



Høgskolen i Innlandet

Høgskolen i innlandet, avdeling Lillehammer

Åsemarit Lien

Masteroppgave 45 stp.

Vurderingsarbeid i den relasjonelle barnehagen

Assesment work in the relational kindergarten

Master i pedagogikk
MAPED

Vårsemesteret- 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt vurderingsarbeidet i barnehagen knyttet til personalets rolle i lek. Bakgrunnen for undersøkelsen var en interesse for kvalitetsarbeidet i barnehagen. Jeg ønsket derfor å få innsyn i barnehageorganisasjonens vurderingspraksiser, med utgangspunkt i menneskene som bidrar inn i arbeidet, og hvilke muligheter, variasjoner og konsekvenser dette fører til. Jeg utarbeidet dermed en problemstilling:

Hvordan oppfatter pedagogiske ledere vurderingsarbeid i barnehagen som organisasjon, og med hvilke muligheter, utfordringer og konsekvenser?

Jeg brukte dybdeintervju for å innhente datamaterialet rundt tematikken. De viktigste funnene er knyttet til relasjonene som en grunnstein for barnehageorganisasjonen. Alt arbeid hviler på organisasjonen og påvirker dermed organisasjonens vurderingsarbeid. Hvilke vurderinger som er gjeldene, hvordan vurderinger kommer til syne og bakgrunnen for vurderingene. Konsekvensene ved dette som påvirker blant annet profesjonen og fagspråket.

Summary

In this master's thesis, I have investigated the assessment work related to the staff's role in or to play. The background for the survey was an interest in quality work in kindergartens. I therefore wanted to gain insight into the kindergarten organisation's assessment practices, based on the people who contribute to the work, and the opportunities, variations and consequences this leads to. Therefore I prepared a problem statement:

How do educational leaders perceive assessment work in kindergartens as an organization, and with what opportunities, challenges and consequences?

I used in-depth interviews to gather the data material on the topic. The most important findings are linked to relationships as a foundation stone in the organization, that all the work rest on. Therefore the organization affect the assessment work. It affects which assessments that are applicable, how assessment appears and the background for the assessment. The consequences of this, can affect both the profession and their linguistic terminology

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1. Bakgrunn og formål.....	5
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3. Avgrensning	10
1.4. Metodisk tilnærming	11
1.5. Begrepsavklaring.....	12
1.6. Oppgavens oppbygning	13
2. Kunnskapsstatus	14
2.1. Kjennetegn på gode barnehager.....	15
2.2. Dokumentasjonens utfordringer.....	16
2.3. Nyutdannede førskolelæreres fagspråk	17
2.4. Posisjonering i barnehagen	18
2.5. Barnehagelærerrollen	19
3. Teori	21
3.1. Barnehagen som institusjon og organisasjon.....	21
3.1.1. Barnehagen som lærende organisasjon	22
3.1.2. Barnehagens flate struktur	23
3.2. Menneskene i organisasjonen	24
3.3. Ledelse.....	25
3.3.1. Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse	27
3.4. Profesjonen	28
3.5. Fagspråk.....	30
3.6. Pedagogisk arbeid	31
3.7. Vurdering	32
3.7.1. Arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet	33
3.7.2. Veiledning.....	34
3.7.3. Egenvurdering og hverandrevurdering.....	34
3.7.4. Vurdering av personalets kunnskap, kompetanse og handlinger	35
3.8. Oppsummering.....	35
4. Metodisk del.....	38
4.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag: fenomenologisk- hermeneutisk.....	38
4.2. Kvalitativ forskningsmetode som design.....	40
4.2.1 Styrker og svakheter	40

4.3.	Utvalg og utvalgsstrategi	41
4.4.	Det kvalitative forskningsintervjuet som metode	42
4.4.1.	Forberedelser- utarbeidelse av intervjuguide.....	44
4.4.2.	Gjennomføringen av intervjuene.....	45
4.4.3	Transkribering av intervjuene	46
4.4.4	Analysering, kategorisering og tolkning	47
4.5.	Etiske betraktninger i tilknytning intervju og analyse.....	48
4.6.	Søknad til NSD, informert samtykke og konfidensialitet.....	49
4.7.	Forskerrollen	50
4.8.	Forskningsprosjektets kvalitet.....	50
5.	Presentasjon av empiri.....	52
5.1.	Pedagogisk arbeid og vurderingsarbeid.....	52
5.1.1.	Pedagogiske lederes forståelse av vurdering og pedagogisk arbeid	52
5.1.2.	Forståelse av vurdering.....	53
5.1.3.	Forståelse av pedagogisk arbeid	55
5.1.4.	Oppsummering:.....	56
5.2.	Arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet	57
5.2.1.	Tilrettelegging for vurdering av personalets rolle i barns lek.....	57
5.2.2.	Arbeidsmetoder i vurderingsarbeid.....	57
5.2.3.	Erfaring med vurdering av personalets rolle i lek.....	60
5.2.4.	Egenvurdering og hverandrevurdering.....	63
5.2.5.	Oppsummering:.....	66
5.2.6.	.....	66
5.3.	Fagspråk versus Hverdagsspråk.....	67
5.3.1.	Oppsummering:.....	69
6.	Drøfting.....	70
6.1.	Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeid?	70
6.1.1.	Oppsummering.....	77
6.2.	Hvordan brukes fagspråk i vurdering av pedagogisk arbeid?.....	78
6.2.1.	Oppsummering.....	83
6.3.	Hvordan påvirkes profesjonen av barnehagens vurderingsarbeid?.....	84
6.3.1.	Oppsummering.....	88
6.4.	Oppsummerende drøfting	89
7.	Avslutning.....	91

7.1.1.	Hvordan forstås og gjennomføres «Vurdering av pedagogisk arbeid»?	93
7.1.2.	Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeidet?	94
7.1.3.	Hvordan brukes fagspråket i vurdering av pedagogisk arbeid?.....	95
7.1.4.	Hvordan påvirkes profesjonen av barnehagens vurderingsarbeid?.....	95
7.2.	Videre forskning.....	96
Litteratur	.....	98
Vedlegg	.....	101
Vedlegg 1.	.....	102
Vedlegg 2:	.....	103
Vedlegg 3:	.....	107
Vedlegg 4:	.....	109

1. Innledning

Denne masteroppgaven har det pedagogiske vurderingsarbeidet som hovedfokus. Bakgrunnen for dette er en interesse for barnehagekvaliteten. Dette skal undersøkes igjennom funn fra fire dybdeintervjuer, analysert i en temaanalyse. Igjennom undersøkelsen har jeg ønsket å få innsyn pedagogiske ledes erfaringer rundt vurderingsarbeidet, med utgangspunkt i hvem som bidrar inn, hva blir vurdert og hvorfor. Arbeidsmåter og fagspråk var også temaer som ble samtalt rundt i intervjuene. I innledningen presenteres bakgrunn for oppgaven. Bakgrunnen blir i større grad fremlagt og spisset inn mot problemstillingen for oppgaven. Problemstillingen for oppgaven blir presentert med påfølgende og utdypende forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene skal underbygge og optimalisere oppgaven opp mot å svare på problemstillingen. Avgrensing blir så presentert og tar for seg alle avgrensinger gjort med bakgrunn i problemstillingen. Den metodisk tilnærming blir så presentert, før oppgavens oppbygning og begrepsavklaring av brukte begreper.

1.1. Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for oppgaven var en interesse for kvalitet i barnehagen. Jeg har jobbet som barnehagelærer i snart to år og har lagt merke til at kvalitetsbegrepet ble presentert som begrunnelser for implementering av arbeidsmetoder eller fokusområder. Kvalitet er et ullent begrep, prøvd beskrevet av mange og har derfor mange beskrivelser. Min forståelse av kvalitet ligger som bakteppe for oppgaven, som en tauskunnskap. Min forståelse omhandler at barnehagekvaliteten består av mange komponenter, og hvordan disse komponentene fungerer sammen har betydning for kvaliteten. Kvaliteten bærer stort preg av personalet. Deres personlighet, faglighet og interesse for barn og barndom påvirker kvalitet ved at det påvirker arbeidsmåter, tenkning, vurderinger og en grunnholdning for arbeidet. Det at barnehagen er en lærende organisasjon er derfor et viktig virkemiddel inn i arbeidet med barnehagekvalitet.

Det å være en lærende organisasjon er både et mål og et virkemiddel for kvalitetsarbeidet i barnehagen. Det å være en lærende organisasjon handler om at personalet må oppleve personlig mestring, ha en felles visjon, mentale modeller, at læring skjer i temaet og at det er

en systemtenkning i organisasjonen (Gotvassli, 2016, s. 28-30). Min forståelse av den lærende organisasjonen, påvirker til min forståelse av disse begrepene. Min forståelse av den lærende organisasjonen i møte med kvalitetsarbeidet i barnehagen, omhandler at personalet skal oppleve mestring på det personlige nivået. Det handler ikke kun om at organisasjonen skal mestre, men også hver enkelt person må mestre for å drive frem en lærende organisasjon og for at barnehagen skal være kvalitetsutviklende. For å oppnå det må personalgruppen ha felles visjoner og mentale modeller for det pedagogiske arbeidet. Dette medfører at i den lærende organisasjonen skjer læring i teamet. Dette er nødvendig for å oppnå felles visjoner og utvikle hele organisasjonen. Ved felles læring kan tanker blir utfordret, drøftet og reflektert over. Systemtenkningen i organisasjonen handler om, slik jeg tolker det at komponenter påvirker hverandre. For eksempel at en må oppleve personlig mestring for å lære, eller at faglig ståsted påvirker arbeidsmetoder. En viktig komponent for den lærende organisasjonen er at den ha som mål å oppfylle de krav og retningslinjer som kommer til syne i rammeplanen for barnehagen og barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37).

Arbeidet i barnehagen skal bære preg av at det tar plass i en lærende organisasjon. Vurderingsarbeidet er en sentral plass for å fremdrive kvalitetsarbeid og hvor arbeidet skal bære preg av at personalet er en del av en lærende organisasjon. Den lærende organisasjonen er i seg selv et mål for å være lærende og bringe organisasjonen fremover, men også et virkemiddel for å arbeide opp mot barnehagens rammer igjennom barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Vurderingsarbeidet er en arena for å bedrive arbeid knyttet til kvalitetsutvikling og hvor barnehagen som lærende organisasjon kommer godt til synet. Både som mål og virkemiddel. Dette fordi det kan være lærende og utviklende i seg selv, personlig, for personal gruppen og organisasjonen. Ved å bringe den fremover og sikre at en arbeider ut ifra og opp imot barnehagens lovverk og rammer.

Vurderingsarbeidet er en del av arbeidet, for å bidra til et godt barnehagetilbud opp mot barnehageloven og rammeplanen. Så med bakgrunn i interessen for kvaliteten i barnehagen, den lærende organisasjonen som mål og virkemiddel, er det interessant å se på vurderingsarbeidet som er arenaen for å bedrive en lærende organisasjon og arbeidet mot å sikre god kvalitet på barnehagetilbudet. Vurderinger i barnehagen er noe som kommer frem i rammeplanen som noe som skal gjennomføres, det skal være implementert og er en

selvfølgelighet ved det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Vurderingsarbeidet er en sentral del av barnehagens virksomhet. Målet ved barnehagen som pedagogisk virksomhet er at den skal gi barna et tilbud som er tilrettelagt i tråd med barnehageloven og rammeplanen.

Igjennom rammeplanen er barnehagene pliktet til å jevnlig vurdere det pedagogiske arbeidet. Arbeidet skal skje igjennom beskrivelser, analyser og fortolkninger ut ifra barnehagens egne planer, barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Refleksjoner fra hele personalgruppen skal være grunnleggende for vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet skal være utgangspunkt for nye planer og gjennomføringer. Vurderingsarbeid kan også bidra til åpne diskusjoner rundt barnehagens innhold, oppgaver og formål. Etske og faglige problemstillinger skal være en del av vurderingsarbeidet. Dette for at personalet skal lære av egen praksis og videreutvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38-39). Rammeplanens beskrivelser setter føringer for barnehagen som organisasjon og vurderingsarbeidet. Her kommer selvfølgeligheter rundt vurderingsarbeidet frem, men hvis en leser nøye kommer det også til syne mange detaljer og begreper som kan gjøre vurderingsarbeidet både utfordrende og vanskelig: Vurderingsarbeidet er en sentral del av barnehagen. Vurderingsarbeidet har rammer og føringer skrevet frem i barnehageloven, rammeplanen for barnehagen og årsplaner utviklet av barnehagene.

Vurderingsarbeidet gjennomføres med bakgrunn i at personalet skal vurdere det pedagogiske arbeidet. Vurderingene skal komme frem igjennom beskrivelser, analyser og personalets fortolkninger. Refleksjoner fra hele personalgruppen skal være en del av vurderingene. Og er også utgangspunkt for nye planer. Refleksjonene kan åpne opp til diskusjoner rundt etiske og faglige problemstillinger. Vurderingsarbeidet skal bidra til at en lærer av egen praksis. Det bidrar også til å videreutvikle barnehagen. Ut ifra dette kommer det frem at vurderingsarbeidet skal skje og knyttes opp mot rammeplan, lovverk og egne planer.

Pedagogiske lederes ansvar inn i arbeidet omhandler å lede det kvalitativ utviklende arbeidet, med utgangspunkt i at de er en del av en lærende organisasjon. Det medfører at de må lede arbeidet på en måte som fører til personlig mestring, fellesvisjoner, mentale

modeller, læring i temaet og systemtenkning. Den pedagogiske lederen må med bakgrunn i dette tilpasse sin ledelse, på den måten at personalet en og en skal føle mestring, de skal lære noe i fellesskap, det skal kunne etablere mentale modeller og tenke systematisk. Den pedagogiske lederen skal kunne lede vurderingene faglig og etisk, men også relasjonelt slik at alle får bidra. Den skal være faglig, men også ta utgangspunkt i erfaringer og vurderingene skal videreutvikle barnehagen. Dette er mange elementer som skal opprettholdes og møtes innad i den hverdagslige og planlagte vurderingen. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å undersøke hvordan vurderingsarbeidet foregår, hvem som bidrar, hva som blir vurdert, hvilke innspill kommer til synet, på hvilken måte vurderingsarbeidet er utviklende og hvordan profesjonen posisjonerer seg i en vurderende, relasjonell barnehageorganisasjon.

For å undersøke vurderingsarbeidet i tilknytning til et konkret fokusområde i barnehagen måtte jeg sette noen grenser for å kunne få svar som var sammenlignbare og hvor man kunne se likheter eller forskjeller. Jeg valgte derfor å knytte vurderingsarbeidet opp mot noe konkret. Jeg valgte derfor i mine intervjuer å knytte vurderingsarbeidet opp mot personalets rolle i lek. Dette med bakgrunn i at dette er en hovedaktivitet i barnehagehverdagen og en av de fire pilarene i barnehagen, bestående av: lek, læring, danning og omsorg. Leken er en sentral plass i barnehagen hvor dens egenverdi skal anerkjennes (Barnehageloven, 2005, §1 & §2). Dette medfører at barnehagen skal gi gode vilkår for både vennskap, lek og barns egen kultur. Leken skal være en arena for læring, utvikling og for språklig og sosial samhandling. Barnehagen skal i arbeidet med leken, være til inspirasjon og gi rom for ulike typer leker, både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at barna skal få oppleve humor, spenning, glede og engasjement gjennom leken (Utdanningsdirektoratet, 2017. s. 20). Dette er med på å begrunne mitt valg i oppgaven om å knytte vurderingsarbeidet, opp mot lek.

Med utgangspunkt i dette var bakgrunnen for å undersøke vurdering av pedagogisk arbeid, knyttet til lek i barnehageorganisasjonen, nysgjerrigheten på kvalitet i barnehagen. Kvaliteten i barnehagen bærer preg av hvordan barnehagen som lærende organisasjon drives frem som både mål og virkemiddel. Vurderingsarbeidet er en arena for å fremdrive barnehagen som en lærende organisasjon og vil, med bakgrunn i min forståelse kunne påvirke til kvaliteten i barnehagen. Vurderingsarbeid av pedagogisk arbeid og pedagogiske leders erfaringer, fremstillinger, tanker og følelser rundt dette er derfor sentralt for arbeidet med barnehagen

som lærende organisasjon og dermed også kvaliteten i barnehagen. Formålet med oppgaven er dermed å få en forståelse og et innblikk i pedagogiske leders vurderingspraksis, med utgangspunkt i hvem som deltar, hvordan de deltar, hva som blir vurdert og hva som ligger til grunn for vurderingene.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i oppgavens tematiske bakgrunn og formål, har jeg utviklet følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter pedagogiske ledere vurderingsarbeid i barnehagen som organisasjon, og med hvilke muligheter, utfordringer og konsekvenser?

Jeg ønsket å ha med oppfattelser for å være tro om fenomenologien ved at jeg ønsket å få tak i de pedagogiske lederens syn, tanker, erfaringer og følelser knyttet til arbeidet. Jeg ønsket å bruke formuleringen vurderingsarbeid for å få frem at det er flere sider og typer vurderingsarbeid og jeg ville knytte dette til barnehagen som organisasjon. Barnehagen som organisasjon setter grunnlaget for alt arbeid. Vurderingsarbeid er en del av barnehageorganisasjonen, ved at det er et arbeid som tar utgangspunkt i organisasjonen og påvirker organisasjonen. Ulike forhold i barnehagen som organisasjon har påvirkning på vurderingsarbeid, menneskene, strukturer, kulturer, utdanningsnivå og lignende andre faktorer påvirker vurderingsarbeid. Menneskers påvirkningskraft kommer frem igjennom personlighet eller faglig nivå. Strukturen og kulturen påvirker til virkelighetsoppfattelser, verdier og vurderingspraksiser. Vurderingsarbeidet er en del av barnehageorganisasjonen, ved at arbeidet skjer i den, er påvirket av den og påvirker den. Jeg ville få frem muligheter, utfordringer og konsekvenser, rundt deres vurderingspraksiser, tanker, erfaringer og følelser for å bringe frem hvordan vurderingsarbeidet i barnehageorganisasjonen kan være et utfordrende eller ikke utfordrende arbeid, men som inneholder mange faktorer.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål for å operasjonalisere svaret i oppgaven opp mot problemstillingen. Mine fire forskningsspørsmål er:

- Hvordan forstås og gjennomføres vurdering av pedagogisk arbeid?
- Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeid?
- Hvordan brukes fagspråk i vurdering av pedagogisk arbeid?
- Hvordan påvirkes profesjonen av barnehagens vurderingsarbeid?

1.3. Avgrensning

Jeg har avgrenset opp mot oppgavens rammer. Jeg avgrenset til å intervju pedagogiske ledere. Pedagogiske ledere er personal med godkjent barnehagelærerutdanning. Nasjonale retningslinjer sier at de pedagogiske lederne skal reflektere over pedagogisk arbeid slik at det er i tråd med både retningslinjer og etiske krav. De skal samtidig også reflektere over egen praksis, være kritisk til egen væremåte, handlinger, holdninger og verdier. De skal ha forståelse i møte med problemstillinger knyttet til: ansvar, makt og respekt. De skal også analysere og kritisk reflektere i møte med læring, danning, lek og barns utvikling. De pedagogiske lederne skal bruke profesjonelt skjønn. De pedagogiske lederne skal formilde, begrunne og praktisere barnehagens samfunnsmandat (Hennum & Østrem, 2018, s. 9-10). Igjennom utdanning tilegner de seg dette og dette er krav for å kunne være en pedagogisk leder. Man kan derfor ikke kun lese i en bok, men utarbeide en arbeidsmåte, ett tankesett og en væremåte som er i tråd med profesjonens retningslinjer. Pedagogiske ledere har stort ansvar for hvilke verdier og faglige orienteringer som løftes frem. Praksis skal være basert på profesjonelle vurderinger. Pedagogiske ledere har stor autonomi, men påvirkes av relasjoner til samarbeidspartnere. Dette kan for eksempel være foreldre og personalet. Barnehagens innhold, faglige utgangspunkt, arbeidsmåter eller interesser er forskjellig da man påvirkes.

Det er i sammenheng med mitt forskningsprosjekt naturlig å intervju pedagogiske ledere. Det er begrenset til pedagogiske ledere med barnegruppe i alderen 3-6 år. Dette knyttet til barnas lekekompetanse og at barns egeninitierte lek i større grad finner sted i denne aldersgruppen. Organisatoriske trekk ved små og storbarns avdelinger preger både personaltetthet og tidsrommet for muligheten for lek, både ute og inne. Det påvirker også vurderingsarbeidet. For å få et materiale hvor jeg kunne se etter likheter, forskjeller og trekk ved vurderingsarbeid i barnehagen ønsket jeg å intervju pedagogiske ledere med barnegruppe i alderen 3-6 år. De

har likhetstrekk når det kommer til personaltetthet. Antall deltakere inn i vurderingsarbeidet i utgangspunktet er likt, med unntak av at noen av barnehagene har ekstra ressurser, inviterer vikarer inn i vurderingsarbeidet eller har kun deler av personalgruppen som deltar i noe av vurderingsarbeidet.

1.4. Metodisk tilnærming

Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse, med datainnsamling gjennom dybdeintervju. Intervjuet innenfor kvalitativ forskning er med på å bidra til forståelse av informantens refleksjoner over og opplevelser knyttet til sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Dette er hovedessensen i min oppgave. Jeg har ønsket å få innblikk i de pedagogiske lederens oppfattelse knyttet til egen praksis og få frem deres refleksjoner. Jeg kunne ha fått innsyn i problemstilling ved å gjennomføre observasjoner i tillegg til intervjuene, men med bakgrunn i interessen for de pedagogiske lederens oppfattelser av erfaringer, tanker og følelser knyttet til temaene og oppgavens begrensning på tid, ble ikke dette gjort. Jeg ønsket ikke å kun observere da jeg ikke i like stor grad ville ha fått tak i de pedagogiske lederens tanker, erfaringer og følelser knyttet til tematikken. Det ville også bidratt til en undersøkelse hvor forskerrollen i større grad hadde tolkningsrom og dermed kunne påvirket undersøkelsen. Intervjuene ble gjennomført med en intervjuguide, utviklet med undertemaer knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Dybdeintervjuene har foregått i samtaleform hvor oppriktig nysgjerrighet har vært drivende. Samtaleformen på intervjuene har påvirket til at jeg i de forskjellige intervjuene har kommet inn på noen temaer som ikke kom like godt til syne eller kom frem i det hele tatt i andre intervjuer. Det er da også forskjellig i hvor inngående beskrivelsene er, da dette er påvirket av informantenes interesse, erfaringer, tanker og følelser rundt tematikken. Samtaleformen på intervjuene har vært støtte av intervjuguiden, men ikke slavisk fulgt. Intervjuguiden har dermed hatt en støtte funksjon for å stille spørsmål som har drevet samtalen inn mot det jeg har lurt på i forhold til oppgaven.

1.5. Begrepsavklaring

I denne delen presenteres forklaringer på noen av begrepene som brukes i oppgaven, da forståelsen av dem er sentral for den videre lesningen. Begrepene er markert i kursiv.

Personalet er i denne sammenheng de ansatte som arbeider med det pedagogiske arbeidet knyttet til barna på den avdelingen, som de pedagogiske lederne vi har intervjuet tilhører. Personalet består derfor av både barnehagelærere, med og uten videre utdanning, fagarbeidere, med og uten videreutdanning og assistenter, med forskjellig bakgrunner, kurs og utdanninger. *Førskolelæreren* er den tidligere tittelen på barnehagelæreren som er den utdanningen en trenger for å arbeide som pedagogisk leder. Når jeg bruker begrepet *førskolelæreren* er dette direkte overførbart til den pedagogiske lederen eller barnehagelærer. *Førskolelæreren/ barnehagelæreren/ den pedagogiske lederen* er også en Profesjonsutøver. *Profesjonsutøveren* har jeg i oppgaven vist til kun ved den pedagogiske lederen når jeg har henvist til profesjonsutøveren. I noen av barnehagene hvor jeg har intervjuet de pedagogiske lederne hadde de også en barnehagelærer i personalgruppen. Den er også en profesjonsutøver, men er ikke omtalt som det i denne sammenheng. Begrunnelsen for det er at jeg har intervjuet de pedagogiske lederne og jeg ønsker å bruke begrepet profesjonsutøver for å sette søkelys på viktigheten av profesjonen i arbeidet som pedagogisk leder inn i vurderingsarbeid og ledelse innad i organisasjonen.

Barnehagens samfunnsmandat/ Samfunnsmandatet er også noe som blir nevnt flere ganger. Barnehagens samfunnsmandat er fast satt i barnehageloven § 1 (2005) som videre beskrives i rammeplanen for barnehagen:

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. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Samfunnsmandatet er fastsatt i styringsdokumenter som barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Barnehagen skal arbeide opp mot et samfunnsmandat, med bakgrunn i et barnehagen er en del av utdanningssektoren. *Utdanningssektoren* er i denne sammenheng brukt for å vise til hvordan barnehagen er en del av utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning er i dag en del av utdanningssektoren. Det å være en del av en utdanningssektor,

bidrar til at en må arbeide opp mot at barnehagen har egne lovverk og rammeplaner som styrer barnehagens innhold for å oppnå de mål som ilegges barnehagen som organisasjon som en del av utdanningssystemet i Norge. Innad i organisasjonen har man ideologi. *Ideologi* blir også brukt som et begrep for å forklare tankesett eller grunn syn i løpet av oppgaven. Ideologi blir av Skirbekk (2021) forklart som: grunnsyn, idésystem, eller samfunnssyn. I denne sammenheng kan det brukes i sammenheng med både pedagogisk grunnsyn hos de pedagogiske lederne, men også idésystemet som er gjeldene for den enkelte organisasjonen. Det handler om styrende tanker som blir sett på som sannheter. Disse sannhetene blir ikke i like stor grad utfordret. Tankesettene er implementert og blir ført videre igjennom menneskene i organisasjonen.

1.6. Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert i 7 kapitler. Kapittel 1 er innledningen, bestående av bakgrunn, formål, avgrensing, metodisk tilnærming og begrepsforklaring. I kapittel 2 presenteres det kunnskapsgrunnlag som er tidligere forskning rundt de fremhevede temaene igjennom oppgaven. Kapittel 3 presenterer teori knyttet til problemstillingen, forskningsspørsmål, begreper i intervjuene, presentasjonen av empiri og drøftingen. Kapittel 4 presenterer metodisk del, og tar for seg vitenskapsteoretisk grunnlag, metode og etiske valg knyttet til undersøkelsen. Det blir også presentert innhentingen av informasjon, igjennom kvalitativt intervju. Presentasjonen av empiri finner sted i kapittel 5. Og er et resultat av analysen gjort på dybdeintervjuer med fire pedagogiske ledere i forskjellige barnehager. Drøftingen finner sted i kapittel 6. I Drøftingen vil jeg knytte funnene fra presentasjonen av empiri opp mot forskningen, presentert i kapittel 2 og teori presentert i kapittel 3. I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I avslutning, kapittel 7 vil forsøke å svare på min problemstilling og si noe om videre forskning.

Selve oppgaven består av innledning, kunnskapsstatus, metode, analyse, drøfting og avslutning. Alle delene vil ha en innledning som fremviser innholdet i den aktuelle delen og en oppsummering eller avslutning for å tydeliggjøre det som er mest sentralt, eller oppsummere slik at leseren får med seg hovedpunkter inn i neste kapittel.

2. Kunnskapsstatus

I kunnskapsstatusen på området viser jeg til et utvalg av nasjonal og internasjonal forskning med relevans for oppgaven. Forskningsrapportene og artiklene har fokus på hva som kjennetegner gode barnehager, dokumentasjonens utfordringer, fagspråkets plass i barnehagen og barnehagelærerens posisjonering i barnehagen. Det er både nasjonal forskning igjennom GoBaN-prosjektet og deres rapport: «Kvalitet i barnehagen» (Alvestad, mfl., 2019), «Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket» (Eik, 2013), Kunnskapsdepartementet (2018) sin rapport med tittelen: «Barnehagelærerne i en organisasjons- og ledelseskontekst» og : «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – en studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen» (Halland & Winje, 2022) Men, også internasjonal forskning: «Challenges in working with pedagogical quality in preschool- a meta-interpretation synthesis of empirical studies» (Åberg & Insulander, 2017), «Preschool teachers` understanding of quality in preschool: a comparativ study in three European countris» (Brodlin, mfl., 2015), «A cross-cultural study of preeschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations (Sheridan, 2009) og «Intrnational Journal of Early Years Education» (Sheridan, 2007). Igjennom å lese disse artiklene og forskningsrapportene har jeg tilegnet meg kunnskap om dokumentasjon i barnehagen, hva som kjennetegner en god barnehage, barnehagelærerens posisjonering i barnehagen og fagspråket i barnehagen.

Igjennom forskningsrapportene og artiklene vil jeg vise kunnskapsstatus som tar for seg: kjennetegn på gode barnehager, dokumentasjonens utfordringer, nyutdannede førskolelæreres fagspråk, barnehagelærerens posisjonering i organisasjonen og barnehaelærerrollen.

Kunnskapsstatusen sier noe om de områdene jeg ønsker å utforske. Jeg vil løfte frem funnene som presenteres i kunnskaps statusen i nytt lys og med nye vinkler og dermed løfte noe av problematikken som blir presentert på en annen måte, med andre drøftinger og teoretisk tenkning inn i forskningsprosjektet. Forskningsrapportene og artiklene viser til forskningen som er gjort på områdene til nå, med utgangspunkt i de temaene som er sentrale for min oppgave. Jeg har plukket ut det som var av særlig interesse og ikke helheter fra forskningsrapportene.

