



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

01.06.2022

“Vi må begynn å
sje på metoðan vi
innhente
informasjon om
kvalitet fra»

«Hvordan kan ledere i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?»

Master i barnehageledelse

MLMOP5900

Av Lasse Vollen

Kandidatnummer: 5

Trondheim, vår 2022

Forord

«Ska du skriv bokstaven din, pappa?». Dette har vært spørsmålet jeg har fått av Teodor, min sønn på tre år, omtrent hver ettermiddag, morgen og kveld de siste par månedene når jeg har funnet fram sekken og vært på tur ut døra. Og svaret har vært det samme omtrent hver gang – «Ja, Teodor, pappa ska skriv på oppgaven sin». Men nå kan jeg endelig gi et nytt svar, Teodor. Pappa skal ikke skrive bokstaven sin mer, for jeg er ferdig!

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært krevende. Det har vært lange dager, frustrasjon, glede og følelse av mestring. Veien har på ingen måte vært en rett strekning. Det har vært u-svinger, vært motbakker og nedoverbakker, tidvis dårlig asfalt og noen ganger full autobahn. Heldigvis har jeg hatt en glimrende «kartleser» i min veileder Hilde Merete Amundsen. Takk for oppmuntrende ord, veiledning, litteraturtips og tilbakemeldinger. Du har også vært en inspirasjon til å skrive om barnets stemme og perspektiv siden jeg hadde deg som lærer for fire år siden, og nå er produktet klart.

Takk til Amanda, Teodor og Ellie, for at dere har vært tålmodige med meg mens jeg har gjort ferdig dette prosjektet. Nå blir det mer tid til lek og moro, det lover jeg. En stor takk sendes også til alle som har lest og gitt tilbakemeldinger på oppgaven i løpet av våren. Jeg setter enormt stor pris på det. Jeg må og si takk til min styrer og mine gode kollegaer som har holdt fortet de ukene jeg har vært borte på samlinger. Det hadde ikke gått uten dere heller.

Nå er 6 sammenhengende år på Dronning Maud kommet ved veis ende. Først 4 år på deltidsutdanningen for å bli barnehagelærer, før jeg hoppet rett på master i Barnehageledelse. Jeg har ikke angret et sekund. Det har vært fantastisk å kunne komme til DMMH og få påfyll av kunnskap og være med på refleksjoner og diskusjoner. Jeg regner med å komme tilbake i løpet av noen få år.

Lasse Vollen, 2022

Sammendrag

Barnehager mot 2030 er en strategi for utvikling av barnehager de neste 8 årene, og er utviklet i «samråd med praksisfeltet» (Regjeringen, 2021). Det vil si – praksisfeltet med unntak av barna. Denne studien ønsker derfor å sette søkelyset på barnets stemme i arbeidet med kvalitetsutvikling av barnehagen, og hvordan barnehageledere kan inkludere barnets stemme og perspektiv i arbeidet med kvalitetsutvikling.

Det ble gjennomført tre ulike fokusgruppeintervjuer, med henholdsvis fire barnehageledere og åtte barn fordelt på to grupper. Barnehagelederne ble spurt om deres tanker om kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen, mens barna ble spurt om hva de syntes var bra og eventuelt kunne bli gjort bedre i barnehagen.

Funnene viste at barn i stor grad trekker fram prosesskvalitet og relasjoner som tegn på god kvalitet i barnehagen, samtidig som at de etterspør større mulighet for medvirkning i egen hverdag. Samtidig viste det seg at å inkludere dette barneperspektivet i kvalitetsutvikling er en kompleks utfordring for barnehageledere. Det kreves blant annet klok og verdibevisst ledelse, kombinert med kunnskap om barn som subjekt og barns medvirkning. I tillegg må ledere ha mot til å gå mot de rådende kvalitetsdiskursene for å kunne fremme barnets perspektiv.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1.0 Innledning	5
1.1 Formålet med oppgaven.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.3 Tidligere forskning.....	7
1.4 Hvorfor kvalitetsutvikling?.....	8
1.5 Oppgavens oppbygning.....	9
2.0 Teori	9
2.1 Hva er barnehagekvalitet?.....	9
2.2 Etikk.....	11
2.2.1 Nærhetsetikk.....	11
2.3 Diskurs.....	12
2.3.1 Diskursetikk.....	13
2.4 Kvalitetsdiskurser.....	13
2.5 Barns medvirkning.....	15
2.6 Barnet som subjekt.....	17
2.6.1 Taylors teori om et individuelt og autentisk selv.....	17
2.6.2 Benhabibs teori om det <i>situerte selvet</i>	17
2.6.3 Anerkjennelse av barnet som subjekt.....	18
2.7 Klokt lederskap.....	19
2.8 Verdibevisst ledelse.....	21
2.9 Et helhetlig lærings syn.....	22
2.9.1 Lek.....	23
2.10 Hvordan fange barns perspektiv?.....	23
2.10.1 Det uforutsette og improvisasjon.....	24
2.10.2 Det metaforiske vanntårnet.....	24
2.11 Metoder for kvalitetsutvikling.....	25
2.12 Faser i et kvalitetsutviklingsarbeid.....	25
2.12.1 Etableringsfasen.....	26
2.12.2 Planleggingsfasen.....	26
2.12.3 Utviklingsfasen.....	27
2.12.4 Implementeringsfasen.....	27
2.12.5 Videreføringsfasen.....	27
2.13 Evidensbaserte program for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring.....	28
3.0 Metode	29
3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	29
3.2 Forskningsdesign.....	29
3.3 Kvalitativ forskningsmetode.....	30
3.4 Fokusgruppeintervjuet.....	30

3.5	<i>The Mosaic Approach</i>	31
3.6	Utvalg	32
3.7	Verktøy for datainnsamling	33
3.8	Etiske forhold.....	33
3.9	Forskerrollen	35
3.9.1	Forforståelse av temaet	35
3.10	Situering.....	36
3.11	Datamateriale - bearbeidelse og analyse.....	37
3.12	Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel.....	38
3.13	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	39
4.0	Empiri	42
4.1	Barneperspektivet på kvalitet	42
4.1.1	Hva er bra i barnehagen?	42
4.1.2	Hva kan gjøres bedre i barnehagen?	44
4.2	Ledernes syn på kvalitet og kvalitetsutvikling	45
4.2.1	Hvordan få tak i barns perspektiv på kvalitet og hvordan påvirker det kvalitetsutviklingen?	48
4.2.2	Ledelse av og arbeid med kvalitetsutvikling.....	49
4.2.3	Metoder for kvalitetsutvikling	53
4.3	Oppsummering av empiri	53
5.0	Analyse og drøfting av empiri	54
5.1	«Voksenen bestemmer alt, det er urettferdig».....	54
5.2	«Det er ungen som skal være utgangspunktet vårres...»	57
5.3	«Så må ungen få mulighet til å si koss dem opplever hverdagen sin»	61
5.4	«Æ vil bare leik hele tida æ. Så er det artig når voksenen leiker med oss.....	62
5.5	«Vi må begynne å se på metoden vi innhente informasjon om kvalitet fra».....	65
5.6	«Voksenen må lære seg å leike mer, og kaste snøball».....	67
5.7	«Å etablere en etisk standard	70
5.7.1	«Å være i gode, lange og langsomme prosesser...»	73
5.7	Klokt lederskap i grenseland	74
5.7.1	Kompetanseheving som kvalitetsutvikling i lys av diskurs og praktisk klokskap	76
6.0	Sammenstilling.....	77
6.1	Hvilket syn har barn på kvalitet i barnehagen?.....	77
6.2	Hvilke diskurser preger kvalitetsforståelsen hos styrerne?.....	78
6.3	Hvordan kan ledere i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?	79
6.4	Avsluttende tanker	81
Bibliografi	82	
	Vedlegg 1 – Godkjenning NSD.....	85
	Vedlegg 2 – Intervjuguide barn.....	87
	Vedlegg 3 – Intervjuguide styrere	88
	Vedlegg 3 – Samtykkeskjema styrer.....	89
	Vedlegg 4 – Samtykkeskjema barn	92

1.0 Innledning

Barnehagekvalitet og kvalitetsutvikling er to begreper som har fått stadig større fokus siden Meld. St. 41, Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft, etter en langvarig oppbygging av barnehagetilbudet i Norge. Ettersom kvantitetskravet nå var på plass, var det på tide å rette blikket på barnehagenes kvalitet, hvor Stoltenberg-regjeringens ambisjon var å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle barn. Målsetningen til datidens regjering var å sikre likeverdig og høy kvalitet i barnehagene, styrke barnehagen som læringsarena og sørge for at alle barn skulle få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5).

I 2022 er dette fortsatt både aktuelt og relevant. I 2021 ønsket Solberg-regjeringen, med daværende kunnskapsminister Guri Melby i spissen, å heve kvaliteten i barnehagene ytterligere ved å iverksette «Barnehager mot 2030» (Regjeringen, 2021). I dette prosjektet skulle det legges en strategi for kvalitetsutvikling i årene frem mot 2030, og utgangspunktet for kvalitetsfokuset skulle komme fra barnehagesektoren selv. Melby og regjeringen etterspurte stemmer og perspektiver fra ansatte i barnehagen, barnehageeiere, kommuner, universiteter, foreldre, organisasjoner og det som ble kalt for «andre». Her er det interessant å se at barnas stemme ikke på noe punkt etterspørres, spesielt ettersom at barns rett til medvirkning står nedskrevet i Barnehageloven:

«§3. Barns rett til medvirkning og hensynet til barnets beste

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv.

Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.

Barnets synspunkter tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn. (Kunnskapsdepartementet, 2005)»

Strategien som er utarbeidet sier noe om Regjeringens ambisjoner for perioden, og er blant annet at halvparten av alle ansatte i barnehagen skal være barnehagelærere, innen 2025, og generelt sett at den formelle kunnskapen i barnehagen skal økes i form av flere ansatte med mastergradsutdanning og flere fagarbeidere. I tillegg skal det foreligge en plan for hvordan formell kompetanse kan opparbeides, samtidig som at alle ansatte skal få mulighet til etter- og

videreutdanning. Ansvar for kvalitetsutvikling legges på ledelsen, hvor det påpekes at alle barnehager skal ha en god og kvalitetsutviklende ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 10).

Oppgavens tema og problemstilling tar utgangspunkt i de to ovennevnte punktene; en kunnskapsminister og Regjering som skal arbeide med barnehagekvalitet, men unnlater å spørre barna om hva deres syn på barnehagekvaliteten er, og en strategi som har et ensidig fokus på strukturell kvalitet i en organisasjon hvor den prosessuelle kvaliteten er så viktig for kvaliteten i barnehagetilbudet. Hvorfor etterspørres ikke barnas tanker og perspektiver i arbeidet med en barnehagekvalitet som direkte påvirker deres liv og verden her og nå? Og hvorfor har ikke prosessuell kvalitet mer fremtredende i strategien «Barnehager mot 2030» (Regjeringen, 2021)?

1.1 Formålet med oppgaven

I denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på kvalitetsutvikling i barnehagen, med utgangspunkt i barnas perspektiv på kvalitet. Om en ser bort fra det faktum at barn har en lovforankret rettighet om å medvirke i egen barnehagehverdag, så er det også slik at de er primærbrukere av barnehagen. Det blir derfor ulogisk å ikke skulle inkludere deres perspektiver i arbeidet med kvalitetsutvikling. Det blir derfor viktig å se på hva barn mener er god kvalitet i barnehagen.

Samtidig skal oppgaven se det hele fra et ledelsesaspekt og finne svar på hvordan barnehageledere kan arbeide med kvalitetsutvikling som inkluderer barns perspektiv på kvalitet. Tradisjonelt sett baseres kvalitetsutvikling i barnehagene på de ansattes ønsker om kompetanseheving eller styring utenfra, men jeg ønsker å se om ledere kan bruke barna som inspirasjon til valg av retning og metode på kvalitetsarbeidet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette som bakteppe har problemstillingen, som skal være veiledende for oppgaven videre, blitt slik:

«Hvordan kan ledere i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?»

I tillegg til problemstillingen vil følgende forskningsspørsmål være med på å gi retning til oppgaven:

- *Hvilket syn har barn på kvalitet i barnehagen?*

- *Hvilke diskurser preger kvalitetsforståelsen hos styrerne?*

1.3 Tidligere forskning

Av tidligere forskning på kvalitet og kvalitetsutvikling har det blitt mange undersøkelser å basere seg på, men få, om noen, har barneperspektivet som grunnlag for kvalitetsutvikling. Derfor vil forskningen som presenteres være tilgrensende, og ikke helt lik.

Universitet i Stavanger publiserte i 2019 en rapport med resultater fra forskningsprosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBan) (Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tunland, Velde & Bjørnestad, 2009). Studien har sett på hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet og hva slags pedagogisk virksomhet som foregår i disse barnehagene (Alvestad, et al., 2019, ss. 8-9). Resultatene av forskningen var tydelige. God kvalitet ble kjennetegnet med en blanding mellom strukturelle og prosessuelle faktorer, som for eksempel en personalgruppe med stabilt oppmøte og høy kompetanse, som også var ivrige og imøtekommende (Alvestad, et al., 2019, s. 69).

Prosjektet «Trygg før 3» anerkjenner prosessuell kvalitet og relasjonell interaksjon som de viktigste ingrediensene i arbeidet med små barn og har valgt å se på det i gjennomføringen av «Trygg før 3» i ulike barnehager. Det påpekes at siden de strukturelle kvalitetsrammene i norske barnehager er relativt like, er kvalitetsforskjellen mellom barnehager ofte et resultat av varierende prosessuell kvalitet (Buøen, Lekhal, Lydersen, Berg-Nielsen, & Drugli, 2021, s. 2). Studien har basert seg på CLASS, som vi kommer mer tilbake til i teorikapittelet, og handler mye om observasjon, vurdering og refleksjon rundt interaksjonene. Forskningen konkluderer med at «Trygg før 3» har en positiv effekt på relasjoner mellom pedagoger og småbarn (Buøen, et al., 2021, s. 10)

Gotvassli & Vannebo (2016) gjennomførte en studie som så på kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagesektoren som en masteridé, og hvordan disse masterideene ble tatt i bruk som ferdige pedagogiske opplegg og kvalitetsverktøy i barnehagene (s. 20). Studien ble gjennomført ved bruk av en survey-undersøkelse, 10 intervjuer og en stor dokumentgjennomgang fra blant annet OECD, Utdanningdirektoratet, kommuner og barnehager. I tillegg fikk de datagrunnlag fra en undersøkelse gjort eksternt av TFoU (Gotvassli & Vannebo, 2016, ss. 22-23).

Resultatene av studien sier blant annet at både styrere og eiere får flere tilbud fra ulike leverandører om bruk av ferdige pedagogiske opplegg og kvalitetsverktøy, og en god andel tar i bruk disse pakkene – noen i større grad enn andre (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 28). Det

blir også klart at kvalitet og kvalitetsutvikling er en typisk masteridé, med stor utbredelse, som er både institusjonalisert og selvbegrunnende (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 27).

Nylig ble det publisert en undersøkelse gjort av Forandringsfabrikken som gjennom samlinger og samtaler med barn i alderen to til fem år har funnet ut hvordan barnehagen oppleves for 722 barn (Forandringsfabrikken, 2022). Utgangspunktet for undersøkelsen er mangelen på barns perspektiv i forskning på barnehage, som Forandringsfabrikken søker å gjøre noe med. De trekker tidlig fram Barnehageloven § 3, som sier at barn skal få uttrykke seg om den daglige virksomheten i barnehagen og i saker som gjelder barnet. Samtidig viser undersøkelsen deres at 57% av barna vet ikke at de har rett til å være med å bestemme, mens 61% av barna synes det er dumt når voksne bestemmer i barnehagen (Forandringsfabrikken, 2022, s. 10).

Resultatene av undersøkelsen er mange, men spesielt interessant er det at barn opplever det som tillitsvekkende at voksne samarbeider med dem. Barn opplever barnehagen som en tryggere arena, om de selv får samarbeide med de voksne i saker som opptar dem. Den viser også at de aller fleste barn faktisk har lyst til å være med å bestemme, og at barn så unge som to år klarer å gi uttrykk for hva som er viktig for dem (Forandringsfabrikken, 2022, s. 13).

Mangelen på barneperspektivet er fremtredende i de studiene jeg har funnet om barnehagens kvalitet, med unntak av Forandringsfabrikkens «Trygt for oss» (2022). Dette underbygger i stor grad mitt ønske om å søke barns perspektiv, også i arbeidet med ledelse av kvalitetsutvikling. Barneperspektivet har en tendens til å forsvinne i det øyeblikket barnehagens fremtid skal diskuteres, både i barnehagen og i politikken, og da ønsker jeg at denne oppgaven skal prøve å gi barn en stemme som kan være med å kaste nytt lys over et så komplekst tema som kvalitet. Dette har også vært en medvirkende faktor til at jeg har valgt å gjennomføre intervjuer med både ledere i barnehagen og et utvalg barn for å søke deres perspektiv.

1.4 Hvorfor kvalitetsutvikling?

For å kunne si noe om hva kvalitet i barnehagen er, må vi vite noe om hvorfor kvalitet har blitt et så fremtredende fokus de siste årene. Mest fremtredende er den store endringen fra det kvantitative fokuset på å ha nok barnehager til å kunne tilby full barnehagedekning i Norge, til fokuset på om barnehagetilbudet er godt nok rent kvalitetsmessig (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 18). Med tilnærmet full barnehagedekning har kravet om kvalitet blitt større, og det kommer blant annet tydelig frem i (Meld. St. 41 (2008-2009)) *Kvalitet i barnehagen*. Den

fremhever viktigheten av god barnehagekvalitet og personalets kompetanse som forutsetning for god kvalitet i barnehagen. Likevel, dette sier ikke veldig mye om hvor kvalitetsfokuset stammer fra.

For å kunne forstå opprinnelsen må vi redegjøre for det som kalles en masteridé. En masteridé er en popularisert idé om ledelse av organisasjoner, hvordan de skal utformes, hvilken måte planer og rutiner gjennomføres og brukes og hvilken ledelse som er å foretrekke med alt dette som bakgrunn (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 19). Videre må en masteridé forstås som en ide som har fått mye medvind og tilslutning, og derfor har kraft til å endre og legitimere endring i organisasjoner på tvers av sektoren de befinner seg i. Masterideen har gjerne et diffust opphav, men ideene som presenteres er selvbegrunnende – det er ingen som er uenige i at kvalitetsutvikling er positivt for barnehagesektoren (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 21).

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler, hvorav kapittel 1.0 er en presentasjon av tema og problemstilling. Kapittel 2.0 presenterer det teoretiske grunnlaget for analysen og drøftingen som vil foregå i kapittel 5.0. Kapittel 3.0 er metodekapittelet, og viser til fremgangsmetoden som er brukt for datainnsamling, analyse og ulike etiske forhold som må tas hensyn til. Empirien, altså data fra intervjuene, presenteres i kapittel 4.0, før drøfting og analyse av empirien gjøres i kapittel 5.0. Det siste kapittelet er en sammenstilling av drøftinger og analyser, og forsøker å gi konkrete svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Teori

2.1 Hva er barnehagekvalitet?

Regjeringen har tre målsettinger når det kommer til kvalitetsheving i barnehagene. Det er å sikre at alle barnehager har likeverdige og høy kvalitet, barnehagen som læringsarena skal styrkes og alle barn skal få være en del av et inkluderende fellesskap (Gotvassli K. A., 2020, s. 21).

