vårt til barna og foreldrene... og til samfunnet, men jeg fokuserer alltid mest på ansvaret jeg har ovenfor barna. Vi har et stort ansvar og mye vi skal følge opp.

Eva forteller om ansvaret hun har både i forhold til samfunnsmandatet, men også til barna og foreldrene som hun møter i hverdagen. Blant annet hevder Pettersvold og Østrem (2018, s. 18) at barnehagelærerens ansvar springer ut fra tillit fra samfunnet, og at denne tilliten er basert «på at barnehagelæreren gjennom sin utdanning har tilegnet seg kunnskap og verdier som gjør det mulig å realisere barnehagens formål». Samtidig kommer det frem av Pettersvold og Østrem (2012, s. 36) at «kommuners trang til styring og kontroll av barnehagens innhold har et felles

premiss: manglende tillit til førskolelæreres kompetanse». Hvordan kan det ha seg at barnehagelærere både har og ikke har tillit fra samfunnet? Tidligere har barnehagelærerne hatt relativt stor metodefrihet, men siden barnehagen ble en del av Kunnskapsdepartementet har kravene til målbar kvalitet økt kraftig. Molander og Terum (2008) hevder at profesjonen lager selv lover innenfor sitt virksomhetsområde, noe som gradvis forsvinner gjennom den statlige styringen som kommer tydeligere frem i nasjonale og lokale styringsdokumenter.

Jeg ber Eva videre utdype hvordan de følger opp barna der hvor henne arbeider og hun forteller:

Når vi har noe, altså at vi har en bekymring knyttet til barna, så har vi et stort samarbeidsnettverk. Føler i min kommune så er det lett å få hjelp og støtte fra andre støtteapparater, så man ikke står alene. Jeg mener hvertfall det er viktig i profesjonen, å kunne se barn som trenger støtte og søke om riktig type assistanse.

Her kobler Eva inn samarbeidspartnere som helsestasjon og PP-tjenesten med mer, som er en veldig viktig støttespiller i arbeidet mot å sikre barn som trenger støtte eller hjelp, noe som er kjernen eller byggesteinen til begrepet *tidlig innsats*. Blant annet fremkommer det gjennom St. Meld. 6 ((2019-2020), s. 12) at tiltak skal settes inn så fort utfordringer avdekkes hos barn, og dette arbeidet får ikke barnehagelæreren gjort alene.

Even og Knut mener at de gjennom sin utdanning har spesialisert seg innenfor et fagfelt. Knut er spesielt opptatt av at man gjennom sin profesjon har nok kunnskap innenfor et emne, i dette tilfelle barns utvikling, lek og læring og at det er viktig at man er bevisst denne rollen, samtidig som man er bevisst på å bruke andre profesjoner som for eksempel PPT eller helsestasjon for å skape tverrfaglighet rundt de barna som har behov for ekstra støtte. Eik et. al (2018, s. 138) mener at barnehagelæreren er en «autonom aktør som kritisk undersøker og vurderer egen praksis ut fra et bredt kunnskapsgrunnlag og barnehagens mandat for å kunne utvikle det pedagogiske arbeidet», og gjennom dette arbeidet er det svært viktig at barnehagelæreren vet når barnehagelæreren trenger hjelp og støtte fra andre støtteapparater.

I alle mine år i barnehage, har jeg møtt flere kollegaer som mener at siden de har en profesjon, så sitter man selv på alle svarene. Men i mine øyne er en profesjon at man også vet når man skal be om hjelp og støtte til barnets beste. (Knut)

Knut formidler på samme måte som Eva om viktigheten om tidlig innsats, hvor man søker hjelp og støtte til barnets beste. Slik som i rapporten om barnehagelærrollen som profesjonsutøver (Kunnskapsdepartementet, 2018) kommer det frem at barnehagelæreren skal ha en reflektert forståelse over oppgaven de har ansvaret for, og at de bruker sitt profesjonelle kunnskapsgrunnlag i deres skjønnsmessige vurderinger både når de planlegger, men også når barnehagelæreren utfører arbeidsoppgavene som fremkommer gjennom Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og deres samfunnsmandat.

Jeg har jo høyere utdanning gjennom barnehagelærerutdanningen, noe som gir meg bedre kunnskap om barns utvikling og læring. Jeg tenker at en profesjon er når du har tilnærmet deg en dypere kunnskap på et område. (Lene)

Alle mine informanter beskrev at de har en profesjon på bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget de har fått gjennom deres utdanning. Noe som er interessant, spesielt siden det er det kritikerne mener er noe av grunnen til at barnehagelæreren ikke er en profesjonsutøver. Jeg velger å trekke frem Steinnes (Eik et.al, 2018, s. 165) som mener at utdanningen til barnehagelæreren «har et uklart teoretisk fundament, og at arbeidsfeltet har et lekmannspreg». I tillegg ønsker jeg å trekke frem Smeby (2011, i Kolsrud, 2017, s. 51) som mener at den flate strukturen gjør at barnehagelæreren ikke er en profesjonsutøver, da skillet mellom assistent og pedagogisk leder er veldig liten. Til tross for at barnehagen har den flate strukturen vil ikke dette derimot si at tankene og valgene til en pedagogisk leder og en assistent er like, noe som blant annet Pålerud (2014, s. 49, i Kolstud, 2017, s. 51) og Eik (2014, s. 66, i Kolsrud, 2017, s. 51) er enige i ved å utdype at til tross for at barnehagelæreren og assistentene stort sett utfører like arbeidsoppgaver så vil «utøvelsen og tankene bak kunne skille seg vesentlig fra hverandre».

Profesjonsutøvelsen i møte med standardiserte programmer

Bakgrunnen for dette prosjektet er blant annet å finne ut om barnehagelærerens erfaringer med standardiserte programmer har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse, og på spørsmål om standardiserte programmer påvirker deres profesjonsutøvelse i positiv eller negativ retning svarer Eva:

Å, den krasjer noen ganger. Jeg har følt flere ganger at jeg får ting tred over hodet. Alle tingene jeg har måttet gjennomføre, som er ting som vi ser vil feile eller som ikke blir sett med et barnesyn hvor barna blir sett som subjekter. Men så finnes det noen positive aspekter også, spesielt med COS som vi arbeider mye med, for den har vi brutt opp og gjort til vårt eget. (Eva)

Det Eva beskriver henger tett sammen med at barnehagene nå til dags i større grad er skoleforberedende, og blant annet Olsen (2017, s. 153-154) konkluderer med at politiske styringsmakter gradvis har fått større innflytelse over barnehagens form og innhold på bakgrunn av at barnehagen har blitt et offentlig tjenestetilbud som skal romme alle barn. Dette vil samtidig bety at barnehagelæreren har mindre rom for å kunne bruke sitt profesjonelle skjønn og autonomi, noe som er utfordrende for barnehagelærerne som sitter med mye kompetanse om barns lek, læring og utvikling. Mye av det Eva trekker frem handler i stor grad om lojalitet, hvor Eva gjennom sin profesjonelle rolle som barnehagelærer har forpliktet seg til arbeidsgiveren sin, og at av og til oppstår det spenninger mellom ledelsens ønske og ansattes ønske. Eva lager et bilde over arbeidsoppgaver som hun blir pålagt å gjennomføre, men som hun på bakgrunn av sitt profesjonelle skjønn og kunnskapsgrunnlag ser ikke vil fungere i praksis. Hennem og Østrem (2021, s. 117) mener at kunnskapsgrunnlaget politiseres og at barnehagens verdigrunnlag blir utfordret av andre mål og verdier. Noe som betyr at kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren blir en del av politikken og at på bakgrunn av den økende graden av statlig styring som er i barnehagen vil barnehagens verdigrunnlag – og hensynet til barnets beste – bli utfordret av andre mål og verdier. Berit Bae (2020, s. 27) trekker frem hvordan blant annet stortingsmeldinger fremmer sine forslag om kvalitet i barnehagen og hvordan disse skal styrkes, og hun utdyper at det er «vanskelig å si om

tiltakene bygger på hensynet til barnets beste, eller om de bygger på for eksempel økonomiske interesser eller eierinteresser» (Bae, 2020, s. 27).