2.1. Kjennetegn på gode barnehager

Forskningsrapportene og artiklene tar utgangspunkt i kvalitetsfaktorer. Det finnes både variasjoner og fellesnevner innenfor hva som dermed kjennetegner en god barnehage. Pedagogisk ledelse, relasjoner, planlegging, barns medvirkning, måltider, rammeplanen, barnehagens inne- og utemiljø og aktiviteter er faktorer som Sheridan, mfl. (2009), Brodlin, mfl. (2015) og Alvestad, mfl. (2019) har til felles. Brodlin, mfl. (2015) tar for seg: personalets egne holdninger, stabilitet i personalgruppen, arbeidsmiljø, verdier, oppfølging/evaluering, arbeidserfaring, utdanningsnivå, kompetanse/praksiserfaring, blandede barnegrupper, dokumentasjon og foreldrenes engasjement. Alvestad mfl. (2019) tar for seg: samarbeid, pedagogiske intensjoner, personalets hjertesaker, kvalitet, dagsrytme, garderobe, lek, materiell, bøker, trivsel, kulturelt mangfold, kjønnsroller, konfliktløsning og atmosfære. Sheridan, mfl. (2009) tar for seg: hente-/leveringssituasjon, hvile, møblering/innredning/utforming av inne og uteareal, språkforståelse, bruken av språk, informativ språkbruk, finmotorikk, grovmotorikk, kunst, musikk, bevegelse, konstruksjon, veiledning, frilek, organiserte grupper, trygghet for sårbare barn, profesjonell utvikling og trygghet for foreldrene. Alt dette er faktorer som beskriver hva som påvirker til gode barnehager.

Hva som fremheves som kjennetegn på en «god barnehage» kan ha en innvirkning på vår forståelse av gode barnehager, hva den inneholder og hvordan den fungerer. Dette er med på å dekke min interesse for kvaliteten i barnehagen. Det handler nemlig om å se på hva en god barnehage er, hva inneholder den og hvordan arbeides det med barnehagen Disse forskningsartiklene og rapportene tar for seg hva som kjennetegner gode barnehager, men om det er kun disse enkeltstående faktorene som utgjør en god barnehage ønsker jeg å komme mer inn på i drøftingen. Jeg vil drøfte barnehagen som organisasjon, med bakgrunn i profesjonsutøveren mulighet til påvirkning og ledelse. Det å ha en kunnskapsstatus på hva som fremheves som kjennetegn på en god barnehage er nyttig å ha med seg inn i denne drøftingen, da det kanskje ikke er det samme som blir løftet opp som viktig og sentralt. Videre ønsket jeg å finne forskning som hadde fokus på vurdering eller dokumentasjon. Jeg fant da en forskningsrapport som tok for seg dokumentasjonens utfordring som kan ses i sammenheng med vurdering av det pedagogiske arbeidet.

2.2. Dokumentasjonens utfordringer

Åberg & Insulander (2019) tar for seg tre utfordringer i møte med dokumentasjon i barnehagen. De tar for seg utfordringen med å produsere dokumentasjon fra forskjellige nivåer i barnehagen, hvordan kritisk refleksjon av dokumentasjonen blir benyttet og hvordan bruken av teori kan påvirke til en dypere forståelse av kvaliteten i barnehagen.

Det er en utfordring å produsere dokumentasjon på forskjellige nivåer i barnehagen, fordi det er mangel på fokus når det kommer til å dokumentere de forskjellige nivåene. De forskjellige nivåene handler om struktur, et overordnet nivå som tar for seg: politiske dokumenter, økonomi, materielle ressurser, organisering av personalet, tildelinger, kompetanse og kunnskapsnivå. Prosess nivået handler om personalets aktivitet, hvordan kunnskap og kompetanse kommer til uttrykk, relasjoner og interaksjoner mellom personal og barna, valg av læringsobjekter, materiell og prosesser. Det individuelle nivået omhandler personlig spesifikk kompetanse og kunnskapsutvikling. Evalueringer ble kun brukt i enkelte aktiviteter og som et eget dokument, ikke til bruk for videre arbeid. Det var derfor umulig å si noe om kvaliteten da ikke alle elementene i barnehagens hverdag ble evaluert (Åberg & Insulander, 2019, s. 332). Det blir også trukket frem at hvis man skal fortsette arbeidet med dokumentasjonen, trenger personalgruppen å se og identifisere mål og problemer.

Analyser av det pedagogiske arbeidet vil bli lagd i den konteksten det finnes i, for å ta verdivurderinger og bestemme om barnehagen burde fortsette det samme arbeidet eller endre praksis. Det viktigste startpunktet er å lage en forståelse av barnehagen som et komplekst hele, hvor dokumentasjon om barnehagen trenger å bli laget fra forskjellige aktiviteter og nivåer. Både struktur-, prosess og individorientert (Åberg & Insulander, 2019, s. 332). Dette ligger som grunnlag for å undersøke hva som blir vurdert, hvordan det skjer og hvordan vurderingene blir brukt videre i arbeidet.

Jeg har spesifikt knyttet dette til personalets rolle i eller til lek med bakgrunn i at det ikke blir nevnt i de foregående presenterte rapportene. Det blir også presentert i Åberg & Insulander (2019) at det ofte ikke er alle aktiviteter som blir dokumentert og vurdert, men at

vurderingene skjer i den konteksten situasjonene skjer i og ikke blir brukt som utgangspunkt for kritisk refleksjon. Den andre utfordringen handler om å gjøre om dokumentasjon til et dokument for kritisk analyse (Åberg & Insulander, 2019, s. 332-333). Den tredje utfordringen ligger i hvilken plass teorien har i møte med valg, diskusjoner, tanker og handlinger i barnehagen. Det blir tatt valg, diskusjoner og lignende ut ifra erfaringer og at teorien ikke har en sentral plass inn i slike betraktninger (Åberg & Insulander, 2019, s. 334).

Hvordan kan man da forklare den pedagogiske kvaliteten hvis teorien ikke blir lagt til grunn for valg, handlinger, tanker, diskusjoner, kritiske refleksjoner og dokumentasjon? Jeg har hatt dette i bakhodet i intervjuene da jeg har etterspurt hva vurderingen inneholder, hva som blir tatt opp, arbeidsmetoder og hvilket språk som er gjeldene i vurderingssituasjoner.

Dokumentasjonens utfordring vil i min oppgave ses i tett sammenheng med vurderingsarbeidet, hvordan dokumentasjonen blir brukt inn i dette arbeidet, hvordan den blir brukt som verktøy for kritisk tenkning og hvordan dokumentasjonen blir fagliggjort? Dette vil bli drøftet i oppgaven, med bakgrunn i denne forskningen, teorien og presentasjonen av empiri. Forskningsrapporten tar for seg utfordringer som også kan ses i sammenheng med vurderingsarbeidet i barnehagen. Som tidligere nevnt er barnehagen som lærende organisasjon både et mål og et virkemiddel. Vurderingsarbeidet er en arena som kan brukes som arena for å utvikle en lærende barnehage. I møte med vurderingsarbeidet, trenger man da profesjonsutøvere som bruker sitt fagspråk for å få frem fagligheten i barnehageorganisasjonen. Jeg vil derfor videre presentere en forskningsrapport som tar for seg profesjonsutøverens bruk av fagspråk.

2.3. Nyutdannede førskolelæreres fagspråk

I studien: «Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket» Skrevet av Liv Torunn Eik (2013) kommer det frem flere spennende funn knyttet til førskolelærerens bruk av fagspråk. Der kom det frem at det var en manglende bruk av fagspråk i barnehagen og at det kunne være flere grunner til det.

Manglende bruk av fagspråket kan være en indikator på at teoretisk kunnskap lite vektlegges i barnehagen (Eik, 2013, s. 66). Det kom også frem at førskolelærerne forsøkte å holde på noe av fagspråket noe som resulterte i et hverdagspråk med spontane begreper (Eik, 2013, s.

248). Eik (2013, s. 279) så også at språket forandret seg når de begynte å arbeide i barnehagen og at det heller ikke ble brukt i samhandling med andre førskolelærere. I intervjuene til Eik (2013, s. 280) kom det frem at fagspråket i den betydning at fagspråket er bruk av begreper og henvisning til teorier, var vanskelig å bruke i barnehagen. Noe som førte til at de tilpasset seg hverdagsspråket som ble brukt blant personalet som var tilrettelagt for assistentens faglige nivå. Dette medførte at det følte problematisk å begrunne valg og planer ovenfor de erfarne assistentene. Eik (2013, s 374) oppsummerer med det at førskolelærerne la bort fagspråket tidlig til fordel for et hverdagsspråk. Dette kan oppfattes som nivellering og tilpasning til barnehagens rådende likhetsideologi og kunnskapssyn.

Dette ståstedet i forskningen er interessant å ta med inn i forskningsprosjektet. Jeg vil ta med meg kunnskapsstatusen inn i datamaterialet og se om det er noe som samstemmer eller om det finnes andre vinkler eller begrunnelser for endring i bruken av fagspråk i barnehagen. Det er også interessant å se i sammenheng med dokumentasjonens utfordringer, da dette kan være påvirkende for å fagliggøre dokumentasjonen inn i vurderingssituasjoner. Dette vil komme til syne i både analyse og drøfting. Bruken av fagspråk kan også ses i sammenheng med hvordan profesjonen posisjonerer seg i barnehagen. Jeg vil derfor ta for meg forskning som omhandlet dette, posisjonering i barnehagen.

2.4. Posisjonering i barnehagen

I forskningsartikkelen «Jeg kunne like gjerne vært en assistent»- en studie av Sissel Aastvedt Halland & Annette Kristoffersen Winje (2022) studien omhandler nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. I artikkelen kommer det frem hvordan de nyutdannede barnehagelærere posisjonerte seg ut ifra en erfaringsdiskurs. Utsagnene fra barnehagelæreren peker på at rang hierarki, alder, ansiennitet og erfaring hadde stor betydning for hvilken posisjon en kunne ta i barnehageorganisasjonen. Dette fremheves ved at de som har jobbet lengst, har stor innflytelse. En av barnehagelærerne poengterer dette ved å uttale at den like gjerne kunne være en assistent, da det er ansiennitet, erfaring, alder og rang som har betydning for posisjoneringen og ikke utdanningsnivå, innad i kulturen (Halland & Winje, 2022, s. 122). Det er interessant å se uttalelsene fra barnehagelærerne, da det har stor innvirkning for deres arbeid og profesjonsutøvelse hvordan de posisjonerer seg i barnehagen.

Det har også stor innvirkning på hvordan de kan påvirke til en lærende organisasjon som er kvalitetsutviklende. Dette kan også ses i sammenheng med dokumentasjonens utfordringer, ved at det er utfordrende å posisjonere seg slik at de kan lede arbeidet i en retning som er lærende og kvalitativt utviklende. I lys av barnehagen som organisasjon, hierarki, profesjon, bruk av fagspråk og ledelse av vurderingsarbeidet med utgangspunkt i relasjoner. Jeg vil ta med meg denne forskningen inn i mine analyser og drøftinger av datamaterialet. Posisjoneringen innad i barnehageorganisasjonen har stor betydning for barnehagelærerrollen. Hvordan den fungerer, hvilken gjennomslagskraft og hvordan de må lede arbeidet i møte med denne diskursen.

2.5. Barnehagelærerrollen

Kunnskapsdepartementet (2018, s. 170) legger frem i sin rapport at de pedagogiske lederens lederrolle er tvetydig. Dette med bakgrunn i den uklare arbeidsdelingen med de ansatte, og har et mye større ansvar som tar de bort fra det direkte pedagogiske arbeidet med barna. Det direkte arbeidet med barna blir i større grad overlatt til fagarbeidere og assistenter.

Lederrollen ligger også i press fra flere forventninger. Utfordringene er knyttet til ledelses ansvaret, som har blitt svært omfattende. Det blir stilt spørsmål til i hvilken grad faglige hensyn vektet mot andre premisser og hvor hierarkisk ledelsen skal være (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 170). Dette setter et søkelys på den pedagogiske lederens ledelsesstil, arbeidsoppgaver og i hvilken grad faglige hensyn vektet mot andre premisser i barnehageorganisasjonen.

Det at pedagogisk ledelse står under så stort press og en arbeidsmengde hvor de skal møte både pedagogiske hensyn, samtidig som de skal lede personalet. Det er en side ved arbeidet som kommer til syne senere i oppgaven. Men det ha en kunnskapsstatus som sier noe om arbeidsmengden og presset er interessant i møte med hvordan barnehagelæreren må posisjonere seg for å kunne gjennomføre arbeidet. Hvordan de skal lede vurderingsarbeid og bruke fagspråket for å kunne bidra til en lærende organisasjon. Noe som er viktig virkemiddel for å utvikle en lærende organisasjon hvor kvalitativutvikling kan skje i barnehagen.

For å oppsummere har jeg i kunnskapsstatusen funnet forskning som tar for seg bakgrunnen for oppgaven og som er aktuell for den videre undersøkelsen med bakgrunn i min problemstilling. Den har tatt for seg kjennetegn på «gode barnehager», som sier noe om hva som kan kjennetegne barnehager av god kvalitet som også ligger som et bakteppe for hvordan en ønsker å arbeide i organisasjonen. Dette kan også være faktorer som kan oppnås igjennom og arbeide opp mot samfunnsmandatet. Dokumentasjonens utfordringer, presentere tre utfordringer. Det omhandlet å produsere dokumentasjon på tre nivåer, det å kritisk reflektere rundt dokumentasjonen og det å fagliggjøre dokumentasjonene. Videre presenterte jeg forskning som tok for seg nyutdannede førskolelæreres fagspråk. Der kom det frem at barnehagelærerne ikke brukte fagspråket, i den grad kun et fagspråk er et fagspråk. Noe som er interessant i sammenheng med forskningen som tar for seg barnehagelæreren posisjonering i barnehagen. Der kom det frem at ansiennitet, alder og erfaring har stor innvirkning i organisasjonen. Dette kan ses på som en utfordring for dokumentasjonen inn i vurderingsarbeidet, da det å lede et arbeid, uten riktig posisjon kan skape utfordringer. Dette kan også føre til at en ikke bruker fagspråket, da posisjonen kan påvirke dette. Til slutt presenterte jeg forskning som omhandlet barnehagelærerrollen. Kunnskapsstatusen vil bli løftet opp i drøftingen.

3. Teori

I teorikapitlet presenterer jeg teoretiske perspektiver på barnehagen som organisasjon og mennesker i organisasjonen. Jeg kommer videre inn på ledelse, fagspråk versus hverdagsspråk, pedagogisk arbeid og vurdering. Dette kapitlet presenterer teori som er gjeldene for analyse og drøftingen i denne masteroppgave. Dette kapitlet blir dermed et selvstendig kapittel hvor begreper og teorier som blir brukt videre i oppgaven blir gjort rede for.

3.1. Barnehagen som institusjon og organisasjon

Barnehagen som organisasjon kjennetegnes ved at den er relasjonell og reguleres av kultur og struktur, men er ikke kun mekanisk eller kun organisk. Det er en sammensetning av disse. Organisasjonen er hierarkisk, men har også en flat struktur i praksis. Organisasjonen består av mennesker med lengre utdanning og ingen utdanning. Barnehagen som organisasjon er et pedagogisk tilbud hvor barn og foreldre er brukere. Organisasjonen produserer tjenester og kommer inn under kontroll og tilsyn fra politisk hold da det er en samfunnsinstitusjon og et velferds tilbud som er avhengig av sine omgivelser (Larsen & Slåtten, 2020, s. 28). Denne fremstillingen av barnehagen som organisasjon maler et bilde av hvor kompleks organisasjonen er, fordi den består av flere, både og. Det gjelder organisasjonens funksjon, oppfattelse, relasjonene imellom aktørene innad i organisasjonen, utdanningsnivåer og arbeidsoppgaver. Alle delene av organisasjonen settes sammen til et puslespill som bærer preg av flere, både og. Det er ikke kun en fasit, altså et puslespill som passer for å beskrive barnehagen som organisasjon, men et puslespill hvor flere brikker kan passe og brikkene kan settes sammen på forskjellige måter, for å være en barnehageorganisasjon. Dette er også med på å gjøre at barnehageorganisasjonene både har likheter og forskjeller fra hverandre. Noen er mer hierarkiske, andre flate, andre igjen kombinerte. Noen har et høyere faglig nivå, andre lavere. Dette er påvirket av menneskene i organisasjonen, ledelse, faglig nivå, kultur og struktur. Men alle barnehagene har noen fellestrekk. Sentralt for organisasjonen er at man arbeider sammen for å nå mål (Larsen & Slåtten, 2020, s. 25). Hvordan man arbeider sammen, hvilke arbeidsmetoder, mennesker, emosjoner, personlighetstrekk, faglignivå, ledelsestyper, arbeidsmetoder, kulturer og strukturer er forskjellig. Hvordan man kommer

frem til hva som er målet, hvordan man vurderer oppnåelsen av målet og arbeider frem og videre er dermed forskjellig fra barnehage til barnehage.

Barnehagen er påvirket av sin struktur og kultur. Organisasjonens struktur er med på å påvirke hvilke rutiner, regler, normer og kultur som er gjeldene (Larsen & Slåtten, 2020, s.21). Struktur er hvordan organisasjonen er oppbygd igjennom fordeling av oppgaver, ansvar og myndighet. Strukturen strukturerer forholdet imellom mennesket i organisasjonen og arbeidsoppgavene. Strukturen påvirker også regler, rutiner og instruksjoner (Larsen & Slåtten, 2020, s. 32). Organisasjonskultur er de normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som deles innad i en organisasjon og deles videre til nye medlemmer og dermed videreføres. Dette er en kultur som er utviklet over tid (Larsen & Slåtten, 2020, s. 78). I barnehagen er det både kulturinnhold og kulturuttrykk. Kulturinnholdet er som tidligere nevnt: verdier, normer og virkelighetsoppfatninger, mens kulturuttrykk er: verbale uttrykk igjennom fortellinger om opplevelser, adferdsmessige uttrykk igjennom uttrykte følelser, fysiske eller materielle uttrykk igjennom utforming, objekter eller fysiske gjenstander og strukturelle uttrykk igjennom ritualer, rutiner og seremonier (Larsen & Slåtten, 2020, s. 91-92). Kulturen og strukturen må ses i sammenheng når man undersøker fenomener tilhørende barnehagen som institusjon. Eier påvirker det pedagogiske innholdet igjennom å pålegge barnehagen å implementere verktøy eller standarder (Larsen & Slåtten, 2020, s. 32).

3.1.1. Barnehagen som lærende organisasjon

Gotvassli (2016, s. 28-30) trekker frem den lærende organisasjonens fem disipliner. Dette går på: personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning. Personlig mestring handler om en ønsket framtidssituasjon. Det handler ikke kun om å formulere den ønskede situasjonen, men også gjøre en vurdering av hva som skal til av hver enkelt for å komme dit. Det vil si at en arbeider med visjoner og mål og dermed også hva som skal til for å oppnå dette. Felles visjon handler om ambisjoner på organisasjons- eller gruppenivå. Det handler om å bearbeide de individuelle målene, ved å danne en felles oppfattelse av målet. Dette skjer igjennom kollektiv innsats. Mentale modeller er en

forestilling av de grunnleggende oppfatningene som organisasjonen er bygget på. Oppgaven til denne disiplinen er å bringe frem synspunkter og forestillingene rundt de to førnevnte punktene. Dette kan være grunnleggende for diskusjoner, gjøres til gjenstand for kritisk vurdering og for å synliggjøre hverandres tenkemåter. Pedagogisk grunnsyn kan være et eksempel på dette. Læring i team handler om å lære sammen. I en organisasjon kan det ofte mye belæring. Læring i lag er noe annet. Den er basert på samtaler, utforskende spørsmål og utforskning av mulige svar og løsninger. Det handler derfor om å generere lærdom igjennom synspunkter, forståelser for hverandre og for fellesskapet. Det handler om å ha et genuint ønske om å utvikle kunnskap hos alle med utgangspunkt i synspunkter og forståelser. Dette betyr at læring i barnehagen kan skje på arenaer som har en form for kollektive refleksjonsprosesser som er knyttet til personalets aktive praksiser. Systemtenkning tar for seg at alle disse punktene må ses i sammenheng med hverandre og ikke som isolerte trekk uten sammenheng. Alle punktene er grunnleggende for hverandre og er dermed tett knyttet sammen og påvirker hverandre. Den pedagogiske lederen har mye av ansvaret for å få i gang alle disse prosessene, ta tiden, gi rommet, høre på hverandre, skape tryggheten og utfordre sannhetene i organisasjonen. Det å bygge opp en god kultur er viktig for å kunne føre organisasjonene fremover lærende.

3.1.2. Barnehagens flate struktur

Barnehagene i en organisatorisk sammenheng, kan både være hierarkiske/ vertikal eller flat/horisontal. Barnehagen som organisasjon er ut ifra et organisasjonskart vertikal, altså hierarkisk. Med forskjellige stillingstyper, med forskjellige arbeidsoppgaver og stillingsinstrukser. Uformelt har barnehagene en mer horisontal organisering, hvor mindre grad av spesialisering setter sitt preg, altså en flat struktur (Larsen & Slåtten, 2020, s. 58). Dette ses i sammenheng med at barnehagen har en tradisjon for flat struktur, med arbeidsoppgaver knyttet til vaktordning (Børhaug & Bø, 2022, s. 134). Arbeidsoppgavene er i større grad påvirket av vaktordningen noe som snakker for den flate strukturen, men profesjonen har arbeidsoppgaver som de andre medarbeiderne ikke har. Noe som

representerer den vertikale organisering og intellektuell jurisdiksjon. De leder arbeidet, planlegger, dokumenterer og vurderer eller leder arbeidet rundt dette. Flat struktur og hierarkisk struktur blir omtalt som horisontal og vertikal koordinering eller organisering av Larsen & Slåtten (2020, kap. 4). De sier at samordningen av oppgaver som et resultat av arbeidsoppgaver knyttet til vaktordningen fører til en horisontal koordinering av arbeidsoppgavene til medarbeiderne, selv om en pedagogisk leder skal ivareta den horisontale koordineringen. Vertikal koordiner er et annet ord for styring og brukes for måloppnåelse. Dette kan være veilednings- eller opplæringsprogrammer eller tilrettelegging for fagligfornyelse for å øke fagligheten i barnehagen (Larsen & Slåtten, 2020, s. 59)

3.2. Menneskene i organisasjonen

Alle mennesker har forskjellige personligheter og ulikhetene i personligheter påvirker organisasjonen. Hvordan den fungerer, lederstil og dermed hvordan de forskjellige menneskene i en medarbeidergruppe bør ledes. Det å bli kjent med de forskjellige medarbeiderens personligheter er dermed sentralt for ledelsesarbeidet og for det kollegiale samarbeidet (Larsen & Slåtten, 2020, s. 140). Emosjoner er følelser, humørtilstander og affekter (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 87). Emosjoner spiller en stor rolle i team arbeid og spesielt i vurderingssituasjoner da emosjonene gir utgangspunkt for kognisjonen i vurderingen. Dette påvirker også teamet da det er flere mennesker med egne personlighetstrekk og emosjoner som skal samarbeide og som er avhengig av hverandre. Emosjonene påvirkes også av hverandre og hvilke emosjoner man har, kan ha eller later som man har påvirker arbeidet innad i organisasjonen. Arbeidsplassen er full av roller man skal spille, med forventinger, også når det gjelder emosjoner. En møter kollegers emosjonelle uttrykk igjennom hele dagen og det kan påvirke egen trivsel og arbeidsinnsats (Larsen & Slåtten, 2020, s. 142- 144).

Gruppestrukturer, gruppeprosesser og teamarbeid er preget av menneskene som bidrar inn i det. Det er forskjellige type roller man kan ta i slikt arbeid. Igangsetteren er ivrig, dominant og utadvendt. Tar ofte styringen er energisk, ønsker rask handling, liker konkurranse, men kan virke masete og krevende. Koordinatoren er stabil, utadvendt, dominant og leder og samordner arbeidet. Personen er målrettet og ønsker å få arbeid gjort. Utnytter alle ressurser lytter og oppsummerer ved diskusjoner. Lagspilleren er den mest følsomme i teamet. Opptatt

av andres ve og vel, er godt likt, lojal, god og villig lytter og svært frittalende, unngår uenighet og konfrontasjoner. Ressurspersonen er stabil, dominant og utadvendt. Varierende arbeidsinnsats. Oppfinneren er klok og innadvendt, kommer med veloverveide ideer og forslag, ser muligheter og alternativer. Opptatt av egne ideer. Vurdereren er klok, stabil og innadvendt, bruker saklig analyse, kan virke negativ og kritisk, solid og pålitelig og har sikker dømmekraft. Fullføreren er ivrig, urolog og innadvendt. Sørger for at avtaler blir holdt, sjekker detaljer selv, selvdisiplinert og krever innsats fra andre. Vil ha orden på tidsfrister, avtaler og oppgaver. Selv om dette er noen kjennetegn er det ikke slik at alle trekk stemmer eller at alle har en av disse i et team, mennesker er ofte mer sammensatte. Men dette kan gi en retning for hvilke mennesker som kan være i et team. Innsikten kan påvirke lederstilen i møte med stereotypene (Gotvassli, 2020, s. 176-177). Personlighetstrekk, emosjoner, utdanning, kultur og struktur påvirker arbeidet i barnehagen, da grunnleggende spenning dreier seg om hvor hierarkisk eller dialogisk relasjonene er (Børhaug & Bø, 2022, s. 49).

3.3. Ledelse

Ledelse eller pedagogisk ledelse er et begrep som trenger å forklares i møte med problemstilling, forskingsspørsmål, analyse og drøfting. Ledelse er adferd som mennesker utviser, med en hensikt om å påvirke andre menneskers holdninger, adferd og tenkning (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 416). Samtidig innebærer pedagogisk ledelse å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser tilknyttet endring og læring, med mål om å sette i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet relatert til verdigrunnlaget i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2005). Styring og ledelse handler om å påvirke mennesker til å løse gitte oppgaver (Gotvassli, 2019, s. 35). Når disse definisjonene på ledelse ses i sammenheng, omhandler ledelse i barnehagen om det å påvirke andre menneskers tenkning, holdninger og adferd inn mot utviklingsprosesser, læring og endring. Utviklingsprosesser, læring og endring skjer ved at lederen påvirker medarbeiderens tenkning, adferd og holdninger. Disse tre utdragene, summerer dermed opp hva ledelse i barnehagesammenheng handler om. Jeg skal også presentere at de pedagogiske lederne kan inneha forskjellige ledelsesstiler inn i vurderingsarbeidet for å påvirke medarbeiders tenkning, læring og adferd inn i prosesser hvor medarbeiderne kan lære, utvikle seg og sette i gang bevisstgjøringsprosesser.

Ledelse i barnehagen kan ses i sammenheng med barnehagen som organisasjon. Det å lede et personale med forskjellige personlighetstrekk og emosjoner i en relasjonell organisasjon preget av en flat struktur påvirker både ledelsesstiler, bruk av lederskjønn og bruk av verktøy inn i arbeidet. Det er viktig at den pedagogiske ledelsen bærer preg av god faglighet og at den er relasjonell. Alle skal delta, slik at den samlede kompetansen gir en bedre hverdag (Aasen, 2021, s. 43). Alle skal delta i beslutninger da hele personalet er involvert i barnas lek og aktiviteter, hvor personalet jobber sammen og er avhengig av hverandre (Aasen, 2021, s. 46).

Teamledelse i barnehagen er en ledelsesform som beskrives som hybrid, da den bærer preg av å måtte møte alle de forskjellige menneskene i personalet på flere nivåer og flere områder (Aasen, 2021, s. 49). Å lede et barnehageteam er utfordrende fordi arbeidet tar utgangspunkt i verdier, fag, læring og samspill innviklet i hverandre. Den pedagogiske lederen gjennomfører også mange av sine egne planlagte arbeidsoppgaver (Aasen, 2021, s. 50). Dette kan ses i sammenheng med barnehageorganisasjonens flate strukturer eller horisontale koordinerte arbeidsmåte. Teamledelse er ifølge denne fremstillingen ikke en spesifikk arbeidsmåte, men består av både relasjonelle, strukturelle og faglige ledelsesmåter og utfordringer. Men teamledelse har et utgangspunkt. Det omhandler å bringe frem ulikheter som verdi og fordel som kan utnyttes i teamet. Dette medfører at pedagogisk leder må bli kjent med personalets personlighet, interesser, faglighet og erfaringer (Aasen, 2021, s. 50). Ledelse av teamet i barnehagen ligger med bakgrunn i at barnehagearbeidet er verdibasert arbeid og det skjer overalt hele tiden (Aasen, 2021, s. 53).

Ledelsesstilen er påvirket av lederens interesser for medarbeiderne- støtte og oppgaverstyrende. En leder kan være autoritær, velmenende autoritær, konsulterende og deltakende. I denne rekkefølgen beveger det seg fra sjefsorientert ledelse til medarbeiderorientert ledelse. Autoritær ledelsesstil bærer preg av at leder tar beslutninger og gjør dem bekjent.

Velmenende autoritær som kjennetegnes ved at lederen legger frem ideer og inviterer til spørsmål. En annen ledelsesstil er konsulterende. Lederen fremmer et forslag til beslutning som kan endres. deltakende ledelsesstil bærer preg av en leder som gir begrensinger, men anmoder gruppen til å ta beslutninger. Det blir trukket frem at ledelse er situasjonsavhengig hvor det er påvirkende faktorer. Det kan være lederen selv, medarbeidere eller oppgaver som

påvirker lederens syn på en situasjon som påvirker til valg av ledelse opp mot ønsket måloppnåelse (Gotvassli, 2019, s. 53-55).

