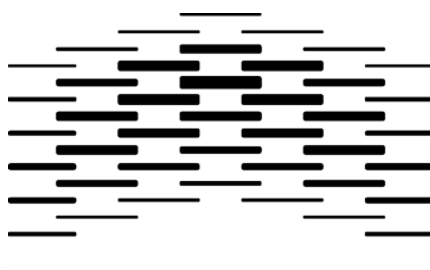


Personalkvalitet i barnehagen

Fokusgruppeintervju av styrere

Åse-Berit Hoffart



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS



Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

2015

“... it’s like a dance, really, and very hard to keep in time if you cannot hear the music or don’t understand the step (Fitzgerald, 2010, s. 99).”

Forord

Denne oppgaven har jeg hatt lyst til å skrive i mange år, lenge før jeg startet på masterstudiet og lenge før jeg visste hva den skulle handle om.

Jeg har lenge ønsket å skrive noe om det arbeidet som skjer i barnehagen hver eneste dag. Det er så mange som gjør sitt beste for at barna i barnehagene skal oppleve den gode barnehagen.

Barnehagelivet rommer så mye: det er innholdsrikt, givende, variert, spennende, utviklende, lærerikt, mangfoldig, morsomt, hjertevarmt og godt. Det er også slitsomt, vanskelig, krevende og utfordrende. Og mye mer.

Det er veldig mye arbeid.

Underveis i skrivingen har det vært godt å ha vind i ryggen fra familie, venner og kollegaer.

Takk til styrerne for givende samtaler og til Jan-Erik Johansson for inspirerende veiledning!

Summary

I have interviewed day care centre managers about their views of staff quality. My aim is to investigate how managers perceive the impact staff has on the quality of work with children and parents in day care centres. I have conducted focus group interviews with day care centre managers in two municipalities. I use the concept 'staff quality' in order to delimit my study and focus on how managers think of staff quality in different dimensions of day care.

I have been inspired by Hans-Georg Gadamer in terms of dialogue, the to and fro movement of questions, and the hermeneutical circle of conditions for understanding. This means that I have used my own knowledge and experience as well.

My research questions are:

- How do day care centre managers understand the term staff quality in day care centre?
- How do day care centre managers organize, control, and manage staff quality in their daily work?
- What are the hindrances to develop high staff quality?

Day care centre managers are responsible for day care quality. I therefore wish to track their thoughts and experiences in order to get their views about the quality of the staff and their role as managers.

My findings show that the day care centre manager says that they are primarily concerned with the children. Their understanding of staff quality is primarily related to the staff's ability to interact with children, which in my opinion is not surprising. Furthermore, the interviews show that managers use many tools and methods with the aim to improve staff quality. My findings also show that managers report that they spend more and more time on office work and that they have too little time for management of the educational process. The most prominent finding is that managers have complex leadership roles. It also seems to be difficult to differentiate staff quality from general quality in day care centres. The day care centre managers are constantly in some kind of movement between the different tasks and duties: a to and fro movement is indicative of their management style.

INNHold

FORORD	3
SUMMARY	4
INNHold	5
1 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven	8
1.2 Problemstilling	10
2 BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 Ledelse	11
2.2 Forskning om ledelse i barnehagen	13
2.3 Ledelsesteori	15
2.4 Kvalitet	16
2.4.1 Personalkvalitet	18
2.5 Personalets betydning	18
2.5.1 Barnehagelærere	19
2.5.2 Profesjonalitet.....	20
2.6 Offentlige dokumenter og deres omtale av personalets betydning for kvalitet i barnehagen	22
2.7 Aktuelle temaer i dagens barnehagedebatt	24
3 METODOLOGI	26
3.1 Forskningstilnærming	26
3.2 Hermeneutikk	26
3.3 Gadamer	28

3.4 Fokusgruppeintervju	30
3.4.1 Tekniske forberedelser	32
3.4.2 Gjennomføring	32
3.4.3 Utvalg	33
3.4.4 Adgang til forskningsfeltet	34
3.4.5 Transkribering	34
3.4.6 Analyse	35
3.4.7 Etikk.....	36
4 RESULTATER	38
4.1 Hva er personalkvalitet?	38
4.1.1 Handlingskompetanse og samspill med barna	39
4.1.2 Refleksjon og verdier	41
4.1.3 Endringskompetanse.....	42
4.1.4 Foreldresamarbeid	44
4.2 Hvordan organiserer, styrer og leder styrere personalkvalitet?	46
4.2.1 Metoder og verktøy for personalkvalitet	47
4.2.1.1 Dialogspill	48
4.2.1.2 Kafèdialog	48
4.2.1.3 Arbeid med forventninger	49
4.2.1.4 LP-veiledning	50
4.2.1.5 ICDP.....	51
4.2.1.6. Veiledning	51
4.2.1.7 Målplaner	52
4.2.2 Betydningen av pedagogiske ledere og assistenter	52
4.2.3 Være synlig og åpen dør.....	53
4.3 Hva er det som er hindre for personalkvalitet	54
4.3.1 Fravær/ skiftende personale.....	54
4.3.2. Krevende personaloppfølging	55
4.3.3. Verktøy og opplæring	56
4.3.4. Mer administrasjon, mindre fag	57
4.4 Oppsummering av resultater	59
4.4.1 Reliabilitet og validitet	61
5 DRØFTING	62
5.1 Handlingskompetanse og samspill med barna	62

5.2. Fokus på barn og fag, men økt administrasjon.....	64
5.3. Endringskompetanse.....	66
5.4 Dokumentasjon.....	66
6 AVSLUTNING	68
6.1. Styrerens lederrolle.....	69
6.2. Personalkvalitet.....	71
6.3. Refleksjon	72
7. LITTERATURLISTE	74

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på kvalitet fra styrerens perspektiv fordi jeg ønsker å synliggjøre hvordan styrerne arbeider for å oppnå god kvalitet i barnehagen. Som leder av barnehagen er styrerne etter min mening en krumtapp for utvikling av kvalitet i barnehagen. Min erfaring er at kvalitetsarbeid holdes høyt, og at det arbeidet som utføres i barnehagen hver eneste dag, er grundig faglig og verdimessig forankret og basert på et ønske om å innfri loven og forskriftenes krav.

Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i 1984 og har siden arbeidet på ulike nivåer, i barnehagen, i kommuneadministrasjonen og nå som rådgiver for et statlig utvalg. I disse årene har jeg reflektert mye rundt barnehagens plass i samfunnet og betydningen av barnehagelæreren og det øvrige personalets arbeid. Både som medarbeider og som leder, har jeg tenkt mye på hva som skaper barnehagens kvalitet. Det oppleves for meg som at barnehagens kvalitet formes på mange ulike måter og på mange ulike områder, nesten som en dans hit og dit og fram og tilbake i vertikale og horisontale bevegelser.

Som leder syntes jeg det var veldig interessant og meningsfullt å arbeide med kvalitet i barnehagen. Et godt barnehagetilbud har stor betydning for barn, foreldre, personalet og samfunnet for øvrig. Jeg erfarte også at kvalitet i barnehagen rommer veldig mye: Barnets første møte med barnehagen, samspillet mellom barn og voksne, organisering av barn og personalet, det pedagogiske innholdet, personalets kompetanse, den fysiske utformingen av barnehagene, eierforhold, administrative rammer og retningslinjer til politiske vedtak etc. Ledergrupper jeg har vært en del av i barnehagesammenheng har vært preget av en raus kultur i gruppen om å dele erfaringer med andre. Sammen med en positiv stemning med mye humor gav det energi i arbeidet med kvalitetsutvikling. Jeg erfarte også betydningen av min egen rolle og at hvordan jeg selv snakket om yrket og barnehagen hadde påvirkningskraft.

En stor utvikling på området de siste ti årene har ført fram til at alle barn i Norge har rett til barnehageplass. Etter det politiske barnehageforliket i 2003 ble det innført flere juridiske og økonomiske tiltak. Ved å samarbeide på tvers av politiske skillelinjer har politikerne oppnådd det vi knapt trodde var mulig. De har i praksis vist det den franske sosiologen Pierre Bourdieu sa om at forhold vi tar for gitt og ikke trodde det gikk an å gjøre noe med, i virkeligheten er resultat av politisk valg foretatt av staten (Nørregård-Nielsen, 2006). Det at barnehagen nå kan sies å ha blitt en betydelig

samfunnsinstitusjon innebærer også at mange flere sider ved barnehagen blir belyst og at politikerne større grad vil styre både innhold i og organisering av barnehagen. Barnehagelærerens kompetanse på små barn og barndom utfordres: Økt profesjonalisering av barnehagen kan føre til en økende etterspørsel av resultater og kontroll hos barnehagelæreren (Osgood, 2006a). På den ene siden skal barnehagelærerens kunnskap om betydningen av barndommens egenverdi og leken som en verdi i seg selv, ha plass i barnehagen. På den andre siden kan barndom ses som et forstadium til voksenlivet og leken som kun et tiltak for å oppnå utbytte senere i barnets utdanningsløp. Dette er bare to ulike tilnærminger til hva kvalitet i barnehagen innebærer. Det er mange ulike meninger og mange ulike perspektiver som løftes og i fokusgruppeintervjuene la styrerne bl.a. vekt på personalets evne til samspill, refleksjon og tilstedeværelse. I kapittel 4 og 5 kommer jeg tilbake til disse og andre temaer som styrerne snakket om. Her løfter jeg også `dokumentasjon` som kom opp som et mer underliggende tema underveis, men som blir tydelig som i lys av aktualitet og forskning, bl.a. om profesjon.

Både som leder for en barnehage og for mange barnehager, har jeg opplevd personalet som veldig betydningsfullt i arbeidet med kvalitet i barnehagen: Personalets samspill med barna og evne til å skape nærhet til foreldrene, deres interesser for og ferdigheter om et fokusområde etc. har sammen med mine egne evner til å skape kvalitet, vært grunnleggende i arbeidet. Som vi skal se senere i oppgaven hevdes det fra flere hold at personalet er en nøkkelfaktor og den mest betydningsfulle faktoren for kvalitet. I dette bildet ønsker jeg å løfte fram styrernes stemme og formidle hva styrere i barnehagene mener og hvordan de opplever kvalitet. I oppgaven min gjennomfører jeg fokusgruppeintervjuer med to grupper styrere og i min empiridel møter vi deres ytringer og opplevelser fra hverdagen. Deres dialoger og utsagn framkommer tydelig i kursiv i teksten.

I denne masteroppgaven er det først og fremst innenfor området som gjelder kvalitet hos personalet jeg skal bevege meg. Hvordan tenker og handler styrere som er barnehagens leder og ansvarlige for kvaliteten om personalkvalitet? Og hva er det de ser som hindre i arbeidet? Disse spørsmålene er mine hovedspørsmål i oppgaven.

I oppgaven bruker jeg yrkestittelen *barnehagelærer*. Det offisielle skiftet fra førskolelærer til barnehagelærer ble fastsatt av departementet høsten 2013 i forbindelse med innføringen av ny barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Å skrive denne masteroppgaven er for meg en måte å dele erfaringer jeg har barnehagefeltet og å formidle materialet fra fokusgruppeintervjuer med styrere. Jeg ønsker at oppgaven kan gi økt innsikt og være et bidrag til etablert forskning. Barnehagefeltet har for meg vært svært lærerikt og jeg opplever hver eneste dag at det er utviklende og meningsfullt å jobbe innenfor dette feltet.

1.2 Problemstilling

At personalet er den viktigste faktoren for kvalitet i barnehagen er det bred enighet om, både i forskning og offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2009). Den store betydningen personalet har for kvalitet, er inngangen til min oppgave og det er denne faktoren jeg ønsker å se nærmere på. Når det er sagt vil jeg påpeke at det selvsagt også er andre faktorer som har betydning for kvalitet, for eksempel hvilke rammer myndigheter og administrasjonen setter for barnehagen. Også premisser fra samfunnet i form av krav fra foreldre, media og politikere har betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet. Dette er ikke hovedfokus i min oppgave. Jeg ønsker med bakgrunn i den vekt personalet tillegges for å oppnå kvalitet i barnehagen, å se nærmere på hvordan yrkesgruppen styrere opplever arbeider med personalkvalitet i barnehagen. Styreren er barnehagens øverste faglige, administrative og personalmessige leder og jeg synes det er interessant å se nærmere på hvilke erfaringer *de* har og hvordan hun/han utøver arbeidet nettopp med tanke på den aller viktigste kvalitetsfaktoren som er personalet.

Mine hovedspørsmål er:

- Hvordan forstår styrerne personalkvalitet i barnehagen?
- Hvordan organiserer, styrer og leder styrerne personalkvalitet i det daglige arbeidet?
- Hva er det som er hinder for personalkvalitet?

2 BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING

2.1 Ledelse

Lundestad har skrevet en bok på bakgrunn av barnehagelæreres situasjon og den betydningen personalet har for kvalitet der hun støtter seg på egen undersøkelse i tillegg til annen forskning (Lundestad, 2012). Hun skriver at de mange oppgavene til styrerne kan deles inn i fire ulike kategorier som produksjon/pedagogisk ledelse, administrasjon, integrasjon/ personalledelse og entrepenørskap, som kan forkortes til PAIE som er en inndeling hun har hentet fra andre undersøkelser (Lundestad, 2012). Jeg har også sett på inndelinger av styrernes oppgaver på andre måter. For eksempel Bølgen som deler inn i tre funksjoner: arbeidslederfunksjonen, den administrative funksjon og den pedagogiske funksjonen (Bølgen, 1989). Dette kan sies å understreke en endring som har skjedd på barnehageområdet over tid der enterpenørskap først er blitt aktuelt i nyere tid i sammenheng med økt utbygging og andre krav. Lundestad sier at entrepenørskap kan være både samarbeid med andre og markedsføring, og at det i hennes undersøkelse er omdømmet av barnehagen styrerne kan referere dette til. I undersøkelsen til Lundestad sier styrerne at de synes personalledelse er svært viktig, og at det både er utfordrende og inspirerende. De sier også at arbeidet er svært omfattende. For eksempel opplever de at det stilles høye krav fra foreldre, personalet og samfunnet. Mange og uventede problemstillinger dukker opp og det er forventet at styreren er faglig oppdatert og kjenner lovverket godt i tillegg til å ha en plan for å løse problemer av praktisk eller faglig art (Lundestad 2012). Dette er beskrivelser jeg kjenner meg godt igjen i, både fra da jeg var leder for barnehagene i en kommune, og derved nærmeste leder for styrerne, og fra min egen erfaring som styrer.

Mange yrker har en helt spesiell definert rolle og utøvelsen er forholdsvis klar og entydig. Som styrer i barnehage derimot har man mange funksjoner og rollen er mangesidig og variert. I tillegg til å ha det pedagogiske ansvaret og oppfølging av personalet, består arbeidet av administrasjon i form av oversikter, opplysninger og rapporteringer. Styrer har ansvaret for budsjett- og regnskap, barnehagens innkjøp, å utarbeide et HMS-system, mange har vaktmesteroppgaver i form av både praktiske og planmessige oppgaver osv. Jeg opplevde selv denne mangesidigheten og de til enhver tid ulike forventningene. Man må hele tiden være innstilt på å bruke seg selv på ulike måter og bevege seg fra det ene til det andre. Situasjonene som oppstår er ulike og krever ulike tilnærminger, samtidig som fagligheten og det profesjonelle må uttrykkes tydelig. En av deltakerne i mine fokusgruppeintervju som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven, beskrev dette slik:

”alt av henvendelser.mailer som du skal svare på.telefoner du får.selgere som kommer innom uanmeldt..foreldre som kommer innom...tenk som vi må omstille oss.vi kan ha foreldre som sitter og gråter på kontoret og fem minutter etterpå skal du ut og lede et pedledermøte..eller du skal ut å gratulere noen som har fått baby”

Eksemplet beskriver det rolleskiftet som skjer i løpet av et øyeblikk flere ganger om dagen for en styrer. Det kan også være en utfordring at styrerne har så mange forskjellige oppgaver at selve faget blir vanskelig å få øye på. Det at faget ikke trer tydelig fram gjør det kanskje enda vanskeligere å befeste profesjon og status.

For å fylle alle oppgavene, kan det kreve både pågangsmot og idealisme å være barnehagelærer. Barnehageområdet er utviklet av kvinner med nettopp slike egenskaper. Hardt arbeid utført av sterke kvinneskikkelser ligger forut for barnehagenes tilblivelse. Selv om barnehagesaken i Norge ble drevet fram av at organisasjoner samarbeidet (Simmons-Christenson & Balke, 1979), er det flere sterke kvinneskikkelser som har gjort en betydelig innsats for barnehagesaken. Frøbels niese, Henriette Schrader- Breyman (1827-1899) var en forgangskvinne for den nordiske barnehagetradisjonen (Greve, Jansen, & Solheim, 2014). Hun grunnla utdanningsinstitusjonen i Berlin der de første nordiske barnehagelærere fikk sin utdanning. Hun vektla den frie leken og betydningen av at barna ble introdusert for ulike temaer. Hun er kvinnen bak begrepet folkebarnehagen, en barnehagemodell som har hatt stor innflytelse i Norden. Maria Montessori (1870-1952) har også betydd svært mye for barnehagepedagogikken. Med sin pedagogikk knyttet til observasjoner og tilrettelegging av barnas miljø for barns læring og selvstendighet, inspirerte hun barnehagepedagogikken (Greve et al., 2014). Den sosialpedagogiske tradisjon som barnehagen kan sies å ha, har hovedsakelig bakgrunn i barneasylene og Frøbelbarnehagene (Greve et al., 2014). Asylene ble først og fremst opprettet som et sosialt tiltak for fattige barn fra arbeiderfamilier, og Frøbelbarnehagene var et tilbud med vekt på lek til barn fra borgerskapet. I Norge ble etter hvert barneasylene gjort om til det vi forbinder med moderne barnehager. Her kan for eksempel nevnes Ella Esp i Trondheim som ble landets første inspektør i Sosialdepartementet og Inger Idsøe som var den første barnehageinspektøren i Oslo (Simmons-Christenson & Balke, 1979). Barnepsykolog Åse Gruda Skar (1905-1985) fremmet betydningen av barneperspektivet i sin undervisning. Også Eva Balke (1921-2002) og Unni Bleken som begge har vært rektor ved Barnevernsakademiet i Oslo, har vært pionerer for utviklingen av barnehagene. Berit Bae ved Høgskolen i Oslo og Akershus har spilt en

stor rolle for utviklingen barns medvirkning og betydningen av det relasjonelle i nyere tid.

Jeg tror mange av dagens barnehagelærere og styrere har med seg mye av den idealistiske tradisjonen og brenner for å løfte betydningen av barnehagens egenart og lekens betydning. Til tross for at styreren i henhold til barnehageloven § 16 er barnehagens øverste leder opplever jeg ikke at styrernes stemme er spesielt synlig i offentlige debatter om barnehager. Mitt inntrykk er at det ofte ikke er styrere som uttaler seg om barnehager i media, men kanskje heller politikere, forskere eller psykologer.

I oppgaven utfordrer jeg min egen erfaring på området. Å posisjonere meg som forsker innebærer at jeg må bruke min egen erfaring og samtidig se det utenfra med nye øyne. Det krever nye blikk å studere fra utsiden et fenomen som jeg kjenner godt fra innsiden.

2.2 Forskning om ledelse i barnehagen

Jeg har sett på noen studier som handler om ledelse i barnehagen. I denne sammenheng har jeg spesielt sett etter kvalitative studier som ser på ledelse i barnehagen i lys av at den er en institusjon med småbarn. Forskning om ledelse som tar utgangspunkt i omgivelsene det forskes på, har som utgangspunkt det som kan kalles kontekstuell ledelse. Ledelse ses på som sosialt konstruert og et fortolkende fenomen. En finsk studie viser at lederne i barnehagen mente at deres oppgaver er å utvikle og skape en omsorg som er i tråd med overordnede målene, støtte og motivere personalet, ha ansvar for og lede barnehagen samt å formidle de grunnleggende målene for virksomheten (Hujala, 2004). I samme undersøkelse ble det slått fast at det likevel var nivået over styrerne som egentlig styrte barnehagevirksomheten: ”The financial manager dictates the reality more than Frøbel” (Hujala, 2004, s. 61) Dette er gjenkjennbart også i Norge der de økonomiske rammene som barnehagemyndigheten setter egentlig styrer virksomheten mer enn den pedagogiske ideologien.

En norsk undersøkelse viser at styrerne er svært aktive i det pedagogiske arbeidet (Børhaug & Lotsberg, 2010). Styrere tar mye ansvar overfor barn med spesielle behov, satsingsområder og profilering og framstår som både kyndige og myndige (Børhaug & Lotsberg, 2010). Dette samsvarer med min egen erfaring der jeg var med å utforme innhold og rutiner både i ledergrupper og i den enkelte barnehage. I samme undersøkelse som nevnt ovenfor sies det også at deltakelse i nettverk for styrere opplevs som en viktig oppgave. Fra mitt ståsted synes dette litt vagt formulert da min

erfaring er at det skjer mye arbeid i disse nettverkene. Undersøkelsen sier videre at noen styrere opplever eier som støttende i form av muligheter for videreutdanning og opplæring samt tilgang på administrative systemer for budsjett og regnskap. Konklusjonen i denne undersøkelsen er at styrer har en tydelig ledelse både av det pedagogiske innholdet og barnehagen utad som for eksempel nettverksbygging og forhandlinger med kommune og eier (Børhaug & Lotsberg, 2010). Undersøkelsen som her er vist til er kritisk til tidligere forskning av blant andre Gotvassli som viser at styreren verken har tid, interesse eller kompetanse for pedagogisk ledelse og der styreren framsto som unnvikende i forhold til faglig og pedagogisk ledelse (Gotvassli, 1990). Et viktig poeng er at det er 20 år i mellom disse undersøkelsene slik at de er utført under ulike forhold.