Utdanningsdirektoratet (Udir) referer til tre typer kvalitet; strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Førstnevnte er den mest målbare kvaliteten vi finner i barnehagen. Eksempler er ratioen for voksen-barn, lekeareal per barn, utdanning eller økonomi i barnehagen. Strukturkvaliteten kan gjerne også refereres til som kriteriekvalitet, ettersom den kan kartlegges og måles ut fra et sett objektive kriterier (Gotvassli K. A., 2020, ss. 40-41).

Prosesskvaliteten, som også kan kalles opplevelseskvalitet, er av mer subjektiv art og sier noe om alle de relasjonene, prosessene og samhandlingene som skjer i barnehagen, og nettopp derfor er denne kvaliteten vanskelig å måle (Gotvassli K. A., 2020, s. 41). Udir presenterer prosesskvaliteten som «lyttende og omsorgsfullt samspill mellom voksne og barn» og «godt samarbeid mellom hjem og barnehage» (Utdanningsdirektoratet, 2017), så man kan fint si at Gotvassli har åpnet begrepet noe. Han trekker fram at prosesskvaliteten sier noe om hvordan pedagogikken i barnehagen gjennomføres i praksis, relasjonene barna får erfaring med og at barna får oppleve omsorg og medvirkning i egen hverdag (Gotvassli, 2020, s. 41).

Resultatkvaliteten er i utgangspunktet ikke en kvalitetstype i seg selv, men mer et resultat eller summen av den strukturelle og prosessuelle kvaliteten (Gotvassli, 2020, ss. 41-42). Udir oppsummerer resultatkvaliteten med at det kan handle om barns trivsel, eller barnas språklige, kognitive eller sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I arbeidet med måling og vurdering av kvalitet forholder vi oss til en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming. Førstnevnte brukes til å vurdere og måle den tallbaserte strukturelle kvaliteten (Schei & Kvistad, 2012, ss. 90-91).

Prosesskvaliteten er mer komplisert, da den relasjonelle kompetansen i personalet ikke nødvendigvis kan tallfestes. Dette kan være didaktiske ferdigheter eller den etiske og relasjonelle kompetansen personalet har, men som ikke kan måles ved bruk av tall (Schei & Kvistad, 2012, ss. 92-93). Om en har en kvalitativ tilnærming til måling av denne typen kvalitet vil søkelyset havne på egenskaper ved kvalitet som fenomen. Opplevd kvalitet blir sentralt i en kvalitativ tilnærming, og den er gjerne subjektiv ut fra hvilken aktør en spør; unger, foreldre eller ansatte i barnehagen. I krysningspunktet mellom disse aktørene bør kvalitetsvurderingen finne sted, og her er det nødvendig med utfyllende vurderingsmetoder for å få tak i kunnskapen om kvalitet som ligger der (Schei & Kvistad, 2012, s. 93).

Skal en vurdere barnehagens kvalitet må barneperspektivet fram. Problemet ligger i at det å få tak i barns stemmer og perspektiver rundt kvalitet kan være vanskelig. Barnesamtaler og intervju er likevel fine startpunkt for en slik «stemmeinnhenting», så lenge samtalen blir bearbeidet og reflektert over i etterkant (Schei & Kvistad, 2012, s. 93). Det er videre viktig å finne andre metoder for å finne barnas perspektiv, da et intervju ikke vil være relevant for 1-åringene i barnehagen.

Personalets kompetanse må også fremheves som en viktig indikator på barnehagekvalitet, og denne kompetansen må synliggjøres for å tydeliggjøre kvaliteten på arbeidet som gjøres. Systematisering av praksisfortellinger som gir indikasjoner på personalet

sin kompetanse og relasjonene deres med barna, vil også si mye om barnehagekvaliteten, både på individnivå og barnehagen som helhet (Schei & Kvistad, 2012, ss. 93-94).

2.2 Etikk

Etikkens kjerne ligger i urettferdigheten. Vi som mennesker har en iboende trang til å gripe inn når vi opplever noe som oppleves galt eller urettferdig (Vetlesen, 2007, s. 9). Dette kan være ved en krenkelse, hvor en person opplever en urett mot seg selv. Denne krenkelsen handler om at ens egen menneskeverd blir sett ned på, fremfor å bli anerkjent (Vetlesen, 2007, s. 14).

Vetlesen (2007) argumenterer for at moralske spørsmål kan besvares ved å ta hensyn til argumenter som er så gjennomtenkte, gjennomdiskuterte og gode at alle kan være enige i gyldigheten av argumentene. Så, gode argumenter er viktige i besvarelsen av moralske spørsmål. Hvis en person handler ut fra argumenter som tilsier at handlingen er riktig, da sier vedkommende at argumentene som tilsier at handlingen er feil, ikke er gode nok (s. 17). En kan likevel velge å gjennomføre en handling i strid med argumentene, eller som Platon kalte det; i strid med bedre vitende eller i strid med rett innsikt (Vetlesen, 2007, s. 18).

2.2.1 Nærhetsetikk

Lévinas mener at i all pedagogisk virksomhet ligger det et ufravikelig etisk forhold og fenomen som man ikke kan se bort fra (Henriksen, 2004, ss. 528-529). Lévinas har en tanke om at det er gjennom å forholde seg til andre og møte dem, at vi blir til de menneskene og individene vi selv er. Vi ser oss selv og verden rundt oss med andre briller, og det er gjennom de andre vi utvikler oss (Henriksen, 2004, s. 529).

Lévinas trekker frem Den andres ansikt når mennesker møtes, og er essensielt i nærhetsetikken. Ansiktet uttrykker noe og fremstår som noe annet enn bare et rent objekt. Ansiktet vekker en etisk bevissthet i oss, da det er nakent og ubeskyttet. Barn trekkes spesielt fram som eksempler på dette, da de utleverer seg til dem de har tillit til på en helt uforbeholden måte. Der Den Andre utviser tillit til et individ, krever det at vedkommende tar vare på tilliten, fordi man automatisk får et ansvar for Den Andre i slike møter (Henriksen, 2004, ss. 533-534).

Lévinas syn på etikk er at den ikke kan baseres på gjensidighet og likevekt mellom individer, men heller baseres på en asymmetrisk relasjon til Den andre. Han ser på etisk ansvar som noe en ikke kan velge, da man er ansvarlig for andre uavhengig av hva en bestemmer seg for (Vetlesen, 2007, ss. 104-105). Nærhetsetikkens sentrale tanke er at de

største og viktigste moralske føringene for handlingene våre skjer i dette møtet med Den Andre (Vetlesen, 1996, s. 8).

Ved å ta utgangspunkt i denne forståelsen av et møte mellom jeg-et og du-et, fremkommer det også et perspektiv på hva en moralsk handling er. En moralsk handling handler om å svare til den andre som en har ansvaret for. Når dette ansvaret vises som en handling, viser den tilbake på bestemte fenomener som har skjedd før handlingen, og som er utgangspunktet for handlingen som viser ansvar for Den andre. Et slikt fenomen kan være tillit eller åpenhet. Altså, nærhetsetikken trekker fram at moralske handlingsvalg skjer som følge av fenomener som oppstår i relasjonen mellom jeg-et og Den andre, og de handlingsvalgene som tas skal etter beste evne være i samsvar med fenomenene (Vetlesen, 1996, s. 8).

2.3 Diskurs

Diskursbegrepet ble introdusert i «Diskursens Orden» (Foucault, 2018), og var tiltredelsesforelesningen til Foucault ved Collège de France i 1970. Foucault forklarer diskurs som noe som tar makt fra subjektet – det er mennesker som gir makt til en diskurs, gjennom samtale, dialog og handling (Foucault, 2018, s. 7-8). Amundsen (2003) forklarer Foucaults tanker om diskurs på en ryddig måte; diskurser kan tidvis utøve et press og en makt på andre diskurser, og derfor vil denne diskursen kunne få monopol på et område – for eksempel innenfor barnehagekvalitet. Diskurser gir et perspektiv på verden, og påvirker måten å tenke og handle på, og påvirker derfor praksisen vår (s. 56).

Foucault trakk frem tre hovedkategorier av prosedyrer som er med å kontrollere, organisere, produsere og styre diskursene i samfunnet. Den første er prosedyrer som utelukker utsagn fra diskursen, mens den andre er prosedyrer som kontrollerer og ordner diskursen fra innsiden. Den siste prosedyren er den som regulerer adgangen til diskursen (Hammer, 2017, s. 110). For oppgavens del er spesielt interessant å se på noen av prosedyrene som regulerer adgangen til diskursen og hvem som skal få lov til å «føre» diskursen. Foucault trakk fram ritualet, en kvalifisering, som en prosedyre for å kunne få lov og rett til å føre diskursen. Diskurssamfunnet ble også trukket fram av Foucault, hvor rommet diskursen sirkulerer i avgrenses til å gjelde bare innenfor det bestemte rommet (Hammer, 2017, s. 112).

En diskurs skal hjelpe til med å løfte blant annet temaer og strategiske mulighetsrom opp i lyset, og har gjerne en kraft i seg slik at uenigheter legges til side. Diskursen har formativ effekt, altså en endringskapasitet, i det miljøet den påvirker (Hammer, 2017, s. 92). En diskurs må videre sees i kontekst, da det ikke er nok å se på hvordan ting er her og nå. En

må se på diskursens opprinnelse, hvordan den har utviklet seg og hvilke virkninger den har hatt. Enkelte diskurser styrker seg nemlig gjerne over tid, mens andre endres eller forsvinner helt (Hammer, 2017, s. 93).

Som vi ser, er diskurser dynamiske. Det som gjelder her og nå er ikke det som nødvendigvis gjelder ved neste korsvei. Det som bestemmer retningen ved neste korsvei er det mest interessante ved diskursen, da et samspill mellom handling, utsagn og objekter konstruerer en virkelighet som gir retning videre. Det er altså ikke språket i seg selv som «bestemmer» diskursen, men det er samspillet mellom det som sies og det som gjøres som styrer diskursen, i tillegg til det som gjøres i etterkant av det som har blitt sagt og gjort (Hammer, 2017, s. 95). En kan derfor si at diskursen er de prosessene hvor virkeligheten møtes, arbeides med, ordnes og får retning, hvor en ser på hvordan virkeligheten framstår, formes og endres, istedenfor å se på hva virkeligheten er (Hammer, 2017, s. 96).

2.3.1 Diskursetikk

Når det prates om diskurs er det også nærliggende å nevne diskursetikk, her i lys av Jürgen Habermas sin tolkning, da dette etiske aspektet også er relevant for oppgaven. Habermas ser på diskurs som dialog, og gjennom dialog er det mulig å samtale og argumentere seg fram til felles normer for hva som er rett å gjøre. Dette er diskursetikken – etiske handlingsnormer må komme fra diskursen, eller diskusjoner, hvor «det beste argumentet» vinner frem og skaper felles enighet (Dahlberg, Moss, & Pence, 2013, s. 28).

Habermas trekker også fram at i all diskusjon hvor vi krever forståelse av andre, må språket som brukes være basert på de «retningslinjene» som diskusjonen allerede har lagt. I tillegg skal diskusjonen være åpen for alle som har interesse av den, og det er viktig at alle partene som berøres av diskusjonens utfall skal få komme med sine synspunkt om emnet (Schou, 2004, ss. 644-645).

2.4 Kvalitetsdiskurser

Når det kommer til barnehagekvalitet er det mange som har ulike forståelser og tanker om emnet, og det er mange interessenter som ytrer meningene sine om det; politikere, institusjoner, foreldre, eiere og ansatte i barnehagen. Likevel er det i hovedsak to forståelser av barnehagekvalitet som dominerer feltet i dag, og de finner vi i form av to ulike kvalitetsdiskurser.

Den første kvalitetsdiskursen, som også er den som er mest utbredt, er forståelsen av barnehagekvalitet som noe som kan operasjonaliseres og at kvalitet bør måles (Gotvassli, 2020, s. 35). Denne diskursen peker på kvalitet som et sammensatt fenomen, der man

gjennom å finne gode kriterier og måleverktøy vil kunne fange essensen av barnehagekvalitet, for så å dokumentere funnene for å legitimere barnehagen som organisasjon (Gotvassli, 2020, s. 34). Denne kvalitetsdiskursen er den som er mest fremtredende i politiske styringsdokumenter.

En iboende svakhet i denne kvalitetsdiskursen er «blindsonen» som oppstår i forskning på denne typen kvalitet. Når fokuset er kvantitativ kvalitet, hvordan kan man måle de små møtene mellom barna, eller barn og voksne? Hvordan kan dette objektiviseres og generaliseres, og hvem skal definere denne kvaliteten (Gotvassli, 2020, s. 34)?

Trenden internasjonalt er i tråd med denne diskursen, og det arbeides med å finne standarder for barnehagekvalitet og hvordan den kan måles. Et insentiv for dette operasjonaliseringsfokuset kan ses i sammenheng med de økonomiske investeringene som har blitt gjort og gjøres i barnehagen; det er av større samfunnsøkonomisk interesse å vite at pengene og kunnskapen som investeres faktisk gir utbytte (Gotvassli, 2020, s. 36).

Den andre kvalitetsdiskursen sier at det vil være feil å standardisere og måle kvalitet, da kvalitet sees på som dynamisk og verdigavhengig. Videre kritiserer denne diskursen kvalitetsretorikken, som preges av evaluering, standardisering, objektivitet og måling. Dette vil da påvirke aktiviteter i barnehagen, som i utgangspunktet må gjennom den samme målingen og standardiseringen. Diskursen påpeker at dette er motstridende med den barnehagen vi har i Norge, som baserer seg på å ha dynamiske barnehagehverdager hvor verdier og barn som subjekter skal stå sentralt. Det siste ankepunktet denne diskursen har mot kvalitetsbegrepet er at det i stor grad er knyttet til New Public Management i tankemåte, hvor det som skal være en velferdstjeneste, barnehagen, blir en del av et stadig tøffere konkurransemarked (Gotvassli, 2020, s. 34).

Utover disse to dominerende diskursene har Dahlberg et al. (2013) sett på den rådende kvalitetsdiskursen, og rettet øynene mot det de kaller for «discourse of meaning making», eller en meningsdanningsdiskurs, fremfor dette kvalitetsfokuset. Intensjonen med kvalitet, er ifølge Dahlberg et al. (2013), å vurdere i hvilken grad en institusjon tilpasser og presterer med utgangspunkt i et ideal for prestasjon (s. 112). Derfor peker de på at det er probematisk at kvalitetsstudier som har blitt utført ikke har tatt hensyn til variabler som ulikhet, subjektivitet, ulike perspektiver eller kontekst (Dahlberg et al., 2013, s. 109).

En meningsdanningsdiskurs handler først og fremst om å skape forståelse i arbeidet med små barn, og skape en mening om hva som foregår (Dahlberg et al., 2013, s. 112). Det er også et stort fokus på å finne ut hva som faktisk er godt arbeid i møte med barn, som også kvalitetsdiskursen fokuserer på. Forskjellen er at i en meningsskapende diskurs ser en ikke

nødvendigvis på «godt arbeid» som noe universelt, men heller som et kontekstuellet konsept; det som er godt arbeid i en barnehage, trenger ikke være det i en annen, fordi konteksten er annerledes (Dahlberg et al., 2013, s. 113).

Pedagogisk dokumentasjon trekkes fram som et viktig måleredskap av kvalitet, men da som kilde til å skape reflekterende praksis. Slik vil hver enkelt barnehage kunne skape pedagogisk innhold som tar utgangspunkt i personalets verdier og barns interesser. Ved å legge til rette for slik meningsdanning, preget av refleksjon, dialog og meningsbrytning, vil innholdet i barnehagen utvikles (Gotvassli, 2020, s. 35).

Et annet viktig punkt innen en meningsskapende diskurs er møter og dialog som verktøy for å skape forståelse. Diskursen henter inspirasjon fra blant annet sosial konstruksjonisme, hvor forståelse skapes i samspill med andre. Det er her dialogen, og møtesteder for å ha plass og tid til dialog, er viktig (Dahlberg et al., 2013, ss. 113-114).

2.5 Barns medvirkning

I arbeidet med barns medvirkning er det enkelte forutsetninger som skaper forståelse for barns rett til medvirkning, og praktiseringen av det. Først og fremst kreves det en tanke om barn som subjekter og human-beings, hvor de har egenverdi og har krav på å bli respektert allerede fra barnsben av (Bae, 2012, s. 18).

Videre er det nødvendig å påpeke at barns rett til medvirkning også inkluderer de yngste barna. En misoppfatning har vært at de yngste er for små til å medvirke, som igjen har ført til at de små barnas ytringer og ytringsformer har blitt både undervurdert og lite prioritert (Bae, 2012, ss. 18-19). Som det også nevnes, er fokuset på barns uttrykksmåter viktig, da mange kommunikasjonsmetoder er ikke-verbale og krever en annen oppmerksomhet for å kunne fanges opp. Også gjennom ikke-verbale kommunikasjonsmetoder vil det dukke opp innspill til medvirkning, men det krever voksne som er oppmerksomme på de mange formene for dialog som finnes i en barnegruppe (Bae, 2012, s. 19).

Samtidig skal ikke små barns medvirkning reduseres til å eksempelvis bare handle om å velge mellom voksenbestemte alternativer i fastsatte barnemøter. Det kreves en relasjonell tilnærming til medvirkningen, og den må foregå gjennom hele dagen. Barns medvirkning, enten de er små eller store, begrenser seg ikke til å gjelde i bare samlingsstunden fra 09.00 til 09.30. Den begrenser seg heller ikke til å gjelde etter at barna har lært seg å prate, eller har fylt tre år. Medvirkningsretten gjelder hver dag, hele dagen, for alle barna, og da må de voksne være lydhøre og oppmerksomme på barnas signaler (Bae, 2012, ss. 19-20).

I implementeringen av barns medvirkning kan det være utfordringer knyttet til de voksnes tilnærming, da de tidvis kan overdrive ved å spørre etter barnas syn *for* ofte, som igjen vil gå utover barnas rett til å *ikke* uttrykke seg. Barna vil miste barnligheten ved å være «uansvarlig» (Bae, 2012, ss. 20-21). Barn skal stå fritt til å velge å ikke uttrykke seg og velge, og her er det opp til barnehagepersonalets skjønn for å vite når og hvordan barna skal få komme med innspill. Risikoen ved å tillegge barn for mye ansvar for å velge og bestemme i alle mulige situasjoner er at de kan bli påtvunget å være for selvstendige. Dette vil da gå på bekostning av barnas behov for omsorg og deres behov for at de voksne tar ansvar for dem (Bae, 2012, s. 21).

Et annet prinsipp for forståelse og praktisering av barns medvirkning i barnehagen er at medvirkning må forstås i sammenheng med andre hensyn, i lys av en helhetlig og relasjonell fortolkning (Bae, 2012, s. 21). Eksempelvis er det ikke nok å gi barn en stemme og lytte til den, men ikke legge til rette for at det de sier følges opp. Hvis det ikke gjøres en helhetlig vurdering eller refleksjon rundt barns medvirkning er det mulig at medvirkningen reduseres til en løsning som er på de voksnes premisser; de får velge mellom allerede bestemte alternativer, deres stemmer blir ikke fulgt opp og de har ikke en reell påvirkningsmulighet på sin egen hverdag (Bae, 2012, s. 22).