Ledelsesstil blir også inndelt i fire kategorier: Instruerende, selgende, medvirkende og delegerende. Instruerende hvor man er sterkt styrende, svakt støttende. Lederen er da rettledende, formell, gir klare instruksjoner og følger personalet med nøye oppsyn og styring. Denne lederestilen er hensiktsmessig hvor medarbeiderens kunnskap eller fagkompetanse er utilstrekkelig, eller medarbeideren er usikre eller ikke har vilje. Selgende ledelsesstil er sterkt styrende og sterkt støttende og bærer preg av å være overtalende, forklarerer avgjørelser og gir medarbeidere rom for oppklarende spørsmål. Lederstilen er hensiktsmessig når fagkompetanse og kunnskap er utilstrekkelig, men medarbeiderne er villig, ivrig og/eller selvsikker. Medvirkende bærer preg av å være svakt styrende og sterkt støttende. Lederen er støttende og oppmuntrende, vurderer ideer og fakta sammen og støtter beslutninger. Denne lederstilen er hensiktsmessig nå kompetanse og kunnskap er tilstrekkelig, men medarbeideren er usikker eller ikke har vilje. Delegereren er svakt styrende og svakt støttende. Den gir medarbeidere ansvar innenfor avtalt område og delegerer beslutninger og iverksettelse til medarbeidere. Denne lederstilen er hensiktsmessig når medarbeideren har kompetanse og kunnskap som er tilstrekkelig og de har vilje til å påta seg ansvar og utfordringer. Medarbeideren er motivert og selvstyrt (Gotvassli, 2019, s. 59).

3.3.1. Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse

Kunnskap er et begrep som er vanskelig å forklare helt presist. Hva kunnskap er, har blitt diskutert i all tid og kan knyttes opp mot forståelsen av verden. Dermed er det vanskelig å sette fingeren på hva kunnskap er (Gotvassli, 2020, s. 19-21). Kunnskapsutvikling bærer preg av nyskapning og fremdrift. Begrepet synliggjør utviklingen fra en tilstand til en annen (Gotvassli, 2020, s. 25). Kunnskapsutvikling i et praksisfellesskap kan ses i sammenheng med kunnskapsutviklingen som skjer i en barnehage. Kunnskapsutvikling i praksisfellesskap handler om:

Det ligger i gruppens egenart at det er faglige praksisfellesskapet som bringer medlemmene sammen. Medlemmene deltar fordi de vil dele praksis med hverandre.

Kunnskapsutvikling og læring i et sosiokulturelt perspektiv kjennetegnes ved at det er et sett av aktiviteter som er innvevd i en kompleks sosial og kulturell kontekst. Det fører til at kunnskapsutviklingen skjer i den sosiale praksissituasjonen som oppstår når medlemmene gjennom sin aktivitet, forhandler frem kunnskap (Gotvassli, 2020, s.53).

Dette er en god fremstilling av hvordan kunnskapsutviklingen i en barnehage foregår da det er igjennom praksis, med deres kultur, sosiale kontekst og aktiviteter kunnskapsutviklingen ofte tar plass. Barnehagen er et eksempel på samskapt læring. Samskapt læring handler om at man tar utgangspunkt i erfaringer og at både kunnskapsutvikling og læring primært skjer i kollektive prosesser som er tett knyttet til praksis. Samskapt læring handler om at kunnskap beveger seg sammen med folk (Gotvassli, 2020, s. 59). God kunnskapsledelse handler på sin side om hvordan man som leder skaper verdi igjennom kunnskapsutvikling, og gjennom å motivere. Motivasjonen jobbes frem igjennom beslutninger, væremåte, relasjonell adferd og målformulering. Man må som leder engasjere seg aktivt og ha en målrettet og langvarig innsats for aktiviteten (Gotvassli, 2020, s. 118).

3.4. Profesjonen

De pedagogiske lederne er en del av en profesjon, samtidig som de er del av en organisasjon. Barnehagelærerprofesjonen er den profesjonen de pedagogiske lederne tilhørere. Ifølge Hennem & Østrem (2018) er profesjonsutøveren bundet av tre forpliktelser: politikken, kunnskapen og etikken. Politikken tar for seg samfunnsmandatet, Kunnskapen som tar for seg faget og pedagogikken og etikken som tar for seg etikk og verdigrunnlaget (Hennem & Østrem, 2018 s, 11).

Hennem & Østrem (2018) har plassert disse tre forpliktelsene inn i en modell. Ved hjelp av modellen- som de har kaldt profesjonstriangelet forsøker de å vise hvordan profesjonen fungerer, hva den inneholder og hvilke krav som settes til den. Den pedagogiske lederen som en del av en profesjon har tre forpliktelser: spesialistkunnskap, etikk og samfunnsmandat. Dette innebærer at man som profesjonsutøver utfører oppgaver på vegne av samfunnet. Den pedagogiske lederen er ett bindeledd imellom samfunnet med dets lover, forskrifter, institusjoner og ordninger, og på den andre siden barna og foreldrene. Når Hennem og Østrem

(2018, s. 24-25) snakker om faget viser de til 1) Den pedagogiske lederen har tilstrekkelig kunnskap om barns lek, læring, danning og omsorg, 2) Den pedagogiske lederen har ferdighetene til å kunne anvende sin generaliserbare kunnskap i ikke-generaliserbare kontekster og 3) Den pedagogiske lederen forvalter sin kunnskap og sine ferdigheter på en forsvarlig og etisk måte. Den pedagogiske lederens verdigrunnlag tar for seg: synet på barn, anerkjennelsen av barndommens egenverdi og fremme barns utvikling, barnet som subjekt, å behandle andre som et mål i seg selv, likeverd, anerkjennelse, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og medvirkning, deltakelse og demokrati (Hennum & Østrem, 2018, kap. 5).

I en organisatorisk sammenheng vil jeg bringe frem profesjonens plass i arbeidet på avdelingen. Barnehageorganisasjonen påvirker arbeidsdeling, samarbeid, jurisdiksjon altså hvilke ansvarsområder og kontroll den pedagogiske lederen har i forholdet til andres ansvarsområder og autonomi som kollegafellesskap og individ (Børhaug & Bø, 2022, s. 109). Hvordan profesjonen skiller seg fra de andre arbeidsgruppene og hvordan organisasjonen påvirker profesjonens autonomi i det pedagogiske arbeidet er sentralt når man ser på profesjonens plass i barnehageorganisasjonen. Børhaug & Bø (2022) Løfter frem nettopp dette. De trekker frem profesjonell autonomi, jurisdiksjon og arbeidsdeling. Det trekkes frem at dette er sentrale sider ved en profesjon. Autonomi og faglig handlingsrom kan kjennetegnes av kollegafellesskapet i en barnehage. Pedagogiske ledere og de andre i kollegiet har frihet til å organisere, vurdere og utvikle felles praksis. Dette bidrar til en stor kollegialautonomi og ikke til en profesjonsrettet autonomi, noe som bidrar til en svekkelse av profesjonen (Børhaug & Bø, 2022, s. 47).

Handlingsvalg blir knyttet til barnehagelærerens autonomi, ved metodevalg inn i vurdering, planlegning og dokumentasjon. Og den pedagogiske lederen er den som til slutt må ta valg og overveielser. Dermed er autonomi knyttet til metodevalg og beslutninger. Det relasjonelle forholdet mellom pedagogisk leder og resterende av personalgruppen er et spørsmål om jurisdiksjon, dette med bakgrunn i grenseoppgangene imellom de forskjellige yrkesgruppene (Børhaug & Bø, 2022, s. 134). (Børhaug & Bø, 2022, s. 47). Jurisdiksjonen er forskjellig i barnehagene, noen har full jurisdiksjon noe som tilsier kontroll og faglig oversyn over det hele. Andre en intellektuell, hvor man har oversyn, men ikke monopol på oppgaver (Børhaug

og Bø, 2022, s. 47). Jurisdiksjonen er preget av hvor komplekse arbeidsoppgaver og størrelsen på ansvarsområdet (Børhaug & Bø, 2022, s. 48). Rutiner og regler for arbeidet tyder på økt kollegialautonomi i barnehagen som organisasjon. Dette er påvirket av strukturer som ser på pedagogen som generalisert, med lite avklaring rundt grenseflatene mot fagarbeidere og assistenter (Børhaug & Bø, 2022, s. 119).

3.5. Fagspråk

Som profesjonsutøver behersker barnehagelæreren en spesifikk fagtermologi. Dette innebærer et språklig repertoar og trygghet som setter personen i stand til å begrunne og beskrive barnehagens pedagogiske arbeid. Dette er en nødvendighet for å kunne kommunisere med foreldre og offentlige samarbeidspartnere om hva det pedagogiske arbeidet i barnehagen inneholder.

Språket er en grunnleggende stein for tillit fra foreldre og anerkjennelse fra samfunnet. På en annen side viser fagspråket evnen til refleksjon over avsluttede handlinger og det å ha et analytisk og kritisk blikk på eget arbeid. Hvilke endringer man gjør i kommunikasjonen bærer preg av hvem man snakker med, det er nødvendig å endre språket i møte med foreldre, men innad i barnehagen er det det profesjonelle fagspråket som skal brukes i møte med det pedagogiske arbeidet. Det å utvikle et fagspråk handler også om å ha tilegnet seg kunnskap og ha tilegnet seg et språk for å uttrykke den kunnskapen. Fagspråket er nødvendig for å oppdage og forstå det som skjer i barnehagen. Fagspråket ligger også som et sentralt element i refleksjoner over praksis. Kunnskapen finnes ikke uavhengig av språket, kunnskapen blir til i det den blir språkliggjort. Fagspråket er essensielt for å knytte den teoretiske kunnskapen til den opplevde og erfarte virkeligheten (Hennum & Østrem, 2018, s. 26).

Det er pedagogiske lederes ansvar å skape gode kommunikasjonskanaler og støttende omgivelser. Lederen skal ha gode kommunikasjonsferdigheter og med det aktive fagspråket bidra til at meningsinnholdet blir distribuert i personalet. Det er den pedagogiske lederens ansvar at personalet forstår fagspråket. Gjennom dette språket kan personalet felles kommunisere på samme nivå. Fagspråket skal bidra til å evaluere arbeidet til den pedagogiske lederen, men også resterende av personalgruppen. Fagspråket som er felles skal gi

utgangspunkt for muligheter til å utveksle erfaringer og kommentarer i hverandres handlingsvalg. Fagspråket kan oppøves og innarbeides igjennom det didaktiske arbeidet (Aasen, 2021, s. 73).

Faglegging handler om at barnehagelærere og pedagogiske ledere deler sine barnehagefaglige kunnskaper med kolleger. Fagleggingen kan for eksempel skje når pedagogisk leder peker ut hverdagsøyeblikk, og gjør situasjonen til en gjenstand for faglig refleksjon og setter faglige ord på situasjonen og i refleksjonen (Skoglund & Sundvall, 2018, s. 23). Faglegging handler om at pedagogiske ledere deler sine barnehagefaglige kunnskaper med sine nærmeste kollegaer. Når pedagogisk leder peker ut hverdagsøyeblikk, gjør dem til gjenstand for faglige refleksjoner i personalgruppen og setter faglige ord på det som foregår, skjer faglegging (Skoglund & Sundvall, 2018, s. 23). Faglegging er derfor en viktig hverdagslig aktivitet som kan brukes som en del av vurderingsarbeidet og være med på kvalitetsutvikling i det personalet tilegner seg og utvikler sin kompetanse og kunnskap i en uformell lærings situasjon.

3.6. Pedagogisk arbeid

Børhaug & Bø (2022, s. 94-97) har laget en oversikt over hva som kjennetegner pedagogisk arbeid med barn, samtidig som de understreker at det finnes store kunnskapshull på området. Det som kjennetegner pedagogisk arbeid med barn er:

- Her-og- nå-pedagogikk
- Utfordringer i profesjonelt omsorgs- og relasjonsarbeid
- Individuell orientert pedagogikk
- Ulike støttehandlinger i lek
- En integrert pedagogikk der tiltak flettes sammen
- Det spontane og planlagte med ulike grader av kontroll

Her-og-nå-pedagogikk handler om at det praktiske arbeidet kjennetegnes av å være barnesentrert, hvor her og nå er i fokus (Børhaug & Bø, 2022, s. 97). Det praktiske pedagogiske arbeidet kjennetegnes av å være barnesentrert hvor her og nå er i fokus. Det er

også fokus på lek. Kunnskapsinnholdet kobles til aktiviteten der og da, framfor at det er planlagt. Oppmerksomheten er rettet mot å støtte barna i deres relasjoner, situasjoner og utfordringer. Børhaug & Bø (2022, s. 94) trekker frem at det handler om å støtte barna i deres relasjoner og følelser i møte med relasjoner og sosiale samspill. Det knyttes da opp mot de pedagogiske lederens ansvar rundt personalets rolle i lek som nevnt ovenfor. Individuell orientert pedagogisk arbeid blir beskrevet som arbeid med individuelle barn for å ivareta dem (Børhaug & Bø, 2022, s. 95-96). De blir ofte satt foran gruppen. Det finnes begge deler i barnehagen både gruppeorientert pedagogikk og individ orientert pedagogikk. De trekker frem personalets deltakelse i lek som sentral for individuell orientert praksis. Ulike støttehandlinger blir også trukket frem av Børhaug & Bø (2022, s. 96). De snakker om at store deler av barnehagedagen er preget av frilek og at dermed personalets rolle til og i lek er en stor del av det pedagogiske arbeidet. En integrert pedagogikk der tiltak flettes sammen blir av Børhaug & Bø (2022, s. 96) sett på som en beskrivelse av barnehagen. Dette beskriver hvordan planlagte aktiviteter, arbeid med fagområder, rutiner og lek flettes sammen inn i en flytende barnehagehverdag. Børhaug & Bø (2022, s. 96-97) trekker også frem det spontane og planlagte med ulike grader av kontroll. Dette innebærer åpenhet og fleksibilitet. Personalets styring og barns initiativ lever i harmoni og begge deler påvirker barnehagehverdagen. Børhaug og Bø (2022) trekker frem flere sider ved det pedagogiske arbeidet, synliggjør omfanget, fleksibiliteten, deltakerne, arbeidsoppgavene og rammene rundt barnehagen. Dette er alle deler av pedagogisk arbeid.

3.7. Vurdering

Arenaer for vurderingsarbeid er mange; alt fra hverdagslige møter, i her og nå situasjoner til avdelingsmøter, personalmøter, planleggingsdager, leder møter og plantiden. Vurdering er grunnleggende måte for mennesket å bearbeide inntrykk (Bjørndal, 2017, s. 12). Bjørndal (2017, s.14-16) trekker også frem at det er forskjell på konstatering, vurdering og vurdering som en kontinuerlig og sirkulær prosess. Konstatering er en fakta og kan for eksempel være at man har hjulpet ti barn med å kle på seg. Til sammenligning kan en vurdering være at man ikke har gitt barna nok tid til å prøve selv, eller at barna har fått god voksenkontakt og hjelp i påkledningssituasjonen. Her kommer det tydelig frem forskjellen på en konstatering og en vurdering. Bjørndal (2017, s.15) trekker også frem at vurdering kan ses på som en lineær prosess, men at i barnehagen er vurderingsarbeidet preget av en kontinuerlig sirkulærprosess

som tar for seg konstatering, vurdering og forsøk på forbedring. Før det går inn i ny konstatering, vurdering og forsøk på forbedring. Slik fortsetter den som en sirkulær vurderingsprosess.

3.7.1. Arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet

Vurderingsarbeid i barnehagen er grunnleggende for utvikling av kompetanse, dette fordi det danner et grunnlag for fornyingsarbeidet og kvaliteten. Vurdering inneholder å bedømme om noe er mindre godt eller godt (Aasen, 2021, s. 105). Jeg har valgt teori ut ifra nevnte arbeidsmetoder i intervjuene. En av metodene som ble fremsnakkert var pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse består av en analyse og strategi del og en tiltaks del. Analysedelen består av formulering av problemstillinger → målformuleringer → innhenting av informasjon → analyse og refleksjon. Strategi og tiltaksdelen kommer etter analysedelen og består av utvikling av strategier og tiltak → gjennomføring av valgte strategier → evaluering → revidering og opp igjen til analyse del som en sirkulerende prosess (Kostøl, m.fl. 2013, s.29). Det er ikke alle mennesker som er komfortable med å bidra med faglige drøftinger, si sin mening eller tanker. Dette fordi alle mennesker har forskjellig personlighet, noe som også kommer til syne i jobbsammenheng. Dette er med å påvirke hva slags ledelsesstil man trenger og hvilke arbeidsmetoder som må brukes (Larsen & Slåtten, 2020, s.140). Dette er derfor sentralt å ta med seg inn i barnehagens vurderingsarbeid. Både fordi vurderingsarbeid er noe barnehagen skal gjøre, og fordi barnehagen er en organisasjon hvor mennesker er resursene.

Kritisk refleksjon handler om å sette spørsmålstegn ved egen praksis og barnehagens praksis. Det handler om å ta tak i sine egne holdninger og tanker som er med på å styre forståelser og måter man møter barna. Kritisk refleksjon vil kunne fungere som en nøkkel inn i en kunnskapsfremmende og utviklende pedagogisk praksis, samtidig som hver enkelte i personalgruppen utvikler sin egen kompetanse (Skoglund & Sundvall, 2018, s. 34). Her kommer det frem hvor viktig veiledninger, tilbakemeldinger og vurdering er for en lærende organisasjon og for kunnskapsutvikling og dermed kvalitetsutvikling i barnehagen. Det å ha pedagogiske ledere som ikke hevder seg selv og faget kan derfor påvirke til en barnehage som

ikke utvikler seg på samme måte, som barnehager hvor den pedagogiske lederen gjør dette og med det utvikler personalet og barnehagen. Bjørndal (2017, s. 156-157) trekker også frem at man i observasjoner skal best mulig se den pedagogiske situasjonen eller personene man skal hjelpe med å lære. Dette medfører at man trenger gode ferdigheter for å observere og vurdere, noe som kan være forskjellig fra pedagogisk leder til pedagogisk leder. Dette er en del av profesjonaliteten og er grunnleggende for det pedagogiske arbeidet.

3.7.2. Veiledning

Veiledning som kunnskapsutvikling og refleksjon er sentralt i barnehagen. Dette fordi veiledning kan være til hjelp ved å sette ord på det som kan være vanskelig å beskrive med ord (Aasen, 2021, s. 74). Veiledning kan være en arena for problemløsning, eller en arena for drøfting og felles meningsskapning, eller veiledning som arena for kritisk tenkning. Det som er til felles er at det er to parter som ønsker å utvikle noe igjennom samtale (Ødegård, mfl. 2017, s.79). Betydningen av veiledning hviler på kunnskapslæring, ferdighetsutvikling, personlig utvikling og integrert yrkesveiledning (Mørreaunet, 2016, s.153). Det vil si at hverdagen er et redskap, en metode og et resultat av veiledningen. Dette fordi veiledningen tar utgangspunkt i hverdagslige hendelser, foregår i hverdagen og påvirker hverdagen på alle områdene (Mørreaunet, 2016, s. 153).

3.7.3. Egenvurdering og hverandrevurdering

Organisasjonskulturen, relasjoner og menneskene er med på å påvirke mulighetene for egenvurdering og hverandrevurdering. Dette fordi organisasjonen ikke kun består av mennesker med ulik utdanning, stilling eller erfaringer. Den består av mennesker med ulike typer emosjoner og personligheter. Dette innebærer derfor at man må behandle medarbeidere ulikt. Dette medfører at man som leder må tilstrebe seg kunnskap om mennesket og bli godt kjent med mennesket, for å kunne lede mennesket på en måte som fører til trivsel og utvikling. Det å bli kjent med menneskers emosjoner er også viktig for å vite hvordan du kan arbeide med disse personene. Det å ha kunnskap om menneskene i organisasjonen, deres

personlighet og emosjoner ligger derfor som grunnleggende for alt arbeid. Sosialisering og kulturarbeid er derfor sentralt i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020, s. 152).

3.7.4. Vurdering av personalets kunnskap, kompetanse og handlinger

Utviklingen av personalets handlingskompetanse ligger som premiss for kvalitetsutviklende arbeid og for at barnehagen skal være en lærende organisasjon, både for barna, men også for personalet (Aasen, 2021, s.102-103). Ledelsesstil, relasjonene innad i organisasjonen og det faglige nivået påvirker dermed lederens mulighet for vurdering av personalet og innhold i vurderinger av personalet. Vurderinger kan gjennomføres ved hjelp av standardiserte verktøy. Det å arbeide med vurderinger ut ifra standardiserte måleverktøy er med på å standardisere vurderingsmetoden, fremfor at de pedagogiske lederne bruker fagligskjønn gjennom deres kunnskap og kompetanse på området. Standardisering sier noe om graden av formaliserte oppgaver, dess mer beskrevet og knyttet til regler arbeidsoppgavene er. Som for eksempel sier noe om hvordan den skal utføres, jo mer standardisert er den. Høyere grad av standardisering gir pedagogiske ledere mindre autonomi i arbeidet. Standardisering blir ofte tatt inn i arbeidet med et ønske om å øke kvaliteten (Larsen & Slåtten, 2020, s. 60). Ideen med standardisering er problematisk i pedagogisk arbeid. Dette fordi det begrenser profesjonsutøverens mulighet til å tilpasse arbeidet til lokale forhold (Hennum & Østrem, 2018, s. 53-54). Begrepet skjønn blir forstått synonymt med synsing, noe som er tilfeldig, høyst personlig og vilkårlig. En slik forståelse bidrar til å redusere betydningen av faglig skjønn. Kartlegging og verktøy blir derfor presentert som en garanti for at vurderinger og observasjoner ikke handler om tilfeldigheter (Hennum & Østrem, 2018, s. 61). Det er derfor sentralt at de pedagogiske lederne burde bruke fagligskjønn i møte med vurderinger av personalet fremfor standardiserte vurderingsverktøy.

3.8. Oppsummering

For å oppsummere teori kapittelet vil jeg si at barnehagen som institusjon og organisasjon er relasjonell og reguleres av kultur og struktur. Den er ikke kun menisk eller kunorganisk, men

en sammensetning av dem. Organisasjonen bærer preg av å være hierarkisk og flat strukturert på samme tid. Den skal tilby et pedagogisk tilbud hvor både foreldre og barn er brukere. Organisasjonen er kompleks da den består av flere både og, og dermed ikke kan forklares med to streker under svaret. Det er forskjeller fra barnehage til barnehage da det er forskjeller i organisasjonens funksjon, oppfattelse, relasjoner imellom aktører, utdanningsnivåer og arbeidsoppgaver. Det er også i stor grad påvirket av organisasjonenes kultur og strukturer. Organisasjonen skal også være en lærende organisasjon, ved at personalet skal oppleve mestring, man skal lære sammen, ha felles visjoner og drive en systemtenkning. Barnehagens flate struktur er sterkt påvirket av arbeidsoppgaver knyttet til vaktordningen. Dette kan være en utfordring i møte med å lede arbeidet i barnehagen som organisasjon.

Mennesker i organisasjonen har forskjellig personlighet, væremåte, emosjoner, faglig utdannelse, verdier og virkelighetsoppfattelser. Dette er påvirkende faktorer for vurderingsarbeidet i barnehagen. Det fordi det påvirker til hvordan personalgruppen samarbeider, hvem som kommer med innspill, vurderingspraksiser og ledelsesstil. Det omhandler gruppestruktur, gruppeprosesser og teamarbeid. Ledelse handler om å initiere, igangsette, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser hvor en utviser en adferd som har som hensikt å påvirke menneskene i organisasjonens holdninger, tenkning og adferd. Ledelsesstiler velges ut ifra hvilken grad personalet trenger støtte og styring. Man kan også bruke hybride ledelsesstiler for å i møte komme menneskenes behov, og væremåter inn i vurderingsarbeidet. Ledelsesstil kan dermed ses i sammenheng med kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse.

Profesjonen er noe den pedagogiske lederen er en del av samtidig som de er en del av organisasjonen. Profesjonen setter retning for ansvar og språkbruk. Profesjonstriangelet er en modell som forklarer profesjonens ansvar politisk, etisk og faglig. Fagspråket til profesjonen er språket som brukes innenfor deres fagtermologi. Det er språket de trenger for å kunne uttrykke sin spesialkunnskap og viser evnene til å reflektere over egne handlinger eller drøftinger. Fagspråket er måten å kunne uttrykke fagkunnskap. Da en uten språket ikke kan uttrykke fagkunnskapen. Språket gir faget mening.

Pedagogisk arbeid er delt inn i flere kategorier. Her- og nå pedagogikk, utfordringer i profesjonelt omsorgs- og relasjonsarbeid, individuell orientert pedagogikk, ulike

støttehandlinger i lek, en integrert pedagogikk der tiltak flettes sammen og det spontane og planlagte med ulike grader av kontroll. Vurderingsarbeidet kan foregå på flere arenaer. Det kan foregå i hverdagslige møter, veiledning og i her og nå situasjoner. Det finner også sted i forskjellige typer møtevirksomhet innad i organisasjonen. Vurderingsarbeidet kan foregå ved hjelp av vurderingsmetoder, egenvurdering, hverandrevurdering, veiledning og pedagogiske lederens vurdering av personalets kunnskaper, kompetanser og handlinger.

Utvalget i teorikapitlet er gjeldene for min analyse og drøfting. I presentasjonen av empiri vil begrepene bli brukt, uten henvisning. I drøftingen vil de bli referert til, med etternavn og årstall. Dette med bakgrunn i å synliggjøre hvor teorien er hentet fra. Teoriene beskriver delene ved en organisasjon, menneskene i den, ledelsesstilen, fagspråket, profesjonen, pedagogisk arbeid og vurderingsarbeidet med dets metodevalg. Det er gjort et begrensende utvalg for å kun benytte teori som har vært nyttig for videreførelsen av teorien i oppgaven. Dette kan virke inn på noe som oppfattes som utvalg av spesiell teori for å underbygge egne argumenter, men avgrensingen er gjort med bakgrunn i oppgavens størrelse og nødvendigheten av teori inn i en analyse og drøfting.

4. Metodisk del

I den metodiske delen vil oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag bli presentert, herunder fenomenologien og hermeneutikken. Videre vil jeg i denne delen ta for meg kvalitativ forskningsmetode som design og dens styrker og svakheter. Videre kommer det frem noe om hvordan jeg har gjennomført mitt utvalg igjennom utvalgsstrategier, det kvalitative forskningsintervjuet som metode og etiske betraktninger knyttet til det. Min søknad til NSD, informert samtykke og konfidensialitet vil også bli presentert. Avslutningsvis i dette kapitlet legger jeg frem mine betraktninger rundt forskerrollen og forskningsprosjektets kvalitet.

4.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag: fenomenologisk- hermeneutisk

Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan samfunnsmedlemmene forstår verden rundt seg i samspill med andre (Tjora, 2019, s. 31). Det er menneskelige subjektet med dets perspektiver, «fordommer» og fortolkninger er sentralt i fenomenologien (Jakobsen, 2021, s. 109). To hovedspørsmål som er gjeldene for fenomenologien, er hva den sosiale verden betyr for meg og hva betyr den sosiale verden for aktøren som blir observert innenfor denne verden. Med bakgrunn i det kan man stille spørsmål ved hva aktøren mener med sine handlinger i den verden (Tjora, 2019, s. 31).

Fenomenologien vektlegger hvordan vi konstruerer verden gjennom bevisstheten, og hvordan livsverdene er noe annet en abstrakte systemer, men fortsatt noe selvsagt og sosialt naturlig (Tjora, 2019, s.31). Kunnskap om mennesker og samfunn må basere seg på menneskets bevissthet og dens oppbygning igjennom erfaring (Jakobsen, 2021, s.109). Begrepene intersubjektivitet, livsverden og erfaringer er sentrale. Verden forstås som noen som har eksistert lenge før fødsel. Den har vært forstått og fortolket av andre som en organisert verden. Nå er den overlatt til at vi kan erfare og fortolket det vi baserer på tidligere erfaringer, både de som er overlevert oss, men også våre egne. Livsverden er vår erfarte verden her og nå. Vi modifierer igjennom våre handlinger. Denne verden er erfart og sosial igjennom tette sosiale forbindelser, symboler, tegn og deres relaterte meningsstrukturer og institusjonaliserte former for organisering av det sosiale (Tjora, 2019, s. 32). Jakobsen (2021, s. 109) forklarer

livsverden som individets erfaringer, og slik erfaringene fremstår i individets omgang med hverdagslivets ting. Et hovedpoeng i fenomenologien er derfor at forholdet mellom en konstruert livsverden, menneskelige erfaringer og sosialt liv, bør være utgangspunkt for teoriutvikling og empiriske studier (Tjora, 2019, s. 32). Det finnes ikke noe som er et nøytralt ståsted eller faktum som kan tas som utgangspunkt (Jakobsen, 2021, s. 111). Fenomenologien kommer sterkt frem i problemstillingen, forskningsspørsmål og innhenting av informasjon. Med bakgrunn i analyse, funn og drøfting trenger å trekke inn hermeneutikken når det kommer til kunnskapsstatus, teori, analyse, drøfting og avslutning. Dette fordi det er utfordrende å svare på oppgaven ved å la alle svar stå åpne som egne svar, uten å trekke tråder opp mot en tidligere forståelse eller bruke funnene inn i en drøfting opp mot kunnskapsstatus hvor jeg utvider min forståelseshorisont.