Skoglund har sett nærmere på pensumlitteratur i barnehagelærerutdanningen om ledelse av Gotvassli (Skoglund, 2009). Hun har gjennom kritisk lesning av tekst sett på hvordan ulike diskurser bidrar til å begrense fagliggjøringen av barnehagelærerens profesjon, produsere og reprodusere dominerende oppfatninger om ledelse og opprettholde den flate strukturen i barnehagen. Ved en kritisk inngang anskueliggjør hun scenarioer som en ellers kanskje ikke ville få øye på (Skoglund, 2009). Som et eksempel kan nevnes at hun diskuterer at styrere i barnehagen framstilles som opptatt av kollegaers problemer og at de har en usynlig lederstil. Jeg tror denne type forskning er verdifullt, da det på sikt kan bidra til at tradisjonelle oppfatninger om ledelse i barnehagen endres.

Undersøkelser viser også at kvalitet kan ha sammenheng med barnehagens størrelse og organisering. I store barnehager ser det ut til at personalet har høyere kompetanse, og at det er færre dispensasjoner enn i små (Vassenden, 2011). I mindre barnehager kan det se ut til at de pedagogiske lederne tilbringer mer tid sammen med barna, og at barnegruppene er mindre enn i de større og avdelingsfrie barnehagene der man ser en tydelig tendens på at barnegruppene har økt (Vassenden, 2011).

Når det gjelder ledelse, sier forskningen at god ledelse er helt nødvendig for å oppnå god kvalitet (Sommersal, Vestergaard, & Sjøgaard Larsen, 2013). Imidlertid kan det være en utfordring at ledelsesstrukturene endres. For eksempel ved at institusjoner slås sammen eller at ledelsen omstruktureres og lederne får ansvaret for ulike institusjoner i et mindre område. Slike endringer kan se ut til å kunne få motstridende konsekvenser for ledelsen ved at fag settes opp i mot administrasjon.

De fleste undersøkelser av ledelse omhandler strukturelle forhold og det foreligger lite forskning på organisering, styring og ledelse som del av prosess eller innholdskvalitet (Sommersal et al., 2013). I denne oppgaven er det nettopp dette jeg ser etter. Jeg skriver om styrenes organisering, styring og ledelse, og synes det er spesielt interessant å studere prosess- og innholdskvaliteten i fokusgruppeintervjuene med styrene.

Bakgrunnen for at jeg valgte dette som tema, var at personalet i flere sammenhenger løftes som den viktigste faktoren for kvalitet. Både voksentetthet og utdanningsnivå har stor betydning for kvaliteten, men også faktorer som barnegruppens størrelse og sammensetning av barnegruppen har innvirkning på kvaliteten (Øie, 2012).

Ledelse i barnehagen er mangfoldig og variert. Ledelsen er i endring noe som krever at lederen varierer ledelsesstilen. Davis m. fl. sier at ledere i barnehagen "danser" mellom ulike lederstiler: "Leadership as a dance between two worlds: at times, being a decisive leader whilst in other situations being prepared to wait and watch" (Davis, Krieg, & Smith, 2014). Samtidig som de må ha en bestemt lederform, må de i andre situasjoner ha en vente og se holdning. Kjennetegn på slik ledelse er inkludering, å lære sammen med sine medarbeidere, ikke alltid å ha løsningene klare, å lytte til sine medarbeidere og å ha kjerneverdier som er retningsgivende for arbeidet sitt. Denne formen for ledelse er svært gjenkjennende for hvordan styrerne beskriver sin arbeidssituasjon. Akkurat som i en dans varierer de innsatsen når det gjelder både intensitet, styrke og vanskelighetsgrad.

Nyere forskning ser i økende grad ledelse som flytende og med mer interaksjon:

"Leadership is dancing between a control and commitment modell of leadership to be best foster an interdependent relationship between myself and my co-workers which then flows to the other members of our service`s community". (Krieg, Smith, & Davis, 2014). I et kritisk lys ses ledelse som en dans mellom ulike kontekster. Kontekstuell ledelse knytter ledelsen i barnehagen opp til den ledelsen som er nødvendig i barnehagen og ledelsesteorien er mer nyansert og tilpasset de skiftende tidene i barnehagen.

2.3 Ledelsesteori

Hva slags ledelse er det som er den beste for å nå målene i barnehagen? Gjennom ledelsen skal ledelsen skal styreren legge til rette for at personalet skal trives og yte sitt beste, samtidig som målene skal oppnås og budsjettene holdes. Er det noen spesielle ledelsesteorier som er mer framtreddende enn andre? Innen ledelsesteori er det svært

mange retninger. En måte å definere de ulike retningene er i ulike dimensjoner. To kjente teorier er *todimensjonal* og *tredimensjonal* teori (Berg, 1988). Todimensjonal teori la spesiell vekt på lederstil. Et eksempel er Lewins demokratiske, autoritære og la-det-skure-lederstil. Et annet er Blake og Moutons "Ledergitteret" der de så på flere ledelsesstiler: maktesløs ledelse, personalorientert ledelse, arbeidsorientert ledelse, middelhavslederen og gruppeorientert ledelse. I den tre-dimensjonale ledelsesteorien ble det hevdet at en ideell lederstil ikke finnes, men at god ledelse er situasjonsbestemt. Kjent innenfor dette er Hersey og Blanchard som hevdet at arbeidet blir best bestemmes av hvor god lederen er til å tilpasse sin lederstil til medarbeiderens kompetanse og hvilken situasjon medarbeideren befinner seg i (Berg, 1988). Etter hvert har ledelsesteori gått over i andre retninger med flere dimensjoner. Transcendental ledelse, d.v.s. at ledelse er en del av mange dimensjoner som virker samtidig på livskvaliteten til den enkelte i en større sammenheng (Berg, 1988).

Fra 1980-tallet begynte New public management å vokse fram. Offentlig sektor hentet inspirasjon fra privat sektor og ord som måloppnåelse, input, outcome, servise og kostnadseffektivitet er framtrepende begreper. Fra midten av 1990-tallet ble denne tankegangen gjenkjennbar også innenfor utdanning med de sentrale begrepene styring og kontroll (Greve et al., 2014). Etter hvert som barnehage er blitt et allment samfunnsgode, stilles det også spørsmål om hva samfunnet får igjen for å bruke store budsjett på utbygging av barnehage. Spesielt er denne tankegangen merkbar i sammenheng med diskusjonen omkring kartlegging (Greve et al., 2014).

Slik jeg ser det er alle disse ledelsesteoriene gjenkjennbare innefor barnehage. Jeg tror at ledelse i barnehage utøves forskjellig og at de nevnte teoriene ofte opptrer i kombinasjoner.

2.4 Kvalitet

Ordet kvalitet benyttes ofte i barnehagesammenheng. Men hva betyr det egentlig?

I Store norske leksikon (Store norske leksikon, 2014a), står det at det i daglig tale betyr god beskaffenhet eller verdifulle egenskaper. Kvalitet i barnehagen omtales også som et komplekst begrep som dekker over flere aspekter ved barn og voksnes hverdag i barnehagen (Sommersal et al., 2013). I NOUen *Til barnas beste* står denne definisjonen: «Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barns, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov», denne definisjonen er omformulert fra ISOs (International Organization for Standardization) definisjon (Øie, 2012, s. 56). Her defineres kvalitet mer som de krav og mål som rammeplanen og barnehageloven setter og at foreldrenes

og samfunnets krav og forventninger er en del av kvalitetsbegrepet. En annen definisjon setter aktørene i barnehagen først: ”Barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er” (Frode Søbstad i Øie, 2012 s. 55). Denne definisjonen antyder at kvalitetsbegrepet rommer en interaksjon mellom aktørene og opplevelsen av kvalitet er i sentrum. Den plasserer barna og menneskene som mottakere og utøvere av kvaliteten. Dette perspektivet gjør at det er en slik forståelse jeg vil ta hensyn til videre i oppgaven.

I rapporten om skandinavisk forskning fra 2006 til 2011 (Sommersal et al., 2013), vises til at kvalitet er sammensatt og det benyttes ulike benevnelser på kvalitetsbegrepet: Strukturkvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultat-kvalitet. Strukturkvalitet omtales som de ytre rammene som økonomi, politiske beslutninger og tilretteleggingen av utdanningen. Prosesskvaliteten handler om interaksjonen mellom menneskene i barnehagen, barn ansatte og foreldre, samt kompetansen hos de ansatte og de pedagogiske prosessene. Innholdskvaliteten dreier seg om det indre liv og hvorvidt intensjonene i rammeplanen i oppfylles, mens resultat-kvalitet omhandler konsekvensene barnehagen har både på barnet, barnehage og samfunnsmessig (Sommersal et al., 2013).

Det er likevel ikke noe entydig svar på hva kvalitet i barnehagen er. Jan-Erik Johansson sier i et foredrag at det innen barnehagen snarere er en etablert uenighet enn enighet om hva kvalitet i barnehagen er (J.-E. Johansson, 2014). Det latinske ordet kan oversettes til det norske ordet ”hvilken” og da i sammenheng med at vi spør etter spesifikt ved en ting eller en person. Han spør om begrepet kan få plass innenfor ett paradigme og at det er nødvendig med mer forskning og å se begrepet både innenfor lokale, kulturelle og internasjonale kontekster. Han mener det er nødvendig med et mangfoldsperspektiv og flere forskjellige studier rettet mot barnehage. Kanskje peker han i retning av at barnehagesektoren er ”uferdig”? Jeg tenker at det i denne sammenhengen betyr at det fortsatt er behov for å styrke både prosess-, innholds- og strukturkvaliteten. Mer forskning på det som foregår inne i barnehagen og i sammenheng med barnehage, tydeligere beskrivelser om hva barnehage er samt et økt lovarbeid om rettigheter og plikter, kan styrke kvalitetsbegrepet i barnehagesammenheng.

Jeg tror at det er behov for en mer samlet metodologi på barnehagefeltet, økt kompetanse og økte lovkrav. Jeg tror dette ville gi en mer solid tilslutning omkring hva ”kvalitet i barnehagen” betyr.

2. 4.1 Personalkvalitet

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke begrepet `personalkvalitet` som et begrep. Ved å nyansere begrepsbruken, øker det fokuset og tydeliggjør hvilket perspektiv jeg har når jeg nå skriver om kvalitet i barnehagen som rommer så mye. Personalet i barnehagen utfører oppdraget som gis i barnehageloven med forskrifter. Det er på mange måter de som preger det tilbudet som gis: Hvilken kunnskap de har, hvilket syn de har på barn, hvilke holdninger og ferdigheter de har, hvordan samspillet med barn er og hvordan de formidler seg til barna. Dette setter sitt preg på kvaliteten på barnehagetilbudet. Det er hvordan *personalet* formidler kvalitet som jeg først og fremst er interessert i. Når jeg bruker begrepet personalkvalitet er det også fordi det er et praktisk begrep gjennom oppgaven min. I fokusgruppeintervjuene med styrene var det ingen reaksjon mot begrepet. Min opplevelse var at det tvert imot ble oppfattet informativt og transparent og jeg ønsker at begrepet i seg selv kan være et bidrag inn i feltet.

2.5 Personalets betydning

Med tanke på den store framveksten av barnehager og at nesten 300 000 barn (Kunnskapsdepartementet, 2013b) oppholder seg i barnehagen, har personalet i barnehagen etter min mening stor betydning for samfunnet. Fra 2003 til 2013 økte antall ansatte med 30 000 og det er nå til sammen over 90 000 ansatte i norske barnehager (Gulbrandsen, 2015). Det er bare seks år siden retten til barnehageplass for alle ble innført og gjorde barnehagen til et allemannseie. For barnehagefeltet er det egentlig en ny situasjon å være i en posisjon der nesten alle benytter seg av barnehagen som institusjon. Tidligere var det utbredt med private barnepassordninger som dagmamma eller kombinasjonsløsninger mellom korttidstilbud og private tilsynsordninger. Barnehagene har ikke vært en naturlig del av velferdstilbudet slik som for eksempel skolen og på en måte vært i en posisjon der den har måttet forsvare og å forklare seg.

Barnehagen er en kvinnedominert arbeidsplass, og det å jobbe med de aller minste barna og ”myke verdier” har tradisjonelt ikke vært sett på som status. Bøe understreker at lav status kan ha sammenheng med at barnehagen av mange er blitt identifisert mer som et ”hjem” snarere enn en utdanningsinstitusjon (Bøe, 2011). Kvinnelige arbeidsplasser er ofte forbundet med yrker med manglende status. Nørregård-Nielsen poengterer at kvinners fag tradisjonelt tilhører lavstatusyrker både med hensyn til lønn og ansvar (Nørregård-Nielsen, 2006).

Omtrent halvparten av alle som arbeider i barnehager i Norge har barnefaglig utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2013b). I dette inngår bl.a. personale med fagbrev og barnehagelærerutdanning. Dessuten er en helt ny yrkesgruppe med høgskolekandidater på trappene gjennom at det skal opprettes et tilbud om fagskoler i oppvekstfag til ansatte med studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Det har vist seg ikke å være enkelt å rekruttere menn til arbeid i barnehage. Det er kun 8,3 prosent menn som arbeider i barnehagen, mens det definerte målet er 20 prosent (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Selv om det også skal sies at antall barnehager med mannlige ansatte øker, er det likevel langt fram til målet.

2.5.1 Barnehagelærere

Barnehagene vokste for alvor fram i kjølvannet av kvinners økende yrkesdeltakelse i 1970-årene. Selv om barnehageloven kom i 1975 var det lenge en sektor av beskjedent omfang og som var forholdsvis oversiktelig. Den var preget av kvinner, både som beslutningstakere i politiske bestemmelser, brukere i form av yrkeskvinner med barn og som ansatte. Barnehagelærerne kontrollerte selv sektoren den gang langt sterkere enn i dag, de satt både i administrative stillinger og hadde et sterkt yrkesmessig samhold (Jan-Erik Johansson, 2006).

Kanskje er det først nå at barnehagelæreren skal finne sin plass og posisjonere seg i forhold til andre yrkesgrupper og få innflytelse i et hierarki i av fag som andre yrkesgrupper også er en del av (Nørregård-Nielsen, 2006). For barnehagelærerne ”konkurrerer” også med andre langt mer etablerte yrkesgrupper med betydelig lengre utdanning om kunnskap på feltet barn (Nørregård-Nielsen, 2006). Jeg tror at i tillegg til at disse yrkesgruppene innehar noe av det samme kunnskapsgrunnlaget som barnehagelærerne, er dette også yrkesgrupper som lettere kan dokumentere sin betydning: leger og psykologer gjør folk friske, spesialpedagoger gir folk ny kunnskap etc. Denne problemstillingen er likevel ikke enestående for barnehagelæreryrket og står nødvendigvis ikke i motsetning til å utvikle en sterkere profesjon. Fra dette ståstedet er det ekstra viktig at barnehagelæreren selv sier hvem de er og synliggjør sin profesjon.

Det kan være en utfordring for profesjonen at mange etter hvert søker seg ut av barnehagen og over i andre yrker. Det viser seg at mange barnehagelærere ikke blir i yrket og 15 år etter eksamen er det under 40 prosent som fortsatt arbeider i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Jeg er selv et eksempel på dette da jeg nøyaktig 15

år etter utdannelsen søkte meg over i mer administrative stillinger, først som veileder for private barnehager deretter som barnehageleder for en kommune.

Rekrutteringen til yrket viser seg også å være en utfordring. Fra å ha sett en økning med 11 prosent til barnehagelærerutdanningen i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2013b), hadde den i 2013 en tilbakegang med 8 prosent (Samordna opptak, 2013). Det er bortimot 200 styrere og 4000 barnehagelærere som ikke oppfyller utdanningskravet (Kunnskapsdepartementet, 2013b). I så mange som 32 prosent av barnehagene er det minst en pedagogisk leder med dispensasjon (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Muligheten for å søke dispensasjon fra utdanningskravet innebærer at disse barnehagene kan drives innenfor lovverket uten barnehagelærere. Den utbredte praktiseringen av dispensasjoner innebærer at andre uten utdanningen kan overta jobben og bidrar etter min mening til å undergrave profesjonalitet og status hos barnehagelæreren. Det er tankevekkende at en barnehage kan drives uten faglært personale: En elektrobedrift kunne ikke klart å opprettholde driften og å produsere elektronisk utstyr uten elektroingeniører. Den lave andelen av ansatte med barnefaglig utdanning kan ha sammenheng med at barnehagen som samfunnsinstitusjon er forholdsvis ny og ikke har fått på plass det nødvendige rammeverket.

2.5.2 Profesjonalitet

Det å være utøver av en profesjon innebærer at en er kvalifisert til et bestemt yrke. I store norske leksikon defineres profesjon som ”yrke som man er faglært i” (Store norske leksikon, 2014b). Å profesjonalisere defineres til ”gjøre til en profesjon, innrette yrkesmessig for eksempel med faglige metoder og hjelpemidler, fagspråk osv.” Dette kan sies å være en overordnet definisjon, men som ikke problematiserer eller går i dybden.

Nørregård sier at kvinner skriver seg inn i et profesjonshierarki der ledere var menn med oppgaver i det private næringsliv og kvinner var ansatte i det offentlige. Av samme grunn blir det utfordrende å plassere barnehagelærerne som profesjon fordi de klassiske profesjonsfagene var bekledd med menn (Nørregård-Nielsen, 2006).

I et profesjonsperspektiv, er det også viktig at yrkesgruppen kan dokumentere arbeidet og vise til resultater. ”It is important to address hidden qualities and dimensions of our professional practice if we are to improve our way of being professional.” (Goodfellow i Osgood, 2006b s. 195).

Dette har sammenheng med at barnehagelæreren er trygg på sin egen profesjonsstatus og stoler på sin faglige kunnskap. Ved at det faglige arbeidet ikke uttrykkes og formidles, kan det av foreldre, andre og øvrig personale i barnehagen oppleves som manglende faglighet som igjen kan bidra til ytterligere forringelse av profesjonen (Nørregård-Nielsen, 2006). I tillegg oppleves dokumentasjon for mange å være en tidstyv med en del av den dokumentasjonen som foregår i barnehagen (Nicolaisen, Seip, & Jordfald, 2012).

For de fleste yrker er profesjonalitet forbundet med faglig styrke og status. Om barnehagelæreryrket er en profesjon "strides stadig de lærde". Dette kan ha bakgrunn i hvordan profesjon defineres. I den klassiske profesjonsteorien er det spesielt de tre kriteriene arbeidsdeling, et særlig kunnskapsgrunnlag og autonomi som ligger til grunn for å vurdere om et yrke er en profesjon (Thoresen, 2015). Thoresen diskuterer profesjonsbegrepet i sin siste bok og viser til profesjonens særtrekk og egenart. Hun antyder at det kanskje er helt andre kriterier som favner begrepet profesjonalitet når det gjelder barnehagelæreren og hun sier at også den praktiske siden av yrket må ses i sammenheng med begrepet: "Profesjonen utøver den helhetlige fagligheten når omsorg og læring, og også barnas initiativ, frie lek og deres deltakelse i barnehagens hverdagsliv, ivaretas" (Thoresen, 2015 s. 180). Her beskrives barnehagelærerprofesjonen på en konsis måte med vekt på barnet samtidig som det sies noe om hvor sammensatt yrket er. Dette er derfor en beskrivelse som jeg gjerne støtter meg til. Det finnes også eksempel på at barnehagelærerutdanningen som en profesjon beskrives på en mer direkte måte: "Førskolelærerutdanningen er en profesjonsutdanning", sier Pope. Hun begrunner det med at utdanningen gjør barnehagelæreren kvalifisert til et bestemt yrke eller en bestemt stilling og oppfordrer til at barnehagelærere i økt grad tar eierskap over sin egen profesjonsutvikling. (Pope, 2011). Det tror jeg er et godt poeng, men kan kanskje være en utfordring nettopp fordi det er ulike tilnærminger til profesjonsbegrepet.

Barnehagelæreren profesjonalitet utfordres på nye hold. I Sverige og Danmark er utdanningen av barnehagelæreren blitt erstattet av en mer generell barnefaglig utdannelse. Profesjonaliteten som førskolelærere vil etableres først gjennom praktisk yrkeserfaring med de minste barna (J.-E. Johansson, Einarsdottir, & Wagner, 2006). Det er så vidt jeg vet foreløpig ingen problemstilling i Norge å endre kompetansekravene for pedagogisk leder, men det er vanskelig å si hvordan man kan løse den store mangelen på barnehagelærere.

Kanskje kan dette endre seg hvis barnehagen får færre dispensasjoner og mer stabilitet blant barnehagelærere og statusen øker. Et notat fra NOVA viser at barnehagelærerne er i ferd med å bli en meget stabil yrkesgruppe og at det om kort tid kan være tilstrekkelig med barnehagelærere i Norge (Gulbrandsen, 2015). En slik situasjon kan bygge opp under argumentasjonen for å øke kravet om andel av barnehagelærere i barnehagen gjennom å vurdere å endre normen for pedagogisk bemanning. Ved at stillingene besettes av barnehagelærere og andelen av barnehagelærere øker, vil de bli en sterkere gruppe, noe som i sin tur kan virke positivt inn på profesjonen og bety økende status.

