



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Kristin Eriksen

Masteroppgave
Kompetansestyrkende tiltak i
barnehagen

Competence strengthening measures in
kindergarten

Master I Psykososialt arbeid med barn og unge

RBU3001_1

16.05.2022

Forord

Etter å ha jobbet med min masteroppgave over flere år, er jeg nå takknemlig og glad for at jeg endelig får levert inn min oppgave. Veien har vært utrolig spennende, med en god blanding av jobb, studier og familieførøkning i flere omganger. Uten min kjære samboer som samarbeidspartner og venn hadde ikke denne reisen vært mulig.

Jeg vil takke alle mine informanter som har stilt opp i intervjuene, kolleger som har heiet meg frem og venner og familie som har vært med på korrekturlesing, barnepass, matlaging med mer.

Jeg vil også takke min veileder Astrid Halså som gjennom disse årene har hatt troen på at jeg skulle komme meg igjennom og fullføre, veiledet og gitt meg tilbakemelding på spørsmål som har dukket opp underveis. Nå ser jeg frem til å bruke mer tid på mine fem små barn og samboer.

«Hverdager er de flotteste. De er fulle av eventyr»

Anne Cath Vestli

Haugesund, 15.05.22

Kristin Eriksen

Sammendrag

Barnehagen er en arena hvor barn skal utvikle gode relasjoner, og god psykisk helse. Det siste tiåret har tidlig standardiserte program som Være Sammen, Circle of Security og De utrolige årene fått stor plass med særlig fokus på kompetansestyrkende tiltak og tidlig innsats. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), står det at gjennom det pedagogiske arbeidet skal barnehageansatte støtte, følge opp, utfordre og styrke barna ut i fra individuelle og kulturelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9).

Denne oppgaven bygger på kvalitativ metode, hvor jeg i hovedsak har hatt fokusgruppeintervju med i alt elleve informanter fordelt på tre barnehager. Barnehagene var i tre forskjellige kommuner. Som metode ble kvalitativ metode naturlig, og derav fokusgruppeintervju som fremgangsmåte. Gjennom fokusgruppeintervju kunne jeg på best mulig måte utforske informantenes egne erfaringer, opplevelser og tanker rundt tematikken som masteroppgaven min bygger på. Den vitenskapelige forankringen som oppgaven bygger på er hermeneutikken, som handler om å bruke våre egne forestillinger og vår egen forståelse inn det nye som man skal prøve å forstå (Thomassen, 2013, s. 86-87).

Jeg har i studien tatt med relevant teori og forskning for å underbygge mine funn. I min studie viser informantene begeistring for ulike typer standardiserte program, og er opptatt av at alle i personalet skal ha samme teoretiske forankring inn i arbeidet med barna. På denne måten jobber alle ansatte mot et felles mål. Samtidig er de også opptatt av å ta vare på det relasjonelle arbeidet, som de mener er en grobunn for videre arbeid med barn.

Min studie kan være med på å gi ny kunnskap til barnehageansatte gjennom de erfaringene som mine informanter deler, samt sett i lys av forskning og teoretisk forankring.

Summary

Kindergarten is an arena where children should develop good relationships and good mental health. In the last decade, early-standardized programs such as “Være sammen”, Circle Of Security and The Incredible Years have gained a large place with special focus on competence enhancing measures and early intervention. The framework plan for the kindergarten (Kunnskapsdepartementet, 2017a) states that through pedagogical work, kindergarten employees must support, follow up, challenge and strengthen the children based on individual and cultural preconditions (Kunnskapsdepartementet, 2017a, p. 9).

The method, which is the foundation for this assignment, is mainly based on a qualitative method. I have used focusgroup interviews with eleven informants in three kindergartens. The kindergartens were in three different municipalities. As a method, the qualitative method became natural, and hence the focusgroup interviews as a procedure. Focusgroup interviews was the best possible way to get firsthand information related to their own experiences and thoughts around the areas of interest. Hermeneutic, the scientific foundation on which the thesis is based on, is about using our own ideas and our own understanding into the new that we should try to understand (Thomassen, 2013, p. 86-87).

In the study, I have included relevant theory and research to substantiate my findings. In my study, the informants show enthusiasm for different types of standardized programs, and agree that everyone in the staff should have the same theoretical foundation in the work with the children. In this way, all employees work towards a common goal. At the same time, they also agree with taking care of the relational work, which they believe is the building block for further work with children.

My study can help to provide new knowledge to kindergarten employees through the experiences that my informants share, as well as seen in the light of research and theoretical grounding.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	3
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling og avgrensing	7
1.2 Interesse for oppgavens tematikk	8
1.3 Oppgavens disposisjon.....	9
2.0 Bakgrunn	9
2.1 Historisk bakgrunn- Fra frilek til akademisk utdanning	9
2.2 Kampen for nåtidens profesjonsutdanning	10
3.0 Kunnskapsstatus- kompetansestyrkende tiltak og standardiserte program	15
3.1 Være sammen	15
3.2 De utrolige årene (DUÅ).....	18
3.3 Circle of security (COS).....	19
3.4 Tidlig innsats	22
4.0 Kompetansestyrkende tiltak som forebyggende arbeid i barnehagesektoren	24
4.1 Tidlig innsats i barnehagen	24
4.2 Barnehagen som arena for psykisk helse.....	27
4.3 Kompetansestyrkende tiltak i barnehagen	28
4.3.1 Endring og utviklingskompetanse	29
4.3.2 Profesjonell kompetanse	30
4.3.3 Relasjonskompetanse i barnehagen	31
5.0 Metode.....	32
5.1 Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode	32
5.2 Metodisk tilnærming og forskningsdesign.....	33
5.3 Planlegging av undersøkelsen.....	35
5.4 Rekrutteringsprosessen og utvalg.....	35
5.5 Datainnsamling og analyse	36
5.6 Barnehagelærer og forskerrollen.....	37
5.7 Studiens kvalitet og gyldighet	38
5.8 Etikk og tillatelser.....	39
6.0 Funn	40

6.1 Barnehagens årsplan.....	40
6.2 Presentasjon av funn i intervju	41
6.2.1 Hva legger de ansatte i begrepet kompetanse?	42
6.2.2 Hvordan jobber informantene i barnehagen med kompetansestyrkende tiltak	44
6.2.3 Implementeringen av kompetansestyrkende tiltak.....	47
6.2.4 Kompetansestyrkende tiltak som har hatt stor betydning	49
6.2.5 Utfordringer i implementeringsfasen av kompetansestyrkende tiltak	51
6.2.5 Kritisk til ulike program	53
6.3 Oppsummering av funn	57
7.0 Drøfting	59
7.1 Hvordan kompetansestyrkende tiltak kan være viktige i praksis	59
7.1.1 Kompetanse	59
7.1.2 Viktigheten av relasjonskompetanse og psykisk helse	63
7.2 Hva kan være utfordrende i hverdagen med bruk av standardiserte kompetansestyrkende program	65
7.1.3 Tidlig innsats	65
7.2.1 Profesjonsutdanning under press.....	67
7.3 Kritisk til bruk av standardiserte program i barnehagen	69
8.0 Konklusjon.....	71
Litteraturliste	72
Vedlegg	77
Vedlegg 1.....	77
NSD godkjenning.....	77
Vedlegg 2.....	78
Intervjuguide.....	78
Vedlegg 3.....	80
Samtykkeerklæring	80
Vedlegg 4.....	84

1.0 Innledning

Barnehagen er en arena for alle barn, uansett bakgrunn. Det er et frivillig tilbud til alle barn opp til skolealder. I barnehageloven §1. Formål, understrekes det at barnehagen skal være et sted for barn hvor omsorg og lek skal være i fokus. Barnehagen skal fremme læring og utvikling, i tett samarbeid med barnets hjem (Barnehageloven, 2005, § 1). Barnehagen har i hele sin historie hatt fokus på barn og barns lek og læring. Det har blitt formidlet gjennom flere store teoretikere, blant dem Jean- Jacques Rousseau og Friedrich Fröbel. Både Föbel og Rousseau var opptatt av at barnet lærte gjennom sansene, og at den frie leken skulle være fremtredende i alle barnehager. Fröbel var også opptatt av kompetanse hos de som skulle jobbe i barnehagene. Han grunnla sin første barnehage i 1840, og tok samtidig initiativ til oppstart av den første utdanningen for ansatte i barnehagen her til lands (Greve, Jensen & Solheim, 2017, s. 19). I dagens rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er den frie leken sentral, og beskrives som en egenverdi som skal være hovedfokus i alle fagområder. De ansatte skal legge til rette for at alle barn skal oppleve læring gjennom leken, samt skape trygge og gode vennerelasjoner. Barnehagen skal legge til rette for at barna får møte ulike lekemiljø og ulikt lekemateriell. Det er også et krav til voksne som er delaktige i leken, og viser engasjement i samspill med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20-21).

Kompetanse i dagens barnehager er et tema som er hyppig omdiskutert, og i Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030 (Kunnskapsdepartementet, 2021) blir denne tematikken diskutert. For å oppnå god kvalitet i de norske barnehagene må man satse på relevant kompetanse blant de ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 13). Dette åpner opp for nye muligheter for alle barnehagelærere hvor etter og videreutdannings tilbud skal være i fokus for å øke kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 10-11).

Som en del av kompetansesatsningen skal man også fokusere på tidlig innsats. I tidlig innsatsarbeidet kan man bruke standardiserte program eller program som et virkemiddel i hverdagen. Disse standardiserte programmene kan man også bruke som forebyggende tiltak. Med forebyggende tiltak menes å utjevne sosiale forskjeller, redusere uønsket adferd med mer. Seland (2020), beskriver forebyggende tiltak som en oppfølging av barn, slik at

spesialpedagogisk hjelp skal kunne reduseres. Barn blir observert og fanget opp tidlig, slik at utvikling i negativ retning blir mindre (Seland, 2020, s. 14).

I denne oppgaven ønsker jeg å gå dypere inn i hva informantene tenker om kompetanseheving og hvordan de ulike programmene som tilbys kan være med å styrke kompetansen i barnehagene. Jeg ønsker også å se på prosessen med implementeringen, og hvilke utfordringer som kan oppstå i implementeringsprosessen. Til slutt vil jeg drøfte funnene og avslutter med en konklusjon.

1.1 Problemstilling og avgrensing

I følge barnehageansatte: I hvilken grad påvirkes det konkrete pedagogiske tilbudet i barnehagene av ulike kompetansestyrkende tiltak?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan mener barnehageansatte at kompetansestyrkende tiltak kan være viktige for deres praksis?
- Hva opplever barnehageansatte som utfordrende ved bruk av standardiserte program?

Begrepsavklaring:

Kompetanse er et begrep som kommer fra det latinske ordet *competentia*, og betyr sammentreff eller sikkerhet (Gotvassli, 2017, s. 17). Det vil si å være i stand til eller skikket til å utføre bestemt type arbeid. Gotvassli (2017), hevder at kompetansen sitter i hodet til mennesker. Felles for begrepet er blant annet handlingsredskap, kunne utføre bestemte handlinger, evner og ferdigheter, erfaringer og holdninger og ikke minst tilstrekkelig kunnskap (Gotvassli, 2017, s. 17).

Standardiserte program brukes ofte som tiltak i arbeidet med tidlig innsats, eller som tiltak for å øke kompetansen til de ansatte i barnehagen. I Strategi for barnehagekvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b), beskrives det hvordan man skal utvikle kompetansepakker/verktøy som er i tråd med rammeplanens formål (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Pettersvold og Østrem (2019), beskriver standardiserte program som en metode for å forebygge og løse problemer som måtte oppstå underveis i barnehagehverdagen. Videre hevder de at disse standardiserte programmene har bestemte manualer som viser hvordan man systematisk skal jobbe med en bestemt metode som har som mål å skape en endring (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7-8).

I min problemstilling bruker jeg barnehageansatte som begrep. Med barnehageansatte i problemstillingen mener jeg informantene som alle hadde en pedagogisk bakgrunn. I resten av oppgaven bruker jeg både barnehageansatte og ansatte om alle som jobber i barnehagen.

1.2 Interesse for oppgavens tematikk

Jeg er utdannet barnehagelærer, og til daglig jobber jeg som pedagogisk leder på en avdeling med barn i alder 3-6 år. Etter hvert som jeg har opparbeidet meg erfaring og kompetanse gjennom studier og kursing, har min interesse for ulike pakkelsesløsninger som standardiserte program dukket opp. I jobben min har jeg blant annet tatt en sertifisering innen Circle of Security Parenting (COS-P), sertifisering for å bli observatør i Classroom assessment scoring system (CLASS) og veilederutdanning i Være Sammen- prosjektet. Gjennom årene har jeg også jobbet med flere mindre program eller kartleggingsverktøy innen språk, adferd, lek og realfag. Det er stor variasjon i hva disse programmene har som fokus, blant annet har Cos-P og Være sammen et fokus på hvordan de voksne skal være i samspill med barna, og hvordan relasjoner påvirker adferd og fungering i barnehagehverdagen. Andre mindre program og kartleggingsverktøy har som fokus og forsøke å måle, eller legge til rette for at barn skal ha et faglig utbytte gjennom utforskning og lek.

I min jobb møter jeg på flere av de standardiserte programmene, og i løpet av årene som barnehagelærer har jeg undret meg over bruken av disse. Det er mye man skal favne over som barnehagelærer, og med en flere program som skal dokumenteres og brukes i det

daglige, lurer jeg på hvorfor dette skal ta så stor plass. Da jeg startet på min master utdanning, ble det ved flere anledninger tatt opp i undervisning. Allerede da startet tankeprosessen om en masteroppgave i retning kompetanse og standardiserte program.

1.3 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 vil jeg presentere bakgrunn for oppgaven min, hvor jeg skriver om hvordan barnehagelærerutdanningen har utviklet seg gjennom tiden, samt hvordan de første barnehagene her til lands ble til. I kapittel 3 tar jeg for meg relevant forskning på området, etterfulgt av kapittel 4 hvor jeg presenterer den teoretiske rammen for oppgaven. Metode blir videre presentert i kapittel 5, etterfulgt av funn i kapittel 6. I kapittel 7 presenterer jeg min drøfting, og tilslutt i kapittel 8 vil jeg avrunde med en konklusjon.

2.0 Bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg gi et historisk bakteppe for hvordan barnehageutdanningen og barnehagesektoren har utviklet seg i Norge. Jeg begynner med å vise til tanker og ideer om barns behov som inspirerte de første barnehagene. Deretter en beskrivelse av hvordan barnehagelærerne igjennom tiden har kjempet for å få en egen utdanning.

2.1 Historisk bakgrunn- Fra frilek til akademisk utdanning

Barnehagehistorien strekker seg langt tilbake til 1700-tallet og den franske revolusjonen. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), hadde en sentral betydning for den europeiske romantikken, og hans verk *Émilie- eller om oppdragelsen* fra 1762, fikk en stor betydning etter hans død. I dette verket beskrev han hvorfor det var så aktuelt å fokusere på menneskets danning i de første leveårene. Rousseaus mente at barnet hadde en medfødt godhet i seg, og at uten voksenpåvirkning skulle det utvikle seg til et positivt, velfungerende barn. Barnet skulle ifølge han leke og glede seg over det å være barn, og barndommen i seg selv hadde en stor verdi. Barnet var nært forankret i naturen, og barndommen hadde en stor egenverdi, mente Rousseau (Greve et al., 2017, s. 17-18). Ifølge han lærte ikke barnet først og fremst gjennom bøker og ord, men gjennom erfaringer og sanser. Alle barn burde få dyrke sin nysgjerrighet

gjennom den frie leken, da dette la god føring for videre utvikling av barnet (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, s.207). *Émilie*, som består av flere verk, hadde en så stor betydning fordi for første gang ble barnet og barndommen tematisert. Rousseau ble kritisert av datidens filosofer, som mente han var for opptatt av naturen og følelser. For Rousseau var det han kalte «for den indre naturen» viktig. Med det begrepet siktet han til barnets iboende evner, nysgjerrighet og følelsesliv. Den som oppdro barnet skulle ikke gripe unødige inn mente han, den «indre naturen» skulle få utvikle seg fritt (Greve et al., 2017, s.17-18).

Barnehagens og barnehagelærerens grunnlegger, Friedrich Fröbel (1782-1852) var en tysk filosof. Han var også særlig opptatt av Rousseaus ideer, og hans verk hadde stor innflytelse på Frøbels arbeid. Fröbel anså barneårene som veldig betydningsfulle, og som Rousseau, mente han at barnet var godt av natur. Fröbel hevdet at barndommen skulle være en lykkelig periode i livet, og at leken var en av de viktigste elementene i barneoppdragelsen. Leken skulle komme i første rekke. Han var også grunnlegger av de såkalte fem lekgavene, dette var en bestemt måte å jobbe på. Lekgavene var klosser og kuler, som var formet som grunnformer. Disse formene var basert på matematiske prinsipper, og gjennom den frie leken skulle barnet få kjennskap til de grunnleggende matematiske begreper (Greve et al, 2017, s.20). Han grunnla sin første barnehage i 1840, og i tråd med dette, startet han også opp utdanning av de første barnehagelærerne. En viktig retning for utdanningen ble hans tanker om at barndommen var den mest betydningsfulle perioden i barnas liv. Denne perioden i livet måtte behandles med omhu, og det var viktig at de personene som skulle omgås barna hadde kunnskap om barn og barndom (Korsvold, 2005, s. 25).

2.2 Kampen for nåtidens profesjonsutdanning

Som nevnt tidligere i oppgaven var barnehagelærerutdanningens grunnlegger Friedrich Fröbel, og hans filosofi kalles ofte for Frøbelpedagogikken. Han vektla selvutvikling og var opptatt av lekens betydning. I følge hans ideer skulle barnehagehverdagen inneholde naturopplevelser, huslige sysler, lek, sang, bevegelse og konsentrert arbeid. Dette var grunnlaget for den første tyske barnehagen «Kindergarten». Før det ble en egen utdanningsinstitusjon for barnehagelærere her i Norge, søkte barnehagelærerinnene seg til andre nordiske land som Danmark eller Sverige. Det var også en del som tok sin utdanning i Tyskland (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.66).

På tidlig 1900-tallet var det en gruppe norske barnehageforkjempere som jobbet med å etablere og skape en utdanning for de som skulle jobbe med barnehagebarn. De møtte mye motstand da barneoppdragelse var ansett som familiens ansvar (Thorsen, 2016, s. 95). For å få gehør innenfor politikken var barnehagelærerne avhengige av å alliere seg med andre organisasjoner og samarbeidspartnere. Barnevernet og *Fellesrådet for barne- og ungdomsforsorg* var to av de som barnehagelærerne allierte seg med i 1920-årene. Fellesrådet for barne- og ungdomsforsorg jobbet for barn og ungdom med sosiale vansker, noe som ble ansett som en felles interesse for barnehagelærerne og fellesrådet. I 1931 ble *Oslo og Omegns Barnevernslag* stiftet, og her kunne alle som jobbet for barn eller i barnehjem, i daghjem eller i barnehager bli medlem. Inger Grunde Pedersen, som senere skulle bli den første rektoren for Barnevernsakademiet i Oslo, la frem hvordan man kunne fokusere på utdannede ansatte inn i barnehager, daghjem og barnehjem. Barnehagelærerne var opptatt av at de var pedagoger, og at barnehagene skulle fremstå som en pedagogisk virksomhet. Det ble viktig for barnehagelærerne å jobbe sammen med barneleger og barnevernspedagoger, på denne måten kunne de styrke det faglige (Greve et al., 2017, s. 54). Dette var både taktisk og strategisk arbeid for å komme ett steg videre mot en egen utdanning for dem som jobbet med barn (Korsvold, 2005, s. 139).

Det var det samme innholdet som preget utdanningen i Norge som i de andre nordiske landene, med hovedvekt på Frøbels pedagogikk. Etter etableringen i Oslo, ble det med tiden opprettet utdanningsinstitusjoner flere steder i landet. Blant annet Oslos kommunale barnevernskole (1937), Menighetspleiens Barnevernsinstitutt i Trondheim (1947) og Barnevernskolen i Bergen (1948). Gjennom et tett samarbeid med de andre Nordiske landene, ble utdanningen formet og fornyet. I 1963 ble den første skolen som ikke hadde barnevernets tittel i seg åpnet på Sørlandet. Skolen fikk navnet Sørlandets Barnehagelærerskole (Greve et al., 2017, s. 79-80).

Barnehagelærerutdanningen ble etablert og formet av barnehagelærere: Derfor hadde de også stor innflytelse i innholdet i utdanningen (Greve et al., 2017, s. 81). For å få søke på

utdanningen måtte man helst ha jobbet i barnehage, under en utdannet barnehagelærerinne. Noe av det som ble mest vektlagt i praksisen, var om man var skikket til å kunne jobbe med barn. Det ble et stort fokus på det relasjonelle arbeidet, som omhandlet relasjoner mellom barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 68). Barnehagene hadde siden oppstart hatt sitt utspring i filantropisk tankegang og borgerlig veldedighet spilte en sentral rolle. Naturromantisk, liberalistisk og humanistisk tankegang var bakgrunnen for de første barnehagene, med utgangspunkt i Frederich Frøbels pedagogikk (Korsvold, 2005, s. 56-57).