Å, jeg synes dette var vanskelig å svare på, for jeg har brukt det så lite. Kan jeg bare si begge deler? Dersom jeg får det slengt i fanget, da er det negativt, for da føler jeg at min kunnskap ikke er bra nok og at jeg må bruke noe som kanskje ikke passer til min barnegruppe eller i mitt team. Samtidig ser jeg at det kan være et hjelpemiddel med å få alle til å arbeide mer likt på avdelingen og for å kunne skaffe et større bilde av barn som man har bekymringer for. (Lene)

Lene trekker frem at det positive ved å bruke standardiserte programmer er for å skape et større bilde av barn som man har bekymring for, og for å få hele personalet til å arbeide på samme måte. Dette er noe som Seland (2020, s. 67) også ble trukket frem som et viktig moment gjennom hennes feltarbeid om det standardiserte programmet *De utrolige årene*, og hun utdyper at «når jeg spurte styrere og barnehagelærere om hvorfor de ønsket å ta i bruk et program, var behovet for flere verktøy og metoder som kunne hjelpe dem i arbeidet med barn som trengte litt ekstra oppfølging» (Seland, 2020, s. 67). Lene beskriver at hun ser på bruken av standardiserte programmer som negativt dersom hun får de slengt i fanget, noe som kan vises tilbake til Grimen (2008, s. 71) som hevder at kjennetegnet mellom «de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap». Gjennom barnehagelærerutdanningen har barnehagelærere fått stor kunnskap om barns utvikling, lek og læring, og blant annet Lene mener at gjennom dette kunnskapsgrunnlaget burde hun få ha en mening om hvordan barnehagen skal arbeide med barn.

Jeg mener at standardiserte programmer kan være et godt verktøy som kan støtte oss i å utføre våre oppgaver. Det som gjør at mange av de standardiserte programmene kan feiltolkes, tenker jeg kan være at man ser på disse programmene på ulik måte, ut fra seg selv og egne erfaringer og at dette kan påvirke brukeren til å bruke programmene på ulik måte, da det ikke er noen fasit. Allikevel mener jeg at bruken av slike programmer er positivt da man kan bruke det til en støtte for å sørge for at alle arbeider likt, som kollegaveiledning og som felles refleksjonsgrunnlag. (Even)

Even er opptatt av at de standardiserte programmene som et hjelpemiddel til hele personalgruppen som kan brukes både i kollegaveiledning og som felles refleksjonsgrunnlag, noe som er positivt, da hele personalgruppen føler de har en sentral plass i sin egen arbeidshverdag. Noe som er typisk for barnehagetradisjonen, da barnehagen er kjent for sin flate struktur hvor det er et lite skille mellom pedagogen og det øvrige personalet. Samtidig trekker Even frem at de standardiserte programmene kan feiltolkes da brukerne av programmene – i dette tilfellet barnehagelærerne – har lite kunnskap eller kurs i hvordan de skal brukes, noe som gir mye rom for tolkning. På bakgrunn av dette må barnehagelærerne benytte seg av sitt profesjonelle skjønn i møte med programmene, og blant annet Grimen (2009, s. 13) trekker frem at «skjønn er nødvendig som beslutningsmekanisme i situasjoner der generell kunnskap og/eller generelle regler mangler».

Det går begge veier. Alt handler om hva som er målet. Jeg jobbet i en barnehage før hvor kommunen hadde bestemt at alle barna skulle testes med Alle Med da de ble fire år, og i mine øyne er det ikke alle barn som trenger å bli kartlagt «bare for å gjøre det». Så da påvirket det meg i negativ retning, for i den situasjonen mente jeg at jeg gjennom min utdanning kunne se på barn om det er grunn for bekymring. Skal man kartlegge alle barn, så føler jeg at vi gjør det for å lete etter feil. Når det gjelder standardiserte programmer tenker jeg på samme måte, man må ha en plan og et mål med å bruke for eksempel COS. Ikke bare bruke det fordi det ser bra ut på papiret.
(Knut)

Knut mener at barnehagelærere ofte kommer i situasjoner hvor de blir pålagt å gjennomføre arbeidsoppgaver av arbeidsgiver for å sikre kvaliteten i barnehagetilbudet. Blant annet Solbrekke og Østrem (2011) beskriver at barnehagelæreren har som arbeidsoppgave å ivareta både samfunnets interesser og verdier, samtidig som de skal sikre enkeltindividets – barnas – behov. Noen ganger kommer disse interessene eller arbeidsoppgavene i et spenningsfelt, hvor barnehagelæreren må utføre arbeidsoppgaver som står i strid med profesjonsutøvelsen og som går i mot barnas beste. Seland (2020, s. 15) gjennomførte i sin studie om evidensbaserte kartleggingsverktøy og programmer, og hun hevder at «implementering av evidensbaserte tiltak skal sikre høy grad av faglighet og systematikk i arbeidet gjennom en standardisering av

praksis». Knut mener at han må vite hva som er målet med å ta i bruk standardiserte programmer, og han mener at dette har ikke kommet tydelig nok frem på hans arbeidsplass, noe som gjør det utfordrende å skulle gjennomføre. Spesielt hvis man tenker at å være en profesjonsutøver «innebærer i tillegg at du har sagt ja til å bære et personlig ansvar for enhver handling du utfører» (Solbrekke & Østrem, 2011). Når Knut beskriver at han må vite målet og at dette ikke har kommet tydelig nok frem, da er det utfordrende å skulle ha et personlig ansvar for bruken av de standardiserte programmene, ikke bare bruke programmene fordi det ser bra ut på papiret.

Kompetanse om standardiserte programmer

Blant mine informanter er det tre som arbeider etter et standardisert program som følge av et satsningsområde gjennom deres kommuner eller arbeid i privat sektor. Den siste informanten, Lene er ikke pålagt å arbeide etter et standardisert program. På spørsmål om informantene har mye kunnskap om standardiserte programmer er det overraskende nok kun en av mine informanter som har hatt kurs om det standardiserte programmet som blir brukt på deres arbeidsplass, og det er Eva, som forteller:

I min kommune er det stort satset på Trygghetssirkelen, som det er i veldig mange kommuner nå. I min barnehage har vi en egen COS-ambassadør som kurser resten av personalet og som sørger for at alt blir holdt gående ved å gjentakende kurse oss både i lederteam og under personalmøter hvor hele personalet er tilstede.

Som Eva forklarer finnes det en egen COS-ambassadør på hennes arbeidsplass som sørger for å holde personalet oppdatert og kurset på innholdet til Trygghetssirkelen, noe som er vel og bra, da det virker som om den kommunen Eva har tilknytning til, har et tydelig mål og en plan for gjennomføring. Derimot har ingen av mine andre informanter kurs i det standardiserte programmet de arbeider etter på deres arbeidsplass, noe som vitner om for store forskjeller fra kommune til kommune når det gjelder gjennomføring av planer. Blant annet Nome (2019) trekker frem at han tror intensjonen ved å bruke standardiserte programmer i bunn og grunn er gode, da målet er å sikre at barn som trenger ekstra støtte og hjelp blir fanget opp så tidlig som

mulig. Da stiller jeg spørsmålet: hvordan kan man fange opp de sårbare barna når det er så store individuelle forskjeller på hvordan man implementerer de standardiserte programmene?