2.6 Offentlige dokumenter og deres omtale av personalets betydning for kvalitet i barnehagen

Jeg vil her si noe om hva offentlige dokumenter er og noe om hvordan de omtaler personalets betydning for kvalitet.

Offentlige dokumenter er statlige dokumenter som sier noe om hva som gjelder på barnehageområdet og hva som blir retningene framover. Dette er politiske dokumenter som stadig er i endring og basert på kunnskap fra samfunnsvitere og forskere. Min erfaring er at dette er viktige grunnlagsdokumenter i arbeidet. Barnehageloven med tilhørende forskrifter er det offentlige dokumentet som i størst grad styrer barnehagen. Den er bestemt av Stortinget noe som innebærer at den er vedtatt av et flertall på tvers av politisk tilhørighet. Barnehageloven gir ledelsen i barnehagen ansvaret for kvalitet og kvalitetsutvikling. I loven stilles krav til utdanning, ansvarsområder og oppgaver. Rammeplanen beskriver personalets mandat og utdyper bl.a. formål, innhold, pedagogikk, språklig- og sosial kompetanse, omsorg, danning, lek og læring i tillegg til de sju fagområdene.

En stortingsmelding er et dokument fra Norges regjering til Stortinget. Den inneholder saker som regjeringen ønsker å få drøftet eller å bli informert om i Stortinget, beskriver framtidig politikk og redegjør for innholdet på et felt. En stortingsmelding inneholder ikke ferdige lovforslag og danner et grunnlag for en proposisjon som er et forarbeid til lovforslag. Andre offentlige dokument er rundskriv, handlingsplaner og utredninger, for eksempel en NOU (Norges Offentlige Utredninger). Dette er dokumenter som er utarbeidet av en arbeidsgruppe eller lignende, nedsatt av regjeringen eller et departement. En NOU danner gjerne grunnlag for forslag i stortingsmeldinger og kan benyttes som rettskilder.

Øie-utvalget avleverte i 2012 utredningen, NOU 2012:1, *Til barnas beste*. Blant oppgavene utvalget skulle vurdere var om lovverket skulle inneholde flere kvalitetsbestemmelser. Ved presentasjonen ble det sagt at denne NOUen var en ”kjærlighetserklæring til barnehagefeltet”. I utvalgets mandat var å ”foreta en gjennomgang av barnehageloven med forskrifter for å se om styringsverktøyet er godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehagesektor” (Øie, 2012, s. 19). Blant utvalgets forslag som gjelder personalet, er å skjerpe kravet om barnehagelærerutdanning og å innføre minstekrav til barne- og ungdomsarbeidere. Utvalget foreslår videre å lovfeste en minimumsbemanning i barnehagen på maksimalt seks barn per voksen over tre år og tre barn per voksen under tre år, noe som er vedtatt innført fra 2020.

I den siste stortingsmeldingen for barnehagefeltet *Framtidens barnehage*, sies det at det er de voksne i barnehagen som er avgjørende for hvor god kvalitet barnehagen har (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Videre refererer meldingen til forskning som sier at spesielt viktig er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og barna i mellom. Det skilles mellom prosesskvalitet; det som foregår til daglig i barnehagen, og strukturkvalitet, som er rammene rundt som bemanning, personalets kvalifikasjoner, rammeplanen, lokaler, materiell etc. Meldingen henviser til at barns trivsel påvirkes positivt av muligheten til medvirkning og negativt der de voksne ikke støtter og videreutvikler samspelet, kjefter på barna eller at barn blir plaget eller må være med på aktiviteter de ikke ønsker å være med på. Flere undersøkelser viser at prosesskvaliteten er varierende i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Personalets holdninger og kunnskap innenfor prosesser og strukturer, vil være en avgjørende faktor for hvordan barna trives og utvikler seg. Strukturkvaliteten påvirkes først og fremst av myndighetene gjennom lovgivning og finansiering.

Den norske barnehagepolitikken influeres også av internasjonale organisasjoner som EU, den Europeiske Union og OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD konkluderer med at personalets kompetanse og voksentettheten er de strukturfaktorene som har størst betydning for barns trivsel og utvikling. I tillegg er også gruppestørrelsen betydningsfull for kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Personalets kompetanse hevdes å være den aller viktigste faktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Det er det bred enighet om dette både i forskning og politiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Personalets kompetanse påvirker prosesskvaliteten ved at høyt kvalifisert personale har bedre relasjoner til barna, dessuten blir det øvrige personalet påvirket positivt. Kompetanse, bemanning

(antall barn per voksen) og gruppestørrelse ses med dette på som de tre viktigste kvalitetsfaktorene (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.7 Aktuelle temaer i dagens barnehagedebatt

Barnehage er nå blitt en samfunnsinstitusjon. At alle barn fra ca. ett års alder har rett på plass (Kunnskapsdepartementet, 2013a), har ført til at barnehage er den formen for dagtilbud utenfor hjemmet som nesten alle foreldre benytter. Med tanke på at bortimot 300 000 barn går i barnehage og at foreldre, besteforeldre, tilsatte, studenter, byråkrater, politikere og andre har en eller annen form for befatning med barnehager i hverdagen, er det ingen tvil om at brotparten av Norges befolkning har en eller annen forbindelse med barnehagen i hverdagen. Dette innebærer også at veldig mange har meninger og ønsker om å påvirke det som foregår der.

Aktuelle områder som debatteres om barnehagen i dag er bl.a. bemanningssituasjonen. Det er et bredt ønske om å innføre et minstekrav på bemanning i barnehagen, noe som også er vedtatt av regjeringen innført fra 2020. Bestemmelsen om pedagognormen i barnehageloven har vært uendret fra da barnehageloven kom i 1975. Da jeg jobbet i barnehage som avdelingsleder på 1980-tallet, var det et øvre tak på 15 plasser på avdelingen, og det var lange ventelister på plass i barnehage. I tiden som er gått, har barnegruppens størrelse økt, åpningstidene er utvidet og det har en vært en økning av deltakelse i barnehagen, spesielt av de minste barna. Norge har lav andel pedagoger sammenliknet med andre land i Europa (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Barnehagen er i de siste årene i økende grad definert som en del av utdanningssystemet. Dette ble fra statlig hold tydeliggjort ved at barnehagen fra 2005 ble lagt under Kunnskapsdepartementet og ved at Rammepånen fra 2006 fikk et tydeligere fokus på læring. Hvor går skillelinjene mellom lek og læring? Hva betyr egentlig læring i barnehagen? Hva skal barna i barnehagen lære i barnehagen og bør det defineres læringsmål for barna? Dette er viktige spørsmål som barnehagen må forholde seg til.

Det kan også nevnes at det i kjølvannet av den store utbyggingen av barnehagesektoren er blitt mange nye måter å organisere barnehagene på. For det første bygges det flere og mye større barnehager enn tidligere, det slås sammen flere barnehager til store enheter, og dessuten omorganiseres ledelsen av barnehagene (Vassenden, 2011).

Den største endringen er likevel kanskje at barnehagens betydning som samfunnsinstitusjon medfører at den er blitt et politisk virkemiddel på nesten alle samfunnsområder. Fra at det for få år siden ble diskutert for eller imot barnehage, dreier diskusjonen i dag om hvilken betydning barnehagen har på nesten alle samfunnsområder. Nå kan alle barn og familier nås gjennom politiske virkemidler på barnhageområdet og både helse-, likestillings-, mangfolds-, integrerings-, sosial-, utdannings- og familiepolitikk kan rettes mot barnehagene. Eksempler på innføring av politiske bestemmelser som rettes mot alle barn er for eksempel bestemmelser om språkkartlegging og bestemmelser om foreldrebetalingen i barnehagen.

3 METODOLOGI

I denne delen forklarer jeg hva jeg har gjort og presenterer hvordan jeg har nærmet meg materialet. Jeg forklarer hvilken metodisk tilnærming jeg har til stoffet og hvilken forståelse jeg tolker materialet ut i fra. Videre viser jeg hvordan jeg har løst denne delen rent praktisk og hvilke hensyn og etiske overveielser som har hatt betydning i denne prosessen.

3.1 Forskningstilnærming

I intervjuene med styrerne var jeg interessert i deres livsverden. Gjennom en fenomenologisk vitenskapelig inngang ved å se på ”det som visar sig” (Bengtsson, 2005, s. 12), ønsket jeg å studere deres konkrete hverdag. En slik tilnærming ble valgt ettersom jeg ønsket et livsverden-nært materiale. Å forske på hverdagen kan være utfordrende på mange måter. På den ene siden er den hele tiden i endring og vil til enhver tid fortolkes og forstås av de som er deltakere, dessuten er vi selv en del av den. Det har også vært diskutert om livsverden kan forskes på da den ikke kan gjøres til en gjenstand for forskning, men Bengtsson poengterer følgende: ”Den er tvert imot den konkrete virkeligheten som vi daglig møter og forholder oss til, som vi ikke kan skilles fra, og som vi deler med andre (Bengtsson, 2006, s. 31). Fenomenologisk vitenskap søker å studere levd mening og forklare den ut i fra hvordan vi lever, ikke ut i fra for eksempel sosiologi eller kultur (Van Manen, 1990). Disse utfordringene innebærer at det er nødvendig med kunnskap om forutsetninger for å forstå og tolke

3.2 Hermeneutikk

I arbeidet med oppgaven har jeg hentet teori fra hermeneutikk der fortolkning er et sentralt begrep. Å forstå og tolke tekster er en viktig del av min oppgave da et fokusgruppeintervju inneholder en mengde informasjon. For å forstå og fortolke er det nødvendig med innlevelse i stoffet (Gustavsson, 2004). Jeg har selv utdanning og lang erfaring fra arbeid på barnehagefeltet. I arbeidet med fokusgruppeintervjuet vil min egen erfaring og kunnskap være sentralt når jeg tolker og utleder informasjonen som kommer fram. ”Hermeneutics forces to seek meaning in textual data that reveal its complexities” (Hatch, 2007, s. 27). Dette sitatet understreker det jeg ønsker at hermeneutikk skal virkeliggjøre i mitt materiale: jeg ønsker å få fram en forståelse for og kompleksiteten i hvordan styrerne arbeider med personalkvalitet i barnehagen. Dette vil jeg gjøre både ved å vise, tolke og sette inn i en større sammenheng. Det sentrale i hermeneutikken er at vi alltid er i en viss sammenheng som gjør at vi

oppfatter og forstår situasjonen akkurat slik vi gjør (Gustavsson, 2004). Det er derfor en del av den hermeneutiske forståelsen å se helheten og sammenhengen, ikke bare ordene som sies.

Hermeneutikk har sin språklige opprinnelse i det greske ordet *hermenia* som kan oversettes med tolkning og oversettelse av mening (Gustavsson, 2004, s.499). Det sies at grekerne selv benyttet det for å tolke budskapet fra gudenes verden til menneskene, og i den kristne tradisjonen har hermeneutikk blitt anvendt for å fortolke Bibelens budskap. På 1800-tallet sekulariseres anvendelsen og hermeneutikk ble tatt i bruk i forståelsen av andre type tekster og etter hvert også som en metode i humanvitenskap (Gustavsson, 2004, s. 499). Hermeneutikk er opptatt av fortolkningen og retter spesielt fokuset mot den som søker kunnskaper og hvilke forutsetninger vedkommende har (Bondevik & Bostad, 2003). Hermeneutikken står derfor i kontrast til ”tabula rasa” og vektlegger menneskets forforståelse. Viktige representanter for tradisjonell hermeneutikk er Schleiermacher og Dilthey og Gadammers arbeid ble etterfulgt av bl.a. Jurgen Habermas som er sentral innen kritisk hermeneutikk (Bondevik & Bostad, 2003).

Det er diskutert hvorvidt hermeneutikk er en metode (Krogh, 2014). Diskusjonen har sammenheng med synet på vitenskap og spesielt skillet mellom åndsvitenskap og naturvitenskap. Hermeneutikk ses her som metode innen åndsvitenskap der vitenskaper der fortolkning er vesentlig (Krogh, 2014). Jeg tenker at siden mitt materiale består av veldig mye tekst som skal fortolkes, kan dette være en inngang som passer når jeg skal bearbeide transkripsjonen av fokusgruppeintervjuene.

I min tolkning av fokusgruppeintervjuene tar jeg utgangspunkt i noen hermeneutiske prinsipper for fortolkning (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009 s. 216 og 217). Når jeg gjengir disse prinsippene under, har jeg forsøkt å sette de inn i denne oppgavens kontekst og hvordan jeg tolker dem:

- a) Et første prinsipp er at det vil være en kontinuerlig prosess fram og tilbake mellom deler og helhet som følge av den hermeneutiske sirkel og som er ment å gi en dypere forståelse av teksten
- b) Et annet prinsipp er å runde av meningsfortolkningen når en oppnår ”god gestalt”, en indre enhet i teksten
- c) Et tredje prinsipp er å teste delfortolkninger i forhold til tekstens globale mening, noe jeg her tolker som å forsøke å se det som kommer fram i sammenheng har relevans generelt i samfunnet.

- d) Et fjerde prinsipp som er aktuelt i mitt materiale er å se teksten uti fra referanserammen om hva den selv sier om temaet. Dette forstår jeg slik at jeg lytter til det styrerne sier og forsøker å formidle det til leseren.
- e) Et femte prinsipp er å se om teksten hører sammen med kunnskap om temaet.
- f) Et sjette prinsipp som jeg også vil tillegge betydning i diskusjonen er min egen forståelse og hvordan jeg selv har satt rammer for innholdet ved å stille akkurat de spørsmålene jeg gjorde.
- g) Det sjuende prinsippet handler om at fortolkninger rommer fornyelse og kreativitet, altså at teksten får utvidet mening.

Kvale minner om at hermeneutikk ikke er noen trinn for trinn-metode, men at disse generelle prinsippene kan være brukbare i tradisjon for fortolkning av tekster (Kvale et al., 2009, s. 217). Jeg benytter derfor noen av disse prinsippene når jeg senere drøfter og oppsummerer oppgaven

Bakgrunnen for at jeg tar utgangspunkt i denne metoden er at jeg i fokusgruppeintervjuene mine har mye tekst som skal fortolkes, og at det er nyttig for å fortolke mening og oppmerksomhet om spørsmålene. Dessuten har jeg selv lang erfaring og forhåndskunnskap om temaet slik det stilles krav om at jeg som tolker har i denne metoden da denne kunnskapen er viktig for det totale bildet. Kvale nevner også i sin bok noe han kaller hermeneutiske distinksjoner (Kvale et al., 2009, s.218). Det handler om min hensikt med materialet, om det er teksten slik den uttrykkes som tolkes eller om det legges vekt på skjulte meninger som finnes i den, hvordan jeg tolker og kontekstens betydning. Jeg vil forsøke å ha disse perspektivene i bakhodet underveis i tolkningen.

3.3 Gadamer

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av Hans-Georg Gadamer's (1900-2002) tanker. ”Hermeneutikk for meg er å redegjøre for betingelser for forståelsen” sa Gadamer (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). Gadamer hevdet at vi aldri begynner på bar bakke, men at vår forforståelse og fordommer er helt nødvendig ved tilegnelse av ny forståelse. Han forklarte ved den hermeneutiske sirkel hvordan vi tilegner oss forståelse som en sirkelbevegelse (Krogh, 2014). Han mente at den hermeneutiske sirkelen var universell og berører all type forståelse. Den hermeneutiske sirkelen innebærer å se helheten, for eksempel i en tekst må det ses på både de ulike delene, stil, tradisjon og forfatterens liv. I møte med noe må vi også teste våre egne fordommer. I dette møte skjer det Gadamer kaller en sammensmeltning av to horisonter, der den ene er leserens horisont og den andre er den horisontene som

representeres av det verket som leses (Krogh, 2014). Jeg forstår dette som at vi ved å ha en slik inngang til forståelse, kan vi oppnå ny forståelse og vi får utvidet vår horisont. Bondevik og Bolstad skriver at dette er overførbart til vårt møte med andre mennesker: dersom jeg ønsker å forstå en annen persons handlinger, må jeg også la meg berøre av den andre (Bondevik & Bostad, 2003).

En av Gadammers sentrale tanker er betydningen av dialogen. Forutsetningen for å samtale og ha en dialog er språket. Gadamer mente at språket var grunnleggende for menneskers forståelse for tilværelsen (Gustavsson, 2004). Språket har "sin egentlige væren i samtalen", sier Gadamer (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 488). Uten kommunikasjon med andre, kan vi ikke finne fram til sannheten (Gustavsson, 2004). I flg. Gadamer er kunnskap, forståelse og fortolkning som en pågående og åpen prosess. "Når vi reiser kommer vi hjem med nye erfaringer" (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 490), sier Gadamer og sikter til at vi alltid har med vår egen erfaring når vi samtaler med andre og får nye erfaringer. Vi skaffer oss hele tiden ny kunnskap og nye erfaringer som danner grunnlag for nye forståelser. "Det å komme fram til forståelse er som å leke, rett og slett fordi de som leker og tar leken på alvor tolker den fra innsiden fordi de tilhører leken og spiller en viktig del i den", sier Steinholt i en artikkel om Gadamer (Gurholt & Steinholt, 2010). Det å ha med sine egne erfaringer og sin egen forståelse gir en slags tilgang på ny kunnskap. Mot slutten av fokusgruppeintervjuet var det en av deltakerne som oppsummerte det slik:

"refleksjoner over dette tema.tenke.og ta noen runder før man sier noe og tenke tilbake igjen.virkelig å ha satt i gang noen ting..det er så deilig å ha et par timer til å bare ha fokus på en ting det er nesten luksus..å være i faget på en måte"

Her er det samtalen i seg selv det siktes til og slik Gadamer beskriver danner forforståelse og erfaringer grunnlag for ny kunnskap. Deltakeren beskriver samtalen som en prosess der det både er hentet opp kjente ting, lytter til andre for så å kunne orientere seg på nytt og deretter tenke framover med nye tanker.

Gadamer ser på leken med et litt annet blick enn det vi er vant til. Han ser "leken i leken" som betydningsfull og at vi "blir lekt med noe som er større enn oss selv, nemlig leken" (Gurholt & Steinholt, 2010, s. 109). Dette med lekens hit og dit-bevegelser bringer oss til nye erfaringer som vi selv ikke alltid er klar over. "Lek fører med seg et mangfold av muligheter, spontanitet og frihet som er med på å skape helt unike mønstre" (Gurholt & Steinholt, 2010, s. 110). Et viktig poeng med å bringe inn leken som et grunnlag for forståelse er nettopp det at når vi leker må en ha noen å leke

med: ”En lekende katt velger et garnnøste fordi det spiller med, og ballspilletts udødlighet skyldes ballens fri bevegelser, som nærmest i seg selv skaper overraskelser.” (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 136). Tilsvarende trenger en i en samtale å ha noen å samtale med – det må være en dialog.

Sentralt i tilnærmingen til forståelse som en lek, et spill, ligger det Gadamer kaller en genuin erfaring, en erfaring som tilfører oss noe. På tysk, som er Gadamers morsmål, betyr begrepet ”erfahrung” både at vi tilegner oss ny kunnskap, men også at vi erfarer noe på et dypere nivå, noe som kan ha avgjørende betydning for våre livsvalg (Gustavsson, 2004). Gadamer hevder at erfaringer ikke gjør at vi stopper opp, men tvert imot gjør oss åpne for å skaffe oss flere erfaringer (Gustavsson, 2004). Jeg synes det er interessant hvordan kunnskap og forståelse ikke er endelig, men tvert i mot en åpen pågående prosess.

Gadamers syn på leken som grunnlag for forståelse og betydningen av dialogen, har vært til inspirasjon i oppgaven. Det å se helheten mellom de ulike temaer, bakgrunnsdokumenter, historie og min egen forståelse som et verktøy har hjulpet meg til å forstå materiellet bedre. Det som også er spennende at disse bevegelsene av hit og dit som Gadamer beskriver gir meg mange assosiasjoner til styrerrollen. Enten det er i selve dialogen med og mellom styrerne i fokusgruppeintervjuet, eller det er i variasjonene av hvordan styrerne beskriver sine innspill, så ser jeg det for meg som en bevegelse av hit og dit. På en måte kan det med en metafor beskrives som en dans eller som et garnnøste som triller hit og dit og etterlater seg tråder alle veier. Styrene må hele tiden være i bevegelse mellom ulike oppgaver på ulike nivåer. Denne bevegelsen er med meg i prosessen med å beskrive og drøfte funnene, og jeg kommer tilbake til den senere i oppgaven.