I 1960-årene ble det et ønske fra Barnehagelærerinnenenes Landsforbund om at utdanningen skulle være en del av det offentlige skoleverket, og under samme administrasjon som grunnskolen (Greve et al., 2017, s. 84). I 1971 kom den første rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, med bakgrunn i behovet for felles nasjonale planer. Innholdet i denne rammeplanen var pedagogiske fag, religion og etikk, norsk, sosialfag, naturfag og estetiske-skapende fag. Disse fagene skulle bli fordelt gjennom forskjellige perioder av året. Det var de estetiske fagene og de pedagogiske fagene som ble mest vektlagt (Greve et al., 2017, s. 90). I 1973 ble barnehagelærerutdanningen omfattet av samme lov som lærerutdanningen, og skulle fra nå av likestilles med det som den gang het allmennlærerutdanning. Lærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen skulle fortsatt ha forskjellige utdanningsinstitusjoner. Dette innebar også at for å bli utdannet førskolelærer, som det nå het, skulle varigheten på studiet bli endret fra to til tre år på lik linje med lærerutdanningen. Likevel skulle det ta flere år før førskolelærerutdanningen skulle bli treårig, først i 1980-årene ble denne endringen gjennomført (Korsvold, 2005, s. 158). Det var imidlertid viktig for barnehagefeltet å bli en del av den nasjonale lærerutdanningen. På denne måten kunne barnehagelærerne få en tilhørighet til det pedagogiske utdanningssystem, og bli likeverdige pedagoger med lærerne. Et annet viktig moment i utdanningen var at teorigrunnlaget i utdanningen hadde hatt et fokus på barn i alder 4-6 år, men nå skulle den åpne opp for at alle barn i førskolealder, også de fra 0-3 år (Greve et al., 2017, s. 85-86).

Når det offentlige overtok styringen av utdanningen, var den største endringen at førskolelærerutdanningen ble mer akademisk. Før hadde utdanningen vært båret frem av kvinner, og kunnskap og erfaringer fra kvinnenens liv hadde stått i sentrum. Mer og mer av den muntlige tradisjonen ble skriftliggjort, og en del fagbøker ble revidert til norsk. Neste

milepæl for utdanningen kommer i 1995, da en ny revidert rammeplan for førskolelærerutdanningen la vekt på at utdanningen og undervisningen skulle være forskningsbasert. Med forskningsarbeid mentes utviklingsarbeid, som skulle være med å styrke utdanningen, samt gjøre den mer moderne. På denne måten ble utdanningen mer akademisk, på lik linje med allmennlærerutdanningen (Greve et al., 2017, s.92).

I 2003 kom det en ny rammeplan for førskolelærerutdanninger, hvor det var en generell del som omfattet alle lærerutdanningene, samt en spesiell del bare for barnehagelærerutdanningen. I den generelle delen ble førskolelærerne mer likestilt med lærerne på den måten at de fikk samme status. Dette viste også igjen som en likeverdigheten mellom lærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. En viktig endring i rammeplanen var at nå skulle barnehagelærerne bli omtalt som lærere, noe som skulle forsterke likeverd og fellesskapet mellom de ulike lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.70). I 2006 ble det politiske ansvaret for barnehager overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Denne overføringen kan sees på som et signal om at barnehagelærerutdanningen skulle ha samme status som lærerutdanningen. Mange mener at dette var en positiv utvikling innen barnehagesektoren, endelig ble barnehagene en del av utdanningssystemet (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, s. 202). I 2013 ble det igjen laget en ny rammeplan for utdanningen, og det blir redusert fra ni fag ned til seks fag som hadde et forankringspunkt i fagområdene i rammeplan for barnehagen. Dette skulle være med på å styrke forskningsaktiviteten og faglig tilnærming innen barnehagefeltet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.70-71).

Ettersom at det ble gjort mange revideringer i utdanningsforløpet ble det også konkludert med at det var for lite kunnskap om de minste barna. Dette kom frem i en evaluering gjort av Nasjonal organ for kvalitet i 2010. Som nevnt tidligere ble det i 1973 fastslått at utdanningen skulle ha fokus på alle barn fra 0-6 år, og kravet om at alle måtte ha jobbet i barnehage før de fikk begynne på utdanning, ble tatt bort. Nå som fokuset skulle rettes også mot de minste barna, innså de at de også hadde lite faglig litteratur som omhandlet denne gruppen. Etter dette ble det større fokus på området, og det ble mer og mer forskning på de minste barna.

Norsk forskningsråd har også finansiert flere større forskningsprosjekt, samt en del høyskoler og universitet har opprettet høyere utdanning som småbarnspedagogikk med flere (Greve et al., 2017, s. 92-95)

Da Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjennomførte en evaluering av utdanningen i 2010, ble det presisert at barnehagelærerutdanningen måtte bli mer enhetlig. Frem til nå hadde det vært opp til hvert studiested å bestemme hvor stor plass de forskjellige fagene skulle ha. Studentene, uavhengig hvilken modell de valgte, skulle ha det samme kunnskapsgrunnlaget etter endt utdanning. Norsk råd for lærerutdanning fikk komme med innspill, og deres innspill ble utgangspunktet for å arbeide videre med en ny barnehagelærerutdanning. Et av innspillene var som sagt å strukturere innholdet i seks kunnskapsområder i stedet for rene fagdisipliner som tidligere. De estetiske fagene som tidligere hadde hatt stor plass og betydning i utdanningen, ble nå kraftig redusert. Kritikken ved denne endringen har vært stor, og flere hevder at utdanningen heller i samme retning som skolen. Med dette menes det at skolen har fokus på grunnleggende ferdigheter, noe som barnehagene ikke har hatt så stort fokus på (Greve et al., 2017, s. 97-98). I lys av denne endringen er det også fattet en beslutning om at pedagogikken skal være integrert i alle de forskjellige kunnskapsområdene. Dette betyr at pedagogikkfaget ikke lenger er et selvstendig lærerutdanningskrav slik det var tidligere. Pedagogikkfaget har vært sentralt og betydningsfullt for barnehagelærerutdanningen siden 1935, og flere mener dette er et dramatisk brudd i utdanningen. Pedagogikken skal bidra til studentens personlige utvikling og vekst, og etisk refleksjon skal styrke den vitenskapelige tenkemåte, integrering av teori og analytiske ferdigheter (Greve et al., 2017, s. 100-101).

De siste 20-30 årene har det vært et økende behov for å utdanne barnehagelærere. Etter 1971 fremla Dagsinstitusjonsutvalget at det var et behov flere utdannede barnehagelærere. Dette førte til at allerede i 1973 ble det opprette flere klasser, i det hele ti ekstra klasser fra og med høsten 1973. Utdanningen var også på tidspunktet frem mot 1980 bare toårig, men etter 1980 ble utdanningen satt til tre år (Korsvold, 2005, s. 160-161).

I dette kapitlet har jeg vært igjennom hvordan utdanningen har blitt dannet gjennom årene, fra de første barnehagene som Fröbel grunnla, og videre til hvordan utdanningen har blitt mer akademisk, fått mer status og endret innhold. Videre vil jeg ta for meg forskning på området.

3.0 Kunnskapsstatus- kompetansestyrkende tiltak og standardiserte program

Early intervention begrepet, som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, stammer fra USA, og som etter hvert har utvidet og blitt implementert i barnehagene landet rundt. For å forstå hvordan de norske barnehagene bruker tidlig innsats begrepet, ønsker jeg i dette kapitlet å dra frem forskning som omhandler både tidlig innsats begrepet samt trekke frem forskning som omhandler noen av programmene som jeg har omtalt i min oppgave. Først vil jeg vise til forskning som omhandler tre av de største programmene som kommunene bruker, deretter vil jeg se på tidlig innsats som er et virkemiddel i de norske barnehagene.

3.1 Være sammen

Et av de største programmet som informantene snakket om var «Være sammen» (VS). Det var Eivind Skeie og Klaus Erik Krogh som var gründere for prosjektet, og som tok det videre til læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger. VS prosjektet bygger på voksenrollen og dets betydning av å være en autoritativ voksen for å kunne være sensitiv og god i møte med alle barn. Å være en autoritativ voksen innebærer at de voksne evner å bygge gode relasjoner, samt å være varm og grensesettende ovenfor barnet (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 58). Det legges også vekt på tidlig innsats, forebygging av utfordrende atferd, implementering og kommunikasjon (Læringsmiljøsenderet, 2019). I VS programmet jobbes det også med sosialkompetanse. Barna blir introdusert for en løve som symboliserer den voksne oppdragerstilen, den autoritative voksne. Barna får også lære seg løveloven, som er fremstilt som en sang. Denne loven skal være med på å gi barna et grunnlag for å kunne jobbe videre med verdiene som programmet legger vekt på (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 57-58).

VS prosjektet ble startet i Vest-Agder/Kristiansand 2011-2012. I evalueringsrapporten beskriver Omdal (2013), hvordan de ansatte i de ulike pilotbarnehagene har opplevd at innholdet i prosjektet har bidratt til kompetanseløft. I alt var det 21 pilotbarnehager med lokasjon Vest-Agder som deltok i prosjektet som fikk sin støtte fra Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdepartementet. Alle barnehagene som var med i prosjektet ble bedt om å evaluere innholdet i intervensjonen mens syv barnehager fordelt i kommunene ble bedt om å dele erfaringer de fikk underveis i implementeringen. Ni av veilederne fordelt på de ulike pilotbarnehagene fikk beskjed om å dele erfaringer om hvordan det var å være veileder samt hvordan prosessen med implementeringen hadde vært. Ved hjelp av fokusgruppeintervju og semi-strukturerte/dybdeintervju fikk forskeren vurdert de menneskelige prosessene i implementeringsprosessen, Prosjektledelsen ble også bedt om å uttale seg om den faglige baktanken med prosjektet (Omdal, 2013, s. 1).

Målet med dette programmet var å utvikle en autoritativ voksenrolle hos alle de ansatte i barnehagene. Ved å ha en autoritativ voksenrolle i møte med barna, skulle det redusere og forebygge utfordrende atferd, styrke inkludering blant barna samt utvikle gode relasjoner og medvirkende barn. Etter hvert ble det også aktuelt å evaluere hvordan kompetanseheving og kvalitet i pilotbarnehagene kunne underbygge blant annet bevist ledelse og samarbeid med barn, foreldre og kolleger. Dette gjennom å formidle taus kunnskap og refleksjon av teorien i kollegaveiledning og gjennom temaheftene. Videre ble jobben for de ansatte å samarbeide med foreldrene om den autoritative voksenrollen, slik at også de kunne jobbe med det samme på hjemmebane. En foreldrepakke ble etter hvert utviklet, denne var ikke med i evalueringen i rapporten (Omdal, 2013. s. 5).

Prosjektet har flere kjernekomponenter som omtales slik: implementering, autoritativ voksenrolle, relasjonsbygging, håndtering av utfordrende atferd, tidlig innsats, kommunikasjonsteori, perspektivtaking og kollegaveiledning (Omdal, 2013. s. 6).

Resultatene fra rapporten viser at alle barnehagene hadde positive erfaringer fra implementeringen av VS prosjektet, og de følte at de hadde fått en bedre kunnskap om hvordan samhandle med barna. På denne måten kunne de fortelle at det var lettere å jobbe

målbevisst sammen, og det å kunne diskutere ulike tema var også lettere når alle hadde det samme utgangspunktet. Kommunikasjonen i kollegagruppen ble styrket. Det å jobbe ut mot foreldrene ble også lettere når de hadde ett felles mål å forholde seg til. De uttaler også at relasjonen med barna ble vesentlig bedre ved å jobbe med den autoritative voksenrollen. Dette forklarte de med at de fikk større forståelse for empati og viktigheten av å bygge relasjoner. De vurderte det å ha «banking-time» i stedet for «time-out» som en god metode for å bygge relasjoner (Omdal, 2013, s. 49-50).

Det var også signifikante forskjeller på de som hadde en pedagogisk utdanning og de som ikke hadde en pedagogisk utdanning. De med en pedagogisk utdanning var mer positive til deltakelsen i programmet enn de som ikke hadde en pedagogisk utdanning. Dette hevder Omdal (2013), kan ha en sammenheng med at pedagogene fikk delta på flere samlinger enn de uten utdanning (Omdal, 2013, s. 100). Det kom frem at noen av informantene mente det kunne være utfordrende å jobbe med følelser og sette ord på følelser for barn som var fremmedspråklige eller med barn som av en eller annen grunn strevde med å uttrykke seg verbalt. Støttematerialet var ikke veldig tilpasset denne gruppen barn i barnehagen (Omdal, 2013, s. 98).

Evalueringen viser at barnehageansatte er positive til å bruke være sammen prosjektet i sin hverdag. Styrken etter endt implementering mener de var at alle jobber mot et felles mål, og at det ble lettere å diskutere sammen når alle kjente til innholdet. Pilotbarnehagene sier også at relasjonen til barna ble styrket, og at forståelsen for hvorfor de jobbet med empati og relasjoner var blitt løftet frem. Noen utfordringer med programmet fremkommer også. Blant annet sier de noe om at støttematerialet er lite tilpasset barn med fremmedspråklig bakgrunn. Dette kunne gjøre det vanskelig å jobbe med å sette ord på følelser eller jobbe med følelser ettersom at de ikke hadde et godt etablert språk. I undersøkelsen kommer det også frem at pedagoger med utdanning hadde et større utbytte av å være med i programmet. De som ikke hadde en bakgrunn med utdanning følte at de ikke hadde samme utbyttet. Dette er noe som Omdal (2013), nevner som anbefaling til videreutvikling av programmet (Omdal, 2013, s. 101).

3.2 De utrolige årene (DUÅ)

De utrolige årene (DUÅ), er et program som er utviklet i USA av Carolyn Webster-Stratton ved Universitetet i Washington. Programmet er utviklet for å veilede foreldre, og er et tiltak for å forebygge og behandle atferdsproblematikk. Målet er å redusere atferdsvansker hos barn, samt styrke sosial kompetanse og følelsesmessige reaksjoner hos barnet. Pettersvold og Østrem (2019) skriver at programmet skal fremme positivt samspill mellom barna og mellom barn og voksne, være med på å gi barna redskaper for å fremme positivt selvbilde og gi bedre forutsetninger for mestringsfølelser hos barnet (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 160).

I forskningsstudien til Sturla Fossum, Bjørn Helge Handegård og May Britt Drugli (2017), var hensikten å identifisere forebyggende effekter av programmet DUÅ som flere barnehager i Norge anvender seg av. Med i studien var det 46 barnehager som implementerte programmet, og 46 barnehager som var kontrollgruppe som ikke implementerte programmet. Totalt i studien var det 1049 barn som deltok i alderen 3-6 år (Fossum et al., 2017, s. 1).

For å delta i denne studien ble norske kommuner invitert til å bli med, og hver barnehage som deltok fikk gratis opplæring av sertifisert personell. I de 46 barnehagene som skulle implementere programmet var det totalt 511 barn, og i de 46 barnehagene som var i kontrollgruppen var det 538 barn. På hver avdeling ble det tilfeldig utvalgt 7 barn som skulle være med i forskningen. Dette utvalget inkluderte også de med alvorlige reguleringsvansker eller lignende. Barn som var fremmedspråklige hvor foreldrene deres ikke hadde tilstrekkelig norskspråklig forståelse ble utelukket av studien. Barnehagene i kontrollgruppen fikk tilbud om opplæring i programmet ett år senere (Fossum et al., 2017, s. 3-4).

Målet med denne studien var å måle effekten av programmet DUÅ. 10% av barna som var med i studien var kategorisert som «vanskeligere» barn, da de skåret høyere på Sutter–Eyberg Student Behaviour Inventory Total Intensity score (SESBI-Intensitets skalaen). Samtidig understrekes det at barn i Norge scorer generelt lavere på denne skalaen en barn i USA. I tråd med hypotesen som forskerne hadde satt seg før studien, var resultatene slik de hadde forventet. Funn viste at barna som var med i studien fikk en forbedret adferd og en bedret sosial kompetanse etter endt studie. Hypotesen om at høyrisiko barna også ville vise en

merkbar effekt, var derimot svekket. Kontrollgruppen hadde ikke de samme merkbare effektene. Funn fra USA viser at høyrisikobarn også hadde hatt god effekt av programmet, dette kom fra en rapport fra opphavet til DUÅ i USA. Funn fra Jamaica viser noe samme effekt som den norske studien. (Fossum et al., 2017, s. 6-7). Den største effekten var innen sosialkompetanse både i normalgruppen og i høyrisikogruppen. Hvordan den individuelle effekten hos barna var er vanskelig å si noe om, men på gruppebasis kunne man se en signifikant økning av positiv effekt. Dette styrker hypotesen om at DUÅ kan brukes som forebyggende arbeid i barnehagen (Fossum et al., 2017, s. 7). På den andre siden viser ikke resultatene de største forskjellene, selv om barnehagelærerne rapporterer positiv effekt. Kontrollgruppen fikk en score på 2,0 sammenlignet med 1,1 i studiegruppen. Forskerne hevder at denne forskjellen ikke trengte å ha noen betydning for langtidseffekten (Fossum et al., 2017, s. 9).

Bråten og Sønsterudbråten (2016), trekker frem en studie som ble gjort i Trømsø hvor 186 barn ble rekruttert. Barna var mellom 2 og 8 år, og hadde ikke særskilte vansker. Etter hvert var det 58 barn som ble ekskludert fra studien, da de hadde adferdsvansker og ble derfor tilbudt hjelp i spesialhelsetjenesten (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 100). Utvalget ble delt inn i tilfeldige kontrollgrupper og intervensjonsgrupper. Foreldrene fylte ut et spørreskjema før og etter intervensjonen, samt ett år etter endt kurs. Spørsmål som de måtte svare på var bakgrunnsvariabler samt mål på barnets adferd, hvordan foreldrene opplevde kompetanse, og hvordan stress og oppdragerpraksis opplevdes hos foreldrene. Resultatene fra denne studien var at foreldrene rapporterte om en mindre streng oppdragerstil (sterk evidens), en mer positiv foreldrepraksis (moderat evidens) og at de fikk økt sin egen følelse av kompetanse (i mindre grad). Også ett år etter kurset kunne de finne samme resultat (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 100).

3.3 Circle of security (COS)

Circle of security (COS), eller trykghetssirkelen som den er omtalt som her i Norge er i utgangspunktet ment som et foreldreveiledningsprogram, men som mange har sett at også kan brukes som et godt pedagogisk verktøy i barnehagene. Teorigrunnlaget i COS er hentet

Bowlbys tilknytningsteori, og programmet er utviklet av Glenn Cooper, Kent Hoffman og Bent Powel. COS var ferdigstilt på slutten av 90-tallet (Tilknytningspsykologene, 2019).

Rye og Eng (2021), har basert sin forskning på kunnskap som allerede forelå på området. Utgangspunktet for studien er Circle of security Parenting (COS-P), som er et program som er rettet spesielt inn mot foreldre som ikke har noen risiko for utvikling av vansker. Det er ment som et forebyggende tiltak til foreldre, hvor de blir presentert for ulike materialer for å styrke sin kunnskap om tilknytning (Rye & Eng, 2021, s. 1-2). Videre hevder de at målsetningen for programmet er å ruste barnas mentale helse, gi barna redskap for å etablere gode relasjoner til andre samt kunne fremme god emosjonsregulering (Rye & Eng, 2021, s. 3).

Resultatet fra studien viser at tilknytningsteorien er godt forankret i programmet, og at metodene som man jobber etter i COS-P kan gi en mulig virkning på brukerne. Det finnes få effektstudier, og dermed kan man si at forskningsmetodisk kvalitet ikke kan konkludere med om tiltaket har positiv, negativ eller ingen effekt. Det er dermed noe uvisst om programmet faktisk fremmer trygg tilknytning slik som hensikten med programmet er. Samtidig er COS-P godt likt blant foreldre i Norge, og foreldre rapporterer at de føler at programmet oppfattes som meningsfullt (Rye & Eng, 2021, s. 16-17).

Bråten og Sønsterudbråten (2016), viser også til en Australsk COS-P pilotstudie, som ble gjennomført i 2014. Det var til sammen 15 mødre med i studien, og barna var under 2 år. Studien hadde et pre-post design, og mødrene som var med hadde gode refleksive evner. Dette betyr at mødrene viste god evne til å reflektere rundt sitt eget barn, og dets fungering. Ingen av mødrene hadde store utordringer, mer enn at de for eksempel opplevde søvnproblemer eller ammeproblemer. Resultatene fra denne studien, viser at mødrene etter kurset hadde større evne til refleksivitet, opplevde mindre hjelpeløshet rundt sitt eget barn, de avviste barna mindre, ble mindre sinte på sine barn og de opplevde mindre stress (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 88). Samtidig er det også viktig å understreke at disse resultatene var basert på spørreundersøkelser, og at det ikke er den mest gunstige måten å komme frem til resultat på. I etterkant av denne studien er forskerne klare på at det behøves mer forskning

på området, men at COS-P kan være til god hjelp til foreldre som har begynnende eller små utfordringer.

Når det gjelder COS og DUÅ, kan man se på rapporten fra Fafo (2016), som omhandler de ulike foreldreveiledningsprogrammene. De nevner her blant annet DUÅ og COS som to program som har likhetstrekk, og viser til de største forskjellene blant disse to (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 9). De skisserer to ulike tilnærminger, adferdsprogram og tilknytningsprogram eller psykoedukative program som det også omtales som. Innholdet i programmet DUÅ, bygger på teori om sosial læring og adferdsregulering. Gjennom ulike teorier om adferd er hensikten å lære foreldrene opp i konsekvenspedagogikk, som skal gi foreldrene virkemiddel for å kunne se barnet på en positiv måte. Det er altså kun DUÅ som bygger sitt teorigrunnlag på adferdsendring, og som betegnes som et adferdsregulerende program. COS der imot bygger på nyere spedbarnsforskning, og teori som omhandler utviklingsstøttene kommunikasjon mellom foreldre og barn. Teori som utviklingsteori og tilknytning er sentralt i COS. Oppsummerende kan man si at COS tilnærming omhandler omsorgspersonens tilnærming og omsorg mens DUÅ tilnærming omhandler endring via egenskaper hos barnet (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 9). Likheten mellom disse to programmene er hvordan man skal tilnærme seg foreldrene for å gi en god opplæring. Det er ofte satt av en dag i uka hvor man møtes, og det er delt opp i antall uker kurset skal foregå. Dette er et frivillig tilbud til foreldrene, og de melder seg på selv gjennom eksempelvis helsestasjon. Målet er at foreldre gjennom kurset skal få hjelp til å skape realistiske forventninger til sine barn, samt lære å opptre sensitivt ovenfor sine barn (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 70).