Det siste prinsippet som nevnes av Bae (2012) er at en helhetlig og relasjonell forståelse av medvirkning krever en refleksiv praksis (s. 23). En praksis hvor barns rett til medvirkning gjennomføres ved hjelp av gode relasjoner til omsorgspersoner, som igjen tar barns barns perspektiv og stemme på alvor (Bae, 2012, s. 23). For å kunne realisere barns rett til medvirkning må de tradisjonelle voksenrollene utfordres og gjerne sees i sammenheng med relasjonen mellom barn og voksne. Det er en gjensidig avhengighet mellom voksne og barn i barnehagen, da begge parter er i utvikling og er avhengige av hverandre for å utvikle seg og lære (Bae, 2012, s. 24). Voksne i barnehagen kan ikke sette seg tilbake og la barna bestemme alt, for så å kalle det medvirkning. De må være tilstede og gi barna støtte, mens de sammen med barna konstruerer kunnskap om hverdagen (Bae, 2012, s. 24).

I barnehagens praksisfelt har det vært ulike forståelser av medvirkningsbegrepet, men i stor grad at barns medvirkning var knyttet til muligheten til å velge (Bae, 2018, s. 48). Utover at det er en veldig forenklet forståelse av medvirkningsbegrepet, er det også en veldig individrettet forståelse, hvor fellesskapets betydning og kulturell betydning levnes liten verdi (Bae, 2018, s. 49). Forståelsen kan ses i sammenheng med en markedsorientert retorikk fra eksempelvis tidligere utgaver av barnehageloven og ulike Stortingsmeldinger (Bae, 2018, s.

48). Rammeplanen fra 2017 hadde derimot en annen retorikk, hvor fellesskapet blir fremhevet i langt større grad enn tidligere (Bae, 2018, s. 52).

2.6 Barnet som subjekt

Som nevnt i foregående kapittel er det nødvendig med et syn på barn som subjekter, om det skal være mulig å la barna ha reell medvirkningsrett i barnehagen. Dette bekreftes også av Østrem(2020) – skal en ha fokus på barns medvirkning, er det en forutsetning at de voksne har en forståelse av hva et menneskelig subjekt er(s.19). I det å anerkjenne barn som subjekter finnes det et underliggende problem, da anerkjennelse forutsetter gjensidighet. Problemet ligger i at barn og voksne har en asymmetrisk relasjon, som så godt som umuliggjør gjensidighet (Østrem, 2020, s. 20).

For å forstå hva et subjekt er henviser Østrem (2020) til Charles Taylor, en kanadisk moralfilosof, og Seyla Benhabib, en tyrkisk-amerikansk filosof, og teorien om *Selvet*. Taylor viser til at individuell identitet er det viktigste premisset for å forstå subjektet. Han mener også at det individuelle subjektet og det *autentiske selvet* eksisterer i relasjon til andre samtalepartnere (Østrem, 2020, s. 20). Benhabib peker på sin side på det *situerte selvet*, altså at subjektet sin autonomi aldri vil være absolutt, fordi subjektet alltid vil være plassert i en eller annen situasjon eller kontekst, eller utvikles innenfor relasjonelle rammer (Østrem, 2020, s. 20).

2.6.1 Taylors teori om et individuelt og autentisk selv

Det autentiske selvet bygger på en rett til å anerkjennes som enkeltindivid og en erkjennelse av at identiteten vår påvirkes og formes av andre individers anerkjennelse. Anerkjennelse fra andre er, ifølge Taylor, et livsnødvendig behov for mennesker (Østrem, 2020, s. 21). Identitet utvikles i samspill og dialog med andre, noe som gjør språket til et sentralt element for å kunne identifisere oss selv som individer (Østrem, 2020, s. 21).

Taylor fremhever også det han kaller for samspråksvever, som det individuelle og autentiske selvet er en del av. I korte trekk handler det om at et subjekt bare eksisterer i samhandling og relasjon til ulike samtalepartnere (Østrem, 2020, s. 20).

Det fremheves også en tanke om at hvert enkelt menneske er menneske på sin unike måte; med egne mål og målepunkter. Det som er riktig og et godt liv for et menneske, kan være det komplett motsatte for et annet (Østrem, 2020, s. 22).

2.6.2 Benhabibs teori om det *situerte selvet*

Seyla Benhabibs forståelse av subjektet er at det er individuelt og autonomt, samtidig som at det innehar en egen identitet som evner å reflektere utover, så vel som innover mot seg selv.

Som Taylor mener også hun at selvet og identiteten skapes i relasjon med andre og samfunnet, gjerne gjennom kommunikasjon med andre. Hun mener at mennesker som er i dialog med andre, i en samspråksvev, vil være en del av en kontinuerlig læringsprosess, da man stadig vil vite hvordan man skal respondere på det andre sier og hvordan man skal prate til og med dem (Østrem, 2020, s. 28).

Benhabib mener, gjennom Habermas og Meads, at et situert selv og «jeg-et» blir bare til når det er en del av et «vi», og et fellesskap som består av dialog og handling (Østrem, 2020, s. 29). Det impliserer at man ikke er et individ før en er en del av et fellesskap, da det er fellesskapet og gruppene vi er en del av som definerer oss som individer (Østrem, 2020, s. 30).

2.6.3 Anerkjennelse av barnet som subjekt

Når det kommer til å anerkjenne barn som subjekt, er det som tidligere påpekt nødvendig å møte barna med en tanke om at relasjonen skal være et slags subjekt-subjekt-forhold, hvor de voksne anerkjenner at den andre parten, som i dette tilfellet er barna, har perspektiver som ses på som gyldige. Denne gyldigheten skal gjelde uavhengig av om perspektivene til subjektet kommer i konflikt med den voksnes egne perspektiver (Østrem, 2020, s. 40). I møter med barn som subjekt er denne anerkjennelsens konfliktualitet viktig å ta hensyn til, ettersom at maktbalansen og relasjonen mellom voksen og barn er asymmetrisk (Østrem, 2020, s. 40).

Anerkjennelse av barn kan ses med ulike perspektiver. For oppgavens del er det interessant å trekke inn Fraser sin definisjon, som vektlegger at anerkjennelse handler om at man får status som likeverdig og fullverdig partner i ulike settinger og interaksjoner (Østrem, 2020, s. 41). En slik forståelse av anerkjennelsesbegrepet, hvor det å anerkjennes som subjekt innebærer å være en fullverdig partner og være en del av en jevnbyrdig sosial relasjon, kommer også med utfordringer. Utfordringene kommer som følge av at relasjoner er asymmetriske, at jevnbyrdighet i stor grad er mangelvare og at det finnes sosiale hierarkier som skaper denne asymmetrien (Østrem, 2020, s. 41). For å møte disse utfordringene er det viktig å se på anerkjennelse som en prosess, hvor de eventuelle løsningene man skulle finne ikke er allmenngyldige, men heller situasjonsbetinget. Slik vil man også kunne se at etiske spørsmål knyttet til anerkjennelse ikke nødvendigvis har et endelig svar (Østrem, 2020, s. 41).

Når det kommer til å se barn som subjekt er det også mye å hente fra Berit Bae. I en artikkel, publisert på Regjeringen sine nettsider i 2007, redegjorde hun for pedagogiske konsekvenser ved å se barn som subjekt. Bae nevner først og fremst paradigmeskiftet i synet på barn som kom på midten av 2000-tallet, hvor barn ble sett på som human-beings,

fullverdige og kompetente mennesker, og ikke bare human-becomings, hvor fokuset ligger på hva barna mangler for å bli fullverdige mennesker som voksne. I dette ligger det også en tingliggjøring av barn, hvor de blir sett på objekter som skal formes, fremfor subjekter med egenverdi (Bae, Regjeringen.no, 2007).

Bae henviser til barnehageforskning på temaet, og trekker ut tre kategorier med utgangspunkt i de voksnes holdninger til barna. Der er det en kategori som ser på barn som human-beings, som ble kalt «barn som medmenneske». Her gjøres det plass til barnas perspektiv, og det er viktig å følge intensjonen til barna og forhandle med dem. De resterende to ser på barns mangler i større grad, og henviser til barn som human-becomings (Bae, Regjeringen.no, 2007).

Berit Bae fremhever også viktigheten av at personalet må bevisstgjøres på sin rolle i det daglige arbeidet med å se barn som subjekt. Det er fire forhold som spesielt er viktig å skape bevissthet rundt og det er barns medvirkning, omsorg, barns lek og barnehagen som læringsmiljø.

2.7 Klokt lederskap

For å kunne arbeide med kvalitetsutvikling i barnehagen, uavhengig av hva som ligger til grunn for valg av tema for kvalitetsutviklingen, er klokt lederskap essensielt. Både for å sikre at barnehagen faktisk oppnår en kvalitetsheving, og for å kunne jobbe gjennom eventuell motstand som skulle oppstå. Men hva er egentlig klokt lederskap og hvordan kan det videre relateres til denne oppgaven?

Paul Otto Brunstad sier det enkelt og greit; det er en forskjell på å gjøre ting riktig, og å gjøre de riktige tingene. Der førstnevnte handler om å følge oppskrifter, planer, regler og prosedyrer, handler sistnevnte om utøvelse av ledelse i en situasjonsbetinget kontekst. En må ta hensyn til den situasjonen en selv står i, når ledelse skal utøves (Brunstad, 2009, s. 15).

Klokskap handler om timing, og at man evner å gjøre det riktige valget til riktig tid. Det handler også om å vite når og hvordan man skal ta i bruk det man har av formell og uformell kompetanse, i tillegg til å vite hvilken type kompetanse som behøves i situasjonen en står i (Brunstad, 2009, s. 16). Klokt ledelse i barnehagen er ikke nødvendigvis mangelvare, men som ellers i samfunnet preges barnehagen av et teknisk og instrumentelt fokus (Brunstad, 2009, s. 17), hvor økte krav om måling og standardisering er gode eksempler på akkurat dette.

Godt lederskap handler videre om relasjoner til andre mennesker, hvor en leder tar i bruk et språk som viser en forståelse av menneskene rundt seg og den verdenen de er en del av (Brunstad, 2009, s. 17). Klokskap og et godt språk er viktige egenskaper hos en leder, da

lederen vil kunne unngå misforståelser og farer, samtidig som at lederen vil kunne redegjøre for gode løsninger og muligheter i møte med utfordringer (Brunstad, 2009, ss. 17-18). Når en leder skal starte arbeidet med å forbedre en organisasjon, eksempelvis gjennom en kvalitetsutvikling i barnehagen, stilles det krav til klokskap som intellektuell dyd, da klokskapen gir hjelp til å velge det riktige middelet for å oppnå målet som er satt (Brunstad, 2009, s. 26).

Ledelse kan også sees på som en «grenseaktivitet». Altså, ledelse innen eksempelvis en barnehage skjer ofte i situasjoner der man ikke vet hva som er på den andre siden, og hvilke konsekvenser ledelsesutøvelsen vil ha videre (Brunstad, 2009, s. 32). I dette grenselandet står lederen helt på kanten av egen kompetanse, hvor egen erfaring ikke nødvendigvis er nok å støtte seg på. Valgene som treffes i dette grenseområdet sier mye om kvaliteten i lederskapet, og vil følgelig påvirke organisasjonen i tiden fremover (Brunstad, 2009, s. 33).

Å være leder for andre krever en leder som evner å skape entusiasme og engasjement, og klarer å få andre meg seg for å skape endring (Brunstad, 2009, ss. 35-36). I ledelsesbegrepet ligger det en iboende forståelse for at man som leder skal lede noe fra punkt A til punkt B. Det er ikke nok å ligge foran og dra, om en ikke har et startpunkt eller et endepunkt (Brunstad, 2009, s. 36). I denne bevegelsen vil det naturligvis oppstå både friksjon og motstand. Dette er nødvendig for å hindre at lederen misbruker posisjonen sin, så vel som at det er en kvalitetssikring over de avgjørelsene en leder tar (Brunstad, 2009, s. 37). Leders ansvar og oppgave blir å navigere gjennom denne motstanden så godt som mulig, og aller helst skape bevegelse i dem eller det som skaper motstand.

I en organisasjon finnes det alt for mange grenseområder og terskler til at en leder kan være på alle plassene for å utøve ledelse alene, og barnehagen er intet unntak her. Det er derfor viktig at også medarbeiderne – assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, barnehagelærere og pedagogiske ledere – utøver lederskap. Ved å formidle målsettinger og arbeidsmetoder for medarbeiderne i organisasjonen, vil de også kunne utøve lederskap som er i samsvar med det den øverste lederen ønsker (Brunstad, 2009, s. 38). I barnehagen vil det kunne være å følge opp barnehagens pedagogiske grunnsyn, Rammeplanen og/eller Barnehageloven.

Ved å gi den tilliten og ansvaret til medarbeiderne i organisasjonen vil ledelsen fordeles i hele systemet, som igjen vil styrke organisasjonen. Ved at lederen går foran og løser sine utfordringer i møte med et grenseområde på en god måte, vil dette påvirke resten av

personalet til å gjøre det samme og det er her fornyelse, vekst og utvikling av organisasjonen kan skje (Brunstad, 2009, s. 39).

2.8 Verdibevist ledelse

Verdibevist ledelse er viktig når det kommer til å lede kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barneperspektivet. Barnehagen er en institusjon som er bygd på grunnleggende verdier som blant annet respekt for menneskeverd, likeverd, solidaritet, omsorg, trygghet, medvirkning og anerkjennelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Når verdier er en så sentral del av den daglige praksisen i barnehagen er verdibevist ledelse et viktig element å redegjøre for.

En viktig klargjøring er forskjellen mellom *verdibasert*- og *verdibevist*-ledelse. I et verdibasert perspektiv kan all ledelse forstås som verdibasert, uavhengig av om ledelsen er god eller dårlig. Verdibevist ledelse har en mer bevisstgjørende tilnærming til verdier, og ser god ledelse i sammenheng med bevisstgjøring av spesielt de verdiene som utgjør organisasjonens idealer og verdiene som er en del av dens praksis (Aadland & Askeland, 2020, s. 13). En kan se på verdibevist ledelse som en mer fokusert og spisset variant av verdibasert ledelse, ettersom bevisstgjøringen av verdier sørger for at når avgjørelser og valg skal tas er de forankret i sterke begrunnelser, som er tatt med utgangspunkt i grunnleggende verdier som organisasjonen baserer seg på (Aadland & Askeland, 2020, s. 15).

Bevisstgjøring og begrunnelse er de to viktigste punktene å trekke fram når det gjelder verdibevist ledelse. Det å finne kjerneverdiene i ens egen organisasjon er ikke ensbetydende med bedre praksis, da det fort kan bli bare fine ord på papiret, mens reell etterlevelse ikke skjer. Ved å bevisstgjøres verdiene gjennom refleksjon over intensjoner, mønstre i praksis, konsekvenser ved handling og hvilke verdier som finnes i den daglige praksisen, vil en kunne bidra til å øke kvaliteten i barnehagen. På samme måte vil større fokus på begrunnelse, altså å redegjøre for eksempelvis pedagogiske valg ved å vise til hvilke verdier som påvirker valget, bidra til økt kvalitet (Aadland & Askeland, 2020, s. 15).

Vi skiller mellom verdier *for* praksis og verdier *i* praksis når det kommer til verdibevist ledelse. Førstnevnte handler om å velge seg en verdi i forkant av handlingsvalgene en møter i praksis, for så å etterleve denne verdien i de situasjonene som oppstår. Velger en verdier *i* praksis begynner man ikke med verdiene, men heller med handlingene. Ved å observere handlinger i praksis vil en kunne drøfte og diskutere seg fram til hvilke verdier som vises i handlingen som gjøres (Askeland & Aadland, 2020, ss. 44-45).

En barnehageleder som skal utøve verdibevist ledelse må ha stort fokus på barnehagens grunnverdier, de som sier noe om barnehagens identitet. Barnehagens formål må

også sees i denne sammenhengen, i tillegg til de etiske standardene som er satt til å påvirke arbeidet som gjøres. Lederen må også kunne oppdage de handlingene og avgjørelsene som gjøres i barnehagen som ikke er i tråd med de verdiene man prøver og ønsker å etterleve (Aadland & Askeland, 2020, s. 116). En verdibevisst leder har også et overordnet ansvar for å etablere og utvikle en felles verdibevissthet i barnehagen, og som et ledd i denne prosessen er det viktig å lede gjennom dialog og delegering. Gjennom dialog og delegering vil medarbeidere utvikle kompetanse og autonomi i arbeidet sitt, i tillegg til at de vil ta ansvar uten behov for detaljstyring fra ledelsen eller fastsatte manualer for arbeidet (Aadland & Askeland, 2020, s. 122).

2.9 Et helhetlig læringssyn

Norske barnehager skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling, og skal se lek, omsorg, læring og danning i sammenheng med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Dette er en tilnærming som blir fremhevet som en styrke av utenlandske forskere, som ser at denne tilnærmingen er langt mindre instrumentell og detaljstyrende når det gjelder mål og innhold enn andre land i Europa, samtidig som at den utviser stor grad av respekt for barn og barndommens egenverdi (Bae, 2018, s. 88). Likevel er denne helhetlige tilnærmingen under press av andre diskurser om læring, og spesielt den skoleforberedende tradisjonen (Bae, 2018, s. 89).

Gert Biesta (2017), professor i pedagogisk teori og politikk, sier det enkelt; utdanning medfører alltid risiko. Risikoen det snakkes om er at utdanning ikke handler om å krysse av skjemaer for gjennomført opplegg for barna. Det handler om å tenne en gnist i barna, et ønske om å lære mer og et ønske om å stille spørsmål ved det de lærer (s. 23).

Likevel er det slik at risikoreduisering er stadig mer aktuelt, også i barnehagesektoren. Politisk styring, myndigheter og OECD, en organisasjon som jobber for økonomisk vekst og fri handel, er eksempler på aktører som alle ønsker å redusere risikoen som er forbundet med utdanning. Dette kommer til syne gjennom økt læringspress, en skoleforberedende tilnærming, utstrakt kartlegging av barn og bruk av evidensbaserte programmer for å sikre barnas utvikling (Biesta, 2017, s. 23). En kan fint si at barnehagen er utsatt for et politisk press med ønsker om økt læringsutbytte for barna, og herunder økt fokus på kvalitet og kvalitetssikring (Bae, 2018, s. 87).

I styringsdokumentene nasjonalt har det vært en tendens til at evidensbaserte programmer, med skjemaer for kartlegging og observasjon, har vært den korrekte måten å arbeide med tidlig innsats på, for å avdekke «kunnskapshull» hos barna (Bae, 2018, s. 95). I

en typisk norsk barnehagetradisjon er kvalitetsfokuset rettet mot relasjoner mellom voksne og barn, og dette er fundamentalt for barnas utvikling (Bae, 2018, s. 95).

Kartleggingsskjemaer, utbyttebeskrivelser og generelt målinger av barna står i sterk kontrast til pedagogikken i barnehagen. I skolesammenheng er dette mer vanlig, og skolen har en pedagogisk tradisjon som er sterkere enn barnehagetradisjonen, som igjen fører til at barnehagetradisjonen taper terreng (Bae, 2018, s. 95).