3.4 Fokusgruppeintervju

Det er naturlig for meg å velge intervju som metode da jeg i mitt materiale søker å forstå verden sett i fra deltakernes side (Kvale et al., 2009, s. 43). Jeg har valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju der kunnskap konstrueres i samspill og at jeg nærmer meg varsomt spørre-lytte-orientert (Kvale et al., 2009). Jeg stiller åpne spørsmål og lar styrerne forme innholdet. Dette gjør jeg for eksempel med ikke å definere for styrerne hva jeg legger i kvalitet eller setter kriterier for hva kvalitet er. Grunnen til dette er for det første at det finnes utfyllende materiale på undersøkelser der styrerne svarer ut i fra definerte spørsmål om kvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

Jeg har også selv mange tanker om kvalitet i barnehagen og ønsker at mine oppfatninger ikke skal prege styrernes svar. Jeg vil her forsøke å tre litt tilbake og la styrernes tanker og praksis tre fram. Målet er som Kvale sier å hente inn de intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale et al., 2009, s. 23). Mitt prosjekt handler om å finne ut hvordan styrerne oppfatter og arbeider med personalkvalitet og hvordan den kommer til uttrykk. ”Intervju er spesielt velegnet til å undersøke menneskers forståelse av betydningen i sin egen livsverden, beskrive deres selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverden”, sier Kvale (Kvale et al., 2009, s. 132). Jeg opplever at denne beskrivelsen av intervju oppfyller det jeg tenkte ville være relevant når jeg ønsket informasjon fra styrerne.

Siden jeg ønsket å få fram grupper av styreres erfaringer og tanker, valgte jeg å intervju fokusgrupper. Fokusgrupper er på grunn av samhandlingen i gruppen og felles fokus om et bestemt tema godt egnet til å få fram data om hvordan gruppen opplever og erfarer et bestemt tema (Halkier & Gjerpe, 2010). Ved å bruke denne metoden har jeg ikke fokus på hva en og samme person sier til ulike tidspunkt, men er opptatt av å få fram de mange stemmene uavhengig av hvem som sier det. Det er ikke noe poeng i min oppgave å tegne et bilde av hva en bestemt gjennomgående person sier, men se hele gruppen under ett. Fokusgrupper kan defineres som ”en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt”, (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 10), sitert fra David Morgan som i flg. Halkier er en av de mest siterte fokusgruppeforskere.

Jeg valgte to ulike grupper bl.a. for å kunne se om svarene i gruppene ble ulike eller om det var overensstemmelse i de momentene som ble trukket fram. Slik kunne jeg se om noen momenter tillegges større betydning. Fokusgrupper har ikke som mål å komme fram til løsninger men tvert i mot å få fram ulike synspunkter (Kvale et al., 2009).

Det er et spørsmål om det er best at deltakerne kjenner hverandre fra før, slik det var tilfelle for deltakerne i mine fokusgrupper, eller om de ikke gjør det. En studie utført ved University of Dundee konkluderer med at grupper som kjenner hverandre kommuniserer bedre enn grupper som ikke gjør det (McLafferty, 2004). En av styrkene med fokusgrupper er nettopp at selve samhandlingen i gruppen er kilden til data (Halkier & Gjerpe, 2010), noe som fungerte godt i arbeidet med denne oppgaven. Fordelen med at deltakerne kjente hverandre er også at de lettere kan ta hverandres blick og at gruppen allerede har et sosialt fellesskap som både har en fortid og framtid sammen (Halkier & Gjerpe, 2010).

Fokusgrupper er også velegnet til å få fram taus kunnskap og produsere data rundt et komplekst tema samtidig som de kan gjennomføres på en ikke-påtrengende måte (Halkier & Gjerpe, 2010), noe som jeg ser på som en fordel. Begrepet "taus kunnskap" er mye brukt i barnehagesammenheng, og jeg ser ikke bort i fra at en del av kunnskapen som kommer fram, nettopp er den type kunnskap som ikke artikuleres så tydelig i andre sammenhenger.

Jeg ønsket også en form for metode som er uformell og lite høytidelig og som lar deltakerne slippe mye til og få spille "hovedrollen" i intervjusituasjonen. Slik jeg kjenner hverdagen til disse styrergruppene og barnehagehverdagen for øvrig, er dette et tema som er svært relevant å samtale om. Jeg tenkte derfor at deltakerne også selv kunne ha utbytte av en samtale om personalkvalitet i barnehage. Barnehagehverdagen gir kanskje ikke vanligvis rom for denne type samtaler, og slikt sett kunne dette gi en noe nytt i hverdagen som kunne være til inspirasjon.

Som moderator i en fokusgruppe var min oppgave å få deltakerne til å snakke og å håndtere den sosiale dynamikken (Halkier & Gjerpe, 2010). Jeg opplevde at den strukturen som fokusgrupper har, passet godt både til å samle inn data om temaet, og til den rollen jeg selv ønsket å inneha basert på teori og bakgrunn.

3.4.1 Tekniske forberedelser

Selve intervjuet ble foretatt med opptak på mobiltelefon. Jeg hadde med meg en hjelper på hvert intervju som også hadde med seg egen mobiltelefon slik at jeg hadde reserveopptak i tilfelle det skulle bli tekniske problemer. Før intervjuene hadde jeg tatt noen prøveopptak for å sjekke hvordan opptaket fungerte, bl.a. om det var noen begrensninger på lengden på opptaket og om mikrofonen kunne fange opp lyden fra alle rundt et bord. Da selve intervjudagen opprant og intervjuet skulle gjennomføres, innledet jeg først til begge gruppene. Her benyttet jeg noen stikkord fra informasjonsskrivet slik at innledningene for gruppene skulle være så identiske som mulig. I begge gruppene satt vi rundt et bord med opptaksutstyret plassert i midten. Lokalene vi var i var kjente møtelokaler for begge gruppene, det ene i en barnehage og det andre i et kommunalt administrasjonsbygg.

3.4.2 Gjennomføring

Når jeg satte i gang opptaket var det i begge gruppene en merkbar litt forsiktig tilbakeholdenhet, men dette varte bare en kort stund. Intervjuene bar raskt preg av at ytringer kom spontant og deltakelse fra alle deltakerne. Noen deltakere var mer aktive

enn andre, slik de også er utenom intervjusituasjonen. Jeg hadde på forhånd forestilt meg at det kunne bli forstyrrelser eller avbrytelser underveis, men det viste seg ikke å bli noen realitet. Intervjuene foregikk uten nevneverdig forstyrrelser som klirring av kopper eller avbrytelser av noe slag.

Det viste seg at rådene fra boken "Fokusgrupper" (Halkier & Gjerpe, 2010) om hvordan informere deltakerne fungerte veldig bra. Her gis det råd om hva slags introduksjon deltakerne kan ha behov for, tips av mer teknisk karakter og om hvordan selve intervjuprosessen kan foregå. Dette var råd som var enkle å følge opp i egen intervjusituasjon og som var praktisk godt fundert. Hun skriver også at "Deltakere i fokusgrupper er forbausende flinke til å få diskusjonen tilbake på riktig spor, til å dempe de mest snakkesalige og til å spørre dem som ikke sier så mye" (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 63). En utfordring i fokusgruppeintervju kan være å holde fast ved temaene og spørsmålene som blir stilt. Underveis i intervjuet, kunne temaene ha en tendens til å havne litt på siden av spørsmålene. I en slik sammenheng fungerte fokusgruppeintervju som en god metode til å få samtalen over på rett spor da en av deltakerne kunne si "*tilbake til spørsmålet ditt*" eller "*det du egentlig spurte om var vel..*". Jeg opplevde at deltakerne gjorde dette på en behagelig måte for gruppen slik at samtalen skled videre uten noen form for uønsket stillhet eller brudd.

Å få en god stemning i gruppen, var noe av det som jeg er mest spent på forhånd. Det var derfor fint å oppleve at stemningen virket uformell og positiv i begge gruppene. De hadde en lett og fin tone seg i mellom, spøkte og lo underveis i intervjuet og virket svært tilstedeværende. Slik dette fungerte, tror jeg det bidro til å få fram all informasjonen i materialet.

3.4.3 Utvalg

Utvalget mitt består av to styrergrupper i to ulike kommuner. I hver gruppe var det fem styrere til stede. Jeg valgte å intervju to fokusgrupper for å sikre en større variasjon i materialet.

I tillegg til å gjennomføre fokusgruppe utarbeidet jeg også et spørreskjema om faktaopplysninger om barnehagene og deltakerne (vedlegg 2). Dette for å spare tid under selve intervjuet. På spørreskjemaene ble deltakerne spurt om antall år de har arbeidet som styrer, alder, spørsmål om personalets utdanning, barnehagens størrelse og godkjenningsår etc. Deltakerne ble bedt om å fylle ut skjemaene på forhånd. Skjemaene ble benyttet for å få et bilde av bakgrunnsinformasjon, og siden dette er en liten gruppe er det viktig å ivareta konfidensialitet i utformingen av skjemaet.

Utvalget representerer styrere av begge kjønn (mest kvinner) i alder mellom 37 og 54 år. Barnehagene har ulike størrelser og både private og offentlige barnehager er representert. I den ene gruppen er snittet for antall år i arbeid som styrer 16, 4 år og i den andre 13, 3 år. Det kan også nevnes at 8 av styrerne har arbeidet 10 år eller mer som styrer i barnehage og tre av disse har vært styrere i mer enn 20 år. I den ene gruppen varierte barnehagenes størrelse fra 14 til 51 barn, og i den andre var det mellom 18 og 69 barn. I den ene gruppen hadde den minste barnehagen 6 ansatte og den største 15 ansatte. I den andre gruppen var det i den minste barnehagen 8 ansatte mot 22 ansatte i den største barnehagen.

3.4.4 Adgang til forskningsfeltet

Å skrive noe om styrerrollen i barnehagen, var klart for meg lenge før jeg hadde bestemt meg for hvilket tema jeg skulle velge. Jeg har etter arbeid i ulike kommune et nettverk av styrere som jeg har holdt kontakt med gjennom bl.a. faglige work-shops. I flere sammenhenger har jeg snakket med dem om at jeg ønsket å intervju dem i forbindelse med min masteroppgave. Etter hvert ble problemstillingene jeg ønsket å skrive om klare, og jeg formulerte da skriftlig informasjon til styrene om hva oppgaven kom til å handle om og konkrete spørsmål om dette var noe de kunne tenke seg å delta i. Det må også sies at det har vært en betenkning for meg å spørre styrere som jeg kjenner fra før, fordi det for de som kjenner meg er ganske åpenbart hvem de er. På den annen side er det ikke fokus på enkeltpersoner siden jeg benytter fokusgruppeintervju som metode. Alle styrerne svarte umiddelbart positivt på henvendelsen og de aller fleste hadde praktisk mulighet til å stille opp den aktuelle dagen. I etterkant av fokusgruppeintervjuet gav de positive tilbakemeldinger om at de syntes fokusgruppeintervjuet også hadde nyttig og positivt relevans til deres egen arbeidssituasjon.

3.4.5 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene selv. Etter at jeg hadde skrevet ut intervjuene til tekst hørte jeg gjennom intervjuene og kontrollere med den nedskrevne teksten. I mitt førsteutkast av transkribering av intervjuene, forsøkte jeg å gjengi intervjuene så ordrette som mulig uavhengig av dialekt og med alle småord og jeg markerte pauser og følelsesytringer som for eksempel latter. Kvale understreker at transkripsjon innebærer etiske spørsmål og at ordrette transkripsjoner kan medføre "*en uønsket stigmatisering av personer eller grupper*" (Kvale et al., 2009, s. 195). Når sitater benyttes i teksten er direkte sitat derfor skrevet på bokmål, og jeg har fjernet småord som ikke har betydning for innholdet. Dette har jeg gjort av hensyn til konfidensialitet

og at deltakerne ikke skal oppleve seg utlevert på noen som helst måte. Dessuten ønsker jeg at leseren først og fremst fokuserer på innholdet.

For å understreke at det er muntlig tale og ikke skriftlige setninger som jeg gjengir i sitatene fra fokusgruppeintervjuene, benytter jeg ikke de vanlige tegnsettingene i skriftspråket (Valvatne & Sandvik, 2002). Jeg benytter prikker for å markere pauser: en prikk for liten pause (ca ett sekund) og lenger pauser med to eller tre prikker. Spørsmålstejn benyttes ved spørrende setninger, og store bokstaver benyttes bare når noe sies med ekstra trykk, ellers brukes små bokstaver, også i starten på ”setninger” (Valvatne & Sandvik, 2002). Jeg velger å benytte en slik metode da den muntlige teksten får en mer standardisert form noe som kan være betydningsfullt for å presentere det som blir sagt på en kvalifisert måte.

3.4.6 Analyse

Det er mine hovedspørsmål som er inngangen til analysen. Min analyse startet egentlig da jeg planla spørsmålene til fokusgruppeintervjuet. For å kunne arbeidet med datamaterialet mitt måtte jeg ha definert for meg selv rammer om hva slags informasjon jeg var ute etter, hvilke spørsmål jeg ønsket å stille og hvordan jeg ønsket å stille spørsmålene for å få den informasjonen jeg trengte. Kvale anbefaler å stille spørsmålet: ”Hvordan kan jeg utføre intervjuene slik at betydningen kan analyseres på en sammenhengende og kreativ måte?” (Kvale et al., 2009, s.198). Samtidig erfarte jeg at dette var en fin hjelp til å begrense temaet og holde meg til sporet på hva jeg ser etter. Jeg opplever også at planleggingen, gjennomføringen og analysen av forskningsprosessen er spennende i seg selv fordi ingenting egentlig er gitt på forhånd, samtidig som jeg vet hva jeg leter etter. Dette spenningsforholdet opplever jeg at skaper framdrift i prosjektet.

Det er mange måter å nærme seg teksten i fokusgruppeintervjuene på, selv om det følgende sitatet gir en viss åpenhet: ”There is no specific way to analyzing focus group data” (Hatch, 2007, s.70). Det er likevel er mange måter å sortere og organisere den informasjonen som er interessant. I mitt material innebærer det at jeg leste gjennom intervjuene på ulike måter. En lesning var å se etter de ulike deltakerne og en annen etter ulike tema. Her merket jeg ut deltakere og temaer med ulike farger. På denne måten kunne jeg raskt få et visuelt bilde på om det var store forskjeller på deltakelsen i samtalen og om det var forskjeller på hvor mye fokusgruppene snakket innen temaene. Jeg leste også intervjuene på tvers ved å lese hva de svarte på de ulike spørsmålene i hvert fokusgruppeintervju. Ved å gå inn i materialet på denne måten kunne jeg se etter

likheter og variasjoner. Jeg forsøkte også å se etter variasjoner som kunne ha en forklaring i bakgrunnsinformasjonen som jeg fikk i spørreskjemaene (kapittel 3.4.3).

3.4.7 Etikk

Det vil alltid være etiske utfordringer i forbindelse med et forskningsintervju (Kvale et al., 2009, s. 35). Å være seg bevisst den sosiale relasjonen man har til de en skal intervjuer for å skape åpenhet samtidig som en har respekt, er en viktig balansegang (Kvale et al., 2009). I min intervjusituasjon, kjente jeg mer eller mindre alle de involverte fra før. Jeg var derfor ekstra nøye med å informere godt og å være så konkret som mulig på hva jeg var ute etter og hvordan informasjonen kom til å bli håndtert. Å skape en god og åpen atmosfære, å ivareta min relasjon med den enkelte i gruppen kombinert med mitt behov for å skaffe meg informasjon, krever etter mitt skjønn en tilnærming basert på respekt, varme og tydelighet. Siden jeg kjente deltakerne, kunne det også være problematisk å få det nødvendige forskerblikket. ”Familiarity breeds inattention”, sier Hatch (Barclay-Mclaughlin & Hatch, 2005, s. 226). Dette kan også gjelde motsatt vei, at denne nærheten står i veien for at styrerne åpner seg overfor meg. Dette utgangspunktet førte til at jeg har vært påpasselig med å ivareta de formelle retningslinjene og å gi fyldig informasjon.

Etter at personopplysningsloven kom i 2001, ble det meldeplikt for alle prosjekter der personopplysninger behandles elektronisk (Dalen, 2011). Selv om det viste seg at mitt prosjekt ikke var meldepliktig, meldte jeg det likevel inn for å få det vurdert hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Et prosjekt som krever aktiv deltakelse, krever også informert samtykke fra deltakerne og deltakerne skal også kunne trekke seg ut dersom de ønsker det (Dalen, 2011). I mitt tilfelle valgte jeg å informere både muntlig og skriftlig (vedlegg 1). Deltakerne undertegnet samtykke for å delta og underveis i skriveprosessen har jeg vurdert om det er informasjon som de kan ha interesse av å få, eller om det er formuleringer i samtykket som bør endres eller føyes til. En stor del av et prosjekt som dette blir til underveis og i analyseprosessen. På bakgrunn av fleksibiliteten dette innebærer skriver Monica Dalen: ”Derfor må forskeren hele tiden vurdere om det er behov for å revurdere tidligere formuleringer om samtykke” (Dalen, 2011, s. 112)

Selv om mitt prosjekt av NSD ble vurdert til ikke å være konsesjonspliktig, skal opplysningene selvsagt behandles slik at det ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner. Den enkelte deltaker må være helt trygg på at opplysninger som kommer fram i intervjuet, behandles konfidensielt. Ved formidling og presentasjon er det viktig å

anonymisere informantene (Dalen, 2011). I mitt arbeid med fokusgruppeintervjuene, har det vært en vurdering å bruke den informasjonen jeg fikk på en respektfull måte både av hensyn til den enkelte og gruppene som helhet.

4 RESULTATER

Jeg vil her presentere resultatene fra fokusgruppeintervjuene. Presentasjonen som følger er min beskrivelse av resultatene ut i fra min forståelseshorisont. Jeg forsøker å gjøre stoffet lett tilgjengelig for leseren ved bruk av sitater, samtidig som jeg forsøker å gi en mest mulig helhetlig presentasjon som også viser sammenheng og mening. Se også kapittel 3.4.5 om transkribering. Det er selvsagt ikke mulig å gjengi hele intervjuet, og jeg har valgt å samle beskrivelsene innenfor samme tema. De tre forskningsspørsmålene danner strukturen for resultatene. De presenteres i hvert sitt kapittel:

- 4.1 Hvordan forstår styrerne personalkvalitet i barnehagen?
- 4.2 Hvordan organiserer, styrer og leder styrerne personalkvalitet i det daglige arbeidet?
- 4.3 Hva er det som er hinder for personalkvalitet?

I begge fokusgruppeintervjuene var klimaet preget av en gjennomgående opplevelse av at gruppene støttet hverandre. Det var mye humor underveis, både om morsomme episoder, men også om alvorlige temaer. Det er et ideal å se etter det som er litt uventet og overraskende og som skiller seg ut, men en gjennomgående opplevelse var at det var få eller ingen motsetninger og uenigheter. Selve gruppedynamikken var god og alle deltakerne deltok i diskusjonene som var preget av åpenhet og at alle ble inkludert. Deltakerne tilførte stadig nye innspill og samtalen gikk fram og tilbake om de ulike temaene. Diskusjonene var innholdsrike og temaene var mange, men noen temaer fikk større oppmerksomhet enn andre. For eksempel kom det fram veldig mange innspill når vi snakket om ulike måter å fremme refleksjon og få innspill fra personalet. Jeg har i presentasjonen av resultatene valgt ut noe ut i fra det som skapte størst engasjement og det som jeg selv synes er interessant.

4.1 Hva er personalkvalitet?

Mitt første spørsmål til styrerne er hvordan de forstår personalkvalitet. Begrepet `personalkvalitet` hadde jeg ikke definert på forhånd. For meg er det et praktisk begrep som rommer mye og slikt sett gir en åpen tilnærming til at jeg skal få vite hvordan styrerne faktisk forstår dette med personalkvalitet i barnehage. Jeg tenkte også at dersom de hadde motforestillinger mot begrepet og om de evt. hadde spørsmål til det så ville det komme fram. Samtidig brukte jeg også begrepet delt i to ord, altså kvalitet og personalet i sammenheng, for eksempel ved at jeg spurte om hvilke kvaliteter ved

personalet de ser på som viktig i barnehagesammenheng. Deltakerne stilte ikke spørsmål rundt selve begrepet og svarene kom helt naturlig etter at spørsmålet var stilt. Jeg tror at grunnen til det kan være at styrerne innenfor barnehagekonteksten er inneforstått med hva som skjuler seg i begrepet og forstår intuitivt hva som ligger i det. Fokusgruppeintervjuene foregikk i en kontekst der alt annet for en liten stund var lukket ute: Vi satt samlet rundt et bord med felles bakgrunn som barnehagelærere og felles historie fra barnehageerfaring i kommunen, i et sosialt fellesskap og genuint opptatt av faget.

4.1.1 Handlingskompetanse og samspill med barna

På spørsmålet om hva personalkvalitet er, poengterer begge fokusgruppene at kvalitet hos personalet er sammensatt. De er opptatt av både det faglige, teorien og kunnskapen og hvordan personalet utførte arbeidet. De gav uttrykk for at dette var et stort spørsmål som ikke lot seg besvare med få ord.

En sa det slik:

”jeg synes det er et veldig omfattende..jeg tenker det er både den faglige biten og ikke minst hvordan de gjør bruk av den.for jeg tenker du kan gjerne være faglig sterk og ikke greie å kunne bruke det i praksis”

Her setter vedkommende ord på et dilemma som nok er kjent fra hverdagen i barnehagen. Teoretisk kunnskap alene er ikke tilstrekkelig i en praktisk barnehagehverdag, personalet må også ha de nødvendige ferdighetene til å jobbe i barnehagen. Å forholde seg til og agere sammen med enkeltbarnet og barnegruppen, er en nødvendig egenskap. Det som er hovedsaken for styrerne er hvordan barnet har det:

”mer enn faglige begrunnelser.det er viktigere for meg å se at de voksne sikrer behov og god utvikling med barna.og så kommer de voksenmøtepunktene med det faglige gjerne.men viktigst av alt er det med barna.og så er det det med kompetanse som du sa.hva er det?er det å gjøre det riktige eller å vite hva som kunne ha vært riktig?”

