

Malin Nøst

Manualbaserte verktøy i barnehagen

En studie av CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling



Master i barnehageledelse

Trondheim, vår 2022



Førord

Å gjennomføre en masterstudie trodde jeg var uoverkommelig. Nå vet jeg at det er mulig, men veldig krevende. Det har vært innholdsrikt og opplysende, og jeg har lært utrolig mye. Det jeg sitter aller mest igjen med er en økt bevissthet rundt barnehage i det norske samfunnet, lederrollen og meg selv.

Aller først vil jeg rette en stor takk til min veileder Kari Emilsen. Takk for støtte, tilgjengelighet og den ekstremt raske responsen! Takk for tydelige tilbakemeldinger, det har vært akkurat det jeg har trengt for å bli tryggere i den prosessen jeg har vært igjennom. I tillegg vil jeg rette en takk til Hilde Merete Amundsen, som tidlig i studie tente en gnist i meg. Det ble starten på den oppgaven jeg nå har levert. En stor takk også til informantene som lot meg spørre og grave i deres opplever og erfaringer med CLASS. Takk til lærere og medstudenter for et fint klassemiljø og mange spennende og utfordrende dager! Og spesielt til deg Anna, takk for at vi har gått veien sammen. Det har gjort det så mye bedre.

Jeg retter også en stor takk til min leder og kollegaer i barnehagen som bidro tilrettelegging slik at jeg kunne fullføre denne mastergraden. Takk Kaja, for at du holdte fortet på basen når jeg var på samlinger.

En stor takk til Marthe og Sindre, Martine og Marius som gang på gang stilte med overnattingsplass, god mat og hyggelig selskap i samlingsuker og eksamenstider. Uten dere hadde veien til en samlingsbasert mastergrad blitt mye vanskeligere. I tillegg en stor takk til Elisabeth, som både stiller som korrekturleser, støtte og motivator.

Markus. Takk for alt du har stått i og bidratt med i løpet av disse to årene. Det har ikke bare vært en dans på roser, men din støtte har vært uvurderlig.

Og Mamma. Verdens beste mamma. Tusen takk for alt du har lest, alle tips, alle lange telefonsamtaler, alle oppmuntrende ord og alle beroligende samtaler. Takk for at du alltid har troen på meg, og takk for at du alltid stiller opp. Jeg lover å vente noen år før jeg studerer noe mer, så du også får deg en liten pause. Det er velfortjent.

Malin Nøst

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 4 |
| 1.1 HISTORISK TILBAKEBLIKK OG AKTUALISERING | 4 |
| 1.2 CLASS – CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM | 6 |
| 1.3 PROBLEMSTILLING | 8 |
| 1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING | 9 |
| 2.0 TIDLIGERE FORSKNING PÅ BARNEHAGEKVALITET OG MANUALBASERTE VERKTØY | 11 |
| 2.1 FORSKNING PÅ KVALITET | 11 |
| 2.2 FORSKNING PÅ MANUALBASERTE VERKTØY | 13 |
| 2.3 FORSKNING PÅ PROFESJONELT SKJØNN OG LEDELSE I BARNEHAGEN | 15 |
| 2.4 OPPSUMMERING | 16 |
| 3.0 TEORETISK RAMMEVERK | 18 |
| 3.1 BARNEHAGEKVALITET | 19 |
| 3.1.1 Kvalitetsdiskursen – standardisering av kvaliteten | 19 |
| 3.1.2 Diskursen om meningskaping | 20 |
| 3.1.3 Standardisering eller risiko? | 21 |
| 3.1.4 Behovet for translatørkompetanse | 22 |
| 3.2 BARNEHAGELÆRERPROFESJON | 24 |
| 3.2.1 Barnehagestyrelsen | 24 |
| 3.2.2 Profesjonens ansvar | 25 |
| 3.2.3 Profesjonelt skjønn | 26 |
| 3.2.4 Syn på barn | 26 |
| 3.3 PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE OG STYRING | 27 |
| 3.3.1 Klokt lederskap | 28 |
| 3.3.2 Ledelse som funksjon | 29 |
| 3.3.3 Ledelse som symbol | 30 |
| 3.3.4 Styringsformer i barnehagen | 31 |
| 4.0 METODE | 33 |
| 4.1 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN | 33 |
| 4.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming | 34 |
| 4.1.2 Det fenomenologiske forskningsintervju som metode | 35 |
| 4.2 FORSKNINGSPROSESSEN | 36 |
| 4.2.1 Rekruttering av informanter | 36 |
| 4.2.2 Planlegging og gjennomføring av intervjuene | 38 |
| 4.3 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET | 39 |
| 4.3.1 Transkribering av intervjuene | 39 |
| 4.3.2 Analyseprosessen | 39 |
| 4.4 FORSKNINGENS KVALITET | 40 |
| 4.5 ETISKE HENSYN | 42 |
| 4.6 FORSKERENS ROLLE OG INTEGRITET | 42 |
| 4.6.1 Feltsituering | 43 |
| 4.6.2 Selvbiografisk situering | 44 |
| 4.6.3 Tekstsituering | 45 |
| 4.7 METODEKRITIKK | 45 |
| 5.0 PRESENTASJON AV FUNN | 46 |
| 5.1 HVILKE ERFARINGER HAR STYRER MED CLASS SOM VERKTØY FOR KVALITETSUTVIKLING I EGEN BARNEHAGE? | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1.1 CLASS som standardisert kvalitetssikring | 48 |
| 5.1.2 CLASS – et verktøy som fremmer læring i barnehagen | 49 |
| 5.1.3 Det amerikanske filteret må vekk..... | 51 |
| 5.2 PÅ HVILKE MÅTER OPPLEVER STYRER AT CLASS HAR PÅVIRKET EGEN LEDELSE? | 53 |
| 5.2.1 CLASS er styrers ledestjerne..... | 53 |
| 5.2.2 Fra rollemodell til veileder..... | 54 |
| 5.3 HVILKE ERFARINGER HAR STYRER MED EGET HANDLINGSROM VED BRUK AV CLASS? | 55 |
| 5.3.1 CLASS og opplevd handlingsrom – et gjensidig avhengighetsforhold? | 56 |
| 5.3.2 CLASS er kvalitetssikring av det profesjonelle skjønnet..... | 57 |
| 5.5 KORT OPPSUMMERING AV FUNN | 58 |
| 6.0 DISKUSJON | 60 |
| 6.1 EN Plassering av CLASS i diskursene om kvalitet og meningsskaping..... | 60 |
| 6.2 CLASS SOM VERKTØY FOR KVALITETSUTVIKLING I BARNEHAGEN | 61 |
| 6.2.1 En standardisert kvalitetssikring i barnehagen | 62 |
| 6.2.2 Standardisering i styring- og ledelsesperspektiv | 64 |
| 6.2.3 Høyt læringsfokus fremstilles som god kvalitet..... | 65 |
| 6.2.4 Voksne er avgjørende for barns læring | 67 |
| 6.2.5 Styrers dilemma – oversettelse av CLASS | 69 |
| 6.2.6 Økt behov for translatorkompetanse | 70 |
| 6.3 BETYDNINGER FOR STYRERS LEDELSE | 72 |
| 6.3.1 Tydelig retning for ledelse | 72 |
| 6.3.2 Støtte og trygghet i lederrollen | 73 |
| 6.3.3 Den administrative lederen | 74 |
| 6.3.4 Mindre rollemodell, mer veileder | 75 |
| 6.4 STYRERS HANDLINGSROM I EGEN LEDELSE | 76 |
| 6.4.1 Styrers handlingsrom med CLASS | 77 |
| 6.4.2 Kvalitetssikring av det profesjonelle skjønnet | 78 |
| 7.0 AVSLUTNING | 80 |
| 7.1 OPPSUMMERING | 80 |
| 7.2 OPPSUMMERENDE TANKER OM BETYDNINGEN AV CLASS | 82 |
| 7.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 83 |
| REFERANSELISTE | 85 |
| VEDLEGG 1 – GODKJENNING NSD..... | 90 |
| VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV | 92 |
| VEDLEGG 3 - SAMTYKKESKJEMA | 95 |
| VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE | 96 |
| | |
| Figur 1: Oversikt teoretisk rammeverk..... | 18 |
| Figur 2: Oversikt funn | 59 |
| Figur 3: Oversikt diskusjon - forskningsspørsmål 1 | 62 |
| Figur 4: Oversikt diskusjon - forskningsspørsmål 2 | 72 |
| Figur 5: Oversikt diskusjon - forskningsspørsmål 3 | 76 |
| Figur 6: Oppsummerende betydninger | 83 |

1.0 Innledning

Barnehagens plass i samfunnet har endret seg betraktelig over de siste tiårene. Majoriteten av barn i Norge tilbringer store deler av dagen i barnehagen. Fra å være et oppholdssted preget av barns lek og omsorg, til å bli en institusjon med stor satsning på et godt pedagogisk innhold, beskriver noe av det barnehagen har gjennomgått. Det kommer spesielt til uttrykk i den nasjonale barnehagepolitikken. Økt fokus på barnehagene har igjen ført til mer satsning på et barnehageinnhold av god kvalitet. Det er også flere eksterne aktører som nå har fått interesse i hva det er som foregår i barnehagen. Hammer (2017, s. 148) peker på at denne endringen som barnehagen har gått igjennom, har påvirket styringsforholdet mellom barnehagen og staten. Han forklarer at barnehagen har fått stadig flere verktøy og metoder for å kunne sikre at barnehagen har god kvalitet på det pedagogiske tilbudet. I tillegg har også lokale myndigheter, som kommuner, vært mer deltagende og påvirket hvordan barnehagene skal være. Dette er både indirekte og direkte former for styring av barnehagene (Hammer, 2017, s. 148).

1.1 Historisk tilbakeblikk og aktualisering

I et historisk tilbakeblikk kan mye av endringene springe ut fra barnehagens overflytting fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet. Da ble barnehagen en del av utdanningsløpet i Norge, og som en del av utdanningsløpet ble vektleggingen av kvalitet på tilbudet mer fremtredende i regjeringens satsninger. Allerede i Meld. St. 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* ble det tydeliggjort at etter full barnehagedekning til alle barn i Norge, skulle fokuset over på å sikre god kvalitet på barnehagetilbudet. I denne meldingen ble det presisert at utgangspunktet for god kvalitet lå i innholdet i Barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. En videre tydeliggjøring ble også gjort i Meld. St. 24 (2012 – 2013) *Fremtidens barnehage*. I denne meldingen ble voksenrollen trukket frem som viktig for barnehagekvaliteten, og at det forutsetter god ledelse. Meldingen la vekt på at personalet i barnehagen måtte ha kompetanse om hvordan de kunne arbeide aktivt med å bidra til barns lærings- og danningsprosesser. Det ble også vektlagt at barnehagen skulle styrkes som læringsarena for barn. I disse to stortingsmeldingene kan man se konturene av kvalitetsfokuset i barnehagen.

Meld. St. 19 (2015 – 2016) *Tid for lek og læring* tok et lengre steg enn i de tidligere stortingsmeldingene. Her kom det frem at regjeringen ville ha på plass et system som kunne si noe om kvaliteten i barnehagen. Dette systemet skulle inneholde redskaper for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. I denne meldingen ble det lagt vekt på at vurdering av kvalitet må gjennomføres systematisk for å kunne gi barn et likt tilbud i barnehagen. Denne stortingsmeldingen ble

utgangspunktet for den nye Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som kom i 2017. Etterfulgt av en ny rammeplan, kom en revidering av en tidligere kompetansestrategi. Denne strategien har som mål å utvikle kompetansen til personalet i barnehagesektoren for at en høy kvalitet skal prege barnehagetilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 2) Deretter kom Meld. St. 6 (2019 – 2020) *Tett på*. I denne meldingen presiserte regjeringen at det var for store forskjeller i kvaliteten i norske barnehager. Personalets kompetanse og kunnskap om barn ble igjen vektlagt for å sikre god kvalitet, og kommunale myndigheter og eiere ble ilagt et større ansvar for systematisk arbeid med å utvikle høy kvalitet i barnehagene. Regjeringen forankret tiltakene i denne meldingen i tidlig innsats, og begrunnet det i at god kvalitet i barnehagen ville øke muligheten for at barna skulle få en god utvikling senere. Det som kommer til uttrykk i disse to stortingsmeldingene, er at det nå legges mer vekt på systematikk i arbeidet med kvalitet. Personalets kompetanse, eiers ansvar og økt krav til ledelse er også viktige faktorer i arbeidet med kvalitetsutvikling.

I 2021 kom strategien barnehager mot 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2021), som ga utgangspunktet for hva man kan forvente av fokus på kvalitetsutvikling i barnehagesektoren fremover. I strategien ble det presisert at forutsetningen for høy og god kvalitet i barnehagen er et systematisk og jevnt arbeid med det pedagogiske arbeidet. Det ble også vektlagt at barnehagene skulle prioritere dette i et langsiktig perspektiv. For å få til dette var noen av målene i strategien konsentrert rundt kompetanseheving til personalet. En økning av masterutdanning hos pedagoger ble trukket frem, og at det skal være en plan for hvordan resterende personell kan utvikle og øke sin kompetanse på feltet. Denne strategien er bare ett år gammel, og det er for tidlig å si noe om hvilke følger den har fått for barnehagesektoren. Likevel kan det tyde på at regjeringen fremover vil fokusere mer på systematisk arbeid, og system som kan bidra til å øke kompetansen til alle ansatte i barnehagen. Ved å vektlegge at det skal være kompetanseheving hos alle i personalet, og at det skal være en plan for det, kan det føre til en økning av standardiserte verktøy som preger kvalitetsutviklingen i barnehagen.

Disse nasjonale føringene har preget kvalitetsfokuset i den norske barnehagesektoren, men det er også aktører utenfor Norge som har noen anbefalinger for hvordan kvaliteten kan bli bedre. OECD (2015, s. 57, 61) utga en rapport om barnehager i Norge hvor de hadde analysert barnehagekvaliteten, og funnet styrker og svakheter i den norske barnehagesektoren. Deres rapport inkluderte også anbefalinger for hvordan Norge kan øke kvaliteten i barnehagene, basert på de svakhetene som OECD fant. Det ble trukket frem at Rammeplanen for barnehager er en styrke som Norge har i motsetning til andre land. Utfordringene handlet om at det ikke var gode nok standarder

for prosesskvaliteten i barnehagene, at det ikke var tilfredsstillende kvalitetssikring, og at det ikke var gode nok verktøy for å sikre effektivt pedagogisk arbeid og god prosesskvalitet. OECD anbefalte på bakgrunn av disse utfordringene at det burde utarbeides krav og systemer for kvalitetssikring av prosesskvaliteten i barnehagen. Med utgangspunkt i dette kan det tyde på at anbefalingene fra OECD omkring kvalitet, kvalitetsutvikling og kvalitetssikring har preget regjeringens satsning i barnehagesektoren.

Fokuset i stortingsmeldinger, politiske føringer og anbefalinger fra OECD legger grunnlaget for en standardisering av kvaliteten og det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette gjør at kvalitetsarbeidet i barnehagen i større grad opplever å knyttes til ulike metoder, verktøy og programmer (Hammer, 2017, s. 16). Det er et fokus som kan forankres i ideene fra New Public Management. Seland (2011, s. 24) beskriver New Public Management som et sett med ideer om endring eller organisering i bedrifter med mål om å øke produktiviteten og effektiviteten i arbeidet. Dette er svært vanlig i privat næringsliv, men disse ideene har gjennom New Public Management blitt overført til den offentlige sektoren og deriblant barnehagen. Thomassen (2015, s. 69) trekker frem at dette har ført til økt styring med fokus på mål og resultater i barnehagesektoren, og Aadland og Askeland (2017, s. 81) peker på at det har åpnet opp for å tilby barnehager ulike verktøy for ledelse. Samtidig er det også utfordringer som oppstår ved å la New Public Management få fritt spillerom til å prege barnehagefeltet. Med så stort fokus på effektivitet og produktivitet legges det opp til mer og grundigere tilbakemeldinger på produksjon og måloppnåelse i barnehagen. Det kan være vanskelig å forene med yrker som har et arbeid forankret i verdier (Hennum et al., 2015, s. 18).

1.2 CLASS – Classroom Assessment Scoring System

Utviklingen av et systematisk fokus på kvalitet i barnehagen og introduksjonen av manualbaserte verktøy, har inspirert meg til å forske på temaet. Begrepet manualbaserte verktøy forstås i dette forskningsprosjektet som et verktøy med hensikt om å forbedre og/eller sjekke kvaliteten i barnehagen, og at verktøyet har en standardisert mal. I stedet for begrepet 'manualbasert' kan alternative beskrivelser på verktøyet være forhåndsdefinert, ferdig eller standardisert. Av samme betydning som verktøy, brukes ofte program, metode eller opplegg. Alle variantene har til felles at de beskriver et fenomen som med utgangspunkt i en fastsatt oppskrift, skal kunne fungere som et redskap for utvikling i barnehagen. CLASS er det manualbaserte verktøyet som er i sentrum for min forskning.

CLASS står for Classroom Assessment Scoring System, og er ifølge Pianta et al. (2008, s. 1) et observasjonsverktøy for å måle og evaluere kvaliteten i barnehager og skoler. Verktøyet gir et standardisert system for observasjon og tilbakemelding på hva ansatte i barnehage og skoler gjør bra, og hva de ikke gjør bra, i forhold til systemets kriterier for god kvalitet. Verktøyet kan også brukes som et rammeverk eller et utgangspunkt for å forstå hva man bør gjøre. En viktig forutsetning for å anvende CLASS i kvalitetsarbeid er at de som skal benytte seg av verktøyet, bør sertifiseres. Det innebærer en solid trening på å hvordan verktøyet skal brukes og hvordan observatører skal observere og score kvalitet i klasserom eller barnehager. Sertifiseringen bør oppdateres årlig og aller helst ved at observatører øver seg på å kode samme situasjon, og deretter sammenligne resultatet. Slik kan observasjoner og rapporter kvalitetssikres og gjøres så like som mulig (Pianta et al., 2008, s. 6 – 7).

Systemet i CLASS er delt i tre domener; emosjonell støtte, organisering av klasserom og læringsstøtte. Emosjonell støtte består av i hvilken grad voksne har gode relasjoner med barna, og gir dem sosial og emosjonell støtte. Sentralt i dette domene er hvorvidt det er et positivt eller negativt klima på avdelingen og i relasjonene, hvor sensitive de voksne er i møte med barna og i hvor stor grad barns medvirkning får plass i det pedagogiske arbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 40 – 41). Den andre domene handler om å ha en god organisering og strukturering på både det pedagogiske arbeidet, klasserommet og rutiner, samt atferdshåndtering (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 45 - 46). Disse forutsetningene bør være på plass i henhold til kravene i CLASS, for at barna skal kunne være i prosesser som fremmer læring og utvikling. Det siste domene handler om hvordan voksne i barnehagen konkret støtter barns læringsprosesser. De voksne i barnehagen skal tilrettelegge for og velge aktiviteter som har som hensikt å øke barns forståelse. Det er viktig at de voksne gir tilbakemelding på innsats eller prestasjon til barna, for å skape en bevissthet hos barna rundt egne læringsprosesser. I tillegg er det viktig at de voksne stiller åpne spørsmål, varierer med ordforrådet de bruker og engasjerer til dialog med barn så ofte som mulig (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 48 – 51). Dette er grunnlaget som de sertifiserte observatørene vurderer kvaliteten ut fra. I observasjonsskjemaet til CLASS er det listet opp konkrete kriterier for hva som er god kvalitet i hver dimensjon. Disse skal observatørene se etter, og vurdere i hvilken grad de oppfylles eller gjennomføres på en skala fra 1 - 7. På bakgrunn av dette utarbeides det en rapport, slik at barnehager får vite hva de må endre på for å oppnå en høyere kvalitet i det pedagogiske arbeidet (Pianta et al., 2008, s. 6 – 7).

Dette er et tema som engasjerer meg. Med utgangspunkt i utdanningens risiko på ene siden (Biesta,

2014), og det jaget etter å gjøre utdanningen så sikker som mulig, oppstår det en god del spørsmål knyttet til verktøy som CLASS. Disse spørsmålene handler om kvalitet og læring i barnehagen generelt, men også på et mer konkret nivå. Hvilket syn det er på de yngste barna i vårt samfunn? Hvilken funksjon barnehagen egentlig skal ha? Hvordan det er for en leder å stå i dette krysspresset, som jeg mener det er, mellom de ulike oppfatningene av hvordan en hverdag i barnehagen skal være for å ha god kvalitet? Er det, som Pettersvold og Østrem (2012, s. 43) setter spørsmålsteget ved, at ledelse må vike for styring av barnehagen gjennom forhåndsbestemte standarder? I en masteroppgave er det dessverre, og kanskje heldigvis, en begrensning for antall ord og et begrenset tidsrom å forske på. På bakgrunn av det er det ikke alle spørsmål som er mulig å stille på en og samme tid.

1.3 Problemstilling

Manualbaserte verktøy som kvalitetssikring av det pedagogiske tilbudet har vært en økende trend i sektoren, men ikke uten kritiske innvendinger. I hovedsak rettes kritikken av manualbaserte verktøy mot det synet på barn og synet på barnehageprofesjonen det bringer med seg. Det profesjonelle ansvaret og skjønnets til profesjonsutøverne blir gjenstand for sjekklister og standardiserte oppskrifter for gjennomføring og vurdering (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 28 – 29). Hammer (2017, s. 169) peker på økt styring av barnehagen og mindre tillit til barnehageprofesjonen og profesjonskompetansen som sannsynlige konsekvenser. Dette fokuset på god kvalitet og økende trenden av manualbaserte verktøy, ble for meg en avgjørende faktor for hvilket område jeg ønsket å basere problemstillingen på. Jeg fikk muligheten til å skrive et arbeidskrav tidligere i masterutdanningen om CLASS og kvalitet i barnehagen, og fant ut at dette var noe jeg ønsket å dra videre inn mot masteroppgaven. Problemstillingen i arbeidskravet handlet om de mulighetene og begrensningene CLASS kunne gi for arbeidet med kvalitet i barnehagen, men inn mot denne masteroppgaven ønsket jeg å ha et mer spesifikt fokus. I tillegg er dette en masterutdanning i ledelse, og på bakgrunn av det ble det svært interessant for meg å se på ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen. Med utgangspunkt i dette ble følgende problemstilling utformet:

Hvilke betydninger har manualbaserte verktøy for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen?

En studie av CLASS som manualbasert verktøy

I første omgang lød problemstillingen 'hvilken påvirkning' har CLASS for kvalitetsutvikling, og hvilke 'følger' kan det få for ledelse. Jeg valgte å gjøre endringen til å omhandle betydninger fordi

jeg ønsket å kunne gå mer inn i hva dette verktøyet, og bruken av det, betyr for en leder i barnehagen. Jeg opplevde at det gav en innfallsvinkel som åpnet mer for informantenes perspektiv, og hva som har vært viktig for dem. I tillegg har jeg valgt å presisere manualbaserte verktøy i denne masteroppgaven til å omhandle CLASS. Bakgrunnen er at det eksisterer mange pedagogiske verktøy og pakkelasninger i barnehagesektoren, slik at å få muligheten til å gå i dybden krevde et valg. I tillegg er CLASS et verktøy som jeg selv har erfaring med, som jeg vet har engasjert i barnehagesektoren, og som er av økende spredning i kommuner og private barnehager i landet. Til å finne svar på hvilke betydninger som styrere opplever, så har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å svare på problemstillingen;

1. Hvilke erfaringer har styrere med CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i egen barnehage?
2. På hvilke måter opplever styrer at CLASS har påvirket egen ledelse?
3. Hvilke erfaringer har styrer med eget handlingsrom ved bruk av CLASS?

Det første forskningsspørsmålet har som hensikt å få et innblikk i hvilke erfaringer styrere har med CLASS og hvilken betydning det har for kvalitetsutviklingen. Dette spørsmålet kan bidra til å belyse hvordan ledere generelt opplever at CLASS påvirker kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen. I det neste forskningsspørsmålet er hensikten å kunne gå mer inn på lederrollen, og i denne sammenhengen fant jeg det nyttig å anvende begrepet 'påvirkning'. Det handler om at tilnærmingen blir litt mer direkte og tydelig, og gir mulighet for informanten å beskrive hva som har eller ikke har endret seg omkring egen ledelse. Det siste forskningsspørsmålet er rettet mot leders handlingsrom. Dette forskningsspørsmålet vil gjøre det mulig å utforske hvordan CLASS har hatt betydning for lederes opplevelse handlingsrom og utøvelse av pedagogisk skjønn, noe som er særegent for den profesjonen og den sektoren barnehagen er en del av.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp av sju kapitler, hvor dette første kapitlet har konsentrert seg rundt det å gi et innblikk i temaet og hvorfor det ble valgt. En presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, og en introduksjon av verktøyet CLASS. I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere forskning som har bidrar til å plassere denne masteroppgaven. Kapittel 3 vil bestå av det teoretiske rammeverket og i kapittel 4 vil metodevalg, forskningsprosessen og etiske drøftinger gjøres rede

for. Dette kapitlet bygger på en tidligere innlevert eksamen i faget vitenskapsteori og forskningsmetoder 2 (MLVFM5020, 02.12.21), og har deler som er sterkt inspirert av og videreutviklet derfra. I kapittel 5 vil funnene fra analysen av datamaterialet presenteres, og de vil igjen diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket i kapittel 6. Det siste kapitlet i masteroppgaven er en oppsummering og en avslutning, hvor trådene samles igjen, og det kommer noen avsluttende tanker om videre forskning. Til sist vil det ligge vedlegg som er relevant for masteroppgaven.

2.0 Tidligere forskning på barnehagekvalitet og manualbaserte verktøy

Det eksisterer store mengder forskning i barnehagesektoren og derfor kom jeg tidlig i gang med å orientere meg i forskning på barnehagekvalitet, spesielt med fokus på standardisering. Det henger ofte sammen med bruken universelle manualbaserte verktøy i barnehagen. På bakgrunn oppgavens fokus på CLASS som fenomen, var forskning knyttet til verktøyet også svært relevant. I tillegg er handlingsrom og profesjonelt skjønn en del av ledelse, spesielt i barnehagen, og dermed også interessant i forbindelse med hvordan CLASS kunne påvirke dette. Jeg brukte både Oria og Google Scholar i søkeprosessen, og endte opprinnelig opp med et stort utvalg forskningsartikler som av interesse i forbindelse med eget prosjekt. Jeg har valgt å dele forskningsbidragene inn i følgende kategorier; kvalitet, manualbaserte verktøy og profesjonelt skjønn og ledelse i barnehagen.

2.1 Forskning på kvalitet

I 2015 publiserte Mette Nygård artikkelen *Kvalitet og læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge*, hvor hun tok utgangspunkt i rapporten fra OECD 'Quality Matters. Early Education and Care. Norway' og sammenlignet den med Meld. St. 24 (2012 – 2013) Framtidens barnehage. I artikkelen arbeider Nygård (2015, s. 2) ut fra en problemstilling som utforsker trekk ved læringsdiskursen i OECD og Norge. Hensikten er å gjøre en analyse av læringsbegrepet og knytte det opp mot kvalitetssatsningen i norsk barnehagesektor. Analysen viser funn som tilsier at det er mer styring fra staten og et økende fokus på å standardisere læringsbegrepet og læringsprosessene i barnehagen (Nygård, 2015, s. 16). Særlig i det internasjonale dokumentet fra OECD legges det mer vekt på tydelige planer, krav og økonomisk utbytte i fremtiden. Funnene viser at slike tendenser også eksisterer i den norske stortingsmeldingen. Det som også er interessant å legge merke til, er at funnene viser en læringsdiskurs som er preget av et fremtidsrettet fokus. Arbeid med, og utvikling av, læring og kvalitet i barnehagen skal effektiviseres slik at det er økonomisk gunstig for samfunnet i fremtiden (Nygård, 2015, s. 16). Et slikt fokus på læring og kvalitetsutvikling i barnehagen kan, ifølge Nygård (2015, s. 16) begrense handlingsrommet til ansatte i barnehagene og hun stiller spørsmål til om læringsutbytter skal brukes som måling av kvalitet.

Avslutningsvis problematiserer hun oppfordringen til tydeligere krav og utbytter, og spør om det er fare for at selve målingen og dokumentasjonen av kvaliteten blir det viktigste, og hvem kvaliteten i barnehagen er for. I konklusjon pekes det på at det eksisterer noen motsetninger i læringsdiskursen, og at det dermed kan være utfordringer med å finne ut hva som fremover vil få mest vektlegging

(Nygård, 2015, s. 16). Denne forskningsartikkelen ble publisert i 2015, men er relevant for å belyse hvordan manualbaserte verktøy kan ha fått sin inngang til den norske barnehagesektoren gjennom oppfordring om og føringer på økt fokus på læring, måling, effektivitet og utbytte. I tillegg problematiserer hun forholdet mellom læring og kvalitetssatsning, noe som er interessant med tanke på hva styrere tenker om CLASS som verktøy for kvalitetsutviklingen i barnehagen.

Kvalitet som masteridé i barnehagen er en forskningsartikkel skrevet av Gotvassli og Vannebo i 2016. Denne forskningsartikkelen utforsker hvorvidt kvalitet i barnehagen kan være en masteridé og på hvilke måter masterideer oversettes. I tillegg forskes det også på hvordan styrere implementerer ferdige pedagogiske programmer og verktøy i barnehagen (2016, s. 20). Det teoretiske grunnlaget er i stor grad knyttet til Røviks translasjonsteori og masterideer (2007), noe som også er svært relevant for dette prosjektet og vil gjøres nærmere rede for i teorikapittelet. Gotvassli og Vannebo (2016, s. 27 - 28) konkluderer med at kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen kan betegnes som en masteridé. Funnene viser at kvalitet i barnehagen er et begrep som er vanskelig å definere, har en enorm spredning i barnehagesektoren og er en satsning som ingen kan være uenig i. I tillegg har satsningen status hos myndigheter både innenlands og utenlands, og det er også vitenskapeliggjort gjennom at det stadig gjøres mer forskning på området.