Hermeneutikken har derfor også en sentral plass i oppgaven. Dette fordi det i hermeneutikken blir trukket frem at det å forstå, hvordan å forstå kan bidra til nye kunnskaper og nye forståelser (Jakobsen, 2021, s. 117). Forståelseshorisonten påvirker oss. Dette fordi man som forsker allerede er forankret i forståelser (Jakobsen, 2021, s. 118). Dette kan ses i sammenheng med at jeg er en del av profesjonen, har lest teori og forskning på området som har bidrar til at jeg i forkant av intervjuene hadde en forståelse horisont, noe som er grunnleggende for å forstå. Dette er et verktøy for tolkning (Jakobsen, 2021, s. 118). Et eksempel på dette kan være min analyse modell, som er preget av forskningsspørsmål, temaer og undertemaer. Disse ble i noen grad utviklet før intervjuene og forsterket eller tillagt noen undertemaer etter intervjuene. Dette understreker at man har en forståelse som man tolker ut ifra. Informasjonen i intervjuene er like mye knyttet til meg som intervjuer som til Informanten. Dette fordi forståelse ikke handler om enveiskommunikasjon, men en kommunikasjon mellom den som skal forstås og den som skal forstå. Dette er med på å skape mening (Jakobsen, 2021, s. 121). I drøftingen kommer det også frem ved sammenligning, funn eller mangler at jeg forsøker å fange opp en dypere mening i materialet, en det som først er innlysende. Dette er et kjennetegn ved hermeneutikken (Thagaard, 2018, s. 37). Ut ifra det som er beskrevet overfor vil jeg si at jeg i denne masteroppgaven har en fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming.

4.2. Kvalitativ forskningsmetode som design

Jeg har i dette forskningsprosjektet valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Jeg har samlet inn data igjennom kvalitativt forskningsintervju, hvor jeg har gjennomført fire dybdeintervjuer. I analysen har jeg brukt en temaanalyse på en deduktiv måte. Dette fordi jeg ifølge Thangaard (2018, s. 53) skal se på hvilken metode som er relevant i forhold til problemstillingen. Jeg vil bruke kvalitativt forskningsintervju som metode og analysere datamaterialet ved hjelp av deduktiv metode og temaanalyse. Det som er karakteristisk ved kvalitativ forskning er at man ønsker å tilegne seg en forståelse av sosiale fenomen (Thangaard, 2018, s. 15). Jeg har også valgt kvalitativ forskningsmetode da dette kan ses i sammenheng med mitt valg om å forankre oppgaven til fenomenologien og hermeneutikken. Dette fordi det å skape en forståelse av et sosialt fenomen slik det blir presentert i den kvalitative forskningen kan ses i sammenheng med å ønske å få en innsikt i menneskers erfaringer og tanker rundt fenomener. Det å bruke en kvalitativ forskningsmetode som begrunnelse for å få en forståelse av et sosialt fenomen kan knyttes opp til fenomenologiens sammenheng mellom konstruert hverdag, menneskelige erfaringer og det sosiale liv burde være utgangspunktet for teoriutvikling og empiriske studier (Tjora, 2019, s. 32). Jeg har planlagt dette prosjektet ut ifra hva jeg var interessert i og fordypet meg inn i problemstillingen ved å lese forskning. Det er problemstillingen som gir retningen for prosjektet og dets design. De spørsmålene man må ta stilling til er:

- Hva kan være et hensiktsmessig utvalg for vår studie?
- Hvilke(n) metode(r) egner seg best?
- Hvordan skal vi legge opp presentasjonen av empiri?

Prosjektdesignet beskriver retningen for valg av metode, utvalg og analyse (Thangaard, 2018, s. 45).

4.2.1 Styrker og svakheter

Det finnes både styrker og svakheter ved kvalitativ metode. Thagaard (2018, s. 11) trekker frem at den kvalitative metoden både er en måte å få en forståelse av et fenomen og også kunne bruke intervjuet for å skape en forståelse rundt enkeltpersonenes forståelser og

refleksjoner. I kvalitative undersøkelser er det også en fleksibilitet (Thagaard, 2018s, 16). Dette er med på at forskeren kan føre samtalen og stille oppfølgingsspørsmål som kan føre til en større forståelse og innsikt. Den kvalitative presentasjonen av empiri har også sin styrke når det kommer til helhetlige vurdering ut ifra enkeltkasus (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.22).

Analysen av materialet i kvalitativ metode kan være en av svakhetene ved metoden, dette fordi den er avhengig av forskeren som subjekt. Dette kan føre til at hvis man ikke er etisk, legger en mer vekt på minus sidene i undersøkelsene en de positive (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). På grunn av den frie flyten som kan finne sted i intervju situasjonen kan også den kvalitative metoden påvirkes av forskeren. Her ved at den påvirker igjennom egen fagkunnskap og seg selv i datainnsamlings situasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Jeg skal komme tilbake til flere etiske betraktning knyttet til både intervju og analyse under etiske betraktninger i dette kapittelet.

4.3. Utvalg og utvalgsstrategi

I denne oppgaven har jeg gjort utvalg og brukt utvalgsstrategien *strategisk utvelgelse*. Strategisk utvelgelse handler om at man velger ut personer med spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner knyttet til problemstillingen (Thangaard, 2018, s. 54). Bakgrunnen for dette skyldes at oppgavens problemstilling retter seg mot pedagogiske ledere. Jeg har i tillegg intervjuet pedagogiske ledere som arbeider med barnegruppen 3-6 år. Dette begrunnes i at det teoretisk skilles imellom barneinitiert lek for småbarn og storbarn og at voksenrollen i lek er forskjellig fra småbarn og storbarn. Det er også gjort et tilgjengelighetsutvalg. Dette fordi en vil sikre seg deltakere som er villig til å delta i intervjuene (Thangaard, 2018, s. 56).

For å få tak i informanter har jeg igjennom geografiske nærliggende kommuners nettsider funnet e-post-adresser til pedagogiske ledere på storbarn avdelinger bestående av barn i alderen 3-6 år. Jeg har også sendt e-post til styrere, for å få tak i e-post-adresser til pedagogiske ledere på storbarn avdeling. Når jeg sendte e-post til pedagogiske ledere la jeg ved informasjonsskriv og skrev kort om at det handlet om å delta i et intervju i sammenheng

med min masteroppgave. Jeg skrev også at jeg på grunn av tidsfristen ønsket å gjennomføre intervjuene før utgangen av desember.

4.4. Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Intervjuet er den mest anvendte metoden når det kommer til kvalitativ forskning. Det handler om å få utfyllende kunnskap om hvordan de som blir intervjuet opplever sin livssituasjon, og hvilke perspektiver og synspunkter de har til temaer. Intervjuet gi særlig rom for erfaringer, følelser og tanker (Thagaard, 2018, s. 89). Igjennom intervjuet søker forskeren å forstå betydningen av sentrale temaer i livsverdenen til Informanten (Kvale & Brinkmann, 2019, s.47). Dette med bakgrunn i at fenomenologien ligger som bakgrunn for intervjuet.

Det kvalitative forskningsintervjuet inneholder både meningsspørsmål og fakta spørsmål. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt igjennom normalt språk. Som forsker ønsker man nyanserte beskrivelser av livsverdenen igjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger. I kvalitative forskningsintervjuer etterspør man så eksakte beskrivelser knyttet til den som blir intervjuet sine følelser, opplevelser eller handlinger. Det er ønsket nyanserte beskrivelser framfor klare kategorier. Det er ofte spesifikke situasjoner eller handlinger man ønsker informasjon om. Det er fordi det er et satt tema for forskningen. Det er også sentralt at den som intervjuer er åpen for nye og uventede fenomener.

Målet med intervjuet er å søke etter hvor meninger, holdninger og tanker kommer ifra og hvordan eller hvorfor dette forandres. Hva brukes som verktøy i tenkningen. Finner man motsigelser bør man prøve å finne ut av hvorfor disse oppstår. Det er også slik at den som blir intervjuet kan endre sine meninger og tanker omkring temaet under intervjuet. Det som også er spesifikt for et kvalitativt forskningsintervju er at man som forskjellige intervjuere, som bruker samme intervjuguide kan finne helt forskjellige ting. Det kan også produseres utsagn

som er ulike om de samme temaene med bakgrunn i forskjellige grader av sensitivitet og kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47-49).

I dybdeintervjuene tok jeg utgangspunkt i det som tidligere er presentert om fenomenologien og det kvalitative forskningsintervjuet med meg inn i intervjuprosessen. Fra fenomenologien tok jeg med meg at jeg var ute etter deres tanker, følelser, erfaringer og tanker rundt tematikken i oppgaven. I fra det kvalitative intervjuet tok jeg med meg at jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål for å få tak i nyanserte beskrivelser. Jeg tok utgangspunkt i at de pedagogiske lederens arbeid i barnehagen var deres livssituasjon og utformet spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 3).

Jeg har som utgangspunkt for hele undersøkelsen vært opptatt av at jeg ønsket informasjon om deres synspunkter og perspektiver innenfor barnehagen. Jeg har vært opptatt av å få tak i deres erfaringer, tanker og følelser. I intervjuene spurte jeg etter: «Hva tenker du når jeg sier pedagogisk arbeid?», eller «Hva tenker du på når jeg sier vurderingsarbeid?» Jeg har også spurt: «hvilke erfaringer har du med personalets rolle i lek ute?», «Hvilke erfaringer har du med personalets deltakelse i vurderingsarbeid?» Det er flere eksempler, men jeg har i alle spørsmålene vært ute etter deres erfaringer, tanker og følelser knyttet til temaer tatt ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har også stilt oppfølgingsspørsmål for å få nyanserte beskrivelser og eksakte beskrivelser rundt handlinger og opplevelser. Jeg har vært åpen og vært oppriktig nysgjerrig, noe som har medvirket til at jeg ikke, aktivt har deltatt til beslutninger i resonnement, men gravd dypere. Dette for å få en forståelse av hvor meninger, holdninger, tanker eller arbeidsmåter kommer fra. Jeg har også stilt spørsmål som har synliggjort de pedagogiske ledernes bruk av verktøy i sin tenkning. Her kan faglitteratur, rammeplanene eller lignende ha blitt trukket frem som et argument for deres tenkning. Jeg har også funnet motsigelser og spurt oppfølgingsspørsmål for å tydeliggjøre motsigelsene. Jeg har også vært åene og stilt spørsmål flere ganger og hatt en løpende dialog i intervjuene noe som også har satt i gang tankeprosesser hos de jeg har intervjuet slik at de kan ha endret sine utsagn og tanker. Jeg har også være veldig klar på at jeg ikke kan få like svar ut ifra intervjuene da det er forskjellige mennesker, med forskjellige, tanker og erfaringer. På grunn av at intervjuet er en dialog, men forskjellige oppfølgingsspørsmål som blir drevet frem der og da, vil dette medføre at ingen kan få det eksakt samme svaret. Da svarene er

kontekstavhengig og dermed kan en annen intervjuer med samme spørsmål få andre svar, fordi man ordlegger seg annerledes og stiller forskjellige oppfølgingsspørsmål.

Under intervjuene støttet jeg meg til en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3). Fordelen med en klar struktur på intervjuet er at de svarene jeg får er sammenlignbare, fordi jeg har innhentet kommentarer til de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 91). Siden jeg spør om erfaringer skjer det at ikke spørsmålene blir helt like, men at det har en fellesramme. Dette er ofte benyttet i kvalitativ forskning. Temaene er ofte fastlåst fra før av, men rekkefølgen kan vi bestemme underveis og samtidig passe på at temaene som er spesielt viktig for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjusamtalen. Intervjuet har en struktur som er fleksibel, hvor vi tilpasser intervju spørsmålene rundt hva informanten beskriver, og en kan inkludere spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Det kvalitative forskningsintervjuet er som en samtale hvor både forskeren og informanten styrer ved kunnskaper og temaer som blir tatt opp (Thagaard, 2018, s. 91). Det er også helt normalt å anvende oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre til flere beskrivelser eller for å presisere. Det er også sentralt å følge opp generelle spørsmål med spørsmål om konkrete hendelser. Dette for å få innblikk i Informantenes meninger og vurderinger i lys av deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96-97).

4.4.1. Forberedelser- utarbeidelse av intervjuguide

Forberedelsene til intervjuet besto av å utarbeide en intervjuguide. Når jeg lagde intervjuguiden, hadde jeg et oppsett av spørsmål. I min intervjuguide begynte jeg med noen generelle spørsmål som gikk på hvor lenge den pedagogiske lederen hadde arbeidet som pedagogisk leder og om de kort kunne beskrive en god arbeidsdag. Dette ble brukt som en inngang inn i intervjuet før jeg begynte å stille spørsmål som kan bidra til å svare på min problemstilling. Jeg hadde i intervjuguiden veldig konkrete spørsmål. Med forslag til oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ble ikke noe jeg fulgte slavisk i intervjuene, men en hjelp til å stille spørsmål som gjorde at de ble svart på slik at forskningsspørsmålene og problemstillingen også kan svares på. Selv om mange av spørsmålene ikke direkte ble spurt i intervjusituasjonen var dette en god forberedelse og hjelp til å kunne stille gode spørsmål i

intervjuene. Jeg var påkoblet hva jeg lurte på og kunne ut ifra dette stille spørsmål som ville gi svar i de ulike intervjukontekstene.

Jeg skulle egentlig ha et pilotintervju, men på grunn av sykdom hos alle jeg kunne spørre ble dette ikke noe av. Jeg hadde allerede avtalt et intervju med en av intervju personene og bestemte meg da for at jeg skulle gjennomføre det intervjuet og kjenne på i etterkant om det skulle være et pilotintervju eller et reelt intervju. Jeg følte meg godt forberedt og fikk veldig gode svar opp mot både problemstilling og forskningsspørsmålene så jeg har valgt å beholde det intervjuet som et av de tellende intervjuene i min oppgave.

4.4.2. Gjennomføringen av intervjuene

Med bakgrunn i mitt vitenskapsteoretiske ståsted ble samtlige intervju gjennomført på informantens arbeidsplass. Ved å oppsøke informantene på deres arena i stedet for min egen, ønsket jeg å skape trygghet slik at deres erfaringer og følelser i større grad kom til syne. Vi gikk igjennom informasjonsskrivet og fikk signaturer før jeg startet intervjuet. Jeg forklarte også sikkerheten på både lydfilen og det transkriberte materialet før vi begynte intervjuet for å trygge informanten. Noen kunne være litt spente og nervøse så jeg gjorde dette for å roe dem litt ned, samtidig som at jeg sa at jeg kun var ute etter erfaringer, tanker og arbeidsmetoder rundt temaene. Jeg har nevnt det litt tidligere at jeg ikke fulgte intervjuguiden slavisk. Dette fordi det var forskjellige mennesker som svarte. Jeg spurte om deres tanker rundt et tema for så å spørre videre ut ifra deres svar og brukte intervjuguiden som en hjelp for å holde meg innenfor temaet og passe på at mine spørsmål ble besvart i løpet av intervjuet. Ved å gjøre det fikk jeg også brukt flere forskjellige typer spørsmål. Både introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål strukturerende spørsmål, Taushet og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 166-167).

Noen eksempler er introduksjonsspørsmål: Hva tenker du når jeg sier pedagogiskarbeid? Oppfølgingsspørsmål ble også benyttet ved å nikke, si ja eller spørre: Hvordan oppleves det for deg når dere arbeider på den måten? Som en oppfølging for å få mer utdypede og inngående svar brukte jeg inngående spørsmål: du nevner en metode her, kan du utdype og forklare den

for meg? For å komme enda nærmere informantenes følelser, tanker eller erfaringer brukte jeg spesifiserte spørsmål: Hvordan handler du når du opplever dette? For å få klarhet i informantenes svar brukte jeg direkte spørsmål for å bekrefte min oppfattelse av deres svar: Er det slik at dere kun vurderer dette hvert halvår og at det ruller og går i mellomtiden eller vurderes det kontinuerlig? For å få tak i informantenes refleksjoner rundt tema benyttet jeg indirekte spørsmål: Hva tror du kollegaen din får av utbytte om du ikke faglig gjør dine tilbakemeldinger? For å holde strukturen og sikre at jeg fikk svar på tematikken jeg lurte på, eller komme meg inn på tematikken ved side sprang brukte jeg strukturerende spørsmål: Da tror jeg at jeg har fått svar på det jeg lurer på her, og vi kan skifte litt tema. Det kan ha noen sammenhenger så det er helt greit å plukke opp igjen tråder. Men hva tenker du når jeg sier voksnes rolle i eller til lek? Fortolkende spørsmål ble også brukt for å sikre min oppfattelse av informantenes svar: Du nevner her at dere arbeider med det i hverdagen, hvordan skjer det? Eller Det du sier nå er at... har jeg forstått deg riktig? Taushet ble også brukt en del for å gi Informanten rom til å tenke, utbrodere svar og lande svarene sine. Variasjonen på spørsmålene har vært med på å sikre at Informanten har kommet med svaret på hele spørsmålet, fått muligheten til å forklare, komme på ting og bekrefte at jeg har forstått det Informanten har fortalt. Intervjuene hadde noe forskjellig lengde: fra 40 minutter til 60 minutter, og denne variasjonen skyldtes at noen hadde mer på hjertet og/eller inkluderte andre temaer sammenlignet med andre.

4.4.3 Transkribering av intervjuene

I etterkant av alle intervjuene transkriberte jeg hvert intervju. Jeg prøvde å være så effektiv som mulig og både gjennomføre intervjuet og transkribere intervju før jeg gikk videre til neste intervju. Dette klarte jeg med alle intervjuene. I transkriberingsprosessen formulerte jeg materialet slik som informantene snakket Med både «eh» og selvavbrytelser for å få med meg helheten og ikke miste noe som kunne være nyttig. Når jeg hadde transkribert alle intervjuene satt jeg med 46 sider materiale. Dette er da mine data før analysering, kategorisering og tolkning.

4.4.4 Analysering, kategorisering og tolkning

Når man skal analysere kvalitative data begynner prosessen i det vi henter inn data (Thagaard, 2018, s. 151). Det vil si at min analyse begynte i intervjuet, fordi jeg forsøkte å forstå meningsinnholdet i det informantene snakket om. Men for å systematisere data og gjøre en analyse er det flere steg man må komme seg igjennom. Det første omhandler at man må bli fortrolig med referatene fra intervjuene. Den andre fasen handler om å finne en analytisk tilnærming som er gunstig for prosjektet. En anvender temaanalytisk tilnærming når en utforsker temaer. Dette gjør jeg ved å sammenligne data om samme tema på en enhetlig måte og sammenligner (Thagaard, 2018, s.151). Jeg transkriberte intervjuene, hørte over og leste flere ganger for å sikre at jeg hadde fått med meg alt av innholdet. Etter transkriberingen begynte kodingen. Temapresentasjonen av empiri gjennomgår fire trinn. I trinn 1 gjennomgås datamaterialet. Jeg hørte igjennom de innspilte intervjuene og leste gjennom det transkriberte materialet flere ganger. Temapresentasjonen av empiris trinn 2 er temakartlegging. Under dette trinnet delte jeg intervjuene inn i temaer knyttet til forskningsspørsmål. Trinn 3 tar for seg temagrupping, i arbeidet fant jeg undertemaer under de forrige temaene jeg hadde etablert. Jeg så på materielt og delte inn i nye grupperinger. I arbeidet med trinn 4 disposisjon og arbeidsplan så jeg på hvilke funn som ble presentert i kunnskapsstatus og hvilken teori som ble presentert i teori kapittel og knyttet mine funn opp mot dette. (Eggebø, 2020, s112- 120). Disse trinnene kan ses i sammenheng med Thangaard (2018) sin fremgangsmåte for kvalitativ forskning, men her brukes andre begreper og mer spesifiserte begreper. Eggebø (2020) presenterer arbeidsmetoden i større grad enn de faglige begrepene innfor arbeidsmetoden.

Koding er en vanlig fremgangsmåte når man analyserer innenfor kvalitativ forskning. Det innebærer at man deler opp teksten og betegner deler av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Jeg kodet ut ifra noen under temaer som gikk igjen. Min mal for analysen finner sted i vedlegg 4, og viser til hovedkategorier og underkategorier. Hovedkategorier og underkategorier er utviklet fra kodingsarbeidet. Dette er også koder som kom frem i intervju spørsmålene. Etter å ha kodet laget jeg et skjema for klassifisering av kategorier. Før kodingen leste jeg alle de transkriberte intervjuene flere ganger for å bli bedre kjent med materien. Jeg ønsket å gjøre dette for å få med meg hele poenger fra intervjuene og passe på at helheten ikke ble ødelagt av kodingene, men bragt inn og satt i sammenheng. Dette kommer

også frem i presentasjonen av empiri ved at jeg har linket flere spørsmål og svar sammen når jeg viser til mine funn. Jeg har også tatt inn noen temaer vi kom inn på i intervjuene for å fremme helheten. Så selv om jeg kodet og klassifiserte, trakk jeg frem sammenhenger og helheter fra intervjuene.

Klassifisering i kategorier er noe som blir brukt i deduktiv metode. Det vil si at jeg har betegnet kategoriene ut ifra begreper i fra problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål (Thaagaard, 2018, s.154). Min problemstilling og forskningsspørsmål er laget med bakgrunn i tidligere forskning. Derfor benytter jeg deduktiv analyse.

Klassifiseringen inn i kategorier er med på å gjøre det mer oversiktlig og systematisk inn i presentasjonen av empiri og sammenligningen av stoffet. Jeg laget med et skjema som hjalp meg med klassifisering i kategorier. Jeg har brukt mine forskningsspørsmål som en hovedgruppe. Jeg har så delt den inn i koder eller underkategorier som jeg har funnet ved hjelp av kodingen jeg hadde gjort i forkant av klassifiseringen. Dette gjorde at jeg delte opp forskningsspørsmålene inn i del kategorier hvor jeg så kunne skrive inn funn i det transkriberte materialet. Dette gjorde at intervjuene ble klassifisert og organisert på en måte som gjør dem lettere å sammenligne. Også se linjer, likheter, ulikheter og se alt materialet som en helhet.

4.5. Ethiske betraktninger i tilknytning intervju og analyse

Det er flere etiske betraktninger som må tas. En side av det etiske er at man kun kan intervju om informanten har gitt ett skriftlig informert samtykke. Det kan være vanskelig å gi god nok informasjon og mye nok informasjon da intervjuet kan endre både innhold og form da intervjuet påvirkes av at det er en samtale imellom intervjuer og informanten. Dette påvirkes både av hva Informantene sier, og hvilket kroppsspråk de bruker. Derfor kan man stille spørsmål til om informantene har god nok informasjon når de gir sitt samtykke (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg har derfor tydelig sagt ifra til alle deltakere at de når som helst frem til levering kan trekke sitt samtykke og komme med kommentarer eller be om å lese igjennom transkribert intervju om de ønsker i forkant. En annen ting som må tas i betraktning er å verne om privat livet til deltakerne (Thagaard, 2018, s. 114). Jeg har vært nøye på dette ved at jeg kun har stilt spørsmål knyttet til arbeidet i barnehagen og som går på erfaringer og tanker rundt barnehagetemaer. Det er også viktig å tenke over at informantene ikke skal komme til

skade. Det å være forsiktig med å stille spørsmål rundt motsigelser i svar eller svar og kroppsspråk kan være med på å bidra til dette (Thagaard, 2018, s. 114).

Etiske betraktninger knyttet til temaanalysen tar for seg at, når man klassifiserer informasjonen man har fått igjennom et intervju tar man ut deler av en helhet. Det kan være med på at informantens helhetlige situasjon blir mindre fremhevet, fordi det som blir trukket frem kan mangle sin helhet. Det handler også om at jeg som forsker kan definere det som blir sagt og trekke ut det jeg ser på som gjeldene eller at jeg forstår det som kommer frem på en gitt måte med bakgrunn av faget jeg er en del av (Thagaard, 2018, s.179). Dette er noe jeg derfor har vært svært opptatt av og stilt spørsmål rundt i intervjuene. Dette for å forsikre meg om at jeg har forstått informantene riktig. Det er også noe jeg har tatt med meg inn i klassifiseringen og analyse av det transkriberte materialet. De ulike type spørsmål er allerede gjort rede for tidligere i oppgaven. En fordel med denne analyse teknikken er at det er lettere å verne om anonymiteten når man kun presenterer deler av det som har kommet frem i intervjuet og på en oppstykket måte som sammenligning med de andre intervjuene. Dette fordi intervjuet ikke blir presentert i en helhet og er derfor vanskeligere å kjenne igjen. Jeg har også sørget for anonymisering ved å ikke sette merknader rundt informantene i framskrivningen i presentasjonen av empiri. Det fordi kategoriseringen eller merknaden kan føre til at mennesker som kjenner til informanten eller praksisen i barnehagen kan forså hvem informanten er. Jeg har derfor unngått dette. Jeg har også transkribert alle intervjuene slik at det er på bokmål og ingen dialekter. Dette for å verne om anonymiteten til Informantene (Thagaard, 2018, s.180).

4.6. Søknad til NSD, informert samtykke og konfidensialitet

I forkant av intervjuene sendte jeg en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Siden jeg skulle gjøre opptak av intervjuene og prosjektet derfor ville ta for seg personopplysninger, sendte jeg en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig (NSD) i forkant av intervjuene. Justeringer underveis med tanke på, endring i hvem jeg ønsket å intervju, intervjuguiden og tittelen som ble endret ble meldt inn til NSD. Jeg har vedlagt siste godkjente søknad da det er den som er gjeldene for oppgaven (vedlegg 1). Jeg fikk godkjent endringene før jeg begynte datainnsamling.

4.7. Forskerrollen

Forskerrollen er sentral når intervju brukes som metode for å tilegne seg kunnskap på et område. Det med bakgrunn i at forskerrollen påvirker kvaliteten av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). De trekker også frem forskerens moralske integritet, empati, engasjement og sensitivitet. Det fordi det er forskeren som innhenter svar på spørsmålene i intervjuet. Forskerens erfaring, kunnskap, rettferdighet og ærlighet spiller også en sentral rolle. Forskerrollen og dens etikk settes i tydelig sammenheng. Jeg har igjennom hele prosessen vært oppriktig nysgjerrig på svarene fra intervjuene og å lytte til de pedagogiske ledernes erfaringer og tanker rundt temaene. Dette har jeg synliggjort også i intervjuene ved å stille forskjellige typer spørsmål for å mest mulig innsikt og forståelse for deres tanker, refleksjoner og erfaringer. Jeg har også i presentasjonen av empiri brukt flere direkte sitater for å beholde informantens uttalelser istedenfor å generalisere og bearbeide dem for mye. Dette er med på å styrke kvaliteten og har vært et bevisst valg fra min side som forsker. Kvale & Brinkmann (2019, s. 195- 196) tar også for seg en rekke kvalifikasjoner intervjueren må inneha. De trekker frem at intervjuer må være kunnskapsrik, Strukturerende, vennlig, klar, åpen, følsom, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Dette legger grunnlaget for forskerens rolle i møte med informantene under intervjuene.

4.8. Forskningsprosjektets kvalitet

Sammenheng mellom vitenskapsfilosofi, problemstilling, forskningsspørsmål, metode, intervjuguide, presentasjon av empiri, drøfting og avslutning er sentral for forskningsprosjektets kvalitet og sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har jeg hatt med meg i hele prosessen av arbeidet knyttet til denne masteroppgaven. Mine valg i denne undersøkelsen bidrar til at ingen kan få de samme svarene som jeg har fått hvis de hadde gjort samme undersøkelse. Dette har jeg gjort rede for under overskriften som tar for seg intervjuguide og intervju i metode delen av oppgaven. Jeg har ikke vært ute etter et svar med to streker under svaret, men å få tak i erfaringer, tanker og følelser. Undersøkelsen vil derfor være gyldig for de jeg har intervjuet, men være med å sette søkelys på en større del av organisasjonsstrukturen og kulturen. Den er med å sette et søkelys på noe som kan være en utfordring i barnehagen og som dermed kan være en vei inn i andre undersøkelser. Svaret på

problemstillingen i oppgaven kan ikke generaliseres utover denne undersøkelsen. Selv om den ikke kan generaliseres er oppgaven med på å sette søkelys på noe som kan være relevant/aktuell eller av betydning for feltet og som derfor kan brukes som utgangspunkt for videre og større undersøkelser.

5. Presentasjon av empiri

I min presentasjon av empiri- som er funn gjort i analysen av datamaterialet. vil jeg trekke frem funn gjort i mitt datamateriale, som er innsamlet igjennom dybdeintervjuer. Jeg har delt presentasjonen av empiri inn i tre hovedtematikker ut ifra analysearbeidet. De tre hovedtematikkene er:

- Pedagogisk arbeid og vurderingsarbeid
- Arbeidsmetoder i vurderingsarbeid
- Fagspråk versus hverdagspråk.

Jeg vil i løpet av min presentasjon av empiri presentere funn gjort i analysen. Jeg vil presentere ut ifra hovedkategorier og underkategorier. Jeg vil i løpet av presentasjonen av empiri bruke begreper allerede presentert i teori kapittel 3. Presentasjonen av empiri viser til utdrag fra intervjuene, noen poenger for seg selv, andre med oppfølgingsspørsmålene.

5.1. Pedagogisk arbeid og vurderingsarbeid

Pedagogisk arbeid og vurderingsarbeid er to sider ved barnehagen som ofte henger sammen. Dette kommer også frem i presentasjonen av empiri. I presentasjonen av empiri vil jeg vise til forskjellige sider ved både pedagogisk arbeid og vurderingsarbeid, samt metoder innenfor vurderingsarbeidet og hvilken ledelsesstil som benyttes og hva som er bakgrunnen for valget.

5.1.1. Pedagogiske lederes forståelse av vurdering og pedagogisk arbeid

I intervjuene kom det frem flere sider ved vurderingsarbeidet og det pedagogiske arbeidet. Hverdagslig vurdering, planlagt vurdering, veiledning, egenvurdering, hverandrevurdering og pedagogiske lederes vurdering av personalet ble presentert som forskjellige sider ved vurderingsarbeidet. Pedagogisk arbeid ble beskrevet som barnehagens helhet eller planlagte og spontane aktiviteter og endringer som ble gjort i løpet av en dag. Det pedagogiske arbeidet ble løftet frem til å omhandle både barna og personalet. Jeg vil i denne delen av

presentasjonen av empiri presenterer funnene som beskriver vurderingsarbeidet og det pedagogiske arbeidet.