Even forteller at han ikke har noen kurs i noen standardiserte programmer, men at han bruker sin egen tolkning av programmet de følger på hans arbeidsplass. Jeg spør videre om han mener de standardiserte programmene går i mot hans kunnskap om barns utvikling, hvor Even svarer:

Jeg opplever at programmene ikke er tilrettelagt for individuelle forskjeller, samtidig som jeg føler at disse programmene er noe som skal brukes og da velger jeg å stole på min egen fagkunnskap i møte med programmene.

Jeg synes det er spesielt interessant at Even trekker frem at han mener at de standardiserte programmene ikke er spesielt godt tilrettelagt for individuelle forskjeller, når en stor andel av de standardiserte programmene handler om å fange opp de sårbare barna, om de så trenger støtte innenfor sosial kompetanse, atferdsutfordringer eller lignende. Dette er noe som gjenspeiler seg i det Nordbrønd og Sandvik (2020) trekker frem i sitt debattinnlegg ved å påpeke at de standardiserte programmene «legitimeres gjennom begreper som kvalitet, tidlig innsats, livslang læring, barns beste og effekt», og de formidler videre at disse elementene har sørget for økt innpass i barnehagefeltet gjennom kommunal kontroll og statlig styring. Samtidig trekker Even frem at han i stor grad bruker sin fagkunnskap i møte med disse programmene. Molander og Terum (2008, s. 20) mener at selve skjønnsutøvelsen til barnehagelæreren «innebærer resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfellet i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer», og dette er noe av det Even beskriver at han gjør i møte med standardiserte programmer, siden han ikke har kurs som forteller han hvordan ting skal gjennomføres. Derfor må han ta i bruk sin fagkompetanse og sitt profesjonelle skjønn.

Jeg trekker igjen tråden tilbake til spørsmålet mitt om hvordan vi skal fange opp de sårbare barna når det finnes så store individuelle forskjeller i hvordan programmene brukes? En stor grunn til at programmene er tilstede i barnehagen er for å kunne sørge for god nok kvalitet i barnehagene, men hvordan er dette målbart, da flere som arbeider med slike programmer ikke føler de har nok kunnskap? Med disse spørsmålene svirrende rundt i hodet, blir jeg ekstra

nysgjerrig for å finne ut litt mer om hvordan Eva, som den eneste informanten som har kurs i det standardiserte programmet hun arbeider med, syntes det var å skulle begynne å arbeide etter Trygghetssirkelen. Videre spør jeg om hun noensinne hadde noen betenkeligheter med å følge et program som skulle gjennomsyre hverdagen i barnehagen. Eva forteller:

Jo, i begynnelsen var jeg skeptisk, men så har jeg noen år på baken og vet at barnehagen hele tiden er i endring. Jeg har aldri ønsket å være en av de gamle damene som nekter å følge med på endringene som skjer, så tenkte det var verdt å gå inn med et åpent sinn. Nå har jeg fått erfaring med Trygghetssirkelen og føler jeg har den under huden. Jeg synes det er et veldig fint og godt verktøy, og det går ikke i mot mine tanker som pedagog. I min barnehage har vi gjort programmet til vårt eget, noe vi alle har bidratt med. Jeg sparer mye tid på veiledning også, for hele personalet vet hva som skal skje og hvordan vi skal opptre.

Eva trekker frem hvordan hun sparer mye tid på veiledning ved å bruke standardiserte programmer, da personalet hele tiden vet hvordan de skal arbeide med trygghetssirkelen. Dette kommer også frem gjennom studien til Seland (2020, s. 69) med navn *Når evidens møter praksis*, hvor det blir poengtert at flere barnehager velger å implementere et evidensbasert program for å sikre likere kompetanse blant personalgruppen, og bakgrunnen for dette er da «Norge er et av få land innenfor OECD-området som ikke stiller noen minimumskrav til kompetanse hos dem som arbeider i barnehagen» (Seland, 2020, s. 69). Noe som er utfordrende, både for pedagogiske ledere som må bruke mye tid på veiledning, men også for kvalitetssikringen av tilbudet som gis i barnehagen.

Informanten Lene er den eneste av mine informanter som ikke er pålagt å følge et standardisert program, men jeg spør om hun noensinne har blitt enten tilbudt eller hatt kurs i noen av programmene tidligere, hvor hun svarer:

Nei, ikke i det hele tatt. Vi har generelt lite kurs, og skulle gjerne hatt mer kurs. Føler sånt blir nedprioritert da vi har så lite tid. Hadde vi hatt kurs, hadde vi sikkert tatt det i bruk, men jeg vil ikke bruke noe jeg ikke føler jeg har nok kunnskap om.

Knut forteller at han heller aldri har fått kurs i hverken *COS* eller *Hjerteprogrammet* som han har erfaring med. På samme måte som Lene føler han at det er synd at det er for lite fokus på kurs generelt og at man må i for stor grad lese seg opp selv. Gjennom denne arbeidsformen blir det alltid mye rom for tolkning. Utfordringen med tolkningen er at, i følge Knut, at ingen kommunale barnehager arbeider likt med de standardiserte programmene, til tross for at det er bestemt på kommunalt nivå, fordi alle tolker programmene på sine måter og velger ut hvordan det skal gjøres. Det gjør programbruken utfordrende å kvalitetssikre senere. Gjennom blant annet Nordahl-rapporten (2019, s.71) fremkommer det at det er et mål at «systemet bidrar til et mer likeverdig barnehage tilbud for alle barn gjennom å gi støtte til systemisk vurdering og utvikling av kvalitet i barnehagen», i følge Knut og Lene er det for lite fokus på kursing av personalet og da er det utfordrende å skulle kvalitetssikre arbeidet.

Motstand

Under planleggingen av utformingen til intervjuguiden leste jeg flere bøker som viser mye til motstanden som barnehagelærere har vist knyttet til standardiserte programmer. Blant annet i bøkene til Mari Pettersvold og Solveig Østrem med navn *Mestrer, mestrer ikke (2012)*, *Problembarna (2019)* og *Profesjonell Uro (2018)*. Gjennom disse bøkene kom det blant annet frem at mange barnehagelærere opplever at de ikke har mulighet til å yte motstand, eller at de erfarer at gjennom å yte motstand, så blir de ikke lyttet til. Med dette som bakteppe var jeg nysgjerrig på å lære om disse problemstillingene er noe mine informanter gjenkjenner seg i. Av mine fire informanter er det kun Lene som føler at hun kan yte motstand og bli lyttet til, og hun utdyper:

Ja, jeg kan yte motstand og dersom argumentene hadde vært gode nok så er jeg sikker på at jeg ikke hadde blitt pålagt å arbeide med noe som jeg har sterke formeninger i mot. Jeg jobber i privat barnehage da, så jeg tror det er annerledes i de kommunale barnehagene. Føler de har mindre de skulle ha sagt.