Det som er av større interesse for eget forskningsprosjekt, er funnene de presenterer om implementering og bruk av manualbaserte verktøy og ferdige pedagogiske opplegg. Majoriteten av styrere setter pris på en gjennomgående satsning på felles tema og prosjekter, men ønsker også mulighet til å gjøre egne tilpasninger. De ønsker ikke oppskrifter som bare skal følges slavisk. Informantene i forskningen mener at det bør være et handlingsrom i møte med slike oppskrifter, slik at de kan hente ut, eller oversette, det som er ønskelig (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 24 – 26). Dette underbygges med funn fra surveyen som i tillegg viser at det i svært liten grad er styrere som følger manualer og oppskrifter til opplegg helt etter boken, men at det i noen tilfeller er styrere som opplever å bli pålagt dette. Funnene viser også at det er en økende trend med tilbud av slike verktøy og opplegg til barnehagesektoren. Gotvassli og Vannebo (2016, s. 29) konkluderer med at slike opplegg og verktøy er i bruk i barnehagen, og at det til en viss grad eksisterer et handlingsrom på hva og hvordan de skal tas i bruk. Funnene viser at det er stor grad av endring, og lite ren kopiering av innholdet i verktøyene. De presiserer samtidig at hvordan endringene gjøres, ikke er fokusert på i denne studien og kan dermed ikke sies noe om. *Kvalitet som masteridé* relaterer seg til det tematiske område for dette forskningsprosjektet med tanke på styreres implementering, og eventuell grad av oversetting, av manualbaserte verktøy og ferdige pedagogiske opplegg. I tillegg er den

aktuell for å belyse videre det som Nygård (2015) var inne på. Hvordan det har blitt en økt interesse for kvalitetssatsningen fra mange aktører, og at det dermed har åpnet mer opp for et stort tilbud av slike verktøy og opplegg til de norske barnehagene.

2.2 Forskning på manualbaserte verktøy

Pettersvold og Østrem (2018, s. 9) gav ut boken *Profesjonell uro i 2018* som et resultat av deres forskning på profesjonsutøvere og detaljstyring. De undersøkte hvordan profesjonsutøvere stod imot ulike påbud og føringer som ikke var forenelig med deres profesjonelle kompetanse og barnehagens samfunnsmandat. Profesjonsutøverens handlingsrom, motstand og kritikk er sentrale begreper i deres undersøkelse, og pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy er gjengangere i datamaterialet som eksempler på de nevnte føringene om effektivisering og måling. Pettersvold og Østrem (2018, s. 187). presenterer flere funn på bakgrunn av deres analyse av datamaterialet. Den første delen av funnene handler om ytring av kritikk, hvordan det ytres og hvorfor. Her trekker de frem at kritikken mot pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy ofte handler om syn på barn, og at det i den sammenhengen dreier seg om at barna skal defineres ut ifra gitte kriterier som er bestemt på forhånd. De viser også at kritikken handler om tilliten til profesjonen, altså hvorvidt profesjonsutøverne opplever tillit når de blir pålagt bruk av slike programmer og verktøy. I tillegg er det noe av kritikken som tar utgangspunkt i at disse påbudene er for systematikkens skyld. Den andre delen av funnene har fokus på hvorvidt kritikken får følger, og på hvilke måter. Funnene tilsier at kritikken har større mulighet for å få gjennomslag når det er flere profesjonsutøvere som står sammen. I tillegg viser funnene at lederen, og lederens grad av interesse, spiller en betydelig rolle for om slike program og verktøy får tilslutning eller ikke i barnehagen (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 188). I konklusjonen antydes det at handlingsrommet til profesjonsutøverne i barnehagen er større enn det de i utgangspunktet tror selv, men at det raskt kan bli lite der det ikke er plass for saklige argumenter og kritikk (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 191). Forskningen til Pettersvold og Østrem er aktuell fordi den kaster lys på forholdet mellom profesjonelt skjønn og handlingsrom på den ene siden, og detaljstyring gjennom programmer og verktøy på den andre siden fra perspektivet til pedagogiske ledere. Det kan gi implikasjoner for hvordan det oppleves for styrere også.

Når evidens møter praksis av Monica Seland (2020) er utarbeidet på bakgrunn av hennes eget forskningsprosjekt 'De Utrolige Årene'. Hensikten i dette forskningsprosjektet var, ifølge Seland (2020, s. 12), å studere hva som skjedde når De Utrolige Årene, et evidensbasert program, ble implementert i barnehagens praksis. Datamaterialet har hun diskutert ut fra et teoretisk rammeverk som tar utgangspunkt i Røviks (2007) virus- og translasjonsteori. På bakgrunn av dette presenterer

Seland (2020, s. 207) funn som sier noe om hvordan barnehagene har møtt, implementert og arbeider med programmet i sin barnehage. Det ene funnet viser at det bare er en av de seks barnehagene fra studien, som har valgt en tilnærmet reproduserende modus. Det betyr at de har vist stor lojalitet til programmet, og arbeidet for å implementere innholdet så nøyaktig som mulig. Seland trekker også frem at slik programlojalitet var å spore hos flere barnehagelærere spredt over de seks barnehagene som deltok, men at i de andre barnehagene hadde ikke en slik implementering fått nok oppslutning blant ledelsen. Det andre funnet på dette området, viste at de gjenstående fem barnehagene hadde valgt en implementering av både modifierende og en mer radikal modus. Ifølge Seland (2020, s. 207) tyder dette på at majoriteten av barnehagene har gjort endringer av innholdet i programmet, og har oversatt og implementert programmet slik at det passet den norske barnehagen. Seland's forskning på 'De Utrolige Årene' har relevans for mitt eget forskningsprosjekt med tanke på å gi implikasjoner for hvordan CLASS har funnet veien inn i barnehagen, og på hvilken måte.

Trygg før 3 er en studie gjennomført i 2018 – 2020, utarbeidet av Regionsenter for Barn og Unges Psykiske Helse region Øst og Sør, Handelshøyskolen BI og Regionalt Kunnskapssenter for Barn og Unge NTNU (Trygg før 3, u.å.). Trygg før 3 har et system for kvalitetsutvikling på avdelinger i barnehager med barn fra 1 – 3 år. Dette systemet har som hensikt å støtte barns utviklings- og læringsprosesser med utgangspunkt i samspillet og interaksjonen mellom barn og voksne i barnehagen. I Trygg før 3 brukes CLASS for å observere, måle og gi tilbakemelding om kvaliteten i barnehagen (Trygg før 3, u.å.) Buøen et al. (2021 s. 3) ledet en studie som sier noe om virkningen av Trygg før 3 prosjektet etter 10 måneder med utgangspunkt i sammenligning mellom to grupper. Den ene gruppen fikk opplæring i CLASS og implementerte dimensjonene og domene i løpet av 10 måneder, samt andre opplegg som fagdager, mentorer og materiell. Denne gruppen fikk også tilbakemelding fra observatørene ved alle observasjonene i løpet av de 10 månedene innenfor domene i CLASS. Den andre gruppen var en kontrollgruppe, som ble observert på lik linje med den første gruppen. I motsetning til den første gruppen, fikk ikke denne gruppen tilbakemeldinger, opplæring i og implementering av CLASS eller annet materiell og tilbehør. Dette fikk de derimot tilbud om året etter, når deres rolle som kontrollgruppe var over.

Ifølge Buøen et al. (2021, s. 7) viste funnene at Trygg før tre hadde en innvirkning på kvaliteten i barnehagen. Gruppen med avdelinger som hadde fått tilbakemelding, opplæring i og implementering av CLASS i den 10 måneders perioden, hadde økt kvalitet på både det emosjonelle domene og læringsdomene. I kontrollgruppen derimot, var det ikke like høy kvalitet, og de fant også tendenser til at kvaliteten ble dårligere over perioden studie ble gjennomført. Dermed

konkluderte Buøen et al. (2021, s. 10) at Trygg før tre, og i den sammenheng CLASS, hadde en positiv innvirkning på kvaliteten og kvalitetsutviklingen i barnehagen for barn mellom 1 og 3 år. Denne forskningen er høyst aktuell for mitt forskningsprosjekt, da denne forskningen introduserte CLASS til kvalitetsutvikling i barnehagene som informantene mine arbeider i. Den sier noe om bakgrunnen for det opprinnelige forskningsprosjektet, og hva funnene deres tyder på.

2.3 Forskning på profesjonelt skjønn og ledelse i barnehagen

I 2020 publiserte Kjell-Åge Gotvassli og Torill Moe artikkelen 'Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn'. Artikkelen kaster noe lys over skjønnsutøvelse i barnehagen, og tar utgangspunkt i formuleringen om skjønn og pedagogisk ledelse i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Hensikten deres var å undersøke hvordan begrepet faglig skjønn forstås og anvendes i barnehagen, og hvordan man arbeider for å sikre at det faglige skjønnnet som utøves er faglig godt. Ifølge funnene Gotvassli og Moe (2020, s. 52) presenterer, knyttes forståelsen av faglig skjønn opp mot det uforutsette, komplekse situasjoner og vurdering av barnets beste. Det blir også trukket frem at intuisjon, improvisasjon og fleksibilitet er noen av flere komponenter som er svært viktig for å kunne bruke faglig skjønn i ledelse av det pedagogiske arbeidet, slik som Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) krever. For å sikre at det faglige skjønnnet som utøves i barnehagen er forsvarlig, viser funnene at det brukes refleksjon i personalgruppen og veiledninger med fokus på skjønnsutøvelse for å skape en felles bruksforståelse. I tillegg trekkes det frem at det er viktig med en kontinuerlig bevisstgjøring og arbeid med dette. Til sist viser forskningen deres at den faglige skjønnsutøvelsen er kontekstavhengig (Gotvassli & Moe, 2020, s. 52).

I artikkelen konkluderer Gotvassli og Moe (2020, s. 52 – 53) at det er handlingsrom for å bruke pedagogisk skjønn i barnehagen, og at det oppleves som stort. Likevel er det ikke uproblematisk, og det kan være utfordrende fordi skjønnsmessige vurderinger vil skape ulikheter i arbeidet.

Avslutningsvis oppfordrer forfatterne til mer forskning på området, slik at det kan produseres mer kunnskap om bruk faglig skjønn i barnehagen. Denne forskningsartikkelen tar utgangspunkt i perspektivet til pedagogiske ledere i barnehagen, men kan være overførbar og kan si noe om perspektivet til styrerne, som er sentralt i dette forskningsprosjektet. Forskingen problematiserer også utøvelsen av skjønn, og kan være med å belyse både fordeler og ulemper CLASS kan gi for utøvelsen av det profesjonelle skjønnnet.

Til slutt ønsker jeg å trekke frem en forskningsrapport gjennomført av Naper et al. (2018) på

bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Denne rapporten er den tredje i rekken av flere planlagte følgeevalueringer av kompetansestrategien som opprinnelig strakte seg fra 2014 til 2020 før revidering. Denne delrapporten består av fire overordnede temaer, men i forbindelse med dette prosjektet er det det første temaet om barnehagebasert kompetanseutvikling som er relevant. I dette temaet presenterer Naper et al. (2018, s. 40) en oversikt over tre modeller for barnehagebasert kompetanseutvikling, og hvilke fordeler og ulemper de har for ulike områder i barnehagen. I denne sammenhengen er modell 3 en fremstilling av barnehagebasert kompetanseutvikling som en standardisert, forhåndsdefinert pakkeløsning. I korte trekk finner de at fordelene med denne modellen er at den gir strukturer gjennom oppskrifter og maler, kvalitetssikring gjennom ekstern aktør og at den tilbyr noe for alle ansatte. I tillegg er denne modellen mindre sårbar, fordi strukturene og standardiseringen gjør at slike opplegg og verktøy ikke er avhengig av spesifikke personer. Ulempene som presenteres handler om at det blant annet er vanskelig å forene pedagogisk skjønnsutøvelse med de nevnte malene og oppskriftene som følger med standardiserte verktøy og opplegg. Det trekkes også frem at slik standardisering kan være problematisk for pedagogisk refleksjon og å tenke kritisk. I tillegg viser de til at det ofte er en ovenfra og ned prosess i barnehagebasert kompetanseutvikling som går under modell tre, og dermed kan det være svak forankring og eierskap i personalgruppene (Naper et al., 2018, s. 39).

Denne delrapporten har også forsket på lederens betydning og rolle med tanke på implementering og gjennomføring av barnehagebasert kompetanseutvikling. Funnene Naper et al. (2018, s. 45 – 46) presenterer viser at prosjektet eller verktøyet må ha mening for styreren og for at det skal bli prioritert og brukt tid på. I tillegg viser funnene at for å få med resten av personalet, så krever det entusiasme og engasjement fra styrer, samt evnen til å holde positivt fokus oppe. Det kommer også frem at styrer må gi ansvar til personalet for at de skal få eierskap til utviklingsarbeidet, og samtidig være lydhør for hverdagen i barnehagen. Denne rapporten er svært aktuell med tanke på å belyse fordeler og ulemper med utvikling som foregår gjennom standardiserte verktøy eller opplegg. I tillegg er den relevant for lederens rolle i implementeringen av CLASS, som skal bidra inn i kvalitetsutviklingen med å øke personalets kompetanse.

2.4 Oppsummering

Dette utdraget av tidligere forskning er relevant for å sette rammene rundt min egen studie på CLASS. Begrepene standardisering og effektivisering fremstår som gjentakende i forskningen som omhandler kvalitet og manualbaserte verktøy i barnehagen (Nygård, 2015; Naper et al., 2018; Pettersvold & Østrem 2018; Gotvassli & Moe 2020). Tilsynelatende kan det virke som at ideene i

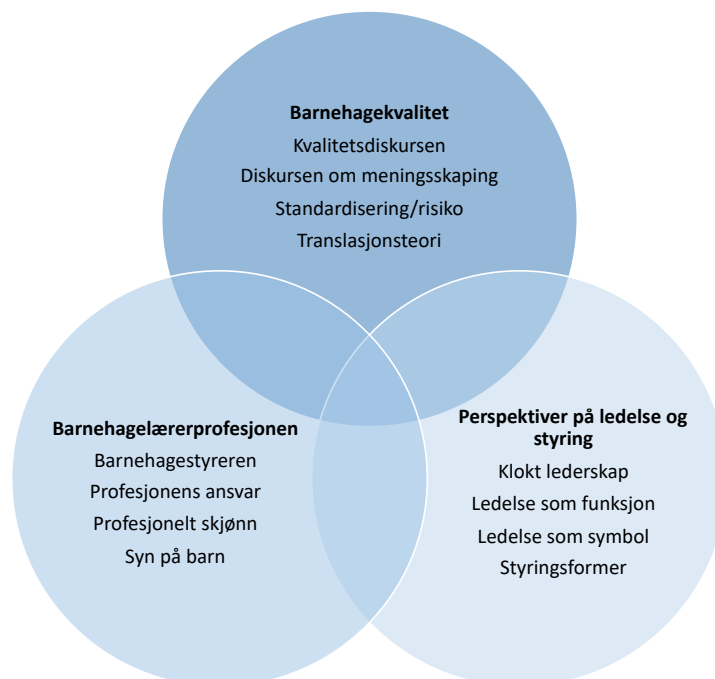
New Public Management har satt sine spor i den norske barnehagesektoren og den pedagogiske satsningen på kvalitet. Forskningen viser at nasjonale og internasjonale aktører vektlegger læring som en vesentlig del av kvaliteten i barnehagen, og at en standardisering og effektivisering av barns læring er nødvendig for å oppnå god barnehagekvalitet (Nygård, 2015). Ofte tilbys standardiserte, kontekstuavhengige og oppskriftsbaserte verktøy og opplegg som en løsning til hvordan pedagogisk arbeid skal gjennomføres (Gotvassli & Vannebo, 2016; Pettersvold & Østrem, 2018; Seland 2020). Dette kan vise en av inngangsportene for CLASS i de norske barnehagene (Trygg før tre, u.å.).

Et annet element som har markert seg er i hvilken grad manualbaserte verktøy oversettes inn i barnehagen. Forskningen viser at majoriteten av barnehager oversetter verktøy på en modifierende eller radikal måte (Gotvassli & Vannebo, 2016; Seland, 2020). Svært få viser fullstendig programlojalitet, og implementering av verktøy som foregår helt i tråd med manualene (Seland, 2020). Det kan gi indikasjoner på at det eksisterer et behov for å gjøre tilpasninger til den aktuelle konteksten. I dette arbeidet er lederne i barnehagen helt avgjørende (Naper, et al., 2018; Pettersvold & Østrem, 2018). Forskningen viser at det kan være svært problematisk for tilliten til profesjonen, hvis ledere i barnehagen opplever et pålegg om bruk av manualbaserte verktøy uten mulighet for kontekstualisering (Pettersvold & Østrem, 2018). Problematikken handler også i stor grad om påvirkningen manualbaserte verktøy har på det synet på barn som blir gjeldende i den pedagogiske praksisen (Pettersvold & Østrem, 2018).

Når det gjelder forskning på ledelse og manualbaserte verktøy, er lederens handlingsrom og skjønnsutøvelse sentralt. Flere barnehageledere ønsker en felles satsning på tvers av barnehager, samtidig understrekes det et behov for å kunne gjøre lokale vurderinger (Gotvassli & Vannebo, 2016). Forskningen viser også at det settes spørsmålsteget til muligheten for å utøve skjønn når det pedagogiske arbeidet standardiseres (Gotvassli & Moe, 2020). Funn tilsier at det er svært utfordrende, og at standardisering kan være problematisk både for refleksjon og kritisk tenkning i barnehagen (Naper, et al., 2018). Dette utdraget av forskning på temaet antyder at kartlegging, prosjektarbeid og pakkelsninger har vært sentrale temaer for forskning på kvalitet de siste årene. Min forskning på CLASS er ment å være supplerende til den forskningen som allerede eksisterer på kvalitet, ledelse og manualbaserte verktøy. Samtidig kan det by på mer spesifikk innsikt i verktøyet CLASS, som foreløpig har vært lite forsket på i norsk barnehagesammenheng. I tillegg er det et verktøy som har en økende spredning i norske barnehager. Med utgangspunkt i dette kan mitt forskningsprosjekt være med å belyse en av flere sider ved dette verktøyet og dets betydning for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Først vil en redegjørelse av kvalitet, kvalitetsutvikling og kvalitetsdiskursen gjøres rede for. Deretter vil diskursen om meningsskaping og Biestas (2014) tanker om risiko være sentrale for å vise to ulike utgangspunkt for arbeid med kvalitet i barnehagen. Røviks (2007) teori om translasjon vil deretter være hensiktsmessig å trekke inn, da den kan beskrive hvilke muligheter det er for å oversette verktøy som CLASS inn i barnehagen. Videre vil det gjøres rede for ulike sider ved barnehagelærerprofesjonen, spesielt med fokus på ansvar, skjønn og syn på barn. Hvordan man leder og arbeider med kvalitetsutvikling i barnehagen vil ha betydning for hvilket syn på barn som den pedagogiske praksisen tar utgangspunkt i. Dermed er det hensiktsmessig å gjøre rede for, da manualbaserte verktøy påvirker kvalitetsarbeidet i barnehagen. Den siste delen av dette kapittelet vil handle om ulike perspektiver på ledelse og styring. Klokt lederskap, ledelse som funksjon og ledelse som symbol er perspektivene som skal redegjøres nærmere. Dette teoretiske grunnlaget vil bidra til å diskutere funnene fra datainnsamlingen, og til å utvikle noen svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen for oppgaven.



Figur 1: Oversikt teoretisk rammeverk

3.1 Barnehagekvalitet

For å arbeide med å utvikle kvalitet i barnehagen, er det nødvendig å reflektere over og ha en generell idé om hva som oppfattes som kvalitet. Dessverre er ikke kvalitetsbegrepet i barnehagesammenheng det enkleste å definere. Schei og Kvistad (2012, s. 81) beskriver det som utfordrende å skulle nærme seg begrepet kvalitet, og at det har blitt et begrep som brukes uten at det er en felles forståelse på hva det egentlig handler om. Gotvassli (2020, s. 33) er enig i at dette er utfordrende, og peker på at kvalitetsbegrepet både brukes om det som kan måles og om det som kan oppleves. Dette kan også beskrives som struktur- og prosesskvalitet. I utgangpunktet er det strukturkvaliteten som kan måles i og tallfestes, som bemanning, antall pedagoger, areal per barn og lignende. Målingen gjennomføres ofte med ulike typer verktøy som har en fasit på hvilke tall som er tilfredsstillende for god kvalitet (Schei & Kvistad, 2012, s. 91). Prosesskvaliteten er mer utfordrende å sette tall på og måle, da den handler om de opplevelsene, samspillene og interaksjonene som foregår mellom barn – barn og barn – voksne i barnehagen. Denne varianten av kvalitet står sterkt i den norske barnehagemodellen (Gotvassli, 2020, s. 41). Disse to bruksområdene er svært ulike, noe som gjør at kvalitetsbegrepet får svært ulikt innhold. Ved å vektlegge måling tar man ofte utgangspunkt i skalaer eller kriterier for å avgjøre kvaliteten, mens kvaliteten i opplevelser er kontekstavhengig. Dermed vil det være i den enkelte situasjonen at kvalitetsbegrepet får innhold (Gotvassli, 2020, s. 33). Med utgangspunkt i dette peker Gotvassli (2020, s. 34) på at det er to retninger eller diskurser for barnehagekvalitet som får mest oppmerksomhet, og som det er mest diskusjon om; kvalitetsdiskursen og diskursen om meningsskapning. Det betyr ikke at det ikke eksisterer flere retninger eller overlappinger av disse.

3.1.1 Kvalitetsdiskursen – standardisering av kvaliteten

I kvalitetsdiskursen er det ifølge Gotvassli (2020, s. 33) et fokus på å få utarbeidet metoder for å kunne si noe om hvordan kvaliteten er i barnehagen, selv om det uttrykkes at kvalitetsbegrepet er utfordrende. En begrunnelse for behovet til å ha målbare kriterier for kvalitet er at det gir viktig kunnskap om barnehagen som organisasjon, og det gir informasjon om hvordan barnehagen kan arbeide videre med å utvikle kvaliteten. En annen grunn for at det skal kunne forsvares, både politisk og økonomisk, er at de ressursene som settes inn i barnehagene har en økning for kvaliteten og dermed en form for avkastning i samfunnet. I kvalitetsdiskursen er det fokus på å måle og standardisere det pedagogiske arbeidet, slik at universelle og kontekstuavhengige verktøy og programmer kan måle og sammenligne kvaliteten i barnehage (Gotvassli, 2020, s. 33 - 36). Slike verktøy og programmer har, ifølge Pettersvold og Østrem (2019, s. 7) blitt et resultat av effektivisering av barnehagesektoren, og er preget av ideene i New Public Management.

Spesielt i denne kvalitetsdiskursen er vektlegging av evidensbasert eller forskningsbasert kunnskap. Roland og Ertesvåg (2018, s. 37) forklarer at de tydelige føringene for barnehagens innhold i Rammeplanen, øker behovet for forskningsbasert kunnskap slik at høy kvalitet i barnehagen kan oppnås. Et barnehagetilbud med høy kvalitet er helt avgjørende for muligheten til å arbeide med barns sosiale forskjeller, deres læringsprosesser og å kunne sette inn tidlig innsats ved behov. CLASS er et verktøy som inneholder kunnskap basert på forskning, og vil ifølge Roland og Ertesvåg (2018, s. 24) øke kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Dette vil igjen føre til at barna får høyere kvalitet på det totale pedagogiske tilbudet i barnehagen. I arbeidet med å ta i bruk CLASS i barnehagen er det viktig å følge implementeringsprosessen systematisk, og være klar over at det kan ta tid før man oppnår de resultatene som er forespeilet i verktøyet. Det handler om at innholdet i CLASS først skal læres av personalet, som deretter skal omsette dette til å bruke riktige metoder i arbeidet i barnegruppen. CLASS bidrar dermed til at personalet i barnehagen utvikler et felles fagspråk rundt barnehagens pedagogiske praksis og får kunnskap om hva som er et samspill med høy kvalitet og ikke. Når personalet evner dette, vil barnas lærings- og utviklingsprosesser forbedres (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 30 - 31).

3.1.2 Diskursen om meningsskaping

Kvalitetsdiskursen og manualbaserte verktøy som CLASS har ifølge Dahlberg et al. (2002, s. 136) resultert i en reduksjon av sosiale fenomener til standardiserte størrelser som kan måles og klassifiseres. De peker på at slike verktøy og program ofte har svaret på god kvalitet, og at ved å bruke dem, bestemmer de hva som er god kvalitet i barnehagen. Dette stemmer overens med forskning som viser at CLASS har ført til økt kvalitet barnehager, som mellom første og siste observasjon og scoring, hadde fått opplæring i CLASS og kvalitetskriteriene som den tar utgangspunkt i (Buøens et al. 2021, s. 7). Manualbaserte verktøy tilbyr også profesjonsutøverne i barnehagen en sikkerhet i det pedagogiske arbeidet, ved at de ikke trenger å ta avgjørelser alene, men kan sette sin litt til fastlagte oppskrifter og prosedyrer. Samtidig forsvinner også muligheten for å utøve det pedagogiske skjønnet som er profesjonsutøvernes egen spesialitet (Dahlberg et al., 2002, s. 141).

Som en motsats til kvalitetsdiskursen, presenterer Dahlberg et al. (2002, s. 163) diskursen om meningsskaping. Det er en tanke som forankres i etikken, og som vektlegger det å skape mening sammen med andre. De presenterer en diskurs hvor valg og beslutninger er knyttet til verdier og skjønn, med et utgangspunkt i hva som er viktig for barna og barndommen, både her og nå og i

fremtiden. Dette må også sees i sammenheng med hva som er et godt liv og et godt menneske. Med utgangspunkt i denne tankegangen utdyper Dahlberg et al. (2002, s. 166) at det pedagogiske arbeidet må inkludere refleksjon, både i form av å være kritisk, men også i form av større verdibaserte spørsmål. Det må brukes pedagogisk dokumentasjon som grunnlag for denne refleksjonen, og det bør legges vekt på å ha møter og samtaler i personalet hvor et slikt arbeid får mulighet til å gjennomføres. Målet, eller bedre sagt hensikten, med denne diskursen er å reflektere over og skape mening sammen med andre. Ikke forsøke å presse de situasjonene som finner sted i forhåndsbestemte kategorier eller kriterier (Dahlberg et al., 2002, s. 167).

3.1.3 Standardisering eller risiko?

Kvalitetsdiskursen presenterer en mer standardisert retning på utviklingen av barnehagekvaliteten i motsetning til diskursen om meningsskapning. En som stiller seg kritisk til denne standardiseringen, spesielt i utdanningssektoren, er Gert Biesta (2014, s. 23). For han handler ikke risiko i utdanning om at lærere ikke er gode nok, eller at elever ikke arbeider nok eller at selve innholdet ikke er nok forskningsbasert. Det han derimot legger i begrepet er at gjennom utdanningen er hensikten å starte noe, en interesse, et begjær, et ønske om mer hos de som utdannes. Ikke et forhåndsbestemt sett med kunnskap som skal gis og når det er gitt er utdanningen ferdig. Biesta (2014, s. 23) bruker en henvisning til W.B Yeats når han sier at utdanningen inneholder en risiko fordi elevene ikke er en beholder som skal fylles med noe, men det handler om å tenne en gnist, eller en ild. En annen grunn til at risikoen bør være til stede i utdanningen er i hans mening at utdanning dreier seg om mennesker og deres liv, og ikke en masseproduksjon av gjenstander på et samlebånd i en fabrikk. Han peker på den økende trenden eller anbefalingen fra nasjonale og internasjonale politiske instanser som legger premisser for utdanningen er at de ønsker å ha minst mulig risiko. Utdanningen trekkes og endres mot det å være minst mulig risikofylt og i stedet bære preg av forutsigbarhet, sikkerhet og effektivitet. I denne sammenhengen trekker han også frem hvordan et allerede bestemt utdanningsforløp minsker lærere og barnehagelæreres autonomi og handlingsrom i faget, og dermed, som nevnt tidligere, minsker risikoen i utdanningen. Risikoen, som er nødvendig for at den gnisten som tennes, skal ha mulighet til å utvikle seg hos den enkelte (Biesta, 2014, s. 24).

Biesta (2014, s. 25) viser til Philippe Meirieu (2008), en fransk pedagog, som problematiserer holdningen som gjenspeiles i det å gjøre utdanningen sterk, forutsigbar, trygg og effektiv. Den holdningen han peker på handler om det å akseptere andre. For å utdype mener Meirieu at hvis utdanningen skal være styrt på alle måter, gis det et signal om at det ikke er greit å tenke på andre

måter, eller se og gjøre ting på andre måter. En utdanning uten risiko, med forhåndsbestemte læringsutbytter, vil ifølge Meirieu bidra til å avvise det eller de som er annerledes. Det at noen har ønsker, tanker og motiver som er annerledes enn en selv. Denne tankegangen ser Biesta i sammenheng med det som preger vår tid, hvor umiddelbar tilfredsstillelse har minsket evnen til å være tålmodig. Dette ser han i sammenheng med ønsket om en risikofri utdanning. En risikofri utdanning inneholder forhåndsbestemte læringsutbytter, mål og resultater som skal sikre at alle sitter igjen med det samme ønskelige utbytte. Lærernes arbeid og hvor gode de er i den, vi i denne sammenheng avgjøres av hvor mange av elevene deres som oppnår ønskelige resultater, og i hvilken grad. Og for elevene handler det om at de skal tilpasses systemet i utdanningen (Biesta, 2014, s. 26). Dette gir grobunn for spørsmål omkring hva som skjer med de barna som ikke tilpasses til systemet? De som ikke finner sin plass? Eller de, som i forklaringen til Meirieu, kanskje har motet til å tenke annerledes?

3.1.4 Behovet for translatørkompetanse

Når manualbaserte verktøy skal tas i bruk i barnehagen, må de på et eller annet vis implementeres til den pedagogiske praksisen. Forskning viser at det foregår en oversettelse når verktøy skal tas i bruk i barnehagen, men at det varierer hvilken metode som brukes (Gotvassli & Vannebo, 2016; Seland, 2020). Med utgangspunkt i dette, er det hensiktsmessig å presentere Røviks (2007) translasjonsteori, og spesielt med tanke på hvilke metoder for oversettelse av ideer som brukes, og hva det krever av kompetanse hos en leder. For å avgrense innholdet, har jeg latt CLASS og lederrollen være styrende for hva som vektlegges i fremstillingen. Ifølge Røvik (2007, s. 257) oversettes ideer enten ut fra sin opprinnelige kontekst og til mer universelle representasjoner, eller motsatt vei, at universelle ideer oversettes inn i organisasjoner. Det er denne siste formen, en kontekstualisering, som vil være sentralt i denne sammenheng. Ved kontekstualisering er det imidlertid viktig å være oppmerksom på at konteksten en idé skal oversettes inn i, ofte består mange faktorer som påvirker organisasjonen, og som vil bli påvirket av den nevnte ideen (Røvik, 2007, s. 293). En måte som viser hvordan en organisasjon implementerer nye ideer, kan forklares ut ifra en hierarkisk oversettelseskjede. Ifølge Røvik (2007, s. 94) kjennetegnes denne av at oversettelsen foregår i en ovenfra og ned prosess, og implementeringen av denne oversatte ideen vil i stor grad være styrt gjennom de rammene som det overordnede nivået bestemmer. Disse ideene vil ofte være uttrykt i ulike konsept eller verktøy som skal være løsningen på problemer. Dette vil i stor grad begrense handlingsrommet til egen oversettelse eller tilpasning, hos de som skal arbeide mer direkte med implementeringen av ideen, og det arbeidet ideen skal iverksettes i (Røvik, 2007, s. 95).