Det er også et faktum at disse programmene har effekt, men forskningsbidraget som er knyttet til norske studier, er av ulik kvalitet. Foreldrene, helsestasjon, barnehager med mer er begeistret for denne type program, og gir gode tilbakemeldinger på veiledningsprogrammene. Samtidig er det også vanskelig å måle effekt i slike studier, og spesielt med tanke på at man skal måle foreldre og forebyggende problemer i deres tilnærming til barna. (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 10). Videre hevder forfatterne at effektmåling har sine klare begrensinger når det kommer til å måle om virkning er fraværende eller tilstede. For å kunne si noe om virkning er casestudier nødvendig for å kunne se på hvordan man iverksetter tiltak,

samt kunne utføre intervjuer som kan kartlegge og synliggjøre hvordan tiltak er iverksatt. På denne måten kan man bedre se på hvilke erfaringer de ulike aktørene har ved bruk av programmene (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 11).

I neste avsnitt vil jeg vise til forskning på området tidlig innsats som henger sammen med de ulike programmene som er presentert over.

3.4 Tidlig innsats

Stive Vik (2014), beskriver i sin artikkel at standardiserte programmer er mye brukt for å identifisere og forebygge vansker på et tidlig tidspunkt i barns liv. Videre hevder Vik (2014), at barnehagens inkluderende fellesskap i dag er truet av et barnehagesyn som fokuserer på læring og skoleforberedende, noe som igjen gir mindre rom for lek, omsorg og inkludering. Hun stiller også spørsmål med hvorvidt standardiserte program samsvarer med barns rett til medvirkning. Videre hevder hun at barns medvirkning, som er barnehagens grunnsyn, faller bort fordi det er større fokus på samfunnsøkonomisk vekst, læring og kontroll (Vik, 2014, s. 2). Flere barnehager har blant annet tatt i bruk Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS), kartleggingsverktøy som «Alle med» med flere. Fagpersoner i barnehagesektoren stiller seg kritiske til denne type implementering, og hevder at denne type satsning har et instrumentalistisk verdisyn når det gjelder barnehagens formål og innhold. Ettersom at det i det instrumentelle verdisynet har så stort fokus på skoleforberedende tiltak og måling av kvalitet, hevder Vik (2014) at arbeidet med tidlig innsats har feil retning. Hun henviser til Skjervheims teori om relasjonen mellom den voksne og barnet, og at dette mener hun, skulle vært utgangspunktet for å kunne jobbe med tidlig innsats (Vik, 2014. s. 2).

Med tidlig innsats hevder Vik (2014), at barns rett til lek og et inkluderende fellesskap forsvinner, ved at fokuset blir rettet mot å se etter barnas vansker (Vik, 2014, s. 3). I hennes forskning skiller hun mellom to kulturhistoriske utviklingstrekk; den angloamerikanske og den tyske kunnskapstradisjonen. Den angloamerikanske er nært knyttet begrepet «Education» og har som mål å utvikle teori som kan brukes direkte inn i den praktiske undervisningen. Utfordringene her kan være at i det praktiske feltet blir undervisningsteorien til gjennom kunnskap, teori fra ulikefagdisipliner som sosiologi, psykologi og økonomi. På denne måten

blir det ett interdisiplinært fagfelt hvor hvert fag bidrar til det pedagogiske arbeidet i en utdanningsinstitusjon (Vik, 2014, s. 4). Den pedagogiske retningen igjen på sin side, er ikke sammensatt av teori fra forskjellige kunnskapsfelt. Her er det pedagogikken som er selve kunnskapsfeltet og som har sin egen autonome plass. I den tyske tradisjonen er ikke pedagogikken basert på observasjonen av karakteren mennesket, men på å tolke mennesket fra innsiden. På denne måten kan man si at det er et filosofisk spørsmål om hvordan det vil si å være menneske, som igjen er utgangspunktet for den pedagogiske praksisen relasjon mellom barn og voksen. Den angloamerikanske retningen er holdt sammen av det objektive ved ulike studieobjekt, mens den tyske er knyttet til en interesse for selvbestemmelse (Vik, 2014, s. 4-5)

Kritikken som blir rettet mot det norske tidlig innsats begrepet, er at det mangler pedagogiske og etisk begrunnelser. Den norske barnehagetradisjonen bygger på den tyske tradisjonen, men måten tidlig innsats blir promotert på gjennom ulike stortingsmeldinger og så videre, legitimeres den gjennom den angloamerikanske teorien. Dette gjør man ved å for eksempel støtte tidlig innsatsbegrepet ved å bruke ulike programmer i barnehagene (Vik, 2014, s. 5). Særlig stort fokus på programmer som skal fungere som tidlig innsats presenteres i St. meld .16, hvor det hevdes at læringsutbyttet skal være likt for alle uansett bakgrunn, og på denne måten gi bedre læringseffekt (Vik, 2014, s. 25). Vik (2014), trekker inn Hans Skjevheims kritikk til den instrumentelle pedagogikken, som på 60-70 tallet fikk navnet det instrumentalistiske mistaket. Med dette mente han at den daværende utdanningsinstitusjonene i stor grad ble dannet gjennom empiriske vitenskapsidealer. Med dette fokuset trekker man inn det objektive mennesket, eller den tekniske måten å forholde seg til menneske på. Videre nevner Skjevheim den praktiske tilnærmingen som legger til grunn de mellommenneskelige og moralske verdiene (Vik, 2014, s. 6). Programmene som blir brukt som et virkemiddel i jobben mot tidlig innsats bygger på tekniske holdninger, gjennom kartleggingsverktøy som bringer frem fakta. Dette fører til det instrumentelle mistaket som er nevnt over i teksten, fordi barnehagene i Norge bygges på praktisk vitenskap (Vik, 2014, s. 5).

De to ulike perspektivene på tidlig innsats skilles altså mellom education- tradisjonen og pedagogisk- tradisjon. Education tradisjon tar utgangspunkt i krav og ferdigheter hos barnet, og den pedagogiske tradisjonen tar utgangspunkt i det relasjonelle som skjer mellom barnet

og den voksne. Vik (2014) leger frem for at tidlig innsats skal ha en virkning i norske barnehager, kan relasjonsbygging være en nøkkel. Her er det pedagogens ansvar å legge til rette for at dette skal fungere, og kunne endre på sin egen adferd for å komme nærmere barnea. Det er ikke barnet sin adferd som skal forbedres, som den anglo amerikanske tradisjonen tilsier (Vik, 2014, s. 9).

4.0 Kompetansestyrkende tiltak som forebyggende arbeid i barnehagesektoren

I dette kapitlet vil jeg først beskrive tidlig innsatsbegrepet, etterfulgt av psykisk helse og kompetanse. Under kompetanse vil jeg ta for meg ulike kompetansebegrep som er relevant for oppgaven.

4.1 Tidlig innsats i barnehagen

Som nevnt innledningsvis, er tidlig innsats begrepet kommet inn i norske barnehager som forebyggende arbeid. Med forebyggende arbeid menes det hvordan man skal kunne hjelpe barn på et tidlig tidspunkt, slik at skjevutvikling hos barnet i mindre grad skal bli aktuelt (Seland, 2020, s. 13). Tidlig innsats begrepet går ofte igjen i flere av satsningsområder som brukes av kommunale instanser, samt i stortingsmeldinger som er direkte rettet inn mot barnehagesektoren. I flere av barnehagene blir det brukt ulike pedagogiske standardiserte program som skal underbygge og være ett virkemiddel for tidlig innsats i barnehagene. Begrepet er preget av den amerikanske *Early Intervention- tradisjonen*, som baserer seg på evidensbaserte kartleggingsverktøy som brukes som tiltak og som skal sikre høy faglighet og systematisk arbeid ved standardisering av arbeidet (Seland, 2020, s. 61). Det er også meningen at evidensbaserte program skal leve opp til forventningene om at det gir en bestemt effekt, og når man velger en bestemt metode skal man kunne velge denne fordi den har en dokumentert virkning (Seland, 2020, s. 61). Det er flere som stiller seg kritisk bak den evidensbaserte praksisen, og en stor bekymring er knyttet til det profesjonelle arbeidet som barnehagelærerne skal utføre. Seland (2020), hevder at ved å trekke inn evidensbasert praksis, vil den faglige dømmekraften til barnehagelærerne bli fratatt (Seland, 2020, s. 15-16).

Seland (2020), nevner også at tidlig innsats ofte blir sett i sammenheng med universalforebyggende tiltak, som dreier seg om tiltak for alle barn (Seland, 2020, s. 14). På denne måten skal det minske risikoen for komplekse problemer på et senere tidspunkt. Ved å fokusere på psykisk, sosial, emosjonell og intellektuell utvikling i barnehagene vil risikoen for en trygg og god opplevelse av skolehverdagen øke (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005, s. 1). I St.meld. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019), skrives det blant annet at tidlig innsats betyr at barnehager og skoler bør fokusere på et godt pedagogisk tilbud fra tidlig alder. Videre legges det vekt på at barns grunnleggende ferdigheter utvikles i de første leveårene, og et godt og velutviklet tilbud for barn i denne alderen, gir god grobunn for hvordan barna lykkes i utdanning og arbeid senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12).

Erfaringer av negativ karakter tidlig i livet kan ha langsiktige virkninger for barnet (Drugli, 2008, s. 26). Ofte henger dette sammen med flere negative hendelser. Ved mange og hyppige negative påvirkninger, kan barnets sårbarhet, mestringsfunksjoner, negative forventninger om seg selv øke. Får de negative erfaringene feste seg godt i kroppen over tid, vil dette ha en påvirkning når det kommer til selvoppfatning, forventninger til verden og tilpasningsmønstre. Det er mulig å snu negativ utvikling hos barn hvis de voksne som er sammen med barnet jobber målrettet og er tidlig inne med tiltak (Drugli, 2008, s. 26). Dette kommer også til uttrykk i St.meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.11), hvor det beskrives at læringsmulighetene dannes tidlig i livet, og er avhengig av at barna får komme inn i gode og utviklende læringsprosesser. Ringvirkningen av dårlige læringsprosesser kan være utfallet for en negativ utviklingsspiral. I rammeplanen for barnehagen, legges det også vekt på at barn har rett til å få den hjelpen og støtten de trenger for å kunne fungere i barnehage og videre i skolesammenheng. Slik kan barnehagen sikre at alle barn får et inkluderende og likeverdig tilbud. Det vektlegges også at dersom barnehagen ikke kan dekke et allmennpedagogisk behov, skal det i samråd med foreldrene vurderes om det har rett til spesialpedagogisk hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 40).

Det er imidlertid mye diskutert hvordan tidlig innsats bør gjøres i barnehagene. Pettersvold og Østrem (2014) har engasjert seg i denne debatten, og kritiserer politikere og byråkrater

som snakker om strukturerte undervisningsformer som er nødvendig allerede fra førskolealder. I følge denne tenkningen skal barn gjennom strukturerte undervisningsformer lære grunnleggende ferdigheter. Som et resultat skal det forebygge frafall fra arbeidslivet, kriminalitet, frafall fra videregående skoler og ufør i voksen alder (Pettersvold og Østrem, 2014, s. 115-117). Forfatterne hevder at politikerne er opptatt av målbar effekt, og det er ikke oppsiktsvekkende at kommunene velger disse standardiserte programmene for å leve opp til politikernes forventninger om målbare resultater. Ved hjelp av kartleggings skjema og standardiserte program kan kommunene vise at barnehagene lever opp til politikernes forventninger gjennom å vise til ett utbytte (Pettersvold & Østrem, 2014, s. 116).

Pettersvold og Østrem (2019), nevner en del program som barnehager og skoler bruker som standardiserte forebyggende programmer i det daglige. Blant disse er det program for å forebygge mobbing, lese og skrivevansker med mer. Man finner kartleggingsprogram som «Tidlig registrering av språkutvikling» (TRAS), som omhandler språk og språkutvikling og DUÅ, som er et program som omhandler adferd og hvordan håndtere uønsket adferd. De stiller seg kritiske til slike manualbaserte programmer i barnehagene. Forfatterne hevder blant annet at program som i utgangspunktet har vært ment mot en avgrenset gruppe barn og unge, har i dag blitt normalt å bruke i forebyggende arbeid rettet mot alle barn, som et universalt forebyggende tiltak. Videre skrives det også at mange kommuner argumenterer med at disse programmene er svaret på spørsmålet om tidlig innsats (Pettersvold & Østrem, 2019, s.16-17). Politikerne mener det er et økt behov for å kartlegge og teste for å avdekke problemer. Fremst er det språk som skal kartlegges, men også barnas sosiale ferdigheter. Det finnes i dag ifølge Thoresen (2015), lite norsk forskning på området, og resultatene fra forskningen som foreligger er usikker og motstridende (Thoresen, 2015, s. 170). Barn lærer fra de er født, gjennom både modning og sosialt samspill. Idealet er at ingen skal henge etter når de kommer på skolen. Thoresen (2005) undrer seg over hva barna skal lære, og hvem som skal bestemme innholdet og arbeidsmetodene? Etter endt barnehage forventes det at barna skal være sosialt tilpasset den nye hverdagen som sosialt kompetente barn, og være klar for å møte den nye skolehverdagen. Thoresen (2005) diskuterer også hvorvidt de standardiserte programmene frarøver barnehagelærernes kompetanse. Med dette mener hun at det i dag er det flere program som benyttes i barnehagen som tar over oppdragelsen, gjennom programmer som skal være med på å modifisere barnas atferd. På den andre siden er det også lett å ty til standardiserte program i en ellers hektisk hverdag med få ansatte og mange barn. Videre

bringer forfatteren opp hvorvidt disse programmene har betydning for det faglige innholdet i barnehagene. Konsekvensen kan være at barnehagelærernes faglighet rett og slett svekkes, fordi manualene skal følges og konteksten rundt hvert enkelt barn forsvinner.

Barnehagelærerens tro på egen dømmekraft kan forsvinner, og fagutviklingen i kollegiet blir kan dermed svekket hevder hun (Thoresen, 2015, s. 171-172).

I det neste kapittelet legger jeg frem teori omkring psykisk helse, ettersom at dette kan ses som en forlengelse av tidlig innsatsbegrepet.

4.2 Barnehagen som arena for psykisk helse

De siste tiårene har psykisk helse i barnehagen blitt mer og mer fremtredende. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) skrives det at barn og barndom skal beskyttes i hverdagen, og at alle barn har rett til å bli møtt av voksne som viser barna respekt, slik at de kan utvikle et godt selvbilde og få troen på egne evner. Barna skal også bli møtt med empati, slik at de igjen kan møte andre med empati. Barnehagen skal også være med på å utjevne sosiale forskjeller, og barnas psykiske helse skal fremmes. For barna skal barnehagen være et trygt og godt sted å komme til, preget av voksne som ser og anerkjenner dem for den de er. På denne måten får barna prøve ut ulike typer samspill, danne gode vennerelasjoner og få en følelse av fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8-11). Videre understrekes det også at det er de voksnes ansvar å legge til rette for at barna seg imellom bygger gode relasjoner, samt at gode og trygge relasjoner også blir dannet mellom barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017a. s. 19).

Den psykiske helsen er relevant for livskvaliteten og er med på å utvikle sunn utvikling av følelser, gode tanker, god atferd og gode sosiale evner. Det er også avgjørende for å utvikle selvstendighet og god tilknytning (Skogen, Smith, Aarø, Sigeland & Øverland, 2018, s. 23). Flere nyere studier viser til viktigheten av utvikling av barns emosjonelle kompetanse som å kjenne til egen følelser og andres, og at dette er avgjørende for utviklingen av den sosiale kompetansen. I en studie fra USA hvor 14 barn deltok, kom det frem at den emosjonelle kompetansen barna hadde ved 3-4 års alderen, hadde en innvirkning på videre sosial kompetanse (Glaser, Størksen & Drugli, 2021, s. 89).

Leken er noe som har vært sentralt gjennom hele barnehagehistorien som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven. Allerede fra tidlig 1700-tallet da Rousseau beskrev at det var viktig å verne om barndommen og leken og gleden som fulgte med. Nysgjerrigheten skulle dyrkes slik at den frie leken fikk rom til å utvikle seg. Leken er også en viktig for å bearbeide de emosjonelle og sosiale problemene som barna møter på. Gjennom leken uttrykker de seg i samspill med andre barn, spiller ut det som måtte være av problemer og tanker, slik at de senere kan hankses med dem i det virkelige livet (Lillemyr, 2020, s. 31). Leken er også et verktøy for sosialiseringprosessen som alle barn gjennomgår (Lillemyr, 2020, s. 29-30).

4.3 Kompetansestykende tiltak i barnehagen

De ulike standardiserte programmene som er i bruk rundt om i barnehagene, har et mål om å øke kompetansen til de ansatte. Enten det handler om kvaliteten i samvær med barna, eller faglig kompetanse. Informantene i min studie diskuterte kompetansebegrepet i ulike former, derfor vil jeg ta for meg ulike måter å øke kompetanse på i dette kapittelet. Når man øker kunnskapen om barn, og hvordan være i samspill med barn, vil det få betydning for hvordan relasjonen mellom den voksne og barnet blir, samt hvordan de voksne tilrettelegger rundt barnet (Larsen & Slotten, 2016, s. 160). Ved at de voksne har tilstrekkelig god kunnskap om barns utvikling, vil ha betydning for hva de voksne i barnehagen observerer med tanke på sosiale ferdigheter med mer. Ut i fra dette kan de voksne tilrettelegge for barna ut i fra hvilke behov de har. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), sier noe om at alle barnehager er en lærende organisasjon, og refleksjon rundt faglige dilemma, eller etiske problemstillinger er et krav til alle barnehageansatte. På denne måten holder de seg oppdatert og er tydelige rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15).

Kompetanse kan også besittes av en assistent uten pedagogisk utdanning, blant annet kan dette være kunnskapen de har om barn og hvordan forholder seg til barn generelt. Denne kompetansen kan ikke sammenlignes med kompetansen til en barnehagelærer som har tatt en formell utdanning, med en kompetanse som sier noe om hvordan arbeidet i barnehagen skal foregå på en kvalitativ måte (Larsen og Slotten, 2016, s. 160). Eik, Steinnes og Ødegård (2016), viser til Steinnes forskning på hvordan barnehagelærere og assistenter vurderer egen

kompetanse. Hennes forskning viser små ulikheter når det gjelder hvordan barnehagelærere og assistenter vurderer hvorvidt de er kompetente for arbeidet de utfører. Når det gjelder praktisk og relasjonell kunnskap er det liten forskjell, men derimot er det en signifikant forskjell når det gjelder den teoretiske kompetansen (Eik et al., 2016, s. 70-71).

4.3.1 Endring og utviklingskompetanse

Det er i dag populært å dra inn forskjellige standardiserte program som skal være konkrete tiltak for å heve kompetansen blant de ansatte. Informantene i min studie brukte mange ulike programmer eller verktøy for å vedlikeholde eller øke sin kompetanse. Mange av disse standardiserte programmene som brukes er evidensbaserte i ulik grad. Evidensbasert er en metode som er blitt evaluert gjennom systematisk metaanalyser og randomiserte kontrollerte eksperimenter. Målet med evidens er at brukerne skal kunne velge program som er evidens- eller forskningsbaserte, slik at de kan få nyttig effekt og resultat som de ønsker (Seland, 2020, s. 16). Program og tiltak som barnehagene bruker, skal være faglig troverdige og gi gode resultater. For å få dette til, handler det om å bruke forskningskunnskap og implementering. På denne måten brukes da god forskningsbasert evidens, slik at tydelige resultat og kvalitet blir verdsatt (Ogden, 2012, s. 15).

I den rapporten Kompetanse for fremtidens barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017b), vises det til at det blitt satt inn mer en dobling av budsjett som skal brukes på en rekke nye kompetansetiltak. For å øke kompetansen for barnehageansatte ble det blant annet opprettet fagskole, og en rekke videre og etterutdanninger for barnehagelærere. Dette betyr at alle barnehagene kan søke om støtte, slik at barnehagelærerne kan øke sin faglige kompetanse gjennom skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.2). Gotvassli (2017), nevner også en viktig faktor når det kommer til kompetanse i barnehagene; det er vanskelig å fastslå og få presise målinger av kvalitet. For å finne ut hva som er effektivt i forhold til kompetanseutvikling, kan det være hensiktsmessig å se på flere komponenter. Barnehagene benytter seg av mange forskjellige metoder for kompetanseheving, og det kan derfor være vanskelig å finne akkurat hvilke indikatorer som gir gode resultat og god kvalitet (Gotvassli, 2017, s.26). Barnehagens ledelse samt styrer og pedagogisk leder har en viktig rolle. De skal motivere og legge til rette for at alle ansatte skal kunne få god kompetanseutvikling, og sørge for god veiledning ved behov (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.13). Yrkeskompetanse

handler om den kompetansen som yrket krever, samt evnen man har som profesjonsutøver å vurdere sine egne kvaliteter. Ved å vurdere seg selv vurderer man også kvaliteten av den opplæringen man gir inn i organisasjonen. Dette handler også om evnen til å samhandle med andre, og kunne stå for sine egne handlinger. Ved å kunne kartlegge hvilke områder man er gode på, bruker man alle parter inn i utviklingen av kompetansen i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2009, s. 123-124).