Jeg trekker tråden tilbake til Michel Foucault, som mener at hvor det finnes makt, finnes det også motstand ellers ville alt handle kun om lydighet. Gjennom det Lene beskriver, så arbeider henne i en barnehage der hun hadde blitt lyttet til dersom argumentene var gode nok. Blant

annet Oppdal (2008, i Eik et.al, 2018, s. 98) trekker frem at både motstand og kritisk tenkning kan få inn andre tankesett eller beslutninger som gjør at de endres eller at beslutningene settes på vent. I Lene sitt tilfelle gir hun oss et bilde av at gjennom motstanden hun gir, så vil hun bli lyttet til og at dette vil videre bidra til å bringe det pedagogiske arbeidet videre, og dermed ikke være en trussel.

Mine andre informanter mener at de ikke har rett til å yte motstand, og spesielt Even forteller at han ikke var klar over at han kunne yte motstand knyttet til bruken av de standardiserte programmene, da hans oppfatning var at alle skulle bruke standardiserte programmer som et hjelpemiddel til det pedagogiske arbeidet, og han forteller:

Som jeg sa tidligere, så føler jeg at disse programmene skal brukes og at jeg ikke har noe jeg skulle ha sagt. Jeg prøver derfor heller å gjøre det beste ut av programmene ved å bruke min fagkunnskap i møte med programmene.

Even kobler inn at han gjør programmene som sitt eget ved å ta i bruk sin egen fagkunnskap, eller sitt profesjonelle skjønn i møte med de standardiserte programmene. Blant annet Molander og Terum (2008, s. 20) mener at skjønnsutøvelsen «innebærer resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfellet i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer», og dette er det Even beskriver at han gjør i møte med de standardiserte programmene. Det som er spesielt interessant er at Eva også ikke er klar over at hun har rett til å yte motstand knyttet til bruken av standardiserte programmer i barnehagen, og hun begrunner på samme måte som Even, at hun trodde at å bruke standardiserte programmer var noe hun måtte gjøre da det er et satsningsområde i kommunen. Eva mener i tillegg at hun ville hatt mer makt og frihet til å utøve sin egen profesjon dersom hun hadde arbeidet på skole, men at barnehagene er nå mer styrt enn barnehagene, og hun utdyper at:

Nei, ikke så lenge du jobber i barnehage. Kanskje hvis du jobber på skole. I den kommunen jeg jobber i arbeider alle etter COS. Men så synes jeg det er fint også, for det fanger opp de svake og de som er utenfor.

Eva beskriver at hun mener at hun ville hatt større metodefrihet og autonomi dersom hun hadde arbeidet på skole, og blant annet Smeby (2011, s. 44) mener at «profesjonelle har med andre ord en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle». Siden Eva arbeider innenfor en kommune hvor alle arbeider etter COS, så satt hun med en tanke om at hun ikke har rett til å yte motstand. Blant annet Evetts (2010, i Smeby, 2011, s. 45) kaller denne formen for profesjonalisme for organisatorisk profesjonalisme, hvor «profesjonalismen er preget av ekstern kontroll og standardisering», noe som er akkurat det som skjer i barnehagene i Norge med den økte statlige styringen.

Av informantene er Knut den som har de sterkeste meningene knyttet til motstand. Han er klar over at han, gjennom sin profesjonsutøvelse, har rett og skal yte motstand når han blir pålagt ansvar eller oppgaver som står i kontrast til hans egen fagkompetanse eller går i mot hans faglige skjønn. Allikevel forteller han at han til tross for faglige argumenter ikke blir lyttet til, og utdyper:

Jeg kommer ofte i situasjoner hvor jeg snakker til døve ører. Ikke hjelper det egentlig å si noe til styrer heller, for hun har heller ingenting hun skulle ha sagt i bunn og grunn. Når man jobber innenfor kommunen, så bestemmer de hva du gjør. De møter ikke deg og du møter ikke de.

Knut beskriver i dette sitatet hvordan han opplever at han blir møtt med «døve ører» når han velger å yte motstand på bakgrunn av hans profesjon og profesjonelle skjønn. Blant annet Pettersvold og Østrem (2018, s. 20) beskriver at barnehagelærerens «kritikk av styringstendensene de er berørt av, er ikke tilfeldig eller vilkårlig, den er basert på kunnskap tilegnet gjennom utdanning og erfaring», men da man først sier i mot, så blir man ikke lyttet til. Dersom barnehagelæreren hadde hatt større metodefrihet igjen, kunne dette bidratt til å sikre kvaliteten i barnehagene i større grad, noe som blant annet Parsons og Platt (1973, i Smeby, 2011, s. 45) kaller yrkesprofesjonalisme hvor «profesjonsutøveren har et abstrakt kunnskapsgrunnlag og at denne er selve basisen for kvaliteten på det profesjonelle arbeidet og profesjonell legitimitet og autonomi».

Behovet for standardiserte programmer

Siden andelen av standardiserte, pedagogiske programmer har økt betraktelig de siste årene, er jeg nysgjerrig på om noen av informantene mine fikk noe kjennskap til programmene gjennom utdannelsen sin. Eva som var ferdig utdannet i 2012 forteller at hun ikke hadde noe om standardiserte programmer gjennom utdannelsen sin. Både Even og Lene forteller at de hadde en forelesning om forskjellige programmer, men da gjaldt det kartleggingsprogrammer som *TRAS* og *Alle med*. Videre var jeg nysgjerrig på å få vite mer om behovet for bruk av standardiserte programmer, hvor jeg spesifikt spurte både om fordeler og ulemper knyttet til programmene.

Jeg kan begynne med det jeg ser på som ulempene, for jeg mener at vi i større grad enn tidligere, er opptatt av at barn skal bli sånne A4 barn, hvor alle skal passe inn i samme boks. Tidligere synes jeg dette var et større fokus når de først begynte på skolen, mens nå er det blitt det jeg vil kalle et «kollektivt satsningsområde» som går gjennom hele skoleløpet. Det er jo tragisk! Samtidig er jo fordelene med programmene at det er enkelt for hele personalet å bruke, hvor alle arbeider likt, noe som bidrar til stabilitet og struktur i hverdagen, og det er noe som er viktig for barna, og også for personalet. (Eva)

Eva beskriver at hun ser at barnehagen i større grad er blitt skoleforberedende, noe som gjenspeiles i Meld.St. 19 med navn *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* ((2015-2016), s. 5) hvor det beskrives at barnehagene skal i økende grad være skoleforberedende blant annet gjennom at «barnehagen som det første, frivillige trinnet i utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv og dermed for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sitt potensial». Eva mener at den største ulempen ved bruken av standardiserte programmer er at barnehagen i større grad er skoleforberedende, hvor hun beskriver at det virker som om alle barn skal passe inn i samme boks, og være A4 barn. Blant annet Ragnhild Andresen (2017, s. 122) er kritisk til at samfunnet har behov for at barn utvikler bestemt kunnskap, og hun stiller seg bak Berit Bae som mener at programmene kan føre til at barnehagelærerne får et dårligere forhold til barna og at gjennom bruk av kartleggingsverktøy og andre programmer vil dette føre til at den kartleggingen som skjer i gjennom samspill med barna vil forsvinne (Bae, 2011, i Andresen, 2017, s. 123-124).

Barnehagelærere benytter seg i stor grad av det som av Polany kalles taue kunnskap, som betyr at «mennesket vet mer enn det kan fortelle» (Polany, 1996/2021, s. 66). Denne tause kunnskapen er en form for praktisk kunnskap som ikke kan forklares med ord, og denne kan forsvinne dersom de standardiserte programmene får for stor plass i barnehagehverdagen. Blant annet gjennom å tolke barns signaler og kroppsspråk benytter barnehagelærere den tause kunnskapen de innehar, og dette kan ikke gjenfinnes i et standardisert program, da den tause kunnskapen ikke kan forklares med ord. Noe som gjenspeiles i Grimen som forklarer at den tause kunnskapen kan kun tilegnes og utøves i førstepersonsperspektiv ved at kroppen gjør noe (Grimen, 2008, s. 79).