Hvordan innholdet i ideer oversettes har betydning for hvilken følger det får for den konteksten den skal inn i. Røvik (2007, s. 308 – 315) presenterer tre ulike moduser som gir ulik grad av oversettelse, og som vil påvirke innholdet på forskjellig vis. Den første modusen er den reproduserende. Her er hensikten å bevare så mye som mulig av innholdet fra den konteksten ideen opprinnelig kommer fra, og til den nye konteksten ideen skal brukes i. Dette kalles en kopiering, og målet er å unngå endringer i innholdet. Det er imidlertid noe problematisk å lykkes med en ren kopiering, med mindre de kontekstene ideen skal kopieres mellom er svært like. Det handler om at det kan være nasjonale, kulturelle eller særegne aspekter ved organisasjonene som gjør at kontekstene ideen skal oversettes mellom er for ulike. Den andre modusen som kan brukes for å oversette en idé til en organisasjon er en modifierende modus. I denne varianten er det ønskelig å finne en balanse mellom å ivareta ideens opprinnelige innhold, mot den konteksten og den praksisen den skal implementeres i. Dette tar utgangspunkt i at kontekstene er ulike, men ønsket om å kunne bruke ideen slik det er representert, er målet. Ved en modifierende oversettelse kan ulike deler tas vekk eller legges til, for å bedre stemme overens med den konteksten ideen skal brukes i. Den siste modusen som presenteres er en radikal modus for oversettelse. En slik oversettelse brukes ofte i organisasjoner som har behov for å kunne gjøre lokale justeringer, og ha frihet til å gjennomføre disse selv. Ideen blir dermed brukt mer som en inspirasjon for hvordan en praksis kan utformes i den gitte organisasjonen eller konteksten. I denne oversettelsesmodusen blir dermed innholdet i ideen betraktelig endret fra sitt originale utgangspunkt (Røvik, 2007, s. 308 – 3.15).

Når man skal oversette ideer, og med utgangspunkt i prosessen for implementering og i hvilken grad innholdet har behov for oversettelse, er det ifølge Røvik (2007, s. 231) viktig med nødvendig kompetanse. At den som skal oversette har translatørkompetanse anses som svært relevant og betydningsfullt for om en oversettelse skal bli en suksess. Et fravær av slik kompetanse kan få følger gjennom at implementeringsarbeidet ikke gjøres bra nok, og ideene ikke får nok muligheter til å slå røtter i organisasjonens praksis. Et annet behov for slik kompetanse er for at ideene oversettes med den mest hensiktsmessige modusen, slik at det er forenelig med den konteksten det skal brukes i. Videre peker Røvik (2007, s. 235) på at behovet for en slik kompetanse hos ledere i organisasjoner er viktigere nå, enn tidligere. Det handler om at det er et økende tilbud av ulike organisasjonsideer, som fremstilles som universelle og kontekstuavhengige oppskrifter, med tanken om å kunne nå ut til flest mulige organisasjoner. Dermed konkluderer Røvik (2007, s. 235) at jo mer universelle disse ideene blir, jo mer behov er det for at ledere innehar translatørkompetanse for å kunne lykkes med oversettelse og implementering.

3.2 Barnehagelærerprofesjon

I Norge er det lovpålagt å ha en øverste leder i barnehagen som enten har utdanning som barnehagelærer, eller tilsvarende høyskoleutdanning innenfor pedagogikk (Barnehageloven, 2005, §24). Selv om det i noen tilfeller kan gis dispensasjon fra kravet, indikerer det at mange av styrerne i norske barnehager har gjennomført barnehagelærerutdanningen. Denne utdannelsen er en profesjonsutdannelse, og de som ikke har dispensasjon fra utdanningskravet, er dermed profesjonsutøvere. Ifølge Molander og Terum (2008, s. 20), er en profesjon et yrke der en spesiell gruppe mennesker har ansvaret for å ivareta noen spesifikke oppgaver i samfunnet. Disse menneskene har dette ansvaret på bakgrunn av sin utdanning og kompetanse, og samfunnet har tillit til at de ivaretar disse oppgavene på best mulig måte.

3.2.1 Barnehagestyreren

I barnehagen har styrer det daglige ansvaret for at barnehagens samfunnsmandat er gjeldende for det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Det betyr at styrer skal sørge for at den pedagogiske praksisen i barnehagen sikrer barn en utvikling hvor lek, omsorg, læring og dannelse ses som en helhet. Rammeplanen presenterer blant annet det verdigrunnlaget som barnehagen skal arbeide ut ifra, i alle områder av den pedagogiske praksisen. Dette verdigrunnlaget er retningsgivende for hvilke verdier som skal vektlegges når det kommer til synet på barn og barndom. Børhaug og Bø (2022, s. 27) peker imidlertid på at innholdet i verdigrunnlaget kan inneholde ulike syn på barn, noe som skaper en utfordring for styrere i barnehagen. Eksempelvis forklarer de at barndommens egenverdi skal vektlegges som et her og nå perspektiv, med utgangspunkt i omsorg og lek. Samtidig sier også verdigrunnlaget at barnehagen skal ha fokus på fremtiden, ved å ha fokus på læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7; Børhaug & Bø, 2022, s. 27). I dette verdigrunnlaget kan dermed flere av de overnevnte perspektivene på barn komme til uttrykk.

I tillegg viser også Hammer (2017, s. 161) til at aktører utenfor barnehagen også kan påvirke den spenningen styreren står i, og dermed også påvirke hvilke syn på barn som til slutt blir vektlagt i den pedagogiske praksisen. Styrere befinner seg ofte i situasjoner hvor de får påbud som gir følger for deres ledelse i barnehagen. Det kan være økt rapportering for å vise til resultater, eller nye manualer og system for hvordan arbeidet skal gjennomføres. Slike krav, pålegg og økt fokus på kvalitetsinnholdet i barnehagen, har bidratt til å øke fokuset på barnets fremtid, fremfor her og nå. I den sammenhengen vektlegges om hva barnet skal bli, og ikke hva det er, altså human becoming fremfor human being (Hammer, 2017, s. 167). Dette støttes av Hennem og Østrem (2016, s. 54)

som forklarer at mange av de manualbaserte verktøyene og pedagogiske programmene som er i bruk i barnehager, er kritikkverdige med tanke på hvilket syn på barn som blir vektlagt. Deres oppfatning er at slike verktøy ofte innebærer at barnehagen skal standardisere den pedagogiske praksisen, noe de mener vil ha betydning for både barn og ansatte i barnehagen. De trekker frem at det kan stå i konflikt til det samfunnsmandatet personalet i barnehagen er pliktig å følge, samtidig kan det også innskrenke pedagogenes eget handlingsrom og påvirke hvilken grad profesjonelt skjønn kan utøves i barnehagen (Hennum & Østrem, 2016, s. 54).

3.2.2 Profesjonens ansvar

Å ivareta disse oppgavene er for profesjonsutøvere ikke alltid enkelt. Østrem (2015, s. 294) peker på at det profesjonelle ansvaret kan være utfordrende å ivareta hvis profesjonsutøverne opplever å ikke ha tillit fra sine arbeidsgivere eller politikere. Hun trekker frem at en økende trend i barnehagesektoren er at barnehager blir pålagt bruk av manualbaserte verktøy og opplegg som standardiserer det pedagogiske arbeidet, og at det kan tyde på en minskende tillit til barnehagelærerprofesjonen. Hennum og Østrem (2016, s. 18) forklarer at styrere i barnehagen ofte kan befinne seg i situasjoner hvor det er utfordrende å forene samfunnets ønsker og interesser med det som de, med utgangspunkt i sin profesjonsutdannelse, egentlig vektlegger som viktig for barna og barnehagen. I slike situasjoner er det styrerens ansvar å forsøke å finne en løsning gjennom refleksjon basert på egen kompetanse, erfaring og med skjønnsmessige vurderinger.

Likevel peker Østrem (2015, s. 292) på at det ikke alltid er like enkelt å gjennomføre. Begrepene *responsibility* og *accountability* kan brukes for å forklare hvordan styrere og pedagoger kan oppleve utfordringer med å både være lojal til barna og til arbeidsgiver, når de for eksempel pålegges bruk av standardiserte verktøy og metoder. *Responsibility* er det ansvaret som profesjonsutøvere har basert på tilliten fra samfunnet. Det at de, med utgangspunkt i sin profesjonsutdannelse med tilhørende kunnskaper og ferdigheter, kan forvalte oppgavene ut fra skjønnsmessige vurderinger og god dømmekraft. I denne ansvarsformen er barnet den profesjonsutøveren er lojal mot og har ansvar for. *Accountability*, derimot, er en form for ansvar hvor profesjonsutøveren har en form for regnskapsplikt. I dette ligger det at ansvaret går ut på å gjennomføre påbud fra eier eller barnehagemyndighet, og levere tilbake resultater på hvordan det har gått med hensyn til måloppnåelse. Lojaliteten i dette ansvaret ligger til de utenfor barnehagen, som har myndighet til å stille slike krav (Østrem, 2015, s. 265).

3.2.3 Profesjonelt skjønn

Slik det tidligere har blitt antydnet, kreves det en evne til å ta skjønnsmessige vurderinger som profesjonsutøver. Ifølge Irgens (2021, s. 44) handler det profesjonelle skjønnnet om at en profesjonsutøver er i stand til å håndtere og vurdere situasjoner med bruk av sin samlede kompetanse og erfaring. I dette legger han både den faglige kunnskapen tilegnet gjennom profesjonsutdannelsen, tidligere erfaring fra praksis, refleksjoner og diskusjoner og med utgangspunkt i strukturelle og formelle rammer som er gjeldende for barnehagen. Noen ganger kan det også oppstå situasjoner som også krever en etisk vurdering, fordi det tilsynelatende ikke er en riktig løsning en kan reflektere seg frem til. I slike situasjoner kan denne vurderingsprosessen oppleves mer krevende. Ofte er det heller ikke mye tid til rådighet for profesjonsutøveren, da slike skjønnsmessige vurderinger ofte finner sted i dynamiske forhold. Dette vil også påvirke profesjonsutøveren, ved at det stiller mer krav til å kunne klare å improvisere (Irgens, 2021, s. 44). Det profesjonelle skjønnnet i barnehagesammenheng betegnes ofte under litt ulike varianter; pedagogisk skjønn, faglig skjønn, pedagogisk dømmekraft og faglig dømmekraft. Situasjoner som har behov for skjønnsutøvelse, finnes i stor grad i barnehagen. Hennem og Østrem (2016, s. 64) forklarer at barnehagelærere ofte har behov for å kunne ta avgjørelser uten noe særlig tid for å tenke før de må gjøre noe, og dermed er det nødvendig å ha skjønnnet eller dømmekraften i seg. Dette støttes av Svensson og Karlsson (2008, s. 261), som beskriver det profesjonelle skjønnnet som en ledestjerne for hvordan profesjonsutøveren skal handle. Samtidig peker Aasen (2021, s. 92) på at det er en forutsetning som bør være på plass for at det skal være mulig å utøve skjønn i barnehagen, er handlingsrom. Det innebærer at styreren selv har frihet til å ta valg og bestemmelser. Gjennom økende bruk av manualbaserte verktøy i barnehagen, er det tendenser til at det profesjonelle skjønnnet beskrives som synsing og individuelle meninger (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 20).

3.2.4 Syn på barn

Hensikten med å arbeide med kvalitetsutvikling i barnehagen er å skape god kvalitet for barna. Dahlberg et al. (2002, s. 74) forklarer at det perspektivet på barna som personalet i barnehagen arbeider ut ifra, vil i stor grad prege det pedagogiske arbeidet og det barnehagetilbudet som gis. På den måten vil det komme til uttrykk også i arbeidsprosessene med kvalitetsutvikling, og variere ut fra hvilke kriterier verktøy som blant annet CLASS bringer med seg. Det finnes ulike perspektiver på barn, som avhenger av hvilke verdier og tanker man har om barnet og barndommen. Dahlberg et al. (2002, s. 74) presenterer flere varianter, men i sammenheng med kvalitet- og meningsskapingsdiskursen, er det prioritert tre ulike syn på barn. Det første perspektivet er 'barnet som kunnskap, identitet og reproduzent av kultur'. Fokuset er på å gjøre barnet klart for å passe inn og gjøre det bra i fremtiden. Dette arbeidet er utfordrende, fordi barnet i denne sammenhengen sees

på som en som ikke kan noe. Dermed er det viktig at personalet i barnehagen arbeider med å lære barnet forhåndsbestemte kunnskaper og ferdigheter som er viktig for å klare skolen, og senere arbeidslivet (Dahlberg et al., 2002, s. 75 - 76). Det neste perspektivet er 'det lille barnet som natur'. De forklarer at barnet også kan ses på som et vitenskapelig barn, og tar utgangspunkt i at barnet, enten som natur eller som vitenskap, følger bestemte biologiske trinn i sin utvikling. Disse trinnene er like for alle, og vil føre til at barnet utvikler seg dit det skal, med mindre barnet ikke gjør det og er annerledes enn normalen (Dahlberg et al., 2002, s. 77 – 78).

Det siste perspektivet er 'barnet som medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur'. Dette perspektivet har vært fremtredende i de nordiske landene, og har en relativ ny måte å se på barn og barndommen på. Her vektlegges ikke barndommen som en del hvor barnet skal klargjøres til de videre stegene i livet. Barndommen er i dette perspektivet like viktig som de andre stadiene. Barnet ses på i dette perspektivet som en aktiv deltaker av sin egen utvikling, altså en medkonstruktør. Det vektlegges at barnet er rikt og kompetent fra starten av, og at barnet selv kan delta aktivt i å finne mening og produsere kunnskap sammen med andre barn og voksne (Dahlberg et al., 2002, s. 81 – 83). Disse perspektivene har ulike forståelser og vektlegginger når det kommer til å forstå barnet og barndommen. Ifølge Dahlberg et al. (2002, s. 81) er det en markant forskjell fra de to første og det siste perspektivet på barn. De forklarer at fellestrekket for de to første perspektivene er at barnet i disse sammenhengene presenteres som hjelpeløse eller avhengige av andre. Barna forstås som ute av stand til å bidra selv inn i sin utvikling. Det er de voksnes ansvar å sørge for at barna lærer de riktige tingene, og når de skal lære dem. I motsetning til dette, går det siste perspektivet bort fra tanken om at barnet kan ses på som noe målbart, og at det har behov for en kunnskapsoverføring som skal gi ønskelige og bestemte resultater. Dette perspektivet har også tatt avstand fra tanken om at barnet er så hjelpeløst at det er avhengig av den voksnes oppskrift på hvordan det skal utvikle seg. I dette perspektivet er barnet rikt, det har muligheter, det er aktivt med å forme sin egen utvikling og læring, og sin egen vei i livet (Dahlberg et al., 2002, s. 84).

3.3 Perspektiver på ledelse og styring

For å kunne si noe om betydningene et manualbasert verktøy kan ha for ledelse av kvalitetsutviklingen, er det nødvendig å gå nærmere inn på noen perspektiver på ledelse og lederrollen. Hvilken ledelse som utøves, vil ha betydning for hvordan kvalitetsutviklingen arbeides med, og hva som vektlegges i det å skape god kvalitet i barnehagen. På bakgrunn av det som til nå har vært fokus i teorikapittelet, har jeg valgt å bruke klokt lederskap som en av ledelsesteoriene jeg skal drøfte funnene mine ut fra, med utgangspunkt i Brunstad (2009) og Biesta (2014). Klokt

lederskap henger tett sammen både med skjønnsutøvelsen, risikoen i utdanning og profesjonsutøveren, og blir dermed et ledelsesperspektiv som tar utgangspunkt i det. I tillegg til klokt lederskap, skal jeg også ta utgangspunkt i Børhaug og Gotvassli (2016) som presenterer ulike styringsformer og ledelsesperspektiv. Både styring og ledelse er relevante perspektiv for hvordan ledelse av kvalitetsutviklingen kan påvirkes av CLASS på ulike måter. Jeg vil gå nærmere inn på ulike styringsformer, samt ledelsesperspektivene ledelse som funksjon og ledelse som symbol. Ulike former, innenfor styring eller ledelse, vil på forskjellig vis påvirke prosessene, rammene og beslutningene i barnehagen.

Det er ikke enkelt å skille mellom ledelse og styring, noe som vil være sentralt for den videre redegjørelsen. Børhaug og Gotvassli (2016, s. 46) forklarer at styring og ledelse er nært knyttet sammen, men at det finnes ulike måter å skille dem delvis fra hverandre. I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på styring og ledelse som indirekte og direkte ledelse, slik Børhaug og Gotvassli viser til. De har basert dette på Kotters (2019, s. 56 – 57) forståelse, som legger til grunn at administrasjon og ledelse er to ulike måter å handle på i samme situasjon. Der Kotter bruker begrepet administrasjon, har Børhaug og Gotvassli omtalt det som styring (2019, s. 57). Jeg vil heretter benytte meg av begrepet 'styring' i stedet for administrasjon.

3.3.1 Klokt lederskap

Dette lederperspektivet skiller seg fra de kommende, ved at det i mye større grad fokuserer på det mer etiske og moralske aspektet. Brunstad (2009, s. 39) presenterer klokt lederskap som et perspektiv på ledelse, og vektlegger at denne formen for ledelse henger tett sammen med praktisk visdom og utøvelse av skjønn. Praktisk visdom, skjønn, dømmekraft, praktisk klokskap er alle varianter av Aristoteles begrep 'phronesis', som Biesta (2014, s. 162) forklarer som en evne til å handle med hensikt om å gjøre et godt og fornuftig valg. Klokt lederskap handler om evnen til å anvende skjønnsmessige vurderinger i situasjoner hvor kunnskap, erfaring og rutiner ikke er tilstrekkelig. Brunstad kaller slike situasjoner for grenseområde, og beskriver dem som uforutsigbare og preget av kaos, og hvor det er utfordrende å skape seg en fullstendig oversikt. Dette gir igjen utfordringer for lederen med å velge handlinger uten å bruke klokskap og skjønn (Brunstad, 2009, s. 33). Brunstad (2015, s. 113) utdyper dette med at teoretisk kunnskap ofte kan bidra med generell kunnskap på et område, men at slike teorier ikke forteller hvordan en leder skal handle. I tillegg forklarer han at det er for mange faktorer som kan påvirke ulike situasjoner som ledere ikke har kontroll på eller har mulighet til å styre. På bakgrunn av dette er det ingen metoder eller verktøy som kan passe til alle og alltid.

Ifølge Brunstad (2009, s. 64) preges mye av lederrollen i dette ledelsesperspektivet av å ikke være for fastsatt og trygg i egen posisjon. Faren med dette er at lederen mister evnen til å være i endring og utvikling, og dermed reduseres også muligheten for en god skjønnsutøvelse. Han forklarer at klokskap preget av improvisasjon, kreativitet og sin åpenhet for det ukjente. En klok leder kan tenke seg til mulige konsekvenser av handlinger, før valget om handling er tatt (Brunstad, 2009, s. 77). Derfor mener han at en leder må bære på en liten del av kaos, for å være i stand til å være skjerpet, være mottakelig for endring og for å tenke nytt i hver eneste og unike hendelse. Han beskriver dette som stort, komplekst og kaotisk, men en leder som mestrer dette, vil ha evnen til å være fleksibel, handle klokt og utvise skjønn. Likevel peker han på at man ikke i alle situasjoner evner å handle på den måten som skulle vise seg å være den beste. Selv med de overnevnte faktorene kan også de lederne ta feil, og noe av poenget hans her, er at det er risikoen. Risikoen er muligheten for å feile, men den kloke lederen vil for det første være klar over dette i forkant. For det andre vil den kloke lederen ha tillit til sitt profesjonelle skjønn og sin dømmekraft, og handle ut ifra disse når situasjoner krever raske avgjørelser. For det tredje vil også den kloke lederen være i stand til å reflektere over og lære av situasjoner hvor egne handlinger viste seg å være feil. De vil bruke denne kunnskapen til å utvikle seg selv, sitt skjønn og sin dømmekraft (Brunstad, 2009, s. 101).

For å utvikle evnen til å utøve klokt lederskap, har Biesta presentert en dydsbasert forståelse på hvordan det kan oppnås. Denne forståelsen eller tilnærmingen, handler om hvordan man kan gjøre pedagoger pedagogisk kloke gjennom utdannelsen. For å bli en klok pedagog, har Biesta (2014, s. 163), pekt på tre faktorer som kan bidra. Det første er at profesjonsutdanningen må ha fokus på dannelsen av profesjonsutøveren. Han begrunner det med at danningen er helt nødvendig for at kunnskaper, erfaringer og verdier skal kunne brukes i utviklingen av god pedagogisk dømmekraft. For Biesta er det ønskelig å utvikle en virtuositet i sin tilnærming, altså en mesterlighet, i å ta valg, vurderinger og utvise dømmekraft som er bunnet i klokskap. Den andre faktoren som trekkes frem som viktig for å bli pedagogisk klok, er at det krever øvelse. Det at profesjonsutøveren får trene seg i å ta valg og gjøre vurderinger i ulike situasjoner, vil øke dens mulighet til å hele tiden tenke hva de er som er pedagogisk hensiktsmessig i den gitte situasjonen. Den siste faktoren som er viktig for å selv utvikle pedagogisk klokskap, er å følge med på andre som utviser slik klokskap, og reflektere over deres væremåte.

3.3.2 Ledelse som funksjon

Ledelse som funksjon er ifølge Børhaug et al. (2011, s. 86) et perspektiv som innebærer en tanke om at barnehagen er en organisasjon hvor ulike funksjoner må tas hånd om for at organisasjonen

skal fungere. Det er også ifølge Børhaug og Gotvassli (2016, s. 62) lagt vekt på at dette ansvaret ligger hos leder, men at det kan delegeres til andre så lenge det blir tatt vare på. I deres fremstilling av de fire funksjonene som er nødvendig å ivareta har de støttet seg til Adizes (1991), men relatert dem til barnehagen som organisasjon. Dermed er det deres tolkning som blir gjennomgående for videre redegjørelse. Den første funksjonen er lederen som produsent, eller produksjonsfunksjonen. I barnehagesammenheng handler dette om den pedagogiske ledelsen, noe som er barnehagens primære oppgave. Aasen (2021, s. 49) utdyper at dette handler om å sørge for at samfunnsmandatet gjennomføres i praksis i barnehagen. Den neste funksjonen er ifølge Børhaug og Gotvassli (2016, s. 62) administrasjonen, eller å være administratoren. Dette handler om planlegging, organisering og kontroll over barnehagen som organisasjon. Lederen sørger for rutiner og prosedyrer og rapportering. Videre handler den tredje funksjonen om lederen som entreprenør. For å ivareta denne funksjonen må lederen i barnehagen være i stand til å tilpasse seg endringene i samfunnet. Den siste funksjonen som lederen må sørge for, er integrasjon. I barnehagen handler denne funksjonen om å lede personalet, gjennom kompetanseutvikling, veiledning og konflikthåndtering (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 63).

3.3.3 Ledelse som symbol

Det andre perspektivet på ledelse Børhaug og Gotvassli (2016, s. 59) presenterer, er ledelse som symbol. Dette er et litt overordnet perspektiv på ledelse, og som inkluderer andre, men nokså like retninger innenfor ledelsesteorier. Martinsen (2019, s. 155) forklarer at det er en nær sammenheng mellom karismatisk ledelse, altså ledelse som symbol, transformasjonsledelse og endringsledelse. Alle disse formene brukes for å beskrive en ledelsesretning som er endringsorientert og som vektlegger utvikling og inspirasjon. Ifølge Martinsen (2019, s. 156) er skillene mellom disse tre ledelsesretningene nokså vage, og det er ofte utfordrende å peke på klare forskjeller. Likevel trekker han frem noen punkter som kan bidra til å beskrive noen av ulikhetene. Han trekker frem at i den karismatiske ledelsesteorien er ledere ofte litt mer opptatt av egen makt enn i transformasjonsledelse. Videre er transformasjonsledelse en ledelse som går mer i dybden med tanke på mennesker, relasjoner og personalledelse, enn endringsledelse gjør, som da har mer fokus på selve prosessen med endring i organisasjonen. Som sagt er dette ulike varianter innenfor et ledelsesperspektiv som er endringsorientert, og som vektlegger lederen som symbol (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 58; Martinsen, 2019, s. 155). I denne sammenhengen er det det overordnede perspektivet som er vektlagt, og i dette ledelsesperspektivet er det lederen som et forbilde som er fokuset. Børhaug og Gotvassli (2016, s. 59) forklarer at det i en organisasjon som barnehagen, som er en del av et marked i stor endring, har behov for en leder som kan gå foran og samle sine ansatte.

I tillegg til at den viser tydelighet og stabilitet, og ofte beskrives ledere her som karismatiske og gode rollemodeller for sine ansatte. Martinsen (2019, s. 155) supplerer med at karismatiske ledere ofte får stor anerkjennelse når det kommer til å løse utfordringer, og at de regnes som uvurderlige på området.

3.3.4 Styringsformer i barnehagen

Børhaug og Gotvassli (2016, s. 49) har tatt utgangspunkt i iverksettingsstrukturene til Schneider og Ingram (1997), og overført dem til barnehagesektoren. Deres tolkning knyttet til barnehagefeltet vil være grunnlaget for redegjørelsen omkring de ulike styringsformene, og med utgangspunkt i temaet for denne oppgaven er tre av fire styringsteknikker lagt vekt på. Den første styringsformen Børhaug og Gotvassli (2016, s. 49) henviser til er grasrotautonomi. Denne formen for styring innebærer at lederen i barnehagen har stor autonomi, altså frihet, i forhold til innholdet i barnehagen og valg som tas. En slik autonomi øker også ansvaret på den enkelte leder. Med tanke på kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen, er det over tid blitt mer føringer og begrensninger med tanke på lederens autonomi. Dette kommer blant annet til uttrykk i stortingsmeldingene og nasjonale føringer for barnehagen som er beskrevet innledningsvis. Likevel peker Børhaug og Gotvassli (2016, s. 50) på at ulike nivå i barnehagesektoren kan åpne for variasjoner i hvor stor autonomi styrere har i egen barnehage. Med dette forstår jeg at statlige føringer på kvalitet i barnehagen kan være vage eller brede, og det er opp til kommune/eier og tolke det videre. Dermed det nivået være med å avgjøre om det er stor eller liten autonomi i barnehagene. Den andre styringsformen Børhaug og Gotvassli (2016, s. 50) har støttet seg til, har de valgt å omformulere til hierarkisk standardisering. Dette er en form for styring som vektlegger kontroll og standardisering, og som begrenser lederens handlingsrom i barnehagen betraktelig. De peker på at en kjent begrunnelse for denne typen styring er at kommune eller eier må sørge for at nasjonale føringer blir ivaretatt.

Den siste styringsformen Børhaug og Gotvassli (2016, s. 51 – 52) har tatt til seg, er rammestyring. Rammestyring kan opptre i ulike former, blant annet målstyring og fagstyre. Dette er en form for styring som har røtter i New Public Management, hvor effektivisering og måling er sentralt. Denne formen for styring handler om å definere mål for arbeide, og sette inn nødvendige ressurser for å oppnå dette. I tillegg til en klargjøring av lederens oppgaver for å nå målene, er det også i denne styringsformen et stort fokus på rapportering av hvordan man ligger an i å oppnå målene som er satt. Denne formen for styring ble ifølge Børhaug og Gotvassli (2016, s. 52) opprinnelig utviklet for å ikke være standardiserende og minske handlingsrommet til lederne. Likevel peker de på at dette ikke har blitt tilfelle for denne styringsformen. De forklarer at målstyringen førte til at det som ble

rapportert, var kriterier som var enkle å måle. Den andre versjonen, fagstyre, handler om at fagpersoner som er profesjonsutdannet, har stor autonomi fordi deres profesjonelle skjønn har stor betydning for vurderinger innenfor den gitte profesjonen (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 52). Med utgangspunkt i dette forstår jeg denne styringsformens to varianter, som motsetninger. Der den ene vektlegger stor autonomi og at det profesjonelle skjønn har stor betydning, vektlegger den andre mindre handlingsrom og arbeid som skal sikres i måloppnåelse og resultater. Ifølge Børhaug og Gotvassli (2016, s. 53) er det ikke gitt at en barnehage har en av styringsformene, men at det kan være blandinger mellom disse formene, eller større vektlegging på en av dem.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil forskningsprosessen av masteroppgaven være i sentrum, og som nevnt innledningsvis vil dette kapittelet bygge på tidligere eksamen (MLVFM5020, 02.12.21) og prosjektskisse for masteroppgaven (MLMOP5900, 01.11.21). Valg av design, metode og hvilken vitenskapeteoretisk retning jeg tar utgangspunkt i, vil redegjøres og drøftes. Jeg vil også gjøre en gjennomgang av de ulike stadiene i prosessen, forankret i relevant forskningsteori og med begrunnelser og valg jeg har tatt i forkant, underveis og i etterkant. Jeg vil gjøre en diskusjon omkring forskningens kvalitet og forskningsetikken som er en sentral brikke i en slik prosess. I forbindelse med en gjennomgang av forskningsprosessen er det nyttig å trekke frem problemstillingen for prosjektet. Problemstillingen er, ifølge Thagaard (2018, s. 45) det som er styrende for forskningsprosjektets tema, metode og analyse.

Hvilken betydning har CLASS for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen?

Som nevnt tidligere ble denne problemstillingen endret på, men i forkant av dette hadde jeg en opprinnelig innfallsvinkel til denne oppgaven med et ønske om å gjøre en form for tekstanalyse av manualen, eller håndboken, til CLASS verktøyet. Denne innfallsvinkelen ble vurdert som litt for krevende tidsmessig med tanke på at manualen var svært utfordrende å få tak i. Selv om det første ønske jeg hadde for masteroppgaven dessverre ikke ble mulig, var det mange områder ved dette verktøyet og barnehagefeltet som interesserte meg, og jeg opplevde at det var utfordrende å bestemme seg for hvilket perspektiv og vinkling jeg skulle ha i denne omgangen. Valget falt på ledelse av kvalitetsutvikling fra et styrerperspektiv, ved bruk av CLASS som verktøy.