4.3.2 Profesjonell kompetanse

Når man snakker om den profesjonelle kompetansen er Hubert og Stuart Dreyfus aktuelle å trekke inn. De utviklet en femstegsmodell som tok for seg den profesjonelle kompetansen, helt fra nybegynner til ekspert (Gotvassli, 2017, s. 135). I intervjuene med informantene diskuterte de i ulik grad hvorvidt de forholdt seg til manualene som de ulike programmene var utstyrt med. For å belyse dette vil jeg derfor ta utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus modellen.

Den første fasen, kaller de *nybegynneren*. Her finner man ofte den nyutdannede. Som nyutdannet er man opptatt av at alle regler og normer skal følges, og man støtter seg til disse i enhver handlingssituasjon. Et eksempel kan være at barns språkutvikling skjer i faste faser (Gotvassli, 2017, s. 136). Den *avanserte nybegynneren* som er det andre trinnet, begynner å se at egne erfaringer kan blandes med reglene. Man er fortsatt opptatt av at regler skal følges. Eksempel på dette kan være at man begynner å se forskjellene i språkutviklingen til enkelt barn, selv om de er i samme utviklingsfase (Gotvassli, 2017, s. 136). Den tredje fasen, *den kompetente utøveren*, klarer nå med sine klare mål å se fremover, og setter flere langsiktige mål for sin profesjonelle virksomhet. Det er mer gjennomtenkt og valgene er bevisste. Nå evner man å se «utenfor» teorien av det som kan forventes av barn på de bestemte stadiene i språkutviklingen (Gotvassli, 2017, s. 136). *Den kyndige utøveren*, er den fjerde fasen. På grunnlag av konkrete situasjoner klarer man nå å utforme planer og fremgangsmåter. Dette blandes med egne erfaringer og intuisjoner. Den kyndige utøveren klarer å se det unike i hvert enkelt barn, samtidig som de klarer å bruke teorien omkring. Den siste og femte fasen, *eksperten eller artisten*, har en karakter som er helhetlig, intuitiv og synkron. Her evner man nå å se an situasjonen slik at problemet, målet, beslutning og handling blir et helhetlig bilde.

Teoretiske oppskrifter blir i denne fasen avløst av ekspertise som er basert på kunnskap, intuisjon, erfaring og taus kunnskap (Gotvassli, 2017, s. 136).

4.3.3 Relasjonskompetanse i barnehagen

Ulike forskningsartikler som jeg har valgt å ha med i denne studien, tar for seg hvordan man kan bruke relasjonskompetanse som en del av tidlig innsats. Informantene mine i denne studien tar også opp hvordan de mener noen av programmene har bidratt til å øke kompetansen på relasjoner, og viktigheten av å ha en god relasjonskompetanse i bakhånd.

Kari Killèn (2017), hevder at relasjonskompetanse er den viktigste kompetansen barnehageansatte har i møte med barna. Hvilken tilknytningserfaring samt mentaliseringsevne man har med seg spiller inn på hvilken evne man har til å bygge relasjoner. Med mentalisering mener man evnen til å kunne sette seg inn andres sinntilstand og intensjoner. Det handler også om evnen til å kunne forstå seg selv og andres tanker, følelser og ønsker, og evnen til å kunne ta andres perspektiv. Denne mentaliseringsevnen utvikles i samspill med forståelse for barnets følelser, og hvordan man formidler til barnet at man forstår. Dette er grunnleggende for å utvikle god relasjonskompetanse (Killèn, 2017, s. 131). Når man snakker om mentaliseringsevne, er det også vesentlig å dra inn tilknytning. Med tilknytning menes barnets evne til å knytte seg til omsorgspersoner, samt hvordan omsorgspersonene evner å støtte det lekende barnet og kunne være en støttende voksen når vanskelige følelser oppstår. Allerede fra fødselen av oppsøker barnet trygghet og beskyttelse (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017, s. 15-16). Trygge og gode tilknytningserfaringer som barnet har med seg fra fødselen av er viktig for hvordan barnet videre utvikler selvet. Man kan si at gode erfaringer med sensitive og stabile voksne, blir barnets grunnopplæring for hvem barnet er, og hvordan de blir i møte med andre senere (Brandtzæg et. al., 2017, s. 16).

5.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilken metode jeg har brukt for å komme frem til mine resultat. Jeg ønsker å besvare min problemstilling som omhandler standardiserte program som brukes i barnehagen, og hvorvidt de ansatte anser disse som nyttige i sin hverdag. Deretter vil jeg skissere hvordan jeg har gjennomført studien, hvordan planleggingsfasen var og hvordan jeg har analysert mine data. Jeg skal også legge frem de etiske aspektene med studien.

5.1 Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode

For å få tak i det informantene sier om de ulike programmene er det hensiktsmessig å dra inn hermeneutikk. I møte med informantene er det mange ulike erfaringer og tanker som legges til grunn for videre arbeid med min studie. I hermeneutikken fokuserer man på et dypere meningsinnhold, ved å fortolke menneskers handlinger. Videre beskrives også hermeneutikkens prinsipp som at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at meningen bare kan forstås i den sammenhengen som vi befinner oss i (Thagaard, 2011, s. 39). Jacobsen (2015), hevder at for å kunne forstå det man studerer, må empirien settes inn i en større forståelsesramme. Denne forståelsen blir konstruert gjennom ulike fortolkninger av mennesket. Når flere mennesker oppfatter samme fenomen på en tilnærmet lik måte, er det det nærmeste man kan komme en virkelighet (Jacobsen, 2015, s. 28).

Thagaard (2011), gjengir Geertz (1973) sitt syn på en hermeneutikkens tilnærming. Han skiller mellom en tynn og en tykk beskrivelse av informantenes utsagn. Ved at man gjengir en tynn beskrivelse av hva informantene sier, kan forklares med at man kun gjengir hva man observerer. En tykk tilnærming derimot inneholder også en fortolkning av hva informantene kan ha ment med sine utsagn, ut i fra informantenes egne fortolkninger men også forskerens fortolkninger. I følge Geertz henter man alltid ideene fra en annen litteratur, og ikke i fra dataene i seg selv (Thagaard, 2011, s. 39).

Innenfor hermeneutikken ble den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer sentral. Han kan sies å være en fornyer av denne retningen. Gadamer mente at om man ikke hadde en forforståelse

av fenomenet som man ønsket å forske på, kunne man heller ikke forstå. Bare med en forforståelse kan man gjøre seg opp en mening. Med dette mente Gedamer at alle fordommer ikke skal anses som noe negativt, men at man skulle kunne bruke disse fordommene til noe positivt når man skal prøve å forstå noe. Hvis man ikke allerede har gjort oss opp en mening om et fenomen, kan man heller ikke forstå meningen med fenomenet. På denne måten bruker vi våre egne forestillinger og vår egen forståelse inn det nye som man skal prøve å forstå (Thomassen, 2013, s. 86-87).

5.2 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

I denne studien undersøker jeg hvilke erfaringer informantene har med bruk av standardiserte program (Vedlegg 4) i hverdagen, samt hva de mener om kompetanseheving i forhold til de ulike programmene. Jeg var opptatt av å få frem informantenes egne synspunkter og meninger knyttet til bruken av standardiserte program, derfor valgte jeg kvalitativt design. Fokusgruppe ble valgt fordi at på denne måten kunne jeg, etter beste evne, prøve å trekke ut hva informantene måtte mene og tenke rundt tematikken. Ettersom at jeg har jobbet i flere av de ulike kommunene i ulike barnehager, var det nok noen som kunne dra kjensel på mitt navn da de fikk mail. Mulig dette kan være en faktor for at noen av barnehagene ikke ønsket å være med i min studie, og valgte å la være å svare på min henvendelse. Jeg hadde ikke vært arbeidstaker i noen av de barnehagene som er med i mitt prosjekt, noe som jeg anser som viktig å understreke, da det kunne vært en annen dynamikk om informantene kjente meg og mitt pedagogiske grunnsyn fra tidligere arbeidsforhold. Samtidig tror jeg også at for meg som forsker og intervjuer, at det var lettere å forholde seg til informantene på en nøytral måte når jeg ikke hadde kjennskap til de fra før. På denne måten kunne jeg være mer trygg på at mitt tidligere arbeidsforhold skulle være med på å styre informantene i en annen retning. Samtidig tror jeg også for informantenes skyld at det var lettere for de å tørre å være ærlige om sine meninger omkring tematikken.

I en kvalitativ tilnærming har man nær kontakt med den eller de som skal studeres. Forskeren kan utføre både observasjoner og intervju for å samle inn data. Fordelen med kvalitativ

metode er at vi får et innblikk i fenomener og får fyldig data om personene og situasjonene som skal studeres. Målet med intervjuer er å få god kunnskap om informantens opplevelser og refleksjoner, mens observasjoner igjen gir innblikk i hvordan mennesker forholder seg til hverandre i ulike situasjoner (Thagaard, 2011, s.11-12).

I min studie ønsket jeg å benytte meg av fokusgruppeintervju. Når man benytter seg av et fokusgruppeintervju, ønsker man å få innblikk i flere informanters meninger ved hjelp av diskusjon av ulike tema. Metoden egner seg best når man har et bestemt tema som man ønsker at gruppen skal diskutere. Under intervjuet hjelper deltakerne hverandre til å forstå et fenomen eller en hendelse, slik at tankeprosessen settes i gang. Det kan for eksempel være lett gjenkjennelig for de andre informantene når noen uttaler seg om de ulike temaene som er lagt for samtalen. For intervjuer er det viktig å være oppmerksom på at noen i gruppen kan for eksempel oppleves å ha en høyere sosial posisjon i gruppen, og sterkere klarer å uttrykke sine meninger. U hensiktsmessige gruppedynamikker som for eksempel hersketeknikker og som i størst mulig grad fasiliterer et miljø hvor alle deltagerne i så stor grad som mulig opplever seg trygge til å for eksempel ærlig dele sine meninger. Det opp til intervjuer å fange opp eventuelle hersketeknikker slik at intervjuet blir gjennomført på en hensiktsmessig (Jacobsen, 2015, s. 159-161).

I min studie var det i to av gruppene fire og fem informanter, mens i en av gruppene var det bare to informanter. Jacobsen (2015), hevder at hvis gruppen blir for liten kan meningsutvekslingen bli begrenset, dermed vil også datamaterialet få liten bredde med tanke på synspunkt. Er gruppen derimot for stor kan diskusjonen dele seg slik at de mister tråden i samtalen. Ideelt sett bør en fokusgruppe bestå av fem til ni deltakere (Jacobsen, 2015, s. 161-162). Jeg kunne merke at det var en annen dynamikk i gruppene hvor det var flere informanter, og mulig kunne det kommet mer ut av intervjuet om gruppen med bare to informanter hadde vært større. Da kunne de ha spilt mer på hverandre, og flere tanker kunne vært med på å drive diskusjonen i flere relevante retninger.

5.3 Planlegging av undersøkelsen

Da jeg startet på studiet psykososialt arbeid med barn og unge var et av mine interesseområder relasjoner. I barnehagehverdagen har man som barnehageansatte et enormt ansvar, og det å knytte tidlige og gode bånd til barna har vært en motivasjonsfaktor for mitt arbeid med barna. Da jeg under masterstudiet hadde forelesning om ulike standardiserte programmene, ble jeg veldig nysgjerrig på å utforske dette videre. Jeg ønsket å høre med barnehageansatte om deres erfaringer omkring bruken av disse programmene i hverdagen.

Jeg utarbeidet en ideskisse, og under denne prosessen bestemte jeg meg for å ha et kvalitativt design på min master oppgave. Etter hvert utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 2) som skulle være veiledende for meg da jeg skulle holde fokusgruppeintervjuene. Når utarbeidingen av intervjuguiden var ferdigstilt sendte jeg den inn til godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent i forhold til personvern med mer. Da denne ble godkjent (Vedlegg 1) kunne jeg starte med rekruttering av barnehager som skulle være med i min studie.

5.4 Rekrutteringsprosessen og utvalg

For å komme i gang med studien måtte jeg starte med å finne barnehager som ønsket å være med i min studie. Jeg sendte mail til alle barnehagene, i alt tre kommuner, med informasjon om meg selv og mitt prosjekt. Dette inkluderte både kommunale barnehager og private barnehager. Jeg opplevde at det var få som responderte på mailene som jeg sendte ut, og det tok lang tid før jeg fikk endelige svar fra de ulike barnehagene som ble utgangspunktet for mitt prosjekt. Til slutt satt jeg igjen med tre barnehager som sa seg positive til å la seg intervju. Av de tre barnehagene som jeg skulle intervju, var det en barnehage i hver kommune hvorav to private og en kommunal.

I utgangspunktet ønsket jeg å ha gruppeintervjuer med en blanding av pedagoger, fagarbeidere, assistenter med mer. Styrer delte ut informasjonsskriv til sine medarbeidere, og de aktuelle informantene ble valgt ut på bakgrunn av dette. Det ble vanskelig for alle tre barnehagene å oppfylle mitt ønske om blandede grupper, derfor var intervjuene med pedagoger og styrer. I alt var det elleve informanter som var med i min studie. Alle tre

intervjuene ble gjennomført som planlagt i barnehagene, og ble tatt opp på lydbånd for videre arbeid. Alle informantene skrev i forkant av intervjuet under på samtykkeskjema som jeg leverte ut (Vedlegg 3).

Alle elleve informantene hadde tatt barnehagelærerstudiet, og hadde veldig variert arbeidsbakgrunn. Noen av pedagogene hadde arbeidet som pedagog i over 30 år, mens andre var relativt nyutdannet og hadde jobbet i ett par år. De hadde ulik erfaring fra både liten avdeling og stor avdeling. Aldersspennet på de ulike pedagogene var stort, noen var i 20-års alderen, mens noen hadde passert 50 år. Noen av informantene hadde tatt relevant videreutdanning i løpet av de årene de hadde jobbet. Det var til sammen tre styreere med i intervjuene, en i hvert intervju.

5.5 Datainnsamling og analyse

De tre intervjuene som jeg hadde fant alle sted i de ulike barnehagenes lokaler. Før intervjuene ble utført hadde vi en liten presentasjonsrunde av oss selv. Jeg informerte også om at de kunne trekke sitt samtykke når som helst, og at hele intervjuet ble tatt opp på lydbånd slik at jeg kunne lettere jobbe videre med datamaterialet i etterkant. Hvert intervju tok om lag 60-70 minutter.

Det virket som de ansatte var godt forberedt til intervjuet, og de fant fort frem til tema. Samtalen gled fint i alle tre intervjuene. Jeg merket forskjell på dynamikken og flyten i de gruppene som hadde flere informanter. I gruppen som det var kun to informanter gled ikke samtalen så lett, og de fikk gjerne ikke det samme utbytte av det å bruke hverandre til å holde samtalen gående. Om samtalen sporet av eller dabbet av kunne jeg benytte meg av intervjuguiden for å få den tilbake til tematikken.

Jeg hadde tatt alle intervjuene opp på bånd, så starten av analysearbeidet ble å høre igjennom hvert enkelt intervju en gang til. Deretter skrev jeg ordrett ned det informantene hadde sagt, og kodet informantene etter hvor mange de var. Når jeg hadde fått skrevet ned alt,

kategoriserte jeg ulike tema i hvert intervju, jeg delte de inn i farger og fant tema som var like. Temaene som jeg valgte hentet jeg ut fra intervjuguiden, hvor tre hovedkategorier ble valgt ut, deretter ble disse igjen delt inn i mindre enheter (Vedlegg 4). Analysemodellen jeg brukte var en tverrgående analyse som tar for seg likhetstrekk, forskjeller og variasjoner i erfaringer, følelser eller holdninger fra flere deltakere som skal fortolkes på en gang. I en tverrgående analyse tar forskeren utgangspunktet i problemstillingen og stopper opp ved relevante mønstre og holder tolkninger opp mot hverandre (Malterud, 2017, s. 93-94). Grunnen til at jeg valgte denne metoden var fordi jeg ønsket å se om de ansatte i barnehagene hadde den samme oppfatningen av tematikken som de diskuterte i de ulike intervjuene. Dette mener jeg var relevant for min studie.

5.6 Barnehagelærer og forskerrollen

Som barnehagelærer med etter hvert bred erfaring innenfor feltet, har jeg selv vært med på å bruke ulike program i hverdagen. Jeg har også fått oppleve hvordan det er å jobbe på tvers av ulike program, og hvordan dette påvirker det pedagogiske arbeidet på en avdeling. Som forsker i denne studien, vil jeg derfor ha med meg egne erfaringer og synspunkt.

Thagaard (2011), beskriver prosessen fra intervjuet og til analysen som en prosess som krever nøye arbeid. Som forsker har man gjerne en nær relasjon til fagmiljøet, og vil gjerne farge forskerens forståelse av resultatet. Som forsker handler det om å holde seg mest mulig nøytral i analyseprosessen, slik at informantens innenfra-perspektiv blir ivaretatt (Thagaard, 2011, s. 111). En annen utfordring hevder Thagaard (2011), kan være at tilknytningen til miljøet kan være med på at forskeren overser noen viktige element som er forskjellige fra egne erfaringer. Man kan si at det kan være både en styrke og en svakhet ved at forskeren kjenner til miljøet som forskes på. Forskeren kan på den ene siden ha god forståelse av informantens utsagn, mens på den andre siden kan også forskeren som nevnt overse viktige detaljer som ikke nødvendigvis er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2011, s. 203).

Gjennom de tre intervjuene som jeg hadde med de ulike barnehagene var det viktig for meg å få tak i deltakernes erfaringer med bruk av de ulike programmene. På den andre siden er det ikke lett å holde sine egne erfaringer og meninger borte når man skal i gang med utforming

av intervjuguide og intervjuer. Hadde jeg ikke hatt en god forforståelse av tematikken, hadde jeg kanskje valgt ut andre sitater eller lignende fra materialet som jeg samlet inn. Det var også tydelig i intervjuene at informantene tok det som en selvfølge at jeg hadde en forkunnskap til emnet, da de snakket med ulike fagbegrep som blant annet «autoritativ voksenrolle» og «de røde og grønne bamsene» når de omtalte psykologisk førstehjelp.

5.7 Studiens kvalitet og gyldighet

Reliabilitet handler om å gå kritisk til verks for å få et inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig måte. Forskning skal fremstå som troverdig. På den andre siden er det vanskelig å snakke om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning, ettersom at resultatene kommer frem i møtet mellom mennesker. Begrepet kan også knyttes til hvorvidt en annen forsker som anvender seg av samme metode, vil komme frem til samme resultat. Man kan også skille mellom intern og ekstern reliabilitet. Med intern reliabilitet kan man som forsker se på samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som studerer innenfor det samme feltet. Om dette skal være mulig bør forskeren være mest mulig konkret i rapportering av fremgangsmåten som er anvendt under datainnsamlingen samt analyse av data. Med ekstern reliabilitet menes hvorvidt forskningen kan repliseres av andre forskere som forsker på samme emne. Dette kan være vanskelig å oppnå i kvalitative studier (Thagaard, 2011, s. 198-199).

Validitet handler om hvordan man tolker data som man har samlet inn, og gyldigheten med tanke på tolkningene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2011, s. 201). Thagaard (2011), bruker også Seale i sin forklaring om intern og ekstern validitet. Intern Validitet handler om hvordan man tolker funn i en studie, og ekstern validitet handler om hvordan de kan overføres og være gyldige i andre sammenhenger. Ettersom at min studie er liten, kan det være noe vanskelig å overføre mine funn til andre barnehager. På den andre siden kan likevel mine funn være utgangspunkt for gode diskusjoner og refleksjoner som kan være med på å endre ulike fremgangsmåter man har i retning bestemte prosjekt eller emner. Validitet er nært knyttet til tolkning av data, og handler om hvor gyldige tolkningene vi kommer frem til er i forhold til den virkeligheten som vi har studert. For å styrke validiteten bør forskeren gå kritisk til verks når analyseprosessen pågår (Thagaard, 2011, s. 201-202). Underveis i

intervjuene prøvde jeg å stille noen oppfølgings spørsmål om noe virket uklart, eller om jeg ønsket at informantene skulle utdype ytterligere.

Gjennom min studie har jeg prøvd å henvise til flere sitat fra min undersøkelse, slik at leser selv kan danne seg ett bilde av prosessen. Samtidig er det også viktig å belyse hvor godt jeg har klart å beskrive min forskningsprosess, som en del av det å vise til validitet og reliabilitet. Min studie kan være bidragsgivende til de som jobber i barnehagene, om hvorvidt andre ansatte ser på bruken av standardiserte programmer i sitt arbeid i hverdagen, samt til barnehagestyrer om hvilke program som kan være givende å implementere. En annen tanke som jeg også har reflektert over etter endt studie, er at kanskje om jeg hadde hatt flere fokusgruppe intervju, slik at det kanskje kunne vært lettere å generalisere min studie til andre organisasjoner. Resultatet hadde kanskje vært annerledes, og jeg hadde fått en annen dybde i mitt datamateriale. I ett av intervjuene som jeg hadde var det bare to deltakere, og jeg merket at det ikke alltid var like lett å holde tråden. Muligheten for at empirien fra dette intervjuet er noe svakere en fra de andre er derfor tilstede, ettersom at det var et mindre antall informanter i dette intervjuet.