5.1.2. Forståelse av vurdering

Det er to sider av vurdering som blir trukket frem under intervjuene. Det er det som lagt frem som planlagt vurdering og hverdagslig vurdering. Planlagt vurdering blir trukket frem av alle de fire jeg intervjuet. Det blir trukket frem å evaluere planer i etterkant av gjennomført opplegg, dokumentasjon, tiltak og vurdering av tiltak, planleggingsarbeid, etterarbeid, utvikling og endring. Det blir også trukket frem som en del av planleggingsfasen hvor man ser på hva man har gjennomført tidligere, og hva man ønsker å fortsette med eller gjøre annerledes:

Vurdering kan være flere ting, men alt vi gjør for å evaluere og at man går igjennom hva man skal gjøre, hva som er lurt, lager en plan og evaluerer godt i etterkant. Det er viktig

Noe av det samme blir også trukket frem i et annet intervju. Når jeg spurte om hva de tenker på når jeg sier vurderingsarbeid, fikk jeg også dette svaret:

Da tenker jeg på hva vi på en måte vurderer som vi på en måte legger opp til igjennom ukeplaner, når vi har møter, hva vi prater om når vi snakker om hva vi ønsker å gjøre i barnehagen og også hvordan vi prater om det igjen i ettertid. Hvordan jeg jobber med det i ettertid, hvordan vi skal arbeide med det, hva vi skal fortsette med eller gjøre annerledes.

I sitatet forklarer den pedagogiske lederen hvordan de fremdriver sirkulære vurderingsprosesser. Det kommer også frem at vurdering finner sted i ulike møte arenaer som avdelingsmøter, leder møter, personalmøter og planleggingsdager. Også foreldremøter og foreldresamtaler blir trukket frem som arenaer hvor vurdering skjer. Den hverdagslige vurderingen handler om alle valg man tar i løpet av en dag, endringer man gjør, tanker om arbeidet man har gjennomført og både egevaluering og hverandrevurdering. Veiledning av personalet blir også trukket frem som en hverdagslig vurdering. En av de pedagogiske lederne trekker frem både vurdering i hverdagen og vurdering med og av personalet:

Første tanken er en sånn skriftlig vurdering. Men det trenger ikke nødvendigvis å være det. Det kan være at du vurderer. (..) At du for eksempel hadde en konfliktløsning med noen barn. Også tenker du etterpå, at det var kanskje ikke så lurt at jeg gjorde det sånn og sånn. Det kan være en vurdering. Eller at jeg tenker at det var lurt, at jeg gjorde sånn og sånn. For din egen del da, men også om du vurderer en situasjon for noen i personalet. Nå oppsto det noe her og jeg så at du gjorde sånn og sånn, hva er det som gjør at du gjør sånn og sånn? Eller kunne du ha gjort det annerledes? (..) Eller bruke meg selv også da. Det oppsto en situasjon. Så du den? Jeg føler kanskje at det ble litt feil. Hva tenker du rundt det? Jeg tenker at det også kan være vurderingsarbeid. Jeg føler jo egentlig at sånn skriftlig vurdering og evaluering går litt inn i hverandre.

Jeg var også nysgjerrig på hva som ble vurdert i de planlagte vurderingene som oftest skjer i møtevirksomhet eller i planleggingsarbeidet. Dette ble da trukket frem:

det er nok mye sånne små vurderinger, på de små tingene i hverdagen på avdelingsmøter. Sånn som lekegrupper eller formingsaktiviteter og sånne ting. Så er det litt større planer på aldersinndelte grupper, turer, juleaktiviteter og større prosjekter da.

De små vurderingene i hverdagen peker til pedagogiske lederens bruk av fagligskjønn i møte med hverdagslige aktiviteter og hendelser.

I et annet intervju kommer dette svaret frem:

Det er for eksempel hva vi har i samlingsstund, eller hva slags aktiviteter vi legger til rette for og aktiviteter med barn i små grupper. Hva skal vi gjøre på leke rommet? Hva skal vi gjøre på bygge rommet i dag? Hva gjør vi på tur? Og prøve å se hva vi kan fortsette med og hva må vi gjøre annerledes.

Her kommer det frem at det er strukturer og innhold som blir vurdert.

I et tredje intervju får jeg dette svaret på samme spørsmål:

(..) Rutiner, overgangssituasjoner, hvordan vi kan løse det best mulig. Her kjenner vi at det korker seg eller blir litt stressende for oss voksne, også har vi jobbet mye med overgangssituasjoner igjennom kultur for læring. Så vi har på en måte vært igjennom noen runder, men det å hente det opp igjen. Så det er mye rutiner og overganger, mye

diskusjoner rundt jobbing opp mot enkelt barn. Litt sånn vurdering rundt hvordan, både det å sette inn tiltak, men også hvordan møte på best mulig måte og jobbe mot samme mål. Så det er mer sånn struktur. Det kan jo av og til hende at man vurderer samlingsstund og slik ting, men det er ikke i fokus. Det er struktur, overganger og barna.

Ut ifra disse svarene ser man at det er litt forskjellig fokus i barnehagene. Det som oftest står i fokus i vurderingsarbeidet er: aktiviteter, rutiner, overganger og barna.

5.1.3. Forståelse av pedagogisk arbeid

Når jeg spurte de pedagogiske lederne hva de legger i pedagogisk arbeid svarte tre av fire at alt vi gjør i barnehagen er pedagogisk arbeid. Det ble særlig trukket frem det som er planlagt med et eget formål eller mål, alt fra lek til læring, men også omsorg, sosial kompetanse og utvikling. En av fire trakk også frem veiledning av personalet som pedagogisk arbeid og la vekt på at pedagogisk leder ikke bare har ansvaret for barnegruppen, men personalet også. Det blir av alle de pedagogiske lederne trukket frem at pedagogisk arbeid både er det som er skriftlig planlagt, men også alle valg, overveielser, endringer og alt innhold i dagen som ikke er planlagt også er pedagogisk arbeid.

(...)Både planlagte planer, men og like mye i hverdagen. Du kan jo ha planer, men du må jo ofte gjøre endringer i de planen, fordi det er jo mennesker du jobber med. Og da må du tilegne dagen i forhold til hvordan formen til barna er, og hva det er de er interessert i. Så pedagogisk arbeid er jo både det skriftlige, men også det som skjer i løpet av en dag. Både i forhold til barna og de voksne egentlig. (...) Jeg tenker jo veiledning er jo på en måte pedagogikk. Det å veilede personalet også. I forhold til hvordan og hva vi tenker at det er lurt at vi gjør i forskjellige sammenhenger og situasjoner som dukker opp. For det er jeg som pedagogisk leder som har man ansvar for både personalet og barna.

Her kommer det frem at den pedagogiske lederen skaper dypere forståelse for et begrep ved å sette begrepet i sammenheng med relevant erfaring. Det medfører at begrepet kan bli mer kjent for personalet ved at begrepet får et konkret meningsinnhold. Det kan ses i sammenheng

med å bruke fagspråk på kjente begreper eller å faglegge for personalet for at personalet skal forstå begrepene. Dette kom tydeligere frem senere i intervjuet hvor den pedagogiske lederen kom med eksempler på veiledning, faglegging og kunnskapsutvikling i hverdagen igjennom samtale, ved å stille spørsmål og bruke seg selv som eksempel. I svarene kommer det frem at pedagogisk arbeid både handler om her- og nå pedagogikk, ved at de beskriver at pedagogisk arbeid skjer i nuet, alle overveielser og valg som blir tatt er en del av de pedagogiske arbeidet. Utfordringer i profesjonelt omsorgs- og relasjonsarbeid, ved at det legges frem at en må tilegne seg barnas dagsform. Individuell orientert pedagogikk, ved at man må ta utgangspunkt i hva barna er interessert i og enkelte barns dagsform. Ulike støttehandlinger i lek, da lek er en sentral del av barnehagedagen og personalets arbeidsoppgave er å støtte barna i lek En integrert pedagogikk der tiltak flettes sammen kommer frem ved å løfte kompleksiteten. Det at noe er planlagt, andre ting skjer spontant, og gjør at man må ta valg og overveielser i løpet av dagen. Det spontane og planlagte med ulike grader av kontroll blir løftet frem igjennom det planlagte og spontane i hverdagen i utdraget over.

5.1.4. Oppsummering:

For å oppsummere denne delen av oppgaven kommer det frem en forståelse av vurdering som en del av det didaktiske arbeidet, men også vurderinger og evalueringer som skjer i løpet av en dag. Det kommer frem hvordan veiledning blir sett på som vurdering og hvordan de pedagogiske lederne godtar vurderinger begge veier uten at kunnskap eller kompetanse har innvirkning på dette. Det kommer også frem at de pedagogiske lederne kan bruke veiledningssituasjoner for å faglegge personalets praksis. Det kommer frem at de pedagogiske lederne bruker fagligskjønn inn mot hverdagslige vurderinger og endringer de foretar seg i løpet av en dag. Strukturen er ofte noe som blir vurdert i planlagt og hverdagslig vurdering og den kollektive autonomien kommer til syne ved at alle i personalet er med på å vurdere og gjøre beslutninger. Den pedagogiske lederen har derfor en intellektuell jurisdiksjon inn i vurderingsarbeidet og beslutningsprosesser.

5.2. Arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet

I denne delen av presentasjonen av empiri vil jeg ha fokus på arbeidsmetoder i møte med vurderingsarbeidet. Hvordan ledelsesstil påvirker vurderingsarbeidet og hvordan personalgruppen bidrar inn og hvilken påvirkning det har for barnehagen som organisasjon.

5.2.1. Tilrettelegging for vurdering av personalets rolle i barns lek

Det kommer frem i intervjuene at det ikke er noen spesielle måter for å vurdere personalets rolle i lek. Noen sier at dette er noe de vurderer, selv om de ikke kan si noe om arbeidsmåten. Andre sier at de ikke vurderer dette. Det blir trukket frem mange arbeidsmetoder for vurderingsarbeidet. Jeg vil derfor presentere noen av arbeidsmetodene de bruker i vurderingsarbeidet, før jeg går mer inn i vurderingen av personalets rolle i lek.

5.2.2. Arbeidsmetoder i vurderingsarbeid

Det er flere arbeidsmetoder som blir trukket frem i vurderingsarbeidet. Arbeidsmetodene som blir trukket frem er pedagogisk analyse, pedagogisk sol, prosessorienterte planer, fargekoding av relasjoner og IGP. Dette er arbeidsmetoder som hviler på observasjoner og som brukes i møtevirksomhet, planlagt vurdering. Jeg har da spurt om hvem i personalet som deltar og om hvordan de pedagogiske lederne legger til rette for at alle skal delta. Personlighetstrekk blir trukket frem av samtlige pedagogiske ledere. Arbeidsmetoder og metoder for at alle skal delta blir brukt inn mot at alle skal delta og er dermed et verktøy for å sikre at alle menneskene, men forskjellig personlighet og emosjoner skal bli hørt og dermed gi alle plass. Om de så er en veileder, koordinator, ressurs, fullfører eller oppfinner. En av fire trekker frem at de alltid går runder på temaer slik at alle skal få sagt noe, de tre andre trekker frem at de stiller direkte spørsmål til de i personalgruppen som er mindre aktive. Det er den pedagogiske lederen som er den hybride teamlederen som tilpasser sin ledelses adferd mot de forskjellige deltakerne i teamet, som er kjent med dem og dermed stiller direkte spørsmål eller går runder for å sikre deltakelse. Det blir beskrevet på denne måten:

Først da når vi sitter på avdelingsmøte så prøver jeg å være nøye for at alle skal få si litt. Det er jo noen som prater mere enn andre. Eh, men det er viktig da. Da tar vi en runde slik at alle får sagt litt, også spør jeg da. For ofte er det en som ikke sier så mye så da prøver jeg å stille litt direkte spørsmål til den da for at alle skal føle seg inkludert og for at alle skal få sagt noe. Også er vi jo fire stykker så da føler jeg at det er en passe gruppe. Og at vi er trygge på hverandre. Hadde det vært flere hadde det vært vanskeligere å inkludere alle på den måten jeg ønsker da. Eh også underveis i hverdagen da så prøver jeg å gi positive tilbakemeldinger da. Nå gjør du det vi har sagt vi skal gjøre. Så bra. For det med positive tilbakemeldinger syntes jeg er veldig viktig da og at de ser at jeg ser dem, akkurat som med barna er det viktig at jeg ser de voksne, personalet.

Her kommer det frem at det å stille direkte spørsmål er viktig for at alle skal få bidra, men det kommer også frem noe annet som er interessant. Den pedagogiske lederen trekker frem positive, ufaglige og relasjonelle tilbakemeldinger i hverdagen som viktig som en tryggende faktor inn mot deltakelser i vurderingsarbeidet. Det relasjonelle arbeide i forkant av vurderingsarbeidet er sentralt for deltakelsen. Det at lederen kjenner til personalets personlighet og bygger relasjoner blir trukket frem som helt sentralt for deltakelsen i vurderingsarbeidet. En annen pedagogisk leder trekker også frem forskjelligheten i forskjellige team og at hun tidligere har gått runder for at alle skal bidra:

Før så har jeg det, det er jo litt forskjellig. Jeg har jo jobba i forskjellige teams og det er jo ikke alle som er like frempå. Så vi har prøvd å ha litt mer sanne runder. Slik at alle skal få si noe. Men det kan jo være litt sånn ubehagelig for noen da.

Den pedagogiske lederen poengterer også her menneskers emosjoner og personlighet i barnehageorganisasjonen, ved å fremheve ubehaget av å måtte delta. Mennesker er forskjellige mennesker og derfor må lederen velge forskjellige arbeidsmetoder og ledelsesstiler inn i vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet i barnehagen er ifølge intervjuene sterkt preget av medarbeidergruppen. Man velger arbeidsmetoder knyttet til å løfte alle frem. Dette kommer frem når de pedagogiske lederne snakker om deres arbeidsmetoder for vurderingsarbeidet og i deres beskrivelser av hvordan de arbeider for at alle skal få bidra inn. Eksempler på dette er arbeidsmetoder som pedagogisk sol og IGP dette er klare arbeidsmetoder for å få med alle i medarbeidergruppen. Det blir trukket frem at i bruken av pedagogisk sol kan alle bidra:

ofte så syntes de som er litt forsiktig at det lettere å si noe i farta enn å måtte formulere veldig mye. Det er noen som da blir styrende og noen som tenker at da trenger ikke jeg komme med noen nytt. Men da syntes jeg det er fint at man går en runde da og at alle får sagt litt forskjellige ting.

For da må alle si noe?

Ja, og det er veldig uskyldig da. Det er ikke noe som er riktig eller feil også tar man tak i det som flere drar opp og snakker om det etterpå og da er det ofte flere som bidrar. Opplever jeg da. Enn at man føler at nå skal vi evaluere, nå må du komme med masse. For det er jo ikke alle langtids vikarer som har utdanning og vi har lærlinger og vi har forskjellige grader av utdanning, kompetanse og erfaringer. Noen har veldig lang erfaring andre er ganske ferske i faget. Så for å få med alle syntes jeg det er en god måte og begynne på.

IGP blir også nevnt som arbeidsmetode av flere av de intervjuede pedagogiske lederne. «IGP brukes en del på enheten» og «IGP bruker vi mye da. At vi skal tenke for oss selv, så snakker vi sammen i gruppe og så skal det ut i plenum etterpå» I de to intervjuene som ikke er henvist til her blir også IGP nevnt som en arbeidsmetode som ofte brukes i større grupper.

I disse utdragene fra intervjuene som omhandler arbeidsmetoder ser man at ledelsesstil, valg av arbeidsmetoder og fremgangen i metodene er preget av relasjoner til personalgruppen, ivaretagelse av medarbeiderens personlighet og emosjoner, en horisontal koordinering av arbeidet, altså en flat struktur, med kollegialautonomi fremfor en sterkere jurisdiksjon hos lederen. Den intellektuelle jurisdiksjonen kommer til syne ved at det er den pedagogiske lederen som leder arbeidet. Men med forskjellige lederstiler som: deltakende, medvirkende, selgende og velmenende autoritær. Det jeg ser av horisontal koordinering altså hierarki i barnehageorganisasjonen er at den pedagogiske lederen leder arbeidet, intellektuell jurisdiksjon med en teamledelse som bærer preg av å være hybrid hvor lederen tilpasser seg den enkelte i personalgruppens faglige nivå og personlighet.

5.2.3. Erfaring med vurdering av personalets rolle i lek

Når det kommer til vurdering av personalet i lek blir det trukket frem at dette er noe som oppleves som vanskelig. Dette fordi det ikke finnes noen spesifikke punkter å vurdere ut ifra.. De forteller at det er et savn etter et verktøy som kan være med på å styrke vurderingen slik at vurderingene ikke fremstår som føling og synsing. Det blir også trukket frem at personalets rolle i lek er noe som ofte snakkes om i møte virksomhet, hva som blir gjort og hvordan personalet kan arbeide videre for å bli bedre på å være til stede i leken og berike den, støtte barna og være observante. De trekker frem at de vurderer personalets rolle i lek, men kommer ikke med konkrete arbeidsmetoder for dette eller kan vise til at dette faktisk skjer. Det som blir trukket frem er mer en generell prat rundt viktigheten av personalets rolle i lek og ikke en vurdering av den, i bakgrunn av dette kan pedagogisk leder ha gjennomført en egen vurdering av dette, som har ført til at dette snakkes om. Når jeg spurte de forskjellige pedagogiske lederne om de vurderer personalets rolle i lek fikk jeg dette som svar. Tre svarer at de gjør det og beskriver at de gjør det på denne måte:

Det kommer ofte opp når vi prater om ting, hvor viktig det er å være med i lek. Det er hele tiden noe som nevnes og snakkes om, men vi gjør kanskje ikke så mye vurdering. Men at vi ser at det er viktig med voksen tilstedeværelse, men kunne nok ha vurdert. Og kunne nok ha vært mer grundig der også. Det er mer å hente på.

En annen svarer:

Ja, det gjør vi. Vi snakker mye om det. Spesielt nå med tanke på språkmiljøet. At språket skal være en aktiv del i hverdagen og i hvilke situasjoner er det der. Og da har vi også sett mye på lekemiljø, altså hvordan avdelingen innbyr til leken og hvordan det skal være tilgjengelig for barna å få tak i det barna vil leke med.

En tredje svarer:

Ja det er jo sånn, når vi merker at det er vanskelig i lek eller noen sliter i lek så snakker vi om leken, og da snakker vi mye om de voksne, hva er det de voksne gjør? hvor er de voksne? Hva er det de voksne kan gjøre for å gjøre det bedre for barna? Hva skal den voksnes rolle være? og hva er det vi må gjøre for å ordne dette her? Og det blir det mer og mer fokus på, føler jeg da.

Her ser man tydelig at alle som svarer ja, de bedriver en vurdering som skjer i hverdagen eller i møtevirksomhet som bærer preg av å snakke sammen i teamet eller personalgruppen.

Når jeg spurte om de pedagogiske lederne vurderte personalets rolle i barns lek, ble det også trukket frem at det var vanskelig fordi personalet som ble observert ofte kunne endre væremåte og arbeidsmåte. Med bakgrunn i det ønsket en av de pedagogiske lederne et verktøy for egenvurdering som kunne brukes i samhandling med observasjon og veiledning. Det ble også trukket frem at veiledning på personalets rolle i lek kun blir veiledet fra styrer og pedagogisk leder i situasjoner hvor det er større mangler og ikke hos alle i personalgruppen. En annen pedagogisk leder snakket om viktigheten ved å stille spørsmål til personalet som kan se passive ut, da kunne det ofte bli trukket frem at det var en observasjon med et spesifikt formål som ble gjennomført og ikke ren passivitet. Det kommer også frem at det er ønsket om større kunnskap om vurdering av personalets rolle i eller til lek. Jeg spurte om den pedagogiske lederen føler på mangel på kunnskap i møte med vurdering av personalets rolle i lek og fikk da svaret:

ja. Kunne gjerne hatt mer. Mer om forskjellige metoder eller om det altså er noe, kunne bruke skjemaer, informasjon om det. For vi gjør jo mye muntlig. Det er mye som går på snakk. At vi prater sammen på møter, og at ja, det fungerer og det fungerte ikke, kanskje vi skal gjøre det sånn.

Jeg spurte også en av de pedagogiske lederne om pedagogiske lederes vurderinger oppfattes som synsing og føling:

Nei, jeg føler jo at jeg gjør det konkret og observerer og ser og ikke føler og tenker. Eh, det kan jo komme ut ifra tilbakemeldinger man får eller andre ser selvfølgelig. Og det hadde jo vært bedre å ha et verktøy å bruke. Jeg prøver å ikke synse og føle så mye. Men jeg tror det er mye av det i barnehager fremdeles. Men hvis jeg skal ha en veiledning på noe jeg har sett så er jo ikke det noe jeg føler da er det jo noen konkret som har skjedd som jeg vet.

Her kommer det frem at den pedagogiske lederen vet noe, uten å henvise til kunnskaper, teorier eller forskning. Det kommer ikke frem hvordan observasjonen blir fagliggjort eller

hvilke verktøy eller teorier den pedagogiske lederen bruker i sin tenkning når den henviser til at den har sett noe som den vet.

En relasjonell side ved vurderingsarbeidet som blir trukket frem i et av intervjuene er hvordan medarbeiderne forandrer seg når de vet at de blir observert. Den pedagogiske lederen legger det frem på denne måten:

Hvordan tenker du man kan vurdere personalets rolle i lek?

Det syntes jeg faktisk er ganske vanskelig. For jeg opplever særlig de voksne som er usikre blir annerledes i leken, hvis de vet at noen observerer eller skal vurdere. Det ultimale målet er jo hvis man hadde kommet dit at man kan vurdere seg selv. Men det blir jo å observere der også og veilede. Jeg syntes at hvis jeg sier ifra at jeg må observere litt her fordi jeg syntes det er noe rart, så oppfører de seg annerledes når jeg er i nærheten.

Hvorfor skjer det tror du?

Usikkerhet. Vi jobbet jo litt med det når vi hadde et utviklingsarbeid som gikk på garderoben, da observerte vi hverandre. Så det er jo også en vane sak. Og at man skal ikke føle at noen er ute etter å ta noen, men at vi har ett felles ønske om at vi ønske rå endre leken, hvordan kan vi endre leken? Og det er jo for det beste for barna. Og det må man nesten bare tåle. Selv om det ikke alltid er så behagelig å bli observert.

Tryggheten i personalgruppen preger dermed vurderingsarbeidet. Relasjonen til lederen og deres arbeidsmåter inn i vurderingsarbeidet påvirker hvordan medarbeiderne handler i situasjonene og kan dermed skape en falsk vurderingssituasjon. Det å kjenne til menneskers personlighet, emosjoner og ha en god arbeidsmåte inn i observasjonen er derfor sentralt for å kunne vurdere arbeidet, men samtidig se mennesket i situasjonen. I møte med dette ønsker altså den pedagogiske lederen en mal for egevaluering som kan brukes i samhandling med den pedagogiske lederens observasjon og vurdering for å skape et felles utgangspunkt. Dette er dermed et verktøy for å få med seg personalet med lavere faglighet inn i vurderingsarbeidet og skape forståelse for både vurderingsmetoden, men også faglighet rundt leken og personalets rolle i eller til lek. Det kommer også frem at det ikke er en vane å bli observert i

barnehagen og at vurderinger blir gjort ut ifra observasjoner, på hvilken bakgrunn gjør man da vurderinger?

5.2.4. Egenvurdering og hverandrevurdering

Alle de fire pedagogiske lederne trekker frem at det i hverdagen skjer mye udokumentert egenvurdering når det kommer til personalets rolle i lek. Dette kan komme til syne ved at personalet kommer med konstateringer på egen rolle i leken, noe positivt eller negativt. De kommer ofte til pedagogisk leder med slike konstateringer. Jeg spurte de pedagogiske lederne hvordan de møtte slike konstateringer. To av fire svarte da at de prøvde å møte med forståelse og støtte opp under deres opplevelse, men også gi tips til endringer som kan gjøre. De to andre svarte at de ofte stilte spørsmål til hvorfor personalet tror det de tror og prøvde å veilede dem inn i utviklende samtaler rundt tema. Veiledning ble av flere av de pedagogiske lederne trukket frem som en del av vurderingsarbeidet. De pedagogiske lederne beskriver hvordan de veileder og møter personalet igjennom hverdagslige vurderinger og hvordan de utfordrer personalets konstateringer inn i sirkulære prosesser eller hvordan de ikke gjør det ved å ta vare på det relasjonelle i organisasjonen. Jeg etterspurte derfor hvordan de pedagogiske lederne møter uttrykte konstateringer fra personalet og fikk forskjellige svar:

Jeg prøver å lytte, og støtte på det den har opplevd. Både om det er bra eller om det var noe som ikke var så veldig lett da. Ehm, kunne da har vært enda bedre til å stille litt spørsmål akkurat da. Litt sånn her. Det er jo ofte av hvis man drøfter ting, så kan det hende at jeg har opplevd det samme. Så man blir pratende om at åh, det har jeg opplevd også eller jeg har følt på det samme. og støtte at man har kjent på det samme. Kan noen ganger komme med: da har jeg prøvd. Og at det blir mer et råd på en måte. At jeg prøvde det og da skjedde det og da skjedde det og dermed komme med løsninger. Jeg kunne nok da ha vært bedre på å spørre litt videre når man har den kollegaen der. Hva den gjorde som tenkte at det var bra eller hva gjorde at det ble utfordrende, hva den tenker man kunne ha gjort annerledes også. At man kunne ha gjort det enda mer.

Her kommer det frem hvordan ledelsen er preget av det relasjonelle, at man godtar en konstatering, og ikke utvikler den til en sirkulær prosess. Den pedagogiske lederen ser personen, personligheten og emosjonen i situasjonen og vurderer dette som viktigere for ledelsen å se i situasjonen fremfor å drive vurderingen fremover igjennom veiledning og faglegging. Situasjonen blir ikke faglagt eller ført inn i en sirkulær vurderingsprosess.

Jeg formulerte spørsmålet på en litt annen måte i et annet intervju og spurte: En ansatt kommer til deg og sier: huff, dette var en dårlig situasjon. Hvordan møter du det? Og fikk dette til svar:

(..) Nå kjenner jeg de fleste ansatte, barna og jobben vår veldig godt, så da handler om at de skal føle seg imøtekommen og at jeg hører på det de sier og spør: hva gjorde at det ble slik? Er det noe med planleggingen? Er det feil sammensetninger? Er det noe vi ikke har tenkt på? Har vi feilvurdert noe? Er det noe du trenger mer kompetanse på for å gjøre den jobben? Er det noe faglig påfyll du trenger? Er det noen erfaringer du trenger? Er det noen planer? Er det noe vi kan endre?

Den samme pedagogiske lederen sier dette om veiledning av de ansatte:

(...) I veiledningen er jo målet at den som veiledes skal veilede seg selv (...) Med hjelp. (...) Det er ikke sånn at du kommer til meg med et problem og jeg gir deg svaret. Det er jo ikke veiledning. Det er jo å se på egen praksis, det er jo vurdering da. Det å gå inn i seg selv. Å se. Og få et spørsmål: hva tenker du du kunne ha gjort annerledes? Eller, tenker du kunne ha fungert bedre? eller tenker du det er noe vi burde endre? Da må det jo vurderes ut ifra eget arbeid, samtidig som man gjør det litt sammen. Og det gjør vi jo. Vi har minst en gruppe veiledning og en individuell veiledning hvert år. (...)

I denne situasjonen kommer det frem at lederen ønsker å se personen ved å imøtekomme følelsen og konstateringen, men samtidig veilede konstanteringen inn i en sirkulærprosess, ved å stille spørsmål til den. Her kommer teamledelsens hybride sammensetning til syne. Ved at den ikke er mekanisk og kun kan hige etter å utvikle fagligheten i veiledningssituasjonen og ikke kun organisk ved å se mennesket, personligheten og emosjonen i situasjonen. Det hybride gjør at man higer etter å møte konstateringen med veiledning inn i en sirkulærprosess,

men også imøtekomme mennesket med den personlighet og emosjoner i situasjonen. Dette bærer preg av en ledelse som kjenner til personalets personlighet, faglighet, verdier og emosjoner. En annen av de pedagogiske lederne trekker frem veiledning som en del av den hverdagslige vurderingen:

Hvis jeg ikke har sett situasjonen så prøver jeg å få den til å fortelle meg hvordan den opplevde sitasjonen, også prøver jeg å få frem, jammen det du gjorde der var bra. For ofte kan det hende at den personen kun ser helsvart på det den gjorde. Men som regel er det jo en del ting man har gjort riktig allikevel, så da prøver jeg å få frem det. Også kommer jeg med noen råd. For det er jo ofte det dem ønsker. Så da sier jeg kunne du ha gjort det sånn eller sånn? (...) Dette har vi jobbet litt med. At vi skal kunne være så trygg på hverandre at vi kan si sånne ting, både det at jeg kan komme til de andre og si at her kunne du ha gjort noen ting litt annerledes. Noen takler det veldig bra, mens hos andre må du være litt var på hvordan du sier ting da. Og da må jeg også se an hvem som egentlig spør om hjelp ut ifra hvordan jeg skal formulere det. For noen kan jo også ta det litt som kritikk og da må man prøve å formulere det på en måte slik at de tar det som veiledning og råd. Og ikke kritikk for det er jo ikke det det er ment som. Det er jo ment som en hjelp. Det er jo også slik at jeg også vil gjerne ha veiledning på ting for selv om jeg har lang erfaring, vil ikke det si at jeg er utlært for det. Jeg har jo fortsatt ting å lære jeg også. Som sagt. Det er jo litt måten man sier det på og at man kan bruke hverandre som sparringspartnere da.