Barnehagen som organisasjon har lenge blitt kritisert for sin flate struktur, hvor pedagogene og assistentene gjennomfører stort sett de samme oppgavene (Pålerud, 2014, s. 49; Eik, 2014, s. 66; i Kolsrud, 2017, s. 51). Denne flate strukturen er derimot sett på som et positivt aspekt av informantene mine, blant annet i møte med standardiserte programmer. Blant annet Even mener at standardiserte programmer kan brukes som en nyttig måte i veiledning og i refleksjon sammen med kollegaene, og den eneste ulempen han ser med bruken av standardiserte programmer er at han føler at han i mindre grad kan ta hensyn til individuelle forskjeller. Jeg synes det er spesielt interessant at Even mener at standardiserte programmer ikke tar hensyn til individuelle forskjeller, når flere av de standardiserte programmene lener seg på teorien om Early Intervention eller tidlig innsats. Blant annet Gotvassli og Vannebo (2016, i Seland, 2020, s. 15) hevder at interessen for manualbaserte programmer bygger på kvalitetsdiskursen som kommer til uttrykk både i nasjonale og lokale styringsdokumenter.

Lene derimot synes at bruken av standardiserte programmer kan være en tidstyv, hvor man bruker overdrevent mye tid på å lære noe som kanskje ikke kommer til å måtte brukes. Hun utdyper videre at hun ikke har noen egen erfaring rundt bruk av standardiserte programmer, men en generell oppfatning om at satsningsområder gjerne blir aktivt brukt i kortere perioder før det blir glemt. Slik som Berit Bae (2020, s. 27) hevder er det «problematisk dersom kvalitet beskrives for generelt og uten presiseringer», og på denne måten kan det være utfordrende å virkelig arbeide etter standardiserte programmer, når det ikke kommer tydelig nok frem hvordan det er ment at programmet skal brukes. Siden det tidligere har fremkommet at kun én

av mine informanter har fått kurs eller opplæring i de standardiserte programmene, så kan det være utfordrende å ikke se på det som en tidstyv fordi målet blir for diffust. Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2019, s. 7) hevder at de standardiserte programmene skal bidra til å forebygge og løse problemer, og at disse programmene har fått sin plass i barnehagen på bakgrunn av at politikerne ønsker effektive tiltak. Lene mener at fordelene ved å bruke standardiserte programmer er at det er lettere å se barna og driften i barnehagen på en annen måte, eller med et annet blikk, som kan åpne opp flere muligheter for videreutvikling.

Trygghetssirkelen eller Circle of Security bygger på John Bowlby sin tilknytningsteori, og handler i stor grad om at den «voksne for det meste er responderende, pålitelig, forståelsesfull og tålmodig» (Bowlby, 1988; Bowlby, 2007; Winnicott, 1997; i Eversen-Stanghelle, 2018, s. 87). Noe som gjenspeiles i Knut sine tanker om fordelene ved bruken av standardiserte programmer:

Fordelen med å bruke programmene kan være å trygge barn som er utrygge, spesielt med COS. En annen fordel er at det faktisk er lettere å få alle til å arbeide på lag, når kommunen har sagt at dette er noe vi skal gjøre. De jeg jobber med er veldig lojale mot arbeidsgiveren sin og gjør som de får beskjed om. Ulempen er at man kan bli farget av programmet, så man glemmer mye annet som også er viktig. (Knut)

Knut trekker frem lojalitetsbegrepet, og forteller at de han arbeider med er svært lojale ovenfor arbeidsgiveren sin. Blant annet Kleinig (2007) beskriver lojaliteten som en problematisk dyd hvor en person eller en arbeidstaker forplikter seg til arbeidsgiveren sin som en del av sin egen identitet. Knut hevder videre at gjennom bruk av standardiserte, pedagogiske programmer så er det lettere å få alle til å arbeide på lag. Bakgrunnen for dette kan ha sammenheng at det er enklere å arbeide etter en manual som man kan lese flere ganger, enn å ha en leder som forteller deg hva du skal gjennomføre. Kleinig (2014, s. 215-216) mener at den profesjonelle lojaliteten brukes innenfor definerte normer og standarder, og skal videre ikke være konstruert av en individuell bevissthet. Det kan derfor være at det positive aspektet ved å arbeide etter et standardisert, pedagogisk program fungerer på en god måte, på bakgrunn av at hele

personalgrupper arbeidet etter de samme normene og standardene som springer frem gjennom manualen til programmene.

Barns medvirkning

Barns rett til medvirkning er noe som er gjennomgående i alt som gjennomføres i barnehagen. I Barnehageloven §3 (Lov om barnehager, 2005) står det at «barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet». Derfor er jeg nysgjerrig på hvilke erfaringer informantene har om standardiserte programmer i forhold til barns medvirkning. Bli barns rett til medvirkning overholdt ved bruken av disse programmene? Jeg ble spesielt interessert i å lære mer om dette temaet da tre av mine informanter mener at de selv ikke har rett til å yte motstand ved bruken av standardiserte programmer, og på bakgrunn av dette er det spesielt interessant å finne ut mer om hvordan de mener standardiserte programmer forholder seg til hensynet til barnets beste.

Under gjennomføringen av datainnsamlingen kom det frem at tre av informantene mener at barns rett til medvirkning ikke går på bekostning av standardiserte programmer. Blant annet Eva mener at Trygghetssirkelen er god på å overholde barns rett til medvirkning da hele programmet er designet på å «ta i mot barna» når de trenger støtte og «sende dem ut igjen» når de vil ut å utforske verden. Mens Lene og Even begge mener at det ikke går utover barns medvirkning da retten til barns medvirkning er så sterkt plantet både i Rammeplanen og blant alle som arbeider i barnehagen, så uansett vil barnas meninger komme først. Dette kan sees på bakgrunn av at barns rett til medvirkning er lovfestet gjennom Lov om barnehager og i samfunnsmandatet. I følge Drugli og Lekhal (2020, s. 132) bidrar barns rett til medvirkning til å fremme barns autonomi ved at barna kan påvirke noe av det som skjer i barnehagen. Siden hensynet til barnets beste ble en del av lovverket både gjennom Grunnloven §104 (Grunnloven, 1814) og i Barnehageloven §3 (Lov om barnehager, 2005) har dette bidratt til å styrke barnas plass i samfunnet, og blant annet Berit Bae hevder at dette har gitt «tydelige signaler til

samfunnet om at barn, på linje med andre borgere i vårt samfunn, skal kunne bli beskyttet og møtt med respekt».

Videre påpeker både Lene og Even at barns rett til medvirkning har en stor plass i styringsdokumentet, Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, hvor det blant annet står om ansvarsområdet til den pedagogiske leder er å «veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For at barnehagelæreren skal kunne sørge for at rammeplanen og barnehageloven oppfylles må barnehagelæreren ta i bruk sitt profesjonelle skjønn, hvor pedagogen bruker sitt kunnskapsgrunnlag og resonnerer seg frem til hvordan man på best mulig måte kan sikre barns rett til medvirkning i møte med programmene. Dette støttes på Molander og Terum (2008, s. 20) som hevder at «skjønnsutøvelse innebærer resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer». To av informantene hadde ingen eksempler på hvordan de standardiserte programmene ivaretar barns rett til medvirkning, annet enn Eva som mente at Trygghetssirkelen er god på å ivareta hensynet til barns beste da programmer retter seg mot tilknytningsteori, hvor man «tar i mot» barn som trenger hjelp og støtte, og sender barna «ut» når de vil utforske. Blant annet John Bowlby (1988; Bowlby, 2007; Winnicott, 1997, i Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 87) som er grunnleggeren av tilknytningsteorien hevder at for at et barn skal få en trygg tilknytning til den voksne må «den voksne for det meste være responderende, pålitelig, forståelsesfull og tålmodig».