5.8 Etikk og tillatelser

I forkant av min undersøkelse delte jeg ut samtykkeerklæringer, og disse ble underskrevet før intervjuene fant sted. For meg var det viktig å understreke at informantene når som helst kunne trekke sitt samtykke, samt hva det innebar å være med i mitt forskningsprosjekt. Blant annet fikk de informasjon om at intervjuet ble tatt opp på bånd, det skulle bli transkribert og at alle sitat ble anonymisert. Samtidig ble de også forsikret om at lydfilet etter hvert som jeg var ferdige med de, ville bli slettet. Før jeg skulle i gang med intervjuene hadde jeg også klarert med Norsk senter for forskningsdata (NSD), for å få en bekreftelse på at alle godkjenninger og personvern var ivaretatt.

Det er også andre etiske problemstillinger som kan dukke opp når man har utført fokusgruppeintervju slik som jeg har gjort i min studie. Forskeren og informantens perspektiv vil som regel være forskjellige, og det er derfor viktig å trå varsomt når man tolker de ulike sitatene som informanten kommer med. Noen ganger kan forskerens tolkning av

informantenes utsagn virke provoserende (Thagaard, 2011, s. 212). Malterud (2017), hevder også at forsker skal gjøre seg kjent med de rettigheter som informantene har til å bli behandlet med respekt, beskytte deres helse og rettigheter. Som forsker skal man også gjøre seg kjent med World medical associations (WHO`s) lover om personopplysninger, helseforskning og forskningsetikkloven (Malterud, 2017, s. 212).

6.0 Funn

I dette kapitlet vil jeg først legge frem hva de ulike barnehagene presenterer i sine årsplaner. Årsplanene skal speile barnehagens viktigste satsningsområder, slik at foreldre og brukere kan forstå hva den enkelte barnehagen legger vekt på i sitt arbeid i det daglige. Deretter vil jeg legge frem hva de ulike informantene presenterte i intervjuene. Tematikken omhandler de ulike programmene som barnehagene bruker i det daglige, samt utfordringer og goder ved bruk av disse programmene. For ordens skyld vil jeg omtale de forskjellige barnehagene som A, B og C.

6.1 Barnehagenes årsplan

Jeg har valgt å bruke årsplanene til de ulike barnehagene som jeg har intervjuet som en del av min analyse. Årsplanene til barnehagen er deres arbeidsverktøy, som belyser de ulike områdene som hver enkelt barnehage jobber med. For å holde tråden med øvrig analyse har jeg stilt meg noen forskningsspørsmål som jeg ønsker å utdype og som skal danne et grunnlag for drøfting av funn. Nedenfor utdyper jeg funn i årsplanene.

Hvilke satsningsområder har barnehagen? Baserer de seg på standardiserte programmer?

I barnehage A og C som jeg har intervjuet var satsningsområdet deres basert på programmet «Være sammen». I begge barnehagene var dette godt implementert, slik at personalet i barnehagene var godt kjent med programmet og dets innhold. Barnehage B hadde ikke jobbet med dette programmet, men var i oppstartsfasen med programmet «De utrolige årene». Det var også andre program som hadde stor innflytelse på det pedagogiske innholdet i alle tre barnehagene. Disse ble brukt daglig, og var inkludert i oppbygningen av hverdagen til hver enkelt avdeling.

Hva tenker de om tidlig innsats?

Alle tre barnehagene har som mål å fange opp de barna som trenger hjelp på et tidlig tidspunkt. De skisserer ulike verktøy som kan brukes i arbeidet med kartlegging av ulike problemer eller tiltak som kan iverksettes, og er også involvert i kommunens tverrfaglige team hvor de kan henvende seg om det skulle være nødvendig. En av barnehagene nevner også manualbaserte program som en del av jobben mot tidlig innsats.

Hvordan vektlegger de leken?

Videre har alle tre barnehagene stort fokus på leken, og dens betydning for barna. I følge planene skal barna få utfolde seg på egne premisser, med kompetente og nærværende voksne. Samtidig fremheves det i alle tre årsplanene, at det skal være plass til undring og mindre grupper. To av barnehagene har også et stort fokus på forskning, her legges det vekt på at barna skal få undre seg over fenomener med grobunn i naturvitenskaplige prinsipper.

De tre barnehagene har alle stort fokus på den frie leken. Ro og hvile skal tilrettelegges, og alle barna skal ha mulighet til å leke fritt. De skal få utfolde seg ut i fra modenhet og interesse, og de voksne skal være tett på slik at de kan støtte barna i den frie leken. En av barnehagene har i tillegg satt av et eget rom for barna hvor lek og læring skal skje gjennom systematisk planlegging fra de voksne. Her er hensikten at barna skal tilegne seg kunnskap igjennom lek og undring.

6.2 Presentasjon av funn i intervju

Tematikken som har ledet meg til min analyse omhandler standardiserte program som barnehagene bruker i sin hverdag. Disse programmene blir brukt som kompetanseheving. Først vil jeg se på hva informantene legger i begrepet kompetanseheving, og hva som er viktig for de i den prosessen, deretter vil jeg se på hvilke erfaringer de ulike barnehagene har

med standardiserte program. Til slutt vil jeg se på hvordan de bruker programmene. For ryddighetens skyld vil jeg benevne de ulike barnehagene som A, B og C.

6.2.1 Hva legger de ansatte i begrepet kompetanse?

Som en innledning av intervjuet fikk alle informantene spørsmål om hva de la i begrepet kompetanse. Her kom det flere gode refleksjoner, og mange like tråder på tvers av alle barnehagene. Informantene i barnehage A, B og C snakker alle om det å løfte frem ulike tema, slik at alle skal ha lik forståelse for emnet eller tematikken. De vektlegger viktigheten av at alle er med på denne refleksjonen, slik at alle kan forstå hva det innebærer. På denne måten blir barnehagen som organisasjon styrket, og alle ansatte har samme forforståelse for emner som de ønsker å jobbe videre med. Den ene informanten i barnehage A omtaler det slik:

«Man går samme vei, og har samme mål og at alle er klar over hva man jobber mot og hvordan man skal jobbe. Det handler liksom om å få frem ulike tema frem i lyset og få til en felles refleksjon da i personalet og at alle er med sammen (...) Alle har den felles forståelsen».

Gjennom refleksjon og diskusjon med de ansatte på avdeling eller i personalgruppa, styrker de den felles forståelsen som denne informanten mener er viktig for å kunne utføre vellykket kompetanseheving. Det å kunne bruke tid på å reflektere sammen, slik at ikke noen blir hengende etter. På denne måten er de sikker på at alle de ansatte i barnehagen forstår hvilke mål de jobber mot.

I barnehage C omtaler informantene det på denne måten:

«For meg er det å tilegne meg ny kunnskap, og bli bevist på den kunnskapen jeg har og den jeg får. Bevisstgjøring og tilegne seg er mine ord».

En annen informant i samme barnehage tilføyer informanten over:

«Det, også litt på både kunnskap og ferdigheter at du kan sette det ut i hverdagen det som du har lært på en måte. At det ikke bare er slik at du opparbeider deg masse kunnskap om ting, men at du faktisk kan bruke det til noe».

Informanten i barnehage C nevner bevisstgjøring samt det å være bevist over at kunnskapen som hun tilegner seg blir endret. Hvordan man skal bruke den nye kunnskapen man tilegner seg ut mot barna er her et viktig element. I arbeid med barna blir man påminnet den kunnskapen man har, det handler om å holde kunnskapen man tilegner seg varm, ved å hele tiden kunne trekke den frem eller reflektere over egne handlinger sammen med andre. En av de andre informantene i barnehage C tilføyer med at den nye kunnskapen som etablerer seg også skal settes ut og skape noe, og bli betydningsfull for de som skal motta den. Samtidig sier hun noe om viktigheten av å kunne dele kunnskapen, slik at man kan bruke de ferdighetene man har for å styrke andre, eller en avdeling. Hvis man ikke skal bruke kunnskapen man tillegger seg til noe nyttig, er det kanskje ikke så viktig med kompetanseheving heller.

Informantene i barnehage B, så på kompetanseheving som noe som var pålagt fra enten kommunen eller fra rammeplanen. De omtaler det slik:

«Nei det er jo fordi at vi skal øke kompetansen vår på ett eller annet område av en eller annen grunn. Det kan jo hende at du er i et prosjekt eller at rammeplanen krever det. Eller at kommunen krever det».

Som informanten her nevner, er det mange som skal mene noe om hva ansatte i barnehagene skal ta til seg av kunnskap og kompetanse. Informanten i dette sitatet føler kanskje på ett press fra kommunen, samt at man samtidig har mange krav og forventninger som man skal oppfylle i løpet av året.

6.2.2 Hvordan jobber informantene i barnehagen med kompetansestyrkende tiltak

Når informantene var inne på emnet om kompetanse, kom de også naturlig inn på kompetanseheving som omhandlet standardiserte program som de jobbet med innad i barnehagene. Det var her viktige og gode refleksjoner blant de ansatte, og en fellesnevner for to av barnehagen var at det kunne til tider bli veldig mye å jobbe med, og at de ofte lagde alternative løsninger for å komme i mål med de ulike programmene som de skulle implementere. De ansatte i barnehage B, omtaler noe de kaller kvalitetshåndboka, som er i tråd med Være sammen, som de hadde implementert. Her var de ansatte enige om at det var viktig å repetere denne jevnlig både på personalmøter og avdelingsmøter, slik at de kunne fortsette å jobbe i tråd med det som prosjektet innebar. Det var også viktig å repetere den for å kvalitetssikre at den fortsatt var i tråd med hva barnehagen omtalte i sin årsplan. Slik omtaler de kvalitetshåndboken:

«Vi har utarbeidet, en kvalitetshåndbok. Vi har skrevet litt om de ulike hverdagsituasjonene som vi er gjennom, hvor vi skal ha felles praksis. Dette bruker vi og ut mot vikarer og andre (...) Vi har jo revidert den og må jo det hele tiden»

De ansatte i barnehage A, var beviste på at det til tider kunne bli veldig mange program å jobbe med, derfor hadde de sett på fellestrekk i de ulike programmene, og fant ut at de brukte veldig ofte flere program inn i hverandre i løpet av hverdagen. Slik forklarer en av informantene arbeidet med programmene i barnehage A:

«Alt henger jo sammen (...) Det er jo elementer i være sammen som du kan finne igjen i trygghetssirkelen. Autoritative voksne osv. Det kan handle om å finne balansen i trygghetssirkelen sant, det er elementer av alt inni hverandre»

Det å kunne dra ut det mest nyttige i hvert program og bruke det sammen med andre program som de også har implementert er her noe de ansatte ser på som ett godt verktøy. På denne måten får de jobbet med flere satsningsområder på en gang. Da trenger de ikke å forholde helt tro til manualen som følger med programmene, men de tilpasser den etter det behovet

som de selv mener de har. På denne måten bruker de faglig skjønn for å velge det som de mener passer til barnegruppa.

Ansatte i barnehage C, jobber med veldig mange prosjekter på en gang i løpet av året, og føler på mye av det samme som de ansatte i barnehage A. Her er det en kunst å kunne dra med seg det som de tenker kan være nyttig for barna. Gjennom å reflektere over hvordan de kunne bruke de ulike programmene, ble det også mer nyttig for de ansatte også å jobbe med det. En av de ansatte forklarer det slik:

«Jeg tenker jo at vi drar med oss litt av det som vi syns har fungert, så legger vi kanskje litt til sides. Vi bygger litt videre på ting at vi tar med oss det vi føler fungerer videre og det vi syns fungerte mindre bra kan vi gjøre på en annen måte».

Det å ikke føle seg helt bunden til manualene som følger med de ulike programmene kan være med på å utvikle kunnskap. De ser nytteverdien å videreutvikle fremgangsmåten, slik at det skal kunne passe for alle aldersgrupper. På denne måten ser de sammenhengen i programmene, som igjen kan tyde på at de har et eierforhold til innholdet. Det å være trygge nok i egen rolle gjør at de kan gjøre sine egne tilpasninger for å få det til å være relevant for sin barnegruppe.

Tidlig innsats

Alle barnehagene sier noe om tidlig innsats begrepet, og hvordan de kompetansestyrkende programmene kan være tiltak inn i dette arbeidet. Informantene i barnehage A, snakker mye om Stafettloggen, som er et program som brukes direkte inn mot både foreldre og forskjellige instanser. På den ene siden ser de på stafettloggen som en resurs, men de er også mindre fornøyd med brukervennligheten. Slik nevner den ene informant det:

«Den er god mot samarbeid mot foreldrene, det at vi kan gi tiltak til hjemmebruk. Du har det dokumentert et sted. Foreldrene kan til enhver tid gå inn å se. Det har nok sin funksjon. Og at skal vi videreføre, og skal følge barnet»

Den andre informantene tilføyer:

«Jobben som er rundt barnet med mål og tiltak, der føler jeg det er lettere å gjøre det i kontekstmodellen og heller føre det inn i stafettloggen. Det er jo også bare pedagogene som har tilgang til stafettloggen. Kontekstmodellen kan du bare anonymisere og så kan handlingsplanen eller tiltakene være mer tilgjengelig for alle på avd»elingen.

Her er de igjen inne på hvordan arbeidet kan bli lettere med andre metoder, og hvordan de finner egne arbeidsmetoder for å gjøre hverdagen lettere. Kontekstmodellen er et redskap som alle de ansatte på avdelingen kan være en del av, mens stafettloggen er et verktøy som kun er for pedagoger og de som jobber med å evaluere tiltakene rundt barna. Når de bruker kontekstmodellen får alle de øvrige ansatte på avdelingen være delaktig, og på denne måten kan det være lettere å følge opp tiltak som omhandler barnet.

I barnehage A bruker også de ansatte Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) som et redskap. Dette programmet brukes ofte i sammenheng med tidlig innsats. Slik presenterer de ansatte hvordan de bruker denne metoden:

«Flere av oss har vært på tegn til tale kurs, og er det jevnlig. For å kunne bruke både tematavler og handlingsrekker. Ikke bare symbolene, det er mye mer som ligger i det. Blant annet organisering».

Her er informantene inne på hvordan de jevnlig er på kurs for å opprettholde flyten i denne metoden. De bruker tematavler, og handlingsrekker i arbeidet med alle barna. Dette er i form

av bilder som er lett tilgjengelige. Dette kan hjelpe til på flere områder, og ikke minst ser de nytten av å bruke denne metoden i organiseringen av hverdagen.

Når det kommer til barn som de mener kan være i risikozonen, har de noe som de kaller Konsultativt innsats møte (KIM-møter). Slik forklarer informanten i barnehage A disse møtene:

«KIM møter, som er instanser pluss foreldre. Da kan vi diskutere rundt barnet. Dette har vi tilbud om en gang i måneden. De fyller inn et eget skjema med samtykke fra foreldre. Da er foreldrene med, PPT, støtteresteamet alt etter hva det går i. helsestasjon, psykolog kan også være med. Alle får legge frem sine versjoner. Noen ganger er konklusjonen at PPT bare kommer innom for å hjelpe litt til, mens noen ganger sier de at vi må melde».

Ved å være tilgjengelig med de ulike instansene med foreldrenes samtykke, kan barnehagen få hjelp til å fange opp barn tidlig om det skulle vise seg å være noe utenom normalutviklingen til barnet. For de ansatte er dette en trygghet, og de føler de har et godt utviklet team rundt seg som kan være med på å ta beslutninger som gjerne av og til kan være vanskelige.

6.2.3 Implementeringen av kompetansestykende tiltak

Alle de ansatte er enige om at det å implementere er en fase som krever mye for og etterarbeid. De benytter seg av ulike metoder for å kunne komme i mål med prosjektene, og her omtaler alle barnehagene viktigheten med at alle de ansatte, uavhengig av bakgrunn og utdanning, skal være med i implementeringen. De nevner også flere utfordringer som kan oppstå, og som kan gjøre at motivasjonen faller, og at prosjektene til tider må bli satt på vent. For å nevne en metode som går igjen, omtaler alle barnehagene Individuell, gruppe og plenum- metoden (IGP), som et nyttig verktøy. En av informantene i barnehage A, omtaler metoden på denne måten:

«Alle er med, alle skal lese samme bok, alle må bidra inn når vi har personalmøter. Deretter jobber for eksempel avdelingene selv, i tillegg til at vi tar det inn på pedledermøter. Så kommer det opp igjen til personalmøter, ut igjen til avdelingene. Helt til vi er i mål!»

En av de andre informantene supplerer og sier:

«Vi bruker jo personalmøter og plandager å jobber mye med igp arbeid. Vi har det samme lesestoffet for å så dele oss i grupper og jobber med det der for å så jobbe igjen med det i plenum».

Her forteller informantene om en god metode for å jobbe seg igjennom nytt og nyttig stoff. De er beviste på at det er en fordel å få med seg alle ansatte, slik at alle har forståelse for viktigheten av implementeringen. De nevner også at for å lykkes i ett implementeringsarbeid er nøkkelen det å ha ett felles språk, slik at alle kan forstå begreper og ord som blir brukt. På denne måten får alle de ansatte et eierforhold til prosjektet.

Pedagogene i barnehage B, diskuterer også bruken av IGP-metoden, og omtaler det slik:

«Det er ganske systematisk jobbing med det. På personalmøter, jobber i grupper og en utvikler kompetansen i lag. Tenker jeg. Spesielt det, vi har en metode med IGP (Individ-gruppe-plenum), det har vært en god metode å jobbe etter. Det er på en måte, alle må ta ansvar».

Som de ansatte i barnehage A, er de ansatte i barnehage B opptatt av at alle skal få delta i prosessen med å implementere for å kunne forstå veien videre, samt kunne engasjere seg og bruke det som skal implementeres. I barnehage C, er også pedagogene enige i at IGP-

metoden er et godt verktøy for å bryte ned litteratur eller teori som de skal i gang med i nye implementeringsprosesser. En av informantene formulerer seg på denne måten:

«Her har vi jo også brukt litt sånne tankekart og plakater at folk har kommet med forslag på hvordan vi kan jobbe med de forskjellige tingene (...) IGP-metoden, det er viktig at alle sammen er med!»

En fellesnevner for alle barnehagene er at det å jobbe systematisk sammen for å nå et mål er verdifullt. På denne måten får alle den samme informasjonen, og alle får være med å forme prosjektet. Det er også en måte å kvalitetssikre at alle skjønner hva som er målet med implementeringen.

6.2.4 Kompetansestyrkende tiltak som har hatt stor betydning

I implementeringsfasen sitter de ansatte i barnehagene igjen med at det kan være både positive og negative utfall. Barnehage C, ser klart utbyttet av det å ha ferdige opplegg som kan tas frem uten særlig planlegging. Her prater de varmt om at deres fagpedagog har laget egne forskningskasser som inneholder alt som er nødvendig for å kunne utføre en faglig samling sammen med barna. Dette er noe som alle de ansatte kan mestre, uavhengig av bakgrunn eller utdanning. De ser på disse verktøyene som en god måte for alle å jobbe pedagogisk på, samt at det gjør hverdagen lettere i en ellers travel hverdag. En av informantene i barnehage C omtaler det på denne måten:

«Forskerfabrikken! Det var og kjekt. Det brukes jo kjempe mye i dag også. Alle bruker det! Fagpedagogen vår har laget forskerkasser som alltid er oppdatert med alt utstyr oppi. Så du bare tar med denne kassen på avdelingen, ut eller hvor du vil og ha forsøk med ungene»

Etterfulgt av lik begeistring fra sin kollega:

«Det er kjempegodt tilrettelagt, det står oppskrift på hvordan du skal gjøre det, du må ikke springe å lete etter alle mulige ting. Alle kan klare det på en måte»

Her er de samstemte om at det å ha ferdigproduserte kasser er med på å lette arbeidet, samtidig som at alle ansatte blir inkludert. På denne måten kan alle bruke et faglig innhold sammen med barna, uten at det skal være så skummelt. Innholdet er lekpreget og enkelt å bruke for alle.

De ansatte i barnehage A, nevner også noen positive erfaringer med å implementere nye programmer eller metoder. Her diskuterer de hvor nyttig prosessen mot ferdig produkt er for personalgruppa, og hvilke erfaringer de har gjort seg på veien. En av informantene legger det frem på denne måten etter at alle ansatte hadde jobbet med trygghetssirkelen:

«De kommer med muntlige fortellinger og situasjoner. De her knaggene er så gode og enklere å forstå. Det er kjekt når man ser at, uavhengig av bakgrunn, klarer å se de koblingene å bruke de liksom».

Videre kan hennes kollega tilføye:

«Målet er jo at hver enkelt bruke det som hverdagsspråk. Dette med trygghetssirkelen og, at de kan se disse sirklene, klarer å plassere barna i sirkelen. Nå er han oppe, nå er han nede etc. Her sendte hun ut feilsignaler og så videre. Det å kunne bruke dette ovenfor hverandre, det blir internalisert».

De er veldig fornøyde med at de klarer å få alle de ansatte engasjerte, og at det er overkommelig for alle å bruke. På denne måten kan de snakke det samme språket, og alle vil

kunne forstå. Det letter arbeidet med implementeringen, og de slipper å bruke mye tid på å forklare begreper om og om igjen. Videre sier samme informant:

«Du får satt det mer i et system. Om det er noe med et barn, hva må vi som voksne gjøre nå. Jeg som voksen må gå inn og endre på meg, ikke barnet som må endre på sin atferd. Det skal ligge fremme her hos alle hele tiden».

Her er informanten klar på at det ikke er barnet som skal endre sin adferd, men at det er den voksne som må endre sin om man ikke klarer å håndtere barnet. Dette er en viktig del av det å implementere nye programmer, og som setter i gang tankeprosessene når man jobber med standardiserte program.