Jeg tror ofte at styrerne utenfra oppfattes som at de ser på arbeidet med administrasjon og personalarbeid som mer betydningsfullt enn arbeidet med barna. Det er kanskje fordi at styreren ofte ikke den som i første rekke møter barn og foreldre. Kanskje er det i litt mer ”alvorligere” sammenhenger at styreren kommer inn i bildet. Det er gjerne i sammenheng med avtalte møter når det er noe spesielt man ønsker å ta opp at styreren treffes. Som det kommer fram av spørreskjemaene i kapittel 3.4.3 varierer barnehagenes størrelse. Det er ingen forskjell i svarene fra styrere som har full

administrasjonstid, og styrere som har kombinert stilling som pedagogisk leder og styrer og deler sin stilling mellom avdeling og kontor når det gjelder dette. Dette bekreftes da en annen av styrerne uttrykker:

”jeg er også veldig på det du sier.at det må være både og...jeg har til og med opplevd at du ikke er så god til å ha samspill med ungene for eksempel.det tenker jeg altså om personalkvalitet.samspillet med ungene er jo nummer EN”

Det ser altså ut til at styrernes avveininger om personalets forhold til teori og praksis handler om at de først og fremst er opptatt av barnet. Denne deltakeren beskriver den komplekse rollen som personalet har i møtet med barnet: Det å bruke teorien i det praktiske arbeidet og samtidig se at det som skjer i barnets liv her og nå er viktig både akkurat nå og for framtiden. Vedkommende uttrykker betydningen av mestring som livsstyrkende samtidig som personalets egen refleksjonsevne framheves som en egenskap i hele barnehagearbeidet:

”det hjelper ikke å bare ha teorien.men du må kunne utføre det i praksis..du må kunne ta det der og da.se nå og framtid samtidig.det du gjør nå med det lille barnet.det legger noe for videre.og så er det det med mestring..å få ryggraden på det lille barnet sterkt”

At styrerne er opptatt av barnet kommer også til uttrykk når de snakker om tilstedeværelse. Personalets evne til å være mentalt til stede ses av styrerne som en viktig egenskap. Det å være tilstede handler mye om å være med i barnas lek og understøtte barnas aktivitet og å være opptatt av det samme som barna. Selv om hverdagen kan være hektisk for mange, også for styrere, framhever de betydningen av net som to av dem sier her hvor deres syn på betydningen av barndommens egenverdi og barnet som subjekt til syne:

*”jeg tenker og på det å være til stede.. tilstedeværelse”
”her og nå..det ser jeg på som viktig”*

Deltakerne fortsetter med å understreke hvor betydningsfull barnehagens kvalitet er, sett i et lengre perspektiv. Som det kommer fram av utvalget, har åtte av styrerne arbeidet i barnehagen i mer enn ti år. De kjenner lokalmiljøet godt og noen av dem har så smått opplevd å møte neste generasjon i barnehagen. De fleste bor i lokalmiljøet og møter jevnlig barn og unge som har gått i barnehagen tidligere. Disse styrene opplever

å ha nærhet til familier i hele oppveksten til barnet og møter dem i ulike sammenhenger. På denne måte kan de få unike tilbakemeldinger:

”det får vi iblant fra ungdommer som har gått i barnehagen..`hva husker du best?`det var jo den som lekte eller den som gjorde...eller den som var sint ”

Kanskje er dette spesielt for barnehager som ligger i en bygd eller på et tettsted. Likevel vil jeg tro at det er relativt vanlig at styrere opplever dette, spesielt med tanke på at styrerne er en stabil yrkesgruppe. Undersøkelser viser at over 42 prosent av styrerne har vært ansatt i samme barnehage i mer enn åtte år (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Dette gjør at styrere ofte har kontakt med barn og foreldre over mange år, også etter at de har sluttet i barnehagen. Av denne grunn kan styrerne få tilbakemeldinger om deres opplevelse av barnehagetiden og på denne måten få verdifull informasjon om kvaliteten.

4.1.2 Refleksjon og verdier

Hvordan styrere forstår kvalitet hos personalet, er sammensatt og inneholder mange nivå. Spesielt framheves betydningen av refleksjon som betydningsfull:

”det å reflektere sammen og..over ja hverdagen i barnehagen.det og synes jeg er viktig.hvorfor gjør vi som vi gjør og få personalet til å sette ord på hvorfor handlingene blir som de blir.det tror jeg handler om kvalitet”

Dette er også framhevet i rammeplanen som betydningsfullt, men vi skal senere se at muligheten for og rammene rundt refleksjon er truet av en stadig mer presset hverdag. For at personalet gjennomfører refleksjon som en del av en arbeidsprosess, er praktiske og økonomiske rammer nødvendige betingelser.

Jeg tør påstå at arbeid med holdninger og verdier er godt kjent for barnehager. Min erfaring er at vi jobbet relativt mye med dette, og både i egen barnehage og felles for alle barnehagene i en kommune, hadde vi prosesser for å finne fram til felles verdier. I dialogen under kommer det fram hvor engasjerte styrerne er i dette arbeidet, og hvordan de støtter hverandre med betydningen av dette. Dette er også blant kravene som rammeplanen setter, men slik jeg oppfattet det, bærer ikke måten styrerne snakker preg av krav og pålegg, men snarere at arbeid med refleksjon og verdier er en uunnværlig og viktig prosess. Under supplerer tre styrere hverandre:

”ja vi snakker mye om holdninger.jeg synes det handler mye om personalkvalitet, hvilke holdninger har du til utførelsen av jobben din.enten du er assistent, førskolelærer eller styrer altså..hvordan er jeg i møtet med brukerne?”

”ja det kommer til syne...dette er OSS”

”det med holdninger og verdier er kanskje det viktigste..kombinert med rammeplanen”

Det er grunnleggende å starte med verdier og holdninger når man ønsker en felles tilnærming til arbeidet. I en organisasjon som barnehagen der personalet er ulike i alder, utdannelsesnivå, kulturer etc, kan felles verdier skape en nødvendig plattform som skaper identitet og fellesskap, samtidig som det kan fungere som et overordnet tema som skaper en koreografi i hverdagen.

Styrerne legger ikke skjul på at de selv mener at de også har en viktig rolle i personalkvaliteten. God kjemi og å motivere personalet i arbeidet er viktig for kvaliteten. Sitatet under vitner om at de stiller høye krav til seg selv som ledere, de skal både få til den gode dialogen og gi tilbakemeldinger om det som må endres nettopp for at personalet skal gis muligheten til forbedre seg i arbeidet:

”jeg tror du må ha en kjemi på en måte med personalet ditt eller personalgruppen.det er noe med å ha en løs dialog og at ting ikke trenger å være så alvorlig til enhver tid. men at du tør å si fra hvis det er noe du ikke er enig i..samtidig som det er greit å få tilbakemelding om de tingene du ikke er så god på”

De gir uttrykk for at de må gi mye av seg selv. Som styrer skal man ikke ”bare” være en god leder – du skal selv også være en rollemodell som pedagog og være inspirerende og gi energi til andre:

”at du som pedagog er en motivatør.at du greier å motivere.gi glød til de andre”

Dette kjenner jeg godt igjen fra arbeidet i barnehagen: Jeg var opptatt å framstå som troverdig. Jeg ønsket sammenheng i det jeg sa og gjorde, både menneskelig og faglig sett.

4.1.3 Endringskompetanse

Styrerne framhever endringskompetanse og fleksibilitet som viktige egenskaper hos personalet. De virker til å være inneforstått med alle skiftene som skjer og de er bevisst eller ubevisst innstilt på endringer. I mitt materiale framhever de betydningen av viljen

og evnet til å endre både seg selv, planer og til å ta imot nye ting som en faktor for kvalitet. Samtidig er de litt tilbakeholdne med å bruke ”store” ord som *dynamiske*:

”vi må vurdere det ordentlig.ikke bare si.`nei det har vi aldri gjort`.være litt dynamiske.er det ikke det det heter?ikke legge oss flate.men samtidig.ja.ta en vurdering”

”ja, personalkvalitet er jo hele tiden i forandring tenker jeg..det er jo på en måte ikke noe `slik er det`..enkelte ganger kan det være viktig å ha det.andre ganger kan det være noe annet som spiller inn så det bør jo være i forandring.tenker jeg”

Selv om styrerne er innstil på forandringer og ser ut til å mene at dette er helt naturlig, kan det likevel være en stor utfordring for personalet. Svarene fra styrerne tyder på at de forventer stor endringsvilje hos personalet og gjelder alt fra planarbeid til barns medvirkning i hverdagssituasjoner:

”da tenker jeg at du kan ta ting på sparket eller du kan gjøre om på planer.eller du kan være fleksibel i forhold til .. det gjelder jo det andre personalet og det har noe med samarbeid å gjøre.å være fleksibel på arbeidsoppgaver.at selv om jeg står på den og den arbeidsoppgava så kan jeg ta noe annet i dag for det passer bedre”

”la oss si at det er du som skal ha bleieskift. og så vil et barn heller at jeg for eksempel skal skifte den bleien så gjør jeg jo det.”

Jeg tror at forventningen om hurtige endringer og omstillinger i forhold til planlagte gjøremål, kan være krevende for det øvrige personalet. I hvert fall innebærer det en årvåkenhet og en fleksibilitet som de bør forberedes på og veiledes i forhold til.

I diskusjonene er styrerne helt enige, de supplerer hverandre og fullfører hverandres setninger. Det er nesten som de snakker med en stemme. Dette er et fenomen som også kan kjennes igjen fra forskning som beskriver hvordan grupper av menn og grupper av kvinner snakker sammen i en gruppe. Det som kan oppfattes som avbrytelser i samtaler blant menn, oppfattes snarere som oppmuntringer og støtte i grupper av kvinner (Tannen, 1994). I begge fokusgruppene er det gjennomgående hvor samstemte styrerne er. Jeg tror også det handler om at de er åpne for hverandres innspill og at det er stor takhøyde og plass til ulike ytringer og syn. Kanskje er denne evnen til fleksibilitet og til å godta ulike syn, en del av en ”barnehagekultur”. Dette er gode og positive egenskaper som fremmer dynamikken og den gode stemningen i gruppen.

4.1.4 Foreldresamarbeid

Et annet område som jeg vil trekke fram er kvalitet på personalets samarbeid med foreldrene. Kanskje tok de opp temaet fordi de vet at jeg er interessert i det gjennom arbeidet mitt, men det var likevel de som brakte det inn i samtalen. De er opptatt av sammenhengen mellom personalets forhold til foreldrene og barnets trivsel i barnehagen:

”hvis vi ikke viser respekt for hver enkelt foreldre så får vi ikke trygghet hos barnet”

De diskuterte også at alle endringene som skjer, kan være vanskelig for personalet å forholde seg til. Med tanke på at personalet består av både ufaglærte og faglærte med både mye og lite erfaring, kan dette i seg selv være en utfordring:

”det er viktig for jeg tenker barnehagen er ikke det som den...vi som har jobba så mange år.barnehagen er ikke det den en gang var”

”nei.det er sant”

”det tror jeg kanskje kan være. ja for enkelte kan det være litt vanskelig”

” ja.det tenker jeg og”

”ja.både tiden og barna endrer seg jo”

” foreldrene endrer seg”

Flere av styrerne har sett denne endringen over tid og erfart hvordan foreldrenes rolle har endre seg. Fra at foreldre tidligere var passive mottakere av barnehageplass til at de opplever at flere og flere stiller krav til barnehagen. De aller fleste av styrerne har vært styrer siden flere år før bestemmelsen om rett til barnehageplass kom i 2009 og formidler et skifte i foreldrenes rolle.

Jeg tror at retten til barnehageplass endret foreldrenes rolle, og kan ha ført til at foreldrene har blitt en mer betydningsfull samarbeidspartner for barnehagen. Foreldrenes rolle ble også styrket gjennom lovverket ved formålsparagrafens endring som trådte i kraft i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Et økt foreldresamarbeid kan være både berikende og krevende, men den største utfordringen fra barnehagens side, og dermed for styrerne, er kanskje at foreldrene skal oppleve en helhetlig kvalitet på barnehagetilbudet. Foreldrene opplever først og fremst barnehagen gjennom hente- og bringesituasjonen og samtaler med personalet. For øvrig skjer innblikket gjennom dokumentasjon og informasjon som barnehagen gir. Barnehagen jobber kanskje både systematisk og godt med rammeplanens fagområder uten at dette nødvendigvis er synlig for foreldrene:

”vi står litt der at vi skal prøve å se ting fra foreldrenes side også.du kan se det i perioder der det ikke er så synlig personalkvalitet overfor foreldrene.jeg kan vite at vi jobber med mange ting..men overfor foreldrene som henter når det er fravær, sykdom den type ting så vil vi ikke utad utstråle noe særlig personalkvalitet.tror jeg”

Nørregård-Nielsen hevder i sin bok at foreldrene først og fremst er opptatt av at det skal være nok personale til stede i barnhagen (Nørregård-Nielsen, 2006). De er ikke så opptatt av om de er barnehagelærere, fagarbeidere eller assistenter (Nørregård-Nielsen, 2006). Styrenes utfordring er at de ikke kan styre strukturelle faktorer og økonomiske rammer som rammer det faglige pedagogiske arbeidet. Samtidig skaper kan hende fravær av personalet savn hos barna etter deres ”yndlingsvoksne” og avlysning/ending aktiviteter som forringer barnas opplevelse som i sin tur gjør at foreldrene opplever dårlig kvalitet. En av deltakerne spør seg hva foreldrene ser etter når det gjelder kvalitet:

”er det den stabile som er der hver dag som kanskje ikke har den kjempefaglige tyngden.eller?”

En annen bekrefter denne antagelsen ved å si at foreldrene først og fremst er opptatt av at de voksne ser og hører deres barn:

”jeg tror at foreldrene er mye mer opptatt av de menneskelige ressursene enn alle andre ting vi gjør. alle planene vi har og..det er fint at vi har planer.men hvordan de voksne er.hvordan de voksne møter meg som foreldre og barnet mitt.det er jo det aller viktigste.det er det vi blir målt etter.tenker jeg”

Det bekreftes også i flere undersøkelser at foreldre ikke setter det pedagogiske innholdet øverst når de blir spurt om hva som er viktigst i barnehagen. De fleste foreldre svarer at det viktigste er at barna får leke med andre barn og opplever trygghet og omsorg fra de voksne og (Tholin et al., 2009). Foreldreutvalget for barnehager fikk tilsvarende resultat i sin spørreundersøkelse fra 2014 (Foreldreutvalget for barnehager, 2014).

Det er en del i barnehagen som ikke lar seg dokumentere. Spesielt framhever styrerne følelser og god kommunikasjon. Både følelsen hos de voksne av at noe er veldig bra og barnets respons på og med følelser i en situasjon er vanskelig å dokumentere.

Kanskje er dette de aller viktigste hendelsene i barnas liv i barnehagen, men å dokumentere de på en god måte er bortimot umulig:

”det er supervanskelig å dokumentere noen av tingene som er så bra..følelser av noe bra er vanskelig å dokumentere”

”da kan man kanskje snakke om kommunikasjon.jeg hadde en episode med et barn og vi hadde det bare så kjempemorsomt og det var vanskelig å dokumentere..vi holdt bare på å le oss i hjel der og da.det var bare morsomt og helt umulig å forklare hvorfor vi lo for vi bare lo og lo og det var helt sånn..det var bare tull og tøys..så var jeg så heldig at mammaen kom og leverte i dag.det var gull verdt å være i den garderoben akkurat når hun kom da for det vi opplevde da er IKKE dokumenterbart altså”

4.2 Hvordan organiserer, styrer og leder styrere personalkvalitet?

Vi har nå sett på hva styrerne opplever at personalkvalitet er. I denne delen ser jeg nærmere på hva styrerne svarer når det gjelder organisering, styring og ledelse av personalkvaliteten. I første del var spørsmålet hva kvalitet som omhandler personalet er, i denne delen ser jeg nærmere på hva styrerne *gjør* for å oppnå dette. Svarene jeg fikk tyder på at styrerne ikke skiller mellom de tre begrepene organisere, styre og lede. Det virket som at betydningen ble oppfattet til å være ganske like og at de dessuten kan gå over i hverandre uten skillelinjer. Jeg tror dessuten at det kan være individuelle forskjeller i hvordan styrerne oppfatter forskjellen mellom å organisere, styre og lede, og at de dessuten utfører oppgavene forskjellig.

I de barnehagene disse styrerne arbeider, er det ikke andre i ledelsen slik som for eksempel faglederstillinger som er opprettet andre steder. Styrerne i disse barnehagene er i praksis alene om å utføre ledelsen selv om kanskje enkelte oppgaver delegeres.

En annen faktor kan være at barnehagens struktur og oppbygging i seg selv gjør det naturlig ikke å skille på begrepne. En rektor i skolen ville kanskje hatt grunnlag for å tolke spørsmålet annerledes fordi organiserings-, styrings- og ledelsesoppgaver er fordelt til ulike funksjoner. For eksempel at rektor og inspektør har fordelt oppgaver som naturlig hører hjemme i ulike kategorier. For eksempel organisering av grupper, utarbeiding av lokale læreplaner eller å følge opp FAU-møter.

Styrerne var innom mange tema i denne delen av fokusgruppeintervjuet bl.a. hvordan de arbeidet med spesialpedagogiske tiltak og barnevern. De snakket også om hvordan

de organiserer arbeidet og hvordan planleggingstid benyttes, både hos barnehagelærere og assistenter. Jeg velger ikke å presentere dette materialet fordi det ville bli mye enkeltteksempler, dessuten er mye av dette kjent praksis i barnehage og stoff som er mulig å finne andre steder.

4.2.1 Metoder og verktøy for personalkvalitet

I første del da jeg spurte hvordan styrerne oppfatter personalkvalitet ble refleksjon framhevet som en viktig forutsetning. Dette blir forsterket i denne delen av intervjuet der jeg spør hva de gjør og hvordan. I denne sammenheng understrekes betydningen av refleksjon og personalmøtene trekkes fram som en viktig ramme for å sette i gang disse prosessene. Igjen vender de blikket mot seg selv som den som har ansvaret for å skape refleksjon:

”du snakket om refleksjon i stad.jeg tenker en del av jobben vår er å sette i gang refleksjon.vi skal ikke reflektere for andre.ja noen ganger så må vi si hvordan vi vil ha det og hva vi tenker og ikke være for utydelig.det hjelper ingen.men å være igangsetter for en refleksjon..det er jo en utfordring for et godt personalmøte.å innlede på en sånn måte at du skaper litt tanker..kritiske tanker eller..ja refleksjon. ikke kritiske som kritikk”

Noe som overrasker meg og som etter min oppfatning skiller seg litt ut, er det rike utvalget av metoder og verktøy som styrerne nevner at de benytter i arbeidet. Dette fanget min oppmerksomhet da jeg opplever at disse innspillene skiller seg litt ut, og jeg velger derfor i å presentere de mange innspillene om metoder og verktøy som styrerne refererte til i arbeidet med personalkvalitet. Dette var ikke så tydelig i selve intervjusituasjonene som ved gjennomlytting og transkriberingen. I arbeidet med å se intervjuene som helhet, åpenbarte det seg en hel del strukturerte metoder, verktøy og systematiske arbeidsmetoder. De ble ofte nevnt i bisetninger eller som en henvisning for å forklare en aktivitet.

Jeg vil her kort nevne de aller fleste av metodene og verktøyene de trekker fram. Jeg vil også føye til at det ikke er sikkert jeg hadde fanget opp og blitt oppmerksom på de ulike innspillene hvis jeg selv ikke hadde hatt kjennskap til noen av disse verktøyene og metodene.

4.2.1.1 Dialogspill

I samtalen om refleksjon, er det en av styrerne som sier at hun benytter *dialogspill*. Dialogspill kan være en måte å fremme refleksjon og læring utformet som et spill med kort med påstander eller lignende. Det kan utformes etter behov ettersom hvilket område eller tema som er aktuelt. Jeg kjenner ikke til opprinnelsen til ”dialogspill”.

” jeg har et godt eksempel på det i forhold til å bruke dialogspill i forhold til det med refleksjon.på siste plandag nå.vi skulle evaluere årsplanen for i fjor.så laget jeg påstander av alle målsettingene i årsplanen for hva som står hva vi skal gjøre..hva vi skal ha fokus på.og det ble så bra.og de jobbet avdelingsvis og det ble så gode refleksjoner rundt på avdelingene”

Det viser seg at flere bruker dialogspill som metode, og en annen styrer forteller at de bruker dialogspill på mange ulike temaer:

”vi har mange dialogbokser i barnehagen nå.`dette her trenger vi å gå litt mer i dybden på`.og så lager vi noen påstander og tar et dialogspill på det..jeg synes at det er en kjempebra måte å jobbe på”

Her har barnehagen funnet fram til en systematisk metode for refleksjon. På denne måten kan de utvikle arbeidet og samtidig sørge for at flere temaer blir ivaretatt. Dette er også et eksempel på at styrerne ofte må være oppfinnsomme og kreative i arbeidet og gjerne tilpasser eksisterende verktøy til eget bruk.