2.9.1 Lek

Lek skal være en sentral del av det helhetlige læringssynet barnehagen står for, ettersom at lek er en sentral del av det å være et barn. For barn er leken meningsfull og en måte for å lære, utforske og forstå det de møter i hverdagen. Skal barn tas på alvor må også lekens betydning bli tatt på alvor av voksne (Østrem, 2020, s. 151).

Lek må også sees i sammenheng med anerkjennelsens konfliktualitet, da det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen i stor grad begrenser mulighetene barna har til å vise motstand mot de voksnes kultur. Gjennom leken får de en demokratisk barnestyrte arena for å yte motstand uten at det får konsekvenser for dem (Østrem, 2020, s. 151). Demokratiet er også viktig i barns lek, da de får en introduksjon til et demokratisk samfunn, hvor de prøver ut teorier, medvirker og samhandler med andre for å finne en vei videre for leken (Østrem, 2020, s. 151).

Barn opplever at barnehagen i størst grad er en plass for lek og vennskap, og det er nærmest en kjensgjerning at leken er typisk barn da de er fundamentalt lekende. Der barn og foreldre ser på lek, omsorg og vennskap som de viktigste elementene i barnehagen, har den politiske styringen likevel søkt mer mot skoleforberedende aktiviteter, økt læringstrykk og mer formell læring (Østrem, 2020, s. 152).

Leken kan også betraktes som et undringsspråk, som vi voksne også kan tolke og muligens forstå. Ved å ta i bruk leken som sitt språk, setter barna sammen erfaringene sine til noe de selv forstår (Amundsen, 2013, s. 160). Det de undrer på, eller interesserer seg for, er det ikke alltid de forteller til de voksne, men ved å ha voksne som er nær barns lek og viser interesse for den, vil en kunne oppdage mye i barnas lek som kan brukes i videre pedagogisk planlegging.

2.10 Hvordan fange barns perspektiv?

Barns perspektiv skal ha en plass i barnehagen og det er barnehagens ansvar at det gis rom for at disse perspektivene får komme til overflaten (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Spørsmålet er likevel hvordan en kan legge til rette for at barns perspektiv kommer fram. I

bunn må det ligge en tanke om barn som subjekt og faktiske muligheter for barns medvirkning. Vi skal se på enkelte elementer som kan legge til rette for barns perspektiver i barnehagen.

2.10.1 Det uforutsette og improvisasjon

I barnehagen vil en stadig komme over situasjoner en ikke hadde forutsett, og det er en kjensgjerning at hver dag er forskjellig. Ved å være god til å improvisere kan en skape gode situasjoner for å fremme barnas perspektiv, som siden kan brukes i en eventuell kvalitetsutvikling.

Improvisasjon handler i dette tilfellet om å oppsøke de situasjonene hvor det uforutsette kan skje, og å bruke det som skjer som en erfaring, uten å vite hvor veien går videre. For å kunne balansere denne tilretteleggingen for improvisasjon med de rammene som finnes i barnehagen, er autonomi – selvbestemmelse. Pedagogen må ha autonomi til å bestemme selv når en skal følge planen og når det er best å improvisere, samtidig som at barna også har autonomi til å velge om de vil delta i øyeblikket med improvisasjon (Løvlie, 2015, s. 268).

Vi snakker om at improvisasjon er prisgitt spontanitet, altså må noe oppstå for at det skal være mulig å improvisere. Dette spontane og uforutsette kan være en kilde til innsikt eller gi en opplevelse (Løvlie, 2015, s. 269), og det er denne innsikten og opplevelsen som potensielt kan gi muligheter for kvalitetsutvikling.

2.10.2 Det metaforiske vanntårnet

Mye tyder på at det ligger verdi i å ta turen ut av kontoret for å sondere terrenget til både ansatte og barn. Der man på kontoret får mye passiv kommunikasjon i form av mail, meldinger og dokumenter, vil et besøk ute på avdelingene gi den verbale kommunikasjonen som ledere gjerne foretrekker (Mintzberg, 2020, s. 42). I tillegg er det ute med barna det uforutsette oppstår og en kan komme i dialog med dem om stort og smått.

Ved å komme seg ut på avdelingene, i gangen eller på kjøkkenet til «vanntårnet» eller kaffeautomaten, om så bare for noen øyeblikk, vil en leder kunne få tak i mye verdifull «myk» informasjon, både fra ansatte og barn. Den myke informasjonen kan være alt fra ansattes sladder og spekulering, til barnas undringer. Grunnen til at denne informasjonen fremstår som verdifull er at den kommer i forkant – gårtdagens sladder er morgendagens nyheter (Mintzberg, 2020, s. 42). Ved å være i forkant vil en både kunne avverge mulige misnøyer fra personalet, så vel som å komme inn i det barnegruppa er brennende opptatt av som igjen kan brukes til utvikling av barnehagens kvalitet.

Et viktig aspekt ved ledelse i en slik sammenheng er informasjonshåndtering. En leder har ansvar for å overvåke omgivelsene for å få tak i informasjon som både er synlig og ligger mellom linjene, i tillegg til at lederen skal formidle informasjon til de rundt seg som ikke nødvendigvis ville fått tak i informasjonen selv (Mintzberg, 2020, s. 47).

2.11 Metoder for kvalitetsutvikling

Kvalitetsutvikling i barnehagen kan gjøres gjennom ulike metoder. Kompetanseheving er muligens den metoden som er mest brukt, og kan deles inn i intern, barnehagebasert og ekstern kompetanseutvikling (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, ss. 110-114).

Kort fortalt er intern kompetanseutvikling interne prosesser som skjer i hver enkelt barnehage ved bruk av for eksempel pedagogiske verktøy eller ressurser innad i barnehagen (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, s. 110). Barnehagebasert kompetanseutvikling handler om å løfte kompetansen til hele personalgruppa, på tvers av utdanning og erfaring (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, s. 111). Det handler om å bygge opp kvalitet innenfra ved bruk av kollektive læringsprosesser med utgangspunkt i egen barnegruppe og personalgruppe, hvor det jobbes prosessuelt med utviklings- og endringsarbeid (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, ss. 111-113). Ekstern kompetanseutvikling er kompetanseheving ved bruk av kurs eller formell utdanning (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, ss. 113-114).

I arbeid med kvalitetsutvikling er det viktig å være oppmerksom på de utfordringene som kan oppstå og hvordan man som leder kan arbeide for å komme seg forbi disse. En av de største fallgruvene er at assistenter og fagarbeidere ikke får nok eierskap til det pedagogiske arbeidet i barnehagen. De faller bort fra planlegging, dokumentasjon og evaluering, som igjen fører til at de ikke ser en sammenheng mellom arbeidet som gjøres og den pedagogiske begrunnelsen for det. Dette vil igjen føre til at det vil bli utfordrende å få evaluert arbeidet godt nok, og det er denne evalueringen som skal fungere som grunnlag for videreutvikling og forbedring av pedagogisk praksis (Gotvassli, 2020, s. 127).

2.12 Faser i et kvalitetsutviklingsarbeid

Kvalitetsutvikling er et endringsarbeid som ofte foregår over lengre tid, og en forutsetning for å lykkes med gjennomføringen er at arbeidet må forankres i barnehagen og at ledelsen må legge til rette for og støtte utviklingen. Har en gjort slike arbeid tidligere, kan det være lurt å se over hvilke kriterier som ga suksess, hvordan din ledelse var og eventuelt hvilke problemer som oppsto (Gotvassli, 2020, s. 130).

Arbeid med endring og utvikling i barnehagen deles inn i tre eller fem ulike faser, alt etter hvilken litteratur en vil forholde seg til. For enkelhetens skyld tar vi utgangspunkt i Kvistad og Søbstad (2018) sine fem faser; etableringsfasen, planleggingsfasen, utviklingsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (s. 128).

2.12.1 Etableringsfasen

I etableringsfasen skjer den grunnleggende forankringen av utviklingsarbeidet og det er mange valg som skal tas, hvor tema og fokusområde for utviklingsarbeidet står som et av de viktigste valgene (Kvistad & Søbstad, 2018, s. 129).

For å vite hvilken retning en ønsker på kvalitetsutviklingen og endringsarbeidet, og hvilket tema det skal arbeides med, krever det en forståelse og kunnskap om situasjonen en står i. Hva er det vi er gode på og hva er det vi må bli bedre til? Det å være klar over egne forutsetninger og begrensninger i praksis vil gi retning til endringsarbeidet. Det kan være aktuelt å ta i bruk *Foreldreundersøkelsen*, hvor foreldrene svarer på et spørreskjema fra barnehagen om alt fra pedagogiske aktiviteter, samarbeid og barnas trivsel (Gotvassli, 2020, s. 131).

I denne fasen må tema, og eventuelt problemet man vil ha en løsning på, utarbeides av alle medlemmene av barnehagen for å skape et felles eierforhold og forankre arbeidet i personalgruppa (Kvistad & Søbstad, 2018, ss. 129-130).

2.12.2 Planleggingsfasen

I planleggingsfasen er det viktig å klargjøre mål og problemstilling, selv om dette allerede er påbegynt i etableringsfasen. Her skal målene og problemstillingen spisses, samtidig som at en må ta høyde for at en stadig må tilbake til målene og problemstillingen for å endre eller minnes på retningen en ønsker å ha for arbeidet. I planleggingsfasen krever det også at lederen for prosjektet fungerer som en leder; en som koordinerer og driver arbeidet fremover (Kvistad & Søbstad, 2018, ss. 143-144).

For å ha en struktur på arbeidet trengs det en fremdriftsplan som balanserer de kortsiktige målene med et langsiktig perspektiv. Her kan det handle om å sette av tid til møter, planlegge aktiviteter og innhold, i tillegg til å delegere ansvar og tydeliggjøre tidsfrister (Kvistad & Søbstad, 2018, s. 144).

Et punkt som også kan være viktig å tenke på er at endringer i barnehagen krever politisk støtte, i form av at alle som påvirkes av endringen og innehar en eller annen form for makt, må en ta hensyn til og inkludere i prosessen. De som blir mest påvirket av endringen bør også være de som blir hørt mest (Gotvassli, 2020, s. 133).

2.12.3 Utviklingsfasen

Utviklingsfasen er tiden for utprøving av tiltak. Det er her en begynner å påvirke de ansattes handlemåter i de pedagogiske møtene de har i løpet av en dag i barnehagen. Tiltakene som prøves gir gjerne tydelige resultater og endringen er merkbar og målbar. Likevel er det en lang vei å gå før holdningene og verdiene har endret seg i personalgruppa. Det er derfor viktig at utviklingen også foregår i dybden, og endrer de ansatte slik at den typen samhandling som ønskes blir en innebygd del av den nye praksisen (Kvistad & Søbstad, 2018, ss. 150-151).

Som leder skal en sørge for fremdrift og utvikling, så vel som at personalgruppa må få rom til å prøve ut, feile og lykkes med de ulike tiltakene de forsøker. De må også få rom til å fordøye og reflektere over endringene som skjer. Dette er prosessledelse, hvor lederen skal skape en rød tråd mellom de ulike fasene i endringsarbeidet (Gotvassli, 2020, s. 133).

2.12.4 Implementeringsfasen

Her har vi kommet til fasen hvor tiltakene som er utarbeidet skal iverksettes. Det er også en fase som vil preges mye av prøving, feiling, evaluering og ny prøving. Evalueringen, eller vurderingen, må være systematisk for å sikre at man stadig får en pekepinn på utviklingen (Kvistad & Søbstad, 2018, ss. 155-156). Hvis tiltak vurderes som positive, og noe som faktisk fungerer, må disse erstatte de gamle metodene og være en del av den nye rutinen. Ledelse er viktig i arbeidet med å implementere disse endringene, da lederen må stille krav og være en pådriver for å sikre kontinuerlig fremdrift. Lederen må sette av både tid og ressurser for å sikre fremdriften, og lederen må også være klar over at et endringsarbeid som påvirker pedagogiske arbeidsmåter vil være et prosjekt som varer i lang tid, slik at man ikke «forlater» prosjektet for tidlig med tanke på jevnlig oppdateringer og vurderinger (Gotvassli, 2022, ss. 133-134).

I Kvistad og Søbstad (2018) trekkes barns medvirkning inn først i denne fasen av utviklingsarbeidet, da i form av at de får delta i vurderingsarbeidet. De peker på viktigheten av at barn må bli hørt og forstått, og at deres perspektiv er gode indikatorer på opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet (Kvistad & Søbstad, 2018, ss. 156-157).

2.12.5 Videreføringsfasen

Videreføringsfasen er på et vis en begynnelse på slutten av et utviklingsarbeid. Målet med utviklingsarbeidet er at kulturen, læringsprosesser og rutiner har blitt endret som følge av kontinuerlig arbeid med fokuset på kvalitetsutvikling. Det kan være fristende å bare avslutte et «vellykket» utviklingsarbeid, men det kan være uheldig da man kanskje ikke har diskutert

forutsetningene for å lykkes videre med det en har vært gjennom og det en muligens skal gjennom senere (Kvistad & Søbstad, 2018, s. 159).

2.13 Evidensbaserte program for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring

Barnehagen er som tidligere nevnt en arena med mange interessenter, og får derfor en mengde tilbud om kompetanseheving og kvalitetsutvikling fra både private og offentlige aktører (Bae, 2018, s. 98). Noen av tilbudene er standardiserte, evidensbaserte og manualbaserte programmer som tar sikte på å utvikle og sikre god kvalitet i barnehagen. Dette kan være både positivt og negativt, da det blant annet avhenger av hvor mye tid dette tar, hvor mye og hvordan det påvirker det daglige pedagogiske arbeidet, og om programmene er så manualbaserte at de tvinger personalet inn i en bestemt arbeidsmåte som tar fra dem deres autonomi og faglige skjønn (Bae, 2018, s. 98-99).

For oppgavens del er det spesielt et observasjonsverktøy som er viktig; CLASS – Classroom Assessment Scoring System. Dette er et omfattende og godt dokumentert observasjonssystem som kartlegger kvalitet i relasjonene og interaksjonene mellom barn og voksne. I barnehagesammenheng kan CLASS brukes til å få kvalitetsmål for interaksjon i barnehagen, som siden kan brukes for å skape endring i personalets relasjon med barna (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 156-157).

CLASS kartlegger viktige egenskaper ved den pedagogiske virksomheten, med utgangspunkt i tre domener; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Gjennom dette kan CLASS kartlegge kvaliteten på pedagogisk praksis i barnehagen (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 159).

De som skal bruke CLASS må sertifiseres som observatører for å sikre validitet og pålitelighet, og alle som sertifiseres må gjennom et opplæring med påfølgende webbasert kurs hvor man testes i observasjonsmetoden og bruk av verktøyet (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 161-162).

Selve observasjonen kan fint gjøres «live», men for å systematisere observasjonspraksisen er videoobservasjon et godt alternativ, da man kan gå tilbake og se situasjoner på nytt og skape ny refleksjon knyttet til praksis (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 164-165). CLASS sin styrke er at den gir konkret tilbakemelding på praksisen som observeres, og gir retning for kvalitetsfokuset videre. Både for den enkelte som blir observert, og eventuelt for avdelingen som helhet (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 167-168).

3.0 Metode

Deler av metodekapittelet er basert på min eksamensoppgave i vitenskapsteori MLVFM5020 (Vollen, 2021).

3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som oppgaven baseres på er «*hvordan kan ledere i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?*». Her ønsker jeg å utvikle kunnskap om hvordan ledere i barnehagen kan arbeide med kvalitetsutvikling og samtidig ha barnets perspektiv som hovedfokus. Bakgrunnen for denne tilnærmingen er Barnehageloven §3 som blant annet sier at barn skal få mulighet til å delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, at barnas synspunkter skal tillegges vekt og at i alle avgjørelser som gjelder barn i barnehagen skal barnets beste være det viktigste hensynet (Barnehageloven, 2005, §3).

Videre var det nødvendig med noen forskningsspørsmål for å supplere og kunne belyse oppgaven og problemstillingen på en bedre måte. Forskningsspørsmålene ble som følger:

- *Hvilket syn har barn på kvalitet i barnehagen?*
- *Hvilke diskurser preger kvalitetsforståelsen hos styrerne?*

Med disse forskningsspørsmålene vil jeg kunne få et bredere kunnskapsgrunnlag for å svare utfyllende nok på hovedproblemstillingen. Eksempelvis kan diskursforskjeller mellom voksne og barn muligens være en hindring i arbeidet med kvalitetsutvikling, med mindre lederne er klar over egen og andres posisjon i diskursen.

Til sammen er det problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for både forskningsdesignet og intervjuguiden som ble brukt i fokusgruppeintervjuene, i tillegg til tanken bak å bruke en «mosaic approach» (Clark, 2017) i møte med barna.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en form for prosjektbeskrivelse av forskningsprosjektet, hvor det viktigste er å redegjøre for hvordan jeg har planlagt å få svar på det som forskes på (Brottveit, 2018, s. 63). Med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesramme ønsker jeg å finne ut mer om barns perspektiv på barnehagekvalitet og hvordan ledere i barnehagen både kan søke dette perspektivet og ta det i bruk i arbeidet med kvalitetsutvikling. Målet er å belyse emnet fra en litt annen vinkel, og tilføre mine meningsfortolkninger og drøftinger til temaet.

Jeg har valgt å intervju to barnegrupper, med fire barn hver, og en gruppe på fire ledere i barnehagen. Hensikten med å bruke barn og ledere som informanter var å komme nærmere barnas perspektiv på kvalitet og samtidig se dette i lys av ledernes forståelser av kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen. Empirien har blitt forsøkt fortolket, analysert og drøftet i lys av relevant teori.

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Oppgaven søker å forstå barns perspektiv på kvalitet i barnehagen og hvordan en barnehageleder kan ta i bruk dette perspektivet i arbeidet med kvalitetsutvikling. Av denne grunnen er oppgaven gjennomført med bakgrunn i en kvalitativ forskningsmetode, hvor målet er å beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2020, s. 71).

Jeg søker også å forstå og fortelle noe om hvordan virkeligheten fremstår, både for barn og ledere i barnehagen, og dette baseres på subjektive opplevelser som ikke kan synliggjøres godt nok i en kvantitativ og mer tallbasert tilnærming. Her ligger også grunnlaget for å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode; det er ikke bare typen data vi arbeider med, men også hva vi faktisk prøver å finne ut av (Nyeng, 2020, s. 72).

3.4 Fokusgruppeintervjuet

Den kvalitative forskningsmetoden som ble valgt for å innhente data til oppgaven var fokusgruppeintervju med ledere og barn i barnehagen. Tradisjonelt sett består et fokusgruppeintervju av en gruppe på alt fra seks til ti personer i tillegg til en ordstyrer. Målet for ordstyreren er at informantene skal belyse temaet som det forskes på med utgangspunkt i deres ulike synspunkter og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179; Vollen, 2021).

Fokusgruppeintervjuet foregikk ved hjelp av en semi-strukturert intervjuguide, da formålet er å fremheve deltakernes ulike perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Spørsmålene og temaene som ble tatt opp hadde ikke en rekkefølge, da det i de fleste tilfellene oppsto en naturlig mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og introdusere nye tema. Dette skjedde i samspill med intervjusubjektene, da hele intervjuet i stor grad var en samskaping av kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121) (Vollen, 2021).

Min oppgave som ordstyrer var å skape en atmosfære hvor informantene kunne ha en god diskusjon, hvor meningene både var samstemte og motstridende. Målet var ikke at fokusgruppene skulle komme til enighet, men belyse aspekter av temaet i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179; Vollen, 2021).