Knut er den av informantene som derimot mener at barns rett til medvirkning ikke blir overholdt gjennom bruken av standardiserte programmer, og han utdyper:

Alle barn skal kunne bruke sine egne synspunkter og de har en lovfestet rett til å kunne medvirke i alle forhold som vedrører dem selv. På bakgrunn av dette barna få nok informasjon, som er tilpasset deres aldersnivå slik at barna skal kunne gi uttrykk for sine synspunkter og bli lyttet til. Så svaret er nei, selv om det høres veldig bastant ut. Det kommer vel an på hva hver enkelt legger i begrepet og hvordan man praktiserer det. Har et barn i barnehagealder forståelse for hvorfor man bruker programmene? Hvordan skal vi legge det frem slik at barna forstår hva vi holder på med og kan ha en

mening om det er greit for dem eller ikke? Skal vi begynne å leke at vi jobber med programmer?

Knut bruker lovverket for å understreke poenget sitt om at barn i barnehagealder ikke har mulighet til å ytre sin mening om de standardiserte programmene, da de ikke har noe grunnlag for å forstå hva programmene går ut på. Ved å se på St.Meld. 19 med navn *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* ((2015-2016), s. 5) kommer det frem at barnehagen skal være skoleforberedende i større grad og at barnehage skal «legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv, og dermed for den enkeltes mulighet til å nå sine mål og utvikle sitt potensial». Dette skal bidra til å styrke kvaliteten i alle barnehagene i Norge. Gjennom det Knut forteller bruker han sitt profesjonelle skjønn, hvor han både redegjør og vurderer hvorfor han mener at de standardiserte programmene ikke tar hensynet til barnets beste. Dette kan videre henvises til Grimen og Molander (2008, s. 193) hevder at gjennom bruken av det profesjonelle skjønnet finnes det et «uomgjengelig element av utøverens egne erfaringer, selv om skjønnet er utøvet på en samvittighetsfull måte, og alle kjente relevante faktorer er tatt i betraktning». Knut tar både i bruk sine egne erfaringer med standardiserte programmer og gjennom disse erfaringer vurderer han, ved å bruke sitt profesjonelle skjønn, at barns rett til medvirkning ikke blir overholdt gjennom bruken av standardiserte programmer. Berit Bae (2011, i Andresen, 2017, s. 123-124) mener i stor grad det samme som Knut, ved å hevde at «språkopplegg, snakkepakker, kartleggingsverktøy og liknende avløser den typen kartlegging som skjer ved å møte barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill», og hun mener videre at dersom barnehagelæreren glemmer dette vil pedagogen få et dårligere forhold til barna og som vil føre til at barnehagelæreren «vil svekke muligheten for å utvikles som profesjonsutøver og menneske» (Bae, 2011, i Andresen, 2017, s. 123-124).

Avslutning:

Gjennom dette kapittelet vil jeg løfte frem prosjektets problemstilling og hovedfunnene fra drøftingen vil bli presentert. Jeg vil videre dekke hvilke styrker og begrensninger som har kommet frem gjennom dette prosjektet. Avslutningsvis vil jeg komme med mine egne tanker for videre forskning. Dette prosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med standardiserte programmer og har disse erfaringene innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse?

Bakgrunnen for prosjektet har kommet frem gjennom både personlige erfaringer om den økte statlige styringen i barnehagen, hvor fokuset på målbare og standardiserte løsninger (Pettersvold & Østrem, 2019, s.7) har fått større plass i barnehagehverdagen. Tidligere hadde barnehagelæreren i større grad metodefrihet og autonomi for valg av arbeidsmetoder som skulle implementeres i barnehagen. Siden det i økende grad har blitt fokus på standardisering, har dette ført til debatt både i fagmiljøet og i media. Dette har ført til at jeg har utviklet en nysgjerrighet for å lære mer om hvilke erfaringer barnehagelærere har med standardiserte programmer og om disse erfaringene har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming ved bruk av kvalitativ metode. Svært ofte når man benytter en fenomenologisk tilnærming til et forskningsprosjekt tar man i bruk kvalitativ metode da fenomenologien søker å finne svar på menneskers personlige erfaringer, hvor blant annet Kvale og Brinkmann (2021, s. 44-45) beskriver at «fenomenologien har en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». I dette prosjektet har det blitt gjennomført intervjuer hvor utvalget besto av utdannede barnehagelærere, med forskjellig erfaringsgrunnlag knyttet til bruk av standardiserte programmer.

Studiens hovedfunn:

Prosjektets problemstilling har blitt besvart gjennom intervjuene som har blitt gjennomført, og denne delen skal jeg løfte frem hovedfunnene knyttet til barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på barnehagelæreres profesjonsutøvelse.

Alle mine informanter mener at de har en profesjon knyttet til deres utdanning og kunnskapsgrunnlag. Flere av informantene knytter profesjonsbegrepet til å ha nok kunnskap om barns utvikling, lek og læring, og at denne kunnskapen bidrar til å kunne se når barn trenger ekstra hjelp og støtte. Informantene er enige i at de er spesialisert innenfor et fagfelt med et bredt kunnskapsgrunnlag.

Informantene stiller seg i stor grad positive til bruken av standardiserte programmer, og ser på programmene som et fint hjelpemiddel både til bruk for kollegaveiledning og for å fange opp de sårbare barna. Videre trekker de frem at gjennom å arbeide etter standardiserte programmer arbeider personalet i barnehagen mer likt, noe som bidrar til å skape mer stabilitet og struktur i barnehagehverdagen – som igjen er viktig for barns utvikling, lek og læring. De informantene som arbeider etter et standardisert program har gjort programmet om til sitt eget ved bruk av eget profesjonelle skjønn og deres fagkunnskap, noe som de er enige i skaper store individuelle forskjeller i forhold til kvalitetssikring senere.

Det som informantene i stor grad stiller seg negative til er at de mener de får for lite kurs om programmene, noe som fører til at det er store individuelle forskjeller for hvordan programmene brukes. Videre er det enighet i at barnehagen har blitt mer skoleforberedende, noe som blir sett på som negativt, da informantene mener at barna i større grad enn tidligere skal passe inn i samme boks, eller bli A4 barn. Spesielt Knut trekker frem at man kan bli farget av programmene, noe som fører til at man glemmer å se mye annet enn akkurat det programmet er skapt til, som for eksempel atferdsutfordringer eller sosial kompetanse. Informantene mener i tillegg at det er negativt at de ikke har noe de skulle ha sagt i forhold til hvilket standardisert program som skal implementeres i barnehagen, siden dette er noe de skal være tro mot.

Tre av mine informanter mener de ikke har mulighet til å yte motstand dersom de får beskjed om å arbeide etter et standardisert program, og flere av informantene er ikke klar over at det er en mulighet å si i mot, for lojalitet til arbeidsgiver står sterkt plantet i deres øyne. Spesielt Knut sine tanker om motstand gir et sterkt inntrykk:

Jeg kommer ofte i situasjoner hvor jeg snakker til døve ører. Ikke hjelper det egentlig å si noe til styrer heller, for hun har heller ingenting hun skulle ha sagt i bunn og grunn. Når man jobber innenfor kommunen, så bestemmer de hva du gjør. De møter ikke deg og du møter ikke de.