4.2.1.2 Kafèdialog

Et annet verktøy som nevnes er *kafèdialog*, der deltakerne blir inndelt i grupper og diskuterer ulike temaer ved ulike ”kafèbord”. Deltakerne oppholder seg en viss tid ved hvert bord. Jeg kjenner ikke til opprinnelsen til ”kafèdialog”. Kafèdialog kan være en måte å samle innspill og tilbakemeldinger. Metoden inkluderer alle uavhengig av kompetansenivå og erfaring. Samtidig skapes rom for at alle kan bidra og at alle kan få læringsutbytte:

”vi brukte kafèdialog på evalueringen før ferien og det var og veldig all right”

Jeg tror dette er en godt egnet måte å arbeide på, både ut i fra de strukturelle rammene barnehagen har og for å nå målene for virksomheten. I tillegg tror jeg en ledelse av de pedagogiske prosessene i barnehagen der lederen er delaktig i prosessene sammen med medarbeiderne, både skaper et godt pedagogisk arbeid og et trivelig arbeidsmiljø.

Deltakerne ble underveis i intervjuet spurt om hvordan de arbeider for å få ideer til nye måter å arbeide på. De svarte da:

”så blir man gjerne introdusert for noen nye ting hvis man er på noen kurs eller møter og så har du veldig lyst til å prøve det ut i praksis.. og så deler vi det etterpå”

Jeg tror at delingskulturen er utbredt blant styrere. Møtepunkter med de andre styrerne verdsettes gjerne høyt og ses på som et viktig forum for kvalitetsutvikling. Jeg har selv mange gode erfaringer fra slike grupper både som deltaker og leder. I denne sammenhengen ble det utviklet mange nødvendige dokumenter, fra planer kompetansetiltak, rutiner for nyansatte, retningslinjer for sikkerhet etc.

4.2.1.3 Arbeid med forventninger

Forventningsavklaring ses som et viktig verktøy til å definere hva arbeidet i barnehagen er. Dessuten gir det muligheter til å avklare hva personalet allerede er gode på og hva de trenger veiledning på, og kanskje også som en mulighet til finne fram til felles styrker og svakheter i personalgruppen:

”hva er de sterke sidene i det her personalet.hva er de sidene vi trenger å jobbe litt ekstra med. det som jeg har satt fokus på overfor mitt personale er det med forventninger.når du starter opp sånn som i høst.hvilke forventninger har vi til hverandre? og hva forventer jeg av deg? og hva forventer du av meg?det er jo noe med å få satt ord på de tinga som du tenker jobben går ut på.og da er det enklere å få gitt tilbakemeldinger og veiledninger i hverdagen”

Noen forbereder høstens barnehagestart allerede før sommerferien:

”det med forventninger som du sier, det hadde vi som `lekse` over sommeren at de skulle ha klart til planleggingsdagen”

Det er ikke uvanlig at det i barnehagene jobber med langtidsplanlegging. Selv erfarte jeg at det kunne være en fordel å legge planer ett år fram. Ofte er det nødvendig å tenke framover i tid fordi det er lettere å endre ting eller innføre nye ting hos personalet når det blir introdusert på forhånd. Dessuten gir det god forutsigbarhet å introdusere noe i starten av et nytt barnehageår. Virksomheten preges ofte av den personal- og barnegruppen som til enhver tid er i barnehagen og et nytt barnehageår er også en ny start.

Jeg tror at forventningsavklaringer er helt nødvendig også for å ha en god kommunikasjon i barnehagen. Personalet jobber så tett på hverandre at det er nødvendig å ha en ”kommunikasjon om kommunikasjonen”. Det er viktig å avklare overfor hverandre hvordan tilbakemeldinger skjer og hva det skal gis tilbakemeldinger om. En gjensidig forståelse av hvilke spilleregler som gjelder, gjør arbeidssituasjonen mer forutsigbar. Noen barnehager poengterer at de arbeider med forventninger på en systematisk måte:

”vi har jo begynt med eller skal begynne med noe som heter forventningssamtaler med hver enkelt”

4.2.1.4 LP-veiledning

Et verktøy som styrerne også nevner er ”LP-veiledning”, også kjent som LP-modellen (Læringsmiljøsenderet). LP står for ”Læringsmiljø og pedagogisk analyse” og barnehagene samarbeider gjerne med PPT i denne veiledningen. Barnehagene bygger på tidligere erfaring med denne modellen og benytter metoden nettopp for å forbedre leke og læringsmiljøet til barna.

”vi har brukt noe det er vel egentlig et utspring av lp -systemveiledning som ppt har brukt.i forhold til at jeg synes at personalgruppa var litt nede..altså det var ikke den gutsen og den motivasjonen.og det har vært veldig ryddig egentlig”

En annen sier:

”vi har lp-veiledning.og da er det runder.da må du vente med å si noe.og så er det løsninger etterpå og så er det faktorer og det er bestemt jobbing”

Det er ingen tvil om at styrerne opplever at LP-modellen er et nyttig verktøy. Kanskje kan denne type arbeid rett og slett gi noen strukturer på arbeidet i barnehagen som er ”etterlengtet” fordi barnehagen i seg selv ikke har så tydelige rammer. Fra mitt ståsted opplever jeg barnehagen som både krevende og hektisk og tror at systematisk arbeid også er en hjelp til å holde fokus på de ”rette” arbeidsoppgavene. Jeg husker selv at når arbeidet ble hektisk syntes jeg at dagene kunne flyte over i hverandre og at ”blikket” ikke ble så fokusert som det skulle være overfor barna og deres utvikling. Jeg mener selv at å drøfte utfordringer eller enkelthendelser er svært betydningsfullt.

4.2.1.5 ICDP

Styrene trekker også fram ICDP (ICDP Norge) som en annen form for systematisk tilnærming til arbeidet. ICDP (International Child Development Programme) er en metode for omsorgsgivere i å ivareta et utviklingsfremmende samspill med barna. Opplegget er tilpasset ulike bruker grupper og inneholder både implementering, sensitivisering og åtte temaer for godt samspill. Opplegget er utviklet av Karsten Huneide og Henning Rye ved Universitetet i Oslo. Mange pedagoger i barnehagene har hatt opplæring i veiledningen og mange assistenter har deltatt i grupper.

”la oss si at det er du som skal ha bleieskift og så vil et barn heller at jeg for eksempel skal skifte den bleien så gjør jeg jo det.det å ta barnas initiativ.icdp”

”den redefineringen som vi lærte om i icdp har hjulpet oss mange ganger.faktisk.til å se med nye øyer”

Jeg har selv erfaring med ICDP og synes at opplegget passer som ”fot i hose” i barnehagen. Sammenhengen mellom omsorg, meningskaping og trygge rammer gir gode retninger på arbeidet. Dessuten er det relevant til barnehagelovens formål og innholdet i rammeplanen. Min forforståelse er nok en del av grunnen til at jeg merker meg at styrene framhever ICDP, samtidig som grunnen til at de nevner det er jo nettopp i sammenheng med hvordan de jobber med personalkvalitet.

4.2.1.6. Veiledning

I løpet av fokusgruppeintervjuet kommer det fram at styrene både benytter ferdig utarbeidede metoder, metoder de selv har utviklet og en blanding i arbeidet. Det er nedfelt i lovverket at styrene har plikt til å veilede øvrig personale, men det foreligger ingen retningslinjer for hvordan dette gjøres. Veiledning i barnehagen har en lang tradisjon. Det styrene forteller tyder på at veiledning er en oppgave som er godt innarbeidet og som de er godt kjent med. Et eksempel er en som sier:

”vi tok utgangspunkt i ei bok som vi skulle lese noen kapitler i til hver gang vi hadde møte.så skulle de finne noen, enten de tok en videosnutt hvor du på en måte filma deg eller en annen ansatt i et samspill med noen barn.og så snakket vi litt rundt det eller de kom med et veilednings- eller et refleksjonsnotat rundt det.og alle var forberedt”

Min egen erfaring etter mange års arbeid i og med barnehager er at denne løpende veiledningen er meningsfull og av stor betydning. Den gir grunnlag for utvikling av

det pedagogiske innholdet og er et godt redskap i holdningsarbeid. Men det er også utfordrende å drive veiledning, særlig fordi de ansatte har så ulikt kompetansegrunnlag. Og hvordan skal egentlig veiledningen i barnehagen foregå? Jeg har iblant reflektert over at det burde vært mer krav til kompetanse når det gjelder veiledningen som metode, for eksempel ved at veiledningskompetanse er en obligatorisk del i barnehagelærerutdannelsen.

4.2.1.7 Målplaner

Målrettet arbeid i barnehagen er en gammel "tradisjon" i barnehagen, det vil si at å arbeide etter mål i barnehagen er en arbeidsform barnehagens personale kjenner godt, både fra rammeplanen og praksis. Jeg har selv ikke erfaring med å bruke begrepet "målplaner". Slik denne styreren forklarer bruken av målplaner, tyder det på at dette er et verktøy som benyttes for at den enkelte medarbeider skal forplikte seg til å oppnå mål overfor barna.

"oppdraget nå er at avdelingene skal lage målplan i forhold til hvordan skal vi som avdeling jobbe for å få til dette her.for å få det litt innunder huden og så skal vi etter hvert gå mer individuelt for hver enkelt.hva skal jeg som voksen gjøre for at unger skal opplever trygghet og trivsel?"

Det vedkommende sier tyder på at dette også er et verktøy som styrerne bearbeider slik at det passer inn i barnehagens måte å arbeide på.

Som det kommer fra her benytter styrerne mange forskjellige metoder og verktøy for å utvikle barnehagens pedagogikk. Jeg synes det er verdt å merke seg at de ikke bruker dem som "ferdige oppskrifter", men at de med sin egen kompetanse og faglighet tilpasse disse verktøyene til egen praksis.

4.2.2 Betydningen av pedagogiske ledere og assistenter

I tillegg til de ulike verktøyene og metodene, vil jeg også trekke fram at styrerne framhever de pedagogiske ledernes betydning for å oppnå kvalitet i barnehagen:

"pedlerne er egentlig vår forlengende arm ut på avdelingen.for vi sitter på møter og vi bestemmer ting.det er pedlerne som er der.sånn at den rollen de har med å tørre være ledere.den er alfa og omega altså i forhold til det med kvaliteten"

God planlegging, tid til planlegging og gode planer henger tett sammen med de pedagogiske ledernes rolle. Et viktig redskap i hverdagen som løftes er god planlegging, organisering av møter og at det foreligger planer:

”at det er planer for møter.pedmøter.avdelingsmøter”

”ja gode planer”.

”for har du gode planer i bunnen så er det lettere å gå utenom de planene”

Ordvekslingen over bekrefter igjen hvordan styrerne fullfører, supplerer og bekrefter hverandres utspill. Det er nesten som hel bevegelse fra den ene, til den andre og til den tredje personen.

Svært betydningsfullt ses planleggingstiden for assistentene. Lovverket regulerer planleggingstiden forskjellig for de ulike stillingene og assistentenes planleggingstid er ikke tidfestet i tariffavtalen slik som pedagogenes planleggingstid.

”assistentgruppa er blitt mye mer opptatt av plantiden sin.den er hellig.`den må vi ha for at vi skal få gjort en god jobb.i forhold til de samlingene og det vi skal ha så må vi få satt oss ned så vi får gjort det ordentlig`.og det er jo bra synes jeg”

En annen sier:

”den felles plantiden har vært med å løfte litt mer fag.med litt styring da.å ha med artikler og legge fram faglige ting.den biten har styrket det faglige”

4.2.3 Være synlig og åpen dør

Styrerne er opptatt av å lede på en slik måte at de er synlige for alle i barnehagen, personalgruppen, barn og foreldre:

” det jobber jeg mye med.prøver å være mye ute.det tenker jeg er en måte som jeg har valgt å lede på.det å være mye synlig.og da er veien kortere til meg også.da er det ikke så vanskelig på en måte å si ifra.komme innom kontoret og spørre om noe.ja veien skal være kort”

”når du er mye synlig så ser du jo hele personalgruppa på en helt annen måte.du ser dem i hverdagen og du kan gi mye mer konkrete tilbakemeldinger på både godt og vondt”

Det å ha ”åpen dør” kommer fram som et viktig element. Å ha åpen dør fører også til mange avbrytelser og at arbeidssekvensene blir korte. Ut i fra den unisone oppslutningen dette tema hadde, kan det sies at dette er en kultur i barnehagen:

”det har jeg fått veldig positiv tilbakemelding på.for de synes det er så greit.for du stiller deg egentlig åpen.det er jo ganske lett å komme inn og spørre eller?”

”og så er jo spørsmålet det kan jo kanskje bli for lett og da.det er jo sånn som du sier”

”ja men jeg har også døra oppe.men jeg også en..en beskjedlapp som jeg henger opp hvis jeg er opptatt”

Som en oppsummering på de to første forskningsspørsmålene kan jeg si at svarene fra styrerne har vært varierte og mange. De har kommet med innspill som for meg har vært ny informasjon om barnehagen.

4.3 Hva er det som er hindre for personalkvalitet

4.3.1 Fravær/ skiftende personale

På spørsmålet om hva som er hindre for personalkvalitet svarte begge gruppene spontant og var helt samstemte. I begge fokusgruppene trekkes det fram fravær av stabilitet og nok voksne på jobb som det viktigste hinderet for personalkvalitet. Styrerne trekker fram alle typer fravær av personalet: Fravær ved sykdom, fravær av voksne p.g.a. ”vikarstopp”, det vil si at de av økonomiske årsaker ikke kan sette inn vikar ved sykdom eller annet fravær. De sier også at fravær av faste voksne i seg selv er et hinder fordi det ofte ikke er mulig å få tak i gode og kompetente vikarer.

”jeg tenker på bare begrepet kvalitet så er jo hvordan vi startet innledningsvis. NOK VOKSNE..men det hjelper ikke alltid å være nok voksne for det er ikke sikkert de har.. kompetansen”

De trekker også fram at fravær fører til mer fravær. Når noen av personalet er borte fører det til at det blir mer å gjøre og større belastning på de som er igjen.

”ja så går det jo utover kvaliteten for det sliter så innmari på de som..er igjen”

De sier også at fravær går utover det pedagogiske tilbudet og at de mer blir en som observerer og ikke får jobbet så grundig som hvis alle var på jobb. Arbeidet i barnehagen er basert på planlegging og det er ikke alltid mulig for en vikar å utføre den planlagte aktiviteten. Et annet forhold som også trekkes inn er den mer generelle

utskiftingen av personalet i barnehagen. Fravær av personalet i det hele tatt ser ut til å være en helt grunnleggende faktor for kvaliteten:

”det å skifte ut en 3-4 ansatte hvert år, det skaper også en ustabilitet som gjør at du starter en del på nytt igjen”

”all slags ustabilitet egentlig”

”deltidsstillinger du har folk som jobber annenhver dag som kommer litt inn og ut.. hva har skjedd de tre dagene? du klarer på en måte ikke å følge opp”

I disse sekvensene er styrerne svært engasjerte og samstemte. De utfyller hverandre når de prater og de fullfører hverandres setninger.

4.3.2. Krevende personaloppfølging

Som hindre for kvalitet refererer styrerne også til krevende sykefraværsoppfølging der personalet trenger spesiell tilrettelegging av arbeidet og har behov for tett oppfølging. Oppfølging av personalet ved sykdomsfravær inngår i det daglige arbeidet. Da jeg jobbet som styrer i en mindre barnehage var det hele tiden en eller flere av de ansatte som enten hadde oppfølging eller behov for ekstra tilrettelegging. Sykefravær i barnehagen er høyere enn gjennomsnittet (Øie, 2012). Noen ganger må de veilede ansatte til å søke ekstern hjelp.

”i blant så tenker jeg var det psykolog jeg var”

Andre ganger er det personale som må veiledes helt ut av jobben i barnehagen. Noen ganger er det sykdom som er grunnen til at de ikke kan arbeide i barnehagen mer eller de kan være slitne etter å ha arbeidet i barnehagen i mange år. Det kan også være at de rett og slett ikke trives med arbeidet i barnehagen. Ofte må styreren gjennom arbeidet med oppfølgingen og den tette kontakten med vedkommende ”hjelp” vedkommende å se realitetene:

”hun har til slutt sett det selv .., men det skjedde ikke før jeg torde å si til henne at `du er fysisk tilstede her, men du er ikke psykisk tilstede`..men da hadde jeg nav med meg”

Mange som jobber i barnehagen trives med arbeidet og ønsker å jobbe der. Likevel er det nok fremdeles slik at det for noen ”bare har blitt sånn”. Kanskje begynte de å jobbe i barnehagen i mangel av noe annet å gjøre. Det har vært et vanlig å hevde, og hevdes altså fremdeles, at ”alle kan jobbe i barnehagen”. Styrerne opplever også dette:

”barnehagen er litt sånn.der kan alle få jobb”

Da jeg hørte dette fikk jeg assosiasjoner tilbake til da jeg jobbet som nyutdannet barnehagelærer midt på åttitallet og det kom henvendelse fra et psykiatrisk sykehus om å ta imot pasienter til ”arbeidspraksis”. Vi forsøkte å få dette til så godt vi kunne, men jeg opplevde etter hvert at det ikke fungerte verken for pasienten eller barnehagen. Jeg husker fortsatt hvor pågående legen/terapeuten var til at vi skulle fortsette ordningen. Da som nå fikk jeg en opplevelse at det handler om liten forståelse og anerkjennelse av barnehagens mandat. Samtidig er det mulig at barnehagen selv bygger opp under et inntrykk av manglende profesjonalitet og som en svak faglig institusjon. Hvordan personalet er i møte med barn og foreldre, preger synet utenforstående har på barnehagen. En styrer sammenligner personalet i barnehagen med en hjelpepleier på et sykehus på denne måten:

”hvor profesjonelle er vi på jobben i forhold til private forhold?hvor mye vil jeg dele med foreldre..hvis du hadde kommet på et sykehus og fått hele livshistoria til hjelpepleieren?”

Sitatet viser at styrerens personalarbeid må skje på mange plan: både ved holdningsarbeid, direkte og konkret veiledning, kompetansetiltak og pedagogisk utviklingsarbeid. Det styreren her formidler er en utfordring for kvaliteten. Når personalet ikke skiller mellom privat og profesjonell rolle, er det også grunn til å spørre seg hvordan barnehageansattes etiske og faglige ståsted oppfattes av andre. Mangel på profesjonalitet og et tilhørende språk i yrket, preger hvordan utenforstående ser på barnehageansatte i forhold til status og profesjon.

4.3.3. Verktøy og opplæring

I forrige kapittel trakk jeg fram hvordan styreren nevner ulike verktøy i kvalitetsarbeidet med personalet og det pedagogiske innholdet. Når det gjelder spørsmålet om hva som er til hinder for kvalitet, er mangel på kontortekniske hjelpemidler noe styrerne gir uttrykk for å savne i arbeidshverdagen. Det gjelder for eksempel ved utarbeiding av budsjett, og de sier at det er mangel både på kompetanse og tilgang på verktøy som for eksempel Excel. Å utarbeide budsjett er en nødvendig oppgave og ikke minst en oppgave som er temmelig sentral i arbeidet og et viktig styringsverktøy.

”og så tenker jeg på det som og skjer at det er mer og mer..jeg vet ikke hvor mange ganger jeg måtte regne om budsjettet i fjor på alle ansatte og inn og ut og opp og ned

og tilbake og ny runde og ny runde..nå begynner det igjen. nå har vi begynt året og den 15. hadde vi frist for lønnsbudsjettet for neste år”

”vi kan ikke bare få et ferdig ark og fylle det inn”

”når du sitter med mobiltelefonen og regner i stedet for å legge det inn i et excelark”

Det er i dag er en selvfølgelig å utføre kontorarbeidet på PC. Men det er ikke like selvfølgelig at det virker som det skal. Et hinder i arbeidet er datatrøbbel:

”det er ganske frustrerende og tidkrevende, jeg tror jeg lå mer på knærne under pulten for å restarte modemmet”

I tillegg til manglende datatilgang og kunnskaper om programmer er også en del rapporteringer krevende, dessuten er ukjente fagområder en kilde til frustrasjon:

”ja og så slike ting som vi egentlig ikke kan.det å være vaktmester og IKT-ansvarlig. du er ALT på en gang..og når det kommer fra mattilsynet om skjema om vannverksdata..det tar så mye tid å sette seg inn i hva er dette her for noe..og hvor mange kubikk vann renner gjennom barnehagen i løpet av et år?”

Styrerne sammenligner barnehagens situasjon med skolen. De ser at det er vesentlige forskjeller på ressurstilgangen og nevner som eksempel hvordan ledelsen er organisert: Når barnehagen representeres utad er de alene om å representere den enkelte barnehage, mens hver enkelt skole gjerne er representert ved både rektor, inspektør og sekretær. En styrer beskriver denne situasjonen på vegne av styrerne i barnehagene slik:

”men jeg tenker skolene .. en skole på `min` størrelse har undervisningsinspektør som hjelper til med faget og så har man da kontor som tar telefoner ..når vi kommer på kurs i nye økonomisystemer så kommer det tre fra skolen... og så kommer vi”

De peker her på en lengre tradisjon og praksis i skolen med en utvidet ledergruppe, mens disse barnehagene kun har styrer i ledelsen.