4.1 Prosjektets forskningsdesign

Forskningsdesignet til et prosjekt vil, som nevnt ovenfor, være avhengig av den problemstillingen som ligger til grunn. Ifølge Nyeng (2012, s. 71) skilles det i hovedsak mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, hvor skille ligger i hvilket mål det er med forskningen som skal gjennomføres og hvilken type data som skal samles inn. Med type data menes det, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 89), om datamaterialet omkring det fenomenet som forskes på, skal bestå av tall eller ord. De presiserer også at begge versjonene er riktige, og vil gi god informasjon, men den informasjonen vil være ulik innholdsmessig. Med utgangspunkt i egen problemstilling ble et kvalitativt forskningsdesign valgt på bakgrunn av spørsmålsstillingen om et sosialt fenomens betydninger. Det er et begrep og en spørsmålsstilling som vil bidra til at jeg kan undersøke fenomenet gjennom informantenes erfaringer og opplevelser med det bestemte fenomenet. Denne problemstillingen gir

så videre føringer for vitenskapsteoretisk tilnærming og metode for datainnsamling.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

En vitenskapsteoretisk posisjonering innebærer at forskere gjør rede for det epistemologiske utgangspunktet for forskningen. Epistemologi er ifølge Nyeng (2012, s. 37) en filosofi om kunnskap, som gjør det mulig å si noe om «hvordan verden fremstår når vi studerer den på en bestemt måte». Det vil si at ved å innta et epistemologisk utgangspunkt, så kan man si noe om den kunnskapen som produseres i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 69). I dette forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Jeg støtter meg til Dahlberg et al. (2002, s. 100), og legger som grunnlag for denne forskningen at barnehagen, barndommen og syn på barn er alle sosiale konstruksjoner skapt av menneskelig samhandling. Sosialkonstruktivismen ble for alvor fremhevet gjennom kritikk mot positivismens idé om objektiv og kontekstuavhengig kunnskapsproduksjon i samfunnsfaglig forskning (Nyeng, 2012, s. 47). Flere beskriver sosialkonstruktivismen som en epistemologisk paraply for flere retninger som har til felles at de ser på virkeligheten som sosialt konstruert (Fangen, 2010, s. 26; Nyeng, 2012, s. 155; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 50). Det betyr at selv de forhold som i samfunnet tas for gitt som objektiv virkelighet, egentlig er resultat av sosiale konstruksjoner (Ringdal, 2018, s. 42). I barnehagepolitikken kan en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme gi noen tanker om hvorfor kvalitetsbegrepet er så utfordrende å definere og enes om. Mennesker har egne oppfattelser av hva som er god kvalitet med utgangspunkt i den konteksten de befinner seg i, noe som gir et grunnlag for ulike sosiale konstruksjoner av barnehagekvalitet. Med utgangspunkt i dette vil jeg i denne oppgaven legge til grunn at informantenes oppfattelser og opplevelser av kvalitet, kvalitetsutvikling og ledelse, er sosiale konstruksjoner. Disse er igjen påvirket av de kontekstene informantene har hatt å forholde seg til, noe som kan skape mange ulike forståelser av disse fenomenene, hvor alle kan oppleves som den rette forståelsen eller som sannheten for den enkelte.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen tar altså utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme, men har en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming til forskning har ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) som hensikt å gjengi informanters opplevelser av verden. Del Busso (2018, s. 46) utdyper at virkeligheten er slik mennesker selv erfarer og opplever den. Med andre ord, så er det menneskets livsverden og

beskrivelser av den, som forskere søker etter i intervju med fenomenologisk utgangspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). I mitt forskningsprosjekt var jeg ute etter å forstå hvordan styrere i barnehagen opplevde og erfarte verktøyet CLASS i ledelse av kvalitetsutvikling. Det var informantenes beskrivelser av egne perspektiver som var i sentrum for min datainnsamling. Av den grunn etterspurte en del av spørsmålene mine i intervjuet informantenes erfaringer og opplevelser med CLASS, og områder rundt fenomenet som handlet om kvalitet og ledelse.

Samtidig var jeg også opptatt av å kunne fremstille mine egne fortolkninger det datamaterialet som intervjuene gav meg. Brottveit (2018, s. 34) forklarer at mennesker fortolker hele tiden, både bevisst og ubevisst. Denne fortolkningen foregår ikke uten påvirkning fra forskerens egne erfaringer, opplevelser, forventinger og oppfatninger. Med andre ord vil forskerens forforståelse prege den fortolkningen som gjøres i møte med forskningsfeltet og datamaterialet (Brottveit, 2018, s. 35). Min forforståelse handler i stor grad om tidligere erfaring med CLASS. Dette utypes og reflekteres over i delkapittel 4.6. Med utgangspunkt i dette var jeg bevisst den påvirkningen jeg kunne ha på datamaterialet på en eller annen måte. Samtidig var jeg også klar på at jeg ønsket å kunne gjøre en tolkning av informantenes opplevelser med CLASS. Det handlet om et ønske om å forstå datamaterialet og kunne finne mening i de opplevelsene og erfaringene som ble beskrevet (Brottveit, 2018, s. 29). Ved å ha en hermeneutisk tilnærming, i tillegg til den fenomenologiske, kunne jeg notere de fortolkningene jeg gjorde meg underveis og etter intervjuet. Samtidig kunne jeg også analysere datamaterialet med en åpenhet for mine egne fortolkninger, så lenge jeg var bevisst min egen forforståelse. På den måten kunne jeg analysere transkriberingene med en hensikt om å finne mening i de opplevelsene som informantene beskrev omkring fenomenet CLASS. Derfor har jeg valgt å støtte meg til Max Van Manen. Han presenterer en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, hvor han åpner opp for at fenomenologi egentlig alltid vil bestå av ulike grader av fortolkning, altså hermeneutikk. I den sammenheng forener Van Manen (2016, s. 26) det beskrivende og det fortolkende. Dette støtter Postholm og Jacobsen (2018, s. 76) som forklarer at en slik forent tilnærming vitenskapsteoretisk, gir mulighet for at forskeren både kan være ute etter informantenes beskrivelser ut fra deres perspektiver, og samtidig åpner for en tolkning av meningene i disse beskrivelsene.

4.1.2 Det fenomenologiske forskningsintervju som metode

Intervju er en metode for datainnsamling som, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) har en hensikt om å tilegne seg en forståelse basert på informantens perspektiv omkring et spesifikt tema eller spørsmål. De trekker også frem at metoden skiller seg fra en vanlig samtale ved at i det

inneholder føringer for metoden og teknikker for å stille spørsmål. Jeg har valgt å bruke denne metoden i dette prosjektet fordi jeg ønsket å få tak i informantenes perspektiv omkring CLASS og dens betydning for deres ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen. Dermed ble det nødvendig å finne en metode som kunne åpne for en dialog omkring dette temaet, og som gjorde det mulig å gå dypere ned i tanker og opplevelser knyttet til dette.

Jeg har også valgt å spesifisere intervjuvarianten til et semi-strukturert intervju. Denne versjonen kjennetegnes ved at den ofte har en intervjuguide med spørsmål som er lagd i forkant av intervjuet, men med åpning og rom for endringer intervjusituasjonen (Justesen og Mik-Meyer, 2010, s. 54 – 56). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) åpner den også opp for at forskeren kan utforske sider av temaet som ikke er i intervjuguiden, men som har oppstått på bakgrunn av det informanten har delt i intervjuet. I tillegg valgte jeg å ha et fenomenologisk preg på intervjuet, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) handler om at man som forsker er ute etter beskrivelser og erfaringer av fenomener slik som informanten opplever det selv, altså deres livsverden. Det var graden av struktur og åpenhet for endringer underveis som gjorde at denne formen for intervju ble valgt i dette prosjektet. Jeg ønsket å ha fleksibiliteten til å stille spørsmål omkring tanker, erfaringer og perspektiver som var relevant for problemstillingen, og å kunne ha fokus på informantenes opplevelser. Valgene jeg har tatt i forbindelse med metode og hvilket fokus jeg skulle ha, handlet i stor grad om problemstillingen og hva det var jeg ønsket å utforske. Veien til å ta disse valgene var ikke enkel, og jeg måtte stadig ta et steg tilbake og tenke over hva det var jeg egentlig etterspurte.

4.2 Forskningsprosessen

4.2.1 Rekruttering av informanter

I prosessen med å planlegge rekruttering av informanter til dette prosjektet, ble det aktuelt å tenke over hva som var viktig at informantene hadde erfaring med og hvor mange informanter som var nødvendig. Ringdal (2018, s. 28) forklarer at det er behov for å gjøre et utvalg i rekrutteringsprosessen når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Dette støtter Thagaard (2018, s. 59) og legger til at det ofte i kvalitativ forskning er vanlig å ha få informanter på grunn av tid- og ressursmessige årsaker. Videre påpeker hun at det legger videre press på at rekrutteringsprosessen gjennomføres slik at det er nyttig for prosjektets problemstilling. Med utgangspunkt i problemstillingen var det nødvendig å klargjøre noen kriterier for hvilke informanter som kunne være aktuelle. Problemstillingen etterspør noen som har erfaring med ledelse av kvalitetsutvikling, noe som gjorde det nødvendig at informanten er eller nylig har vært leder i barnehagen. Jeg valgte så å spesifisere dette til å gjelde øverste leder i barnehagen med

styrerfunksjon, altså personer som hadde stillingen: styrer, daglig leder, avdelingsleder eller tjenesteleder. Det handlet om at jeg ønsket perspektivet fra den som tar avgjørelsene innad i barnehagen. I tillegg er det en studie av CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling, som førte til at informanten også måtte ha erfaring med å bruke det. Ved å klargjøre slike kriterier for hvilke informanter som er relevante for forskningsprosjektet, har jeg som Thagaard (2018, s. 56) beskriver, brukt et strategisk utvalg.

Etter å ha utarbeidet kriterier for utvalget begynte jeg å undersøke hvilke barnehager som arbeidet med CLASS. Jeg brukte nettsidene til kommuner, private kjeder og enkeltstående barnehager for å tilegne meg en oversikt. Deretter valgte jeg å sende ut en formell forespørsel om deltakelse til øverste leder for barnehager i kommuner som arbeidet med CLASS, og som hadde åpnet for et felles tilbud om kvalitetsutvikling ved bruk av CLASS til både private og kommunale barnehager. En slik formell henvendelse trekker Thagaard (2018, s. 56) frem som en nyttig måte å introdusere forskningsprosjektet på relevante arenaer og til mulige interesserte informanter. Ut fra responsen valgte jeg å trekke ut seks tilfeldige informanter, fordelt mellom private og kommunale barnehager, og i ulike kommuner. Seks informanter ble utgangspunktet med hensyn til forskningsprosjektets tidsperspektiv. Samtidig vurderte jeg underveis i hvilken grad datamaterialet ville være tilstrekkelig til å svare på problemstillingen. Jeg opplevde at datamaterialet fra seks intervju var et innholdsrikt og bredt grunnlag for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Det kan også henge sammen med valget av semi-strukturert intervju som gav muligheten for at intervjuene kunne gå i ulike retninger, og utforske forskjellige deler av fenomenet. Med bakgrunn i anonymiteten til informantene, har jeg tatt et valg om å bruke styrerbetegnelsen på alle informantene, og at det begrepet inkluderer alle titlene nevnt ovenfor. I tillegg har jeg tatt et valg om å ikke gå ut med hvilke informanter som kommer fra hvilke kommuner, og å ikke navngi kommunene som er representert. Det handler om at de kan bli gjenkjent, spesielt siden jeg valgte den fremgangsmåten for kontakt som jeg gjorde. Informantene har blitt gitt fiktive navn, og har ingen som helst tilknytning til informantenes egentlige navn.

| Fiktivt navn | Stilling | Erfaring med CLASS |
|---------------------|-----------------|--|
| Thale | Styrer | 3 års erfaring. Sertifisert i Toddler og Pre-K. |
| Rikke | Styrer | 2 års erfaring. |

| | | |
|-------|---------------------|--|
| | | Sertifisert. |
| Stine | Nylig avgått styrer | 4 års erfaring. Ikke sertifisert. |
| Oda | Styrer | 2 års erfaring. Sertifisert i Toddler og Pre-K. |
| Erika | Styrer | 5. års erfaring. Sertifisert i Pre K. |
| Nina | Styrer | 2 års erfaring. Sertifisert i Pre-K. |

Tabell 1: Kort presentasjon av informanter

4.2.2 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg en intervjuguide med et mål om at den skulle bygge på forskningsspørsmålene og problemstillingen for prosjektet. Det var også viktig at den skulle bidra som en støtte for meg inn i intervjuet, men samtidig også være åpen for å kunne følge opp nye eller interessante retninger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) er det forskeren selv som må vurdere fortløpende gjennom intervjuet hvorvidt det er hensiktsmessig å holde seg til intervjuguiden og i hvilke situasjoner det kan være nyttig å følge opp svarene til informantene, som igjen kan gi nye vinklinger og mer informasjon. Denne balansen var ikke alltid enkel å holde, og det gjorde at noe av datamaterialet er et stykke utenfor det som var hovedfokus i intervjuguiden, men samtidig opplevde jeg også å få noen funn som jeg ellers ikke ville kommet innom.

Med tanke på gjennomføring av intervjuene var det i hovedsak en faktor som hadde større påvirkning enn andre og det var at Covid – 19 fortsatt var i omløp. Det skapte noen utfordringer med tanke på gjennomføring av datainnsamlingen, men jeg opplevde at det ikke la en demper for ønske om å delta på intervju eller viljen til å få det gjennomført. Det endte med at to av intervjuene måtte gjennomføres digitalt over teams, noe informantene gav uttrykk for at de var positive og var blitt godt vante til i denne pandemien. For å skape et godt utgangspunkt gjennomførte jeg et kortere testintervju over teams med en bekjent for å teste mikrofon, lydopptaker og internett. Jeg brukte det

også for å se hvordan jeg skulle plassere meg med nøytral bakgrunn og hvordan jeg skulle fremtre i kamera. Utfordringen med å gjennomføre intervjuene digitalt var at det kunne være krevende å få med seg alle signalene som gis non-verbalt, og som er svært relevante for å gjøre vurderinger og avveininger om videre spørsmålsstilling og etiske hensyn. Det som ble dermed viktig for meg å spørre informantene om jeg hadde forstått dem riktig. Dette er, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 126), oppklaringsspørsmål, og brukes for å få oppklart eller tydeliggjort svar som informantene har gitt. På den måten fikk informantene i intervjuene mulighet til å bekrefte eller avkrefte deres mening.

4.3 Bearbeiding av datamaterialet

4.3.1 Transkribering av intervjuene

Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende, og hadde dermed intervjuet og situasjonen rundt det, godt i minne. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206 – 207) vil en oppleve at analysen allerede starter i transkriberingen av datamaterialet. Med utgangspunkt i dette valgte jeg å gjøre all transkriberingen selv, og å lage en kolonne ved siden av transkripsjonen, hvor jeg kunne notere tanker og assosiasjoner jeg fikk underveis i transkriberingsprosessen. Det ble en støtte til meg som forsker når jeg skulle i gang med både analyse og drøftingen av funn og teori. I selve transkriberingen valgte jeg å skrive all teksten på bokmål, til tross for dialekter. Det handlet om å bevare konfidensialiteten til informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) peker på at det er mange slike valg om hvordan man skriver transkripsjonen, som det er viktig å gjøre rede for. I tillegg til å skrive om teksten til bokmål, så valgte jeg å skrive teksten ordrett, altså med «eh» og «hm», samt ord som gjentok seg selv. Dette gjorde jeg for at datamaterialet skulle være så ubehandlet som mulig når jeg skulle i gang med kodingen. I kapittelet hvor jeg presenterer funnene har jeg renskrevet noen av sitatene slik at de ikke inneholder ord som gjentar seg selv etter hverandre. Denne endringen har ingen betydning for innholdet i utsagnene, men gir en bedre leseopplevelse.

4.3.2 Analyseprosessen

I analyseprosessen har jeg delvis latt meg inspirere av Tjoras (2018) stegvis deduktiv induktiv metode for analyse, og en tematisk analyse slik Johannessen et al. (2018) beskriver den. Jeg har valgt å kombinere disse to teknikkene fordi en SDI analyse vil bidra til at funnene som forskningsprosjektet baserer seg på, er empirinære. Altså at de er basert i stor grad på det råmaterialet jeg har innhentet i datainnsamlingen ved at kodene knyttes til de de ordene og begrepene som informantene selv bruker (Tjora, 2018, s. 37). Denne teknikken vil bidra til å

fremme informantenes opplevelser og erfaringer, som også er utgangspunktet for problemstillingen. Jeg ønsket deretter å sortere disse i grupper etter hvert, og kunne brukt det Tjora kaller kodegruppering, likevel ble det mer hensiktsmessig å bruke en tematisk tilnærming. Det handlet om at forskningsspørsmålene, som skal bidra til å gi svar på problemstillingen, skulle være retningsgivende eller bidra med å sette rammene for de ulike kategoriene (Johannessen et al., 2018, s. 295). På den måten opplevde jeg at det var hensiktsmessig å ikke følge en teknikk, men å la meg inspirere av to varianter som både gir analysen godt grunnlag i empirien og rammer for kategorisering etter tema.

Jeg valgte å analysere datamaterialet i flere runder. I første runde leste jeg gjennom et intervju, hvor jeg deretter kjørte første runde med koding ved å markere med markeringstusj viktige poeng i datamaterialet. Jeg valgte å bruke empirinær/datanær koding, altså koding som ikke er generell, men som sier litt mer om poenget (Tjora, 2018, s. 37). I arbeidet med koding i transkripsjonene, var jeg på utkikk etter beskrivelser fra informanter som kunne si noe om kvalitetsutvikling, CLASS, ledelse, handlingsrom og skjønn. Kodene besto ofte av mer enn ett ord, slik at koden i seg selv var mer beskrivende. I tillegg noterte jeg stikkord i marginen, og hadde en kladdebok til refleksjoner og assosiasjoner til poenget som jeg daterte med dato, intervju og sidetall. Disse stegene gjentok jeg på alle intervjuene. Det var viktig for meg å ikke markere for mye, og å ha litt mer åpent og generelle spørsmål i tankene når jeg markerte i god tro om at jeg kom til å få mange koder. Det krevde at jeg etter første runde med koding, gikk gjennom kodene på nytt, og slo sammen de som var like. Dette reduserte antallet en del, og gjorde arbeidet med å sortere i kategorier etter tema, mer overkommelig. Temaene for underkategoriene var ikke bestemt i forkant, men oppstod gjennom å samle koder og se på likheter og ulikheter. Noen koder passet i flere kategorier, og det var i den sammenhengen det var nødvendig å bruke forskningsspørsmålene som retningsgivende for sorteringen der jeg så at det var behov for det.

4.4 Forskningens kvalitet

Dette delkapittelet om forskningens kvalitet må sees i sammenheng med de neste to delkapitlene, etiske hensyn og forskerens rolle. Det handler om at samlet vil de vise ulike sider av forskningen, prosessen og valg som er tatt.

I arbeidet med å vurdere kvaliteten til prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i flere faktorer, som ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 223), vil kunne si noe om forskningens samlede troverdighet. Det har vært diskutert hvilke begreper som skal brukes om disse faktorene som kan gi indikasjoner

på forskningens kvalitet, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) velger å bruke pålitelighet om reliabilitet og gyldighet om validitet. Jeg har også valgt å benytte meg av begrepene pålitelighet og gyldighet, og i tillegg si noe om forskningens overførbarhet. I arbeidet med å vurdere kvaliteten ut fra disse faktorene, er det hensiktsmessig å bruke begrepet transparens eller gjennomsiktighet. Det handler ifølge Tjora (2018, s. 84) om hvordan forskeren redegjør for selve forskningsprosessen og valg som tas i forbindelse med den.

I en vurdering av forskningens pålitelighet, forklarer Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) at forskeren sier noe om de områdene som kan ha påvirket resultatene, altså i hvor stor grad funnene som blir presentert er til å stole på. I denne forskningsprosessen har jeg brukt lydopptak under intervjuene, og en ordrett transkribering i etterkant. Dette gjør at jeg kan presentere funn i direkte sitat, altså akkurat slik informantene uttrykte seg. En slik fremstilling av funn bidrar til å fremme forskningens pålitelighet ved at informantens opplevelser når helt frem til leseren. Jeg har også viet mye tid til å gjøre rede for forskningsprosessen, og av den grunn har metodekapittelet fått en betydelig størrelse i denne oppgaven. Det handler om at jeg ønsker å være tydelig på de valgene som er tatt og hvordan forskningen er gjennomført, noe som viser en høy grad av transparens som øker påliteligheten. I tillegg har jeg valgt å være grundig i egen erfaring omkring temaet for forskningen. Dette utdypes nærmere i neste delkapittel, under forskerens rolle.

Forskningens gyldighet handler om det faktisk er samsvar mellom forskningsspørsmålene som stilles, og de resultatene som presenteres (Tjora, 2018 s. 79). For å styrke forskningens gyldighet har jeg, sammen med to medstudenter, gjennomført et analyseseminar. Her la vi vekt på å lese anonymiserte utdrag fra datamaterialet til hverandre, uten å få noen føringer i forkant med hvilke koder, mønstre og sammenhenger vi hadde gjort oss selv i forkant. Det eneste vi var kjent med, var problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål. Ved å gjennomføre analyseseminalet fikk jeg muligheten til å få en bekreftelse på om funn som jeg hadde gjort, også var fremtredende i datamaterialet av noen som ikke er like dypt inne i min egen forskning. Jeg opplevde at det var samsvar mellom de foreløpige funnene jeg hadde gjort, og den tilbakemeldingen jeg fikk fra medstudentene.

Om et forskningsresultat er overførbart, handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) om det er mulig å bruke eller gjenkjenne funnene i en annen kontekst. Med dette forstår jeg at overførbarhet går ut på om, og på hvilken måte, funnene jeg presenterer kan være nyttig for andre. Det kan være lesere som enten befinner seg i samme situasjon som informantene eller som er i en

annen situasjon, men opplever at det er likhetstrekk. Jeg opplever at det er vanskelig å si noe om hvorvidt lesere av denne mastergraden vil kjenne seg igjen i funnene, og kunne bruke dem. Men jeg kan si noe om hvilke valg jeg har tatt, slik at overførbarhet kan være en mulighet. I forskningsprosessen har jeg støttet meg til en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming som vektlegger informantenes meninger, og at min egen tolkning som forsker også kommer frem. Videre har jeg også lagt vekt på at mine tolkninger forankres i og drøftes ut fra relevant teori og tidligere forskning på området. I tillegg er CLASS et verktøy som stadig brukes i flere barnehager og skoler i Norge. Det kan bidra til at flere i skoler og barnehager får kjennskap til verktøyet.

4.5 Etiske hensyn

I forskning er det fire etiske krav forskeren har ansvar for, som ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 245), er meldeplikt, konfidensialitet, korrekt gjengivelse og informert samtykke. Dette forskningsprosjektet er meldt inn til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata, hvor deres godkjenning er lagt ved (Se vedlegg 1). Jeg har også tidligere gjort rede for hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet for å holde informantenes identitet konfidensiell (se delkapittel 4.2.1) og hvordan deres meninger er gjengitt og brukt i analysen og presentasjon av funn (se delkapittel 4.4). I tillegg utarbeidet jeg et informasjonsskjema om oppgaven, som informantene fikk tilsendt i forkant, og kun gjøre seg kjent med. Det fulgte med et samtykkeskjema hvor ved å krysse av og signere, aksepterte de retningslinjene i informasjonsskrivet og ga tillatelse til lydopptak av intervjuet. Jeg valgte også å bruke litt tid i innledningen av intervjuene til å kort oppsummere retningslinjene og deres rettigheter, og spurte også om muntlig bekreftelse på at det var greit.

I tillegg til forskningsetiske retningslinjer er det viktig å la etikken være gjeldende gjennom hele forskningsprosessen, og at den veier tungt i valg som forskeren gjør underveis (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246). Jeg vil i neste delkapittel gjøre rede for min egen rolle som forsker, og hvordan dette også påvirker det etiske aspektet i min forskning. Dette handler i mindre grad om fastsatte etiske retningslinjer, og mer om phronesis, altså hvordan forskerens klokskap og refleksjon rundt den kan bidra til å ta hensynsfulle etiske valg (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 101).

4.6 Forskerens rolle og integritet

Å innta rollen som forsker innebærer ikke bare å velge hva man skal forske på og hvordan, men det handler også i stor grad om bevisstgjøring rundt det å faktisk være i en forskerrolle. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) betegner dette som forskerens integritet, og presiserer at den vil påvirke kunnskapsproduksjon og etiske valg i kvalitativ forskning. Ifølge Neumann og Neumann (2012, s.

17) er det viktig for forskeren å gjøre en situering til feltet. Det handler om å plassere seg selv som forsker gjennom refleksjon over hvilke faktorer som kan påvirke forskningen og på hvilke måter. De presenterer tre måter for forskere å reflektere over sin plassering til egen forskning; feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering.

4.6.1 Feltsituering

Å situere seg i felten handler ifølge Neumann og Neumann (2012, s. 17) om å reflektere over hvordan datamaterialet kan påvirkes i datainnsamlingen. De forklarer at i en intervjusituasjon vil det være viktig at forskeren både reflekterer over hvordan en selv opplever informantene, og hvordan forskeren kan oppleves av informantene. Jeg opplevde at temaet for intervjuet var noe som engasjerte alle informantene, og de viste engasjement og var villig til å dele erfaringer og opplevelser med CLASS verktøyet. Det var også stor fleksibilitet og ønske om å få gjennomført intervjuene på tross av strengere COVID – 19 restriksjoner, sykdom og status som nærkontakter i tidsrommet for datainnsamling. I intervjusituasjonen var det viktig for meg at informantene opplevde trygghet og at det skulle være en god situasjon å være i. Jeg brukte derfor tid på starten av intervjuet til å gjenta rettigheter fra informasjonsskrivet, og å fortelle litt om prosjektets tema og hvilke hensikter jeg hadde med intervjuet. Dette var for å tydeliggjøre for informantene at det ikke fantes et svar som var riktig, men at det var deres egne synspunkter, opplevelser og erfaringer jeg ønsket å høre om. Avslutningsvis stilte jeg også spørsmål til informantene for å gi dem muligheten til å legge til eller utdype noe vi hadde snakket om, med den hensikt at de ikke skulle sitte igjen med noe de tenkte på eller ønsket å korrigere eller forklare. Jeg opplevde at det i stor grad ble trygge intervjusituasjoner for informantene, og det var flere av informantene som benyttet seg av muligheten til å utdype avslutningsvis.

I intervjuguiden brukte jeg en blanding mellom introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, spesifiserende spørsmål og direkte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 166 – 167). Hensikten med å bruke disse spørsmålene var å introdusere temaer, følge opp interessante svar og etterspørre mer informasjon. Jeg brukte også noen direkte spørsmål for å få noen avklaringer om temaer var nyttig å utforske videre med tanke på problemstillingen eller ikke. Det jeg har tenkt over i etterkant er at noen av spørsmålene fremstår i intervjuguiden som mer direkte enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Samtidig opplevde jeg gjennom lytting og transkribering av intervjuene at spørsmålene var et forslag til hvordan det kunne stilles. Intervjuets semi-strukturerte form og uavhengige rekkefølge, min egen dialekt og min måte å prate på i intervjuet påvirket spørsmålene fra intervju til intervju. Så selv om spørsmålene ikke var ordrett like fra intervju til intervju, så etterspurte de det samme.

Samtidig er jeg klar over at dette kan påvirke hvordan informantene tolket de ulike spørsmålene, og deretter påvirket hvilke svar de gav.

Et annet ønske jeg hadde var å være en lyttende forsker som skapte god flyt i kommunikasjonen, og ved bruk av semi-strukturert intervju ble gode oppfølgingsspørsmål viktig å mestre. Jeg opplevde det som litt krevende i starten, og det kan nok henge sammen med at forskerrollen var relativt ny for meg. Et hjelpemiddel jeg brukte en del i starten var å ha forslag til oppfølgingsspørsmål i marginen på intervjuguiden, slik at jeg hadde noen formuleringer å bruke hvis det var nødvendig. Likevel opplevde jeg i transkriberingen at det var steder jeg kunne stilt oppfølgingsspørsmål, noe som gjorde at jeg gikk glipp av mulige funn. Selv om jeg har mulighet for forbedring på område, så opplevde jeg at det stort sett var god flyt i intervjuene, og at alle spørsmålene ble svart utfyllende på. I tillegg gikk intervjuene i ulike retninger, noe som kan tyde på at en del av oppfølgingsspørsmålene fungerte til sin hensikt.

4.6.2 Selvbiografisk situering

Ved å gjøre en selvbiografisk situering reflekterer forskeren ifølge Neumann og Neumann omkring en selv og sin fortid. Det er en refleksjon over hva som har vært med å forme forskeren, og som igjen kan farge og påvirke forskningen helt fra valg av tema og metode, til hvordan forskningen gjennomføres og hvilke valg som tas underveis (2012, s. 18 – 19). Jeg har valgt å trekke frem tre momenter som jeg føler det er viktig at jeg har reflektert over. Det første er at jeg gjennom å starte på masterutdanningen i barnehageledelse har fått mer kunnskap om egen profesjon og økt bevissthet på min egen rolle som leder. Jeg opplever også at jeg gjennom ulike fag og med diskusjoner med medstudenter, har utviklet et mer åpen og nyansert blikk, som har gitt meg større muligheter til å tilnærme meg og se situasjoner, fenomener og andre mennesker fra forskjellige perspektiver. Denne erfaringen og kompetansen har bidratt til å balansere ut det neste momentet.

Allerede før jeg startet på planleggingen til masteroppgaven hadde jeg skrevet en oppgave som omhandlet CLASS i et tidligere fag på utdanningen. Det førte til at jeg fra tidlig av ble oppmerksom på hvor viktig det ville bli å reflektere over egen erfaring med verktøyet til prosessen med masteroppgaven, og jeg tenkte også godt gjennom om det var mulig å skape god nok bevissthet til dette slik at jeg kunne produsere en masteroppgave med god kvalitet på temaet. CLASS er et verktøy jeg hadde godt kjennskap til fra før jeg startet på masterutdanningen, og jeg hadde erfaring med å arbeide med det i egen jobb som pedagogisk leder. På den ene siden handlet utfordringene mye om å ikke la egne erfaringer påvirke i for stor grad skrivingen, altså både formulering av

spørsmål til intervju og produksjon av ferdig tekst, og min egen væremåte i møte med informanter. På den andre siden gav også kjennskap og erfaring med verktøyet fordeler ved at jeg visste hva det handlet om, og hadde et stort engasjement for å forske videre på det. Det tenker jeg har vært viktig for å holde motivasjon oppe i perioder hvor prosessen har vært utfordrende. Dette har også vært en av grunnene til det siste momentet, som er at jeg valgte å ta styrers perspektiv i denne masteroppgaven. Ved å velge å se CLASS fra styrers perspektiv, fremfor som pedagogisk leder, gjorde at jeg kunne distansere meg som forsker mer fra fenomenet som skulle forskes på. For ved å skulle utforske CLASS fra styrers perspektiv, opplevde jeg å være genuint nysgjerrig på hvilke tanker de hadde og hvordan CLASS kunne skape fordeler og ulemper i deres ledelse og arbeid med kvalitetsutvikling.