Pedagogene i barnehage B omtaler Være sammen- prosjektet som et positivt løft. Her snakker de om iherdig jobbing mot et mål som gjorde noe med hele personalgruppa. De er alle enige i at dette var en stor endring, og at det var en positiv endring for deres barnehage. Slik omtaler de det:

«Vi hadde jobbet så intenst med det som vi gjorde. Og vi hadde utarbeidet håndboken og alt, vi merket jo en endring i væremåten. Sant, altså en effekt under huden».

Etter Være sammen prosjektet kunne de ansatte i barnehagen være mer beviste på sin tilnærming til barna. Selv om den autoritative voksenrollen gjerne lå naturlig for de ansatte, var det nå et felles språk, og de fikk diskutert hvordan alle ansatte skulle være i møte med barna.

6.2.5 Utfordringer i implementeringsfasen av kompetansestyrkende tiltak

Som med alle prosjekt byr også implementeringsfasen på en del utfordringer. Blant annet nevner de at utskiftning av personalet og sykefravær er med på å sette en stopper for ulike prosjekt. Dette er med på å sette prosessen noen hakk tilbake, samt at det kan ta en del tid å

lære opp nye ansatte. I barnehagehverdagen er tiden dyrebar, og det er mange ting som skal fylles inn i løpet av en hverdag. Det å sette av tid til implementeringsprosjekt kan være utfordrende. I barnehage A, kom dette opp under intervjuet:

«Vi kan jo ikke hoppe på alt. Det er så mange».

For å kunne jobbe grundig med de ulike programmene er det for de ansatte i barnehage A viktig at de ikke takker ja til alle prosjekt eller program som dukker opp underveis. Også i barnehage C, ser de utfordringer med tiden. Slik omtaler de dette fenomenet:

«Utfordringene for min del på småbarn er jo det å ha tid, du har gjerne nye unger, så må du prioritere litt ting, så er det å prøve å få med ting og. Det er det puslespillet som er utfordrende for meg».

De ansatte i barnehage B, ser klart at sykefravær og nyansettelser kan være utfordrende når de er midt i implementeringsprosesser. Implementeringsprosessen i seg selv er tidkrevende, og krever nøye planlegging og struktur. Når folk er syke, eller det kommer nye ansatte inn, krever det ekstra ressurser eller ekstra tid til veiledning av nyansatte. Her kan det være store følger. En av pedagogene i barnehage B omtaler ulempen på denne måten:

«Så har vi og hatt utfordringer med sykefravær, høyt sykefravær. Det lager jo ikke akkurat stabilitet i noe på en måte. I rett og slett ingenting! Da blir det jo sånn å klare seg, vi kan snakke om uke for uke, men til og med dag for dag. Da legger du noen sånne prosjekter litt død, fordi det ha du ikke kapasitet til å få til».

For denne barnehagen har det til tider vært så utfordrende at de har måtte sette alle prosjekt på vent for å kunne komme seg igjennom hverdagen. Denne informanten kunne også fortelle

at i en periode var det kun en fast ansatt på ene avdelingen sammen med resterende vikarer. Da er det ikke like lett å ha pågående prosjekt. Videre sier en annen informant i samme barnehage:

«Når du har vært en stabil personalgruppe så er det lette å videreutvikle ting, men det er klart når det blir store utskiftninger så må en på en måte begynne på nytt. Det kan være utfordrende».

For denne barnehagen har de fått erfare flere utfordringer opp igjennom årene de har hatt pågående prosjekt. Blant annet hadde det den siste tiden vært stor utskiftning i personalet, og som de sier, når det ikke er stabilitet i noe er det også vanskelig å motivere og holde gående utviklingsprosjekt.

6.2.5 Kritisk til ulike program

Det var ulikt syn på hvor bra det var med standardiserte programmer. En av barnehagene la frem et kritisk syn på disse programmene, mens en av de andre barnehagene viste stor begeistring til de ulike verktøyene som programmet baserte seg på. I barnehage C var de noe mer begeistret for standardiserte program, og hadde i sin hverdag mange program som de brukte sammen med barna. Det er nok også stor variasjon i hvor mye de ulike barnehagene har engasjert seg i denne debatten som omhandler bruk av standardiserte program i barnehagene, derav ulike synspunkt. I barnehage B kunne de dele at de var kritiske til bruk av programmer, og de følte gjerne på et press på å kjøpe inn dyre materialer. Dette gjaldt særlig i programmet være sammen, hvor det er utstyr som bamser, magnetavler, bøker med mer som skal tas i bruk i det daglige. De mente at disse materialene ikke trengte å være så viktige akkurat i implementeringsfasen, ettersom at det var fagstoffet som var av betydning. Slik nevner den ene informanten i barnehage B standardiserte program:

«Det er alltid noen som er opptatt av «Når skal vi kjøpe utstyr». Dette handler ikke om det, hva er det være sammen handler om, jo voksenrollen i all hovedsak og hva vi

hadde behov for å gjøre i vår rolle, og at du trengte å snu en del tanker (...) I utgangspunktet er vi vel skeptiske til en hel masse handel av diverse bamser og ymse ting».

I barnehage C, har de også møtt på noen kritiske ansatte ved implementering av De utrolige årene. Det var flere ansatte som stilte spørsmål om innholdet i programmet, og hvorvidt de skulle bruke programmets manual som en oppskrift i arbeidet ut mot barna. I de utrolige årene er det ulike metoder som brukes, blant annet ignorering som fikk noe motgang i starten. Slik omtaler den ene informanten dette med ignorering:

«Du blir utfordret på tankene dine hele veien fordi du tror kanskje at det er sånn at det er ignorering eller belønningssystem åsså, men så leser vi litt så ser vi aha det var sånn det var ja. Kanskje det ikke var så galt likevel! Så prøver vi ut ting, så klart blir det jo utfordringer for det er jo ikke alt som det funker liksom».

En annen informant i barnehage C tilføyer:

«Så er det gjerne noen som, av personalet eller medarbeidere som syns noen prosesser er litt tyngre som gjerne ikke er helt enige i alt».

Hennes kollega tilføyer:

«Når det gjelder ignorering og slik så gjør vi det veldig til vårt eget, det står ikke noen oppskrift hvordan ignorere et barn. Vi snakker veldig åpent om det slik at du, gjøt det du er komfortabel med selv»

Videre diskuterer også de ansatte i barnehage C, at de ikke tar alt som står i manualen med seg i sitt arbeid med barna på avdelingen. Noen ganger må de tilpasse det slik at det kan passe til aldersgruppa, noe av det som står i manualene er ofte knyttet opp mot skolebarn. Derfor må de nøye vurdere hva de vil bruke. Det handler om å diskutere hva de kan akseptere ut fra de rammene som de har fra før av i sin organisasjon.

For barnehage B så de også andre vinklinger som utfordrende og stilte seg kritisk til at kommunen skulle bestemme hvilke metoder eller programmer de skulle jobbe med. En av informantene sier at det kan bli vanskelig å finne en motivasjon til å jobbe med et prosjekt som du ikke ser helt meningen med, eller som ikke passer til barnegruppa. Da blir det også vanskelig å motivere de andre ansatte på avdelingen. Slik omtaler informanten det:

«For det er gjerne litt forskjell på det å implementere det som kommer fra, om det er et behov for de ungene har, eller om du skal implementere noe som er felles i hele kommunen. For du har litt ulikt eierforhold til det».

En annen informant i samme barnehage tilføyer:

«Kanskje når du får beskjed om «nå skal du gjøre sånn» så blir det, i alle fall for meg, trykt over hodet på meg. Men hvis jeg finner på det selv, jeg ser at det er et behov i barnegruppa, så forandrer jeg meg på en litt annen måte tror jeg. Eller jeg tilpasser meg kanskje. Men hvis kommunen har sagt at jeg skal tilpasse meg, så er det kanskje litt mer som et press»

Barnehage B, omtaler flere program som de mener ikke har sin visjon i arbeidet med barnegruppa de har hatt på det tidspunktet. En av informantene sier også noe om at det er en forskjell på å være nyutdannet og ha bred arbeidserfaring. Kanskje kan noen av disse programmene virke betryggende for nyutdannede pedagoger, mens for de som har jobbet leger klarer mer å se helheten i hva barna på avdelingen trenger. Informanten sier det slik:

«Det er få programmer som favner om hele bildet, det blir på en måte sånn utsnitt. Psykologisk førstehjelp, det er nok en styrke å ha. For de som kommer ut som barnehagelærere nå, så ser jeg så absolutt styrken med det, men for oss som er utdannet i en annen tidsalder så har vi litt andre komponenter i vår utdanning enn det de har nå som jeg tror kan gjør det lettere å ty til de programmene nå en det kanskje er for oss».

Videre tilføyer en av de andre informantene:

«Du begynner med et utgangspunkt, så utvider du det med de erfaringene, altså med for eksempel psykologisk førstehjelp da, spiller du inn heller annet materiell som du kjenner fra før av, som du vet har funket bedre. Det blir kanskje et utgangspunkt, uten å reindyrke det».

Også barnehage A, kunne dele en kritisk tilnærming til ett av programmene som de brukte i samarbeid med foreldrene. Dette var et program som også var valgt av kommunen, og som skulle være med på å inkludere foreldrene i arbeid med tiltak for barn som trengte ekstra oppfølging. For å kunne logge inn på systemet må man bruke sin personlige elektroniske innlogging, dette er fordi det inneholder en del sensitiv informasjon om barn og foreldre. En av informantene omtaler programmet på denne måten:

«Jeg har ikke brukt stafettloggen så mye. Den er så enkel men likevel så utrolig vanskelig. Bare så banalt. Så er det sånn, «ja hiv inn notater» Ja bare vent litt, jeg skal bare finne frem bank-id. ÅNEI, jeg har glemt bank id».

Denne informanten viser sin frustrasjon over brukervennligheten til et program som skal være trygt og godt for både ansatte og foreldre, slik at man slipper at sensitiv informasjon lekker ut. Tidligere ble alt av notater oppbevart i ett arkiv inne hos styrer. Med dette programmet

skal man bort fra håndskrevne notater, samtidig som at foreldrene skal ha større innsyn i hva barnehagen jobber med.

6.3 Oppsummering av funn

Informantene som jeg intervjuet hadde gode refleksjoner rundt kompetansestyrkende tiltak som blir brukt i barnehagene. De var alle enige om at kompetanse var viktig, og gjerne enda viktigere å kunne være sammen om kompetansen. På denne måten følte de at de fikk med seg alle på laget, og at det da ble en større endring innad i avdelingen. De var positive til program som omhandlet relasjoner, og føler at disse programmene har vært til stor nytte i hverdagen. Samtidig så de også at det til tider kunne være mye å forholde seg til, og at derfor ble det naturlig å bruke det som de mente var relevant for deres avdeling, eller for deres aldersgruppe. De jobbet godt med en metode som de kalte IGP-metoden under implementeringsprosessen. Da fikk de jobbet godt, og alle fikk være med å dele sine tanker og ideer rundt emnet.

Når det kom til bruken av de ulike programmene var det noe splittet. En av barnehagene hadde veldig mange program som de jobbet med, og følte at dette var veldig tilfredsstillende. Informantene i de andre barnehagene igjen, kunne føle på at det ble feil fokus, og at når de ikke fikk velge utviklingen selv så ble det veldig vanskelig å jobbe med. Det kunne bli utfordrende å jobbe med program som kommunen påla dem å jobbe med, ettersom at de ikke helt kunne se behovet.

De var også innom tidlig innsatsbegrepet, hvor de nevnte en del program eller verktøy som de brukte i arbeidet med tidlig innsats. Blant annet brukte de ASK og Stafettloggen som verktøy, noe som de anså som gode metoder. Det var litt blandede følelser rundt Stafettloggen, ettersom at det ikke alltid var like lett å logge seg inn og navigere seg i programmet. Ask brukte de mye i hverdagen, blant annet til organiseringen i det daglige. En av barnehagene hadde også et møte som de kalte KIM- møte. Her kunne de få en andrehånds mening om barn som de kanskje var noe bekymret for, men ikke helt visste hvordan de skulle ta videre.

Videre reflekterer informantene over hvordan implementeringsprosessen kan være utfordrende med tanke på sykefravær og andre uventede hindringer som dukket opp på veien. Informantene i den ene barnehagen uttrykket også sin skepsis til innkjøp av diverse utstyr for å kunne ta i bruk enkelte program. De mente det var viktig å få forankret teorigrunlaget før man i det hele tatt skulle gå til innkjøp av diverse utstyr som programmet krevde.

7.0 Drøfting

I denne studien har jeg undersøkt hvordan barnehageansatte ser på kompetansestyrkende tiltak, samt hvordan de mener at ulike standardiserte program har betydning for deres daglige arbeid. Gjennom intervjuene kommer det også frem hvilke utfordringer som følger med implementeringen av ulike standardiserte program. Gjennom drøftingen vil jeg holde tråden i min problemstilling som lyder: ***I følge barnehageansatte: I hvilken grad påvirkes det konkrete pedagogiske tilbudet i barnehagene av ulike kompetansestyrkende tiltak?***

Forskningsspørsmålene vil jeg også dra inn, slik at jeg er sikker på at jeg får brukt empiri fra intervju for å besvare oppgavens hovedtematikk. Forskningsspørsmålene mine lyder slik: **Hvordan mener barnehageansatte at kompetansestyrkende tiltak kan være viktige for deres praksis? Og Hva opplever barnehageansatte som utfordrende ved bruk av standardiserte program?**

7.1 Hvordan kompetansestyrkende tiltak kan være viktige i praksis

Ansatte i de tre barnehagene jeg var å intervjuet brukte forskjellige standardiserte program som de brukte i sin hverdag. Noen av programmene brukte de mer hyppig. De som skilte seg klart ut av de største programmene var Være sammen prosjektet, Circle of security og De utrolige årene. Informantene viser også begeistring for noen av de litt mindre programmene som blir brukt som språkstøtte, matematikkstøtte med mer.

7.1.1 Kompetanse

For å kunne svare på forskningsspørsmål 1, vil jeg drøfte hvordan informantene bruker de ulike programmene i hverdagen, samt hvilke program de mener har hatt størst innflytelse på deres praksis.

Når det kom til kompetanse og det å tilegne seg ny kunnskap fremstod informantene i de forskjellige barnehagene veldig positive. De var opptatt av å holde tråden i de ulike kompetansestyrkende programmene som de hadde implementert. De brukte tiden både på avdelingsmøter samt personalmøter for å repetere og holde innholdet varmt. Dette gjorde de blant annet ved hjelp av metoden Individuell- Gruppe- Plenum (IGP- metoden). Hensikten

med denne metoden er at de ansatte først får reflektert på egenhånd, deretter sammen med avdelingen/gruppen og til slutt får de drøftet sine erfaringer i plenum. Alle informantene var også opptatt av at alle ansatte skulle være med i refleksjonsprosessen, slik at de kunne besitte felles forståelse. Fokuset barnehagene har kan man si, ettersom at de jobber målrettet med IGP-metoden, er i tråd med rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her understrekes det at alle ansatte skal holde seg faglig oppdatert og være med i refleksjoner rundt etiske eller faglige problemstillinger. Ved å jobbe med IGP-metoden får de ansatte en gylden mulighet til å utveksle tanker og ideer omkring tema, samt kunne dele sin kunnskap videre med resten av sine kolleger i barnehagen. Samtidig kan det være en gode for assistenter som ikke besitter den samme faglige kunnskapen som barnehagelæreren, men som gjerne har mye kunnskap om barn. Da får de en faglig tilnærming til sitt arbeid, som igjen kan bidra til at assistentene får en annen oppfatning av hvorfor man utfører oppgaver på en bestemt måte.

En annen interessant vinkling er hentet fra Steinnes forskning som handler om kompetansen barnehagelærere og assistenter besitter. Eike, Steinnes og Ødegård (2016), finner at barnehagelærere nedvurderer sin egen faglige kompetanse, og mener at de ikke er mer kompetente i arbeid med barn enn hva assistentene er. I et av intervjuene fremkommer det at noen informantene som har tatt videreutdanning har en unik mulighet, nettopp fordi at de må være bevisste på hvordan de skal bruke den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom studier. Ser vi på dette datamaterialet er det grunn til å tenke at barnehagelæreren kan ha god effekt av å vurdere sin egen kvalitet som profesjonsutøver. Ved å vurdere seg selv blir man bevist på hvilken yrkeskompetanse man besitter, samt hva yrket krever (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Kvistad og Søbstad (2009) understreker også denne påstanden, og hevder at det å bli bevist på hvilke kvaliteter man har, bidrar til god utvikling av kompetanse i barnehagen. I lys av hva informantene er opptatt av og hva Eike et al., (2016) finner i sine funn, kan man si at det er motstridene. Dette fordi informantene som jeg intervjuet var særlig opptatt av hvordan de skulle formidle sin kunnskap etter endt videreutdanning, og hvordan denne kunnskapen kunne bidra til at barna fikk en bedre hverdag i barnehagen.

Seland (2020) skriver om viktige aspekt når det kommer til de standardiserte programmene, som også mine informanter diskuterer i intervjuene. Mye av målet med standardiserte

program, hevder hun, er at det blir gjort en bevist standardisering av arbeidet. Med dette mener hun eksempelvis en felles plattform slik at alle vet hva de har å forholde seg til. For ansatte som ikke har utdanning, kan dette føre til at de får et dominerende syn på pedagogisk forståelse. Ettersom at deres teorigrunnlag kun bygger på kompetanseheving gjennom gitte program. Kunnskapsgrunnlaget i sin helhet blir på denne måten knyttet opp til hva det enkelte programmet mener er det beste for barna, og ikke nødvendigvis hva som egentlig er det beste på individnivå. Ser man programmene i lys av denne teorien, kan man stille seg undrende over hvorfor man ikke benytter seg mer av kompetansen som barnehagelærerne besitter. Ser man på hva informantene i min studie har av videreutdanning, og hvordan de undrer seg over bruken av denne kunnskapen, hadde det gjerne vært mer varierende for fagarbeidere og assistenter å gjennomgå veiledning med pedagogene. Pedagogene hadde også fått utvidet sin forståelse og fått en annen forankring til teorien, ettersom at de bruker det de har tilegnet seg på flere ulike måter.

Informantene i min studie nevner at de bruker programmene om hverandre, og plukker ut det de mener er relevant for deres avdeling eller barnegruppe. På denne måten kan de kombinere flere program, og se likheter som programmene ofte bærer preg av. De nevner også at programmene kan være en inspirasjon for videre arbeid ved at de i stedet for å bruke programmene, bruker egenprodusert opplegg som de vet at de har hatt god erfaring med før. Gotvassli (2017) henviser til Dreyfus og Dreyfus modell, hvor femstegsmodellen blir presentert. Her nevnes alt fra å være nybegynner og være tro til manualer og regler, og til den mer kompetente som evner å bruke egne erfaringer i samspill med teorien. Informantene i min studie bruker aktivt sin egen erfaring i møte med de ulike standardiserte programmene, noe som kan virke som at de er mer viderekommende og har godt utviklet faglig skjønn. Ved at de klarer å bruke det de mener er relevant i programmene i arbeid med sin gruppe, klarer de å se hvert enkelt barn og se hva som kan være relevant å jobbe videre med akkurat der og da. Thoresen (2015) hevder at konsekvensen av å bruke de standardiserte programmene kan være at man mister sin egen faglige forankring ved at man tar i bruk noe som er ferdig produsert. Når ansatte bruker programmene pragmatisk og etter skjønn, kan det tyde på at Thoresen (2015) sin kritikk av standardiserte programmer blir mindre relevant. Hun hevder at programmene kan svekke barnehageansatte sin faglige dømmekraft, men mine funn tyder på at de ansatte aktivt nettopp bruker sin faglige dømmekraft til å avgjøre når de skal følge de implementerte programmene og når det ikke passer. I lys av

evidensforsinkning kan man diskutere hvorvidt denne måten å bruke de standardiserte programmene på vil være i tråd med hva evidensbasert forskning er. For at noe skal kunne betraktes som evidensbasert, handler det om å være tro til manualene som medfølger, slik at man i størst grad kan oppnå de resultatene som programmet lover. Hvis man bare plukker ut de tingene man selv mener er relevante for sin barnegruppe, vil man da kunne si at implementeringskvaliteten er svak (Seland, 2020).

Det fremkommer i intervju med informantene at det å tilegne seg kunnskap gjennom studier er noe de ser på som nyttig. Flere av informantene hadde etterutdanning, mens noen hadde det ferskt i minnet at det var noe de skulle prioritere. Informantene hevder at det er viktig å holde seg oppdatert, og være bevist på den kunnskapen og kompetansen som de kan få gjennom studier. De reflekterer over viktigheten av å kunne bruke denne kunnskapen og kompetansen i arbeidet med barna. I kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017b), fremkommer det at det er satt av en god del økonomisk støtte til de ansatte i barnehagene som ønsker å ta en videreutdanning. Barnehagelærerne søker om støtte, slik at de får utviklet sin faglighet. Med mer kompetanse, hevder Kvistad og Søbstad (2009), at barnehageansatte vil kunne vurdere sin egen kvalitet. Dette igjen fører til at man i større grad vet hvilke områder man er gode på, og på den måten være en del av et kompetansestyrkende utviklende fellesskap. Ser man på viktigheten av å kunne utvikle sin kompetanse som barnehageansatt, kan man trekke inn hvorvidt det er relevant med flere standardiserte program i barnehagene. Med et godt faglig fundament er man gjerne mer skikket til å se behovet for hva som egentlig er nødvendig å jobbe med i barnegruppa, som forøvrig også rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), hevder at barnehagelærere og styrere skal være særlig opptatt av. Noen av informantene mine sier at det er ikke alltid de standardiserte programmene passer inn i barnegruppa, og da mener de at det ikke har noen effekt. Noen av informantene diskuterer også hvorvidt det er effektivt å bruke så mange program i hverdagen. De sier noe om at de kan jo ikke bruke alle program som kommunen tilbyr, det kan rett og slett bli for mye av det gode. Noen prioriteringer må de ta i forhold til hva som treffer barnegruppa, spesielt på småbarnsavdelingene kan dette være utfordrende mener de. De ser at noen av prosjektene blir for avanserte for barnegruppa, og de må bruke mye tid på å tilpasse det slik at det skal være hensiktsmessig å ta det i bruk med de minste. Motivasjonen for å opprettholde og bruke de ulike standardiserte programmene blir dermed, mener informantene, noe de føler at de jobber med mot sin vilje. Larsen og Slotten

(2016), er inne på hvordan man skal kunne tilrettelegge for at alle barn skal kunne trives og ha det bra på avdelingen. Det er opp til den enkelte barnehagelærer å observere sin barnegruppe, og ut i fra sine egne observasjoner kunne tilrettelegge for hva som er et reelt behov. Det er på denne måten hevder de, at barnehagelærerne får bruke sin kompetanse om barns utvikling, nettopp ved at de klarer å sette i verk sin faglige kompetanse og erfaring. Ser man da i betraktning at kommunen kommer med føringer for hvilke program som skal implementeres, er Larsen og Sloten (2016), inne på et viktig element. Det er opp til barnehagelæreren som jobber tett på barna, å bedømme hva som er nyttig å dra inn av program eller tiltak. Da får de brukt sin faglige forankring som de har med seg fra sin utdanning. Ser man da på hva informantene uttrykker i intervjuene, kan det tyde på at barnehagelærerne føler seg presset til å bruke program som kommunen pålegger, og at det av denne grunn kan bli lite motiverende.