Tre av informantene mener at barns rett til medvirkning blir overholdt gjennom de standardiserte programmene hvor de viser til at barns medvirkning er så sterkt plantet i styringsdokumenter og ellers i barnehagehverdagen. Den ene informanten som er kritisk til om hensynet til barnets beste blir overholdt er på bakgrunn av at barna selv mest sannsynlig ikke har noen forståelse om standardiserte programmer, og derfor ikke har en mening knyttet til fenomenet.

Vurdering av kvalitet av prosjektet:

Nå som prosjektet er ved veis ende er det naturlig å se på styrkene og svakhetene ved dette prosjektet. Blant annet gjennom informantutvalget hvor jeg har intervjuet fire barnehagelærere. Dette utvalget er ikke representativt og kan ikke brukes for generalisering, siden funnene fra dette prosjektet ikke omfavner store deler av befolkningen. Hadde jeg hatt et annet utvalg med informanter hadde det vært stor sannsynlighet for at funnene hadde vært annerledes, da mennesker generelt har forskjellige erfaringsgrunnlag og meninger knyttet til temaet om standardiserte programmer i barnehagen. Jeg velger å bruke tid som en begrensning og en svakhet, for prosjektets tidsomfang har vært snevert og bearbeidingen/transkripsjonen av dataene kunne blitt enda tydeligere dersom jeg hadde hatt bedre tid. Den siste begrensningen som jeg ser gjennom dette prosjektet handler også i stor grad om tiden som har vært knapp, men da ovenfor informantene. For hadde jeg hatt bedre tid ville jeg ha gitt informantene det ferdige transkriberte materialet for godkjenning før jeg skrev drøftingen, men dette har det ikke vært tid til. Informantene har derimot blitt informert om gjennom informasjonsskrivet og

samtykkeskjemaet at de har rett til å kunne be om å lese det som er skrevet om dem, og hadde noen av informantene bedt om dette, så hadde de fått tilgang til datamaterialet som omhandler deres erfaringer om standardiserte, pedagogiske programmer og om disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse.

En styrke ved prosjektet er bruk av vitenskapsteoretisk perspektiv, hvor jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, og videre bruk av metode for å finne svar på barnehagelæreres erfaringer. Gjennom funnene fra datainnsamlingen, hvor informantene i stor grad stiller seg positive til bruken av standardiserte programmene er en styrke, for det viser at mine kritiske tanker om programmene ikke har farget informantene. Noe som viser meg at dataene som er samlet inn er gyldige for denne oppgaven. Målet med dette prosjektet har vært å finne barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer og om disse erfaringene har innvirkning på deres profesjonsutøvelse. Gjennom dette prosjektet har jeg fått frem et lite utvalg av barnehagelærere sine egne erfaringer knyttet til standardiserte programmer og deres profesjonsutøvelse. Deres erfaringer og stemmer har blitt løftet frem.

Tanker om videre forskning:

Dette har vært en spennende, strevsom og lærerik reise. Jeg har møtt motgang i form av å miste mine informanter to ganger på kort tid, og deretter møtt medgang i form av å finne nye informanter som jeg fikk gjennomført datainnsamlingen med. Dette prosjektet har kommet frem gjennom personlige erfaringer med standardiserte programmer som har videreutviklet seg til en nysgjerrighet til å lære mer om standardiserte, manualbaserte programmer og barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Til tross for at mine informanter har i stor grad vært fornøyde med bruken av standardiserte programmer er jeg fortsatt like kritisk som tidligere. Noe av dette knytter seg til at jeg ser at barnehagelærere i for liten grad yter motstand, noe som fremkommer i hovedfunnene i dette prosjektet. Flere av informantene er ikke engang klar over at de har en stemme de kan bruke til å si i mot, men lever i troen på at det de får beskjed om å gjøre, må gjennomføres uansett hva. En annen grunn til at jeg stiller meg kritisk til bruken av de standardiserte programmene er fordi barnehagelærere ikke er del i planleggingen av hvilket program som skal implementeres i barnehagen, som er et annet hovedfunn som er kommet frem

gjennom dette prosjektet. Min grunntanke er at barnehagelærere, og sikkert mange andre profesjoner, er for lojale og stiller i for liten grad kritiske spørsmål, eller krever tydeligere svar.

Barnehagene har en god stund vært gjenstand for en økende grad av statlig styring og kontroll, hvor standardiserte, pedagogiske programmer blir stadig mer brukt i både privat og kommunale barnehager. I de senere årene har det kommet mer forskning om temaet om den økte standardiseringen i Norge, men allikevel er det fortsatt lite forskning i forhold til mange andre temaer som knytter seg til barnehagesektoren. Dette prosjektet knytter seg i stor grad til et lite utvalg av barnehagelæreres erfaringer med standardiserte programmer, og det hadde vært interessant å kunne bruke dette prosjektet som et utgangspunkt til et feltarbeid knyttet til barnehagelæreres profesjonsutøvelse og standardiserte programmer.

Siden jeg begynte å arbeide med dette prosjektet har det stadig dukket opp nye tanker knyttet til hva jeg skulle ønske jeg hadde hatt tid til å lære mer om. Først og fremst hadde jeg løftet frem motstandsbegrepet i større grad, da det var tydelig at informantene ikke hadde anelse om at er en mulighet gjennom deres profesjonsutøvelse. Noe det kan være flere grunner til, for å trekke frem en grunn er at barnehagelærerutdanningen har et stort lekmannspreg og er i for liten grad profesjonsrettet, noe som Steinnes (i Eik et. al, 2018, s. 165) trekker frem ved å hevde at kunnskapsgrunnlaget til barnehagelærere har «et uklart teoretisk fundament, og at arbeidsfeltet har et lekmannspreg». På bakgrunn av at informantene i stor grad mener at de ikke ville ha blitt lyttet til eller at deres faglige meninger ikke har noen betydning, ser jeg på det som svært bekymringsverdig – men ikke overraskende – da jeg selv har stått i samme situasjon. Noe som gjør barnehagelæreren til den tause profesjonsutøveren.

Litteraturliste:

Abbot, A. (1988). *The system of professions; An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A-L. Arnesen. (Red.) *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Bae, B. (2020). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2021-06-18-127). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_3

Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). Barnehagelæreren som aktør i en politisert barnehagesektor. I Blaaflak, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (Red.). *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 13-21). Fagbokforlaget.

Borgund, S., & Børhaug, K. (2016). Statleg styring i barnehagesektoren. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena - Mellom styring og ledelse* (ss. 85-104). Universitetsforlaget.

Circle of Security International. (u.å). *What is The Circle of Security?*. Hentet 11.april 2022 fra <https://www.circleofsecurityinternational.com/circle-of-security-model/what-is-the-circle-of-security/>

De Utrolige Årene. (u.å). *Om De utrolige årene*. Hentet 11. april 2022 fra <https://dua.uit.no/om/>

Drugli, M. & Lekhal, R. (2020). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.

Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2018). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.

Eversen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning: Det nære samspillet kraft. I I. Størknes (Red.). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Foucault, M. (1999/1976). *Viljen til viten*. Seksualitetens historie, bind 1. Pax Forlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2016). Ledelse av barns læring i barnehagen - bruken av ferdige pedagogiske opplegg. I K. Hoås Moen, K.-Å. Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (ss. 201-214). Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum. (Red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering- noen utfordringer. I H. Grimen & I.I. Terum. (Red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 191-222). Abstrakt Forlag.