4.6.3 Tekstsituering

I en tekstsituering reflekterer forskeren over forventninger til egen oppgave og hvilke følger den kan få. Hvordan situeringen gjøres, handler om hvilket mål det er med oppgaven og hvem som skal være mottakergruppe og lesere av den (Neumann og Neumann, 2012, s. 20). Denne oppgaven er en masteroppgave, og har gjennom den betegnelsen en forhåndsbestemt struktur og kriterier til innhold. Dette påvirker egen skrivemåte ved at jeg forholder meg til gitte retningslinjer og skriver for å innfri på det området. Masteroppgaven er også en oppgave som i første omgang er ment for sensor, veileder og eventuelt medstudenter. Dette er også med å påvirke hvordan oppgaven skrives, hva som vektlegges og hvordan selve teksten er bygd opp. Jeg reflekterer også underveis mye omkring informantene, og hvordan den teksten som produseres kan oppleves av dem. Dermed er det viktig for meg å gjengi deres sitat og fortellinger så rett som mulig.

4.7 Metodekritikk

Å velge metode for innsamling av data forutsetter at en som forsker er klar over at alle metoder har sine fordeler og ulemper (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89). Med dette forstår jeg at metodevalget gir mulighet til å utforske et perspektiv av et fenomen, der en annen metode kunne bidratt med et annet perspektiv. Fordelen med å velge intervju som metode i dette forskningsprosjektet ga meg muligheten til å utforske fenomenet med utgangspunkt i informantenes opplevelser av det. Ulempen, eller følgende av det valget, var at intervju er en metode som er tidkrevende, og som ofte omfavner et mindre antall informanter. En mulighet hadde vært å bruke metodetriangulering hvis omfanget og tidsbruken på forskningen hadde vært litt større. Da kunne fenomenet blitt utforsket fra ulike perspektiver, noe jeg var inne på tidligere i kapittelet, hvor jeg nevne den opprinnelige inngangen til forskningsprosjektet med en tekstanalyse av CLASS manualen.

5.0 Presentasjon av funn

Dette kapittelet vil inneholde en presentasjon av funnene fra analysen i forskningsprosjektet. Funnene skal bidra til å gi et svar på den overordnede problemstillingen; *Hvilke betydninger har manualbaserte verktøy for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen?* Videre har jeg valgt en fremstilling gjennom parafisering og direkte sitat fra informantene for å underbygge funnene, og informantene benevnes med fiktive navn (Se tabell 1 i metodekapittel). Noen av funnene er i tråd med tidligere forskning på området, og dette henviser jeg til underveis. Jeg oppsummerer dette kapittelet med et kort sammendrag av funnene og en visuell fremstilling for å gi en bedre oversikt.

Jeg har også valgt å sortere funnene i kategorier etter forskningsspørsmålene:

1. Hvilke erfaringer har styrer med CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i egen barnehage?
2. På hvilke måter opplever styrer at CLASS har påvirket egen ledelse?
3. Hvilke erfaringer har styrer med eget handlingsrom ved bruk av CLASS?

I forkant er det relevant å informere om at samtlige styrere hadde lik erfaring med hvordan de ble kjent med CLASS og hvordan metoden kom inn i barnehagen som en arbeidsmetode. De forklarte at barnehagene ble invitert inn i forskningsprosjektet Trygg før 3 (Trygg før 3, u.å.) hvor CLASS var metoden, og at etter forskningsprosjektene var avsluttet ble det søkt midler om videreføring. Det ble også vektlagt at CLASS skulle være arbeidsmetoden videre i barnehagen.

5.1 Hvilke erfaringer har styrer med CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i egen barnehage?

Den overordnede problemstillingen inneholder begrepet kvalitetsutvikling, og i den sammenhengen ble det naturlig å spørre informantene hvilke tanker de hadde rundt hva som er en god barnehage med tanke på kvalitet. Samtlige informanter trakk frem voksenrollen, og mer konkret hvordan voksne samhandler og møter barn i barnehagen som en viktig faktor for kvalitet. Nina supplerte også med at det ikke var nok å bare være der, men at en viktig faktor også handler om at de må være til stede. Hun fortalte: «Du må jo ha med deg hodet i tillegg. Det med å også kunne reflektere er vel de to viktigste tingene». I tillegg trakk Oda frem at barnets beste må være forankret i det personalet tar utgangspunkt i, og Stine tilføyde at å gi barn en god start på livet, var et viktig perspektiv å ha fokus på. Det ble også uttrykt av Erika, Stine og Thale at det er sammenheng

mellom CLASS og kvalitetsbegrepet. Eksempelvis forklarer Thale:

Nei altså, jeg ville nok i veldig stor grad beskrevet god kvalitet i barnehagen ut ifra markørene i CLASS, men en overordnet definisjon av kvalitet, det har jeg ikke. Men at hvis jeg går inn på en avdeling, så kan jeg beskrive hvorfor jeg opplever noe der som høy kvalitet og noe som lav, ut fra markørene.

Dette tolker jeg som at CLASS brukes som en indikator på hva som er god kvalitet i barnehagen, og hvordan man kan arbeide for å oppnå det. I tillegg tolker jeg disse funnene som at det er en enighet blant informantene om at voksenrollen er essensiell for å oppnå god kvalitet i barnehagen, men at det også er svært ulike tolkninger av kvalitetsbegreper av styrere i barnehager.

Kvalitetsutvikling i barnehagen var viktig av flere årsaker. Thale og Oda forklarte at barnehagen er en del av utdanningsløpet, og som andre institusjoner i utdanningssektoren, må også den ha høy kvalitet. I tillegg trakk de frem at et likt tilbud for alle barn er et viktig mål for kvalitetsutvikling i barnehagen. Oda sa: «Jeg tenker at alle barn som kommer ut av denne barnehagen skal kunne mestre videre, skolen, ja at de skal få et godt grunnlag for videre utvikling». Videre kom også informantene innom at arbeid med kvalitetsutvikling handler om å bli mer bevisst som ledere. Bevissthet rundt det som faktisk gjøres i barnehagen, og hvordan man kan sikre god pedagogisk praksis. Eksempelvis sa Stine: «Det er ikke alltid kartet stemmer overens med terrenget. Gjør vi det vi sier at vi gjør?». Videre trekker hun frem at refleksjon i dette arbeidet er veldig viktig for å kunne gjøre en kvalitetssikring av arbeidet. Oda støtter seg til forskning gjort omkring kvalitet i norske barnehager, og sa: «vi tror vi har gode barnehager i Norge, men så kommer forskning og viser at, ja hva skal jeg si, at det er litt annerledes enn man tror da». Ut ifra disse funnene tolker jeg at informantene er opptatt av å sikre at det foregår en kvalitetsutvikling som er hensiktsmessig for barna i fremtiden, og at det krever at personalet har noe felles å samle seg rundt for å arbeide i riktig retning.

Styrernes erfaringer med CLASS var mange, og i analysen var det en stor mengde med koder på dette område. Analysearbeidet foregikk i flere runder der jeg prøvde ut ulike sammensetninger for å kunne danne overordnede tematiske kategorier. I denne prosessen var det koder, og potensielle kategorier som ikke kom med. Det handler om at datamaterialet på området var for stort til det formatet som tilhører en masteroppgave. Det som ble valgt bort er selvfølgelig også viktig, men

med hensikt på å svare på problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål i dette prosjektet, var det en avgjørelse som måtte tas. Gjennom en lang sorteringsprosess, endte jeg opp med tre hovedkategorier for dette forskningsspørsmålet.

5.1.1 CLASS som standardisert kvalitetssikring

I beskrivelsen av en god barnehage og kvalitet er informantene inne på kvalitetssikring, og at CLASS er et verktøy som kan egne seg til både å øke og sikre barnehagens kvalitet. For Oda og Stine er CLASS et verktøy som kan brukes til kartlegging og dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet, noe Stine gir et eksempel på: «Jeg tenker at det er mange som sier at: ja men kartlegging og observasjon er bare et øyeblikksbilde. Og ja, det er bare et øyeblikksbilde, men det er et øyeblikksbilde som kan fortelle oss noe om kvaliteten». Denne forståelsen deler Erika, som sammenligner verktøyet med en termometer, og at den kan si noe om hvordan ting er og hvordan endringer som må til for å få høyere kvalitet. Hun uttrykte også at CLASS gir en forsikring om at lovverket vårt opprettholdes i kvalitetsarbeidet. Hun fortalte:

CLASS er jo egentlig rammen rundt alt. For hvis du tenker på CLASS så tenker jeg at mange ganger kan du si at den er rammeplanen satt i et litt annet system. Hvis du ser på den norske rammeplanen og det som er i forhold til CLASS og de dimensjonene og domene som er i indikatorene og alt som ligger der, så handler det egentlig om rammeplanen og lovverket vårt. Det er satt i et litt annet system der man sier noen ting om hva er det som skal være indikatoren på at du får god kvalitet.

Dette tolker jeg som at informanten har en forståelse av at Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kan kvalitetssikres i det pedagogiske arbeidet gjennom å bruke verktøyet CLASS i kvalitetsutviklingen. Her legger informanten til grunn at det er likheter mellom indikatorene på kvalitet i CLASS manualen som tilhører verktøyet, og innholdet i rammeplanen. Denne forståelsen støttes også av Stine, som sa følgende om CLASS: «Det er rammeplanen satt i praksis». Samtidig peker Erika på at det også er utfordrende å benytte seg av en manual og et verktøy som er standardisert. Hun trekker frem det å bli målt ut fra standardiserte kriterier, ikke er enkelt. Denne utfordringen støttes av Nina, som gir følgende eksempel på opplevelsen med standardisering: «Du kan nok kjenne på at du kanskje blir puttet inn i en firkant, også er det noe med å finne ut av om det er greit, og å sette ord på det». Denne utfordringen kommer også frem hos Thale, som blant annet sa

følgende å leve opp til standarden:

Vi blir mye mer bevisst feilene vi gjør, fordi nå vet vi jo hva som er riktig. Og av og til er jo kunnskap vondt til tider. Så hva gjør det med vår mestringsopplevelse når man hele tiden merker eller ofte merker at man ikke leverer høy kvalitet? For det klarer vi jo ikke hele tiden.

Med dette tolker jeg at informantene ser på føringene i CLASS som den riktige måten å arbeide med kvalitetsutvikling i barnehagen. Slik det kommer frem i analysen begrunner informantene dette i at CLASS gir kartlegging og dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet, og at føringene de presenterer er knyttet til de offisielle lov- og rammeverkene som gjelder for barnehager. I tillegg viser funnene til en forståelse av at det kan oppleves som vanskelig å bli målt ut fra en standardisert mal, som har bestemte kriterier for hva som er god kvalitet i barnehagen, og at det kan påvirke mestringsfølelsen.

5.1.2 CLASS – et verktøy som fremmer læring i barnehagen

En erfaring alle informantene hadde med CLASS var at det bidro til et større fokus på barns læring. For de fleste var det et positivt fokus som bidro til økt kvalitet i det pedagogiske arbeidet, slik funnene til Buøen et al. (2021, s. 7) også viser. Ifølge Oda var læringsdimensjonene i CLASS det hun så mest nytte av for kvalitetsutviklingen, og Rikke mente at det hjalp til å tydeliggjøre læringsbegrepet i barnehagen. Stine trakk frem at læringsdimensjonene ikke bare ga kunnskap om læringsmiljøet, men også ga forslag om hvordan det kunne forbedres. Thale støttet seg også til dette og sa følgende om egen opplevelse:

Det er noe med å kunne se hvordan vi kan fylle på med læring i situasjoner hvor vi før kanskje ikke så at det var så mye læring. Det å bli bevisst de ubevisste valgene vi tar, og det er jo da vi kommer inn og faktisk endrer leken og gjør den meningsfull for barna.

Informantenes utsagn om læringsdimensjonene tyder på at styrerne vektlegger læring som en viktig del av kvalitetsutvikling i barnehagen. Det er interessant hvor stort behov det tilsynelatende er for et verktøy som kan bistå personalet i å arbeide med barns læring. Utsagnene deres viser det er et behov for å vite mer om hva barns læring er, hvordan deres læring skal forbedres og hvordan læring

kan være fokus i alle situasjoner i barnehagen. Jeg bet meg merke i at dette fokuset på læring som en del av kvalitetsutviklingen, er en tendens som tidligere er forespeilet i nasjonale og internasjonale anbefalinger for barnehager (Nygård, 2015). Slik det kommer frem i analysen tolker jeg dette som at CLASS kan gi bedre kvalitet på læringen som foregår i barnehagen, og sørge for at det foregår mer læring. I tillegg viser det til en forståelse om at det er de voksne i barnehagen, som gjennom sin bevisste deltakelse, skaper mening for barna i lek og læring. Dette poenget kommer også frem hos Rikke, som forklarer hvordan hun opplevde at CLASS manualen og dens innhold kunne bistå personalet i arbeidet med å forbedre læringsmiljøet for å øke kvaliteten:

Det at CLASS har disse atferdsmarkørene som forteller personalet noe om hva de skal gjøre og hvordan de skal være, og da også hvis du ikke helt vet hva du skal gjøre, så får du en sånn oppskrift hvis man kan si det.

Her legger hun til grunn at CLASS kan bistå personalet i det pedagogiske arbeidet, med å gi konkrete føringer for hvordan de skal tilrettelegge, gjennomføre og opptre som voksne i møte med barn i ulike situasjoner. Oppskrifter på pedagogisk praksis er tidligere noe forskning viser at styrelser i barnehagen ikke har vært særlig begeistret for, med mindre det er rom for å gjøre egne endringer (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 24). Ut fra analysen tolker jeg at de overnevnte informantene vektlegger den voksnes deltakelse som avgjørende for hvordan læring og mening barna opplever, og at en større bevissthet gjennom CLASS kan gi økt læring for barna på flere områder. I tillegg bistår også verktøyet med en konkret oppskrift for hvordan det arbeidet skal gjennomføres. Mens fem av informantene så muligheter med læringsfokuset, og at det kunne økte kvaliteten i barnehagen, hadde Nina et litt annet syn på det. For henne var det viktig å legge vekt på refleksjon rundt hvilken praksis dette fokuset kan føre til. Hun fortalte:

Vi har liksom tenkt litt på dette fokuset på læring og det at barna skal bli bevisst på at de lærer. Også vet jeg ikke helt, men det er et fokus på at barna skal få ting hele tiden, at man hele tiden skal ha et opplegg som barna skal være en del av, og at det skal være produktivt. Det skal ikke være mye surring, for det er på en måte ikke godt nok. Og hva er det som er produktivt? Jeg tenker, eller jeg har litt sånn syn på at barn skal få lov til å være barn, uten klokke og agenda hele tiden. Eh og det kræsjer jo litt da, hvis man skal ha produktivitet og du på en måte skal ha en læringskurve hele døgnet, for det er jo også den norske lekekulturen da, at du skal få lov til å leke. Så ja.

Med dette tolker jeg at Nina opplever litt usikkerhet rundt forholdet mellom læringsfokuset i CLASS og lekens plass i den norske barnehagekulturen. For henne er det viktig at barna skal få leke og ikke hele tiden være i et opplegg med forståelse for hva de lærer i den gitte situasjonen. Hun bruker blant annet beskrivelsen 'kræsjer litt' om denne motsetningen mellom det synet på barn hun deler, og det hun opplever at CLASS kan legge opp til. Dette samsvarer med mye av kritikken mot manualbaserte verktøy som rører seg i barnehagesektoren (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 187). Slik det fremkommer er læringsfokuset et funn som informantene har ulike opplevelser med, og det kan gi indikasjoner på at det varierer hvilket syn på barn som er utgangspunktet for kvalitetsutviklingen i barnehagene.

5.1.3 Det amerikanske filteret må vekk

På spørsmål om styrerne opplevde CLASS som godt tilpasset deres barnehage og deres pedagogiske praksis, var informantene samstemte i sine beskrivelser. Alle styrerne anerkjente at det eksisterte betydelige forskjeller mellom den amerikanske og den norske barnehagetradisjonen, men at det i ulik grad påvirket deres opplevelse av verktøyet. For tre av informantene var ulikhetene mellom den amerikanske og den norske barnehagetradisjonen noe de var klar over, men noe de etter hvert klarte å distansere seg fra. For dem var det tilstrekkelig med gode refleksjoner i personalgruppen omkring hva og hvordan CLASS var overførbart til deres barnehage. De anerkjente at det var kulturforskjeller og ulike tradisjoner, men at det ikke var spesielt utfordrende å forholde seg til etter en felles refleksjon rundt temaet. Eksempelvis forklarte Oda det slik:

Jeg følte jeg fikk et veldig godt innblikk i hva CLASS var, og jeg ble litt sånn skeptisk i begynnelsen og følte det var veldig sånn amerikanisert. Men når man begynner å se sammenhengene og et helhetlig bilde, ja så syntes jeg det virket veldig spennende. Men det er en helt annen kultur da, men det å si ja takk begge deler og å vri det til norske forhold da, å tilpasse det.

De tre andre informantene var litt mer betenkt med denne kulturforskjellen. De beskrev en skepsis i møte med CLASS basert på forståelsen om at det er forskjeller på hva en barnehage er i Norge og i USA. Denne forskjellen er ofte en av årsakene til at verktøy som CLASS sjelden får fullstendig lojalitet i implementering og oversettelsesprosesser (Seland, 2020, s. 208). For Erika ble det dermed viktig å ta vekk det amerikanske filteret i den prosessen. Likevel poengterte hun at det var viktig å

bruke verktøyet slik det var ment å brukes, og hun svarte følgende på spørsmål om hun opplevde behov for endring:

Ja det vil jeg si. Men samtidig så skulle det være tro imot CLASS, fordi jeg kunne ikke lage noe [eget] som ikke var tro imot det, for da kunne jeg jo ikke si at jeg tror på CLASS. Da tror jeg på noe eget som vi bare diktet opp selv, sant? Så du kan si det handler om at man må oversette noe til den konteksten vi lever i her i Norge, for hvis jeg skulle fulgt den helt, så ville jeg si at det kunne blitt litt kræsje for meg innimellom.

Nina var inne på det samme, og uttrykte at det amerikanske var noe hun kunne kjenne litt ekstra på. For henne var det viktig å reflektere over hvordan verktøyet kunne oversettes og i hvor stor grad det skulle være likt den opprinnelige versjonen. I tillegg satt hun spørsmålstegn ved det som kjentes ugreit ut med det amerikanske verktøyet:

Det som kjennes litt ugreit ut, kjennes det ugreit ut fordi vi er i endring og det er her kvaliteten blir til? Eller er det fordi det ikke er en del av vår kultur? Jeg synes mye er veldig bra altså, men så tenker jeg at man skal kanskje ikke sluke alt 100% heller, man kan godt få lov til å være litt kritisk.

Disse utsagnene tolker jeg som selvmotsigelser. Informantene vektlegger at det er viktig å følge verktøyets manual slik den er for at arbeidet skal være gyldig, men samtidig mener det er behov for å oversette manualen til en norsk kontekst. Det er interessant at det er forskjell på hva informantene sier er viktig og hva de beskriver at de gjør. Slik det fremstår i analysen kan det være indikasjoner på at det er ulike forståelser av og erfaringer med forskjellene mellom den norske og den amerikanske barnehagetradisjonen som CLASS er basert på. I hvilken grad det har påvirket styrenes arbeid med kvalitetsutviklingen varierer. Med utgangspunkt i funnene kan det tyde på at det både har funnet sted oversettelser som er tilnærmet like eller oversettelser sterkt inspirert av verktøyet. Det er ifølge forskning de vanligste formene barnehager bruker for å oversette og kontekstualisere manualbaserte verktøy (Gotvassli & Vannebo, 2016; Seland, 2020). Det tyder dermed ikke på at det har vært en ren kopiering av CLASS i norske barnehager, til tross for informantenes presisering av viktigheten med å følge manualen slik den er.

5.2 På hvilke måter opplever styrer at CLASS har påvirket egen ledelse?

Funnene viser at samtlige styrere opplevde at CLASS hadde påvirket deres ledelse. Etter noen runder i analysen fremsto det tre hovedkategorier til dette forskningsspørsmålet. Kodene i disse kategoriene kan overlape noe, men var hensiktsmessig å dele opp for å vise at det var et skille mellom hva i deres ledelse som ble påvirket og hvordan. Forskjellen er at den første kategorien samlet koder med styrernes egne beskrivelser av hvordan deres ledelse opplevdes ved bruk av CLASS. Den andre kategorien består av koder som beskriver hvordan styrernes opplevde at CLASS hadde påvirket deres egen lederrolle i barnehagen. Den siste kategorien består av styrernes beskrivelse av hva som blir viktig for deres ledelse av CLASS fremover.

5.2.1 CLASS er styrers ledestjerne

Det var bred oppslutning blant informantene om at CLASS ga deres ledelse og tilhørende lederoppgaver en retning. Hos samtlige informanter var det også gjennomgående at CLASS hadde gitt dem tydelighet. De beskrev at lederrollen og tilhørende arbeidsoppgaver ble mer konkret, og Stine uttrykte også at hun hadde fått et faglig ståsted. I tillegg la de fleste informantene vekt på at det arbeidet de skulle gjøre, ble forutsigbart. Jeg bet meg merke i at informantenes beskrivelser av lederrollen besto av adjektiver som impliserer en økt følelse av trygghet. Eksempelvis beskrev Oda det slik: «Når man liksom blir kjent med det [CLASS], så har jeg veldig troen på den systematikken da. Jeg tenker at det er mye lettere, og mer strukturert og ryddig for meg. Det blir liksom litt sånn forutsigbart og konkret». Dette poenget kommer også frem hos Rikke, som legger til at det også gjør at man arbeider med det samme i alle ledd av personal i barnehagen. For Thale ble CLASS det som gav henne retning i arbeidet sitt, og som gjorde at hun visste hva hun skulle gjøre og når hun skulle gjøre det. Hun beskrev det slik:

CLASS ble jo på en måte litt sånn ledestjerne til hva det var jeg skulle prioritere i min barnehage. Da hadde jeg jo en retning og en mening med ledelsesarbeidet mitt. Det gjorde jo at jeg visste hva jeg skulle gjøre og jeg tror jeg hadde vært mer usikker som leder hvis jeg ikke hadde hatt det i bunn.

For Thale var det altså viktig å ha noe konkret å følge i arbeidet med å utvikle kvaliteten, og at hun selv så fremgang ved å kunne krysse av på lista at ting var gjort. Ut fra det som informantene forteller så tolker jeg at systemet CLASS gir, gjør styrers ledelse og de tilhørende oppgavene enklere å håndtere og mestre. Det tyder på at CLASS kan bidra til at styrere føler seg tryggere og

mer selvsikker i rollen sin og i utførelsen av sine ledelsesoppgaver. Kan dette bety at det har vært utfordrende å arbeide med utvikling av kvalitet i barnehagen fra styrerperspektivet? I tillegg viser funnene at informantene er opptatt av den verdien og den meningen det gir jobben de skal gjennomføre. Apropos at CLASS gir styrernes ledelsesarbeid mening er i tråd med funnene til Naper et al. (2018, s. 45 – 46) som viser at det er en forutsetning for at arbeidet blir prioritert.

Flere av informantene beskrev også deres oppgave med å gi tilbakemeldinger til sine ansatte som enklere når de hadde CLASS å støtte seg til. Rikke forklarte at ved å bruke manualen til CLASS og de indikatorene for god kvalitet som utgangspunkt, var det enklere å gi en direkte tilbakemelding på det arbeidet som personalet gjør i hverdagen. Eksempelvis beskrev Thale det slik: «Der så jeg at du gjorde det, og det er høy kvalitet ifølge den dimensjonen, ikke sant? Så når jeg ser høy kvalitet så kommenterer jeg den og benevner markører, dimensjoner og domener». Dette poenget støttes av Nina, som også legger til at hun tror CLASS gjør at mottakere av tilbakemeldinger håndterer det bedre når de har en ramme å tolke dem ut ifra. Slik det kommer til uttrykk i analysen, gir CLASS styrerne en trygghet i hva og hvordan de skal gi instruksjoner og tilbakemeldinger på det arbeidet som personalet gjør. Jeg tolker dette som at styrerne opplever å ha CLASS i ryggen når de skal gi positive og konstruktive tilbakemeldinger til personalet, og at det kan være en støtte til å gjøre noe som kan oppleves som vanskelig.

5.2.2 Fra rollemodell til veileder

Informantene beskrev at de opplevde at deres lederrolle endret seg ved å arbeide med CLASS i barnehagen. Denne endringen var ofte knyttet til at CLASS krevde mer vektlegging av enkelte områder enn andre. Hvilke områder dette var, varierte mellom informantene. Bare en av de seks informantene beskrev at egen lederrolle var forsterket faglig og personalmessig gjennom arbeid med CLASS. Det var derimot flere erfaringer som beskrev en lederrolle mer preget av å være en organisator etter å ha implementert CLASS i barnehagen. Eksempelvis ga Stine uttrykk for at hennes rolle som leder handlet mye om å fasilitere, tilrettelegge og etterspørre. For henne ble det viktig å holde i organiseringen og sørge for en rød tråd i barnehagen. Informantens opplevelse viser en lederrolle som i større grad er knyttet til det å være administrator. Det er interessant hvordan CLASS tilsynelatende kan påvirke lederrollen i barnehagen til å handle mer om en administratorrolle, når CLASS i seg selv er et verktøy for faglig utvikling. En annen informant som også påpekte en endring i sin rolle som leder var Thale. Hun sa blant annet følgende om denne endringen:

For min del er det utfordrende å kunne gå fra å være rollemodell til og ikke kunne det. Altså før kunne jeg jo gå inn å være en rollemodell som kunne modellere høy kvalitet, eller i hvert fall høyere kvalitet enn mange av de jeg jobbet sammen med. Men det kan jeg jo ikke lenger, fordi de er bedre enn meg nå. Ikke sant? Så det skifte som leder å gå fra å være en rollemodell som kunne modellere hvordan jeg ønsket at ting skulle være, til at jeg nå i mye større grad bare er veileder. Og det er på en måte hvordan være en leder for noen som er mer kompetent enn deg selv. Det er jo interessant, men ikke alltid en veldig hyggelig prosess å være i heller.

Her legger informanten til grunn at hun som leder ikke lenger er like god på å levere kvalitet i barnehagen etter de føringene som CLASS gir. I tillegg viser det en forståelse om hun som leder har flere områder enn det pedagogiske å tenke på, og dermed får ikke hun like mye trening og øving i å utføre det pedagogiske arbeidet på CLASS måten. Det er noe personalet derimot gjør hver dag, og stadig blir bedre på. Ut fra det som informantene beskriver her så tolker jeg at deres opplevelse av egen lederrolle er i større grad en administratorrolle nå enn tidligere. Verktøyet bringer med seg system og oppskrifter for det pedagogiske arbeidet, noe som skal introduseres, implementeres og kontinuerlig arbeides med av alle i personalgruppen. Det kan tyde på at det krever en større tilstedeværelse av styrer i en administrativ og organisatorisk rolle.

5.3 Hvilke erfaringer har styrer med eget handlingsrom ved bruk av CLASS?

Et handlingsrom handler om i hvor stor grad det er mulighet for å handle på eget initiativ som leder. Informantene i dette prosjektet har alle tatt i bruk CLASS på bakgrunn av kommunens satsning på verktøyet. Private barnehager får tilbudet fra kommunen og kan velge selv, mens de kommunale barnehagene skal benytte seg av CLASS i barnehagen. Tilbudet fra kommunenes side er likt uavhengig om barnehagen deltar som kommunal eller privat. Dermed hadde ikke barnehagens organisering noen betydning for forskningsprosjektets del, da de arbeidet etter det samme tilbudet. I analysearbeidet fremsto det naturlig å dele dette i to hovedkategorier: et som tar for seg styreres opplevelse av handlingsrom og et som tar for seg deres opplevelse av profesjonell skjønnsutøvelse. Det ble for meg naturlig å stille spørsmål omkring den profesjonelle skjønnsutøvelsen da den i stor grad henger sammen med styrers handlingsrom. I tillegg er den en viktig del av styrers profesjonelle kompetanse som profesjonsutøver. Det er også noe som kanskje ikke i like stor grad går nært sammen med standardiserende praksis i barnehagen.

5.3.1 CLASS og opplevd handlingsrom – et gjensidig avhengighetsforhold?

Flere av informantene gir uttrykk for at de har troen på verktøyet og at de ikke har opplevd noe reduisering av handlingsrom i sin lederrolle. Forskning viser at styrere ofte har en opplevelse av et relativt stort handlingsrom i barnehagen (Gotvassli & Moe, 2020). Når informantene beskrev det handlingsrommet de erfarte som ledere i møte med CLASS, viser analysen at styrerne opplever at det henger sammen med hvilken interesse de har for verktøyet. Thale sa blant annet følgende om sin opplevelse:

Hm, jeg har ikke opplevd det som noe problem, fordi jeg brenner veldig for det selv. Om jeg ikke hadde brent for det, så kan det hende at jeg hadde syntes at handlingsrommet var for lite. Men jeg tenker at dette [CLASS] er måten vi skal drive barnehage på, så jeg synes det går fint. Men hvis du er lite motivert for dette, ikke bruker stemmen din og bare henger med på lasset, ja da kan jeg se for meg at du ikke synes dette er kjempegøy.

Slik jeg tolker dette, har informanten noen tanker om at det kan oppleves som styrende hvis man ikke er enig i at CLASS er det riktige verktøyet for høy kvalitet i barnehagen. Dette kom også frem hos Rikke, som forklarte at barnehagen mest sannsynlig ikke hadde tatt i bruk CLASS hvis det ikke hadde samsvart med hennes tanker på hvordan å drive kvalitetsutvikling i barnehagen. Det er interessant det Rikke sier om at det var hennes eget valg å takke ja til kommunens tilbud av å få CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling. I en annen sammenheng hadde det vært spennende å utforske forskjellene mellom kommunale og private barnehager når det kommer til implementering og bruk av CLASS. Kan det tenkes at det er noen som har takket nei, og i så fall av hvilken årsak? Likevel, det informantene beskriver her gir indikasjoner på at styrere kan oppleve ulik grad av handlingsrom når de benytter CLASS. Det er avhengig av i hvilken grad de selv har troen på manualens føringer for kvalitetsutvikling i barnehagen. Ofte er stor begeistring for noe, lik et mindre kritisk blikk og undrende spørsmål. Dette er faktorer som ifølge Pettersvold og Østrem (2018) kan bidra til å minske handlingsrommet til styrere i barnehagen.