I arbeidet med å søke etter barns perspektiv på kvalitet og lederens mulighet til å ta i bruk perspektivet i kvalitetsutvikling kan en fint si at man beveger seg i ganske «upløydd mark», og det er her fokusgruppeintervjuet kommer til sin rett. Ved å legge til rette for dialog og diskusjon kommer det langt flere spontane tanker, uttrykk og reaksjoner til syne, enn det ville i et typisk en-til-en-intervju (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 180). Samtidig var lederne og barna både informanter og målgruppe for forskningen, da målet til syvende og sist er å bidra til at praksisen hos ledere endres til det bedre, og at barna opplever en forbedring knyttet til sin egen situasjon i barnehagen (Brottveit, 2018, s. 94) (Vollen, 2021).

3.5 The Mosaic Approach

Barnas perspektiv på kvalitet ble tidlig et viktig moment for oppgavens del, og det ble viktig å finne en god nok metode for informasjonsinnhenting for å sikre gode data og at barnas perspektiv virkelig ble fanget opp. I lys av dette ble «The Mosaic Approach» et verktøy for å finne barneperspektivet på en mer utdypende måte enn bare ved et fokusgruppeintervju. Hvorvidt det er brukt en fullstendig «Mosaic Approach» er diskuterbart, men oppgaven er likefullt inspirert av metoden, og spesielt aspektet ved barn som eksperter på egne liv.

«The Mosaic Approach» kan beskrives som en flerstemt tilnærming til barn, som tar i bruk flere metoder for å kunne fremstille et godt bilde på barnas eget perspektiv på deres egen verden. Metoden forutsetter et syn på barn som kompetente, og inkluderer en kvalitativ innsamlingsmetode i kombinasjon med en skapende tilnærming hvor barna er aktive deltakere. Som i en mosaikk er det flere deler som settes sammen til en helhet, som til syvende og sist er enklere å tyde enn alle bitene hver for seg (Clark, 2017, s. 17).

Metoden forutsetter ikke bare barn som kompetente, men som eksperter på egne liv. Barn er eksperter på å være barn, og det er også derfor det er viktig å ta hensyn til dette når en skal diskutere barnehagekvalitet. Barna er videre gode til å kommunisere ved hjelp av alle sansene sine og det er vårt ansvar å gi alle barn mulighet til å ytre sine meninger (Clark, 2017, ss. 20-21).

«The Mosaic Approach» er et rammeverk for å kunne lytte til barn og kjennetegnes ved seks punkter:

1. Det er en multimetode som tar høyde for barnas ulike «språk» å uttrykke seg med.
2. Metoden er «deltakende» og fremhever barn som eksperter på egne liv.
3. Den er også refleksiv og skaper refleksjoner knyttet til hvordan vi fortolker, både voksne og barn.
4. Metoden kan videre tilpasses ulike institusjoner for små barn.

5. Den fokuserer på barns levde liv – fokuset ligger på livene barna lever og ikke det de har lært.
6. Til slutt kan metoden også fint inkluderes i daglig praksis og ikke bare fungere som et evalueringsverktøy for barnehagen (Clark, 2017, s. 24).

I møte med barna var utgangspunktet et fokusgruppeintervju hvor vi skulle snakke om barnehagekvalitet, men for å få et større og mer utfyllende bilde ble tegning og duplo brukt som deler i en mosaikk. Her har Ytterhus og Åmot blitt brukt som inspirasjon, hvor de blant annet brukte duplo og tegning som et ekstra perspektiv for å finne ut hvordan barn med ulike funksjonsnivå kan delta i forskning (Ytterhus & Åmot, 2019).

Ved å ta i bruk tegning og duplo i intervjuene med barna ble det rom for refleksjon spesielt etter selve intervjuet var ferdig. Her var det tydelig et fokus på barns stemme i form av konstruksjon og tegning, og sammen med barna oppsto det gode refleksjoner omkring det som var tegnet og bygd. Perspektivene som kom frem som et resultat av tegningene og bygningen som ble laget, hadde aldri kommet frem i lyset uten det duplobarnehagen eller tegningene å reflektere over, og viser hvor verdifull en slik «Mosaic Approach» kan være.

3.6 Utvalg

I denne oppgaven er det foretatt et strategisk utvalg i arbeidet med å velge informanter som kan belyse problemstillingen. Utvalgsriteriet har i stor grad vært hvorvidt informantene hadde relevant informasjon og kunnskap om temaet oppgaven tok for seg og for de voksne var det også et kriterium at de var ledere i barnehagen (Brottveit, 2018, s. 86).

Lederne i barnehagen som ble intervjuet var totalt fire styreere, hvor tre jobbet i private barnehagekjeder, mens den siste jobbet i kommunal sektor. Det var flere av informantene som også hadde erfaring fra private enkeltstående barnehager. Av de fire informantene var det en mann og tre kvinner, og totalt sett opplever jeg at fordelingen av informanter sikrer god relevans og overføringsverdi (Brottveit, 2018, s. 87).

Barnegruppa som totalt utgjorde åtte barn, med tre jenter og fem gutter, ble valgt av to grunner. Den ene var at de satt på førstehåndskunnskap om barns syn på barnehagekvalitet. Sekundært var dette også barn jeg hadde en relasjon til i utgangspunktet. Ved å bruke barn som visste hvem jeg var skapte jeg en tryggere intervjusetting for barna, og på den måten antok jeg at svarene jeg fikk ville bli bedre og mer utfyllende.

Ved å bruke barn som informanter oppsto det tidlig en utfordring i møte med kvalitetsbegrepet. Begrepet måtte operasjonaliseres, slik at barna kunne forstå hva som ble etterspurt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 167). Det var en balansegang mellom å

operasjonalisere det, uten at det ble gjort alt for snevert og definert slik at barneperspektivet ikke ville komme fram (Vollen, 2021).

3.7 Verktøy for datainnsamling

I fokusgruppeintervjuene valgte jeg i hovedsak to ulike verktøy for lydopptak; diktafon og videoopptak. Diktafonen ble brukt i alle intervjuene, mens videoopptak kun ble gjort i intervjuene med barna. Som et supplerende tiltak benyttet jeg meg også i mindre grad av skriftlige notater underveis.

Diktafonen ga den fordel av at alt som ble sagt ble registrert korrekt og den tillot meg å ha fokus på intervjuet og det å kunne stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Notatene som ble gjort var som nevnt kun et supplement til den eksisterende dataen, og det viktigste for min del var å ikke stoppe opp for å notere og muligens ødelegge flyten i intervjuet (Brottveit, 2018, s. 95; Vollen, 2021).

I fokusgruppeintervjuene med barna brukte jeg videoopptak av flere grunner. Ettersom intervjuene også skulle inkludere tegning og duplo, som en del av en «Mosaic Approach», ville et videoopptak gi bedre muligheter for tolkning i etterkant. Her dukket det også opp spennende elementer som jeg ikke var oppmerksom på underveis i intervjuene. Problemet som kunne oppstå med bruk av videoopptak er påvirkningskraften det har på forskningssubjektene (Fangen, 2019, s. 183; Vollen, 2021). I ettertid viste det seg at barna i liten grad var opptatt av videokameraet, og i så måte kan en si at dataene mest sannsynlig ikke hadde blitt annerledes hvis det ikke hadde blitt gjort videoopptak.

3.8 Etiske forhold

Alle forskningsprosjekt må forholde seg til etiske retningslinjer, men dette er spesielt viktig i et prosjekt hvor barn er informanter. Det asymmetriske maktforholdet som oppstår når en forsker møter et barn må det tas hensyn til, da en forsker har mye kunnskap om temaet, mens barnet skal skape ny data. Mitt ansvar som forsker blir å være bevisst dette asymmetriske forholdet, og gjøre møtet med barna til en god og imøtekommende arena (Del Busso, 2018, s. 119; Vollen, 2021).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) trekker fram beskyttelse av barn som et eget punkt i sine forskningsetiske retningslinjer. Det påpekes at barn som deltar i forskning har et særskilt krav på beskyttelse, og at barnets beste er grunnleggende i all forskning. Det gjøres også et poeng av at biologisk alder ikke er nok alene til å avgjøre hvorvidt barnet er modent eller ikke (NESH, 2022). Dette var jeg bevisst i

mitt møte med barna, både at deres beste skulle være i fokus og at barna måtte være modne nok til å kunne vurdere selv om de ønsket å delta eller ikke.

I en intervjusetting med barn og voksne er det ikke unaturlig at forskeren møter etiske dilemma som en må forholde seg til. Det kan være eksempelvis være situasjoner som kommer opp når det snakkes om hva som er «bra i barnehagen» som er kritikkverdig. Her må forskningsdeltakerne settes først og ivaretas, før undersøkelsen og meg selv som forsker kan prioriteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

Oppgaven følger ellers NSD (Norsk Senter For Forskningsdata) sine retningslinjer for personvern, anonymitet og lagring av data. Oppgaven har videre blitt meldt til NSD fordi personopplysninger blir behandlet, og her er informert samtykke viktig å ta hensyn til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253).

I et informert samtykke skal informantene få informasjon om at deltakelse er frivillig og de skal få informasjon om eventuelle ulemper en deltakelse kan medføre. Informantene må videre ha kompetanse til å forstå disse ulempene og eventuelle fordelene en deltakelse i studien kan ha (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 247-248; Vollen, 2021). Alle lederne som ble intervjuet fikk en kort prosjektbeskrivelse, samtykkeskjema og intervjuguide i forkant av intervjuet for å redegjøre for oppgavens omfang og formål.

Når det gjaldt barna var det mer utfordrende, da barn ikke nødvendigvis har kompetansen som kreves for å vurdere deltakelsen, som igjen krever at foreldrene signerer et samtykkeskjema for å la barna delta i studien. Her fikk derfor foreldrene prosjektbeskrivelse, samtykkeskjema og intervjuguide for å kunne gjøre en kvalifisert vurdering av deres barns deltakelse. Samtidig var det viktig å la barna selv få mulighet til å trekke seg om de ønsket det, noe som ble poengtert tydelig før intervjuene fant sted. Ettersom at intervjuene med barna ble tatt opp på video var det også viktig at barna ble oppmerksomme på dette. Det ble derfor brukt et ordentlig videokamera, som var godt synlig for barna, slik at det ikke var noen tvil om at seansen ble tatt opp på video.

En etisk vurdering som måtte gjøres i forkant av gjennomføringen av intervjuet og i utvalget av informanter var hvorvidt det var etisk riktig å bruke barn jeg allerede kjente, fra en barnehage jeg kjente, som informanter. Potensielt kunne det kommet frem negative historier fra barna om de ansatte, som igjen kunne satt barn, ansatte og meg i en ubehagelig situasjon. Vurderingen som ble gjort mener jeg likevel er riktig, da man ved å bruke barn som informanter og medforskere er nødt til å få barna til å bli komfortabel med både meg og selve intervjusituasjonen (Clark, 2017, s. 154). Ettersom jeg ikke hadde tid til å forberede eller bli kjent med en ny barnegruppe, valgte jeg å bruke barn jeg kjente fra før av for å gjøre

situasjonen bedre for dem, og for å gi meg selv bedre forutsetninger for å få gode svar fra barnegruppa.

3.9 Forskerrollen

Før forskningen begynner er det hensiktsmessig å reflektere over egen rolle i forskningen, både av hensyn til de som deltar i forskningen og for min egen del, da jeg også er en del av en relasjon med intervjusubjektene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Informantene kan deles i to i denne studien. Lederne, hvor jeg hadde god kjennskap til en av dem, og barna hvor jeg hadde en god relasjon til alle sammen. Relasjonen til barna er redegjort for i kapittel 3.7 og 3.5, men relasjonen til den ene styreren er ikke nevnt eller redegjort for, da det ikke har noen relevans for svarene som ble gitt under intervjuet. Min rolle ble tidlig avklart, da jeg skulle fungere som ordstyrer i fokusgruppeintervjuet, og ellers være litt i bakgrunnen mens diskusjonene foregikk.

Ellers, siden dette er en hermeneutisk studie, er jeg som forsker på ingen måte nøytral eller objektiv i møte med forskningsfeltet. Jeg har mine forforståelser og min egen forståelseshorisont som vil påvirke analysen (Moules, McCaffrey, Field, & Laing, 2015, s. 119).

3.9.1 Forforståelse av temaet

Temaet «kvalitet» og «barns perspektiv» har jeg de siste to årene tenkt nøye gjennom etter oppstart av masterstudie på Dronning Maud. For min egen del er det enkelte elementer som har vært mer fremtredende i min forståelse av temaene, enn andre. Først og fremst er jeg tilhenger av en meningsskapingsdiskurs som ikke nødvendigvis måler kvalitet, men heller vurderer den. Jeg mener også at den prosessuelle og relasjonelle kvaliteten i barnehagen må få langt større fokus fra politisk hold, enn tilfellet er nå hvor strukturkvaliteten fremheves i større grad.

Det har også blitt klart for meg at barneperspektivet i tilknytning til kvalitetsbegrepet i norsk barnehagepolitikk er så og si ikke-eksisterende, og dette ble i stor grad bekreftet av «Barnehager mot 2030» og mangelen av barns perspektiv i utredningen av strategien for årene frem mot 2030.

Med dette som min forforståelse og forståelseshorisont har det vært nødvendig å ikke ta med disse forforståelsene inn i intervjuene og i spørsmålene som ble stilt til intervjusubjektene. Men ved å ha denne forforståelsen har jeg kunnet gå inn i forskningsfeltet opplyst, og dette gir gode forutsetninger for en god analyse senere i oppgaven (Moules et al., 2015, s. 120).

3.10 Situering

Situering handler om å plassere seg i forskningen sin og kan deles inn i tre måter å plassere seg på; feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering (Neumann & Neumann, 2012, s. 17).

Feltsituering handler om hvordan jeg som forsker reflekterer over hvordan menneskene jeg samhandler med i felten oppfatter meg. I et fokusgruppeintervju har det relevans fordi informantenes oppfattelse av meg påvirker hvordan de snakker om noe, hva de snakker om og hvor mye de sier om det (Neumann & Neumann, 2012, ss. 17-18). I intervjusituasjonen opplevde jeg dette som spesielt viktig med barna, og litt mindre viktig i intervjuet med lederne. I ledergruppa fungerte jeg i stor grad som ordstyrer og stilte noen oppfølgingsspørsmål her og der, men i hovedsak var det de fire lederne som drev samtalen framover selv og min rolle som forsker ble lite relevant. I møte med barna falt det derimot mer ansvar på meg for å drive samtalen frem, uten å være ledende i spørsmålene, og jeg var likefullt en samtalepartner som en ordstyrer der. Derfor var det viktig å være en trygg voksen og dette var også premisset for at jeg valgte en barnegruppe jeg kjente fra før.

Selvbiografisk situering dreier seg om hvordan jeg som forsker har blitt formet av tidligere relasjoner og en refleksjon over hvordan min sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn har påvirkning på forskningsprosessen (Neumann & Neumann, 2012, s. 18). Jeg har de siste sju årene arbeidet i barnehage og har i den sammenheng fått et nettverk som jeg brukte for å finne tak i informanter. Som nevnt tidligere hadde jeg en eksisterende relasjon til barna som ga trygghet til barnegruppene og en god intervjusetting for alle. Når det gjaldt lederinformanter hadde jeg en eksisterende relasjon til en av lederne, og det var denne lederen som hjalp til å skaffe de resterende informantene til intervjuet. Siden oppgaven på ingen måte søkte etter å sette informantene i en ugunstig situasjon, verken i analysen eller drøftingsdelen, gjorde jeg en vurdering på at vår relasjon ikke ville påvirke forskningsprosessen i noen nevneverdig grad, utover at intervjusettingen ville flyte bedre hvis vedkommende fikk tak i informanter hen hadde en viss kjennskap til fra før av.

Tekstsituering er en refleksjon over hvilke potensielle konsekvenser som kan komme av det som publiseres, i dette tilfellet en masteroppgave (Neumann & Neumann, 2012, s. 20). Her vurderer jeg oppgavens tema som lite sensitivt, samtidig som at alle informantene er anonymisert, så konsekvensene av en publisering kan ikke ses som negative for noen av de involverte.

3.11 Datamateriale - bearbeidelse og analyse

Datamaterialet fra intervjuene ble i første omgang transkribert og fullstendig anonymisert. I transkriberingen av barneintervjuene ble disse mer utfyllende, da videoopptakene ga data om blant annet gestikulering, peking og blikk, enn diktafonopptaket kunne.

Målet med transkripsjonen er å strukturere intervjuet slik at det kan analyseres videre. I transkripsjonsprosessen starter gjerne analysen i en viss grad, og det er derfor jeg valgte å gjøre transkriberingen selv istedenfor å sette det bort til andre. Selve meningsanalysen begynner allerede i transkripsjonen, hvor jeg som forsker knytter det subjektene forteller om til min teoretiske forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 206-207). Transkripsjonen er skrevet på dialekt, samtidig som at ordlyder, pauser, latter og tonefall også er tatt med. På denne måten bevares så mye av samtalen som mulig, som igjen gir et riktigere bilde når meningsanalysen skal gjennomføres.

Selve analysen er gjennomført med utgangspunkt i en hermeneutisk meningsanalyse, da dette samsvarer med oppgavens metode, vitenskapsteoretiske forankring og formål. I meningsanalysen har forskeren stor definisjonsmakt, både i møte med barn og voksne, og forskeren er situert i forskningen sin. Med dette kommer det et ansvar for å oppfatte sin egen rolle som subjektiv – det finnes ikke en objektiv forsker. Forskeren påvirkes av sin egen forforståelse og forståelseshorisont, og vil på en eller annen måte påvirke analysen (Moules et al., 2015, s. 119). Ved å være bevisst sin egen forforståelse og forståelseshorisont kan forskeren gå inni forskningsfeltet og temaet med en kunnskap og opplysning som vil kunne gi positive effekter på analysen (Moules et al., 2015, s. 120; Vollen, 2021).

For å forsøke å fange og forstå barnas perspektiv på kvalitet er det viktig at en i meningsanalysen ikke reduserer barnas opplevelser til felles kategorier, da mye mening vil kunne forsvinne. Dette gjelder også intervjuet med barnehagelederne. Det er likevel viktig å se barnas, og ledernes, opplevelser i sammenheng med de andre barna og ledernes forståelser og opplevelser. På den måten vil en kunne finne røde tråder og sammenhenger (Moules et al., 2015, ss. 126-127). Akkurat dette med å unngå tematisk reduksjon av intervjusubjektenes opplevelser er krevende, men fundamentalt hermeneutisk (Moules et al., 2015, s. 127; Vollen, 2021). Dette har vært spesielt viktig i møte med barnas perspektiv på kvalitet, da barneperspektivet er det oppgaven søker etter å forstå. Ved å skulle redusere deres synspunkter til enkle tema ville perspektivet forsvinne, så derfor forsøker oppgaven å bevare barneperspektivet så godt det lar seg gjøre.