4.3.4. Mer administrasjon, mindre fag

Styrerne sier at de over tid har erfart at administrasjonen tar mer og mer av tiden. De opplever at de sitter mye med kontorarbeid og at det er lite tid igjen til å jobbe med

faget som er det som sikrer kvaliteten på personalets samspill med barna Samtidig som de får flere og flere oppgaver av det administrative slaget, opplever de at barnehagen får lavere økonomiske rammer og mindre handlingsrom:

”dårligere budsjetter.lavere bemanning. men også det at vi må jobbe med bemanning og penger gjør at vi ikke har tid til å tenke fag.du er liksom innom fag sånn innimellom..i perioder i hvert fall på året.så vi får heller ikke noe flyt på hvordan vi jobber med personal gruppa på det faglige...det tar bort det vi egentlig har utdanning som”

En annen setter ord på alle oppgavene de har og opplever i tillegg at tiden rett og slett ikke strekker til:

”på en måte lar vi oss bare sluke vi trenger jo ikke gå ut av kontoret om dagen.hele uka vi har jo nok med å sitte bare der inne..vi blir veldig sånn..leverer til tida og vi holder frister.vi er veldig pålitelige”

Styrerne reflekterer likevel over om det er noe de selv kan gjøre for å endre dette forholdet. De opplever at handlingsrommet i utgangspunktet er der, men at oppgavene er såpass mange at det likevel blir trangt. På spørsmål fra meg om noen av oppgavene de har opplevs som tidstyver, sier de at de oppgavene de gjør ikke kan kalles tidstyver fordi det er reelle oppgaver og at det ikke finnes alternative måter å løse de på.

En av styrerne sier:

”vi må bli flinkere selv til og si at faktisk så er den pedagogiske ledelsen en like viktig del av jobben min som...”

Og de andre styrerne fullfører setningen og sier:

”BUNNLINJEN”

Med det understreker de at fokuset på økonomi, det vil si resultatene i regnskapets bunnlinje ses som en motsats og en utfordring i forhold til å ha tid til den pedagogiske ledelsen av personalet som er avgjørende for kvaliteten på tilbudet som barna får.

De fortsetter diskusjonen og konkluderer like etterpå at det ikke lenger er rom for å jobbe med refleksjon og pedagogiske prosesser:

”når vi skal ha noe faglig..hvis du skal sette i gang noen prosesser er vi jo avhengige av tid og tid til å runde av noe.ikke bare sette det i gang”

”den romslige tiden til faglige refleksjoner og drøftinger den er..den er egentlig litt borte”

Styrene har også oppgaver som er felles for alle barnehagene i kommunen. Det være seg arbeidsgrupper eller å arrangere kursdager. Dette tar tid både i seg selv både å planlegge og å gjennomføre.

Tid i seg selv er en faktor som er litt vanskelig å argumentere med bl.a. fordi tid er et abstrakt begrep, og det er forskjellig fra person til person hvordan tiden disponeres. På den annen side trekkes tidsfaktoren fram i begge gruppene:

”men i det daglige så er det ganske hektisk.ikke bare på avdelingen..men det er ganske masse tråder på kontoret og..og det å ha tid da.eller ta seg tid.til å gå ut på avdelinga og ta del i det daglige”

Styrene sier at de likevel utfører de oppgavene de får uten å vurdere om de skal gjøre det eller ei:

”så ordner vi og fikser så mye...vi er helt kløppere på det der”

Samtidig trekkes et tredje perspektiv inn, barna.

”og så plutselig banker det et barn på døren til deg og da tar du deg tid til det”

Når styrene trekker fram betydningen av å stoppe opp når et barn banker på døra, understreker de betydningen av nærheten til barna. Samtidig uttrykker det opplevelsen av de stadig nærværende dilemmaene i i hverdagen. Når de bruker tid sammen med barna, skjer det på bekostning av tid de kunne brukt på å få unna andre oppgaver.

4.4 Oppsummering av resultater

I starten av oppgaven presenterte jeg mine tre hovedspørsmål i oppgaven som er:

- Hvordan forstår styrene personalkvalitet i barnehagen?
- Hvordan organiserer, styrer og leder styrene personalkvalitet i det daglige arbeidet?
- Hva er det som er hinder for personalkvalitet?

Når det gjelder det første spørsmålet om hvordan de forstår *personalkvalitet*, trekker styrerne først fram dette med handlingskompetanse hos personalet. De er opptatt av et kompetent personale som kan utføre arbeidet på en kvalitativ måte. I dette legger de blant annet personalet evne til tilstedeværelse, å sette barnas behov foran og å beherske samspillet med barna. Videre er de også opptatt av personalets refleksjonsevne, evnen til å tenke over hvorfor de gjør som gjør, og til å se hvilke handlinger som ligger forut for at en situasjon blir som den blir. Arbeid med verdier er også sentralt og de framholder at dette arbeidet er noe av det aller viktigste. Det å ha felles verdier i arbeidet skaper en felles plattform å arbeide ut i fra. Endringsvillighet hos personalet trekkes også fram som betydningsfullt, både i forhold til barns medvirkning og at endringer i barnehagehverdagen på kort og lang sikt krever dette. De trekker også inn foreldresamarbeid som et viktig område og understreker betydningen av dialogen med foreldrene. Spesielt framhever de foreldrenes opplevelse av kvalitet. Dette vil jeg oppsummere med at personalkvalitet for styrerne er at personalet kan utføre arbeidet selvstendig, være reflekterte, arbeide i overensstemmelse med verdier, ha endringskompetanse og kunne samarbeide med foreldrene.

Når det gjelder det andre spørsmålet om hvordan de *organiserer, styrer og leder arbeidet* viser svarene her at de ikke i særlig grad skiller på de tre begrepene. Det viser seg imidlertid at de har et rikt utvalg av metoder og verktøy som de benytter i arbeidet som de ved behov grad tilpasser til eget bruk. I denne delen av intervjuet vises tydelig styreres interesse for og delaktighet i det pedagogiske arbeidet med barna. Det ser ikke ut til at det er forskjell på små og større barnehager når det gjelder dette. De løfter også fram betydningen av innsatsen til pedagogiske ledere og assistenter. Dessuten legger de vekt på å ha "åpen dør" slik at de kan være tilgjengelig for barn, personalet og foreldre. Det som er framtrepende i funnene her er likevel de mange metodene og verktøyene styrene tar i bruk og særlig nærheten til barna i arbeidet.

Det siste hovedspørsmålet jeg stiller til styrerne er hva som er *hindre for personalkvalitet*. Her trekker de først og fremst fram fravær/skifte av ansatte som går utover det pedagogiske tilbudet. Det pekes på både fravær i kortere eller lengre perioder, også sett i sammenheng med mangel på vikarer, og utskifting av personalet. De trekker også fram krevende personaloppfølging i forbindelse med sykdom eller annet fravær hos personalet. Styrerne sier at de savner tekniske løsninger og verktøy i den administrative delen av jobben, at kontorarbeidet tar stadig mer av tiden og at det blir for lite tid til den pedagogiske ledelsen.

Jeg kan også føye til at jeg mot slutten av intervjuet spurte styrerne hva de selv ønsket seg for å fremme personalkvaliteten. Jeg fikk følgende svar:

- Ansatte til kontorarbeid
- Ansatte til faglig støtte, evt. styrerassistent
- Bemanningsnorm

Helt til slutt spurte jeg styrerne hva de kunne tenke seg å gi som råd til myndighetene på barnehageområdet:

”det er ikke bare det å få en bemanningsnorm..men jeg skulle ønske at vi kunne hatt en likevekt av pedagoger og andre type yrkesgrupper for pedagoggruppen er veldig, veldig liten”

”å ha fokus på hvordan leke inn læringen..det er leken som er overordnet ”

Temaene som nevnes, bemanningsnorm, flere pedagoger og leken, er høyaktuelle i dagens barnehagedebatt. Det kan samtidig sies at de er kjernesaker for barnehagen som institusjon. Betydningen av den relasjonelle dimensjonen er grundig dokumentert i forskning, blant annet er stor personaltetthet, stabilt personale og utdanning samt at samspillet barn-voksen sett på som en nøkkelfaktor når det gjelder kvalitet i barnehagen (Pramling Samuelsson, Bjørnstad, & Bae, 2012). Leken er, som vi kjenner til helt fra Frøbel grunnla den første barnehagen i 1840 (J. E. Johansson, 2004), selve grunntanken for barnehagepedagogikken.

4.4.1 Reliabilitet og validitet

Når det gjelder verdien av resultatene i denne undersøkelsen vil jeg her kort gjøre rede for noen tanker. Kvale løfter fram begrepene reliabilitet og validitet i sammenheng med kunnskapsproduksjonen i intervjuer (Kvale et al., 2009). Reliabilitet handler om resultatene er troverdige, dvs at de kan generaliseres og overføres til annen forskning (Kvale et al., 2009). Det handler også om at jeg har vist hvordan jeg har arbeidet under selve intervjuet, i transkriberingen og analysen, noe jeg tidligere har redegjort for. Når det gjelder validitet, som handler om gyldigheten av de nevnte funnene, vil jeg støtte meg til noe av det Kvale sier om kommunikativ validitet (Kvale et al., 2009, s. 258). På grunnlag av dette forsøker jeg gjennom hele oppgaven å argumentere for funnene mine i en dialog med leseren.

5 DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg forsøke å trekke fram de svarene styrene gav på hovedspørsmålene mine ut i fra den relevansen de har til forskning og aktuelle temaer på området. Jeg velger ut noe av det jeg selv synes er mest interessant og at det er verdifullt ut i fra ledelsesteori, aktuelle diskusjoner og forskning.

5.1 Handlingskompetanse og samspill med barna

I kapittel 4.1.1 sier styrerne at det aller viktigste når det gjelder personalkvalitet er hvordan personalet forholder seg til barna. De refererer til praksis når de forklarer hvordan de forstår begrepet og at det først og fremst er det personalet *gjør* som viser kvaliteten i arbeidet. Teoretisk kompetanse og den faglige kunnskapen er mer i bakgrunnen. De sier likevel ikke at dette ikke er viktig, men de poengterer at det faglige og teoretiske må omskapes til handling i personalets arbeid med barna.

Personalgruppen i barnehagen består som kjent av både av ansatte både med og uten barnefaglig utdanning. Det styrerne forteller her er at personale med barnehagelærerutdanning eller annen barnefagutdanning, ikke alltid har tilegnet seg de nødvendige basisferdigheter. Det er en krevende oppgave å veilede personalet i å utvikle praksis, men også en krevende situasjon i forhold til barnehagens oppgave overfor barn og foreldre. Spørsmålet jeg stilte var helt åpent og det var styrerne selv som brakte opp dette i diskusjonen. Man kan jo spørre seg hva som er årsaken til at styrerne opplever dette som en såpass vanlig problemstilling i barnehagen som de her gir uttrykk for. Det er i utgangspunktet naturlig å tenke seg at barnefaglig utdanning innebærer at teori og praksis henger sammen. Når det likevel ikke alltid ser ut til å være tilfelle, betyr det kanskje at utdannelsen ikke i tilstrekkelig grad klarer å vektlegge sammenhengen eller at det ikke gjøres på en god nok måte. Eller kanskje det betyr at utdanningsstedene ikke oppdager det eller ikke har nødvendige sanksjonsmuligheter ved manglende praktiske ferdigheter. Jeg tror at styrerne her kan oppleve et dilemma: på den ene siden er barnehagefaglig utdanning hos personalet et viktig kvalitetskriterie, men på den andre siden er ikke teoretisk utdanning i seg selv en garanti for kvalitet.

Fra et barnehagefaglig ståsted er det helt naturlig ”å se kompetanse som konkret handling” slik en deltaker uttrykte det. Jeg tenker også at dette gjenspeiler den faktiske situasjonen i norske barnehager med kun er krav til utdanning hos en i personalet i barnegrupper med henholdsvis opp til ni og atten barn under/over tre år. Med

bakgrunn i denne bestemmelsen, er situasjonen i barnehagene at veldig mange av de som jobber i barnehagene er ufaglærte. Og selv om vi vet at mange assistenter har en fagutdanning gjelder dette bare 29 prosent (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Det er derfor ikke så rart at styrerne trekker fram sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kompetanse som et viktig element for hvordan de forstår kvalitet hos personalet.

Jeg husker da jeg som nittenåring var praktikant i barnehage på 80-tallet at jeg syntes det var veldig vanskelig å forstå hva som ble forventet av meg. Jeg husker at jeg synes at det å utføre en oppgave alltid innebar mye mer enn oppgaven i seg selv og at dette var vanskelig å forstå: Å dekke på bordet for eksempel, innebar i tillegg til at jeg rent praktisk utførte oppgaven tok med barn, vurderte hvilke barn som skulle være med og hvorfor, hvordan jeg snakket med barna, at resultatet av borddekkingen ikke måtte være ”riktig”, at jeg skapte et godt klima etc. Senere forstod jeg at alt dette ”andre” egentlig var det viktigste. Senere har jeg mange ganger tenkt at denne kunnskapen kunne jeg aldri klart å tilegne meg uten en teoretisk utdanning. Likevel er realiteten fortsatt slik at det kun er fåtallet av personalet som har barnefaglig bakgrunn og at mange som arbeider i barnehagen er unge mennesker uten utdanning.

Deltakerne referer her til det Gadamer kaller ”praktisk klokskap”. I følge Gadamer er begrepene komplementære, dvs at det ene ikke utelukker det andre (Gustavsson, 2004). Det styrerne her formidler, sier meg at de er ute etter ”bearbeidet kunnskap”. Styrerne er ”forbi” at personalet ”bare” skal ha kunnskapen i hodet, de vil se det i praksis. Styrerne er opptatt av at kvaliteten handler om hvordan personalet utfører det praktiske arbeidet med barna.

Styernes lederskap foregår gjerne i det som kalles *kontekstuelle lederskap* som innebærer at lederen er i interaksjon mellom konteksten og prosessen (Hujala, 2004). Ledelse søkes i det som foregår mellom aktørene i barnehage på alle nivåer og målet for virksomheten (Hujala, 2004). Lederskapet i barnehagen kan etter min mening også her beskrives som er en hit- og dit- bevegelse mellom elementer som teoriforståelse, krav fra lovverket, personalets utøvelse og medvirkning fra barn og foreldre.

Å omsette teori til praksis og å reflektere over handlingene krever en viss modenhet hos personalet. Samtidig er det en forventning som har sammenheng med målene for barnehagevirksomheten. ”Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi”, heter det i formålsparagrafen. Dette er abstrakte begreper som krever både konkret kjennskap til lovverket og teoretisk kunnskap.

Jeg vil knytte det styrerne sier her til det jeg skrev med referanse til boken til Lundestad i kapittel 2.1. Hun poengterer at personalledelse fra styrernes ståsted ses som noe av det aller viktigste, men også som svært krevende. Jeg synes den vekten styrerne legger på dette med betydningen av personalets handlingskompetanse og samspill med barna, understreker hvor viktig dette arbeidet er.

På bakgrunn av mange ansatte i barnehagen ikke har teoretisk kompetanse og/eller ikke har klart å omsette den i praksis, kan det se ut til at styrerne forventer at personalet har mer kunnskap enn de faktisk har. Dersom det er denne type kunnskap styrerne forventer at personalet har i det daglige, er det usikkert at personalet kan innfri forventningene. Med det kontekstuelle lederskapet som bakteppe, tror jeg det er mye mer krevende å tilegne seg den kompetansen som behøves i barnehagen enn det kravene i lovverket forutsetter. Jeg tror at det er behov for at endringene skjer på flere plan: både at kravene til utdanning må skjerpes og at utdanningene må tilby en mer solid utdanning. Etter min mening må den enkelte ansatte i barnehagen ha kompetanse til å håndtere både samspillet med barna, dialogen med foreldrene og forståelse av lovverket.

5.2. Fokus på barn og fag, men økt administrasjon

I løpet av samtalen snakker styrerne mye om arbeidet direkte med barna. De har gjennom hele samtalen et fokus på barna. Hvordan deres egen væremåte, som rollemodell overfor personalet og hvordan de løser oppgavene har direkte betydning for barna. De er tydelig opptatt av kvaliteten på arbeidet og det pedagogiske tilbudet som barna får.

De mange verktøyene og metodene styrene benytter for å arbeide med personalkvaliteten både når det gjelder refleksjon, forventninger, verdier, evaluering, mål etc. slik jeg beskriver i kapittel 4.2.1 er et av de funnene som jeg synes er mest interessante. Arbeid med bl.a. refleksjoner er sentralt i arbeidet, og de mange verktøyene og metodene gjør at det blir høyt fokus på mange områder.

At styrerne er opptatt av barna og er aktive i det pedagogiske arbeidet harmonerer med forskning som viser at styrerne arbeider mye med å være pedagogiske ledere (Børhaug & Lotsberg, 2010). Dette bekrefter det kontekstuelle lederskapet ved at det er umulig å skille rollen som leder av barnehagen og leder av det pedagogiske arbeidet. Det er ikke enten eller, men må og skal være begge deler.

I undersøkelsen til Børhaug m. fl. sa styrerne at de hadde tilgang på administrative verktøy fra eier og arbeidsgiver (Børhaug & Lotsberg, 2010). I mitt materiale, se kapittel 4.3.3, kommer styrerne imidlertid flere ganger inn på at de både savner og har liten tilgang på verktøy og administrative systemer. De uttrykker at de må bruke mye tid på tekniske problemer, og at eier ikke nødvendigvis tilbyr opplæring i de ulike hjelpemidlene og verktøy som det er behov for som dataprogrammer og HMS-system. Dette kan bety at det er svært varierende, og jeg tror dette bekrefter de forskjellene det er i kvalitet både mellom enkeltbarnehager, barnehageeiere og kommuner som vi også kan se på andre områder innen kvalitet i barnehagen.

Jeg har flere ganger underveis i oppgaven skrevet om hvordan styrerne foretar skifter mellom ulike oppgaver og hvordan situasjoner raskt endrer seg. Dette er et tydelig funn i fokusgruppeintervjuene og jeg opplever at dette i stor grad bekrefter funn i forskningen til Davis (Davis et al., 2014) som diskuterer styrernes ledelse med en feministisk poststrukturell og postkolonial inngang som en dans med vanskelige trinn. Jeg tror ledelsen i barnehagen må ses i lys av at hovedoppgaven til styrerne og personalet i barnehagen er å lede personalet i forhold til samspeillet med barna.

Styrerne i begge fokusgruppene er opptatt av å være synlige i barnehagen. De praktiserte alle ”åpen dør”-prinsippet på en eller annen måte. Dette viser igjen hvordan styrerne praktiserer å være flere steder samtidig og gjøre flere oppgaver parallelt. Selv om de da eksempelvis fysisk er på kontoret for å gjøre kontorarbeid, har de likevel en bevegelse mot de ansatte, foreldrene eller barna. Sett opp mot ledelsesteoriene, er det en *flerdimensjonal* ledelse vi ser her (Berg, 1988): Styrerne har en rekke ulike roller som skal dekkes, de tilpasser seg situasjonen samtidig som deres fokus er rettet mot medarbeidere og brukere, og de velger handlingsmåter for å ivareta alle de ulike rollene.

Som jeg skriver i kapittel 4.3.4 opplever styrerne å være i en stadig bevegelse mellom det å arbeide med personalkvaliteten i forhold til barna og de mange administrasjonsoppgavene. Det største dilemmaet for styrerne er kanskje å prioritere tiden mellom fag og administrasjon/kontorarbeid. Å sette av nok tidsressurs til å jobbe med det barnehagefaglige og å utvikle det pedagogiske tilbudet samt å utvikle sin egen og personalets kompetanse, kan komme i konflikt med administrasjonsoppgaver som opptak, personalarbeid eller rapportering. Begge områdene er nødvendig for barnehagens drift og virksomhet. Det styrerne sier er at det er knapphet på tid til å få utført de mange oppgavene. I tillegg til at det er mange oppgavene uttrykker de også at det er mange brudd i arbeidsoppgavene og at det i løpet av en dag skjer mange

avbrytelser. Slik jeg oppfatter det, er utfordringen på den ene siden å prioritere hvilke oppgaver/område som skal prioriteres og på den andre siden å få fullført de ulike oppgavene innenfor en viss tidsramme.

5.3. Endringskompetanse

Styrene framhever i kapittel 4.1.3 at barnehagen er i endring og forandring. Selv om det de ti siste årene har vært en ekstra stor utvikling og utbyggingen har ekspandert, har barnehageområdet vært i utvikling og endring hele tiden. Som for eksempel i 1970-årene da kvinnene for alvor kom inn i politikk og yrkesliv var barnehager en viktig kampsak for likestilling. På 1980-tallet gjennomførte jeg i forbindelse med utdanningen en undersøkelse om politikeres holdninger til barnehage. Jeg husker at flere av politikerne var tvilende til å prioritere barnehageutbygging.

Også innholdet i barnehagen diskuteres jevnlig, alt fra formålsparagrafen til likestilling, morsmål eller feiring av høytider. Politiske føringer er stadig i endring og skaper debatter om kartlegging av barns ferdigheter, store enheter eller barnehage for de aller minste. Pedagogiske retninger og fokusområder avløses av nye, her kan nevnes pedagogisk dokumentasjon, friluftspedagogikk og barns medvirkning.

Styrene i min undersøkelse har lang fartstid og har også sett hvordan endringer i lovverket har hatt innvirkning, for eksempel slik de beskriver at foreldre endrer seg i sammenheng med retten til barnehageplass som ble innført fra 2009.

På denne bakgrunn kan det se ut til at styrene kanskje er mer fortrolig med endringer og ønsker mer endringskompetanse enn det de kanskje kan forvente at det øvrige personalet, og det er spørsmål om de kan ta det samme perspektivet.