Her kommer det relasjonelle i medarbeidergruppen frem igjen. Det å være trygge på hverandre. Her blir også veiledningen trukket frem og fagspråkets plass for å måtte forklare en situasjon. Fagleggingen kommer også til syne i situasjonen som blir beskrevet. Det å gi faglige råd, men ta vare på det relasjonelle slik at det ikke blir mottatt som kritikk er en viktig side for den pedagogiske lederen og det å stille spørsmål til egen praksis slik at andre kan bidra inn i lederens praksis er igjen med på vise det relasjonelle i barnehagen som organisasjon og hvor hybrid teamledelsen er. Den horisontale koordineringen av organisasjonen, altså den flate strukturen kommer til syne ved at pedagogisk leder ønsker å utvikle seg ved hjelp av kollegaer.

Jeg spurte om hvordan hverandre veiledning imellom personalet fungerte. Pedagogisk leder svarte da:

Inne på avdeling syntes jeg det er ganske greit, og vi har snakket mye om hva vi skal kunne gjøre mot hverandre og hva som er greit. Og at man skal tåle det når det gjøres på en ordentlig måte, når man får tilbakemeldinger. Men også at det skal være lov å si at dette får jeg ikke til eller dette er vanskelig. (...) Det er lov til å si ifra. Gjøres det på en grei måte og skal det tas på en grei måte. Og det fører til utvikling.

Når jeg er inne på om de pedagogiske lederne vurderer personalets rolle i lek kommer det frem hvordan personlighetstrekk kan være påvirkende for personalets rolle. Og vanskeligheten av å vurdere personalet er preget av at personalet er mennesker med personlighetstrekk og emosjoner.

Kanskje ikke nok, men vi har vurdert det ja, men det er vanskelig. Fordi det er jo noen som sier og mener at det er vanskelig å delta i lek (...) at vi er ulike og det er jo ofte lurt at personalet på en avdeling har ulike personligheter, og ikke bare det, men ulike områdene du er god på. At det er en som kreativ, praktiker, leken, drama. Men om man får alt for mange like på en avdeling er ikke det bra (...) For inn imellom er det barn som trenger hjelp for å komme inn i leken og da trenger vi også å delta i leken for at de skal få utvikle seg. Så det er nok noe vi kunne ha jobbet og snakket og vurdert enda bedre.

Her trekkes personlighet, kompetanse frem og at det å vurdere personalets rolle i lek kan være vanskelig.

5.2.5. Oppsummering:

5.2.6.

Arbeidsmetodene som blir brukt i vurderingsarbeidet sikrer deltakelse og er en hjelp for lederen til å møte de forskjellige menneskene i personalgruppen. Relasjoner skal trygges og beskyttes inn i vurderingsarbeidet, noe som påvirker til ufaglige relasjonelle tilbakemeldinger

for å trygge personalets relasjon til lederen som senere kan påvirke deres deltakelse i vurderingsarbeidet. Den pedagogiske lederens hybride ledelsesstil kommer også til syne ved at de må henvende seg på forskjellige måter til de forskjellige menneskene i personalgruppen. Verktøy blir tatt i bruk for å sikre deltakelsen, men inviterer da også inn til følelses begrunnede vurderinger istedenfor faglige eller kritiske drøftinger rundt tematikken. Det er også ønsket om verktøy for vurdering av personalet for å skape noe felles å vurdere ut ifra. Pedagogiske ledere viser også til at de vet, i møte med vurderinger uten å henvende seg til teorier, lovverk eller retningslinjer for barnehagevirksomheten. Det kommer også frem at observasjoner ikke er en vane for personalet I veiledningssituasjoner kommer det også frem hvordan de pedagogiske lederne møter konstateringer. Noen møter mennesket og følelsene og ønsker at personene skal oppleve å bli støttet og forstått. Andre viser til at de ønsker å utfordre konstateringen og bringe medarbeideren inn i en sirkulær vurderingsprosess.

5.3. Fagspråk versus Hverdagsspråk

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til funn fra analysen som sier noe om bruken av fagspråk og hverdagsspråk i barnehagen som organisasjon. Jeg vil vise til funn av fagspråk i vurderingssituasjoner og i barnehageorganisasjonens arbeid.

Jeg stilte spørsmål til de pedagogiske lederne om deres bruk av fagspråk eller hverdagsspråk i vurderingsarbeid, både i hverdagen og i møtevirksomhet. Jeg spurte en av de pedagogiske lederne om den bruker faget inn i tilbakemeldinger og fikk dette svaret:

Ja, og det er veldig godt. Det liker jeg veldig godt og at jeg kan trekke inn noe vi har snakket om på et møte og si når du gjør det på den og den måten (...) det er veldig sunt for dem. Jeg gjør det også hvis de har drevet med noen oppgaver hvor noen begreper har vært vanskelig, så synliggjør jeg dem i praksis. Så de forstår og jeg sier at jeg ser jo at du kan det og dermed bruker situasjonen for å forklare et begrep som kan virke ukjent. Og det fungerer veldig fint.

Her kommer det frem at den pedagogiske lederen skaper en dypere forståelse for et begrep ved å sette begrepet i sammenheng med en relevant erfaring. Det vil si at begrepet blir kjent

gjennom at det får et konkret meningsinnhold. Dette kan også ses i sammenheng med å fagliggjøre hverdagslige aktiviteter. Jeg spør den samme pedagogiske lederen om det er et hverdagspråk eller et fagspråk som preger vurderingsarbeidet:

Hverdagspråk, som preger det. Men det er en endring på gang. Det skjer noe, og det har nok vært en litt holdning fra barnehagen fra tidlig. Jeg har jobbet i barnehage i mange år og det har vært en stor endring til for eksempel krav. Til hva man skal gjøre i en barnehage. Rammeplanen er ny. Lovverket er mer involvert en det har vært tidligere. Og da må man også endre praksisen. Det har jo vært en prosess. Som jeg føler at det er nok mer rom for faglighet nå, en da jeg begynte å jobbe i barnehage. For da var det mer en: huff nå kommer de pedagogene og skal vise hva de kan. På en måte. Men nå er det mere oi, okei. Det er jo greit å vite.

I et annet intervju spurte jeg om det er fagspråket eller hverdagspråket som preger vurderingsarbeidet:

Det er fagspråk, vil jeg si. Vi bruker begrepene når vi sitter og jobber og prater om det, at man skal være et støttende stillas og hvordan skal man være det. Men det er ikke sånn at jeg hører at det blir sagt på avdelingen at: åh, nå var du et støttende stillas. Det var jo kjempebra. Ja nei, men det blir jo brukt i på en måte det faglige når vi snakker utenom

Det å ivareta relasjoner med bakgrunn i hvordan barnehagen som organisasjon er koordinert i falt/horisontal eller hierarkisk/ vertikal eller med en kombinasjon kommer til syne. Hvordan det fungerer er en sentral del av å være leder og påvirker ledelsesstil og arbeidsmåter. I et av intervjuene kom det frem et veldig spennende funn som er et eksempel på akkurat det. Vi snakket om bruken av fagspråket i barnehagen hvor dette kom frem:

Det er nok mer enkelt med hverdagspråket og det blir en vane. (...) Jeg må være veldig bevisst for å få inn den fagligheten mer. Så tror jeg man fort går inn i en vane også, at man vil kommunisere med andre. Jeg føler ikke at jeg sitter med noen kunnskap eller er en person som føler at jeg er bedre enn alle andre. Man kan bli redd for å bli oppfattet sånn hvis man bruker mye faglighet. At man blir oppfattet som en bedreviter. Jeg tror man som pedagogisk leder ofte kan havne litt ned. Det der å holde fagligheten opp er så viktig.

I dette utdraget fra intervjuet kommer det tydelig frem hvordan det relasjonelle kan være en stopper for bruk av fagspråket og fagliggjøringen i barnehagen. Språket blir sett på som en makt i møte med relasjonen og derfor en utfordring i en trygg relasjon. Den pedagogiske lederen tilpasser seg ned på nivå med resterende av personalet i istedenfor å heve personalet opp til et høyere nivå. Det blir i noen tilfeller kun brukt kjente begreper i møtevirksomhet, eller fagliggjøring av hendelser fra den pedagogiske lederen eller ikke brukt i det hele tatt. Dette med bakgrunn i den faglige bakgrunnen til resterende av personalet eller et ønske om å ikke fremstå som mer viktig.

5.3.1. Oppsummering:

I presentasjonen av empiri kommer det frem at det de pedagogiske lederne kaller for fagspråk er et hverdagsspråk med faglige begreper. Faglegging skjer også ved kjente begreper. Dette er med på å fremheve den flate strukturen/ horisontale koordineringen i barnehagen, ved å bruke et kjent språk. Det er med på å ivareta relasjoner og ikke heve seg selv høyere enn de andre i medarbeidergruppen.

6. Drøfting

I drøfting vil jeg ta opp temaer knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan oppfatter pedagogiske ledere vurderingsarbeid i barnehagen som organisasjon, og med hvilke muligheter, utfordringer og konsekvenser?

- Hvordan forstås og gjennomføres vurdering av pedagogisk arbeid?
- Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeid?
- Hvordan brukes fagspråk i vurdering av pedagogisk arbeid?
- Hvordan påvirkes profesjonen av barnehagens vurderingsarbeid?

Jeg vil bruke tre av fire forskningsspørsmål direkte for å svare på oppgaven i drøftingen, mens ett forskningsspørsmål blir gjort rede for uten direkte synliggjøring. Det vil si at forskningsspørsmålet som er først nevnt, kan svares på med bakgrunn i presentasjonen av empiri. De tre resterende forskningsspørsmålene vil bli svart på igjennom drøftingen.

Problemstillingen blir svart på igjennom drøftingen, men også tydeliggjort i oppsummerende drøfting. Kapittelet bruker begreper og teori gjort rede for i teorikapittelet og henviser til funn som fremkommer i presentasjonen av empiri. Drøftingen er strukturert ut ifra forskningsspørsmålene og vil ta for seg et og et forskningsspørsmål, med aktuelle undertemaer. Drøftingen vil følge en rød tråd og noen elementer i en del, vil bli trukket frem i en annen del. Dette for å vise til den store sammenhengen, mulighetene, utfordringene og konsekvensene. Jeg vil drøfte ut ifra: kunnskapsstatus, teori og presentasjon av empiri. Jeg ønsker å være objektiv ved å vise til teori og presentasjon av empiri.

6.1. Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeid?

Med bakgrunn i Larsen & Slåtten (2020) sin teori som omhandler at alle mennesker er forskjellige. Må lederen bli kjent med deres personlighet, dette fører til forskjellige ledelsesstiler. Man kan dermed si at menneskene i organisasjonen, og deres relasjoner påvirker vurderingsarbeidet. Dette kommer ved flere anledninger frem i intervjuene, hvor de

pedagogiske lederne velger arbeidsmåter for å kunne ivareta og møte alle personlighetene og deres emosjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2015).

I presentasjonen av empiri kommer det frem at det er forskjellige ledelsesstiler, som for eksempel instruerende, selgende, medvirkende og delegerende (Gotvassli, 2019). Det kommer også frem at ledelsen er relasjonell, at alle skal med (Aasen, 2021). Ledelsesstiler benyttes dermed inn i vurderingsarbeidet, i møte med forskjellige situasjoner og mennesker. Men hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeidet? Barnehageorganisasjonen er kjent for å være relasjonell, flat i struktur, regulert av kulturen og strukturen (Larsen & Slåtten, 2020). Samtidig som barnehagen er kjent for en flat struktur hvor arbeidsoppgaver er tilknyttet vaktordning (Børhaug & Bø, 2022) skal også barnehagen være en lærende organisasjon, som kjennetegnes av personlig mestring, fellesvisjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning (Gotvassli, 2016). Dette setter noen rammer for hvordan vurderingsarbeidet i barnehageorganisasjonen skal foregå. Organisasjonen er relasjonell, regulert av flat struktur og kultur, være lærende med fokus på individ og fellesskap. Dette påvirker hvilken rolle relasjonene i personalgruppen påvirker vurderingsarbeidet.

Den lærende organisasjonen ligger i bunn for vurdering av personalet gjort av den pedagogiske lederen (Aasen, 2021). Dette begrunnes ved at vurderingen bringer frem lærende og utviklende vurderinger som bringer kunnskapen frem. Vurderinger gjort av den pedagogiske lederen blir tydeliggjort i presentasjonen av empiri. Fallgruvene rundt bruk av observasjon blir presentert. Her kommer det frem at den trygge relasjonen ikke var godt nok etablert og at lederen ikke kjente personalet godt nok. Dette kommer frem ved at den pedagogiske lederen trekker frem at personalt blir usikre, eller endrer adferd ved observasjon, noe som kan være et tegn på at den pedagogiske lederen ikke er godt nok kjent med personalgruppens personligheter, emosjoner og dermed ikke velger en ledelsesstil med utgangspunkt i dette (Kaufmann & Kaufmann, 2015). En mulig løsning på dette blir presentert av den pedagogiske lederen: det kan være å gi dem verktøy for egevaluering eller verktøy som støtte i deres observasjoner. Det å gi personalet muligheten til å vurdere selv, viser til en delegerende ledelsesstil som ifølge Gotvassli (2019) brukes når personalet har nok kunnskap og kompetanse. Slik det kommer frem i intervjuet, er jeg usikker på om personalet

som det ønskes å brukes på har nok kompetanse og kunnskap inn i dette arbeidet, men at ledelsesstilen brukes for å ufarliggjøre seg selv og ivareta relasjonen, noe som dermed ifølge Børhaug & Bø (2022) kan påvirke deres arbeidsinnsats. I de andre intervjuene kommer det frem et ønske om å bruke standardiserte verktøy for å oppnå gode vurderinger av personalet. Standardiserte verktøy kan med bakgrunn i Larsen & Slåtten (2020) og Hennem & Østrem (2018) påvirke til lite faglig overveiede praksiser som er lite tilpasningsdyktige for organisasjonen og som hindrer de pedagogiske lederne til å bruke fagligskjønn. Dette påvirker til vurderinger som er standardiserte og derfor ikke like gjeldene for alle organisasjoner. Det å bruke fagligskjønn er sentral for å drive kunnskapsutvikling og beholde den profesjonskunnskapen som er i barnehagen, i barnehagen (Hennem & Østrem, 2018). Det å bruke fagligskjønn inn mot vurderinger, er noe helt annet enn å synse og føle. Profesjonens plass i barnehageorganisasjonen skal jeg komme tilbake til senere. Men vurderingssituasjoner og kunnskapsutvikling skjer ikke kun i veiledning. Den skjer også i det hverdagslige og planlagte former. Kunnskapsutviklingen, kan skje i møtene en til en, men også i praksis fellesskap (Gotvassli, 2020).

I presentasjonen av empiri kommer det frem at personalets personlighet og emosjoner, slik jeg forstår teorien til Larsen & Slåtten (2020) er avgjørende i møte med de pedagogiske ledernes arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet omhandler å vurdere om noe er godt eller mindre godt (Aasen, 2021). Hvordan de pedagogiske lederne møter personalet, hvordan de legger til rette for deltakelse, hvordan og hvem som vurderes og fallgruver ved arbeidsmetodene i møte med personlighetstrekk og relasjonelle sider ved menneskene blir trukket frem i presentasjonen av empiri. I intervjuene kommer det frem at de velger arbeidsmetoder med bakgrunn i både faglige begrunnelser, metoder de er kjent med og for å få med hele personalgruppen i vurderingsprosessene. Dette kan ses i sammenheng med Aasen (2021) sin fremstilling som omhandler å sikre at alle deltar i vurderingsarbeidet. Alle skal bidra inn i arbeidet og arbeidsmetoder blir valgt, med bakgrunn i at personalet skal delta. Dette samsvarer med Aasen (2021) sin tanke om at en vurderer både det som er godt og mindre godt og at alle som arbeider med barn skal være med i vurderingsarbeidet. Gotvassli (2016) sin teori tar for seg hvordan personlig mestring, men også felles visjoner og læring i team er noen av punktene som er gjeldene for en lærende organisasjon. Dette er med på å sette noen retninger for ledelsesstilen til de pedagogiske lederne. Larsen & Slåtten (2020)

trekker frem hvordan ledelsesstilen må forandres og posisjonere seg annerledes i møte med de forskjellige menneskene innad i organisasjonen. Alt dette er påvirkende faktorer lederne tar med seg inn i vurderingsarbeidet.

IGP er en arbeidsmetode som blir beskrevet i intervjuene, ved at en reflekterer individuelt, deler i gruppe og trekker ut de viktigste poengene, for så at en i gruppen deler i plenum. Arbeidsmetoden blir presentert som en arbeidsmetode som skal sikre at alle kan bidra. Metoden setter også begrensinger slik at alle skal si noe, uten å bli avbrutt. Arbeidsmetoden som beskrives her kan gi assosiasjoner til en ledelsesstil som av Gotvassli (2019) omtales som en deltaker. Noe som medfører at lederen gir begrensinger ved oppgaven, men gir medarbeideren rom til å ta beslutninger. Ledelsesstilen for å oppnå målet kan i lys av Gotvassli (2019) sin teori ses på som en medvirker, hvor lederen er svakt styrende og svakt støttende. Målet med å velge arbeidsmetoden er at alle skal delta, slik også Aasen (2021) legger frem at sentralt i ledelsen av vurderingsarbeidet i barnehagen. Når den pedagogiske lederen inntar en ledelsesstil som medvirker (Gotvassli, 2019), hvor en selv må delta på samme måte som resterende av personalgruppen, ved å støtte deres utsagn, tar lederen beslutninger ut ifra deres innspill.

IGP er en arbeidsmetode som dermed holder relasjoner i sjakk, ved at alle kan delta på deres måte, noe som er sentralt for å få med alle og lederen kan møte alle stereotypiene innad i gruppeprosesser (Gotvassli, 2020), ved at alle skal få si noe, uavbrutt. Arbeidsmetoden er preget av flat struktur, ved at alle får bidra på lik linje uten spesifisert kunnskap (Larsen & Slåtten, 2020, Børhaug & Bø, 2022) og en liten styrende og støttende leder (Gotvassli, 2019). Gotvassli (2019) sin beskrivelse av en deltakende ledelsesstil legger også føringer for at personalet har nok kompetanse og kunnskap og utfordres dermed ikke i sin tenkning fra en faglig profesjonsutøver. Ut ifra presentasjonen av empiri kommer det frem at man kan få innspill fra andre medarbeidere, men det trenger ikke å være faglige argumenter som kommer til syne.

Det kan være verdier og virkelighetsoppfatninger, som blir brukt som argumenter i arbeidet og ikke faglige argumenter med bakgrunn i forskning, teorier eller styringsdokumenter.

Virkelighetsoppfatninger, verdier og holdninger er sider ved kulturen og strukturen i barnehagen (Larsen & Slåtten, 2020). Dette peker frem mot at den implementerte kulturen og strukturen, har stor innvirkning i vurderingsarbeidet, da det både er påvirket av den horisontale/ flate strukturen (Larsen & Slåtten, 2020, Børhaug & Bø, 2022) og virkelighetsoppfatninger, erfaringer og verdier igjennom kulturen (Larsen & Slåtten, 2020). IGP bidrar ut ifra min forståelse av Børhaug & Bø (2022) til en kollegialautonomi kontra autonomien til profesjonsutøveren. Det skjer ved at den pedagogiske lederen påvirker til en lav jurisdiksjon (Børhaug & Bø, 2022), da arbeidsoppgavene og viktigheten av innspill blir satt på lik linje. Bakgrunnen for at jeg sier at pedagogisk leder deltar på lik linje som resterende av personalgruppen, er at det blir lagt frem i intervjuene at IGP er en arbeidsmetode, brukt på personalmøter, hvor styrer leder arbeidet og pedagogisk leder blir deltaker i arbeidet, på lik linje som resterende av personalet, med deres forskjellige faglige kunnskaper, kompetanser og erfaringer.

Det er også andre arbeidsmetoder som sikrer at alle får delta i vurderingsarbeidet slik Aasen (2021) legger frem som viktig for vurderingsarbeidet. Pedagogisk sol blir trukket frem i intervjuene som en metode som også blir benyttet, med bakgrunn i at alle skal si noe på en ufarlig måte, en kan komme med tanker og innspill og det trengs ikke å være faglige argumenter som kommer til syne. Dette bringer med seg at pedagogisk leder på en hierarkisk måte, ved å lede arbeidet ovenfor en gruppe (Larsen & Slåtten, 2020). Ledelsen bærer preg av en intellektuell jurisdiksjon (Børhaug & Bø, 2022) da lederen har ansvaret for oppgaven, men selv deltar som et medlem. Inn i vurderingsarbeidet trengs ikke faglige innspill. Tanker, erfaringer og følelser inn i arbeidet er gode nok innspill og kan påvirke vurderinger og beslutningsprosesser. Pedagogisk analyse og prosess analyse blir også presentert som arbeidsmetoder for vurderingsarbeidet. De er litt forskjellige, men ut ifra intervjuene går det ut på å se på opprettholdende faktorer, gjøre tiltak og se om det skjer en endring. Det å ha et verktøy for vurderingsarbeidet kan være til hjelp for lederen. Den setter krav til hva man skal gjøre. Dette kan medføre til en instruerende lederstil som Gotvassli (2019) forklarer som at ledelsen er sterkt styrende og støttende. Der kommer den hierarkiske koordineringen slik Larsen & Slåtten (2020) fremstiller den, mer til syne.

Det kommer også frem i presentasjonen av empiri at det å snakke rundt temaer som for eksempel personalets rolle i lek, er å vurdere. Dette er i tråd med Bjørndalen (2017) sin forståelse av vurdering, som omhandler at vurdering er en nødvendighet for å uttrykke seg. Men det går litt bort i fra profesjonstriangelets oppgave slik Hennem & Østrem (2018) sier at den pedagogiske lederen skal legge faget, bidra med ekspert kunnskap og bidra til vurderinger som er faglige, etiske og bidrar opp mot barnehagens samfunnsmandat. Dette understreker også dokumentasjonens tre utfordringer: Det å produsere dokumentasjon, det å bruke den som verktøy inn mot kritisk refleksjon og fagliggjøre den (Åberg & Insulander, 2019). Når den pedagogiske lederen legger til rette for at vurderinger skjer ut ifra å samtale om temaer, kan det føre til at situasjoner ikke blir dokumentert, kritisk reflektert rundt eller at den pedagogiske lederen bidrar med sine fagkunnskaper. Dette kan ifølge Gotvassli (2019) sin fremstilling forstås som en medvirkende lederstil. Slik jeg tolker min presentasjon av empiri handler dette om at en ikke ønsker å veilede enkelte medarbeider, men ufarliggjøre situasjonen i møte med relasjonen og heller snakke om problematikken eller temaet sammen med hele teamet. Det å ta opp vurderinger gjort i bakgrunn av observasjoner i plenum, tenker jeg ut ifra mitt data materialet og hvordan dette ble fremlagt under intervjuene er en arbeidsmåte de pedagogiske lederne bruker for å ufarliggjøre situasjonen og for å ikke ødelegge relasjoner til medarbeidere. Det å ta det i plenum får det da til å virke som et enhetlig problem eller tema og ikke noe som angår kun enkelte personer. Argumentasjonen kan jeg støtte på at de pedagogiske lederne trekker frem at det er forskjellige mennesker i personal gruppen, man må møte dem på forskjellige måter ut ifra deres personlighet for å unngå konflikter eller skape et utrygt miljø for den enkelte. De pedagogiske lederne velger derfor arbeidsmetoder som i mindre grad peker ut enkelt personer og løfter problematikken på et gruppe nivå. Dette kan også ses i sammenheng med Larsen & Slåtten (2020) sin teori som omhandler at lederen må tilpasse seg personalets enkelte personligheter.

Bruken av spesifikke arbeidsmetoder inn i vurderingsarbeidet, kan argumenteres for at er både riktig og viktig inn i Aasen (2021) sitt syn på vurdering. Da det er viktig at alle som bidrar inn i arbeidet også får bidra i vurderingen. Det å ta med følelser, tanker og erfaringer i arbeidet kan prege den lærende organisasjonen (Gotvassli, 2016), Profesjonens plass og fagets viktighet i vurderinger for å sikre en kvalitativ god barnehage (Hennem & Østrem, 2018, Børhaug & Bø, 2022). Arbeidsmetodene kan også bidra til at de pedagogiske lederne blir kjent med personalets personligheter, verdier, virkelighetsoppfatninger og faglignivå, noe som

kan være styrkende for ledelsesarbeidet for personalgruppen. Det kan derfor også i positiv forstand være et verktøy for å fange opp personalet og hjelpe lederne til å velge ledelsesstiler og arbeidsmetoder inn i andre arbeidsoppgaver og vurderingsmetoder i organisasjonen.

Det å få alle med er også en relasjonell side, ved vurderingsarbeidet. Valg av ledelsesstil innad i gruppen mot enkelt personer for å møte deres personlighet og emosjoner (Larsen & Slåtten, 2020, Kaufmann & Kaufmann, 2015) kommer også til syne i presentasjonen av empiri. Det kommer frem at man stiller dirkete spørsmål for at enkelte skal si noe, eller at man tar i bruk arbeidsmetoder for å sikre at alle skal si noe. Det å lede personalet i vurderingsarbeidet stiller krav til at lederen har kjennskap til personalets personlighet, verdier (Larsen & Slåtten, 2020) og virkelighetsoppfattelser, samtidig som lederen er bevisst sitt profesjonsrettede ansvar, med bakgrunn i å møte samfunnsmandatet, faget og etikken (Hennum & Østrem, 2018). Det at alle skal føle seg hørt, men at man ikke stiller krav til faglighet og begrunnelser for konstateringen og bringer den inn i en sirkulær vurderingssituasjon slik Bjørndal (2017) fremstiller den, medvirker til en praksis som styres av tenking og føling med bakgrunn i å sikre deltakelse, ivareta relasjoner og møte alle i personalet. Slik jeg tolker min teori sammen med min analyse, kommer det frem at det å bidra er viktigere fremfor å ha gode faglige vurderinger, som driver en fremover og sikrer en god faglig vurdert praksis.

Så tilbake til spørsmålet: Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeid? Ut ifra min teori, presentasjon av empiri og drøfting vil jeg si at relasjoner har stor betydning inn i organisasjonen. Jeg tenker at relasjoner innad i organisasjonen ligger som en grunnmur for både, kultur, struktur, virkelighetsoppfatninger, profesjonen, faget, etikken, samfunnsmandatet, arbeidsdeling og arbeidsoppgaver hviler på. Dette med bakgrunn i at relasjonene i personalgruppen både er påvirkende og avgjørende for alle disse elementene. Dette påvirker til vurderingssituasjoner hvor faget ikke får stor plass, men personalet får bidra inn. Det at personalet får bidra inn og føler seg hørt kan være et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling (Gotvassli, 2020) og endringsprosesser. Men det stiller også store krav til ledelsen, når det kommer til deres ansvar knyttet opp til profesjonstriangelet (Hennum & Østrem, 2018). De må kunne se, møte og lede en personalgruppe, med relasjoner som en veldig viktig faktor, samtidig skal dette balanseres

med at de skal lede et arbeid, igjennom gruppeprosesser (Gotvassli, 2020) som ikke bare skal ta vare på og styrke relasjoner. Vurderingsarbeidet skal være faglig utviklende, være etisk og være i tråd med samfunnsmandatet (Hennum & Østrem, 2018). Dette medbringer at ledelsesstilen blir påvirket (Gotvassli, 2019) ved at den må være hybrid og møte flere forventninger samtidig. Relasjonene har derfor stor betydning for hvordan barnehageorganisasjonen fungerer, dens innhold, arbeidsmetoder, faglige utvikling og etiske praksis opp mot samfunnsmandatet.

6.1.1. Oppsummering

For å oppsummere min drøfting vil jeg si at konsekvensen av å tilrettelegge vurderinger, for å ivareta det relasjonelle i organisasjonen er: Hele personalgruppen får bidra inn i vurderingsarbeidet, noe som legger et godt grunnlag for kunnskapsutvikling og endringsprosesser. Det stiller store krav til lederen for at vurderingsarbeidet skal bære preg av fag, etiske sider og være opp mot samfunnsmandatet. Det stiller også store krav til den pedagogiske lederen når det kommer til ledelsesstil inn mot de forskjellige relasjoner og det å utvikle vurderingsarbeidet til å være preget av fag, teori og være lærende/ utviklende for organisasjonen. Hvis den pedagogiske lederen ikke bringer faget inn i vurderingene, vil det faglige nivået blir lavere, profesjonen får ikke hevet seg og dermed være faglig utviklende. Dette kan medføre at barnehagen ikke oppfyller sitt samfunnsmandat igjennom at det er profesjonen som bærer samfunnsmandatet, faget og etikken. Er ikke profesjonen synlig eller en ressurs i arbeidet påvirker dette til et lavere faglignivå, enn det som er ønskelig i barnehage organisasjonen. Det bidrar også til at kunnskapen som kan påvirke etiske valg kan være for lav og barnehagen ikke møter de forventningene som ligger i deres samfunnsmandat, lovverket eller rammeplan. Den pedagogiske lederen forenkler arbeidet for å få med seg hele personalgruppen istedenfor å ivareta det ansvaret den har som pedagogisk leder, ved å heve nivået både faglig og etisk. Den pedagogiske lederen skal bidra inn med ekspert kunnskap, men når den hele tiden tilpasser seg for å ivareta relasjoner, bidrar ikke dette til at ekspert kunnskapen blir brukt på den måten den kunne ha blitt brukt om den relasjonelle siden ved organisasjonen ikke hadde fungert på den måten den gjør i dag. Hadde det vært et flertall av

profesjonsutøvere i organisasjonen hadde det kanskje skjedd en endring som førte til at resterende i personalgruppen higer seg opp mot deres nivå av kunnskap og kompetanse, men slik det er i dag og slik jeg tolker det er det profesjonen som higer etter personalgruppens erfaringer og benytter arbeidsmetoder for å få tak i den og for å ikke heve seg selv kunnskapsmessig, da det vil ødelegge relasjonene i medarbeidergruppen. Den pedagogiske lederen posisjonerer seg ned på nivå med de ufaglærte slik det også blir presentert i en av forskningsrapportene, presentert i kunnskapsstatusen.