I en hermeneutisk meningsanalyse er det en utfordring å skulle si at en analyse er ferdig, da en hermeneutisk meningsanalyse egentlig aldri blir ferdig. Min egen fortolkning og analyse kan på sett og vis gjøres ferdig, men om noen andre tolker transkripsjonene vil deres tolkninger og analyser se annerledes ut. Ulike forståelseshorisonter og forforståelser sørger for dette. Derfor er det viktig å gjøre det klart at dette er mine tolkninger og analyser, som belyser temaet med utgangspunkt i mine forforståelser og min forståelseshorison. Ved å la andre gjøre sine analyser og fortolkninger vil dette igjen kunne føre til en enda større forståelse for temaet (Moules et al., 2015, ss. 135-136; Vollen, 2021).

3.12 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel

Oppgaven og metoden er forankret i et hermeneutisk perspektiv. Språket ses på som en viktig kilde til kunnskap og den blir gjerne innhentet gjennom intervjuer før datamaterialet bearbeides i en fortolkende analyse (Moules et. al., 2015, s. 87).

Hermeneutikk var i begynnelsen en fortolkningspraksis av bibelske og teologiske tekster tilbake på 1700-tallet, men har siden utviklet seg til å bli en tolkningspraksis og tolkningsteori for å forstå den menneskeskapte virkeligheten (Moules et. al., 2015, s. 3; Brottveit, 2018, s. 33). Hermeneutikk bygger på premisset om at verden kan fortolkes, og er mer opptatt av å forstå verden, fremfor å forklare den (Moules et. al., 2015, ss. 4-5). Gadamer karakteriserte hermeneutikk som «kunsten å styrke», og i denne sammenhengen er det kunsten å styrke kunnskapen om et bestemt tema. Hvordan kan oppgaven min bidra til å skape nye diskusjoner og samtaler som fremmer mer kunnskap om temaet (Moules et. al., 2015, s. 58)?

Dialog er mer enn et verktøy i hermeneutisk perspektiv, det er hva vi mennesker er. Gjennom dialog skapes kunnskap, og i hermeneutikken er det en forståelse for at de andre også kan ha rett og gjennom dialog kommer dette fram (Moules et al., 2015, ss. 67-68). Etersom oppgaven har en hermeneutisk forankring har det vært viktig å utarbeide intervju spørsmål som inviterte til refleksjon, slik at svarene siden kunne settes sammen til en felles historie og deretter fortolkes (Moules et al., 2015, ss. 94-95; Vollen, 2021).

En hermeneutisk fortolkningsprosess foregår over tre stadier hvor alle har et gjensidig forhold til hverandre. Forståelse kommer først, hvor forskeren uttrykker en forståelse av for eksempel et transkribert intervju. Forståelsen må ses i lys av forskerens egen forståelseshorison – altså de forutsetningene som kommer gjennom erfaringer, teorier og kunnskap. Når teksten har blitt forsøkt forstått må den tolkes, for å kunne skape en ny mening

om det som undersøkes. Til slutt kommer en til anvendelse av denne nye meningen, som forhåpentligvis kan brukes innenfor feltet på en eller annen måte (Brottveit, 2018, ss. 34-35).

Fortolkningsprinsippene i hermeneutikken baserer seg på det som er kjent som den hermeneutiske sirkel, som kan forklares som en prosess hvor det veksles mellom del og helhet for å skape større forståelse for temaet det forskes på. Forståelse er stadig i bevegelse og utvides i en slik hermeneutisk sirkel. Utvidelsen skjer som en følge av at helheten er relativ, og kan stadig bli en del av større helheter og kontekster (Moules, et. al., 2015, s. 44). Videre er det slik at når man etter hvert har kommet til det som kalles en god gestalt i forståelsen av teksten, altså en enighet uten logiske motsigelser, så kan meningsfortolkningen slutte. Teksten må ellers leses og forstås ut fra sin egen referanseramme og hva som faktisk blir sagt i teksten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Det viktigste er uansett at fortolkningsprinsippene ikke skal forstås som en fastsatt stegvis metode for tolkning, men som veiledende prinsipper for å skape og videreutvikle kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 238).

3.13 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet har i forskning blitt anerkjente kvalitetsindikatorer på forskningen som har blitt gjort (Tjora, 2018, s. 79; Vollen, 2021).

Validitet, eller gyldighet, sier noe om studien har funnet svar på spørsmålene som er stilt og har blitt undersøkt. Dette krever blant annet at forskningen er planlagt og gjennomført på en måte som gjør at lesere kan se på forskningen med et kritisk blikk (Tjora, 2018, ss. 80-81; Vollen, 2021). Selve validitetsbegrepet har vært problematisk i møte med kvalitativ forskning, da kvalitativ forskning gjerne ikke resulterer i målbare tall. Dette har tidligere vært en snever forståelse av validitet, hvor den positivistiske forståelsen og tilnærmingen av samfunnsvitenskap har blitt begrenset til hvorvidt målingene er gyldige. En utvidet tolkning av validitet sier at det handler om i hvilken grad metoden som er valgt undersøker det den er tenkt til å undersøke. Og med en slik forståelse av validitet er det mulig for kvalitativ forskning å gi «valid» eller gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 275-276).

Kvale og Brinkmann (2021) peker på at validering må skje gjennom hele forskningsprosessen – dette gjelder da gjennom valg av tema, planlegging, intervjuet, transkriberingen, analysen, selve valideringen og til rapportering av funnene i studien (s. 278) (Vollen, 2021). Validitet kan testes ved å se på mulige feilkilder i forskningen. I en kvalitativ forskning, som i et intervju, handler dette om å se på hva som potensielt kan ugyldiggjøre observasjonene og forskerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 279).

Kvale og Brinkmann (2021) legger fram kommunikativ og pragmatisk validitet som alternativer for å teste validitet i kvalitativ forskning. Kommunikativ validitet bruker dialog som verktøy for å teste forskningens gyldighet, og baserer seg på at forskeren redegjør og begrunner forskningen i møte med andre – for eksempel et forskermiljø (Tjora, 2018, ss. 80-81; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 282). Pragmatisk validitet handler på sin side om hvorvidt forskningen har ført til endring eller forbedring innenfor sektoren det forskes på. En kan derfor måle gyldighet ut fra hvordan forskningen anvendes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 285; Tjora, 2018, s. 80).

I denne oppgaven har problemstillingen og tema vært veiledende for valg av kvalitativ metode for datainnsamling og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Valgene som er gjort i forbindelse med forskningsprosessen er nøye redegjort for, og det er samsvar mellom metodevalg og det forskningen ønsker å finne svar på. Samtidig er det gjort en kontinuerlig validering gjennom hele prosessen og selve masteroppgaven er et skriftlig resultat av forskningen som kan tas med ut og diskuteres med barnehagemiljøet. Av den grunn kan oppgaven sies å inneha en grad av kommunikativ gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 282). Oppgaven innehar en liten grad av pragmatisk gyldighet ettersom prosjektet søker å skape en endring i barnehagelederens syn på kvalitetsutvikling i lys av barns perspektiv. Likevel har ikke oppgaven og forskningen medført noen endringer i praksis foreløpig, og det blir derfor vel bastant å si at den er fullt ut pragmatisk gyldig enda.

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om studien er til å stole på eller ikke. Her er det viktig å redegjøre for hvordan forskerens forforståelse og rolle har påvirket resultatet. Det er også viktig å vise et skille mellom hvilke data som stammer fra intervjuet med intervjusubjektene og hva som er meningsanalysen til forskeren, samtidig som det må komme tydelig fram hvordan studien faktisk er gjennomført. Transparens er nødvendig – problemstilling, metodevalg, informantutvalg og teori må begrunnes og redegjøres for (Tjora, 2018, ss. 83-84; Vollen, 2021). Reliabilitet ses ofte i sammenheng med spørsmålet om resultatet kan gjenskapes på et annet tidspunkt av andre forskere – altså, vil informantene gi de samme svarene til en annen forsker? Her er det også viktig å tenke på rollen som intervjuer og forsker, om det er stilt ledende spørsmål i intervjuene og hvordan intervjuene er transkribert (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Som forsker må man være nøye på å ikke stille ledende spørsmål, da dette kan gi misvisende og upålitelig data (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 174-175). Dette gjelder så klart også i et intervju med voksne, men det kan være ekstra fristende å stille disse spørsmålene i møte med barn. Barn kan tross alt svare på helt andre ting enn det forskeren ønsker svaret på (Vollen, 2021).

For å styrke oppgavens reliabilitet vil en kvalitetssjekk i form av en deltakervalidering være positivt. Det foregår ved at informantene får se og gi respons på det som brukes av deres utsagn fra datainnsamlingen i selve oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 230-231). Dette kan være utfordrende når store deler av informantene er barn, da de ikke har samme kompetanse til å vurdere tidligere utsagn fra langt tilbake i tid. Dette forsøkte jeg å ta hensyn til i intervjuene, da jeg gjentatte ba de bekrefte at jeg hadde forstått utsagnet deres riktig (Vollen, 2021).

Sett opp mot dette forskningsprosjektet er metodene og fremgangsmåten nøye redegjort for, slik at andre forskere kan gjøre det samme prosjektet på nytt om ønskelig, og i dette ligger det en reliabilitet. Likevel vil de neppe få de samme resultatene og analysene, da oppgaven er gjennomført i lys av en hermeneutisk forståelsesramme og er påvirket av min forståelsehorisont og mine relasjoner til spesielt barnegruppa. At barnegruppa hadde en relasjon til meg fra før av har mest sannsynlig har påvirket svarene deres, selv om spørsmålene som ble stilt ikke var ledende og barna fikk tid og rom for å komme med sine perspektiver. Dette er likevel en vurdering som er tatt med hensyn til barnas trygghet og muligheten til å innhente gode nok data, og med den bevisstheten i bakgrunn vil jeg fortsatt se på oppgaven og forskningen som reliabel.

Generaliserbarhet handler om forskningen og resultatet av den har overførbarhet til andre situasjoner, kontekster, enheter eller personer. Problemet med generaliserbarhet i møte med spesielt forskning basert på intervju er at det er for få intervjupersoner med i forskningen til at resultatet er generaliserbart. (Tjora, 2018, s. 79; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289; Vollen, 2021). Kvale og Brinkmann (2021) trekker fram tre former for kvalitativ generalisering; naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering (s. 290). En naturalistisk generalisering tar utgangspunkt i personlige erfaringer, mens en statistisk generalisering er mer formell og eksplisitt og baseres i stor grad på statistiske slutningsmodeller for å si om noe er overførbart eller ikke. Den siste generaliseringen er den analytiske, og baseres på en vurdering om hvordan funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i en annen setting. Analysen foregår ved å se på likheter og ulikheter mellom to situasjoner, for å kunne gjøre en vurdering om hvorvidt funnene fra studien kan anvendes i begge situasjonene eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 290-291).

Det er vanskelig å si hvor stor overførbarhet funnene har for andre barnehager, men ved å forholde oss til en analytisk generalisering er det mulig å sammenligne situasjoner hvor barnehageledere skal iverksette kvalitetshevende tiltak. Dette foregår i alle barnehager, og en kan derfor si at resultatet av forskningen er overførbart til andre barnehager og andre

barnehageledere enn bare de som deltok i undersøkelsen. Ved å se på funnene vil en kunne få veiledning, tips og råd til hvordan barneperspektivet kan brukes i kvalitetsutviklingen i barnehagen.

4.0 Empiri

Som det ble poengtert i kapittel 3.10 er det fundamentalt hermeneutisk å unngå en tematisk reduksjon av informantenes opplevelser og ytringer (Moules et al., 2015, s. 127). I arbeidet med å bearbeide empirien gjennom en meningsanalyse har jeg etter beste evne forsøkt å se alle opplevelser og meninger som enkelttytringer, samtidig som alle meninger har blitt sett i sammenheng med de andre ytringene som har kommet fram i intervjuene. Funnene deles inn mellom barn og voksne, da spørsmålene de ble stilt var fundamentalt forskjellige. Videre vil alle funnene plasseres inn i en fellesbetegnelse, men meningene vil fortsatt være fremtredende for å ikke miste de ulike intervjusubjektens perspektiv.

Informantene får ulike koder for å kunne skille mellom dem videre i oppgaven, der det er aktuelt med sitatbruk:

Barneintervju med tegning	Barneintervju med duplo	Lederintervju
#G1	#G3	#S1
#G2	#G4	#S2
#J1	#G5	#S3
#J2	#J3	#S4

4.1 Barneperspektivet på kvalitet

Begge fokusgruppeintervjuene med barna ble gjennomført med et eksternt fokus for å skape en god ramme for intervjuet og gi de enda en måte å uttrykke seg på. Den ene gruppa tegnet drømmebarnehagen sin, mens den andre gruppa bygget en drømmebarnehage med duplo. I begge barnegruppene ble de samme spørsmålene om barnehagens kvalitet tatt i bruk og resultatet bunner ut i to spørsmål;

- Hva er bra i barnehagen?
- Hva kan gjøres bedre i barnehagen?

4.1.1 Hva er bra i barnehagen?

Da barna fikk spørsmålet om hva de synes var bra i barnehagen var det åpenbart at de var påvirket av det de nylig hadde holdt på med, og dette gjaldt begge gruppene;

#G2: «Å rusje akebrett!»

#G3: «Eeeh, at det e stor akebakke!»

#J3: «At vi kan kjør med akemattan i bakken.»

Etter at gleden over nysnø og akebakken hadde gitt seg var det leken som var i fokus. Barna fortalte hvor gøy det var å leke seg både inne og ute. Som #G4 sa det fint:

Æ vil bare leik hele tida æ. Så e det artig når voksnan leike med oss.

#J3 sa på sin side;

Æ og vil leik heeele tida. Men av og te må vi ha samling, og da kan vi ikke leik oss mer. Det bestemme voksnan.

Barna fremhever ellers voksenrollen som noe positivt i barnehagen sin, blant annet voksne som tuller med dem, er gode til å sette på plaster eller har et fang som er godt å sitte på. I duploleken var barna opptatt av den voksne som en som passer på at barna har det bra og ikke slår seg.

#G2: Hvis æ blir lei mæ i barnehagen da går æ te hu (assistent på avdelingen) for da får æ sitt leng i fanget hennes.

#G5: «æ har laga to sånne som står og passe på ungan som leike sæ» (Har to duplofigurer som står og ser på fra avstand).

#Meg: Passe dem på ungan?

#G5: «Ja, sånn at vi ikke slår oss.»

Voksne som deltok i lek sammen med barna var også noe de satte pris på, og ble eksemplifisert ved en student som hadde vært der i ukene før intervjuene fant sted.

#J2: «Æ like å vær med (student) for hu leika lavamonster med oss»

#G1: «Ja, hu tok oss. Så bytta vi på kæm som va lavamonsteret.»

4.1.2 Hva kan gjøres bedre i barnehagen?

Det første som skilte seg veldig ut i samtale med barna var et overordnet ønske om å bestemme mer og være mer selvstendige. Det å bestemme over enkle ting som når det er ryddetid og hva som skal spises til lunsj kan virke banalt for oss voksne, men for barna var dette noe de var veldig opptatt av. Samtidig var det et ønske hos barna om å få være mer for seg selv, både inne og ute. I forbindelse med det å være mer for seg selv var barna tydelige på at de voksnes nærvær merkes mer enn de voksne selv kanskje er klare over:

#J1: (Har tegnet en barnehage og ei hytte, hvor de voksne sitter på taket som er flatt.)

«Voksnan kunn sitt oppå taket og kikka på barnan mens dem va helt still.»

#Meg: Må dem vær still?

#J1: Ja, fordi voksnan forstyrre oss masse når vi leike oss.»

Dette ble påpekt av et annet barn som tegnet også:

#Meg: Ka har du tegna der på vinduet ditt, #G1?

#G1: Æ har tegna pigga. Sånn at bare dem som e liten kjæm sæ inn.

#Meg: Dem som e liten?

#G1: Mhm. Bare ungan. Voksnan får ikke kom inn for da forstyrre dem sånn. Også bestemme dem bare.

Det ble også gjort et poeng av forskjellen på voksne som deltar aktivt i leken og ikke, og at voksne som bare observerer ikke er ønsket i området hvor leken foregår;

#J3: (Har bygget en veranda med duploen.) Voksnan kunna vært på verandaen, mens ungan leika sæ.

#Meg: Sku voksnan vært på verandaen der?

#J3: Ja. Eller, dem kan få leik og da. Men dem må vær oppå verandaen hvis dem ikke ska leik sæ.

Dette poengterte også #J3 som et forbedringspotensial hos de voksne:

Voksnan må lær sæ å leik mer, og kast snøball.

Barna var og veldig opptatt av det å bestemme i barnehagen og opplevde det som problematisk at de voksne bestemte for mye, uten at de fikk være med å påvirke avgjørelsene.

#G3: Æ og vil bestem i barnehagen. Men det e hele tida voksnan som ska bestem.

Dette ble gjentatt av flere – et ønske om å være utenfor voksnes blikk for å kunne bestemme mer selv. Eksempelene de brukte på ting de ønsket å bestemme virker kanskje banale for voksne, men det flere nevnte at det hadde vært fint å få lov til å bestemme når en skulle ha ryddetid selv. De voksnes begrensninger for barna ble nevnt i flere sammenhenger:

#J2: Voksnan e litt kjedelig, for dem bestemme alt. Dem bestemme når vi ska rydd, dem bestemme ka vi ska gjør, dem bestemme alt... Og det e urettferdig.

#J1: Det morsomste æ veit e å gå på taket på gapahuken, men voksnan si nei hele tida.

Når det gjelder gapahuker er regelen at ingen barn får være oppe på taket på denne gapahuken med mindre en voksen går opp til gapahuken sammen med dem, og barnet virker å oppleve det som veldig begrensende og noe som skjer relativt hyppig om en skal se på ordvalget barnet bruker.

Et av barna trakk fram sykdom som noe som var dumt i barnehagen, da det påvirket det pedagogiske tilbudet i negativ forstand:

#G5: «Hvis nånn av voksnan e syk må vi ha en ekstravoksen for å gå på tur, for uten ekstravoksnen kan vi ikke gå på tur likavel. Og da kan vi ikke kjør Taxi Maxi, og det e kjedelig.»

4.2 Ledernes syn på kvalitet og kvalitetsutvikling

De fire styrerne diskuterte lenge da de ble spurt om hva de la i begrepet barnehagekvalitet. Det var tidlig enighet om at det var et stort tema som var vanskelig å definere og forklare. #S4 sa det fint;

«Barnehagesektoren har galoppert avgårde i forhold til det ene og det andre. Og det at du sett det på agendaen din som masterstudent e kjempeviktig fordi vi veit itj helt ka som ligg i det her kvalitetsbegrepet og ka det e og for kæm.»

Trivsel er det første punktet som nevnes av flere når det snakkes om kvalitet, både for voksne og barn. Samtidig påpekes det og at trivsel ikke er ensbetydende med god kvalitet:

#S1: Æ tenke trivsel både for voksne og barn. Og at folket kommer og trives på jobb sånn at det blir stabilitet, sånn at det blir forutsigbart og man får gjennomført det man har lyst til å gjennomfør. (...).

#S2: Mhm. Æ tenke summen av tilbudet man gir i barnehagen... for man kan jo ha høy trivsel i personalgruppa, uten at man på en måte... uten at kvaliteten nødvendigvis e god.

De kom også kjapt inn på hva som er med på å gi dårligere kvalitet i barnehagen, som også ble poengtert av barna – fravær. #S4 og #S2 snakket om at selv med nok vikarer, så blir tilbudet dårligere på grunn av at relasjonene de faste ansatte har med barna er noe helt annet enn det en vikar har:

#S4: My fravær gir dårliger kvalitet, sånn e det bare. Det blir itj det samme med vikara, sjøl om dem kjenne ungan og man prøve etter beste evne.