5.4 Dokumentasjon

Dokumentasjon har ikke vært så synlig gjennom oppgaven, men det er et tema som flere ganger dukket opp i fokusgruppeintervjuet. Dokumentasjon er i henhold til rammeplanen en sentral oppgave for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er dessuten er omdiskutert tema, både når det gjelder omfang og innhold, dessuten som det framgår i kapittel 2.5.2. kan det være en utfordring i sammenheng med profesjonsbegrepet. Det kan se ut til at det oppstår flere dilemmaer hos personalet når det gjelder dokumentasjon. På den ene siden er det viktig for både synliggjøring av innholdet og barnehagen som profesjonell virksomhet å dokumentere. På den andre siden er hva som dokumenteres et dilemma i seg selv: de mest "kostbare" øyeblikkene

i barnas liv og følelsesuttrykk lar seg vanskelig dokumentere slik som i eksemplet i fokusgruppeintervjuet i kapittel 4.1.4. Det kan oppleves som et paradoks at hendelser som blir dokumentert er av mindre betydning enn det som ikke lar seg dokumentere. Dermed kan dokumentasjonskravet innebære at dokumentasjonen snarere blir en prestasjon enn en presentasjon av barnehagens pedagogiske innhold.

Jeg støtter meg til Nørregård, se kapittel 2.5.2, som er en av flere som framhever betydningen av dokumentasjon for profesjonen, og jeg mener at det er betydningsfullt å dokumentere barnehagens pedagogiske prosesser og arbeid overfor foreldrene og andre.

Akkurat i disse dager pågår det en større diskusjon om dokumentasjon i barnehagen i sammenheng med revidering av barnehageloven. I lovforslaget som nylig har vært ute til høring, foreslås det presiseringer av barnehagen arbeid med dokumentasjon og vurdering. Blant annet handler diskusjonen om det er barnehageeier eller pedagogene i barnehagen som skal bestemme verktøy for dokumentasjon.

Når barnehagefaglige temaer diskuteres av politikere eller andre utenfor barnehagen, og det fattes beslutninger om nye tiltak, bør det undersøkes hvilke konsekvenser et nytt tiltak kan ha for livet i barnehagen. Nye tiltak og ordninger fører ikke nødvendigvis til at barnehagen blir bedre for barna og at kvaliteten øker, men kanskje heller tvert om. Ved at personalet får flere oppgaver, kan resultatet bli at personalkvaliteten utarmes og svekkes og at barna får mindre tid sammen med og mindre tilgang på de ansatte i barnehagen. De ansatte kan i større grad få en rolle som for eksempel handler om å sjekke, kontrollere og å dokumentere framfor å være engasjerte og aktive tilstede i barnas lek.

6 AVSLUTNING

I denne oppgaven er personalkvaliteten et hovedfokus. I drøftingsdelen har jeg oppsummert resultatene og ved bruk av metodologien, sett de opp imot forskning og kunnskap. Jeg har i oppgaven benyttet noen hermeneutiske prinsipper i drøftingen, noe jeg synes har bidratt til å få fram mitt materiale på en beskrivende måte. Mitt mål er at det kan gi leseren en forståelse slik den hermeneutiske sirkel illustrerer at forståelse skapes av førforståelse og fordommer, og hvordan ulike deler danner en helhet.

Som en illustrasjon på metoden vil jeg presentere en tekst fra fokusgruppeintervjuet hvor en av deltakerne beskriver sin ledelse som en helhetligbevegelse som strekker seg fra styreren, til personalet og til barna, og som samtidig består av mange elementer. Ikke minst understreker den betydningen av styrernes førforståelse.

”jeg synes det er deilig å ha en rammeplan.personalkvalitet er hvis jeg ser en rød tråd..hvis man eksempelvis innleder til noe i en samling.går til froskedammen. kommer tilbake med rumpetroll.går inn på dataen og leser om det.skriver ut nye sanger, fortellinger og data.henger opp til foreldrene..da synes jeg det er god jobbing med barn.særlig hvis du deler i små grupper.så får du synliggjort det for foreldrene..det er den synlige kvaliteten synes jeg.hvis du samtidig får med deg noen øyeblikksmøter mellom voksne og barn”

Denne lille historien gjenspeiler rammeplanens intensjoner på mange nivåer, både tilnærmingen til et tema, det pedagogiske opplegget, synliggjøringen til foreldrene og ikke minst det betydningsfulle samspillet mellom barn og voksne.

Slik det kommer fram i mitt materiale er kjernen i styrerne arbeid det pedagogiske tilbudet til barna. Jeg opplever at styrerens rolle i arbeidet med personalkvalitet framtrer komplekst og sammensatt. Styreren beveger seg fra det ene til det andre hele tiden. Fra rom til rom, eller i rommet med åpen dør til barn, foreldre og ansatte, mellom barnas og de ansattes behov, mellom pedagogikk- og administrasjonsoppgaver, mellom HMS- og økonomistyring etc. For styrerne som eneste leder med mange og sammensatte oppgaver, er denne bevegelsen helt nødvendig for å utføre arbeidet som styrer.

6.1. Styrerens lederrolle

Siden denne oppgaven handler om hvordan styrerne opplever personalkvalitet, er det nærliggende å se på deres lederrolle. Jeg vil nå se på den i lyset av prinsippene for hermeneutisk fortolkning som jeg skrev om i kapitel 3.2.

Det første prinsippet er med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel nettopp å se hvordan de ulike delene danner en helhetlig forståelse. Slik jeg ser styrernes lederrolle, og hvordan styrerne jobber på flere ulike arenaer, danner de mange bevegelsene styrerne gjør, et sammensatt og helt inntrykk av lederrollen. På den ene siden kan den ses som usammenhengende og springende, men på den andre siden er det i prinsippet ingen andre som utfører de mange oppgavene.

Ut i fra det andre prinsippet om ”god gestalt”, tror jeg styrernes lederrolle beskrives på en logisk og gjenkjennbar måte. For eksempel tror jeg at det for de aller fleste barnehagene i Norge opplever at personalkvaliteten er utsatt ved utskifting og fravær.

Når det gjelder det tredje prinsippet om den globale mening ser jeg hvordan deler av utfordringene med personalkvaliteten er av generell karakter. Mye av det jeg skriver om er omtalt i forskning som for eksempel i forskningen til Lundestad i kapitel 2.1.

I det fjerde prinsippet ses dette opp i mot det mot en referanseramme som i mitt materiale har vært ledelsesteori. Ledelsesteori har betydning for synet på styrernes ledelse. Sett ut i fra endimensjonal ledelsesteori kan denne stadige bevegelsen som jeg har beskrevet flere steder, ses på som uoversiktlig, ustrukturert og lite målrettet. Dersom man velger å se denne bevegelsen i sammenheng med kontekstuell ledelse og en flerdimensjonal ledelsesteori, får den et helt annet uttrykk og en annen mening. Ledelsen er komplisert og krevende noe som etter min mening bør få betydning for hvordan en ser på styreren i sammenheng med profesjon og status. Jeg mener at vi må se styrernes lederstil i sammenheng med konteksten og at oppgavene først og fremst handler om barna. Ledelse er tett vevet sammen med de andre ledelsesoppgavene som personalledelse, administrasjon og pedagogisk ledelse, slik som i forskningen til Krieg, Smith og Davis i kapitel 2.2.

I fokusgruppeintervjuene fant jeg også igjen tankegangen om at antall kroner som benyttes skal gjenspeile hvilket tilbud som gis, altså ”input” og ”outcome”. Som for eksempel i dette sitatet:

”det måtte vi jo etter at det ble strammere budsjetter.altså..hvor skal vi legge listen?For vi har jo så mange ønsker og mål og vil gjerne få til alt.hvor skal du kutte ned.og hvor skal listen ligge Nå? det synes jeg en må bruke litt tid på..man må jo få med seg alle.jeg synes ikke at godt nok er godt nok...altså.du må jo ha definert hva skal vi levere og hva er godt nok..for oss..for en viss kvalitet vil du jo ha”

I flere av utsagnene i fokusgruppeintervjuene kan man kjenne igjen elementer av lederstiler, her er et eksempel på *situasjonsbestemt* ledelse:

”jeg tenker personlighet til de ansatte.de er jo alle forskjellig noen har kanskje interesse for å være ute i skogen.ute i naturen.men andre vil heller være inn og drive med formingå ta vare på hele de kvalitetene hos hver enkelt sånn at de får ytet sitt beste”

Et femte prinsipp er å se dette i sammenheng

med kunnskapen om temaet. Jeg har snakket med ti styrere. De representerer seg selv og jeg har sett at andre undersøkelser har et tilsvarende antall styrere, for eksempel i Børhaugs undersøkelse (Børhaug & Lotsberg, 2010). Alle deltok aktivt i fokusgruppeintervjuet, alle har sitt daglige arbeid i barnehage og har mye og lang erfaring. Jeg tror kunnskapen som viser seg i mitt materiale i stor grad kan generaliseres. På bakgrunn av kunnskapen om for eksempel betydningen av personalkvaliteten understreker den at styrerne ikke har mistet barna av syne selv om styrernes opplevelse er at det blir mindre tid til pedagogisk arbeid og å være sammen med barna.

Det sjette prinsippet handler om de rammene jeg har satt gjennom de spørsmålene jeg stilte. Jeg opplever at rammene fungerte godt for deltakerne og at det kom fram mye informasjon om temaet. Ved å åpne opp enda mer og ikke lukke temaene for tidlig, kunne jeg kanskje fått enda mer informasjon. Imidlertid ba styrene selv om å gå tilbake til temaer fordi de ønsket å føye til noe.

Min egen kunnskap har likevel vært synlig underveis og kanskje gjort at stoffet framstår virkelighetsnært og forståelig. Jeg tror også at min egen kunnskap medvirker til at jeg har fått den informasjonen jeg har gjennom fokusgruppeintervjuene. Spørsmålene mine førte til informasjonen og uten min egen kunnskap kunne jeg ikke tolket og formidlet det styrerne sa, og motsatt vei tror jeg ikke at styrerne hadde ønsket å dele informasjonen hvis jeg ikke hadde forstått hva de snakket om.

Denne teksten kan få utvidet mening i henhold til det sjuende prinsippet. Kanskje kan elementer av innholdet ta en annen vei enn jeg hadde forutsett, eller kanskje begrepet personalkvalitet får en utvidet mening. Jeg oppsummerer resultatene mine i neste kapittel (6.2). Ved å bruke begrepet `personalkvalitet` har jeg fått den informasjonen jeg etterspurte og tenker at begrepet gjerne kan få en bredere tilslutning.

Jeg har ingen hensikter med teksten referert til slik Kvale beskriver distinksjoner på slutten av kapittel 3.2. I gjennomføringen og tolkningene har metodologien vært et styringsredskap, og distinksjonene som Kvale nevner har hatt betydning i sammenheng med analysen som klargjørende for meg selv. Det var viktig å kommunisere åpent til styrene min hensikt med informasjonen og i en kontekst som stod i sammenheng med hensikten.

6.2. Personalkvalitet

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hva personalkvalitet i barnehagen er gjennom hvordan styrerne ser på fenomenet personalkvalitet, og hvordan de arbeider for å oppnå dette. Jeg opplever at funnene som er kommet fram er interessante og kan være nyttige for feltet. Det er ingen tvill om at kvalitet i barnehagen er komplekst og sammensatt. Under oppsummerer jeg de mest framtreddende funnene i fem punkter:

1. Betydningen av personalets praktiske handlingsevne: Det kan sies at styrerne er opptatt av resultater: de ønsker at personalet behersker samspillet med barna. Etter styrernes syn er det ikke tilstrekkelig å kunne teorien, begrunne eller planlegge arbeidet. De ønsker seg medarbeidere som klarer å omsette kunnskapen sin i handling.
2. Et mangfold av verktøy og metoder for å fremme evne til refleksjon og utvikle det pedagogiske arbeidet: Styrerne i mitt materiale benytter et rikt utvalg av verktøy og metoder som de tilpasser til sitt eget. De samme verktøyene/metodene er nødvendigvis ikke like utbredt i andre barnehager, eller det kan være mer eller mindre tilsvarende arbeidsmåter. Jeg synes likevel dette er et spennende funn som kanskje heller ikke er så synlig sett utenfra. Det ser ut til at barnehagen utvikler sine egne systemer og strukturer som de har behov for. Det som også er interessant er at styrerne har en kompetanse som gjør det mulig å utvikle dette arbeidet slik de gjør.
3. Styrerne har for mange oppgaver: referert til de mange bevegelsene hit- og dit som jeg tidligere har omtalt. Denne situasjonen gjør at det er krevende å

organisere, styre og lede arbeidet. Jeg tror også at dette bidrar til at deres rolle er utydlig og at stemmen er lite hørbar, noe som bl.a. har betydning for profesjon og status.

4. Personalets kompetanse: det er et spørsmål om personalet har den kompetansen barnehagen har behov for. Styrerne uttrykker at det de legger i personalkvalitet, er ferdigheter, egenskaper, væremåter, holdninger som de ansatte ikke alltid verken har forutsetninger for eller kan oppfylle. Bl.a. kompetanse, fleksibilitet og evne og evne til refleksjon og endring. Dette påvirker på styrernes veiledningsansvar og betyr at veiledningen i virkeligheten er svært omfattende.
5. Administrasjon/ledelse vs. fag: Styrerne opplever ikke at det er samsvar mellom de arbeidsoppgavene de har og oppdraget gjennom barnehageloven. Det blir mer og mer administrasjon og mindre og mindre fag og oppgavene gjenspeiler ikke nødvendigvis at de leder en barnehage. De opplever at utdanningen ikke samsvarer med oppdraget og at kravene til deres ledelseshverdag ikke er basert på at de både skal lede en pedagogisk institusjon for små barn og være leder for personalet, økonomien og administrasjonen. Det er beskrivende for situasjonen at styrerne har et vell å ta av når det gjelder metoder og verktøy til å utvikle det pedagogiske arbeidet, mens de mangler nødvendige dataverktøy i arbeidet og for eksempel bruker mobiltelefonen til å regne budsjett. Det er et paradoks sett opp i mot at det er de administrative oppgavene som øker og tar mer og mer av tiden.

6.3. Refleksjon

I arbeidet med denne oppgaven vil jeg spesielt trekke fram betydningen av å ta et skritt tilbake å se styrerrollen utenfra. Ved å ha et annet blikk inn har jeg sett noe annet enn det jeg gjorde da jeg var leder for styrere og styrer selv.

Jeg synes at jeg gjennom arbeidet med oppgaven har fått svar på mine forskningsspørsmål. Det er et gap mellom det styrerne legger i begrepet personalkvalitet, og det de faktisk opplever i barnehagehverdagen. For eksempel gjelder det personalets kompetanse og forholdet mellom administrasjon og pedagogisk ledelse. Styrernes ledelse i barnehagen er i seg selv en fram og tilbake bevegelse i horisontale og vertikale linjer innenfor personalledelse, administrasjon, pedagogisk ledelse og omdømmebygging/samarbeid med andre. De er opptatt av resultater i den forstand at både vil se handlingskompetanse hos personalet og selv ha egnede verktøy

i forhold til oppgavene. Som pedagogiske verktøy skaper de selv mange muligheter, men mangler mye når det gjelder administrative verktøy. Jeg stiller meg tvilende til om styrernes arbeidssituasjon slik den er i dag, gjør det mulig å utvikle kvaliteten i barnehagen. Som jeg sa innledningsvis er de etter min mening en krumtapp i arbeidet med kvalitet. Jeg tror at denne hit- og dit-bevegelsen, det vil si deres lederstil og arbeidssituasjon, betyr at den tiden som brukes på administrative oppgaver får altfor stor plass i forhold til pedagogisk arbeid. En styrking av kompetanse og ledelse i barnehagen kunne etter min mening ha mye å si for kvaliteten på det pedagogiske tilbudet til barna.

Å fordype seg i et emne har krevd at jeg har mange perspektiver med meg. Det har vært en bevegelse i seg selv å sette sammen forskning, mine praktiske erfaringer og resultater fra fokusgruppeintervjuet til en oppgave. Det er jo også et spørsmål om hvordan oppgaven framstår for de som leser den. Hvordan den blir forstått, vil avhenge av den enkeltes lesers fordommer og forforståelse, om leseren deler min forståelse og ikke minst hvordan teksten representerer seg selv.

7. LITTERATURLISTE

- Barclay-McLaughlin, G., & Hatch, J. A. (2005). Studying across Race: a conversation about the place of difference in qualitative research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 216-232.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2006). *Å forske i sykdoms- og pleieerfaringer : livsverdensfenomenologiske bidrag*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Berg, M. E. (1988). *Lederutvikling: handling, læring, handling*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Bøe, M. (2011). *Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.
- Bølgan, N. (1989). *Ingen regel uten unntak: om administrasjon og pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring. 2010*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Davis, K., Krieg, S., & Smith, K. (2014). Leading otherwise: using a feminist-poststructuralist and postcolonial lens to create alternative spaces for early childhood educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. doi: 10.1080/13603124.2014.943296
- Fitzgerald, T. (2010). Spaces In-Between: Indigenous Women Leaders Speak Back to Dominant Discourses and Practices in Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education*(1), 93-105. doi: 10.1080/13603120903242923
- Foreldreutvalget for barnehager. (2014). Foreldre med barn i barnehagen (2014). Retrieved 22. mars 2014, from <http://www.fubhg.no/foreldre-med-barn-i-barnehagen-2014.331725.no.html>
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforl.

- Gulbrandsen, L. (2015). Barnehagelærerne yrkesgruppen som sluttet å slutte (Vol. NOVA notat 1/2015). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (Vol. 1/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gurholt, K. P., & Steinsholt, K. (2010). *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken forstå. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 704 s. : ill.). Oslo: Universitetsforl.
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hatch, J. A. (2007). *Early childhood qualitative research*. New York: Routledge.
- Hujala, E. (2004). Dimensions of Leadership in the Childcare Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53-71.
- ICDP Norge, I. C. D. P. Retrieved 5. april, 2015, from <http://icdp.no/om-icdp>
- Johansson, J.-E. (2006). Is the kindergarden pedagogy reaching its end? Comments on gender and the present development in the nordic countries. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 64-74.
- Johansson, J.-E. (2014). Current research and new perspectives . Do we have a Nordic model in ECEC? In Norwegian Directorate for Education and Training. (Ed.), *Approaches in Nordic ECEC research: Current research and new perspectives. (The 3rd Nordic ECEC conference in Oslo 2013)* (s. 38-41). Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training. Retrieved 16. mars, 2014, from <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Forskningsrapporter/2014/Konferanserapport----den-tredje-nordiske-barnehageforskningskonferansen/>
- Johansson, J.-E., Einarsdottir, J., & Wagner, J. T. (Eds.). (2006). *Will there be any preschool teachers in the future? A comment on the present Nordic early childhood education. In J. Einarsdóttir, & J. T. Wagner (Eds.), Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden (pp. 143-170, International Perspectives on Educational Policy, Research and Practice)*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Johansson, J. E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I: Steinsholt, Kjetil och Løvlie, Lars.(red.).(2004)

- Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 260-273).
- Krieg, S., Smith, K. A., & Davis, K. (2014). Exploring the dance of early childhood educational leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 73-80.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (Vol. nr. 41 (2008-2009)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* ([Rev. utg.]. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Barnehageloven med forskrifter: lov 17 juni 2005 nr. 64 om barnehager : sist endret ved lov 22 juni 2012 nr. 54*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Framtidens barnehage* (Vol. 24(2012-2013)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforl.
- Læringsmiljøseneteret, U. i. S. LP-modellen. Retrieved 5. april, 2015, from <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/>
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of advanced nursing*, 48(2), 187-194.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (Vol. 2012:01). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: om børnehavepedagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Osgood, J. (2006a). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Osgood, J. (2006b). Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners. *Early years*, 26(2), 187-199.
- Pope, L. A. (2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. In A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Eds.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (pp. 114 - 128). Oslo: Universitetsforl.
- Pramling Samuelsson, I., Bjørnstad, E., & Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? : en forskningsoversikt* (Vol. 2012 nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

- Samordna opptak. (2013). Retrieved 29. september, 2013, from <http://www.samordnaopptak.no/tall/2013/hoved/utdanningstyper>
- Simmons-Christenson, G., & Balke, E. (1979). *Førskolepedagogikkens historie*. [Oslo]: Cappelen.
- Skoglund, T. (2009). Kritiske lesninger av konstruksjonen 'leder i barnehagen' : utfordringer av diskurser om ledelsesposisjoner som kan 'leses' i førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. Oslo: T. Skoglund.
- Sommersal, H. B., Vestergaard, S., & Søgaard Larsen, M. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011 : en systematisk forskningskartlegging. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Store norske leksikon, r. (2014a). Kvalitet. Retrieved 17. mars, 2014, from <https://snl.no/>
- Store norske leksikon, r. (2014b). Profesjon. Retrieved 25. februar, 2015, from <https://snl.no/>
- Tannen, D. (1994). *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press.
- Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T., Hogsnes, H. D., Bjar, H., & Østrem, S. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur : språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Vassenden, A. (2011). Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet Rapport IRIS (online) (Vol. 2011/029). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (Vol. 2/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øie, K. E. (2012). *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene* (Vol. NOU 2012:1). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

Illustrasjon: Pernille Gulbrandsen, 2013. Foreldreutvalget for barnehager, Postboks 9360 Grønland, 0135 Oslo