Videre viser analysen at flere av styrerne opplever å ha handlingsrom innenfor bestemte rammer omkring bruken av CLASS i kvalitetsutviklingen. På spørsmål om hvordan dette handlingsrommet kommer til uttrykk svarer tre av styrerne at det handler om at de har mulighet til å komme med tilbakemeldinger om prosessen. Samtidig trekkes det frem hos samtlige at selve prosessen med implementeringen og hvordan verktøyet skal brukes, er bestemt på forhånd. Nina sier blant annet

følgende om handlingsrommet: «Vi har handlingsrommet med å kunne bestemme hastigheten, men ikke det med å hoppe ut». Med dette tolker jeg at avgjørelsen om å drive med CLASS er bestemt på eiernivå, men at styrerne opplever å være i dialog med kommunen om CLASS og har mulighet til å gi uttrykk for sine meninger. Dette kan gi indikasjoner på at styrere har ulike erfaringer med eget handlingsrom, og at de vektlegger forskjellige faktorer når de skal beskrive egen opplevelse. Samtidig er det interessant å peke på at styrerne, med unntak av Rikke som er i privat barnehage, opplever stort handlingsrom på tross av at de er pålagt å bruke CLASS i arbeidet med kvalitetsutvikling.

5.3.2 CLASS er kvalitetssikring av det profesjonelle skjønn

På spørsmål om hvordan CLASS påvirket styrernes utøvelse av det profesjonelle skjønn, hadde informantene litt varierte erfaringer. Analysen viste at flere av styrerne ikke opplevde at skjønn ble begrenset av å arbeide med verktøy som gir føringer for hvordan du skal drive det pedagogiske arbeidet. Denne opplevelsen er svært interessant, og går egentlig imot det tidligere forskning på området sier. Det profesjonelle skjønn er ofte svært utfordrende å forene med standardiserte verktøy og oppskrifter (Naper et al. 2018; Gotvassli & Moe, 2020). Samtidig kom det frem at det var noen ulikheter i hva styrerne la i det pedagogiske skjønn og hvordan de vektla plassen det fikk i arbeidet. Det kan være med å forklare forskjellen ovenfor. Stine ga eksempelvis uttrykk for at CLASS og det profesjonelle skjønn bidro til refleksjon over egen praksis, og at det derfor egentlig var to sider av samme sak. For henne var det refleksjon som var viktig i arbeidet med å utvikle kvaliteten. Hun la mindre vekt på om var det profesjonelle skjønn eller CLASS som satt den i gang. Her legger informanten til grunn at refleksjonen er det viktige for utviklingen, og at metoden som brukes ikke nødvendigvis har like stor betydning. Nina hadde en lignende opplevelse, og mente at det profesjonelle skjønn ga mulighet for refleksjoner og diskusjoner i fellesskap. Hvorvidt CLASS ga muligheter eller begrensninger for å utøve det, var hun derimot mer usikker på og hun ga uttrykk for at det var noe hun ikke hadde et klart svar på enda. En annen som heller ikke opplevde noen utfordringer med å utøve skjønn samtidig som hun arbeidet med CLASS, var Erika. Hun beskrev sitt eget profesjonelle skjønn som mer nyansert etter å ha begynt å bruke CLASS i barnehagen.

For både Oda og Rikke påvirket CLASS deres utøvelse av eget skjønn ved å sette noen rammer for hva som var greit og ikke. Oda fortalte følgende om sin opplevelse: «Jeg tenker at vi bruker det pedagogiske skjønn hele tiden jeg, men at CLASS er noe som skal på en måte være iboende i oss da». Med dette forstår jeg at Oda mener utøvelsen av profesjonelt skjønn er noe som foregår kontinuerlig i barnehagen. Samtidig har arbeidet med CLASS gjort at de kvalitetsindikatorerne nå er

førende for den pedagogiske praksisen, og dermed også for utøvelsen av det pedagogiske skjønnnet, med hensikt om å skape høy kvalitet. Dette støttes av Rikke, som forklarte at det pedagogiske skjønnnet er av god nok kvalitet, hvis det samstemmer med føringene i CLASS manualen: «Hvis det står her i manualen at dette er bra nok, så er det bra nok». Dermed tolker jeg dette som at gjennom arbeid med CLASS kan styrerne få mer kvalitetssikret grunnlag for den pedagogiske skjønnnutøvelsen. Thale har også et annet syn på det pedagogiske skjønnnet sin plass i barnehagen, og også i profesjonsutdannelsen. For henne var det ikke utfordrende å forene CLASS og det pedagogiske skjønnnet, men hun problematiserte skjønnnet i seg selv. Hun fortalte følgende:

Jeg tenker at vi i for stor grad har brukt det pedagogiske skjønnnet litt som en unnskyldning for litt uheldig praksis noen ganger. Så jeg tenker at CLASS gjør at vi misbruker det pedagogiske skjønnnet mindre enn vi har gjort før, og at det pedagogiske skjønnnet blir mindre personavhengig og mer felles i barnehagen. (..) Jeg kan ikke lenger si: 'Nei det er jeg ikke enig i, eller det passer ikke meg'. For jeg kan ikke være meg på bekostning av kvaliteten i CLASS.

Det analysen viser er at flere av informantene er enig i at CLASS kan brukes for å sikre at det pedagogiske skjønnnet utøves med kvalitet. I tillegg viser det til en forståelse av at informanten vektlegger et pedagogisk grunnsyn som gjelder for alle, i et fellesskap. Hvor den individuelle påvirkningen, og hva den enkelte mener eller synes, ikke kan brukes for å skape kvalitet i barnehagen. Det tyder på at for dem er det viktig at det er verktøy som CLASS, som kan brukes for å si noe om hva det pedagogiske skjønnnet skal ta utgangspunkt i. Slik det kommer frem i analysen er tre av informantene enig om at CLASS og det pedagogiske skjønnnet kan forenes, og at det egentlig er to sider av samme sak. De tre andre informantene legger til grunn at CLASS kan benyttes til å kvalitetssikre det pedagogiske skjønnnet. CLASS kan hindre misbruk av skjønnnet, og ved å ha et utgangspunkt eller en fasit for hvordan ting skal gjøres og hva avgjørelser skal baseres på.

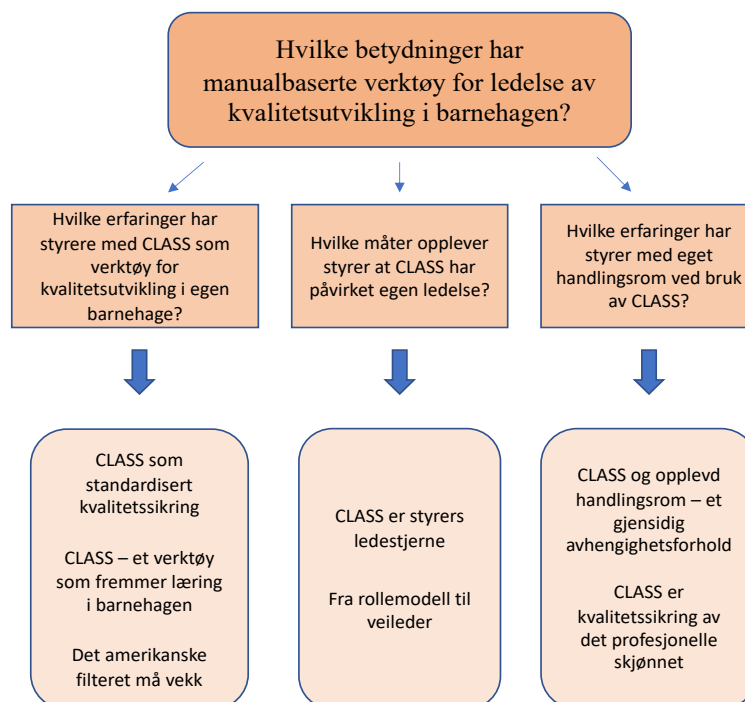
5.5 Kort oppsummering av funn

Denne presentasjonen viser hvilke funn som har kommet til uttrykk i mitt datamateriale gjennom en stegvis deduktiv induktiv – inspirert analyse og en tematisk analyse. Funnene tilsier at det er spesielt tre forhold som preger styrernes erfaringer med CLASS som verktøy for arbeidet med å øke kvaliteten i barnehagen. Det første er at verktøyet fremstår som et standardisert kvalitetssikringssystem av den norske rammeplanen, og at denne standardiseringen gir et økt fokus

på hva man gjør riktig og galt i det pedagogiske arbeidet. For det andre bidrar CLASS til å fremme læringsfokus, gjennom vektlegging av proaktivitet og bevissthet rundt barns læringsutbytte. Den gir også personalet en oppskrift for hvordan dette skal oppnås, og legger opp til at barn er avhengig av den voksne for å kunne lære og utvikle seg. Det tredje er at det eksisterer et behov for å oversette CLASS til norske barnehager til tross for selvmotsigelser i styrenes erfaringer.

Det fremkommer også i analysen at den største påvirkningen CLASS har gjort på lederrollen og den ledelsen som utøves faglig og med personalet, er å gi tydelige og konkrete rammer. Det tyder på at styrerne har fått et svar på hvordan en skal drive med kvalitetsutvikling i barnehagen, og at ledelsesoppgaver nå har en retning og en mening i seg. I tillegg tilsier funnene at lederrollen har endret karakter, og noen funksjoner har større behov for styreren enn andre. Til slutt viser funnene at handlingsrommet og det pedagogiske skjønnet blir påvirket ved bruk av et slikt verktøy.

Analysen viser at handlingsrommet styrene har, er knyttet til deres begeistring for verktøyet. I tillegg kommer det frem at det pedagogiske skjønnet ser ut til å bli kvalitetssikret ut ifra CLASS manualen, noe som gir de ansatte i barnehagen en fasit å forholde seg til.



Figur 2: Oversikt funn

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først kort drøfte informantenes tanker om kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen. Det er funn som sier noe om hva informantene baserer sine opplevelser og erfaringer ut fra. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å diskutere dette opp mot kvalitet- og meningsskapingsdiskursen som utgangspunkt for den videre drøftingen av forskningsspørsmålene. Deretter har jeg delt kapitlet inn i tre deler med forskningsspørsmålene som hovedkategorier. Jeg har også valgt å visualisere hvordan de ulike delene henger sammen, og presenterer i den sammenheng en figur i hver de tre drøftingskategoriene. De kategoriene er basert på funnene slik figuren i forrige kapittel viste.

Denne inndelingen og visualiseringen bidrar til et bedre overblikk og en tydeligere rød tråd i oppgaven. Sammen vil drøftingen av de ulike forskningsspørsmålene gi et svar på oppgavens overordnede problemstilling: *Hvilke betydninger har manualbaserte verktøy for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen?*

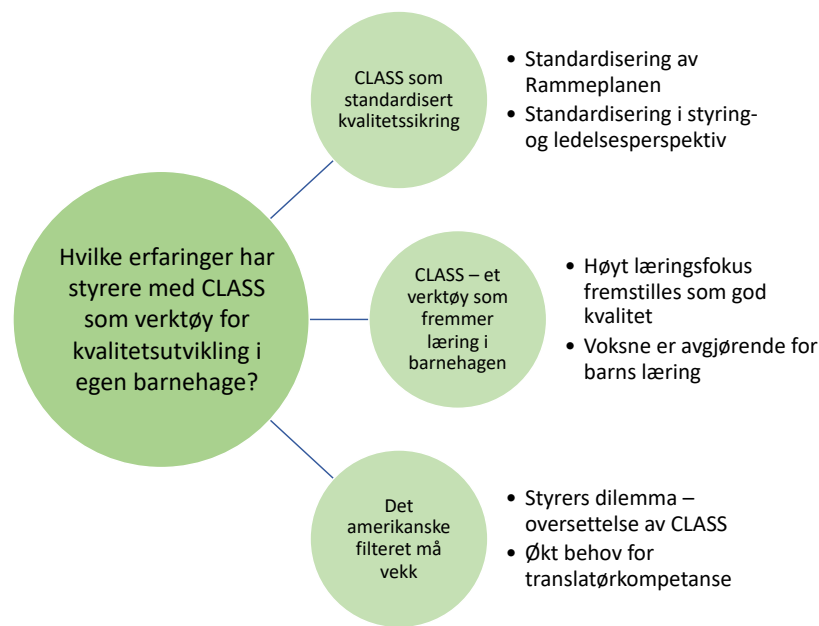
6.1 En plassering av CLASS i diskursene om kvalitet og meningsskaping

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet inneholder begrepet 'kvalitetsutvikling', og CLASS er et verktøy som har en hensikt om å øke og sikre kvaliteten i barnehagen. I den sammenhengen er det hensiktsmessig å gå innom hvilke opplevelser og forståelser styrerne har om kvalitet i barnehagen. Funnene viste at det er ulike tolkninger av kvalitetsbegrepet i barnehagen, noe som samsvarer med Schei og Kvistad (2012, s. 81) og Gotvassli (2020, s. 33) tilnærminger til kvalitetsbegrepet. Det styrker også antydningen om at kvalitet kan betegnes som en masteridé (Gotvassli & Vannebo, 2016). Til tross for ulike tolkninger av kvalitetsbegrepet var det noen elementer som ble trukket frem som viktige for at en barnehage skulle ha god kvalitet. Blant annet ble tilstedeværende voksne, et pedagogisk arbeid med utgangspunkt i barnets beste og faglige refleksjoner og diskusjoner i personalgruppen løftet frem. Hvordan disse elementene vektlegges, arbeides med og utvikles handler mye om hvilken tilnærming til kvalitetsbegrepet en støtter seg til. Ifølge Gotvassli (2020, s. 34) er det i hovedsak to retninger, eller diskurser, for kvalitet i barnehagen i dagens samfunn. Disse diskursene viser hvordan kvalitetsbegrepet både kan brukes om det som kan måles (strukturkvalitet) og om det som kan oppleves (prosesskvalitet). Det er nettopp de motstridende grunntankene om hva kvalitet er og hvordan det skal arbeides med, som gjør at kvalitetsdiskursen og diskursen om meningsskaping har svært få likhetstrekk.

På den ene siden vil de som arbeider i tråd med diskursen om meningssskaping, legge vekt på de opplevelsene som oppstår i samspillet mellom barn og voksne i barnehagen (Dahlberg, et al, 2002, s. 166). Disse kan så igjen bli gjenstand for faglige refleksjoner i personalgruppen med hensikt om å utvikle kvaliteten. En slik arbeidsmåte for kvalitetsutvikling innebærer også en kritisk og verdibasert refleksjon, og et felles utgangspunkt for personalet om hva som er viktig for barna (Dahlberg, et al., 2002, s. 163). På den andre siden, i en liknende situasjon, vil barnehager som arbeider med kvalitet slik det oppfattes i kvalitetsdiskursen, ta i bruk diverse standardiserte verktøy for å måle kvaliteten. Det innebærer at det utarbeides kriterier som sier noe om hva som er god og hva som er mindre god kvalitet i barnehagen, og at verktøyet designes slik at det kan måle det pedagogiske arbeidet ut fra gjeldende kriterier (Gotvassli, 2020, s. 36). Med utgangspunkt i diskursene om kvalitet forstår jeg at CLASS som et verktøy for kvalitet og kvalitetsutvikling er i tråd med kvalitetsdiskursen. Et slikt verktøy ville ikke vært forenelig med diskursen om meningssskaping, nettopp fordi hensikten med CLASS innebærer en måling av det arbeidet som gjøres. I tillegg gir det også en standardisert oppskrift for hvordan det pedagogiske arbeidet bør gjennomføres for å oppnå bedre kvalitet. Trolig kan det bety at barnehager som har implementert og bruker CLASS i det pedagogiske arbeidet, jobber ut etter kvalitetskriterier slik de er definert i CLASS. Dermed kan det tyde på at CLASS brukes og oppfattes som et svar eller en fasit på hva som er god kvalitet i barnehagen. En slik tiltro til at CLASS er det riktige svaret på god kvalitet i barnehagen er interessant. Hvordan dette påvirker ledelse av kvalitetsutvikling, og hvilke fordeler og ulemper det kan gi, er kjernen for den videre diskusjonen i dette kapitlet.

6.2 CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i barnehagen

Denne delen av kapitlet vil ta utgangspunkt i å besvare det første forskningsspørsmålet i oppgaven: *Hvilke erfaringer har styrer med CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i egen barnehage?* Hensikten er å gå nærmere inn på det som styrere har erfart med å bruke CLASS, og diskutere hvilke muligheter eller konsekvenser det kan gi. Altså hvilke betydninger det har for ledelse og kvalitetsutvikling i barnehagen. Med utgangspunkt i funnene, beskrev styrerne CLASS som et verktøy som bidro til at kvalitetssikring av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Verktøyet økte også læringsfokuset i barnehagen, gjennom å vektlegge det som et viktig kriterium for barnehagekvalitet. Avslutningsvis viste også analysen at det var noen motstridende beskrivelser i styrernes erfaringer med om tilpasninger av CLASS var nødvendig eller ikke. I alle disse funnene var standardisering et gjennomgående tema.



Figur 3: Oversikt diskusjon - forskningsspørsmål 1

6.2.1 En standardisert kvalitetssikring i barnehagen

Funnene viser at CLASS bidrar til en standardisering av arbeidet med kvalitet i barnehagene. Det kom til uttrykk gjennom at informantene ser CLASS som en metode for det pedagogiske arbeidet, og at det er den riktige metoden for å skape kvalitet. Dette er ifølge Dahlberg et al. (2002, s. 141) slik manualbaserte verktøy ofte fremstilles, nettopp å ha svaret på hvordan kvalitetsproblemet kan løses gjennom en oppskrift. Med dette forstår jeg at de som velger å bruke CLASS i arbeid med kvalitetsutvikling, definerer kvalitet ut fra kriteriene i CLASS. Dermed blir det igjen grunnlaget de måler seg opp mot for å sjekke kvaliteten på tilbudet. Fordelen med å bruke CLASS med sine tydelige kvalitetskriterier, er at kartlegging, vurdering og rapportering av barnehagens pedagogiske tilbud blir enklere. Lederen har konkrete og målbare kriterier å ta utgangspunkt i, og det blir enklere å synliggjøre kvaliteten til andre aktører utenfor selve barnehagen. Det kan være opp mot nasjonale barnehagemyndigheter, eller mer lokalt innad i kommune eller ut mot foreldre og andre aktører. Samtidig er det ikke bare fordeler med en standardisert kvalitetssikring i barnehagen. I motsetning til det som er enkelt og lett å måle har man de situasjonene, øyeblikkene og hendelsene i barnehagen som ikke er mulig å redusere til en størrelse som kan måles. Det er i slike tilfeller Dahlberg et al. (2002, s. 167) understreker at kvalitetsdiskursen ikke strekker til. Den får ikke med seg de mer komplekse og unike situasjonene i barnehagen, som ofte oppstår og som har stor betydning for barnas utvikling.

Selv om utfordringer eksisterer, viser funnene at informantene trekker frem at CLASS er en forlengelse av rammeplanen. De legger til grunn at CLASS forteller hvordan det pedagogiske arbeidet skal gjennomføres i praksis for å sikre at føringene i rammeplanen etterleveres. Siden også Meld. St. 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* legger rammeplanen og annet lovverk som utgangspunkt for god kvalitet i barnehagen, kan det være en hensiktsmessig måte å forsvare bruken av verktøyet i barnehagen ved å knytte dem sammen. I tillegg kan den økende spesifiseringen og vektleggingen av kvalitet og arbeid med kvalitet i senere stortingsmeldinger nevnt innledningsvis (Meld. St. 19, 2015 – 2016, *Tid for lek og læring*; Meld. St. 6, 2019 – 2020, *Tett på*), bidra til et økt behov for å forankre det pedagogiske arbeidet i forskningsbasert kunnskap. Dette behovet henger ifølge Roland og Ertesvåg (2018, s. 37) sammen med at arbeidsmengden i stor grad har økt i takt med føringene. Dermed er kunnskapsbaserte metoder som er forankret i forskning en god og tiltrengt forsikring for arbeidet til styrere og pedagoger. Samtidig er ikke CLASS en formell videreutvikling av den norske rammeplanen, utgitt av kunnskapsdepartementet eller utdanningsdirektoratet. Det er et manualbasert verktøy som er utviklet i USA og som er basert på den barnehagetradisjonen, den kulturen og det utdanningsløpet de har. Dermed kan sammenhengen mellom CLASS og rammeplanen diskuteres. Det gjennom denne diskusjonen komme frem noen elementer som kan gi indikasjoner på om CLASS kan sies å være en forlengelse av rammeplanen eller ikke.

Et verktøy som standardiserer kvalitetsarbeidet i barnehagen, vil også ha betydning for arbeidsmetodene til personalet. Når verktøyet forteller hva som er god kvalitet og hva som må gjøres for å oppnå det, gir det én riktig måte å utføre arbeidet på. Med riktig menes her en arbeidsmetode som følger kriteriene slik at personalet ved en ny observasjon scorer høyere på kvalitetskriteriene i CLASS. Informantene presiserte at dette ikke alltid var enkelt. En ulempe kan handle om at handlingsrommet og autonomien som hører til profesjonen blir redusert (Biesta, 2014, s. 24). Når det finnes en standardisert og universell oppskrift på hvordan personalet i barnehagen skal utføre arbeidsoppgavene sine, så kan det diskuteres om det i det hele tatt er behov for autonomi, handlingsrom og improvisasjon. En av informantene pekte på at det var som om å bli putt inn i en firkant, og spurte seg selv om det egentlig kjentes greit ut. Det kan tyde på at CLASS setter tydelige rammer for hva som er greit å gjøre. Fordelen her ligger trolig hos eiere og nasjonale myndigheter. Ved å standardisere personalets arbeidsmetoder kan myndighetene følge med og sikre at de ressursene de bruker på barnehagen gir et ønskelig utbytte. Jo mer standardisering av barnehagens innhold, jo mindre risiko er det i utdanningsløpet (Biesta, 2014, s. 24). Med mindre

risiko forstår jeg at gjennom styring av den pedagogiske praksisen og hvordan personalet utfører arbeidet, så kan det skape mer kontroll og forutsigbarhet over hva barn møter i barnehagen. I tillegg skaper det en effektivisering av arbeidet, som gjør arbeidet økonomisk gunstig. Det bidrar til en forsikring til samfunnet om at ressursene som brukes i barnehagen for å gi høyere kvalitet, har en eller annen form for gevinst på et senere tidspunkt (Gotvassli, 2020, s. 33).

6.2.2 Standardisering i styring- og ledelsesperspektiv

En standardisert kvalitetssikring påvirker hvordan styreren i barnehagen leder arbeider med kvalitet i barnehagen. Ved å tenke ut ifra perspektivet om ledelse som funksjon (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 62), kan det tyde på at en standardisering øker behovet for ledelse av styreren i noen funksjoner og samtidig minsker behovet i andre funksjoner. Funnene viste at CLASS satte kvalitetsarbeidet i system, og informantene opplevde at det gjorde arbeidet enklere. De hadde en konkret oppskrift på hva som skulle gjøres og hvordan. Det førte til, som en av informantene beskrev, at kvalitetsarbeidets fremgang kunne krysses av på en liste når det var utført.

Kvalitetsarbeidet i barnehagen er en del av det pedagogiske arbeidet, og ved en redusering av det pedagogiske arbeidet på denne måten kan det bety at det ikke lenger er like mye behov for ledelse fra styrer for å ivareta denne funksjonen. Det kan være at det er tilstrekkelig med en styrer som har oversikt og kontroll, slik at rapportering og vurdering kan gjøres i henhold til oppskriften. I tillegg sier Børhaug og Gotvassli (2016, s. 62) at det ikke er den øverste lederen som må ivareta hver funksjon, men at det kan delegeres. I den sammenhengen kan det tenkes at ved bruk av CLASS i kvalitetsarbeidet i barnehagen, overlates ivaretakelsen av den pedagogiske ledelsesfunksjonen mer og mer til pedagogene på avdelingene. Trolig kan dette øke behovet for den administrative ledelsesfunksjonen, og at styrer må bruke mer tid på den for å få gjennomført alt av rapportering, vurdering og organisering knyttet til CLASS.

Hvis en derimot bytter perspektiv, og tar utgangspunktet til ulike styringsformer i barnehagesektoren, kan CLASS systemet diskuteres i et annet lys. På den ene siden kan systematiseringen av det pedagogiske arbeidet og det økte presset på dokumentering og rapportering, tyde på at barnehagene ikke lenger har like stor frihet som før. Det kan gi indikasjoner på at det i barnehagesektoren har beveget seg mer vekk fra den tradisjonelle grasrotautonomien som var en utbredt styringsform i barnehagene (Børhaug og Gotvassli, 2016, s. 49). Dette har betydning for styrernes handlingsrom og mulighet for å ta valg som er tilpasset sin egen barnehage. Ved å bruke CLASS i barnehagene blir avgjørelser og bestemmelser for kvalitetsarbeidet overlatt til CLASS, og ikke lenger til styrer eller pedagoger i barnehagen (Dahlberg et al., 2002, s. 136).

Dermed kan denne systematiseringen føre til en styring av barnehagen som er preget av kontroll fra høyere nivå. Det blir da styrt gjennom en hierarkisk standardisering (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 50). Ved å styres på denne måten, handler styrernes ansvar mer om å gjennomføre arbeidet slik det er bestemt, og å oppnå de resultatene og målene som er satt gjennom forhåndsbestemt arbeidsmetode. Av informantene som deltok i denne studien var det bare en som hadde valgt å bruke CLASS frivillig. De resterende fem informantene var kommunale og må derfor følge kommunens satsning. Fordelen med å styre barnehagene og lederne på denne måten er at de som sitter over, har mer kontroll på det som foregår i barnehagen.

På den andre siden kan også denne systematiseringen ses i lys av målstyringsformen. Denne New Public Management – inspirerte styringsteknikken hadde ikke som hensikt å standardisere. Derimot førte fokus på mål og måloppnåelse til økt rapportering på de kvalitetskriteriene som er enkle å måle (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 51 – 52). Med dette forstår jeg at dette var en styringsform som hadde som hensikt å vektlegge styrernes valgmuligheter i utgangspunktet, men gjennom den store satsningen på mål og resultater førte det til mer systematisk arbeid. Dette kan ses i sammenheng med fokuset i CLASS, hvor det er kriterier for hva som er god kvalitet. Ved å bruke, eller å bli pålagt å bruke, dette verktøyet kan det tyde på at styrerne i barnehagen blir styrt gjennom en målstyringsform. Dette gir muligheter i form av at barnehagen arbeider systematisk for å oppnå de målene som er satt, og i den sammenheng kan vise til gode resultater og god kvalitet på det tilbudet de gir. Samtidig kan det være utfordrende ved at det er store områder av barnehagen pedagogiske arbeid som ikke dekkes av disse målene og resultatene, for det er opplevelser og meningsfulle øyeblikk som ikke er mulig å tallfeste.

6.2.3 Høyt læringsfokus fremstilles som god kvalitet

Analysen viser at CLASS øker fokuset på og tydeliggjør at læring er viktig for kvalitet i barnehagen. Det kommer til uttrykk gjennom styrernes beskrivelser av oppskriftsmessige føringer for hvordan personale skal arbeidet med læring i kvalitetsutviklingen, og gjøre hver situasjon hensiktsmessig for læring. For det første er dette et fokus som Biesta (2014, s. 23 - 24) stiller seg kritisk til, fordi det fjerner risikoen og standardiserer barns utvikling. Rammeplanen legger vekt på at det skal foregå en allsidig utvikling basert på en pedagogisk praksis som består av læring, men like mye omsorg, lek og danning også (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Trolig vil et verktøy som har stort fokus på læring, påvirke hvordan personalet tenker og hva som legges vekt på. En av informantene beskriver dette læringsfokuset som at det 'kræsjer litt'. I den sammenheng kan det være nødvendig å reflektere kritisk over om læringsfokuset får mer plass enn de andre elementene,

og hvorvidt det er ønskelig, gunstig og i ikke minst i tråd med styringsdokumentet. Med henvisning til Meirieu (2008) forklarer Beista (2014, s. 24) at å standardisere barns utvikling og utdanning gjennom å bestemme hva de skal lære og hvordan, stenger muligheten for å tenke annerledes. Med dette forstår jeg at å gi personalet oppskriftsmessige føringer for hvordan de skal tilrettelegge for læring i alle situasjoner i barnehagen, er en måte å standardisere arbeidet med kvalitetsutvikling. Det handler om at disse føringene er forankret i manualen til CLASS, og som nevnt innledningsvis, er et standardisert system for å skape god kvalitet (Pianta et al., 2008, s. 1).

Det kan være nødvendig å stille spørsmål om et standardisert innhold vil inkludere alle barna som går i barnehagen. For uansett hvor mye standardisering, kontroll og sikring av den pedagogiske praksisen, så er det fortsatt ingen garanti for at barna oppnår de ønskede læringsutbyttene. Det kan i stedet skape en barnehage hvor barn enten ikke klarer å tilpasse seg de rammene som er foretrukket eller føler at sin måte å tenke annerledes på er feil. Det kan i som ytterste konsekvens bli oppfattet som at barnet er den det er noe galt ved, når barnet ikke gjør eller følger den riktige retningen bestemt av samfunnet. Det er nettopp denne annerledesheten og det at barn er unike som Meirieu (2008) mener står i fare ved å etterstrebe en effektiv utdanning med forhåndsbestemte læringsutbytter som er like for alle (Beista, 2014, s. 25). Samtidig uttrykker også denne risikofrie utdanningen hvordan voksne tenker om barn. Hvordan de som utgjør våre nasjonale myndigheter ser på barn i barnehagen, og hva de tenker om hva barn kan og ikke kan. Hvordan skal barn oppfordres og støttes til å utvikle seg på sine premisser, følge sine drømmer, medvirke på sin måte, hvis alt de erfarer og møter i hverdagen er voksne som oppfører seg, sier og gjør ting på helt lik måte? I tillegg hvis det de møter også oppfordrer og forsøker å tilpasse barna inn i det som er ønskelig, og ikke minst riktig. Slik blir syn på barn grunnleggende i den pedagogiske praksisen, og dermed også i stor grad påvirket når barnehager velger å ta i bruk verktøy som standardiserer innholdet og personalet i barnehagen. Det kan sende et signal om at det ikke er greit å tenke annerledes og utenfor boksen, men at barna skal følge den samme retningen som er forhåndsbestemt og lik for alle. Det kan diskuteres hvilke verdier som vektlegges og hvilket perspektiv på barn som egentlig ligger til grunn. Med dette forstår jeg at det ikke forenelig med perspektiver som ser på barn som kompetente. Det at barna allerede er rike barn, med mye å tilføre, og som er i stand til å lære og utvikle seg. Jeg tenker at det i stedet sender et signal om at barna ikke er i stand til noe som helst, og som Dahlberg et al. (2002, s. 75) forklarte, er det et syn på barn hvor de voksne er helt avgjørende for at barna blir det samfunnet vil at de skal bli innen de skal videre fra barnehagen.