6.2. Hvordan brukes fagspråk i vurdering av pedagogisk arbeid?

Fagspråk er ifølge Hennem & Østrem (2018) et språk innenfor en egen fagtermologi. Det er et språkrepertoar som setter personalet i stand til å beskrive og begrunne det pedagogiske arbeidet. Fagspråket er grunnleggende for anerkjennelser fra samfunnet og tillit fra foreldre. Fagspråket viser også evne til refleksjon og et kritisk blikk på egne handlinger. Fagspråket er også et resultat av kunnskap som blir språkliggjort (Hennem & Østrem, 2018) I denne delen av drøftingen vil jeg se på hvorfor fagspråket ikke brukes i større grad i barnehage. I presentasjonen av empiri kommer det frem at det de pedagogiske lederne kaller for fagspråk er i tråd med det som blir presenter i kunnskapsstatusen (Eik, 2013) at fagspråket i barnehagen er et hverdagsspråk med faglige begreper. Det samme kommer frem i min presentasjon i empiri. Hvorfor brukes ikke fagspråket i større grad, hvorfor benevnes kun noen begreper og hvilken konsekvens får det om ikke fagspråket er en del av barnehagen som organisasjon?

I kunnskapsstatusen legges det frem en forskningsrapport som sier at nyutdannede mister fagspråket fort og at dette kan ses på ved at de må vokse inn i en kultur og dermed tilpasse seg denne slik Eik (2013) også legger frem. Det kommer også frem at de må tilpasse seg fagnivået, møte personalet med lang erfaring, men kanskje lite faglig utdanning. Det legges også frem at fagkunnskapen ikke ilegges samme verdi som erfaringer, slik også Halland & Winje fremstiller (2022). Og at fagspråket i barnehagen kun er et hverdagsspråk, med bruk av begreper som igjen samsvarer med Eik (2013) sine funn. Det legges også frem i kunnskapsstatusen hvordan dokumentasjonen i barnehagen har sine utfordringer. Det blir lagt frem utfordringer knyttet til produksjon, verktøy for kritisk refleksjon og å bruke fag inn mot

dokumentasjonen (Åberg & Insulander, 2019). Dette er utfordringer som også kommer frem i presentasjonen av empiri. Det å produsere dokumentasjon blir trukket frem som utfordrende da menneskene i organisasjonen forandrer væremåte ved for eksempel observasjon, noe som medfører at det sjelden blir gjennomført observasjoner. Grunnlaget for dokumentasjon kommer derfor ikke tydelig frem, usystematisk og tilfeldig observasjon tolker jeg ut ifra presentasjonen av empiri, at er grunnlaget for vurderingsarbeidet. Det å bruke vurderingene inn i kritisk refleksjon (Skoglund & Sundvall, 2018) kommer ikke til syne i noen av intervjuene, det å samtale rundt temaer er ikke det samme som å kritisk reflektere over temaer. Kritisk refleksjon er å sette spørsmålstegn ved egen praksis, ta tak i egne holdninger og tanker som styrer forståelser og handlingsmåter (Skoglund & Sundvall, 2018). Det å bruke faget inn i dokumentasjonene, ser man at blir gjort i noen grad. Der hvor kjente begreper kan brukes, hvis kjente begreper ikke finnes, er det et hverdagsspråk som brukes inn i dokumentasjon og vurderingssituasjonene. Men hvorfor bruker ikke de pedagogiske lederne fagspråket som verktøy for å få inn faget på avdeling? Og hvorfor velges standardiserte verktøy, fremfor å utvikle et fagspråk?

Igjennom mine undersøkelser har jeg funnet ut at bruken eller ikke bruken av fagspråk slik Aasen (2021) fremstiller fagspråk, kanskje i større grad omhandler relasjoner, en det som blir presentert av Eik (2013) som omhandler at teorien ikke blir like godt tatt imot i barnehagen. Det handler om at man senker seg ned til de ufaglærte for å sikre gode relasjoner, at alle forstår, blir hørt og kan bidra inn i organisasjonen. Det handler om at lederen skal lede personalgruppen, ut ifra deres personlighet, virkelighetsoppfatninger og verdier (Larsen & Slåtten, 2020). Lederen må tilpasse en spesiell adferd for å påvirke andre menneskers tenkning, holdninger og adferd (Jacobsen & Thorsvik, 2013) Det gjør at den pedagogiske lederen må initierte, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene (Kvistad & Søbstad, 2005). Dette kan påvirke til at de pedagogiske lederne ikke bruker fagspråket (Aasen, 2021), da de ønsker å ha med seg personalgruppen i sin tenkning, og utfordre deres tenkning, holdninger og adferd (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Grunnlaget for ledelse er ut ifra Aasen (2021), Jacobsen & Thorsvik (2013) og Kvistad & Søbstad (2005) kommunikasjon. Ved å bruke et profesjonsrettet fagspråk kan dette bidra til en distanse i forståelse og dermed bidra til at personalgruppen ikke er med på den pedagogiske lederens tankerekke (Aasen, 2021 & Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det kan bidra til en negativ utvikling hvor tenkning, handlinger og adferd som skal endres igjennom ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013) er påvirket av maktforholdet imellom den pedagogiske lederen og personalet med bakgrunn i bruken av

fagspråket (Aasen, 2021). En mulig konsekvens ved bruk av fagspråket er at da tilrettelegger ikke de pedagogiske lederne for at hele personalet kan bidra inn i vurderingene. Samtidig kan det resultere i at de velger arbeidsmetoder for å sikre trygghet, at man som personal skal føle at man har noe å komme med og for at alle skal bidra. Det handler om at de senker seg selv ned, for å løfte andre opp og frem som viktige og sentrale i organisasjonen. Dette bærer preg av en flat struktur, eller en horisontal koordinering slik Larsen & Slåtten, (2020) og Børhaug & Bø (2022) fremstiller den, hvor den kollegiale autonomien forklart av Børhaug & Bø (2022) står sterkt og hvor man velger en ledelsesstil som er medvirkende med utgangspunkt i Gotvassli (2019) sin teori. Ved å velge denne lederstilen legger man opp til at personalet har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse, men når dette er en ledelsesstil som blir valgt for å verne om relasjoner og bygge dem opp, ser man at den faglige utviklingen ikke skjer på samme måte som om hvis man hadde valgt en annen ledelsesstil (Gotvassli, 2019), hvor den faglige utviklingen, kunnskapsutvikling og den lærende organisasjonen sto i fokus (Gotvassli, 2020, Gotvassli, 2016).

Når de pedagogiske lederne sier at de bruker fagspråk, kommer det frem at de egentlig bruker et hverdagsspråk med begreper. Begrepene som blir brukt er også kjent for hele personalgruppen. Dette kommer frem ved at de sier at de bruker begreper de alle er kjent med igjennom felles informasjon, på for eksempel personalmøter eller at de har lest fagstoff som alle er kjent med. Det kommer også frem at de pedagogiske lederne fagliggjør (Skoglund & Sundvall, 2018) situasjoner for å forklare begreper personalet allerede har en kjennskap til, men har vært usikre på. Når fagspråket (Aasen, 2021) ikke blir brukt i sin helhet og kun i situasjoner med kjente begreper fagliggjøres (Skoglund & Sundvall, 2018) og ikke andre kan dette være med på å svekke profesjonen (Hennum & Østrem, 2019), men også den faglige utviklingen i barnehagen som en lærende organisasjon (Gotvassli, 2016). Hvis en ikke oppfatter situasjonen som fagliggjøring, men som en utdypende forklaring for å gi begreper meningsinnhold, kan man på den andre siden si at det kan føre til en større forståelse for begreper, noe som kan være med på å styrke fagligheten i barnehagen, hvor profesjonen får bidratt med sin kunnskap og kompetanse. Hvordan man ser og tolker slike situasjoner kan påvirke hvilket syn man tar med seg. Ser man på det som en situasjon hvor kun kjente begreper blir fagliggjort og ikke andre, kan man sitte med ett inntrykk av at profesjonen svekkes og fagligheten er lav. Ser man på det som en situasjon hvor den pedagogiske lederen

gir personalet begreper meningsinnhold ser man en pedagogisk leder som styrker profesjonens plass i barnehagen og bringer fagligheten opp.

Barnehageorganisasjonens koordinering om den er flat/ horisontal eller hierarki/ vertikal (Larsen & Slåtten, 2020, Børhaug & Bø, 2022) eller hvordan en sammensetning av dette fungerer, har mye å si for både ledelsesstil (Gotvassli, 2019), bruk av fagspråk (Aasen, 2021), arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet, hvordan menneskene i organisasjonen blir møtt og hvordan relasjoner blir bygd og opprettholdt (Larsen & Slåtten, 2020).

Barnehageorganisasjonen er flat med tanke på arbeidsfordeling (Larsen & Slåtten, 2020, Børhaug & Bø, 2022) og dette kan også komme til syne i vurderingsarbeidet. Den hverdagslige vurderingen bærer i større grad preg av den flate/ horisontale koordineringen. Som ifølge Børhaug & Bø (2022) er kjennetegnet ved arbeidsoppgaver knyttet til vakter. Denne typen koordinering kan føre til lite faglig utvikling og minske behovet for veiledning (Aasen, 2021). Dette kommer frem ved at både de pedagogiske lederne veileder personalet, men at de også henvender seg til personalet for veiledning selv. Veiledning er en arena for kunnskapsutvikling, problemløsning, felles meningsskaping eller drøfting. Veiledningen tar utgangspunkt i hverdagen, skjer i hverdagen og påvirker hverdagen (Aasen, 2021, Mørreaunet, 2016). I presentasjonen av empiri kommer det frem at tilbakemelding og veiledningsspørsmål trenger ikke å komme til den pedagogiske lederen og hvis/ når de kommer til den pedagogiske lederen er det flere forskjellige måter man kan bli møtt på. Det kommer frem at det er store forskjeller. Noen av de pedagogiske lederne har stort fokus på det relasjonelle, at personalet skal bli hørt og føle seg sett. Man skal sette seg inn i situasjonen, møte følelsen og komme med et forslag til løsning. Dette bærer preg av en svakt styrende og sterkt støttende leder som av Gotvassli (2019) blir beskrevet som en medvirkende ledelsesstil. Her er en veiledningssituasjon som bærer preg av å ivareta relasjonen, ikke være bedrevitende, møte mennesket bak følelsen og har fokus på personalets følelser og tanker. Dette er en medvirker lederstil som viser til at personalet vet selv best, og lederen kan støtte dem i det (Gotvassli, 2019).

Andre pedagogiske ledere møter personalet som ønsker veiledning på andre måter, de stiller spørsmål og ønsker å bringe vurderingen fra en konstatering, inn i en sirkulær vurderingsprosess slik Bjørndal (2017) forklarer vurderingsarbeidet i barnehagen. Ledelsesstilen er

ifølge Gotvassli (2019) sin teori på ledelsesstil mer instruerende, ved at man ønsker å veilede personalet i en spesifikk retning, samtidig som man ønsker å sette i gang en tankeprosess som kan videreutvikle personalets kompetanse. Det er i tråd med Kvistad & Søbstad (2005) sin fremstilling av ledelse, at en skal føre medarbeiderne inn i læring, endring og bevisstgjøringsprosesser og Jacobsen & Thorsvik (2013) beskriver hvordan en må arbeide for å kunne veilede personalet inn i slike prosesser. Det handler om hvilken adferd de pedagogiske lederne utviser, med hensikt om å påvirke personalets holdninger, tenkning eller adferd. Dette er en ledelsesstil som ifølge Gotvassli (2019) er mindre relasjonell. Den trygge relasjonen må være etablert, for å kunne møte personalet på denne måten. Hvis ikke det er en trygg relasjon, vil medarbeiderne bli utrygg og lederne har ikke nok relasjonell kompetanse som medfører til at den kan møte personligheten deres igjennom forskjellige ledelsesstiler (Larsen & Slåtten, 2020). Hvis en trygg relasjon er etablert, kan man veilede personalet på en faglig utviklende måte for å videreutvikle kompetansen og kunnskapen i medarbeidergruppen. Den hybride teamlederen (Aasen, 2021) endrer seg ut ifra person til person og i hvilken grad personalet trenger støtte og styring (Gotvassli, 2019). Fagspråket kan brukes i veiledning preget av å utvikle fra en konstatering til en sirkulærprosess. Men det fremkommer at bruken av fagspråk er sterkt preget av relasjoner og trygghet i personalgruppen.

Menneskene i organisasjonen påvirker lederens ledelsesstil (Larsen & Slåtten, 2020, Gotvassli, 2019). Dette er igjen påvirket av faglig bakgrunn, erfaringer, personlighet, emosjoner, organisasjonens struktur og kultur (Larsen & Slåtten, 2020). Det vil dermed si at muligheten til bruk av fagspråket (Aasen, 2021) og ivaretagelse og styrking av profesjonen (Hennum & Østrem, 2018, Børhaug & Bø, 2022) ligger ikke kun som en arbeidsoppgave fra den pedagogiske lederen. Organisasjonens kultur og struktur (Larsen & Slåtten, 2020) er noe som har ligget der over lengre tid, er internalisert og dermed er vanskelig å gjøre store endringer ved. Menneskers personlighet (Larsen & Slåtten, 2020) er også en faktor som er vanskelig å gjøre noe med. Valg av ledelsesstil (Gotvassli, 2019) kan påvirke hvordan menneskene i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020) føler at de blir møtt, altså hvordan deres personlighet og emosjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2015) blir tatt i betraktning. Men i presentasjonen av empiri kommer det frem at, hvis det er en sammensetning av mange like personligheter eller at lederen ikke klarer å møte personligheten på en måte som er utviklende for organisasjonen, kan dette påvirke til en svekkelse av bruk av fagspråket (Aasen, 2021). Det kommer an på hvordan den pedagogiske lederen kjenner sine medarbeidere og klarer å

lage meningsinnhold i presenterte begreper og introdusere nye begreper og kunnskap igjennom fagliggjøring.

Faglegging i organisasjonen blir av Skoglund & Sundvall (2018) beskrevet som en måte å peke ut hverdagslige hendelser og fagliggjøre dem. Det blir også trukket frem som en viktig del av vurderingsarbeidet og personalet utvikler sin kompetanse og kunnskap i uformelle læringssituasjoner. Det kommer frem i presentasjonen av empiri at bruken av fagspråk og faglegging er forskjellig. Jeg har allerede drøftet om fagspråket i det hele tatt er et fagspråk. Men nå vil jeg ta for meg et funn knyttet til et av intervjuene. Der kom det frem at den pedagogiske lederen ikke bruker fagspråk, eller faglegger da den oppfatter at den ikke er noe bedre enn andre, eller har noe å komme med. I sammenheng med Skoglund & Sundvall (2018) sin fremstilling av faglegging og viktigheten av den. Og det tidligere presenterte om fagspråket, vil jeg løfte frem dette funnet som særlig interessant og kanskje skummelt for barnehageorganisasjonen. Her kommer en falt struktur frem (Larsen & Slåtten, 2020) ved at lederen ikke ønsker å fremstille seg selv som noe bedre, eller viktigere enn andre i organisasjonen. Dette påvirker profesjonens ansvar i stor grad. Hvordan skal man lede en organisasjon, hvor profesjonen ikke ønsker å ta plass, med dens kunnskaper og kompetanser. Hvordan skal spesialistkunnskapene forklart av Hennum & Østrem (2018) komme til syne og anvendes? Hvordan kan man sikre en etisk god praksis og hvordan kan man sikre at en arbeider opp mot samfunnsmandatet (Hennum & Østrem, 2018) hvis fagspråket (Aasen, 2021) ikke er gjeldene i det hele tatt i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020)? Hvordan preger ledelsesstilen (Gotvassli, 2019) kunnskapsutviklingen (Gotvassli, 2020)? Nå har jeg kun gjennomført et intervju og kan derfor ikke svare på hvilke konsekvenser dette gir i den faktiske barnehagen. Men jeg ønsker å bringe opp og frem at det relasjonelle i barnehagen påvirker ikke bare organisasjonen eller vurderingsarbeidet i seg selv. Det påvirker ledelsesstil, profesjonsutøvelsen, bruken av fagspråk og kunnskapsutviklingen i organisasjonen

6.2.1. Oppsummering

For å oppsummere denne delen av drøftingen ser man at profesjonen, altså de pedagogiske lederne posisjonerer seg nærme resterende av personalgruppen. Slik jeg tolker presentasjonen av empiri higer de pedagogiske lederne etter erfaringene til personalgruppen, mens

personalgruppen ikke higer etter deres kunnskap og kompetanse i like stor grad. Dette fører til at fagspråket ikke blir brukt da de ikke har lik forståelse for teori og kunnskapens plass i barnehagen. Vurderingsverktøy blir derfor brukt som en stedfortreder for det felles fagspråket, noe som kan føre til en standardisert praksis, preget av lite bruk av faglig skjønn. Bruken av fagspråk, blir også sett på som en makt. Det å posisjonere seg ned oppfatter jeg som en del av kulturen i barnehagen som igjen blir understreket av strukturen. Fagspråket blir ikke brukt i den grad det burde, profesjonens plass og verdi blir mindre og dette er med på å stille spørsmålsteget ved om profesjonens plass i barnehagen blir svekket ved at man som pedagogisk leder skal posisjonere seg ned, få tak i personalets erfaringer og higer selv etter erfaringer for å få gjennomslagskraft.

6.3. Hvordan påvirkes profesjonen av barnehagens vurderingsarbeid?

I denne delen av drøftingen vil jeg ta opp igjen noe av tråden fra tidligere drøfting. Jeg har fokus på hvordan profesjonen påvirkes av vurderingsarbeidet i barnehagen. Dette med bakgrunn i mine funn om den relasjonelle barnehagen, ned posisjoneringen, fagspråkets manglende plass, struktur og kultur som bidrar til en horisontal koordinering og mindretallet av profesjonsutøvere i møte med organisasjonen.

Ut ifra min analyse tolker jeg det dit hen at relasjonene i medarbeider gruppen er en svært viktig og sentral side ved alle arbeidsoppgaver, kulturen og strukturen innad i barnehageorganisasjonen, slik Larsen & Slåtten (2020) fremstiller den. De trekker frem den flate strukturen som er påvirket av organisasjonen. Den horisontale koordineringen, den kollektive autonomien, lave jurisdiksjonen fremstilt av Børhaug & Bø (2022), hybride lederstiler forklart av Aasen (2021) og arbeidsmetoder er påvirket for å ivareta relasjoner. Arbeidsfordelingen slik Larsen & Slåtten (2020) legger det frem, er med på å begrunne hvordan relasjonenes plass har i barnehagen. Veiledninger (Bjørndal, 2017) skal møtes på en måte som ivaretar relasjoner og i mindre grad løfter fagligheten og om man vil løfte fagligheten i veiledning, ved for eksempel faglegging som blir forklart av Skoglund & Sundvall (2018) på den måten at det handler om å ta i bruk hverdagslige øyeblikk og gjøre

dem til verktøy for å få inn fag og teori. Da må de pedagogiske lederne tilpasse seg og sikre at den som blir veiledet ikke opplever veiledningen som en negativ bemerkning eller som et stikk mot dem som personer både privat, men også i barnehagen med bakgrunn i deres rolle i organisasjonen.

Arbeidsmetoder i vurderingsarbeidet preges også av relasjonenes viktighet. De pedagogiske lederne bruker verktøy for å ivareta relasjoner, for å ikke heve seg selv over andre og ønsker tanker og følelser inn i vurderingsarbeidet. Og arbeidet er i liten grad faglig, da det blir å sette for høye krav til å bidra inn i vurderingsarbeidet. De pedagogiske lederne velger også arbeidsmetoder innad i organisasjonen, som gjør strukturen helt flat (Larsen & Slåtten, 2020). Ved å bruke IGP er alle likestilt og ingen kan heve seg med fag, lederstil eller beslutningsmakt. Det kommer også frem at i istedenfor å veilede, fagliggjøre eller skape kritisk refleksjon rundt temaer i organisasjonen som for eksempel personalets rolle i lek, samtaler de om temaet. Hva bidrar samtaler til? Kanskje de pedagogiske lederne får frem noen tanker eller følelser, men det å utfordre hverandres tankegang, igjennom kritisk tenkning (Skoglund & Sundvall, 2018) eller å komme med faglige begrunnelser eller drøftinger får ikke plass. Kulturen (Larsen & Slåtten, 2020) i barnehagen bærer også preg av at erfaringer står sterkere enn kunnskap og kompetanse. Dette kommer frem ved at man med kunnskapen ikke er bedre enn andre og at personale uten utdanning kan veilede personalet med høyere utdanning. Jeg vil ikke si at de med lengre utdanning ikke trenger fagligveiledning, fra ufaglært personalet. Men hva er bakgrunnen for den ufaglige veiledningen? Hvilke begrunnelser, teorier eller forskning har denne personen med seg inn i sine vurderinger som fører frem til en veiledning. Jeg tror med bakgrunn i min undersøkelse at de pedagogiske lederne velger å ta imot veiledning av alle i personalet uansett faglig bakgrunn, handler om at de pedagogiske lederne ikke ønsker å heve seg over de resterende i personalgruppen. Og dermed bygge relasjon og trygghet ved å presentere seg selv som noen som trenger veiledning selv. Som personalet kan kjenne seg igjen i. Med den arbeidsmetoden kan lederen sette seg inn i de andres situasjon og dermed skape en mer balansert dynamikk, igjennom flat struktur med horisontal koordinering. Istedenfor den hierarkiske og vertikale koordineringen (Larsen & Slåtten, 2020, Børhaug & Bø, 2022).

Fagspråket som blir borte i den grad fagspråket er noe mer enn et hverdagsspråk med noen faglige begreper (Aasen, 2021, Eik, 2013), ligger også i det relasjonelle. Man kommer inn i en gruppe hvor profesjonen i Hennem & Østrem (2018) sin fremstilling skiller seg ut ifra den resterende personalgruppen. På grunn av at barnehageorganisasjonen er så relasjonell slik Larsen & Slåtten (2020) fremstiller den, så kan ikke profesjonen holde på det skille uten at det skaper problemer. Dette medfører ikke bare at profesjonen kan bli svekket, det bidrar også til at det faglige nivået i barnehagene kan synke. Det omhandler hvilke rolle og hvor godt de pedagogiske lederne kjenner sitt personale som kan påvirke i hvilken grad dette er en svekkelse, eller en inngang for å heve både profesjonen og faget. Det kommer frem i presentasjonen av empiri at de pedagogiske lederne senker seg ned på et nivå istedenfor å bringe opp hele personalgruppen, fordi det å se personligheten og tilpasse seg den (Larsen & Slåtten, 2020) er viktig for å få inn faget (Hennem & Østrem, 2018). Og ut ifra mine drøftinger og diskusjoner mener jeg med bakgrunn i min analyse og teori at jeg kan si at relasjonene i personalgruppen kan påvirke det faglige nivået i barnehagen. De som legger frem at de bruker fagspråk, bruker et hverdagsspråk med begreper. Dette fordi begrepene er felles og dermed kan brukes som kommunikasjon som alle medlemmene skjønner og er enige om meningsinnholdet.

Det at vurderinger blir gjennomført med bakgrunn i personalgruppens følelser, tanker og meninger om temaer, istedenfor faglige, teoretiske eller forskningsbasert kunnskap er også skremmende for barnehagen som organisasjon (Larsen & Slåtten, 2020), som en del av utdanningsløpet og som påvirkende faktor på profesjonen (Hennem & Østrem, 2018, Børhaug & Bø. 2022). Barnehagen er en del av utdanningsløpet. Det er en institusjon hvor barna bruker sine fleste våkne timer. Det at organisasjonen, uten at det blir reflektert over bruker medarbeiderens meninger, følelser og tanker inn i vurderingsarbeidet er utfordrende med tanke på hvilket samfunnsmandat barnehagen har (Barnehageloven, 2005, §1). Jeg har en forståelse for at lederne må velge ledelsestiler (Gotvassli, 2019) for å få med seg personalet inn i vurderingsarbeidet (Larsen & Slåtten, 2020) og bruke dette som springbrett for kunnskapsutvikling (Gotvaasli, 2020), men når fagspråket (Aasen, 2021) ikke blir brukt og de selv legger frem at de ikke ønsker å faglegge (Skoglund & Sundvall, 2018) da dette legger frem dem selv som noe viktigere enn andre, og det ønsker de ikke, kan dette med på å svekke barnehageorganisasjon (Larsen & Slåtten, 2020). Barnehagelæreren som profesjonsutøver skal passe på at man forvalter samfunnsmandatet, handler etisk og bærer faget (Hennem &

Østrem, 2018). Men når organisasjonen er så relasjonell (Larsen & Slåtten, 2020), ønsker en at alle skal bidra uansett hva bidraget inneholder, om det er fag, følelser eller tanker. Dette med bakgrunn i den flate strukturer, arbeidsdelingen, kollegiale autonomien (Børhaug & Bø, 2022) og lederstiler tilpasset arbeidsmetoder og hybrid teamledelse (Gotvassli, 2019, Aasen, 2021). Summen av dette vanskeliggjør det profesjonelle (Hennum & Østrem, 2018), fagutviklende (Gotvassli, 2020) og hevende arbeidet for den pedagogiske lederen. Det blir mange hensyn som skal tas og noen elementer er avhengig av hverandre for å kunne fungere. De pedagogiske lederne klarer ikke å oppnå å arbeide ut ifra et samfunnsmandat (Hennum & Østrem, 2018) om de ikke har et personale som spiller på lag med seg (Larsen & Slåtten, 2020). De pedagogiske lederne klarer ikke å gjennomføre en etisk praksis (Hennum & Østrem, 2018) om de ikke har en trygg relasjon med sine medarbeidere, som kommer til deg med sine tanker og følelser og konstateringer (Bjørndal, 2017) slik at en kan se, veilede og snakke sammen for å ivareta det etiske (Hennum & Østrem, 2018). Det er heller ikke etisk å hevde seg selv over de resterende i personalgruppen. Det å bære faget samtidig som man skal ta hensyn til hver og en i personalet. Møte dem der de er og utfordre akkurat nok til at ikke relasjoner blir brutt er en utfordring (Hennum & Østrem, 2018, Aasen, 2021, Larsen & Slåtten 2020). Profesjonstriangel (Hennum & Østrem, 2018) er ikke bare utfordrende i seg selv, ved at en skal møte alle forventningene. Men de tre sidene kan ikke kun utfylles av den pedagogiske lederen alene. For at praksis skal være etisk, møte samfunnsmandatet og være faglig god, trenger de pedagogiske lederne å ha med seg personalgruppen, heve faget for alle, ha innsyn i hverandres verdier, virkelighetsoppfatninger og handlingsmåter (Larsen & Slåtten, 2020). Dette medfører at i bunn av profesjonstriangel, profesjonen, arbeidsoppgaver, vurderingsarbeid og i hele barnehagen som organisasjon så ligger relasjoner imellom personalet og trygghet som en grunnstein. Det er en grunnstein for resterende av arbeidet innfor barnehagen som organisasjon, med den struktur, kultur, mandat og forventninger.

I intervjuene kommer det også frem at de pedagogiske lederne ønsker å bruke verktøy inn i vurderingsarbeidet, dette for å skape en felles vurderingsramme. Når man da velger å bruke standardiserte verktøy (Larsen & Slåtten, 2020), som bidra til at den pedagogiske lederen ikke bruker sitt faglige skjønn (Hennum & Østrem, 2018), med bakgrunn i å sikre relasjoner. Kommer det frem at relasjonene i organisasjonen ikke bare påvirker vurderingsarbeidet, men også bruken av fagspråk og profesjonsutøverens plass og arbeidsoppgaver i barnehagen. Med bakgrunn i det jeg allerede har funnet ut om det relasjonelle arbeidet i barnehagen tror jeg

dette handler om å vise til noe konkret, hva man vurderer ut ifra og hvor medarbeider er i forhold til disse vurderingskriteriene. Dette gjør vurderingen mindre personlig og dermed mindre ødeleggende for relasjonen (Larsen & Slåtten, 2020). Den pedagogiske lederen bruker ikke sitt faglige skjønn (Børhaug & Bø, 2022, Hennum & Østrem, 2018) på samme måte og gir dermed medarbeider innsyn i hva den pedagogiske lederen vurderer ut ifra og at det ikke virker som en ond handling hvor man leter etter feil eller henviser til faglige begrunnelser medarbeideren ikke kan forstå eller ha innsyn i.

Fallgruven med å bruke verktøy er at vurderingspraksisen blir standardisert (Larsen & Slåtten, 2020). Den kan ikke tilpasses virksomhetens struktur eller kultur, med dens menneskelige ressurser, med deres personlighet, erfaringer, kunnskaper og kompetanser (Larsen & Slåtten, 2020). Dette bidrar ikke kun til at det brukes verktøy som ikke kan tilpasses den enkelte, men dette er igjen med på å senke profesjonens plass i barnehagen ved at den pedagogiske lederen ikke får brukt sitt faglige skjønn, fagkunnskap, (Hennum & Østrem, 2018, Børhaug & Bø, 2022) ledelsesstiler (Gotvassli, 2019) eller løfte organisasjonen opp på et høyere faglig nivå (Larsen & Slåtten, 2020, Hennum & Østrem, 2018). Dette igjen i fare for å ødelegge, skade eller svekke relasjoner imellom medarbeiderne i barnehagen.