#S2: Ja, for man har jo en helt anna relasjon te ungan.

Lederne diskuterte videre på hvilke kvalitetssyn som kommer fra politisk hold – om det er gjennom styringsdokumenter eller hvilke ytringer politikere har om temaet. Det var bred enighet om at det opplevdes problematisk å skulle forholde seg til kvalitetsdefinisjoner gjort av mennesker som ikke nødvendigvis selv har en forståelse av begrepet:

#S4: Vi har et sånt rammeverk – rammeplan, ulike styringsdokumenta, vi har stortingsmeldinga, så my som si ka vi ska vær, ka mandatet vårres e og ka kvalitet e, men til syvende og sist e det liksom hver enkelt en i barnehagen som kan vær med og definer ka kvalitet e. Ka e kvalitet for oss og ka e kvalitet for vårres unga?

#S3: Ja, for kunnskapsministeren ble spurt om det tidliger her i uka i forbindelse med kvalitet. Koss har du tenkt å sats på barnehaga? Og da e svaret; vi satse jo på barnehaga, vi har jo senka maksprisen.

Det ble snakket om hvorvidt kvalitet er målbart eller ikke, og hvilke metoder for kvalitetsmåling som ble brukt i barnehagen. Her var det litt ulike oppfatninger om hvilke metoder som ble brukt og i hvilken grad metodene faktisk sa noe om barnehagekvalitet. I den forbindelse ble det også diskutert hvem kvaliteten «er for» og at kvalitet må måles med utgangspunkt i barnegruppa.

#S1: Æ tenke trivsel både for voksne og barn. Og at folket kommer og trives på jobb sånn at det blir stabilitet, sånn at det blir forutsigbart og man får gjennomført det man har lyst til å gjennomfør. Og som igjen føre til at det kan måles ut i en foreldreundersøkelse eller medarbeiderundersøkelse.

#S4: Også tenke æ og da at kvalitet.. kvalitet for kæm? Kæm e det vi diskutere kvalitet for?

#S4: Ja, for ka e kvalitet ut fra barnegruppa vi har, forutsetningan vårres, koss e det vi driv med kompetanse- og kvalitetsutvikling?

#S4: Vi må begynn å sje på meto dan vi innhente informasjon om kvalitet fra.

Her ble brukerundersøkelser, eller foreldreundersøkelser, også et tema for videre diskusjon, da det var en samstemt gruppe som mente at disse undersøkelsene sier lite om den faktiske barnehagekvaliteten. De påpeker også at slike undersøkelser ikke tar hensyn til barneperspektivet:

#S4: «Også har du det her med brukerundersøkelsa, det e også veldig interessant no. Ta den foreldreundersøkelsen da. Ka e det liksom, ka e det... ka si brukerundersøkelsen? Ka e det foreldran ska si nå om, med kvalitet i barnehagen?

#S3: Den si nå om opplevd kvalitet.

#S4: Jaaa, den si nå om opplevd kvalitet. Så si den nå om den strukturkvaliteten.. «syns du barnehagen e god på hygiene» for eksempel. Det e jo ikke barneperspektivet.

Så det e my der og som går an å still spørsmålstegn ved. Ka e fokuset der?

Uteområdet.. Bemanning.. Ka veit foreldran om bemanning i barnehagen?

#S2: Ja, nei dem ane itj.»

4.2.1 Hvordan få tak i barns perspektiv på kvalitet og hvordan påvirker det kvalitetsutviklingen?

I intervjuet fikk lederne også spørsmål om barneperspektivet i arbeid med kvalitet og kvalitetsutvikling. Det ble mange tanker omkring det å få tak i barneperspektivet og kunne implementere det i kvalitetsarbeid, hvor det skilte seg ut en forskjell på det å arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barnas perspektiv og kvalitetsutvikling med utgangspunkt i voksnes tanke om hva som er best for barnegruppa. Det ble også snakket om viktigheten av å la barn barna få tid, rom og mulighet til å medvirke.

#S4: Det handle om å ha gode team. Som bare ved å sje på hverandre veit ka som ska gjøres. En god flyt i hverdagen, tilstedeværende voksne som kjenne ungan, som har en følelse for leiken og sjer ungan i hverdagen. Sånn kan man sikre barnestemmen, med kontinuitet og gode team. Så må ungan få mulighet te å si koss dem oppleve hverdagen sin. Ungan kan fint å ytre sæ, dem kan ha gode forutsetninga for å si koss dem har det. Gi dem tid og rom te det, både i hverdagssituasjon og systematisk tenke æ.

#S1: Der igjen, handle det om å sje alle de ulike språkan barnan har. Vi veit at det e kroppsspråk, følelssespekter.. det treng ikke vær ord. Så det at et personale, gode team, en leder som ser ka som e gode team og kor godt barnan blir sett av dem her.. det e en sirkel og sånn får man ivaretatt barnets stemme.

#S4: Det må man også tenkt på i kvalitetsutviklingsprosessa: Ka e det vi utvikle oss for? E det for å utvikle oss som personal, eller e det med tanke i barnegruppa vi har? Vi må hele tida trekk.. det e ungan som ska vær utgangspunktet vårres for utvikling av kunnskap og ferdigheta, for det e dem som e utgangspunktet vårres for å utvikle kvaliteten i barnehagen.

#S4: Kvalitetsmeldinga fra Trondheim kommune folkens, ka si den oss om kvaliteten i barnehagen? Det e bare strukturen. Tilsyn, budsjett, sykefravær – kor e fokuset? Kor e

barnets stemme oppi det her? Kor kjæm prosessan frem? Det prosessuelle i forhold te kunnskap og kvalitetsarbeid med personalet, koss prosessa vi har sammen med ungan i forhold te medvirkning, demokrati. Koss vi jobbe med inkludering? Si ingenting om det.

Medvirkningsbegrepet ble også gjenstand for diskusjon. For alle var enige om at barn har rett til medvirkning, også i arbeidet med kvalitet, men #S4 problematiserte begrepet og at det er mange forståelser og misforståelser knyttet til det. En forutsetning for å kunne la barn medvirke i sin egen hverdag er å ha en forståelse for hva medvirkning faktisk er;

#S4: «Som h på barnehagekonferansen som snakka om makt og medvirkning. Og satt dem opp mot hverandre. Det va interessant. Vi har knota siden 2006 med medvirkning, uten å egentlig vit ka medvirkning e...»

4.2.2 Ledelse av og arbeid med kvalitetsutvikling

Ledelse av kvalitetsutvikling gikk som en rød tråd gjennom hele intervjuet og det ble derfor mange ulike perspektiver på dette med å lede kvalitetsarbeid og det å arbeide med det på mer generell basis.

Ledelsesaspektet som først ble nevnt var arbeidet med å velge retning på kvalitetsutviklingen. Lederne opplevde at det var mange interessenter som hadde meninger om barnehagens kvalitet og at det kunne oppleves krevende å skulle velge retning ut fra det. De gjorde også et poeng ut av at blant alle interessentene må man som leder gjøre en vurdering på hvilke interessenter som skal gis mest tyngde når det gjelder kvalitetsutvikling:

#S4: Det må man også tenk på i kvalitetsutviklingsprosessa: Ka e det vi utvikle oss for? E det for å utvikle oss som personal, eller e det med tanke i barnegruppa vi har? Vi må hele tida trekk.. det e ungan som ska vær utgangspunktet vårres for utvikling av kunnskap og ferdigheta, for det e dem som e utgangspunktet vårres for å utvikle kvaliteten i barnehagen.

#S3 fortalte at mye av kvalitetsutviklingen som gjøres i hens barnehage er basert på observasjonsrapporter fra CLASS og at dette er med på å gi retning til arbeidet videre.

#S3: For vi får jo observasjonsrapporta (Fra CLASS) så ska man jobb sæ ut nå mål fra det. Nånn sitt i ledergruppa og les gjennom rapporta og velge sæ ut «det» ska vi jobbe med på hele huset.

Lederne opplevde også at de fikk enormt mange tilbud om ulike kvalitets- og kompetanseløft, både fra privat og offentlig sektor, og innad i egen kjede. Her var det opp til lederne å velge og vrake i tilbud. #S2 brukte å velge ut enkelte tilbud med utgangspunkt i sin egen barnehages kompetanseplan og hvorvidt det passet inn i satsningsområdet til barnehagen:

#S2: Sånn sett har vi et tilbud om å delta på kursan som tilbys, men dem si ikke at vi må jobbe med det og det. Vi har for eksempel språk og psykisk helse som vi har jobba med i mang år, og vi har satt oss en kompetanseplan om ka vi kan og ka vi må bli bedre på. Så kan ansatte kom med innspill på ka dem ønske å jobb ekstra med. Så tar vi utgangspunkt i den. Ka som avgjør ka vi blir med på eller ikke, da må vi sjå på «e det her nå som passe inn i det vi har satt oss som mål å bli bedre på?» Så hive vi oss eventuelt med på det.

Tilbudene ble referert til som en tilbudsjungel hvor lederne blir shoppere og det aller meste som kommer er både fristende og interessant å delta på.

#S1: Det e ikke æ aleina som må sørg for at det blir et løft her og et løft der og ska velg ut av den jungelen av tilbud.

#S2: Og at man ikke blir sånne shoppera... for det kjæm ting hele tida. Ting man kan bli med på. Så e det jo fristende å bli med på alt, for alt virke spennende.

Hva slags type eierskap barnehagen hadde var også noe som påvirket ledernes opplevelse av å arbeide med og lede kvalitetsutvikling. Små private barnehager ga store muligheter til å bestemme alt selv, men samtidig kunne det være utfordrende å gjennomføre kursing og faglig utvikling, samtidig som at lederen sto veldig alene med ansvaret for å velge retning på arbeidet.

#S1: Æ tenk en ting i forhold til størrelse på enhet. For æ har erfaring med å vær en liten.. eller to små enheta. Der kvalitetsutvikling og kompetanseheving har vært utfordrende fordi man har vært få pedagoga, fagarbeidera og assistenta, det e sårbart med fravær, å fær ut for å få input. Man står aleina og ska formidle ut det du aleina har vært og lært på et kurs eller fått av ny kunnskap. (...). Vi ble kjøpt opp av (Barnehagekjede) i januar og har jo opplevd bare på det halvåret/året at vi ble med i et større kompetanseløft og ble en del av nå større. Og det hjelpe veldig på å vær liten å få vær med i et sånt fellesskap kor alle blir tatt med. Det e ikke æ aleina som må sørg for at det blir et løft her og et løft der og ska velg ut av den jungelen av tilbud. Det blir valgt litt for mæ og at vi blir med i et felles løft, og det kjennes veldig okei.

Styrken i å være en liten barnehage ble fint beskrevet av #S1, som følte en nærhet til det pedagogiske opplegget og de ansatte, slik at hen hadde en god forståelse for hvilke behov barnehagen hadde for å utvikle kvaliteten videre.

Æ som har dreve mitt eget lille studio har jo fått lov tell å vær opptatt av det eg sjøl e opptatt av og kan jobb ut... som leder kan æ kjenn personalet godt nok til å vit ka som røre sæ, kor skoa trøkk, ka som trengs på de ulike husan som gjør at der kan dem styr og strev litt med det. Mitt gode har jo å vært nær på. Æ har kunna håndplukk kurs og løft ut fra de behovan æ ser.

I de i større kjedene var det litt flere rammer å forholde seg til, men alle opplevde likevel lokal frihet til å jobbe med kvalitetsutviklingen med utgangspunkt i egen barnehage, selv om metodene for å finne retning var ulik:

#S3: Men ja, for vårres del e vi 180 barnehaga i Norge som jobbe med det samme på grunn av den store GoBaN undersøkelsen som va i 2017, som vist det den vist. Og den va utgangspunktet for at vi jobba med det her. (...) Så det, alt har komme fra administrasjonen vårres da.

#S2: Sånn e det ikke te oss, vi har mer lokal frihet. Så vi får ikke nå fra sentralt hold om ka vi må. Nånn satsninga har dem jo, sånn som hjertekultur, tilbakemeldingskultur og at vi har felles løft for alle barnehagan med kurs med Kari Pape, som jobbe som fagutvikler. Sånn sett har vi et tilbud om å delta på kursan som tilbys, men dem si ikke at vi må jobbe med det og det. (...). Så kan det jo hend at #S1, i sin barnehage, selv om

vi e samme kjede, kan ha helt andre fokusområda enn det vi har og ha utvikling basert på sine behov.

#S3: Ja, sånn e det jo te oss og. Det e ramman, men man kan jobb med ka man vil innunder det. Men det høres ut som at vi har litt tetter ramma læll da.

#4: Så du har litt sånn handlingsfrihet..

#3: Jaja, full frihet på egen barnehage sånn sett ja.

Lederne snakket også om viktigheten av å anerkjenne at kvalitetsutvikling er en prosess som går over en lengre periode, og at en viktig oppgave for lederen er å få med seg hele personalgruppa gjennom hele prosessen.

#S4: Æ lært jo masse av X(tidligere sjef) da æ jobba her, i forhold te det å vær i prosessa med personalet. Man e i lange, gode og langsomme prosessa kor man driv kompetanseutvikling og har med sæ hele personalgruppa. Det trur æ e viktig i forhold til å driv barnehageutvikling, og det lært æ her. Å vær i gode, lange og langsomme prosessa kor man har med sæ alle sammen. Som det ble sagt, æ sende ikke ut to stykker på kurs så ska dem formidle te resten og motiver dem. Man må ha med sæ alle.

Forankring i egen barnehage og barnegruppe var også et punkt lederne drøftet og da var de ansattes eierskapsfølelse til kvalitetsutviklingen noe de så på som nødvendig for å kunne implementere og gjennomføre de endringene som følger i en kvalitetsutvikling. De påpekte at det er vanskelig å skulle jobbe med et fastsatt opplegg uten at de ansatte fikk mulighet til å bearbeide det til egen hverdag, barnegruppe og kompetanse.

#S4: Ja, for ka e kvalitet ut fra barnegruppa vi har, forutsetningan vårres, koss e det vi driv med kompetanseutvikling?

#S2: Men man må jo sentrer det (i barnehagen) og ha en rød tråd i det man driv på med for at det ska bli kvalitet.

#S2: Det kan varier fra avdeling til avdeling innad i en barnehage og.. ka man ska jobb med. For barnegruppan e så forskjellig.

I forkant av intervjuet snakket lederne sammen i en uformell setting og kom blant annet inn på viktigheten av nærvær i ledelsessammenheng. I den forbindelse fortalte #S4 om hvordan hen så på nærvær som mer enn bare det å være tilgjengelig på huset og sitte på kontoret med åpen dør. Hen hadde i en ny jobb, som leder, tatt på seg utedressen og gått ut i barnehagen under utetiden. Dette hadde overrasket de ansatte, da dette ikke var en praksis de var vant til. #S4 var derimot vant til dette, og påpekte at det å gå ut og møte ansatte og barn handlet om å vise interesse for hverdagen deres, og støtte både barn og voksne i tanker og avgjørelser de tar i løpet av dagen.

4.2.3 Metoder for kvalitetsutvikling

Jeg spurte lederne om hvilke metoder de brukte for kvalitetsutvikling og her var det bred enighet om at felles kompetanseheving, enten intern eller eksternt, var den foretrukne metoden. Som det står i flere av sitatene over gjaldt dette å skape eierforhold til prosjektet som skulle gjennomføres og sørge for at alle får lik input før prosjektet kommer i gang og skal iverksettes. I denne settingen ble det også snakk om det å etablere en «beste praksis» med tydelige rammer som en metode for kvalitetsutvikling:

#S3: «Målet te den ene avdelinga e kossen kan vi ivareta barns perspektiv i leikegruppan mellom halv 9 og 9 på morran. Også, det e jo en didaktisk plan vi bruke, som kan brytes ned te mindre bita. Så har dem ei smørbrødlister dem har laga helt konkret.. nesten som ei sjekklister, som et levende dokument. Det bruke dem den halvtimen. Det bær jo frukta..»

#S2: «Det e som (foredragsholder) prata om, det å definer en standard på koss man ønske det. Da e det lett å gi tilbakemelding på det hvis nånn går utafør det som e bestemt.»

4.3 Oppsummering av empiri

5.0 Analyse og drøfting av empiri

5.1 «Voksna bestemmer alt, det er urettferdig»

Barna signaliserte tidlig at en utfordring for dem i barnehagen var opplevelsen av å ikke få bestemme i saker som omhandlet dem. Sakene barna snakket om var muligens enkle, som når det er ryddetid eller hva som skal spises til lunsj, men det kan utvides til å gjelde større avgjørelser i barnehagen og, for eksempel bestemmelser om hvordan en kan arbeide med kvalitet og øke den.

#J2: Voksna er litt kjedelig, for dem bestemmer alt. Dem bestemmer når vi ska rydde, dem bestemmer ka vi ska gjøre, dem bestemmer alt... Og det er urettferdig.

Når barna snakker om at det oppleves urettferdig er de inne på det grunnleggende i etikken, og der det oppleves urettferdig ønsker barna endring. Barna kan se på dette som en krenkelse og urett mot seg selv, og en kan og si at barna ikke anerkjennes som kompetente nok til å bestemme flere ting selv (Vetlesen, 2007, s. 14).

Sett opp mot kvalitetsbegrepet er det derfor etisk betenkelig at barna ikke blir tatt hensyn til når begrepet skal forklares, utdypes og defineres. Hvorvidt barna skal få lov til å påvirke kvaliteten i barnehagen er et moralsk spørsmål, og da må ledere i barnehagen se på argumentene for og imot. Hvis argumentene for at barn *ikke* skal få delta i denne diskusjonen, da må de være så gode at alle er enige i dem (Vetlesen, 2007, s. 17). Problemet er at argumentene på ingen måte er entydige, gjennomdiskutert eller gode. Det er ingen fornuft i å ekskludere barna fra diskusjonen om barnehagekvalitet, da dette er noe som omhandler barna. En kan til og med si at det å ikke inkludere barneperspektivet i arbeidet med kvalitet og kvalitetsbegrepet er i strid med bedre vitende (Vetlesen, 2007, s. 18).

Diskursetikken er også en grunn til at manglende inkludering av barneperspektivet er i strid med bedre vitende, ettersom at diskusjonen om kvalitet i barnehagen i aller høyeste grad berører barna. Ved å ikke inkludere barna og la deres stemmer og perspektiver komme fram, velger vi å ikke forholde oss til diskursetikken (Schou, 2004, ss. 644-645). Barna som ikke inkluderes har ingen anledning til å delta i dialogen og fremme sine argumenter. På denne måten vil det være vanskelig å komme fram til etiske handlingsnormer i møte med kvaliteten i barnehagen, da de viktigste aktørene ikke blir hørt (Dahlberg et al., 2013, s. 28).