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_6

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Holth, I. & Madsen, O.J. (2019). Selvhjelpsverktøyet Psykologisk førstehjelp. I M. Pettersvold & S. Østrem. (Red.). *Problembarna: manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. (s. 37-56). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS

Kleinig, J. (2007). *Loyalty Stanford's Encyclopedia of Philosophy*.

<https://plato.stanford.edu/entries/loyalty/>

Kleinig, J. (2014). *On Loyalty and Loyalties: The Contours of a Problematic Virtue*. Oxford University Press.

Kolsrud, H.H. (2017). Barnehagelæreren som deltaker i politikutvikling. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud. (Red.). *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 49-62). Fagbokforlaget.

Kuisma, M. & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 186-195. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13502930802141618>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Oslo: Novus forlag AS

Kunnskapdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Læringsverkstedet. (u.å). *Hjertekultur*. Hentet 12.april 2022 på <https://laringsverkstedet.no/om-oss/hjertekultur>

Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld.St. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Meld.St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Mercer, J. (2014). Examining Circle of Security: A Review of Research and Theory. *Research on Social Work Practice*, 25, 382-392. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1177/1049731514536620>

Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J-C. Smeby. (Red.). *Profesjonsstudier II*. Universitetsforlaget.

Moss, D. & Osborn, T.A. (2010). (red.). *Critical essays on resistance in education*. New York: Peter Lang.

Nome, D.Ø. (2019, 25.september). *Pedagogiske program svekker tilliten til barna og deres lærere*. Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/nyheter-fra-uia/pedagogiske-program-svekker-tilliten-til-barna-og-deres-laerere>

Nordahl, T. et.al. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Nordbrønd, B., Otterstad, A.M. & Sandvik, N. (2020, 28.februar). *Barnehagelærere i markedsliberalistisk skvis*. Khrono. <https://khrono.no/barnehagelaerere-i-markedsliberalistisk-skvis/465206>

Olchowski, A.E., Foster, E.M. & Webster-Stratton, C.H. (2007). Implementing Behavioral Intervention Components in a Cost-Effective Manner: Analysis of the Incredible Years Program. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3, 284-304. <https://eric-ed-gov.ezproxy.inn.no/?id=EJ805573>

Olsen, R. (2017). Barnehagelærerprofesjon i brytningstider: posthumane perspektiver som mulig motmakt. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud. (Red.). *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 153-165). Fagbokforlaget.

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

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

Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro - Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.

Polany, M. (1966/2021). *Den tause dimensjonen: en introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag.

Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis*. Fagbokforlaget.

Smeby, J.C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket?. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537660/FULLTEXT01.pdf>

Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*. 31(3), 194-209. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-04>

Stjernø, S. (2013). Profesjon og solidaritet. I A. Molander & J-C. Smeby. (Red.). *Profesjonsstudier II*. Universitetsforlaget.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?*. Opplandske Bokforlag.

Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). «Nei, jeg gjør det på min måte!». I M. Øksnes & M. Samuelsson. (Red.). *Motstand* (s. 11-34). Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem. (Red.). *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Semistrukturert intervju

Deltema:	Spørsmål:
Barnehagelærerens profesjonsutøvelse:	<ol style="list-style-type: none">1. Hva legger dere i begrepet profesjon?2. Påvirker standardiserte programmer deres profesjonsutøvelse i positiv eller negativ retning? Begrunn.
Barnehagelærerens erfaringer:	<ol style="list-style-type: none">1. Føler dere at dere får god kunnskap og/eller kurs i de standardiserte programmene dere har/har hatt i barnehagen?2. Hvilke standardiserte programmer har dere erfaring med?3. Har dere noen erfaringer med at de standardiserte programmene går i mot deres kunnskap om barns utvikling/står i motsetning til deres profesjonskunnskap?4. Føler dere at dere har mulighet til å yte motstand dersom dere får

	<p>beskjed om å følge standardiserte programmer som dere mener ikke er passende for deres barnegruppe?</p>
<p>Standardiserte programmer:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gjennom deres utdanning, fikk dere noe kunnskap om slike verktøy og hvordan de skal brukes? 2. Ser dere noen fordeler ved å benytte dere av standardiserte programmer i barnehagen? 3. Ser dere noen ulemper? 4. Mener dere at barns rett til medvirkning blir overholdt med de standardiserte programmene dere bruker i barnehagen?
<p>Eventuelt:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Har dere noe mer dere ønsker å tilføre?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Ønsker du å være deltaker i prosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse og standardiserte programmer i barnehagen»

Bakgrunn og formål:

Jeg er student ved Masterprogrammet i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Campus Hamar. Våren 2022 skal jeg skrive en masteroppgave. Formålet med masteroppgaven er å studere hvilke erfaringer barnehagelærer har med standardiserte programmer og om barnehagelærerne mener dette har en innvirkning på deres profesjonsutøvelse. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre én til én intervju med utdannede barnehagelærere.

Min problemstilling er: *Hvilke erfaringer har barnehagelærere med standardiserte programmer og har disse programmene innvirkning på barnehagelærerens profesjonsutøvelse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er Høgskolen som er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Den planlagte metoden for datainnsamling er én til én intervju, da jeg er ute etter barnehagelærerens erfaringer med standardiserte programmer og om disse har innvirkning på din profesjonsutøvelse. Om du sier ja til å delta så vil du, med utgangspunkt i noen intervju spørsmål, dele dine erfaringer med meg. Jeg kommer til å lede samtalen. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak, i tillegg til å ta notater. Spørsmålene kommer i hovedsak til å gjelde dine erfaringer og opplevelser med standardiserte programmer i barnehagen, og tanker

om profesjonsutøvelse i møte med standardiserte programmer. Intervjuet vil kunne vare i opptil 1 time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil hverken bli lagret eller brukt i min masteroppgave. I intervjuguiden vil det heller ikke være noen spørsmål som kan knyttes direkte til deg som person. Både barnehager og informanter vil bli anonymisert i masteroppgaven. Lydopptaket som gjøres ved intervjuet vil bli lagret på pc med passord for tilgang. Dette vil kun bli benyttet av meg som masterstudent. Lydopptaket og notatene vil slettes umiddelbart ved prosjektets slutt, og senest 1. juni 2022.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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



Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Min veileder fra Høgskolen i Innlandet, Camilla Eline Andersen, professor i barnehagepedagogikk, camilla.andersen@inn.no. Dersom du har spørsmål kan disse rettes til meg på alexandra.w.martin@gmail.com.

Kontaktinformasjon for Høgskolen i Innlandet sitt personvernombud er: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no.

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

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

Med vennlig hilsen,

Alexandra Martin

Samtykke for deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og samtykker til deltakelse:

.....

(Signatur/dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

585356

Prosjektittel

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse og standardiserte programmer i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for Lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Eline Andersen , camilla.andersen@inn.no, tlf: 62517745

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Alexandra Noemi Wilhumstad Martin, alexandra.w.martin@gmail.com, tlf: 90967513

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (3)

26.04.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet 24.4.22.

Endringen innebærer at man går over fra gruppeintervju til individuelle intervju. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

28.02.2022 - Vurdert med vilkår

Personverntjenester bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de

01.05.2022, 15:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

06.01.2022 - Vurdert med vilkår

Personvern tjenester har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

Vi vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har kort varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer.

PERSONVERNTJENESTER SIN VURDERING

Vår vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer vi at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer vi at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!