6.3.1. Oppsummering

En oppsummering av denne drøftingen er at det relasjonelle i organisasjonen ligger som en grunnstein for profesjonstriangelet og den pedagogiske lederens muligheter for å oppfylle den. Men også som en grunnstein for hele barnehageorganisasjonen med dens kultur, struktur, arbeidsoppgaver, erfaringer, kunnskaper og kompetanser. Profesjonsutøveren er dermed helt avhengig av organisasjonens relasjoner og deres profesjonsutøvelser er dermed påvirket av menneskene i organisasjonen, dens virkelighetsoppfattelser og styrende ideologi. Det at profesjonsutøveren higer etter erfaringer for å få gjennomslagskraft er med på å underbygge profesjonens plass i organisasjonen. Relasjoner stiller sterkere, posisjoneringen skjer ned på de ufaglærtes nivå for å få med seg alle og ledelsesstiler avhenger av relasjonene. Den relasjonelle barnehageorganisasjonen er ifølge mine analyser og drøftinger den største utfordringen i møte med profesjonens plass, gjennomslagskraft og faglige nivå i barnehagen. Og dette kommer til syne ved alle metodevalg, bruk av fagspråk og møter med relasjonene i

det profesjonelle arbeidet. Det er ikke kun en utfordring fordi det vanskeliggjør arbeidet i seg selv, det er utfordrende i møte med det store ansvaret den pedagogiske lederen har. Den skal møte alle sidene ved profesjonstriangelet, lede ut ifra relasjon, personlighet og emosjoner og løfte det faglige nivået samtidig som relasjoner skal lagres, opprettholdes og styrkes. Det relasjonelle arbeidet er derfor grunnsteinen til profesjonsutøverens muligheter, utfordringer og konsekvenser for det profesjonelle arbeidet i barnehageorganisasjonen.

6.4. Oppsummerende drøfting

Når jeg nå skal oppsummere drøftingskapittelet vil jeg løfte frem noen av de viktigste punktene jeg har drøftet. Det omhandler den relasjonelle barnehageorganisasjonen, fagspråkets plass og profesjonens svekkelse i barnehagen som relasjonell organisasjon.

Barnehagen som organisasjon har en grunnstein som omhandler relasjoner mellom personalet. Relasjonene påvirker, struktur, kultur, arbeidsdeling, ideologi i møte med erfaringer, kunnskap, kompetanse og arbeidsmetoder. Den pedagogiske lederen må derfor arbeide ut ifra dette. Det gjøres ved å tilpasse metodevalg og ledelsesstil og dermed tilpasse sine metoder og ledelsesstiler til hvert enkelt menneske i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020). Dette påvirker også deres mulighet å hevde seg som profesjon (Hennum & Østrem, 2018, Børhaug & Bø, 2022) og utvikle barnehagen, faglig, etisk og opp mot barnehagens samfunnsmandat. Deres fagspråk (Aasen, 2021) blir ikke brukt i den grad kun et fagspråk er et fagspråk. De henvender seg til fagspråk når de beskriver et hverdagsspråk preget av begreper som er kjent for personalgruppen. Bakgrunnen for at de ikke kan hevde seg i den relasjonelle barnehageorganisasjonen ligger i hvordan den internaliserte strukturen og kulturen er og hvilke virkelighetsoppfatninger og verdier som er gjeldene (Larsen & Slåtten, 2020). Erfaringer blir sett på som mye verdt, mens kunnskaper og kompetanse ikke har like mye verdi. Dette kommer frem også i vurderingsarbeidet da man innhenter informasjon om personalets følelser, tanker og erfaringer inn i vurderinger og beslutninger. Profesjonen (Hennum & Østrem, 2018, Børhaug & Bø, 2022) kan dermed svekkes ved hvordan barnehagen som relasjonell organisasjon fungerer, er strukturert og kulturen som er gjeldene i den (Larsen & Slåtten, 2020). Det er selvfølgelig forskjeller fra barnehage til barnehage, men ut ifra mine data er det i noen grad gjeldene for alle. Og den relasjonelle barnehageorganisasjonen er gjeldene for alle uansett hvordan de får hevet faget eller hvordan

profesjonens plass i organisasjonen er. Relasjonene i barnehagen er dermed en grunnstein i barnehagen som organisasjon, som påvirker alle sider ved den. Relasjonenes påvirkning av organisasjonen, påvirker også bruken av fagspråk, ved at det er et fåtall som har kunnskapen og kompetansen til å forstå fagtermologien. Relasjonene i organisasjonen påvirker også profesjonen, da profesjonen må tilpasse seg menneskene i organisasjonene igjennom deres ledelsesstil, arbeidsmetoder, bruk av fagspråk og bruk av fagkunnskaper. Fåtallet av personalet har barnehagelærerutdanning i barnehageorganisasjonen, noe som fører til at profesjonen higer etter personalets erfaringer, istedenfor at personalet higer etter profesjonsutøverens kunnskap og kompetanser.

7. Avslutning

I avslutningen ønsker jeg å forsøke å svare på min problemstilling:

Hvordan oppfatter pedagogiske ledere vurderingsarbeidet i barnehagen som organisasjon, og med hvilke variasjoner, utfordringer og konsekvenser?

Ut ifra mine undersøkelser vil jeg oppsummere med at de pedagogiske lederne oppfatter vurderingsarbeidet som en viktig del av deres arbeid, men at det er preget av det relasjonelle i barnehageorganisasjonen. De pedagogiske lederne ser på arbeidet som utfordrende i møte med relasjonene i organisasjonen og velger derfor å bruke forskjellige vurderingsmetoder, verktøy og ledelsesstiler. Utfordringene er knyttet til det relasjonelle ved barnehageorganisasjonen. Hvordan menneskene som deltar inn i den er forskjellige når det kommer til personlighet, emosjoner, faglig ståsted, utdanning, virkelighetsoppfatninger og verdier. Vurderingsarbeidet blir sett på som utfordrende fordi lederne må tilpasse sin ledelsesstil til hver enkelt av disse menneskene for å ivareta og bygge trygge og gode relasjoner.

Relasjonene er viktig for alle delene av organisasjonen og ilegges derfor stor verdi. De pedagogiske lederne må derfor arbeide ut ifra dette. Relasjonene påvirker ikke kun ledelsesstilen i vurderingsarbeidet. Det påvirker også arbeidsmåter. De pedagogiske lederne velger arbeidsmetoder, knyttet til deltakelse i vurderingsarbeidet. De bruker forskjellige metoder for å sikre at alle deltar inn i arbeidet og trygger også relasjoner i det daglige arbeidet for å sikre en god relasjon som kan bidra til deltakelse i det planlagte vurderingsarbeidet. Relasjonene har også innvirkning på den pedagogiske lederens bruk av fagspråk og hvordan de kan være profesjonsutøvere og arbeide opp mot profesjonstriangelet. Det påvirker direkte til at de pedagogiske lederne forenkler sitt språk, og kun bruker hverdagsspråk, med kjente begreper for å få med alle inn i samme forståelse og for å sikre en god kommunikasjon. Det påvirker profesjonen direkte ved at de må senke seg ned på personalets nivå, noe som igjen påvirker at deres ekspert kunnskap ikke kommer til syne. Arbeidsmetodene kan også påvirke til at de ikke får utviklet barnehagen til å være en lærende organisasjon, hvor kunnskapsutvikling er i fokus. Indirekte påvirker relasjonene også det helhetlige arbeidet. De pedagogiske lederne alene kan ikke gjennomføre hele praksisen i barnehagen alene. De

trenger personalgruppen for å kunne møte forventningene som ilegges av samfunnsmandatet, for å kunne drive en etisk god praksis og trenger også å ha hele personalgruppen på lag for å få i gang endrings- og utviklingsprosesser.

Variasjoner finnes i hvordan kulturen, strukturen og personlighetene innad i organisasjonen er. Det faglige nivået, ideologien, virkelighetsoppfattelser og kultur har både variasjoner og er utfordringer som de pedagogiske lederne møter i vurderingsarbeidet. Variasjoner ligger i det menneskelige, at vi er forskjellig, har forskjellige virkelighetsoppfattelser, faglig kunnskaper, kompetanser, erfaringer og verdier. Variasjonene ligger også i det organisatoriske, i organisasjonenes struktur og kultur. Dette er forskjellig fra barnehage til barnehage og påvirker til hvilke uttalelser som får medhold, hva som blir diskutert, hvordan vurderingen foregår, hvem som bidrar og hvordan bidrag blir mottatt. Variasjoner ligger også i de forskjellige pedagogiske ledernes pedagogiske grunnsyn, deres kunnskap, utdanningsnivå, virkelighetsoppfattelser og verdier.

Utfordringene kan ses i lys av variasjonene. De pedagogiske lederne må tilegne seg erfaringer for å få gjennomslagskraft, tilpasse fagspråket og posisjonere seg ned for å kunne møte personalet på deres nivå. Personalets erfaringer, tanker og følelser innad i vurderingsarbeidet er sentralt, da det er på denne måten de kan delta og virker inn i vurderingene. Dette også med bakgrunn i å skape trygge relasjoner, hvor alle skal kunne delta. Synet på faglighetens plass i organisasjonen er også forskjellig, faglige kunnskaper kan møtes med motstand fra personalet, eller en tanke hos de pedagogiske lederne om at en kan bli møtt med det, kan være en faktor som er påvirkende for det faglige i vurderingsarbeidet. Utfordringen ligger i å holde på fagligheten, profesjonen, arbeide ut ifra profesjonstriangelet, men samtidig ta imot personalet med deres personligheter, emosjoner, utdanningsnivå, faglighet, virkelighetsoppfatninger og verdier. Det å kunne møte begge sider, og klare å møte begge sidene på en måte som gjør at personalet føler på en trygghet, at de blir tatt på alvor, hørt, at deres erfaringer og tanker har en verdi. Samtidig som den pedagogiske lederen leder arbeidet på en måte som medvirker til en etisk praksis, hvor fagspråket blir brukt, kritisk refleksjon er tilstede, faget blir dratt inn, organisasjonen utvikler seg og personalet higer etter profesjonskunnskapen, samtidig som profesjonsutøveren er oppriktig nysgjerrig på erfaringene, og fagliggjør dem og bringer dem videre inn i sirkulære vurderingssituasjoner som gjør at hele personalet er med, relasjonene

arbeides med, men også en utvikling, heving av barnehagen som organisasjon i et utdanningssystem.

Konsekvensen kan være at barnehageorganisasjonen utvikles i et tempo som ikke holder mål, med dagens teoretiske og forskningsbaserte utvikling. Hvis fagspråket ikke er gjeldene, slik at profesjonskunnskapene ikke kommer til syne i arbeidet, kan medvirke til at profesjonen er likestilt med de andre utdanningsnivåene i barnehagen. Konsekvensene viser til at barnehageorganisasjonen bærer preg av at profesjonene har et stort ansvar slik også Kunnskapsdepartementet (2018) legger frem i sin rapport. Rapporten legger frem at de pedagogiske lederne har arbeid som presser dem bort i fra det dirkede arbeidet med barna, og at deres ansvar for ledelse blir stort, ved at det omhandler både personalet og det faglige pedagogiske faglige. Dette kan ses i sammenheng med mine funn. At den pedagogiske lederen har en rolle hvor den må bære flere hatter samtidig for å kunne lede personalgruppen. Dette viser til et behov for flere høyere utdannede i personalet som kan både arbeide med den relasjonelle, men også den profesjonelle siden som tar for seg fagtermologien og den faglige utviklingen som påvirker nivået på barnehagen. Om det riktige svaret er at en trenger flere barnehagelærere er jeg usikker på, kanskje barnehagelektorene skal ønskes velkommen inn i barnehagen, med et ansvar område som tar for seg den teoretiske, kunnskapstyngede utviklingen blant personalet, samtidig som de pedagogiske lederne kan arbeide for et pedagogisk arbeid hvor de må arbeide for gode, trygge relasjoner for at arbeidet skal fungere.

7.1.1. Hvordan forstås og gjennomføres «Vurdering av pedagogisk arbeid»?

I presentasjonen av empiri kommer de pedagogiske lederens forståelser av vurdering av pedagogisk arbeid frem, de legger også frem hvilke arbeidsmetoder de bruker inn i vurderingsarbeidet. Vurdering av pedagogisk arbeid blir forstått som vurdering av planlagte aktiviteter, endringer som gjøres i hverdagen eller veiledning av personalet. Både planlagt vurderingsarbeid, den hverdagslige vurderingen, veiledning og vurderinger av personalet gjennomført av den pedagogiske lederen blir fremhevet. Arbeidsmetoder ble beskrevet i møte med planlagt vurdering. Der ble det presentert standardiserte arbeidsmetoder som: pedagogisk sol, IGP, prosessanalyse eller pedagogisk analyse. I den hverdagslige vurderingen handlet det

om valg som ble tatt og endringer som ble gjort med bakgrunn i fagligskjønn eller erfaringer. Det ble også beskrevet hvordan de pedagogiske lederne møtte hverdagslige konstateringer fra personalet igjennom veiledning. Hvordan noen godtok konstateringer og møtte følelsen hos personalet, andre fagla konstanteringen, mens andre igjen utfordret konstateringen og veiledet inn i en sirkulær vurderingsprosess. Pedagogisk arbeid ble presentert som alt de gjør i barnehagen, rettet mot både barna og personalet. Noen la frem tanker som omhandlet planlagte aktiviteter, mens andre igjen fremla tanker som omhandlet at alt er pedagogisk arbeid, fordi det omhandler hva vi gjør for og med barna eller for og med personalet.

7.1.2. Hvilken betydning har relasjoner i organisasjonen, og hvordan påvirker dette ledelsen av vurderingsarbeidet?

Igjennom funn presentert i presentasjonen av empiri og drøftinger opp mot teori vil jeg konkludere med at relasjoner har stor påvirkning i vurderingsarbeidet og valg av ledelsesstil. Dette med bakgrunn i relasjonsbygging, skape trygghet og ivaretagelse av relasjoner. Dette medfører at de pedagogiske lederne må velge å bruke verktøy inn i vurderingsarbeidet for å sikre en deltagelse som ikke går på bekostning av relasjonen, da relasjonen er viktig for resterende av det pedagogiske arbeidet. De velger da at bidrag som tar utgangspunkt i følelser, erfaringer og tanker er godt nok inn i vurderingsarbeidet, kontra gode faglige eller kritiske drøftinger. Ledelsesstilen blir også påvirket av relasjoner. De pedagogiske lederne går ned på nivå i både støtte og styring for å ikke heve seg selv og for å få med seg hele medarbeider gruppen. Det er eksempler på en velmenende autoritær ledelse hvor lederen er selgende. Men man ser også ledere som ønsker å være delegerende hvor kunnskap og kompetanse er lav, nettopp for å beskytte personen i vurderingssituasjonen. Det er også eksempler på vurderingssituasjoner hvor lederen er på det samme nivået som resterende av gruppen hvor den ikke har en ledelsesfunksjon i det hele tatt. Dette skjer i IGP. Dette medfører at faglige begrunnelser, overveielser eller beslutninger ikke har innvirkning i forhold til ufaglige, følelsesstyrte argumenter preget av virkelighetsoppfatninger kontra faglige, teoretiske overveielser. Med bakgrunn i min analyse og drøfting vil jeg dermed si at det relasjonelle arbeide i barnehageorganisasjonen har stor innvirkning på arbeidsmåter og ledelsesstil. Som tidligere nevnt påvirker også relasjonene til hvordan den pedagogiske lederen må balansere mellom å møte mennesket i personalet, dens emosjoner, virkelighetsoppfatninger og verdier

og hvordan de skal kunne lede på en måte som er faglig utviklende, hvor praksis er etisk og jobber opp mot barnehagens samfunnsmandat.

7.1.3. Hvordan brukes fagspråket i vurdering av pedagogisk arbeid?

Fagspråket i barnehagen brukes i mindre grad med bakgrunn i den relasjonelle barnehageorganisasjonen. Fagspråket er kun gjeldene for et fåtall og de pedagogiske lederne må endre språket for at flertallet skal forstå. Dette medfører til et fagspråk som ikke er et fagspråk, men er et hverdagsspråk preget av begreper. Noen av de pedagogiske lederne ønsker ikke å bruke et fagspråk da dette viser til en maktposisjon ovenfor resterende av personalgruppen. Det legges frem at de ikke bruker fagspråket fordi de ikke kan noe mer en resterende av personalgruppen og derfor ikke ønsker å hevde seg selv. Det er også slik at begreper kjent for hele personalgruppen blir brukt eller fagliggjort i hverdagslige situasjoner. Dette er med på å underbygge argumentasjonen om at fagspråket ikke brukes i stor grad, da det ikke er gjeldene for alle. Det at profesjonsutøverne er i mindre tall kan medvirke til at de higer etter personalets erfaringer fremfor at personalet higer etter profesjonens kunnskap og kompetanser.

7.1.4. Hvordan påvirkes profesjonen av barnehagens vurderingsarbeid?

Ut ifra mine undersøkelser kan profesjonen svekkes da det er profesjonen som må tilpasse seg barnehageorganisasjonen, med dens mennesker, kultur, struktur, virkelighetsoppfatninger og ideologi. Når de pedagogiske lederne må posisjonere seg lavere for å få med seg hele personalgruppen, unngå bruken av fagspråket og bruke personalets erfaring, tanker og følelser inn i vurderingsarbeidet. Noen av de pedagogiske lederne unngår kritisk refleksjon eller å møte kontanteringer med utviklende spørsmål. Det kan føre til en svekkes profesjonen. De pedagogiske lederne som ikke gjør det, får ikke bidratt med sin profesjonelle kunnskap da erfaringer blir sett på som viktigere og fordi de er i mindre tall og det er en lang vei fra de ufaglærtes kunnskap og kompetanse opp mot profesjonsutøveren. Den store forskjellen gjør at den pedagogiske lederen må legge seg ned på deres nivå for å få med seg hele

personalgruppen og når man da hele tiden gjør dette kan dette påvirke til en profesjon som er svekket og ikke er hevende for organisasjonen. Erfaringene til medarbeiderne ilegges, slik jeg tolker min analyse stor verdi i forhold til profesjonskunnskaper. Profesjonen kan også styrkes i dette arbeidet. Det er preget av hvordan den pedagogiske lederen ser situasjoner. Hvordan den ser mulighetene for å fremheve faget igjennom å skape meningsinnhold i begreper som kommer til syne gjennom hverdagslige handlinger, på en måte som er tilegnet individene i personalgruppen

7.2. Videre forskning

Det å sette søkelys på de relasjonelle barnehageorganisasjonene og dens påvirkning på både vurderingsarbeidet, ledelsesstil, men også profesjonsutøverens plass og handlingsrom er sentralt for å stille spørsmålsteget ved hvor faglig og utviklende barnehagene i Norge er. Hvilket arbeidspress, med kryssende forventninger de pedagogiske lederne står i, mangelen på personalet med høy kompetanse og kunnskap og hvordan barnehagen kan utvikle seg til å heve fagligheten og utviklende barnehagepraksis. Dette med bakgrunn i at de pedagogiske lederne både skal møte menneskene i vurderingsarbeidet, men også har det ansvar å bedrive en profesjonsrettet arbeidsmåte som legger til grunn at de skal bidra med ekspert kunnskap, en faglig utvikling, passe på at alle arbeider ut ifra det som er etisk riktig og opp mot barnehagens samfunnsmandat. Det at en velger arbeidsmetoder, ledelsesstil og bruk av språk med bakgrunn i menneskene i organisasjonen. Og hvilken kunnskap eller erfaring som får gjennomslagskraft og dermed også påvirkningskraft i barnehagen som organisasjon er en vekker, da barnehagen er en del av utdanningssystemet.

Jeg ønsker at mitt forskningsprosjekt kan bidra inn i videre barnehage forskning, som kan bidra til en utvikling i fagligheten i barnehagene. Det er mitt ønske, men jeg tror oppgaven kan bidra med å åpne øyne om at organisasjonen i stor grad er styrt av relasjoner og at videre forskning kan se på temaet i et større omfang- hvilken påvirkning relasjonene har. Mitt ønske er at det kan bidra til på lengre sikt at fagligheten i barnehagen blir høyere, dette med bakgrunn i at det å heve fagligheten går barna til gode og skaper en mer kritisk, reflektert, teoretisk og forskningsbasert praksis fremfor en praksis preget av synsing og føling. Barnehagene trenger ett løft, men med en barnehage hvor profesjonen står i mindretall ser det

ut til at veien for å løfte blir både lang og tung og kan møte motstand i fra resterende av personalet. Det ser ut til at det er en virkelighetsoppfatning i dagens barnehager om at erfaringer er det som er verdt noe, også kommer kunnskap og kompetanse i bakgrunnen. Dette kommer tydelig frem når de pedagogiske lederne ønsker følelser, tanker og erfaringer velkommen inn i barnehagevirksomhetens vurderingsarbeid og beslutninger som påvirker det pedagogiske arbeidet. Jeg håper dermed at min undersøkelse kan bidra til at andre blir oppmerksomme, nysgjerrige, kritiske eller syntes dette er spennende og dermed vil åpne en dør for å granske barnehagen som relasjonell organisasjon og videreutvikle barnehagen som utdanningsinstitusjon, hvor faget står sterkt, for det beste for barna.

Litteratur

- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen: En kunnskapsbasert praksis*. Fagbokforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, K. L. V. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger
https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bordlin, J., Hollerer, L., Renblad, K. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2015). Preschool teachers' understanding of quality in preschool: a comparative study in three European countries. *Early Child Development and Care*. 2015 (6) 968-981.
<http://dx.doi.org/10.1080/030044330.2014.974035>
- Bjørndal, C. R.P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3. utg.) Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022) *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122.
DOI: <https://doi.org/10.1826/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gotvassli, K. A. (2016). Barnehagen som en lærende organisasjon- teoretiske perspektiver. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K., Moen, K., H. & Skogen, E. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 9-17). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020) *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Halland, S. A., & Winje, A. K. (2022). Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – En studie av nyutdannede barnehagelæreres møte med voksenfelleskapet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 2022, 19 (3), s. 116-128. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>

- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2018) *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Jakobsen, T., G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme- et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (2015) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (5.utg). Fagbokforlaget.
- Kostøl, A., Nordahl, T., Nielsen, A.M & Kristoffersen, K. (2013). *Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell for å møte utfordringer i barnehagen*. Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Kleven, T. A. & Hjaldegaard, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerne i en organisasjons- og ledelseskontekst*. (Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen) Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnhagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2020) *Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Mørreaunet, S. (2016). Ledelse av veiledning i en lærende barnehage. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K., Moen, K., H. & Skogen, E. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 147-173). Fagbokforlaget.

- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*. 2007 (vol. 15, nr. 2) 197-217.
<https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S., Gioata, J., Han, Y. & Know, J. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009 (24) 142-156. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.ecresq.2009.03.004>
- Skirbekk, S. (2021, 30. Desember). *Ideologi*. <https://snl.no/ideologi>
- Skoglund, T. & Sundvall, P. (2018) *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Thangaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018) *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeplanen for barnehagen: Innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med!: Veiledning i den lærende barnehage*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åberg, S.E. & Insulander, E. (2019). Challenges in working with pedagogical quality in preschools- a meta-interpretation synthesis of empirical studies. *Early Child Development and Care*. 2019 (2) 328-338.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1321542>


Vedlegg:

1. Godkjenning av søknad NSD
2. Informasjonsskriv
3. Intervjuguide
4. Analyse mal

Vedlegg 1.

[Meldeskjema](#) / [Vurderingsarbeidet i den relasjonelle barenhagen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 04.11.2022 ▾

Referansenummer

321435

Vurderingstype

Standard

Dato

04.11.2022

Prosjekttittel

Vurderingsarbeidet i den relasjonelle barenhagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Tina Jacobsen

Student

Åsemarit Lien

Prosjektperiode

20.08.2022 - 15.05.2023


Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Vurderingsarbeidet i den relasjonelle barnehagen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan pedagogisk leder arbeider med vurderingsarbeid, med et fokus på personalets rolle i barns egeninitierte lek. Og hvordan vurderingsarbeidet blir brukt til kvalitetsutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er knyttet til min 45stp. Masteroppgave i pedagogikk. Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut av hvordan personalets rolle i lek kan være med å påvirke vurderingsarbeidet i barnehagen. Finne ut hvilke arenaer som brukes for vurderingsarbeid og hvordan vurderingsarbeidet påvirker kvalitetsutviklingen i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet deg som en av 4 pedagogiske ledere ved barnehager i mitt nærområde, for å spørre om du er interessert i å delta. Valget av område baserer seg på muligheten til å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt på din arbeidsplass. Du har fått spørsmål om å delta fordi du jobber med barnegruppen 3-6 år. Likheten mellom alle er at dere er pedagogiske ledere i barnehage og er ansatt på avdeling med barn i alderen 3-6 år. Jeg har fått tak i dine kontaktopplysninger igjennom at jeg har den fra tidligere arbeid eller praksisperioder eller et søk på kommunens nettside, barnehagens hjemmeside eller igjennom en forespørsel til styrere..

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt dybdeintervju. Det vil ta ca. 1-1,5 timer. Temaene vi vil komme inn på er: vurderingsarbeid, kritisk tenkning, personalets rolle i barns egeninitierte lek og ledelse

Det er frivillig å delta

Dersom du ønsker det, kan du få lese gjennom det transkriberte materialet. Om du har innspill til materialet, vil materialet bli endret i tråd med dine innspill. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang ved Høgskolen i Innlandet er veileder: Tina Jacobsen.
- Ditt og barnehagen sitt navn vil bli anonymisert i all skriftlig tekst, slik at verken du eller din arbeidsplass kan gjenkjennes i publikasjonen. Videre er det kun utdanningsbakgrunn, hvilke aldersgrupper du jobber med, samt svarene dine i intervjuet, som vil bli publisert i min oppgave. Selve lydopptaket vil bli lagret i en sky (diktafon) som kun jeg har tilgang til. Transkriberingen vil også bli lagret i sky (Educloud) slik at ingen andre kan finne denne informasjonen. Selve lydfilen og transkriberingen av intervjuene blir slettet ved prosjektets slutt. Alt du sier vil bli anonymisert, også informasjon om deg, hvor du jobber og lignende. Selve lydfilen og transkriberingen vil bli slettet ved prosjektets slutt, og innen utgangen av juli 2023.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Ca. 20.07.2023. Etter denne datoen vil lydfilen og det transkriberte intervjuet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi 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:

Høgskolen i Innlandet ved veileder Tina Jacobsen på tlf: 61288558

eller student Åsemarit Lien på tlf: 47604993

Vårt personvernombud: Usman Asghar på tlf: 61287483

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

Åsemarit Lien (Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Vurdering for kvalitet i barnehagen], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at intervjuet brukes i denne aktuelle masteroppgaven, anonymisert.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide

- Hvor lenge har du arbeidet som pedagogiskleder?
- Kan du kort beskrive en god dag på jobb?
- Hvilke arbeidsoppgaver knytter du til pedagogisk vurdering?
- Hvordan arbeider du med pedagogisk vurdering?
 - Kan du nevne noen helt konkrete arbeidsmåter?
 - Du nevner en arbeidsmetode her, kan du forklare hva den inneholder?
- Hvordan arbeider du for at personalet skal være en del av vurderingsarbeidet?
 - Hvordan opplever du vurderingsarbeid hvor personalet deltar?
- På hvilke arenaer driver dere med vurderingsarbeid?
- Hvilke metoder brukes for vurdering?
 - Har dere tatt i bruk noen verktøy, arbeidsmetoder eller lignende.
 - Du forteller at dere gjør Hva inneholder det?
- På hvilken måte blir vurderingene brukt i videre arbeid?
 - Blir vurderingene tatt med inn i ny planlegning?
 - Se tilbake til metode: er det noen motsigelser?
- Hva ser man etter når man vurderer barns egeninitierte lek?
 - På hvilken måte kan det du nevner her, være med å påvirke leken?
- Hva preger personalets rolle i barns egeninitierte lek inne?
- Hva preger personalets rolle i barns egeninitierte lek ute?
 - Ser du noen tydelige forskjeller ute og inne?
- Hvordan deltar personalet i lek?
- Om personalet ikke direkte deltar, hvordan forholder de seg til leken? Er det forskjeller ute og inne?
- Hvilket innsyn får man om man inntar ulike roller og posisjoner i/til barneinitiert lek?
- Kan personalets rolle i/ måte å forholde seg til barns egeninitierte lek påvirke vurderingsarbeidet?
 - På hvilken måte påvirker dette vurderingsarbeidet? Finnes det både fordeler og ulemper for eksempel?

For å oppsummere nå så har vi snakket om:

Er det noe jeg har misforstått?

Er det noe mer du ønsker å utfylle eller si noe om?

Vedlegg 4:

Barnehagen som organisasjon-relasjoner	Organisering	
	Mennesker i organisasjonen-relasjoner	
vurderingsarbeidet	Hva er vurderingsarbeid?	
	Hvor foregår vurderingsarbeidet	
	Hvem deltar i vurderingsarbeidet	
Arbeidsmetoder for vurderingsarbeidet	Hvilke arbeidsmetoder blir brukt i vurderingsarbeidet som er planlagt	
	Hverdagslige vurdering-arbeidsmetode?	
	Hvorfor brukes disse arbeidsmetodene?	
Fagspråk vs. hverdagspråk	Hvorfor brukes/brukes ikke fagspråk	