7.1.2 Viktigheten av relasjonskompetanse og psykisk helse

I intervjuene kommer det frem at arbeid med Være Sammen prosjektet har hatt stor innvirkning på personalgruppa. Tilnærmingen de voksne har til barna, har endret seg. Den autoritative voksenrollen, som er preget av varme og grensesettende voksne, har hatt en god virkning på alle de voksne. De nevner blant annet at de fortsatt er bevisste på denne rollen som voksen, selv om det er en stund siden de implementerte programmet. Være Sammen prosjektet er et program som bygger på hvordan man i møte med barn skal ha fokus på egen rolle, samt hvordan man skal bruke tid sammen med barnet for å styrke relasjonene. Ser man til mitt forskningsspørsmål 1, kan man si at Være sammen prosjektet har gjort en stor forskjell for de to barnehagene som har implementert dette programmet. Informantene viser begeistring til hvordan programmet har endret deres praksis, og vært viktig for barnas hverdag. Killèn (2017) hevder at det viktigste arbeidet man gjør med barn og unge er å arbeide med relasjonskompetanse, og hvilken evne man har til å kunne mentalisere med barnet. Å kunne mentalisere utvikles i samspill med barnet, og er en viktig del for hvordan man som voksen formidler til barnet at man forstår hva det vil eller hvordan det har det. Mentalisering er også verdifullt for å kunne ta andres perspektiv, noe som man også ønsker at barna skal få tidlig kjennskap til. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), står det at barna skal få utvikle empati og nestekjærlighet, og at barnehageansatte skal legge til rette for omsorgsfulle og gode relasjoner mellom barna, og mellom voksne og barn. Informantene i barnehagene snakker blant annet om den autoritative voksenrollen i møte med

barna, som bygger på det relasjonelle arbeidet- og hvordan man er i samspill med barna. Alle informantene som jobbet i barnehagene hvor dette programmet var implementert, snakket varmt om endringen som hadde skjedd i kollegagruppen. De mente det hadde vært store endringer i hvordan de ansatte var i samspill med barna, og at den autoritative voksenrollen gjorde relasjonen mellom voksne og barn mye bedre. I tråd med Omdal (2013) sin pilotstudie kan min studie finne likhetstrekk. Informantene i Omdals prosjekt ser viktigheten av å bygge relasjoner for å kunne komme nærmere barna i hverdagen. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), omtaler relasjonsarbeidet som en viktig del av den psykiske helsen hos barna. Alle barn skal bli møtt med respekt og gode trygge voksne som har kunnskap om hvordan man bygger relasjoner. Kompetansen de har opparbeidet seg er universal i deres barnehage, og alle vet hva som forventes av dem etter at de har jobbet med prosjektet. Det er grunn til å tenke at programmet er i tråd med hva rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), benevner om psykisk helse. Rammeplanen er klar på at alle som jobber i barnehagene skal møte barna med respekt. De ansatte skal møte barna med anerkjennelse, engasjement og innlevelse. På denne måten vil barna føle seg sett og hørt, verdsatt og få en følelse av å være av betydning.

Ser man fra en annen vinkel, kan man også se hvordan det relasjonelle arbeidet kan bli fraværende om man ikke har de faste rammene å forholde seg til. Informantene i alle barnehagene som jeg intervjuet sier noe om hva som ikke fremmer gode relasjoner mellom voksne og barn. De diskuterte hvorvidt det kunne skape problemer for barnegruppa samt de voksne når det ble mye fravær eller mye utskiftning av personalet. Det hevder at det var utfordrende å få hverdagen til å gå opp ved høyt sykefravær, og at dette i perioder kunne være en veldig stor påkjenning. I en periode hadde det for den ene barnehagen, vært en utfordring å ha personal nok på avdelingene. Det var mange vikarer innom, noe som ikke fremmet kontinuitet i hverdagen hevdet de. Forutsetningen for å kunne bygge gode relasjoner mener Brandtzæg, Torsteinson og Øie (2017), er når det er stabile og trygge voksne tilstede i barnehagen. Hvis barna ikke møter et stabilt miljø, vil man heller ikke oppnå den trygge tilknytningen til personalet i barnehagen. Dette blir gjennom intervjuene med mine informanter bekreftet, ettersom at de ser på fravær og sykdom som en stor utfordring i hverdagen.

Dette bringer meg videre til neste avsnitt som tar for seg akkurat dette, utfordringer i hverdagen ved bruk av standardiserte kompetansestyrkende program.

7.2 Hva kan være utfordrende i hverdagen med bruk av standardiserte kompetansestyrkende program

7.1.3 Tidlig innsats

For å besvare mitt andre forskningsspørsmål som handler om utfordringer knyttet til de ulike programmene, vil jeg i dette kapitlet drøfte tidlig innsatsbegrepet. I lys av det informantene diskuterte under intervjuene, vil jeg her gå dypere inn i forskning på området, samt teorien.

Hvis man går til Stine Viks (2014), artikkel så nevner hun noe om den pedagogiske tradisjonen som alltid har stått sterkt i norske barnehager. Med den pedagogiske tradisjonen mener hun evnen til å kunne bygge relasjoner og være i et tett samspill med barna. Videre hevder også Vik (2014) at relasjonsarbeidet er det viktigste arbeidet barnehagene gjør om de vil ha et fokus på tidlig innsats. Det er ikke opp til barnet å endre på sin adferd, men opp til den voksne å endre på sin relasjon til barnet, hevder hun. Fokuset skal ikke være å se etter barns vansker, men å legge til rette for at barna skal kunne få utfolde seg fritt gjennom lek og et inkluderende fellesskap. Være sammen prosjektet og Circle of security (COS) tar for seg det relasjonelle arbeidet i barnehagene, og informantene i min studie er begeistret over å bruke programmet i sin hverdag. Informantene liker for eksempel at COS er så enkelt, og ved hjelp av sirkelen kan man lett se når barnet har behov for å utforske på egenhånd eller behov for trøst og støtte. En av informantene fra barnehagene sier under intervjuet at det er for henne viktig i arbeidet med barna og tidlig innsats, at det ikke er barna som skal endre sin adferd, men at det er de voksne som må endre seg. Dette er noe noe som alle som jobber i barnehagen skal være bevist på, hevder hun. Dette er i tråd med hva Vik (2014), nevner som et av tiltakene for å kunne jobbe med tidlig innsats. Både være sammen og COS blir i barnehagenes årsplan nevnt som forebyggende tiltak og tidlig innsats. I tråd med Viks (2014) forskning kan man si at være sammen prosjektet og COS bygger på hennes forskning om relasjonelt arbeid som tidlig innsats.

Hvis man ser til hvordan tidlig innsatsbegrepet har kommet inn i barnehagene i Norge, kan man nevne *Early Intervention- tradisjonen* som har sitt opphav fra USA. Ved bruk av ulike metoder og standardiserte program skal man kunne kartlegge hva barnet har behov for, og ut i fra disse observasjonene bringe tematikken videre ved bekymring (Seland, 2020). Seland (2020) skriver også at disse programmene er blitt som en fasit på hvordan man skal kunne hjelpe barn som har en eller annen form for skjevutvikling. Her kan man selvfølgelig stille spørsmål med hva som er en normalutvikling, og hvem som skal kunne definere hva som eventuelt er en skjevutvikling. I St.meld.nr. 6. (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremkommer det at et godt pedagogisk tilbud i tidlig alder er med på å forebygge og kartlegge eventuelle utfordringer som barnet måtte ha. Altså et vellutviklende tilbud til barn i tidlig alder er med på å gi en god grobunn for hvordan barn og unge lykkes senere i livet. I en av barnehagene som jeg intervjuet kommer det frem at de bruker programmet De utrolige årene (DUÅ). I gruppen var det noe blandede syn på bruken av programmet. En av informantene forklarte tidlig at de hadde vært noe kritisk til implementeringen i første omgang, men at de etter hvert hadde tilpasset programmet etter eget behov. På denne måten var det noen av de elementene som de mente ikke passet i deres hverdag, som ble eliminert bort. Et av områdene som DUÅ bygger på er å redusere negativ adferd hos barn med hjelp av «tenkepausestol» og ignorering av negativ adferd. Her sier informantene at de tilpasser det etter hvor komfortabel man føler seg med akkurat denne delen, samt det å ha en åpen dialog. I en av de andre barnehagene brukte de aktivt et konsultasjonsteam som de kalte for KIM-møter. I disse møtene var det et tverrfaglig team bestående av flere instanser, også foreldre om de ønsket å være med. Her kunne de lufte på eventuelle bekymringer de hadde, og få faglig tilbakemelding på hva de eventuelt burde gjøre videre. Pettersvold og Østrem (2019), stiller seg kritiske til hvorfor flere av programmene skal brukes som universalforebyggende tiltak inn mot alle barn, når det egentlig er ment å bruke mot en avgrenset gruppe barn. Ser man da på hva Seland (2020) sier om skjevutvikling, og informantenes uttalelser om programmet DUÅ, kan man kanskje tenke at DUÅ kan være med på å låse de voksnes måte å håndtere barna på. Mulig kan det bidra til at noen barn blir møtt med ufunksjonelle reguleringsstrategier, og ikke møtt med en strategi som sier noe om individuelle behov. I lys av Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), som sier at alle barn skal bli anerkjent for den de er, og på grunnlag av dette kunne få spesialpedagogisk hjelp ved behov, er ikke universalforebyggende program innenfor denne tankegangen. Mulig hadde det vært større utbytte å benytte seg av konsultasjonsteam i flere barnehager, på denne måten tar pedagogene i bruk egne

observasjoner og bringer bekymringen videre til flere som besitter mer eller bredere kunnskap. Da kan man se på enkeltbarn, og ikke hele barnegruppa slik som standardiserte program hevder at man skal.

På den andre siden sier Fossum et al., (2017) sin forskning noe om at DUÅ har en form for virkning når det kommer til å redusere negativ adferd, samt at den sosiale kompetansen økte hos barn i barnehagealder. Informantene som brukte dette programmet viste også en begeistring, og mente at dette var et program som barna og de voksne kunne ha goder av. Bråten og Sønsterudbråten (2016), viser også til gode tilbakemeldinger fra foreldre som hadde vært med i denne type veiledningsprosjekter i regi av skole, helsestasjon med mer. Samtidig understreker de også at det foreligger lite effektforskning på disse programmene, og at man på grunnlag av dette må se på visse begrensninger. For at man skal kunne måle virkningen av disse programmene må man legge til grunn flere casestudier.

Videre i neste kapittel vil jeg drøfte hvordan profesjonsutdanningen har vært i endring gjennom årene.

7.2.1 Profesjonsutdanning under press

Som jeg viste i kapittel 2 har det skjedd en profesjonalisering av barnehagelærerutdanningen. Politikere har vært opptatt av å heve kompetansen til de ansatte og det har vært mange politiske satsninger for å styrke det pedagogiske innholdet i barnehagesektoren. Flere er i dag kritisk til hvordan utdanningen og profesjonen har utviklet seg. Man kan for eksempel se til Pettersvold og Østrem (2019), som omtaler den nye trenden innen barnehagesektoren som motstridende. Politikerne er opptatt av målbar effekt av forebyggende tiltak, og med bruk av standardiserte program skal dette kunne være mulig. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), legger også vekt på at man skal ta vare på barndommen, og barndommen skal beskyttes. Dette var også som nevnt tidligere i oppgaven både Fröbel og Rousseau (Korsvold, 2005), opptatt av. Hvis man ser på det positive ved implementering av ulike evidensbaserte program, eller kompetansestyrkende program, kan man kanskje si at det å styrke kompetansen på enkelte områder for hele kollegiet kan gjøre barnehagen til et bedre sted å være for barna. Pedagogene får øke sin

kompetanse på enkeltområder, som de igjen må videreføre til sine øvrige medarbeidere. Samtidig så er det også noen av programmene som baserer seg på teori som relasjonskompetanse og tilknytning, som er emner som er viktige å ha med seg i sin kunnskapsbank som barnehageansatt.

I evalueringen som NOKUT gjennomgikk i 2010, var noe av det sentrale som dukket opp at barnehagelærerutdanningen måtte bli mer enhetlig. Med dette mente de at alle som tok barnehagelærerutdanningen skulle sitte igjen med samme kunnskapsgrunnlag og besitte samme kompetanse. Her kan man si at det skulle skje en profesjonalisering og standardisering av selve utdanningen. Det var også stor uenighet om å ta bort de estetiske fagene. Flere mente da at barnehagelærerutdanningen ville helle mer mot lærerutdanningen, som har fokus på læring og grunnleggende ferdigheter. Pedagogikkfaget som har vært sentralt og viktig i utdanningen skulle også tas bort, og nå integreres i alle fag. Pedagogikkfaget har vært vesentlig for studentens vekst og evnen til etisk refleksjon, samt kunne bygge opp under den vitenskapelige tankemåten og analytiske ferdigheter (Greve et al., 2017). I et av intervjuene reflekterer informantene over hvordan utdanningen har endret seg over tid, og hva det vil si å kunne bruke erfaringene sine inn i hverdagen etter hvert som man har jobbet noen år. De reflekterer rundt hvorvidt man kan si at de som er nyutdannet i dag besitter den samme kunnskapen som de som gikk ut av studiet før i tiden. På denne måten kunne de se at programmene som tilbys kunne være en god og trygg løsning. De refererer til ett av programmene, Psykologisk førstehjelp, som de mener er et program som ikke helt treffer barnegruppa deres. Det fremkommer at de ser på konseptet som bra, men at for de som har jobbet noen år i barnehagen så er ikke programmet nyttig på samme måte. De som er nyutdannet har kanskje en annen nytte av å bruke standardiserte program, ettersom at deres faglige forankring ikke er erfaringsbasert rett etter endt skolegang. Informantene i en av de andre barnehagene snakker også med stor begeistring om et program som de kaller Forskerfabrikken. Her viser de til ferdige kasser med alt av innhold som man måtte trenge for å kunne utføre ulike forsøk sammen med barna. Disse kassene skulle alltid være oppdaterte, og målet var at de skulle være enkle å bruke for alle uansett bakgrunn. Ser man på hvordan informantene bruker sine etiske refleksjoner i hvordan de tenker om barnehagelærerutdanningen, samt hva de legger i det å bruke ulike pedagogiske verktøy i samspill med barna, kan man si at det er ulik tilnærming til hva de vektlegger. På den ene siden sier informantene noe om at de ønsker å bruke sine egne erfaringer og etiske

tilnærminger når de skal velge hva som er viktig å gjennomføre av aktiviteter med mer. På den andre siden ser noen av de andre informantene klare fordeler med at alt er ferdig produsert slik at det bare er å finne det frem og bruke. På denne måten kreves ikke særlig etisk refleksjon omkring bruken av programmet eller tanken bak programmet. Kanskje kan man tenke at pedagogikkfaget i dagens barnehagelærerutdanning burde få større plass, og synliggjøres på en annen måte.

Samtidig kan man også stille spørsmål med hva denne utviklingen gjør med selve barnehagesektoren. Programmene kan ses som ytterligere ett ledd i profesjonalisering og standardisering av barnehagesektoren. Ser man på Viks (2014) forskning, hevder hun at Norge er på vei i en retning hvor mye av arbeidet i barnehagene handler om å måle og kartlegge. Barns rett til medvirkning forsvinner, mener hun, og det blir dermed mindre rom for lek, omsorg og inkludering. Det blir presentert i blant annet St.meld. 16 (2006), at programmene skal fungere som et ledd i tidlig innsats, og at læringsutbyttet skal være likt for alle uansett bakgrunn. På denne måten skal man kunne oppnå bedre læringseffekt, hevdes det. Informantene i min studie diskuterer hvorvidt det er mulig å kunne bruke standardiserte program inn i hverdagen, på den måten som det blir henvist til i St.meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006). De hevder at det ikke er noen felles løsning på hvordan man jobber med barnegrupper, og at alle barnegrupper er forskjellige ettersom at man har med flere individer å gjøre. Kunsten er å kunne tilpasse arbeidet inn mot barna, ved å observere og være tilstedeværende i lek og samspill. På denne måten kan man fange opp behov og interesse som rører seg på avdelingen, mener de. Måten de standardiserte programmene er ment å bli brukt på, kan tyde på at ikke helt passer inn i hvordan mine informanter ønsker å jobbe med enkelt barn eller hele barnegrupper.

Dette bringer meg videre til siste kapittel i drøftingen min som omhandler kritisk tankegang rundt de standardiserte programmene i barnehagen.

7. 3 Kritisk til bruk av standardiserte program i barnehagen

Som ved mye annet kan man også se kritisk på kompetansestyrkende tiltak som brukes i barnehagen. Noen av informantene i den ene barnehagen stilte spørsmål med det økonomiske aspektet med tanke på innkjøp av lisenser og utstyr for å kunne bruke de standardiserte

programmene. Baktanken med programmene kunne ofte, mente de, være krevende å forholde seg til. De uttaler blant annet at de i en periode hadde fått mange spørsmål fra øvrige ansatte om innkjøp av utstyret som Være sammen prosjektet promoterte. De hadde så lenge som mulig holdt igjen av den enkle grunn; de ønsket ikke at fokuset skulle bli borte fra det som egentlig var hensikten med programmet, teoriforankringen. Informantene i denne barnehagen sier noe om hvorvidt man skal ha fokuset på det kommersielle bak programmene. Hva som egentlig skal være utbyttet, teorien som skal forankres og benyttes i arbeidet med barna, eller materialet som man kan bruke som verktøy i hverdagen? I evalueringsrapporten til Omdal (2014), kommer det frem at flere av informantene mener at støttematerialet ikke er veldig tilpasset barn med fremmedspråklig bakgrunn eller barn som ikke hadde et godt etablert språk. I st.meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006), hevder man at fokus på et godt pedagogisk tilbud fra tidlig alder skal være med på å gi god grobunn for videre læring og hvordan barna lykkes senere i utdanningssituasjoner. Videre viser man til ulike standardiserte program som verktøy i dette arbeidet. Funn fra Omdals evalueringsrapport (2013), og mine informanternes uttalelse om feil fokus på innkjøp av diverse materiale for å kunne bruke programmet, kan man hevde at støttematerialet som Være sammen prosjektet tilbyr, strider imot hva som vektlegges innenfor satsning på språk og språkopplæring i St.meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

8.0 Konklusjon

I denne studien har jeg gjennomgått en hermeneutisk tilnærming og tatt utgangspunkt i erfaringer barnehageansatte har med bruken av kompetansestyrkendetiltak og standardiserte program i sin hverdag. Funn som fremkommer i denne masteroppgaven er nyttig i for andre barnehageansatte og deres utvikling og implementering av standardiserte program og kompetanseheving.

Gjennom denne masteroppgaven får man innsyn i erfaringene som informantene besitter i forhold til kompetansestyrkende tiltak og diverse program som blir brukt i deres hverdag. Funn i denne studien viser at barnehageansatte er begeistret over de programmene som de har implementert. Informantene ser at kompetansehevingen som programmene har gitt dem viser til endringer i det relasjonelle arbeidet med barna, og at deres bevissthet rundt hvordan opptre som voksen har blitt endret. De er positive til standardisering av barnehagene som programmene kan være med på å fremme, ettersom at de gir en lik måte for alle ansatte i barnehagene å jobbe på. Noen av informantene viser også til at det til tider er mange program å forholde seg til, og at dette kan by på noen problemer underveis. Blant annet tilpasser de programmene etter behovet i barnegruppa, slik at de kan få et utbytte av programmet likevel.

Det er noe usikkerhet rundt effekt av disse programmene, ettersom at det foreligger lite effektstudier på programmene. Flere av forskningsrapportene i denne oppgaven konkluderer med akkurat dette, at det er få effektstudier på langtidseffekten. Det kreves altså mer forskning på området for å være sikker på at programmene har tilstrekkelig effekt. Min studie kan også være nyttig for barnehageansatte, ved å belyse viktigheten av å forholde seg kritisk til program som skal implementeres. Mulig er det mange av programmene som bygger på det samme, og hvorvidt man skal dra inn mange program kan derfor diskuteres.

Litteraturliste

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64).