Ved å innta perspektivet om klokt lederskap, er det utfordrende å se mange fordeler med slik standardisering og høyt læringstrykk i barnehagen. Først og fremst er det vrient å finne mange likhetstrekk mellom en standardisering og skjønnsutøvelse, som er sentralt i klok ledelse (Brunstad, 2009, s. 33; Irgens, 2021, s. 44). I en standardisert arbeidshverdag er alle arbeidsmetoder, rutiner og prosedyrer gitt, og tenkt til å ha et svar til hvordan alle situasjoner skal håndteres. I barnehagen er det ikke alltid slik at rutiner, prosedyrer og standardiserte verktøy er i stand til å ha et svar på alt som foregår, nettopp fordi det er så mange situasjoner som består av faktorer utenfor barnehagens kontroll (Brunstad, 2015, s. 113). I de tilfellene er det behov for noe mer. Det er behov for en klokskap som kan møte de uoversiktlige situasjonene, og avgjøre hvilke handlinger som er nødvendig (2009, s. 102). Det betyr ikke at dette bare gjelder situasjoner som oppstår i barnehagen, men også helt ned til hvordan man møter barn. Barna er unike og forskjellige. De har ulike erfaringer, opplevelser, tanker, ideer og interesser. De har sine egne følelser og egne reaksjoner. Det er ingen som kan forutbestemme hvordan et barn vil møtes av en voksen, og at alle voksne kan møte et barn på samme måte. Verktøy, metoder og programmer kan bidra med generell teori (Brunstad, 2015, s. 113), men når alt kommer til alt er det opp til profesjonsutøveren å bruke sin intuisjon, sitt skjønn, i møte med barn, personal og andre situasjoner i barnehagen.

6.2.4 Voksne er avgjørende for barns læring

Et annet funn som var av betydning for det økte læringsfokus, var at det er de voksne i barnehagen som er avgjørende for å skape mening for barna i barnehagen. Dermed var det nyttig for barnehagen å ha et verktøy som CLASS, som kunne bidra med oppskrifter på hvordan de voksne kunne skape mening og læring i barnehagen. Ifølge Dahlberg et al. (2002, s. 74) vil det pedagogiske arbeidet i barnehagen si mye om hvilket syn på barn som ligger til grunn. Med utgangspunkt i dette forstår jeg at ved å bruke CLASS i kvalitetsutviklingen, legges det vekt på at det er den voksne som har ansvaret for og muligheten til å skape mening slik at barn lærer og utvikler seg i barnehagen. Denne pedagogikken vil så gi signal om hvilket syn på barn som ligger til grunn. For det første er det tydelig at personalets rolle vektlegges, og at det er de som har evnen til å skape noe for barna. De er helt nødvendige for at barn skal være i stand til å lære og utvikle seg. Dette kan henge sammen med perspektivet om at barnet ses på som kunnskap, identitet og reproduzent av kultur, hvor barnet i utgangspunktet ikke kan noe selv, men er avhengig av den voksne (Dahlberg, et al. 2002, s. 74). Et slikt syn på barn gir all makt og ansvar til den voksne for at barnet skal kunne utvikle seg, og lære noe. Det er et perspektiv som i liten grad tar hensyn til eller tenker at barnet i seg selv kan være utforskende, nysgjerrig og søkende.

For det andre gjør oppskriftsmessige føringer for hva barn skal lære og hvordan, pedagogikken forhåndsbestemt og med et fokus på at barna lærer de rette tingene. I denne tankegangen kommer synet om barnet som natur eller vitenskap til uttrykk, hvor det legges vekt på at alle barn følger en stige med like utviklingstrinn (Dahlberg et al., 2002, s. 78). I et slikt perspektiv blir det tydelig at det ikke er rom for å være annerledes, slik som Biesta (2014) var inne på ovenfor, og det skaper en utvikling som prøver å forme barna inn i det samme sporet. Dette er et perspektiv som er gjenkjennbart i den tidligere presenterte kvalitetsdiskursen. Disse to perspektivene på barn som kan spores i pedagogikken preget av CLASS, kan gi indikasjoner på at det ikke er plass for det individuelle barnet med sine unike tanker, ideer og væremåter. Det er den voksnes deltakelse i samspillet, og deres måter å være i relasjonen på, som gir mulighet for læring og utvikling. Det synet på barn som derimot ikke kommer til uttrykk, er barnet som medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur. Dette perspektivet vektlegger et barn som er rik på kunnskap og ferdigheter, og som er aktivt deltakende i sin egen utvikling. Dette er et barnesyn som egentlig er vanlig i den norske barnehagetradisjonen (Dahlberg et al., 2002, s. 81). Dette kan tyde på at barnesynet i CLASS og barnesynet som egentlig ligger tradisjonelt i den norske barnehagekulturen, ikke er det samme. Det kan bety at ved å implementere CLASS og bruke det i den pedagogiske praksisen, har noen barnehager endret det synet på barn som ligger til grunn for deres arbeid.

Ansvar for hvilke verdier personalet i barnehagen arbeider etter i kvalitetsutviklingen, ligger hos styrer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Verdigrunnlaget som finnes i rammeplanen, er retningsgivende for hva den pedagogiske praksisen skal basere seg på. Samtidig kan denne retningen være tvetydig, spesielt med tanke på barns læring i barnehagen (Børhaug og Bø, 2022, s. 27). Det handler om at den uttrykker motstridende tanker som ser på barn som human beings og human becomings (Hammer, 2017, s. 167). Altså et her og nå perspektiv og et fremtidsperspektiv på barns læring (Nygård, 2015). Dette kan føre til at styrere bevisst eller ubevisst velger å la læringen få større plass på anbefaling fra verktøy som CLASS, og arbeider mot et fremtidsrettet perspektiv på barn i barnehagen. Det kan få følger for her og nå perspektivet og at barn er noe allerede, ikke bare fokus på det de skal bli. Konsekvensen av dette blir at styrer leder barnehagen med et innhold som har fokus på å klargjøre barna til skolen med et bestemt sett med læringsutbytter. Selv om det er personalet som implementerer, trener på og bruker CLASS i den pedagogiske praksisen mot barna så er det styrer som har det øverste ansvaret og som skal lede denne prosessen. I noen tilfeller har styrerne valgt dette selv, og i andre tilfeller har blitt pålagt dette. Pålegget kommer ofte fra høyere hold som eier/kommune eller nasjonale myndigheter, men det kan også komme på oppfordring av andre eksterne aktører (Hammer, 2017, s. 161). Det kan

skape et dilemma eller et krysspress for styrere hvor de må ta noen valg. De må velge hvordan de skal tolke styringsdokumentene, hvilket press de skal gi etter for og om de ulike sidene kan forenes på noen måte. Det vil i stor grad påvirke hvilke verdier som blir grunnleggende i barnehagens praksis (Dahlberg et al., 2002, s. 74). Til sist er det styrer som sitter ansvarlig for det som foregår i barnehagen, hvilke verdier som blir vektlagt og hvordan arbeidet utføres i henhold til styringsdokumenter og eventuelle verktøy og programmer.

6.2.5 Styrers dilemma – oversettelse av CLASS

CLASS er et verktøy med opphav fra USA og er utviklet i den amerikanske barnehagetradisjonen. Det bidro til å skape et dilemma blant styrerne, om dette var av betydning for å kunne bruke CLASS i egen barnehage. Det mest fremtredende funnet i denne sammenhengen var at det fremsto en forskjell mellom det informantene sa var viktig å gjøre, og det de beskrev at de faktisk gjorde. Informantene la vekt på at det var viktig å følge føringene til CLASS for at arbeidet skulle være forskningsbasert, men samtidig la de vekt på at det var nødvendig å tilpasse det amerikanske særpreget til den norske barnehagetradisjonen. Det at styrerne opplever at det er nødvendig med en eller annen form for oversettelse, er i tråd med forskningen til Gotvassli og Vannebo (2016, s. 25). Med bakgrunn i dette er nærliggende å tro at selv om informantene ønsker å kunne bruke CLASS akkurat slik det er tenkt er det vanskelig å få til. Det er på grunn av forskjeller i den konteksten verktøyet er utviklet i, og den konteksten det er tenkt inn i. Med andre ord viser dette funnet at det ikke har vært mulig å gjøre en ren kopiering av CLASS til den norske barnehagen. Det handler for det første om at hensikten med en ren kopiering, er å ikke endre innholdet i det som skal oversettes (Røvik, 2007, s. 308). Når informantene uttrykker at det er behov å tilpasse det innholdet som bærer for mye preg av en amerikansk tilnærming, viser det at innholdet ikke gjøres helt likt i oversettelsen. Det som er ulempen med å tilpasse verktøyet i oversettelsen, er at innholdet som er forskningsbasert endres. Det kan bety at det etter oversettelsen ikke lenger er et innhold som er like forankret i forskning som det var i sin opprinnelige form. I slike tilfeller mister egentlig verktøyet sin status som forskningsbasert, og det kan være en årsak til at informantene fremhever viktigheten med å følge CLASS slik det er ment å være.

Det som er fordelen med å ikke gjennomføre en ren kopiering, er at det er mulig å ta vekk de delene av innholdet som ikke passer til den norske barnehagetradisjonen. På den måten kan styrere sikre at fundamentale verdier om barn, barndom og barnehage ivaretas i tråd med gjeldene tradisjoner, lover og regler. Slik den ene informanten uttrykker om det særegne amerikanske i verktøyet, så kan det bli 'litt krøsj innimellom'. Ifølge Røvik (2007, s. 311 - 15) benytter man seg da av enten en

modifisering eller en radikal oversettelse av verktøyet. Ved en radikal oversettelse hentes det som regel bare inspirasjon, og på bakgrunn av den utvikles det noe lignende i egen barnehage, slik mange av informantene i undersøkelsen til Gotvassli og Vannebo (2016, s. 24 - 25) svarte. En radikal oversettelse kan for det første bidra til å holde kvalitetsutviklingen i en meningsskapingsdiskurs, ved at det lokalt i hver enkelt barnehage avgjøres hva som er nyttig for dem i CLASS, og hva de kan bruke for å støtte opp for kvalitetsutviklingen med det pedagogiske utgangspunktet de har. Slik sikres også at den pedagogikken som praktiseres i barnehagen inneholder et syn på barn som styrer og personalet kan stå inne for. For det andre kan en slik oversettelse gi mer handlingsrom og frihet til ledere i barnehagen ved at de kan avgjøre selv, og sammen med personalet, hva som fungerer for dem. På den måten kan barnehagens verdier, satsningsområder, styrker og svakheter ivaretas, selv om det arbeides med å utvikle kvaliteten i barnehagen.

Med utgangspunkt i funnet er det nok ikke en radikal oversettelse som har blitt brukt i disse tilfellene. Funnet viser at informantene, selv om de ikke kanskje har ment det selv, har implementert CLASS ved å bruke en modifierende oversettelse. Dette er en form hvor elementer av innholdet trekkes fra eller andre ting legges til for at det skal være forenelig med den konteksten det skal inn i (Røvik, 2007, s. 311). Med dette forstår jeg at utgangspunktet er å bevare så mye av innholdet som mulig for at man fortsatt skal kunne si at kvalitetsutviklingen er forankret i et forskningsbasert verktøy, men samtidig er det en erkjennelse at det ikke er alt som er forenelig og at noe må endres på. Dette vil, som tidligere nevnt, minske den gyldige forskningen som verktøyet opprinnelig har hatt. Samtidig vil det sørge for at det som ikke er i tråd med lovverket og nasjonale føringer kan tilpasses, og at man kan vektlegge elementer som er viktige i den norske barnehagetradisjonen. Likevel vil nok en modifierende oversettelse ikke være nok for å unngå å bli påvirket av det synet på barn som legges til grunn, og i den sammenheng kan det være behov for å bruke en radikal oversettelse. Altså å bare være inspirert av verktøyet, men utvikle kvalitetsarbeidet ut fra lokale forhold og forutsetninger.

6.2.6 Økt behov for translatørkompetanse

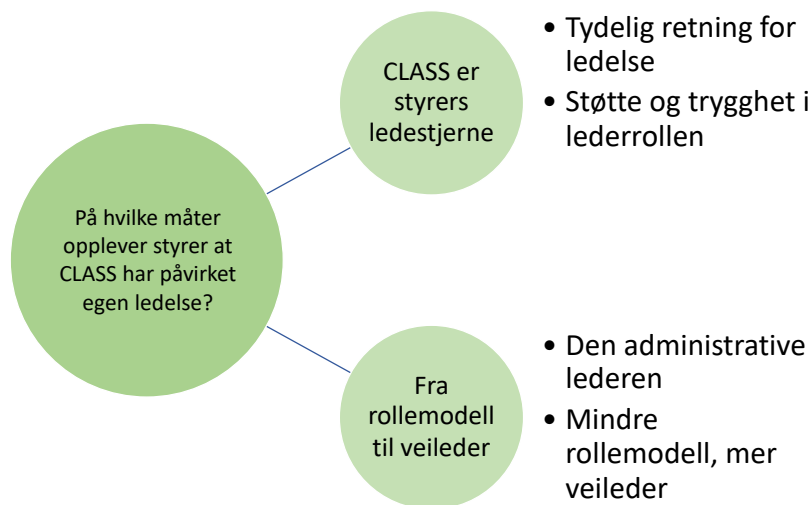
En annen faktor som dette funnet viser, er at det er behov for kompetanse på hvordan og i hvilken grad man bør oversette ulike ideer i barnehagen. Dette er i tråd med Røviks (2007, s. 235) tanker om at translatørkompetanse er nødvendig for både å sikre en suksessfull oversettelse, men også for å kunne gjøre vurderinger i det stadig økende markedet for ulike ideer som har som hensikt å styrke det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Med dette forstår jeg at styrere i barnehagen kan ha behov

for denne kompetansen for at de skal kunne navigere seg i det økte tilbudet de får på ulike verktøy og program som kan sikre og bedre barnehagens kvalitet. For det første kan det bidra til at styrere kan vurdere hva som er nyttig og hva som er lite hensiktsmessige tilbud til egen barnehage. For det andre kan styreren bruke kompetansen til å vurdere i hvilken grad et verktøy kan bidra med noe, og hva som eventuelt må oversettes og gjennom hvilken modus, for at det skal være hensiktsmessig til det arbeidet den aktuelle barnehagen jobber med. Dette forutsetter selvsagt at styrere har handlingsrommet til å gjøre dette selv. I et styringsperspektiv vil styrere kanskje oppleve det utfordrende med sterkere styring, kontroll og pålegg fra eier eller myndigheter. For å ivareta de etiske og moralske aspektene, og å ta gode valg, kan det være stort behov for styrere som evner å bruke sitt profesjonelle skjønn og utvise klokt lederskap (Brunstad, 2009, s. 39).

I arbeidet med CLASS har informantene beskrevet behovet de selv hadde for å gjøre endringer, samtidig som de vektla at det var viktig å følge verktøyet slik det var ment å gjøres. Det er også viktig å trekke frem at verktøyet allerede hadde vært igjennom noe oversettelse før det ble gitt til styrerne, noe Røvik (2007, s. 94) beskriver som en hierarkisk oversettelseskjede. Denne prosessen preges å være ovenfra og ned, og at handlingsrommet for å påvirke oversettelsen minsker jo nærmere man kommer de som skal arbeide direkte med verktøyet. Med dette forstår jeg at implementeringen av CLASS i barnehagene som jeg har forsket i, har i førsteomgang blitt oversatt inn i forskningsprosjektet de var en del av. Deretter har det igjen vært innom en oversettelse av kommunen, da de videreførte verktøyet i kvalitetssatsningen. Da det deretter kom ned til styrerne, ble det mulig å gjøre noen tilpasninger eller oversettelser, men innenfor allerede bestemte rammer på hva som kunne endres og ikke. Dette kan tyde på at CLASS har vært gjennom noen runder med oversettelse før det har kommet ned til der det skal direkte påvirke barnehagens pedagogiske praksis. Fordelen med det er at det har vært mulighet for å gå grundig gjennom verktøyet og de kriteriene som det gir, og tilpasse disse til den barnehagetradisjonen og det synet på barn som har vært rådende i norske barnehager. Samtidig, og kanskje en utfordring med dette, er at de som har gjort disse oversettelsene, nødvendigvis ikke har kompetanse på å gjøre gode oversettelser. Dermed er det ikke sikkert at de faktorene som er viktige, har blitt ivaretatt. Med utgangspunkt i diskusjonene rundt standardiseringen og læringsfokuset som CLASS har bidratt til, kan det gi indikasjoner på at en god oversettelse i riktig modus med tanke på å ivareta av det rike og kompetente barnet, ikke har lyktes i denne prosessen.

6.3 Betydninger for styrers ledelse

Denne kategorien har tatt utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: *På hvilke måter opplever styrer at CLASS har påvirket egen ledelse?* I analysen var det spesielt fire funn som ble trukket frem av informantene for å beskrive hvordan egen ledelse har blitt påvirket av CLASS. Verktøyet gitt tydelige rammer og retning for styrers ledelse og gitt støtte og trygghet i arbeidet med personalet. Det har økt fokuset på den administrative delen av stillingen, samt påvirket lederrollen til å bli mer en veileder enn en rollemodell.



Figur 4: Oversikt diskusjon - forskningsspørsmål 2

6.3.1 Tydelig retning for ledelse

Informantene opplever at CLASS gjør arbeidsoppgavene mer tydelig og forutsigbar. Det er enklere å finne ut hvilken vei man skal gå, ved å bruke verktøyet som retningsgivende i kvalitetsutviklingen. I et styringsperspektiv kan det tyde på at styrerne i barnehagen er underlagt en form målstyring fra sine eiere eller overordnede ledelse, hvor det er fokus på å ha tydelige oppgaver til styrere slik at veien til måloppnåelse blir effektivisert (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 52). På den ene siden kan en slik opplevelse av tydelighet og forutsigbarhet virke trygt og gjøre arbeidet i barnehagen mer oversiktlig. Det kan være en kjærkommen opplevelse for styrere, som er i en kompleks rolle med mange utfordrende oppgaver. På den andre siden kan et økt fokus på tydelige arbeidsoppgaver, føre til en større vektlegging av styrerens regnskapsplikt. Når lederne opplever tydeligere oppgaver og retning med arbeidet de skal gjennomføre, vil det trolig også øke deres ansvar om å rapportere tilbake hva det har resultert i. Med andre ord kan det føre til en ubalanse i

fordelingen mellom ansvaret og regnskapsplikten som en profesjonsutøver forvalter i barnehagen (Østrem, 2015, s. 265).

Denne ubalansen kan gi følger for den delen av det profesjonelle ansvaret som innebærer valg og avgjørelser som i utgangspunktet skal være basert på skjønnsmessige vurderinger og god dømmekraft. Dette er sentrale elementer i det å utøve klok ledelse. I motsetning til styringsperspektivet er det ønskelig at styrerne ikke skal være fastlåst i sin posisjon, for det vil nemlig påvirke deres mulighet til å være i utvikling og redusere evnen til å bruke skjønn (Brunstad, 2009, s. 77). Med dette forstår jeg at funnene viser en tilfredshet blant styrerne med å ha en tydelig retning for sin ledelse av kvalitetsarbeidet, noe som ikke samsvarer med det å utøve klokt lederskap. Ettersom CLASS et verktøy som gir konkret oppskrift til hvordan kvalitetsarbeidet skal gjennomføres, har styrerne dermed tydelige føringer for hvordan de skal lede dette arbeidet. Dermed vil det i utgangspunktet ikke være et behov for å bruke det profesjonelle skjønn for å gjøre vurderinger, for verktøyet forteller hva styreren skal gjøre.

6.3.2 Støtte og trygghet i lederrollen

Analysen viser at styrerne opplever at CLASS gir dem et utgangspunkt for og en støtte i å gi tilbakemeldinger til sine ansatte. De begrunner det med at CLASS gir et felles utgangspunkt og et felles språk, og dermed er det noe alle forstår og kan relatere seg til ved diskusjoner eller tilbakemeldinger tilknyttet det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Også her kommer det til uttrykk at det eksisterer et behov for noe som kan gi styrerne støtte og sikkerhet. Dersom en tar utgangspunkt i perspektivet om ledelsesfunksjoner (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 62), kan det tyde på at dette behovet gjør seg gjeldende både i den pedagogiske ledelsesfunksjonen, diskutert i forrige delkapittel, og ledelsen av personalet. Ved å ha konkrete tiltak og oppskrifter for hvordan disse to ledelsesfunksjonene skal løses, kan behovet for å ha en tydelig leder på disse områdene reduseres. Det kan derimot vise seg at administrasjonsfunksjonen gir et økt behov for ledelse, ettersom bidragene til et standardisert verktøy som CLASS øker bruken av rutiner, prosedyrer og oppskrifter for ledelse og pedagogisk praksis. Dermed øker det behovet for en leders organisering av dette. Kan disse funnene gi indikasjoner på at styrere tidligere har opplevd styrerrollen som for utfordrende og for kompleks? At det har vært behov for en guide eller en oppskrift som kunne trygge styrerne i avgjørelsene sine? Det er denne sikkerheten Dahlberg et al. (2002, s. 141) viser at kvalitetsdiskursen kan gi, samtidig som det fjerner muligheten for å bruke det profesjonelle skjønn.

Disse spørsmålene kan trekkes over til profesjonsutdannelsen, hvor hensikten er å utvikle profesjonsutøvere som har ansvar for å ivareta spesifikke oppgaver for samfunnet (Molander & Terum, 2008, s. 20). Dersom styrere har et behov for verktøy som CLASS for at de skulle være i stand til å utøve ledelse i barnehagen, kan det stilles spørsmål om det er områder i profesjonsutdannelsen som ikke har vært tilstrekkelig for utviklingen av kloke ledere. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å se på Biestas (2014, s. 163) dydsbaserte forståelse for utvikling av pedagogisk klokskap gjennom utdanning. Med utgangspunkt i denne forståelsen kan muligheten for å utvikle pedagogisk klokskap på barnehagefeltet kan handle om hvordan det blir tilrettelagt for å gjennomgå en dannelsingsprosess i barnehagelærersstudiet. Det handler om muligheten for å utvikle refleksjon og bevisstgjøring over egne handlinger, verdier og utfordringer i møte med praksisfeltet (Biesta, 2014, s. 163). I tillegg forstår jeg at praksisordningen spiller en vesentlig rolle for at studenter får muligheten til å prøve og trene på å gjøre vurderinger i situasjoner i barnehagen, og deretter reflektere over disse vurderingene. Også det å studere andre, kan handle om å studere hvordan praksislæreren utøver klok dømmekraft i situasjoner, reflektere over det, og bruke det til egen utvikling av klokskap. Med utgangspunkt i egen erfaring, ved å undersøke innholdet barnehagelærerutdanningen i Norge (Oslo Metropolitan University; Dronning Mauds Minne Høgskole; Universitetet i Sørøst-Norge), kan det legges til grunn at det er samsvar mellom den prosessen profesjonsutdanningen har som ønske å sette i gang, og den forståelsen Biesta (2014, s. 163) presenterer om muligheter for utvikling av pedagogisk klokskap. Det er vanskelig å dermed si noe om årsaken til dette behovet. Et standardisert verktøy som CLASS skaper kanskje mer trygghet enn å stå i det mer åpne og uforutsigbare, der alt lederen har å stole på er seg selv, sitt profesjonelle skjønn og virtuositet.

6.3.3 Den administrative lederen

Selv om den pedagogiske lederfunksjonen beskrives som den viktigste og primære oppgaven for styrere i barnehagen, tyder funnene på at lederrollen ved bruk av CLASS i større grad handler om administrativ ledelse. Informantene beskriver at deres rolle nå ofte handler om å tilrettelegge, organisere og etterspørre CLASS i barnehagehverdagen. Å sørge for at rutiner og rapportering foregår slik verktøyet krever for godt utbytte, krever en leder som tar ansvar for dette (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 62). Det kan tyde på at dette området innenfor ledelse krever mye mer av styreren når barnehagen bruker CLASS i arbeidet med kvalitetsutvikling enn det gjorde tidligere. En fordel med dette kan være at barnehagen får en leder som har god struktur og kontroll over hva som er viktig og hva som skal gjøres. Det utstråler en tydelighet mot personalet, som kan oppleves som trygt. Personalet vet hvor de har styreren sin, og de har en forutsigbar arbeidshverdag med en

tydelig retning på det pedagogiske innholdet. For den pedagogiske lederfunksjonen kan dette få konsekvenser. Ved at styrer ikke oversikt og mulighet til å være en del av det pedagogiske arbeidet, så havner dette ansvaret mer over på de pedagogiske lederne. Slik delegering er ifølge Børhaug og Gotvassli (2016, s. 62) helt normalt, men det kan være viktig at styrere er dette bevisst. Det er tross alt de som sitter med det øverste ansvaret for det pedagogiske innholdet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16), og skal sørge for at samfunnsmandatet oppfylles (Aasen, 2021, s. 49). Det kan derfor lønne seg å ha en ide over hva som foregår i barnehagen, og ikke være helt ukritisk til at CLASS ordner alt som inngår i den pedagogiske lederfunksjonen.

Denne endringen av lederens rolle kan henge sammen med hvordan CLASS skal implementeres og brukes i barnehagen. Dette er en omfattende prosess som bør gjennomføres systematisk for å kunne garantere de resultatene verktøyet lover (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 30 – 31). Med andre ord så kan det ta tid før barnehagene scorer høyt på alle kriteriene for god kvalitet i CLASS. Det kan skyldes at det er tidkrevende å automatisere den oppskriften eller arbeidsmåten som er nødvendig for å klare det. Dette viser en standardisering og en automatisering av det pedagogiske arbeidet som kanskje kan forklare noe av årsaken til at styrere opplever sin lederrolle nå er mer knyttet til det administrative. Dermed kan det utvikles et behov for en leder som har kontroll på, tilrettelegger og organiserer denne standardiseringen av personalet og innholdet i barnehagen.

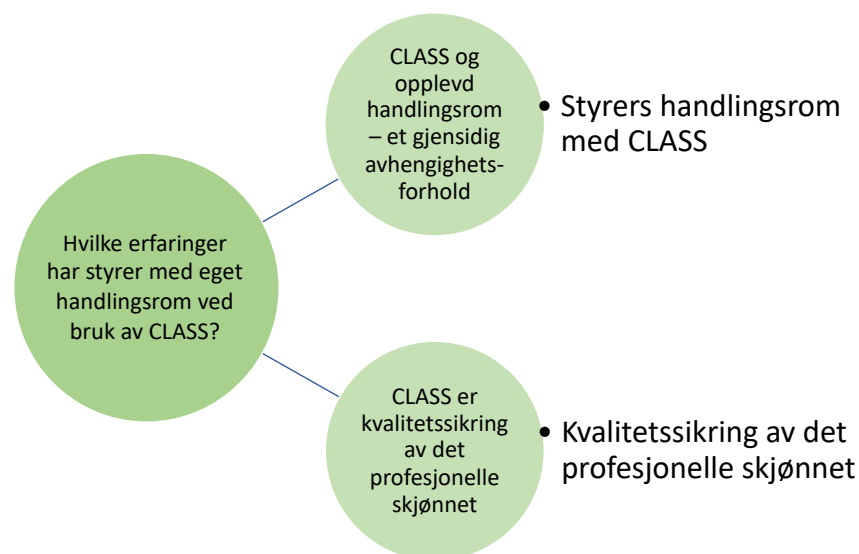
6.3.4 Mindre rollemodell, mer veileder

En annen påvirkning på styrernes ledelse var deres posisjon som forbilde eller rollemodell for sine ansatte i barnehagen. Det å være en leder som går foran, er tydelig og viser stabilitet er sentralt i et symbolsk ledelsesperspektiv som ofte forbindes med endring og utviklingsprosesser (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 59; Martinsen, 2019, s. 155). I utgangspunktet er det kanskje naturlig å tenke at et slikt ledelsesperspektiv henger tett sammen med et verktøy som har som hensikt å utvikle kvalitet gjennom å endre den pedagogiske praksisen, samt å øke personalets kompetanse på relasjonen mellom barn og voksne (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 24). Funnene derimot viser at dette kanskje ikke er helt tilfelle. Informantenes beskrivelser viser at de opplever en endring i motsatt retning. Ved å bruke CLASS i arbeidet med kvalitetsutvikling opplever de at deres status som forbilde blir redusert. Det forklares med at personalet øver på å etterleve arbeidsmetoden for å skape høy kvalitet hver dag, noe styrer ikke gjør. Dermed blir personalet mer kompetente enn styreren på det området, noe en informant beskriver som en lite hyggelig prosess å skulle lede en gruppe som er mer kompetent enn en selv.

Kan det dermed tenkes at det egentlig ikke er en utvikling som foregår, men en opplæring? For det første har CLASS og observasjonen den tilbyr et klart sett med kriterier for god kvalitet som barnehagen vurderes ut ifra. Dermed kan personalet øve inn riktig arbeidsmetode og dermed score høyere ved neste observasjon. Videre kan dette øke muligheten for et selvgående eller ferdig opplært personale, som har mindre behov for en rollemodell når de har kriteriene i CLASS å stole på. For det andre beskrives denne implementeringsprosessen som systematisk og tidkrevende, nettopp for at personalet skal først lære om CLASS, deretter øve og bruke det i den pedagogiske praksisen (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 30 – 31). Dette kan tyde på at jo lenger personalet kommer i implementeringsprosessen, desto mer reduseres behovet de har for en tydelig og samlende leder som skaper stabilitet. Årsaken er at de nå har CLASS til å gjøre dette. At dette behovet reduseres underveis, er slik opplevelsen sitter i hos noen av styrerne. En beskrivelse trekker frem at skillet mellom hennes evner til å levere høy kvalitet og personalets evner stadig blir større, og at det å være leder for noen som er mer kompetent enn henne selv ikke alltid er like hyggelig. Dette er kanskje en ny ledelsesutfordring som ikke like ofte har vært å kjenne på som styrer i barnehage.

6.4 Styrers handlingsrom i egen ledelse

Dette delkapittelet ta utgangspunkt i det tredje og siste forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer har styrer med eget handlingsrom ved bruk av CLASS?* Sentralt i utforskningen av styrers handlingsrom er utøvelse av det profesjonelle skjønnet. Både handlingsrom og profesjonelt skjønn har blitt trukket frem tidligere i drøftingen også, da det henger tett sammen med klok ledelse og diskursen om meningsskaping. Likevel gir dette forskningsspørsmålet mulighet til å utforske det nærmere.