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen* (1.utg). Kommuneforlaget AS, Oslo

Bråten, B., & Sønsterudbråten, S. (2016). *Foreldreveiledning, virker det? En kunnskapsstatus* (Fafo-Rapport 2016:26). Helsedirektoratet.

<https://www.fafo.no/images/pub/2016/20591.pdf>

Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymning* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm

Eik, L.T, Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring* (2.utg). Fagbokforlaget

Forskerfabrikken. *Forskerfabrikken brenner for naturvitenskap.*

<https://www.forskerfabrikken.no/om-oss/hva-gjor-vi/>

Fossum, S., Handegård, B.H., Drugli, M.B. (2017). The Incredible Years Teacher

Classroom Management Programme in Kindergartens: Effects of a Universal Preventive

Effort. *Journal of Child and Family Studies*. 26, 2215–2223. DOI 10.1007/s10826-017-07273

Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- Forskning og praksis* (2.utg). Fagbokforlaget

Gotvassli, K.Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk

Greve, A., Jansen.T.T. & Solheim, M. (2017). *Kritisk og begeistret, barnehagelærerens fagpolitiske historie* (2.utg). Fagbokforlaget

Hennum, B.A, Pettersvold, M & Østrem, S. (2015). *Profesjon og Kritikk*. Fagbokforlaget

- Holland, H. (2016). *Kontekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer*.
Spesialpedagogikk, 1, 2016.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/kontekstmodellen.systemisk-tilnarming-til-atferdsproblemer/>
- Killèn, K. (2017). *forebyggende arbeid i barnehagen, samspill og tilknytning* (2.utg).
Kommuneforlaget AS, Oslo
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn, barnehagens fremvekst i velferdsstaten* (2.utg). Abstrakt
forlag AS
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Barnehager mot 2030- strategi for barnehagekvalitet
2021-2030* (Publikasjonskode: F 4469).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barn-ehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i
barnehage, skole og SFO*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv
Et kunnskapsgrunnlag* (Publikasjonskode: F-4450 B).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barn-ehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for
barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage
Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* (Publikasjonskode: F-
4438).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2006, 15. desember). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

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

Larsen, A.K, & Slåtten, M.V (2016). *Nye tider, nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget

Lesesenteret (2019, 10. desember). *Snakkepakken*.

<https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=91966&categoryID=14164>

Lillemyr, O.F. (2020). *Lek på alvor* (2.utg). Universitetsforlaget

Lynn, A. Karoly, M. Rebecca Kilburn, og Jill S. Cannon (2005). *Early Childhood Interventions : Proven Results, Future Promise*. Labor and Population

Læringsmiljøseneteret. (2019). *Være Sammen- Populært kurstilbud avsluttet etter ti år*.

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forsknings-og-utviklingsprosjekter/organisasjonsutvikling/vare-sammen/siste-nytt-om-vare-sammen/vare-sammen-populart-kurstilbud-avsluttet-etter-ti-ar-article132568-21910.html>

Læringsmiljøseneteret. (2017). *Bok: Mobbeatferd i barnehagen*.

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/om-laringsmiljosenteret/nyheter-og-presse/bok-mobbeatferd-i-barnehagen-article118654-21227.html>

Malterud, M (2017). *Kvalitativ forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg). Universitetsforlaget

Omdal, H. (2013). *Institutt for pedagogikk, universitetet i Agder Kristiansand 2013: VÆRE SAMMEN KOMPETANSELØFT I BARNEHAGEN. Rapport fra evalueringen av deltakernes vurderinger, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen implementeringsåret 2011-2012* (Skriftserien nr. 160).

<https://uia.brage.unit.no/uia-xmloi/bitstream/handle/11250/135091/160.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (1.utg). Cappelen Dam AS
- Rye, M., & Eng, H. (2021). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket: Circle of Security (COS) International – Parenting (COS-P). *Tidsskrift Ungsinn (1:1)*, 1-20.
https://ungsinn.no/wp-content/uploads/2021/03/COS-Parenting_2_utg.pdf
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis- En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen* (1.utg). Fagbokforlaget
- Skogen, J.C., Smith, O.R.F., Aarø, L.E., Siqveland, J. & Øvreland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling leik og læring- Pedagogisk arbeid i barnehage og skole*. Det Norske Samlaget
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020, 01.juni). Om tidlig innsats.
<https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/om-tidlig-innsats/>
- Thomassen, M. (2013). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. (1.utg). Gyldendag Akademisk
- Thoresen, I. T, (2016). *Barnehagelæreren – Profesjon, politikk og forskning* (1 utg). Cappelen Damm AS
- Tilknytningspsykologene (2019). *COS INTERVENTION*.
<http://www.tilknytningspsykologene.no/cos-intervention/>
- Tilknytningspsykologene (2019). *COS PARENTING*.
<http://www.tilknytningspsykologene.no/cos-parenting/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er ASK?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>

Ungsinn (2019). *De utrolige årene universalprogrammet*.

https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/de-utrolige-arene-universalprogrammet-1-utg/

Ungsinn. (2016). *Grønne tanker- glade barn* (2.utg)

https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/kunnskapsoppsummering-og-klassifisering-av-tiltaket-gronne-tanker-glade-barn-2-utg/

Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning, nordic early childhood educational research*, 8, 1-13.

<https://doi.org/10.7577/nbf.647>

Vedlegg

Vedlegg 1

NSD godkjenning

[Meldeskjema](#) / [Kompetanseheving](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

☰ 04.06.2020 ▾

🖨 Skriv ut

Referansenummer

836701

Prosjektittel

Kompetanseheving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektperiode

15.08.2019 - 30.01.2021

[Meldeskjema](#) [🔗](#)

Dato

04.06.2020

Type

Standard

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 03.06.2020.

Vi har nå registrert 30.01.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

Vedlegg 2

Intervjuguide


Rammer/Innledning:

Kort presentasjon av seg selv, uten navn!!

- Hvor mange ansatte har dere i deres barnehage?
- Hvor mange er faglærte/ufaglærte?
- Hvor mange barn har dere i deres barnehage?
- Hvor mange avdelinger har deres barnehage?
- Hvilken alder er gjennomsnittet i deres barnehage?
- Hvordan syns dere sammensetningen av fag/ufaglærte fungerer?


Kompetansestyrkende tiltak

 Hva ligger i ordet kompetanseheving?


 Hvilke kompetansestyrkende tiltak har dere implementert i barnehagen?

 Hvordan har prosessen med implementeringen foregått?


- Hvem deltar i implementeringen?


 Hva har hatt størst betydning for deres arbeid i barnehagen?

 Har det vært noen utfordringer under prosessen?

 Hvordan vedlikeholder dere denne kompetansen?


Programmer

 Hvilke programmer har dere implementert?

 Hvordan bidrar disse til kompetanseheving i barnehagen?

 Hvordan blir programmene brukt i det daglige arbeidet på avdelingen/gruppa?

 Hvordan vedlikeholder dere disse programmene i personalgruppa?

 Har det vært noen utfordringer?

- Hvordan syns pedagogisk leder det er å bruke disse i sitt planleggingsarbeid?

Faglig utfordring i barnehagen

🚩 Har dere noen faglige utfordringer?

- Foreldre?
- De minste barna?

🚩 Hvordan møter dere eventuelt disse faglige utfordringene?

- Systematisk
- Usystematisk

🚩 Hvor kan dere ansatte søke hjelp/veiledning om det skulle være nødvendig?

🚩 Kan noen av programmene dere bruker være til hjelp om utfordringer skulle oppstå?

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kompetanseheving i barnehager”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan barnehagen jobber med kompetanseutvikling, samt hvilke kompetansehevingsprogram som blir brukt i deres daglige arbeid.

Formål

Dette er en del av min masteroppgave som omhandler kompetanseheving og programmer som flere barnehager bruker i sin hverdag. Formålet er å finne ut i hvordan dette påvirker det daglige arbeidet med barna i barnehagen

Problemstillingen min lyder:

«Hvordan mener barnehageansatte at kompetansestyrkende tiltak har betydning for det pedagogiske tilbudet i barnehagen?»

Og følgende forskningsspørsmål/kategorier

- *Hvilke opplæring/kurs har hatt stor betydning for barnehagens innhold og hvorfor var den opplæringen så viktig?*
- *Hvilke standardiserte programmer fremmer/hemmer det daglige arbeidet med det pedagogiske tilbudet i barnehagen?*
- *Utfordringer knyttet til implementeringen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Lillahammer er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har sendt ut en felles mail til alle styrere/daglige ledere i barnehagene på Haugalandet, og din styrer/daglige leder har respondert på min mail. Styrer har deretter valgt ut deg som en informant til dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du er med på et gruppeintervju med flere av dine kolleger. Det vil ta ca 1-2 timer, og intervjuet vil bli tatt opp på bånd slik at jeg kan jobbe videre med informasjonen i etterkant. Dette er en kvalitativ studie, og intervju er metoden som brukes i denne type forskning.

Jeg vil stille deg spørsmål om kompetanseheving og kompetansehevingsprogram som barnehagen deres har vært eller er en del av. Hvordan bruker dere dette i hverdagen, er noen som blir mer brukt, hvilken virkning du mener de har for ditt arbeid og lignende.

For å samle inn data til min master oppgave er jeg avhengig av å ha flere gruppeintervju, derfor vil flere barnehager komme til å gjennomføre samme intervjurunde som du skal være en del av. Det er for å få et bredere grunnlag for å skrive videre på min studie.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til din styrer/daglige leder eller lignende.

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.

Behandlingsansvarlig/veileder vil også ha tilgang til materialet. Navn på veileder er Astrid Dagmar Halså, og er ansatt på Høyskolen i Lillehammer.

For å beskytte personopplysninger vil jeg kode eventuelle kontaktopplysninger som lagres på et eget dokument adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil være innelåst, slik at kun jeg som student har tilgang.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent eller spores tilbake til, ettersom at alt vil bli anonymisert gjennom hele oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2020. Etter at min masteroppgave er levert inn vil all data bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høyskolen i Lillehammer ved Astrid Dagmar Halså per mail Astrid.Halsa@inn.no eller per telefon 61 28 83 38.

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, E-post: hans.nyberg@inn.no, Tlf.: 62 43 00 23

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Kristin Eriksen / Astrid Dagmar Halså

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kompetanseheving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt gruppeintervju
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. september 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Standardiserte opplæringsprogram i barnehagen:

Etter at intervjuene er ferdige, sitter jeg igjen med datamateriale som viser at standardiserte program brukes flittig rundt om i barnehagene i regionen jeg gjorde min undersøkelse. For å kunne fortsette på min analyse gjør jeg i dette kapittelet rede for hva de ulike programmene inneholder, slik at leser har en viss kjennskap til alle uttrykk som kommer frem videre i analysen. Den evidensbaserte bevegelsen kan sees på som et initiativ for å knytte sterkere bånd mellom forskning, praksis og policy. Dette kan anses å være en måte å realisere de politiske målsetningene på (Ogden, 2012, s. 21-22). De ansatte som ble intervjuet i barnehagene, nevner forskjellige satsingsområder og ulike program som de jobber med. Felles for to av barnehagene er at de jobber med et program som heter «Være sammen». Dette var et program som var del av et felles satsningsområde som kommunen tok initiativ til. Dette satsningsområdet kalte de for Haugalandsløftet, og alle kommuner i fylket ble en del av dette prosjektet. Prosjektet hadde en varighet på fem år og i 2017 var kommunens arbeid med å kurse ansatte og lignende ferdigstilt. Barnehagene jobbet etter denne tid individuelt i sin organisasjon med innholdet i Haugalandsløftet.

Være sammen- prosjektet

Et av de største prosjektene som ble løftet frem var programmet som ble omtalt som «Være sammen». Det var Eivind Skeie og Klaus Erik Krogh som var gründere for prosjektet, og som tok det videre til læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger. Være sammen prosjektet bygger på voksenrollen og dets betydning av å være en autoritativ voksen for å kunne være sensitiv og god i møte med alle barn. Det legges også vekt på tidlig innsats, forebygging av utfordrende atferd, implementering og kommunikasjon (Læringsmiljøsenderet, 2019). I Være sammen programmet jobbes det også med sosialkompetanse. Barna blir introdusert med en løve som symboliserer den voksne oppdragerstilen, den autoritative voksne. Barna får også lære seg løveloven, som er fremstilt som en sang. Denne loven skal være med på å gi barna et grunnlag for å kunne jobbe videre med verdiene som programmet legger vekt på. Barna får også avgi et fingeravtrykk, som et løfte om å følge løveloven (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 57-58).

Prosjektet er implementert til overkant av 400 barnehager i Norge, og universitetet i Stavanger har stått for utdanning og veiledningskurs til alle ansatte i barnehagene som er involvert. For å bli kvalifisert som veileder, er det et krav om at en eller to pedagoger deltar på et veilederkurs. Pedagogene som har deltatt på kurset kunne i etterkant bygge videre på innholdet og bli ressursveileder. Som ressursveileder kunne man bli brukt som ekstern veileder i andre barnehager (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 60-61).

Circle of Security- Trygghetssirkelen

Noen nevner også at de bruker Circle of security (COS), eller trygghetssirkelen som den er omtalt som her i Norge. Dette programmet er i utgangspunktet ment som et foreldreveiledningsprogram, men som mange har sett at også kan brukes som et godt pedagogisk verktøy i barnehagene. Teorigrunnlaget i COS er hentet Bowlbys tilknytningsteori, og programmet er utviklet av Glenn Cooper, Kent Hoffman og Bent Powell. Circle of security var ferdigstilt på slutten av 90-tallet (Tilknytningspsykologene, 2019).

I Norge er det psykologene Ida Brandtzæg og Stig Torsteinsson som holder kurs i de forskjellige programmene. For å kunne holde kurs for foreldre, er det nødvendig med en sertifisering. Circle of Security tilbyr ulike programmer som en kan sertifisere seg innenfor, alt i fra fire til ti dager. COS bygger på teori om tilknytning, mentalisering, nevropsykologi og utviklingstraumer (Tilknytningspsykologene, 2019). COS dreier seg om å være en trygg voksen i møte med barna, og være sensitiv nok til å se hva barna har behov for i alle situasjoner. Dette innebærer at omsorgspersonen har en begynnende forståelse for tilknytningsteorien, og klarer å se de signaler barna sender. I COS handler det også om at omsorgspersoner som foreldre eller barnehageansatte, skal få et innblikk i hvordan de underliggende signalene som barn sender ved eksempelvis utagerende adferd, kan være et forsøk på å kommunisere et behov for støtte til å utforske eller behov for tilknytning (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017, s. 5).

Trygghetssirkelen er utformet som en sirkel, hvor man øverst på sirkelen opplever trygghet og er klar for å utforske, mens man nederst på sirkelen trenger støtte, trøst og omsorg for å kunne komme seg tilbake opp på sirkelen for å utforske. I følge Brandtzæg og Øiestad (2017)

betyr det at når barnet er nede på sirkelen renger barnet hjelp til å regulere og sortere sine følelser. På den øverste delen av sirkelen beskrives barnets trang til å utforske på egenhånd. Her kan man si at barnet har en trygg base, koppen er «fylt opp» og barnet er klar for å mestre sine oppgaver i viten om at den voksne er det som en støttespiller hele veien (2017, s. 18-19). I praksis skal barnehageansatte være tilgjengelige for alle barn, kunne observere barnets behov og kunne tilby ett fang å sitte på når behovet oppstår. De ansatte skal hjelpe barna med å sortere sine følelser, slik at de igjen kan utforske og leke.

De utrolige årene- DUÅ

De utrolige årene, omtalt som DUÅ er et program som er utviklet i USA av Carolyn Webster-Stratton ved Universitetet i Washington. Programmet er utviklet for å veilede foreldre, og er et tiltak for å forebygge og behandle atferdsproblematikk. Målet er å redusere atferdsvansker hos barn, samt styrke sosial kompetanse og følelsesmessige reaksjoner hos barnet.

Pettersvold og Østrem (2019) skriver at programmet skal fremme positivt samspill mellom barna og mellom barn og voksne, være med på å gi barna redskaper for å fremme positivt selvbilde og gi bedre forutsetninger for mestringsfølelser hos barnet (2019, s. 160).

Programmet ble implementert til Norge av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge ved Universitetet i Tromsø i 1999 (Ungsinn, 2019). De utrolige årene Universal som brukes her i Norge bygger på de tre programmene dinosaurskolen (for barnehage barn), Basic (for foreldre) og for skoler (Teacher Classroom Management). I Norge ble det for første gang tatt i bruk i 2004-2005. Universalprogrammet kan sies å være en kortversjon av Basic programmet som har sitt hovedfokus på grensesetting. Dette innebærer å overse negativ atferd og bruk av timeout eller tenkepause praktiseres dersom de voksne anser det som nødvendig (Ungsinn, 2019).

Grønne tanker, glade barn- Psykologisk førstehjelp

Psykologisk førstehjelp eller Grønne tanker, glade barn som det også omtales som, er et program utviklet for barn i alder 4-18 år. Dette er et program som tar for seg «grønne og røde tanker». Det er Organisasjonen voksne for barn som står for implementeringen til dette programmet her i Norge (Ungsinn, 2016). De grønne tankene omtales som «glade tanker» og er tanker som er av positiv karakter. De røde tankene der imot er tanker som gjør oss triste, sinte med mer. Gjennom samlinger med barnegruppa presenteres barna for bamses med ulike

farger. Det er en rød og en grønn bamse som symboliserer røde eller grønne tanker. I samtaler med og til barna lærer de seg hvordan de kan snakke støttende til seg selv og hvordan forholde seg til egne og andres følelser. Hensikten er at de skal kunne tenke seg ut av situasjoner som er negative, og være sin egen behandler eller medhjelper. Programmet gir også de som jobber med barn et innblikk i hvordan skape et godt psykososialt miljø blant barna (Ungsinn, 2016).

Mindre program som brukes i de ulike barnehagene

De ulike barnehagene har også jobbet med flere mindre programpakker som er i tråd med deres pedagogiske plattform. Noen av disse programmene er gjerne valgt fra barnehagekjedens ledelse, eller utnevnt som satsningsområder fra de ulike kommunene.

Kontekstmodellen

Blant disse mindre modellene ble kontekstmodellen nevnt i en av barnehagene som ble intervjuet. Dette er en modell som brukes til å observere og identifisere atferdsproblemer. Dette er en ti-stegs modell, som tar for seg ulike temaer som er med på å kartlegge hva man skal gjøre hvis barn har atferdsproblemer. Det legges vekt på at det er en systematisk tilnærming, hvor man ser på samspillet mellom barn og voksen, samt relasjonen. Tiltak som blir satt opp er både for de voksne og ovenfor barnet. Dette er en modell som hjelper barnehagene til å se helheten og konteksten rundt hvorfor barnet har eventuelle atferdsvansker (Holland, 2016).

Alternativ supplerende kommunikasjon

ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon), ble også brukt. Dette er et program som har til hensikt å utvikle språklige ferdigheter, og er også omtalt som «tegn til tale». Hovedhensikten med bruken av dette programmet er i arbeid med barn som har lite, eller ingen tale. Når man benytter seg av ASK bruker man håndtegn, grafiske symboler, fotografi og fysiske gjenstander (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Mobbeatferd

Program som har fokus på mobbeadferd i barnehagen er også brukt. Dette er et program som er utviklet av Pål Roland og Ella Cosmovici Idsøe som jobber i kompetansesenteret for barnehager ved Stavanger Universitet. Dette er et program som kommer med teoretiske bakenforliggende forklaringer på hvordan barnehageansatte kan jobbe med begynnende mobbeadferd i barnehagen. Begynnende mobbeadferd kan være blant annet utestenging, erting, slåing eller sparking mot andre barn. Personalet får en innføring i teori som omhandler blant annet tidlig innsats og tiltak for å forebygge mobbing. På denne måten skal personalet klare å observere og fange opp begynnende mobbeadferd. Det blir lagt vekt på at de voksne må være proaktive og være i forkant å forklare barna hva god og inkluderende væremåte innebærer (Læringsmiljøsenderet, 2017).

Snakkepakken

Snakkepakken, er en språkpakke som tar for seg kjente eventyr som er enkle for barna. Det omtales som språklek for barnehager og skoler. Her er det konkrete som små dukker og gjenstander som er forbundet med det spesifikke eventyret som brukes til å dramatisere eller fortelle eventyret. Det følger også med beskrivende kort som tar for seg nøkkelord fra eventyrene som kan brukes til videre samtale i etterkant eller under dramatiseringen. Konkreter som små figurer som hører eventyret til kan blant annet være bukkene i eventyret Bukkene Bruse, eller en liten dukke som kan forbindes med Gullhår i eventyret om De tre bjørnene. Det skal være enkelt å tilpasse dette innholdet for både små og større barn, og konkretene kan brukes på tvers av eventyrene. Det er også spill og andre bøker som kan medfølge i snakkepakken (Lesesenteret, 2019).

Forskerfabrikken

Forskerfabrikken ble utviklet av Hanne S. Finnstad i 2002. Dette er et prosjekt som skal fremme interesse for realfag og teknologi. I denne pakken medfølger laboratoriestyr, frakker og vernebriller. Personalet får også en innføring i hvordan de skal bruke dette materialet for å fremme interessen for naturfenomener og forskning. Forskerfabrikken legger også vekt på at det å utforske realfag og andre naturfenomener skal være lystbetont og gøy. På denne måten mener de at rekrutteringen til høyere utdanning vil øke (Forskerfabrikken, ?)

Det kommer også frem i intervjuene at de har jobbet med forskjellige satsningsområder fra kommunen som omhandler for eksempel språk, IKT i barnehagen og hvordan utføre samtaler med barn som har opplevd vold eller seksuelle overgrep.