Figur 5: Oversikt diskusjon - forskningsspørsmål 3

6.4.1 Styrers handlingsrom med CLASS

Styrernes opplevelse av eget handlingsrom ved bruk av CLASS viste seg å være et interessant funn. Slik det kom frem i analysen, var det sammenheng mellom opplevelse av handlingsrom og begeistring for CLASS. Det ble trukket frem at hvis man som styrer ikke var enig i det CLASS hadde å tilby, var det nok svært liten opplevelse av handlingsrom hvis en måtte bruke verktøyet i arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagen. Med utgangspunkt i dette, kan det tyde på at handlingsrommet reduseres ved bruk av CLASS uavhengig om man er enig i innholdet eller ikke. Det som utgjør forskjellen på styrerens opplevelse kan handle om at å bli pålagt et verktøy for arbeidet som en er enig i på alle punkter frembringer ingen behov for motstand, endring, eller kritisk refleksjon. Det er nettopp det informantene selv begrunner årsaken til deres opplevelse. Sett fra den andre siden, vil noen som ikke er enig i det CLASS har å tilby, ha behov for å gjøre noe og dermed har behov for et handlingsrom. Det sikrer styrerens frihet og muligheter, og beskrives av Aasen (2021, s. 92) som en forutsetning for at pedagogisk eller profesjonell skjønnsutøvelse skal kunne foregå hos ledere i barnehagen.

Et redusert eller minsket handlingsrom for styrere i barnehagen er noe som ifølge Østrem (2015, s. 294) kan kobles til invitasjonen til bruk av manualbaserte verktøy i barnehagen som har blomstret innenfor kvalitetsdiskursen. Det at eiere, nasjonale og internasjonale myndigheter har et ønske om å sikre kvaliteten gjennom slike verktøy, kan oppleves som manglende tillit til barnehageprofesjonen og den kompetansen som styrere besitter (Østrem, 2015, s. 29). En konsekvens av dette kan komme til uttrykk gjennom at styrere overgir seg, og lar en standardisering og verktøy prege ledelsen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det vil i stor grad påvirke både barns og personalets opplevelse av barnehagen som virksomhet, og det vil også påvirke alle områder av barnehagens pedagogiske praksis. En annen konsekvens av den manglende tilliten til profesjonsutøverne kan føre til at færre ønsker å stå i presset som kan oppstå mellom samfunnet og profesjonsutøverne (Hennum & Østrem, 2016, s. 18). På den ene siden handler det om å forsvare egen kompetanse, ferdigheter og skjønn tilegnet gjennom profesjonsutdannelsen. På den andre siden handler det om å følge de ferdiglagde oppskriftene som samfunnet, og til dels myndigheter, ønsker at skal prege barnehagen med tanke på økonomiske og samfunnsmessige resultater i fremtiden. Samtidig kan det stilles spørsmål til hva som er poenget med å ta en profesjonsutdanning dersom man kommer i arbeid i barnehagen, og mottar en oppskrift for hvordan det pedagogiske arbeidet skal utføres. Det kan tyde på at styrere blir underlagt styring som reduserer autonomien og handlingsrommet bevisst eller ubevisst gjennom

hierarkisk standardiserende styring eller målstyring (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 50 – 51).

6.4.2 Kvalitetssikring av det profesjonelle skjønn

Det profesjonelle skjønn er en særegen vurdering som profesjonsutøvere i barnehagelæreryrke er i stand til å bruke, men det eksisterer lite forskning på skjønnutøvelse i barnehagen. Gotvassli og Moe (2020, s. 52 – 53) konkluderer med at det er viktig å bruke refleksjon for å sikre at det faglige skjønn utøves på en forsvarlig måte. Slik analysen i dette forskningsprosjektet viser, er det blant informantene en tanke om at refleksjon i det pedagogiske arbeidet er viktig, men om det tar utgangspunkt i skjønnsmessige vurderinger eller kriterier fra CLASS er av mindre betydning. Dette kan for det første tyde på at refleksjon er viktig for styrerne, og at den pedagogiske praksisen reflekteres over i personalet og hos styreren selv. For det andre gir dette noen indikasjoner på at for styrerne er det ikke så viktig hva som er grunnlaget disse refleksjonene baserer seg på. Det betyr at refleksjoner knyttet til kvalitetsutvikling kan ta utgangspunkt i hvorvidt den pedagogiske praksisen er i tråd med kvalitetskriteriene i CLASS. Fordelen med dette er at det gjør det enklere å rapportere i hvilken grad resultatene om prosesskvalitet med utgangspunkt i CLASS er oppnådd. Roland og Ertesvåg (2018, s. 24) mener dette er mulig, og slik kommer det også til uttrykk at CLASS er et eksempel på verktøy som fremmes i sammenheng med kvalitetsutvikling i kvalitetsdiskursen. Derimot er det mange som motsetter seg denne tanken, om at prosesskvalitet kan reduseres til standardiserte og målbare størrelser, og være universell og uten risiko (Dahlberg et al., 2002, s. 136; Biesta, 2014, s. 23). Det som kan være en konsekvens av et fravær av det profesjonelle skjønn er at profesjonsutøverens kompetanse, erfaring og ferdigheter vil bli satt til side. Det vil ikke gi noe mer opphav for videre refleksjon omkring situasjoner som kan bære preg av etiske dilemmaer. Refleksjonen blir konsentrert rundt hvorvidt praksisen stemmer overens med kriteriene for kvalitet i CLASS. Dersom all pedagogisk praksis i barnehagen kun skal måles, vurderes og reflekteres opp mot kvalitetskriteriene i CLASS, så kan det være nødvendig å vurdere om det er behov for skjønn, etikk, eller profesjonsutøvere med sin særegne og spesifiserte kompetanse i utgangspunktet.

Samtidig pekes det på i funnene om skjønn, at informantene opplever at CLASS bidra til at skjønn utøves med kvalitet. Tendenser i manualbaserte verktøy tilsier at skjønn er for individuelt og at det dreier seg om synsing, ikke faglig forankret vurdering (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 20). Med andre ord kan CLASS bidra til å kvalitetssikre det profesjonelle skjønn i barnehagen. På bakgrunn av dette forstår jeg at informantene legger til grunn at et skjønn som utøves på bakgrunn av kvalitetskriteriene i CLASS, er et skjønn som er forankret i kvalitet. Hvorvidt dette er i samsvar med hva Gotvassli og Moe (2020, s. 52) mente når de etterlyste mer forsvarlig bruk av faglig

skjønn, er vanskelig å si noe om. Likevel kan det være nødvendig å ta en nærmere vurdering om hvorvidt CLASS kan fungere som en kvalitetssikring av skjønn, eller om skjønn begrenses eller forsvinner ved implementering av dette verktøyet. Hensikten med å være i stand til å utøve et profesjonelt skjønn er, ifølge Irgens (2021, s. 44), at profesjonsutøvere skal være i stand til å ta gode beslutninger i situasjoner hvor de hverken har tid til å tenke eller reflektere med andre eller som har en åpenbart riktig løsning. Slik jeg forstår dette, er skjønnsutøvelse helt nødvendig for at profesjonsutøvere i barnehagen. De befinner seg stadig i unike situasjoner med mange faktorer som er utenfor ens egen kontroll, og skal til tross for det kunne ta avgjørelser som gir det best mulige utfallet for alle parter. Med slike usikre og dynamiske forhold som preger situasjonene styrerne skal være i stand til å lede i, er det som Brunstad (2015, s. 112) forklarer, ingen metoder eller verktøy som er i stand til å forutse hver minste lille detalj og dermed presentere en riktig løsning. Med dette forstår jeg at de universelle og kontekstuavhengige føringene som CLASS gir ikke er nok alene. Det handler om at barnehagens situasjoner, hendelser og opplevelser er unike, og kan dermed ikke dekkes av en standardisert oppskrift. Likeså når det gjelder å møte barna og å støtte deres utvikling. Det er behov for noe mer. Det er behov for kompetanse og skjønn som ledestjerne for profesjonsutøveren (Svensson & Karlsson, 2008, s. 261). Slik at den kan ivareta barna, barndommen og barnehagen i tråd med barnehageloven og den norske rammeplanen slik den står, ikke gjennom et amerikansk system. Dette er barnehagestyreverens ansvar.

7.0 Avslutning

For å runde av og avslutte denne masteroppgaven skal jeg gi en oppsummering og noen konkluderende tanker. Til sist vil jeg fremme noen forslag til videre forskning på temaet. Dette er et tema som interesserer meg, og jeg har oppdaget underveis hvor mye mer som hadde vært interessant å utforske videre. Jeg vil også presisere at denne masteroppgaven er basert på informantenes erfaringer og beskrivelser, og mine tolkninger av disse. Disse funnene vil ikke være gjeldende for alle styrere i barnehager som benytter seg av CLASS i kvalitetsutvikling, men kan gi en indikasjon på hvordan noen kan oppleve dette. Jeg ønsker også å påpeke at manualen til CLASS ikke har vært fokus i denne oppgaven. Det som handler om hvordan CLASS fungerer er basert på informantenes beskrivelser, Roland og Ertesvåg (2018) sin redegjørelse og vanlig lesing av manualen som en referanse. Det betyr at både omtalen av verktøyet, samt oppgaven i seg selv, bare viser et perspektiv på dette temaet. Med utgangspunkt i tanken om at fenomener er sosialt konstruert er jeg klar over at det kan eksistere mange forskjellige opplevelser og erfaringer med CLASS, kvalitetsutvikling og ledelse i barnehagen.

7.1 Oppsummering

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan CLASS kunne ha betydning for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen. Slik nasjonale og internasjonale myndigheter har signalisert, har kvalitetsbegrepet fått mer fokus og blitt tydeliggjort i de senere årene. Dette har ført til mer satsning på kvalitet i barnehagen, noe som igjen har ført til diskusjoner om temaet. Det er nemlig flere måter å tenke kvalitet i barnehagen. I den sammenheng fant jeg behovet for å legge to av de mest fremtredende diskursene om kvalitet som hovedretninger i det teoretiske rammeverket. Kvalitetsdiskursen og diskursen om meningsskaping representerer sider av kvalitet i barnehagen, hvor det store spørsmålet er om all kvalitet kan måles eller ikke. Disse to diskursene ble sammen med datamaterialet som kom frem i analysen, grunnlaget for valg i forbindelse med det teoretiske rammeverket.

I denne masteroppgaven ble fenomener som CLASS, barn, barnehage, ledelse og kvalitetsutvikling forstått som sosiale konstruksjoner. Denne forståelsesrammen legger til grunn at fenomener forstås ut fra egne opplevelser og erfaringer og er påvirket av den konteksten man befinner seg i. Det åpner for mange ulike konstruksjoner av nevnte fenomener, og at alle konstruksjonene kan oppleves som det riktige hos den enkelte. Dette underbygger tanken om at denne masteroppgaven bidrar til et av mange perspektiver på temaet. Med hjelp av en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming, har jeg fått muligheten til å tolke styreres erfaringer og beskrivelser med CLASS i kvalitetsutvikling fra

deres lederperspektiv. Forskningsspørsmålene ble førende for struktureringen av funn og drøfting i masteroppgaven. Disse spørsmålene har som hensikt å sammen kunne presentere et mulig svar på oppgavens problemstilling.

Hvilke erfaringer har styrere med CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i egen barnehage?

Basert på informantenes erfaringer blir det diskutert at en kvalitetsutvikling tilknyttet CLASS, vender mot en forståelse av kvalitet som samsvarer med kvalitetsdiskursen. Dette underbygges også av det mest fremtredende funnet i masteroppgaven, at CLASS bidrar til standardisering av det pedagogiske arbeidet. Det kommer til uttrykk ved standardisert kvalitetssikring av barnehagens pedagogiske praksis, personalets arbeidsmetoder og væremåte gjennom klare kriterier for hva som er god kvalitet i CLASS. I tillegg presenteres verktøyet som en standardisert metode for å omsette rammeplanen til praksis. Dette funnet drøftes opp mot tanken om risiko i utdannelsen (Biesta, 2014) og diskursen om meningsskaping (Dahlberg, et al., 2002) med hensikt om å nyansere funnet. Det kan tyde på at standardiseringen i et styrings- og ledelsesperspektiv ført til mer styring av kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i barnehagen både fra styrer, men også fra kommuner.

Et annet funn som informantene har erfart gjennom arbeid med CLASS er at det gir et større fokus på barns læring. Det gis klare instruksjoner på hvordan voksne skal arbeide med læring for å skape god kvalitet. Dette diskuteres opp mot hvilket syn på barn som gjennom CLASS blir fremtredende i barnehagens kvalitetsutvikling, og diskutert hvilket ansvar styrer har for dette ut ifra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og særtrekk ved barnehagelærerprofesjonen. Det siste funnet tilknyttet dette forskningsspørsmålet var at styrerne beskrev et dilemma om hvorvidt det er nødvendig å oversette CLASS til den norske barnehagen. Informantene beskrev viktigheten av å ikke gjøre endringer for da mistet verktøyet sin hensikt. Samtidig ble det lagt vekt på at det måtte tilpasses den norske barnehagen. Analysen viser at CLASS hadde blitt oversatt gjennom en modifierende modus, både før det ble implementert i barnehagen, og av og til noe mer blant styrerne.

På hvilke måter opplever styrer at CLASS har påvirket egen ledelse?

Funnene viser at styrerne opplever at CLASS har påvirket deres ledelse i stor grad. De aller fleste så for det meste bare positive påvirkninger fra verktøyet. CLASS gav styrerne en retning og en trygghet i sin ledelse av kvalitetsutvikling og i egen rolle som leder. Tilbakemeldinger kunne knyttes direkte til CLASS, noe som følte som en støtte i deres ledelse av personalet. Funnene presenterte også en påvirkning som trolig har økt den administrative ledelsesfunksjonen, da

informantene beskriver sin egen rolle i arbeidet med CLASS som tilrettelegger, organisator og administrator. Samtidig tydet også funnene på at lederrollen i mindre grad besto av å være et forbilde og en rollemodell for sine ansatte, noe som ikke var like positivt bestandig.

Hvilke erfaringer har styrer med eget handlingsrom ved bruk av CLASS?

På bakgrunn av informantenes beskrivelser fremstod det funn som tilsa at opplevd handlingsrom og CLASS er gjensidig avhengig av hverandre. Det kom til uttrykk gjennom beskrivelser av dersom styrere likte CLASS og det verktøyet stod for, så opplevde styrer høyt handlingsrom i sin ledelse. Imidlertid hvis styrer ikke var så interessert eller like fornøyd med verktøyet, så ble også opplevelsen av handlingsrom redusert deretter. Det ble pekt på at forskjellen også kunne handle om hvorvidt det var et valg eller et påbud om å arbeide med CLASS i barnehagen. Funnene viste også at det var ulike forståelser av hva det profesjonelle skjønnet er, og nytteverdien av det. Det kom frem at målet var å skape refleksjon blant ansatte. Om refleksjonen handlet om kriteriene i CLASS eller at det oppstod refleksjon omkring det profesjonelle skjønnet, var av mindre betydning. I tillegg viste funnene at ikke alt med det profesjonelle skjønnet er uproblematisk, og noen av styrerne trakk frem CLASS som en metode for å kvalitetssikre skjønnsutøvelsen til profesjonsutøverne i barnehagen. Alle funnene tilknyttet dette forskningsspørsmålet ble diskutert opp mot styring- og ledelsesteori, samt hvilke betydninger det fikk for profesjonsutøverens profesjonelle ansvar og kompetanse.

7.2 Oppsummerende tanker om betydningen av CLASS

Denne masteroppgaven tok utgangspunkt i følgende problemstillingen:

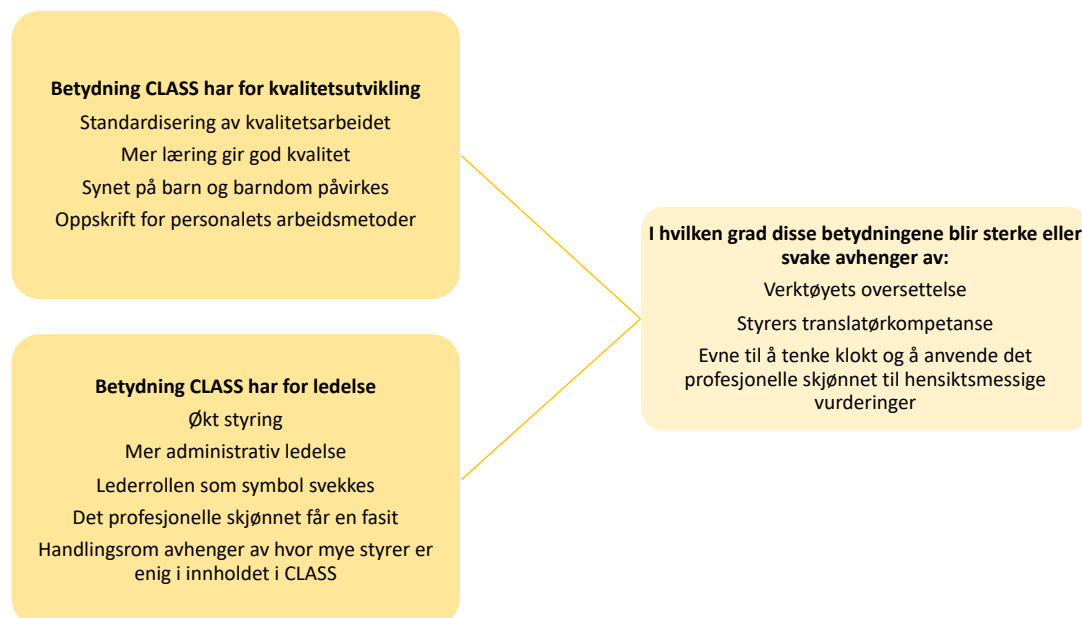
Hvilke betydninger har manualbaserte verktøy for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen?

En studie av CLASS

Ved å bruke CLASS i barnehagen kan det bety at det pedagogiske arbeidet blir standardisert. Det uttrykker en forståelse om at kvalitet på alle områder kan måles og fremstilles med tall. Videre fremmes et økt fokus på barns læring som god kvalitet. Det har også en betydning for hvilket syn på barn personalet arbeider etter, og som den pedagogiske praksisen bygger på. I tillegg kan det bety at personalet får tydelige rammer og en oppskrift å arbeide etter som bygger på kriteriene for god kvalitet i CLASS. For ledelse kan CLASS bety økt styring og kontroll i barnehagen, både fra eier/kommune til styrer og fra styrer til ansatte. Det har en betydning for styreres ledelse, ved å gi retning, trygghet og mening i deres posisjon. Det har også en betydning for de ulike

ansvarsområdene hos styrer, og indikerer en mer administrativ ledelse hvor styrers posisjon som rollemodell reduseres. Det profesjonelle skjønnnet påvirkes i stor grad av det standardiserte verktøyet gjennom forsøk på å gjøre det pedagogiske arbeidet risikofritt, og ved å ha en fasit for hva som er god skjønnsutøvelse.

I hvilken grad disse betydningene får store eller mindre følger for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen, forutsetter to faktorer. Det første er på hvilken måte verktøyet har blitt oversatt til barnehagen, og det andre er hvorvidt oversetteren innehar translatørkompetanse og er i stand til å gjennomføre gode oversettelser.



Figur 6: Oppsummerende betydninger

7.3 Forslag til videre forskning

I arbeidet med denne masteroppgaven ble jeg stadig oppmerksom på områder jeg kunne tenkt meg å utforske videre. Dette er et tema som engasjerer meg, og dermed var det lett å la seg fascinere av alle spennende vinklinger og retninger som oppstod i prosessen. Jeg har valgt å presentere tre av de mest interessante retningene som jeg tror hadde vært spennende å forske på. Det første temaet som hadde vært interessant med tanke på funnene i denne masteroppgaven, er å forske på forholdet mellom rammeplanen og CLASS. Det ble stadig trukket frem at den norske rammeplanen ble satt i system av CLASS, og at det egentlig handlet om det samme. Likevel viste også funnene at det var behov for oversettelse og justeringer av verktøyet for å kunne bruke det i norske barnehager.

Dermed kunne det vært av stor interesse å utføre en form for dokumentanalyse av rammeplanen og manualen til CLASS for å se på likheter og ulikheter om for eksempel kvalitet- eller kompetanseutvikling, eller om de har forenelige verdier i syn på barn, barndom og barnehage.

Et annet området som hadde vært spennende å utforske er å se CLASS fra et annet perspektiv. Denne masteroppgaven er basert på styrernes opplevelse av CLASS. Det hadde vært interessant å flytte perspektivet til pedagogiske ledere, fagarbeidere, ufaglærte og kanskje til og med eiere av barnehager. Deles opplevelsene av CLASS i kvalitetsarbeidet mellom stillinger, eller er det store forskjeller ut ifra hvilken posisjon man har? Det siste området jeg ønsker å trekke frem er hvordan CLASS fungerer som et verktøy for kompetanseutvikling på tvers av personalgruppen. Verktøyets manual har et standardisert innhold som ikke gjør forskjell på hvilken utdanning og bakgrunn brukerne har. Det skaper noen spørsmål om i hvilken grad verktøyet oppleves like nyttig for alle. Hvis pedagoger trenger et slikt verktøy for å kunne gjøre jobben sin, hva betyr det for profesjonsutdanningen?

Referanseliste

- Aadland, E. & Askeland, H. (2017). Verdibevisst ledelse som ledelsesfilosofi. I E. Aadland & H. Askeland (red.). *Verdibevisst ledelse* (s. 77 - 95). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen. En kunnskapsbasert praksis*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32 – 44). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16 – 31). Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap – mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P.O. (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.). *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109 – 124). Universitetsforlaget.
- Buøen, E.S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T.S. & Drugli, M.B. (2021). Promoting the Quality of Teacher-Toddler Interactions: A Randomized Controlled Trial of “Thrive by Three” In-Service Professional Development in 187 Norwegian Toddler Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 1- 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778777>
- Børhaug, K. & Bø, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Gotvassli, K-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I K.H. Moen, K-Å. Gotvassli & P.T. Granrusten (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 46 – 64). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.

- Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert* (s. 46 – 54). Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gotvassli, K-Å. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny praksis*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-Å. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 39 – 55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Gotvassli, K-Å. & Vannebo, B.I. (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 17 – 31. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Hennum, B.A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse og frie ytringers vilkår. I B.A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (red.). *Profesjon og kritikk* (s. 11 – 36). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E.J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. 2. Utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier. Hans Reitzel.
- Kotter, J.P. (2019). Lederens egentlige oppgave. I Ø. Martinsen (red.). *Perspektiver på ledelse* (ss. 55 – 63). 5. Utgave. Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage – revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030 – Strategi for barnehagekvalitet 2021 – 2030*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Gyldendal Akademisk.

Martinsen, Ø. (2019). Lederstil. I Ø. Martinsen (red.). *Perspektiver på ledelse* (142 – 165). 5. Utgave. Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 41 (2008 – 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1>

Meld. St. 24 (2012 – 2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=1>

Meld. St. 19 (2015 – 2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=1>

Meld. St. 6 (2019 – 2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13 – 27). Universitetsforlaget.

Naper, L.R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A.S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage – delrapport 3* (TofU Rapport 2018:11). Trøndelag Forskning og Utvikling.

<https://evalueringsportalen.no/evaluering/folgeevaluering-av-kompetanse-for-fremtidens-barnehage-delrapport->

[3/Følgeevaluering%20av%20Kompetanse%20for%20fremtidens%20barnehage.%20Delrapport%2003%20-%20TFOU-rapport%20201811.pdf/@@inline](#)

Neumann, C.B. & Neumann, I-B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen – en metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Nygård, M. (2015). Kvalitet i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11(7), 1 – 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>

OECD. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review – Norway*. OECD. <https://www.oecd.org/norway/early-childhood-education-and-care-policy-review-norway.pdf>

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual. PreK*. Paul. H. Brookes Publishing Co.

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

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell Uro. Barnehagelærers ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarna og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (red.). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7 – 36). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. 4. Utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Schei, S.H. & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Universitetsforlaget.

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

Svensson, L.G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 261 – 275). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. Utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Thomassen, O.J. (2015). Muligheter for profesjonell kritikk. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.). *Profesjon og kritikk* (s. 63 – 81). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Trygg før 3. (u.å.) *Om trygg før 3*. Trygg før 3. <https://tf3.no/om-trygg-for-3/>

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.). *Profesjon og kritikk* (s. 263 – 300). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.05.2022, 19:44

[Meldeskjema](#) / [Manualbaserte verktøy i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

566864

Prosjekttittel

Manualbaserte verktøy i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Kari Emilsen

Student

Malin Nøst

Prosjektperiode

08.11.2021 - 31.10.2022

[Meldeskjema](#) 

| Dato | Type |
|------------|----------|
| 02.11.2021 | Standard |

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 02.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.05.2022, 19:44

17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Manualbaserte verktøy i barnehagen – Ledelse av kvalitetsutvikling med bruk av CLASS som verktøy”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan innvirkning et manualbasert verktøy har på kvalitetsutviklingen i barnehagen, og hvordan dette har påvirket styrers ledelse. Begrepet ‘manualbasert’ er brukt for å vise at observasjonsverktøyet har en manual som gir brukere informasjon om hvordan verktøyet skal benyttes. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette forskningsprosjektet er hensikten å få kunnskap om hvilke opplevelser og erfaringer styrere har med å bruke CLASS som et verktøy for å fremme kvalitetsutviklingen i egen barnehage. Prosjektet vil i hovedsak ta utgangspunkt i ledelsen av kvalitetsutvikling, og muligheter og utfordringer for lederrollen.

Problemstillingen i prosjektet er som følger:

På hvilke måter kan manualbaserte verktøy påvirke kvalitetsutvikling i barnehagen, og hvilke følger kan det få for ledelse?

Dette prosjektet er en masteroppgave i utdanningen master i barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet og Kari Emilsen er prosjektansvarlig (se kontaktinformasjon spørsmål om studien).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet barnehager som gjennom kommunen har eller har hatt en satsning på CLASS som verktøy for kvalitetsutvikling i barnehagen. Bakgrunnen for det strategiske utvalget er at jeg ønsker informanter som har erfaring med gitt verktøy. Kriterier for de som skal delta er at de arbeider som styrer eller daglig leder for en barnehage, og at de har erfaring med bruk av CLASS i barnehagen.

Henvendelsen er sendt ut til kommuner som har videreformidlet informasjon om prosjektet til styrere i barnehager. Ved foreslåtte informanter fra kommunens side er det så gjort et tilfeldig utvalg for å sikre informantenes personvern.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, vil det innebære et intervju på ca. 45 – 60 minutt. Intervjuet vil bestå av tema omkring CLASS som ledd i kvalitetsutviklingen med fokus på ledelse av arbeidet med verktøyet, lederrollen og eget handlingsrom, og hvordan det kan støtte og fremme kvalitet for barna i barnehagen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

I dette prosjektet er det bare jeg som student, Malin Nøst, som vil ha tilgang til dine opplysninger. Jeg vil selv gjennomføre transkribering av intervjuet, og når det er fullført vil lydopptaket slettes. I transkriberingsprosessen vil det foregå en anonymisering.

Det vil benyttes en bokstavkode for å skille mellom informantene i prosjektet, samt vil også informantenes stillingstittel oppbevares. Navn er ikke relevant for dette prosjektet, og vil derfor ikke etterspørres.

I den ferdige masteroppgaven vil det kun være opplysninger om kjønn, stillingstittel og erfaring.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen bli avsluttet 31.10.22.

Det som er brukt av opplysninger i prosjektet kan ha mulighet for å bli publisert. De opplysningene som ikke blir brukt, vil bli slettet. Det kan være mulig å gjenkjenne egne sitater i prosjektet, men de vil ikke være mulig å identifisere av andre.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Dronning Mauds Minne Høgskole ved

Veileder: Kari Emilsen
kem@dmmh.no

Student: Malin Nøst
malin_noest@msn.com
tlf: 45 85 21 79

Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen
ipa@dmmh.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kari Emilsen
(Forsker/veileder)

Malin Nøst
(Student)

Vedlegg 3 - Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet manualbaserte verktøy i barnehagen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvilke betydninger har manualbaserte verktøy for ledelse av kvalitetsutvikling i barnehagen?

En studie av CLASS som manualbasert verktøy

Forskningsspørsmål:

4. Hvilke erfaringer har styrere med CLASS som redskap for kvalitetsutvikling i egen barnehage?
5. På hvilke måter opplever styrer at CLASS har påvirket egen ledelse?
6. Hvilke erfaringer har styrere med eget handlingsrom med bruk av CLASS?

| Tema | Intervjuspørsmål | Kommentarer til meg selv |
|---|---|---|
| I den første delen av intervjuet ønsker jeg å vite mer om dine tanker rundt manualbaserte verktøy og kvalitetsutvikling, og hvorfor CLASS er et godt verktøy å bruke for å skape bedre kvalitet for barna i barnehagen. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er for deg en god barnehage, med tanke på kvalitet? 2. Kan du si noe om hvorfor det er viktig å arbeide med kvalitetsutvikling i egen barnehage? 3. Fra et ledersperspektiv, hva er dine tanker om CLASS som en del av kvalitetsutviklingen i barnehagen? 4. Kan du si noe om hvordan CLASS påvirker barns kvalitet i barnehagen? | <p>Hvordan kan CLASS bidra her? Eksempler</p> <p>Hvorfor CLASS?</p> <p>Hvordan kan du som leder bistå dette? Hvorfor er den kvaliteten CLASS gir, bra for barna?</p> |
| I dette temaet er jeg interessert i hvordan CLASS har påvirket din lederrolle og måten du utøver ledelse på. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan påvirker CLASS din rolle som leder? 2. Hvilken betydning opplever du at CLASS har hatt for din ledelse av personalet? 3. Kan du fortelle hva du opplever som positivt og utfordrende med egen ledelse ved bruk av CLASS? | <p>Med tanke på egen ledelse av barnehagen? På hvilken måte? Hvordan kommer det til uttrykk? I hvilke situasjoner kommer det til uttrykk? Har du noen eksempler?</p> <p>Positivt/negativt? Møtt motstand? Kritiske spørsmål?</p> <p>Påvirkes valg og beslutninger? På hvilken måte? Satsning på CLASS på bekostning av noe annet?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>4. Opplever du at CLASS manualen er godt tilpasset deres barnehage og pedagogiske praksis?</p> | <p>Har dere måttet endre praksis? I hvilken grad? Har du/dere justert på CLASS? Er det noe i CLASS dere velger å bruke og ikke bruke? Passer det i alle situasjoner?</p> |
| <p>I den siste delen ønsker jeg å vite mer om din opplevelse omkring eget handlingsrom som leder ved bruk av CLASS i arbeid med kvalitetsutvikling i egen barnehage.</p> | <p>1. Hvor kom initiativet til å bruke CLASS i kvalitetsutviklingen i deres barnehage?</p> <p>2. Kan du fortelle om din opplevelse av eget handlingsrom ved bruk av CLASS?</p> <p>3. Hvordan påvirker CLASS din mulighet til å bruke pedagogisk skjønn?</p> | <p>Deg selv, kommune, enhetsleder, ansatte, eksterne aktører? Hvordan opplevde du å bli introdusert for dette?</p> <p>Opp mot eier/initiativtaker? Føringer for arbeidet styrer må følge? Står du like fritt med å bestemme som tidligere?</p> <p>Muligheter Begrensinger Kreativitet vs manualbaserte føringer</p> |