I tillegg brukes det ikke et språk som barna forstår, fordi kvalitetsbegrepet ikke har blitt operasjonalisert for å kunne brukes sammen med barna. Om vi ser til «Barnehager mot 2030» og satsningen i årene fremover, er alt av fokus rettet mot den strukturelle kvaliteten. Og det er et paradoks at politikerne har dette strukturelle fokuset, når barna åpenbart har en langt mer relasjonell og prosessuell forståelse av kvalitetsbegrepet (Gotvassli, 2020, s. 41). Dette kommer frem i intervjuene, hvor barna snakker om at det som oppleves bra i barnehagen for dem er muligheten til lek med venner og voksne, eller voksne som viser omsorg, lar dem medvirke og gir et fang å sitte i om de har slått seg. Dette kan fint «oversettes» til et lyttende og omsorgsfullt samspill mellom voksne og barn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Barnehageloven §3 er nok et eksempel på hvordan utelatelse av barneperspektivet er i strid med bedre vitende i møte med kvalitetsbegrepet:

3. Barns rett til medvirkning og hensynet til barnets beste

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv.

Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.

Barnets synspunkter tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn. (Barnehageloven, 2005, §3)

Som vi ser er det tydelig at barn skal barn medvirke i barnehagens daglige virksomhet og viktigst av alt; i saker som gjelder dem selv. Hva kan en si at «gjelder barna» om ikke kvalitetsutvikling i barnehagen blir sett på som relevant nok?

Urettferdigheten barna følte på når det kom til medvirkning og medbestemmelse kan og knyttes opp mot barns tillit til voksne.

#J1: Det morsomste æ veit e å gå på taket på gapahuken, men voksnan si nei hele tida.

#J1 utleverer seg selv og viser stor tillit til de voksne ved å spørre om tillatelse til å gå på taket på denne gapahuken. I dette møtet, ansikt til ansikt, vekkes den etiske bevisstheten. Det blir opp til den voksne å skulle forholde seg til tilliten som utvises og ta vare på den (Henriksen, 2004, ss. 533-534). Når da #J1 viser tillit til den voksne, gjentatte ganger, ved å be om

tillatelse om å få leke på taket på gapahuken, må den voksne svare på dette gjennom en moralsk handling som er i samsvar med tilliten som er utvist (Vetlesen, 1996, s. 8). Dette betyr ikke at den voksne skal gi tillatelse til dette hver gang, men det sier at pedagogen må gjøre en vurdering for hver gang. Som pedagog i barnehagen er det en asymmetrisk relasjon til barna. Det etiske ansvaret pedagoger, voksne og ledere har for disse barna ligger der uavhengig av hva en selv har valgt å ta på seg av ansvar (Vetlesen, 2007, ss. 104-105).

Selv om gapahukeksempelen er langt unna større bestemmelser som retningen på et kvalitetsutviklingsarbeid, kan det likevel si noe om hvordan voksne og ledere i barnehagen møter barns tillit på og hvordan tilliten forvaltes når en får dette ansvaret for «Den Andre». Gjennom det å bare være til stede i barnehagen utviser barna stor tillit, både til barnehagen, de som jobber der, eiere og politikerne som påvirker barnehagens rammer og innhold. Det er en voldsom asymmetri i relasjonen mellom disse enhetene og barna, hvor alle andre enn barna i all hovedsak sitter med makten. Da er det nødvendig å ta dette med i betraktningen når barnehagens innhold skal bestemmes, og kvalitet skal utvikles. De som har makt i relasjonen må ta ansvaret for å inkludere barns stemme i arbeidet med kvalitetsutvikling og sørge for at kvalitetsutviklingen ikke bare skjer *for* barna, men også *med* barna.

Styrere i barnehagen mangler gjerne nærheten til barna, som det øvrige personalet på avdelingen har. Her mister også lederne møtet med Den andres ansikt, og på den måten vil muligens ikke den etiske bevisstheten vekkes og en vil ikke føle på ansvaret for Den andre (Henriksen, 2004, ss. 533-534). Her kan en god leder være proaktiv og oppsøke Den andre, eller barna, ute på avdelingen. Her vil lederen kunne møte barnas ansikter og få dette ansvarsfølelsen og etiske bevisstheten overfor barna, få tilbakemeldinger på hva som rører seg i barnegruppa og dermed søke barnas perspektiver (Mintzberg, 2020, s. 42). Lederen ville også kunne finne nonverbal og underliggende informasjon, som også kan brukes i møtet med Den andre (Mintzberg, 2020, s. 47), og sørge for å gi bedre vurderinger når moralske handlinger skal gjennomføres.

Det å være ute på avdeling for å søke Den andre og kjenne på stemningen på avdelingen kan fungere som et verktøy for å jevne ut den asymmetriske relasjonen til den Andre (Vetlesen, 2007, ss. 104-105). #S4 beskrev dette fint i forkant av intervjuet, hvor hen forklarte at i hen hadde tatt på seg utedressen sin og tatt turen ut i barnehagen for å prate med ansatte og barn for å lodde stemning og se hva som rørte seg. De ansatte hadde blitt overrasket, da de ikke var vant til dette fra tidligere praksis, men det hadde likevel blitt tatt godt imot. Dette kan ses som en maktutjevner, som både ansatte og barn setter pris på. Det å

møtes på en likeverdig arena kan være et viktig etisk prinsipp i arbeidet med å finne barns perspektiv i kvalitetsutvikling.

5.2 «Det er ungen som skal være utgangspunktet vårres...»

Å inkludere barns perspektiv i arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagen kan gjøres på flere måter, om vi tar utgangspunkt i det som kommer frem i empirien. Et av de viktigste poengene jeg har hentet ut av intervjuet med lederne var hvordan det oppsto et skille mellom det å jobbe med kvalitetsutvikling *for* barna og det å jobbe med kvalitetsutvikling *med* barna.

I arbeidet hvor det var kvalitetsutvikling *for* barna var det spesielt ulike typer kompetanseheving som ble nevnt, herunder barnehagebasert og ekstern kompetanseheving (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, ss. 113-114). Kompetansehevingen i seg selv er åpenbart positiv, og vil på en eller annen måte være utviklende for barnehagens kvalitet, men det handler igjen om hvordan barnehagens ledere og pedagoger tolker barnas behov, og velger en retning ut fra det. Det jeg søker er kvalitetsutvikling *med* barna, og reell medvirkning hvor deres tanker og perspektiver er utgangspunktet for arbeidet som gjøres for å utvikle og heve kvaliteten. Her er det mest nærliggende å skulle basere seg på en barnehagebasert kompetanseutvikling som tar utgangspunkt i ens egen barnegruppe i det prosessuelle arbeidet med utvikling og endring av kvalitet (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, ss. 111-113).

Når det kommer til kvalitetsutvikling *for* barn er det også verdt å nevne hvordan enkelte av lederne fortalte om hvordan kjedene de var en del av kunne legge føringer for hvilket kvalitetsfokus de skulle ha:

#S1: (...). Vi ble kjøpt opp av (Barnehagekjede) i januar og har jo opplevd bare på det halvåret/året at vi ble med i et større kompetanseløft og ble en del av nå større. Og det hjelpe veldig på å vær liten å få vær med i et sånt fellesskap kor alle blir tatt med. Det e ikke æ aleina som må sørg for at det blir et løft her og et løft der og ska velg ut av den jungelen av tilbud. Det blir valgt litt for mæ og at vi blir med i et felles løft, og det kjennes veldig okei.

#S1 deler sin opplevelse av at det var positivt at kjeden på sett og vis valgte litt retning for henne og eksempelvis bestemte hvilke kompetanseløft som skulle iverksettes for å heve kvaliteten. #S2 nyanserte det hele, ved å forklare at de fikk tilbud om å delta på kurs i regi av kjeden sin, men at det ble valgt ut med utgangspunkt i barnehagens egen kompetanseplan. Noe av det samme var #S3 inne på, da i forbindelse med CLASS som observasjonsverktøy;

#S3: For vi får jo observasjonsrapporta (Fra CLASS) så ska man jobb sæ ut nå mål fra det. Nånn sitt i ledergruppa og les gjennom rapporta og velge sæ ut «det» ska vi jobbe med på hele huset.

Her snakker #S3 om hvordan resultatene fra CLASS gir indikasjoner på hva barnehagen bør jobbe med i forbindelse med kvalitetsutvikling, mens det er ledergruppa i barnehagen som blir enige om hva de ønsker å jobbe videre med. Resultatene er det en CLASS-sertifisert observatør som står for (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 161-162), og resultatene brukes for å få disse kvalitetsmålene for å skape en endring i personalets relasjon med barna (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 156-157).

Hver for seg er det positivt at kjedebarnhagene legger til rette for kompetanseløft og bruk av observasjonsverktøy. Det jeg mener må problematiseres er at dette er nok et steg bort fra barneperspektivet på kvalitet. Som Brunstad (2009) sa det; det er forskjell på å gjøre ting riktig, og å gjøre de riktige tingene (s. 15). Og det er her deler av poenget ligger. Ved å la utenforstående aktører diktere hver enkelt barnehages behov for kvalitetsheving og kompetanseløft, uten å ta hensyn til barnegruppa, personalets forutsetninger eller barnehagens kontekst vil jeg si at det på ingen måte er de riktige tingene som gjøres, selv om kompetanseløft i seg selv fremstår som riktig. En løsning, som også ble påpekt i intervjuet, var autonomi til å velge selv hva en vil delta på. Lokal frihet til å tilpasse kjedens opplegg til sin egen barnehage ble nevnt, og det tror jeg er ekstremt viktig for å kunne bevare barnets stemme i barnehagen.

Det er positivt at CLASS gir retning for kvalitetsfokuset (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 167-168). men det er også her det oppstår en utfordring. Utfordringen med CLASS er at de sertifiserte observatørene har en egen definisjon på hva god kvalitet er, og det er dette utgangspunktet de har når de observerer samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Det skjer en avgrensning av kvalitetsperspektivet, og det observatørene ser etter fremstår som fasit, mens det «vanlige» pedagoger ser per definisjon ikke defineres som kvalitet. Her kan en også trekke inn barneperspektivet – hvordan er det plass til barns syn på barnehagekvaliteten, hvis det er CLASS-observatørene som sitter med fasit i hånd? Utviklingen går mer og mer mot at kvaliteten avgrenses til å handle om målinger og resultater, og mindre om å tenne en gnist for læring, som Biesta (2017) snakket om (s. 23).

I skillet mellom kvalitetsutvikling *for* og *med* barn kan det være at forståelsen av barn som subjekt kan ligge til grunn for hvilken retning som velges. En aktuell teoretisk vinkling er

Taylor's teori om et individuelt og autentisk selv, hvor alle barn er barn på en helt spesiell måte og hvor det som er riktig for et barn, ikke nødvendigvis er det for andre (Østrem, 2020, s. 22). Når det arbeides med kvalitetsutvikling for barn kan det være en tanke fra ledere og pedagoger om at det som gjøres av kvalitetsutvikling er positivt for alle barn, uavhengig av kontekst og barnegruppe. Det vil være problematisk i de tilfellene dette ikke stemmer, og den kvalitetsutviklingen som gjennomføres ikke har noen positive effekter på barnegruppene. Derfor kan det muligens være bedre å gjennomføre kvalitetsutvikling *med* barn, hvor barnas egne perspektiv blir anerkjent.

#S4: Det må man også tenk på i kvalitetsutviklingsprosessa: Ka e det vi utvikle oss for? E det for å utvikle oss som personal, eller e det med tanke i barnegruppa vi har? Vi må hele tida trekk.. det e ungan som ska vær utgangspunktet vårres for utvikling av kunnskap og ferdigheta, for det e dem som e utgangspunktet vårres for å utvikle kvaliteten i barnehagen.»

#S4 påpeker at barn må være utgangspunktet for utviklingen av kvaliteten i barnehagen. Dette krever en grunnleggende forståelse av barn som subjekt, og spesielt forståelsen av at relasjonen skal være likeverdig, hvor voksne anerkjenner barna sine perspektiver som gyldige – også der de voksnes perspektiver er i direkte konflikt med barnas perspektiver. Dette innebærer også at de voksne anerkjenner den asymmetriske relasjonen og maktbalansen mellom barn og voksne (Østrem, 2020, s. 40).

Der det oppstår en konflikt mellom barnas og de voksnes perspektiv er det viktig å reflektere over hvordan en møter denne konflikten. Som leder er en på topp i maktbalansen mellom barn og voksen, og det kan være enkelt å avfeie barneperspektivet fordi en selv sitter med definisjonsmakt og det kan oppleves som minste motstands vei. Lederen må ta grundige vurderinger på hvorvidt barnas perspektiver kan brukes, og på hvilken måte deres perspektiv er i konflikt med det voksne perspektivet.

#J2: Voksna e litt kjedelig, for dem bestemme alt. Dem bestemme når vi ska rydd, dem bestemme ka vi ska gjør, dem bestemme alt... Og det e urettferdig.

Dette er et eksempel fra empirien, hvor #J2 presenterer sine tanker om hvordan de voksne styrer hverdagslige gjøremål og tar avgjørelser for barna. Her er det tydelig en konflikt mellom barnas perspektiv og de voksnes perspektiv. Konflikten kan handle om manglende

medbestemmelse eller en misnøye med avgjørelsene de voksne tar. Kanskje barna opplever at de voksne tar lite hensyn til dem? Ved å finne ut hva som er grunnen til konflikten, kan det være enklere for lederen å gjøre vurderinger og fatte avgjørelser som også inkluderer barneperspektivet på en bedre måte.

5.3 «Så må ungan få mulighet te å si koss dem oppleve hverdagen sin»

En forutsetning for å få tak i barnas perspektiver og tanker om kvalitet er at de må få tid, rom og mulighet til å ytre seg. Dette poengterte lederne i intervjuet også;

#S4: Det handle om å ha gode team. Som bare ved å sje på hverandre veit ka som ska gjøres. En god flyt i hverdagen, tilstedeværende voksne som kjenne ungan, som har en følelse for leiken og sjer ungan i hverdagen. Sånn kan man sikre barnestemmen, med kontinuitet og gode team. Så må ungan få mulighet te å si koss dem oppleve hverdagen sin. Ungan kan fint å ytre sæ, dem kan ha gode forutsetninga for å si koss dem har det. Gi dem tid og rom te det, både i hverdagssituasjona og systematisk tenke æ.

#S4 er her inne på barns medvirkning og et syn på barn som subjekter og human-beings som innehar kompetanse til å si noe om egen hverdag (Bae, 2012, s. 18). #S4 snakker også om at barna må få tid og rom i både hverdagssituasjoner og mer systematisk, og dette viser en relasjonell tilnærming til medvirkning. Det er ikke nok å medvirke i en enkelt situasjon under samlingsstunden på morgenen, det må foregå medvirkning gjennom hele dagen og dette krever voksne som evner å lese og se barnas signaler (Bae, 2012, ss. 19-20). Sistnevnte påpekes også i sitatet over, med fokuset på tilstedeværende voksne som kjenner barna og ser dem i hverdagen.

I synet på barn som subjekter er det et underliggende problem, som Østrem (2020) påpeker; det er en asymmetrisk relasjon mellom en voksen og et barn, som gjør det umulig å møte barna i en gjensidig relasjon (s. 20). Dette kan være et hinder i arbeidet med å se barn som subjekter, og dermed et hinder for å legge til rette for reell medvirkning i barnehagen.

Som leder kan en argumentere for at det er en enda større asymmetri i relasjonen til barna, ettersom at en leder som ikke er på avdeling daglig ikke vil ha samme forutsetning for å jevne ut relasjonen som en som jobber med barna til vanlig. For å kunne løse dette kan det være hensiktsmessig å se på viktigheten av leders nærvær for å løse «problemet» med asymmetriske relasjoner. #S4 var inne på dette i forkant av intervjuet, og brukte tilstedeværelse som et verktøy for å bli kjent med ansatte og barn, og for å gi de støtte til å reflektere eller ta avgjørelser. På denne måten, ved å ta steget ut i barnehagens uterom, kan det også ses på som et forsøk på å komme nærmere både ansatte og barn og redusere den asymmetriske maktbalansen og relasjonen. Ved å ta dette steget mot barna på deres utearena,

vil en leder kunne få tilgang på den myke informasjonen som barn og andre ansatte har tilgang på (Mintzberg, 2020, s. 42), som igjen kan brukes for å fange barns perspektiv på barnehagens kvalitet, og dermed brukes i arbeidet med kvalitetsutvikling.

Hverdagssituasjoner, og medvirkning der, er noe som også kan leses ut av noen av utsagnene til barna. Det de spesielt etterspør når det gjelder medvirkning, eller det de ønsker å bestemme for å være eksakt, er disse hverdagssituasjonene; hva de skal spise til mat, når det skal være ryddetid eller når de skal være inne eller ute.

Det er en vei å gå fra «å la barna få mulighet til å si hvordan de opplever hverdagen sin» til å ha en barnehage hvor det er lagt til rette for reell medvirkning. Dette krever blant annet en felles forståelse av medvirkningsbegrepet i personalgruppa;

#S4: «Som hu på barnehagekonferansen som snakka om makt og medvirkning. Og satt dem opp mot hverandre. Det va interessant. Vi har knota siden 2006 med medvirkning, uten å egentlig vit ka medvirkning e..»

5.4 Æ vil bare leik hele tida æ. Så e det artig når voksnan leike med oss

#S4 snakket om viktigheten av å la barn få mulighet til å si hvordan de opplever hverdagen sin, og at de måtte få både tid og rom til dette, både i hverdagssituasjoner og i et systematisk perspektiv. Helheten av det som ble nevnt fremmer et syn på barn som subjekter, hvor en av utfordringene ved å se barn som subjekter er den asymmetriske relasjonen som hindrer den gjensidige relasjonen mellom voksne og barn (Østrem, 2020, s. 20). Akkurat her, mellom denne underliggende utfordringen og de voksnes ønske om å se barn som subjekter og gi de tid og rom til å ytre sine meninger, tror jeg barna selv har en mulig løsning.

Barna fremhever leken som en viktig arena for deres trivsel i barnehagen, og er åpenbart noe de forbinder med god kvalitet.

#G4: Æ vil bare leik hele tida æ. Så e det artig når voksnan leike med oss.

#J3: Æ og vil leik heeele tida. Men av og te må vi ha samling, og da kan vi ikke leik oss mer. Det bestemme voksnan.

#J2: Æ like å vær med (student) for hu leika lavamonster med oss.

#G1: Ja, hu tok oss. Så bytta vi på kæm som va lavamonsteret.

#J3: Voksnan må lær sæ å leik mer, og kast snøball.

Barna snakker varmt om leken som kilde til moro, og påpeker at leken gjerne blir enda morsommere når de voksne deltar i leken på lik linje med dem selv. Dette kommer spesielt fram der #J2 og #G1 snakker om studenten som hadde vært hos dem i et par uker, da studenten hadde gjort et godt inntrykk på barna gjennom å være en aktiv og lekende deltaker sammen med dem. Og det er nettopp her svaret på utfordringen med den asymmetriske relasjonen mellom voksne og barn kan ligge, da voksne som deltar i en barnestyrt lek fjerner mye av sin egen maktposisjon, og møter barna på deres premisser.

Gjennom lek kan barna kommunisere veldig mye rundt det de tenker om hverdagslivet i barnehagen. Dette vises for eksempel i denne oppgaven, da barna i det ene intervjuet også snakket gjennom leken deres med duplo. Leken kan ses som et undringsspråk, og da er det opp til oss voksne å tolke og prøve å forstå det barna forsøker å si gjennom leken. Når barna bruker lek som sitt språk, setter de erfaringene sine i spill, og setter det sammen til noe de selv forstår (Amundsen, 2013, s. 160). Leken må anerkjennes som uttrykksmåte og undringsspråk om den skal fungere som en arena for inspirasjon og kilde til kunnskap om barnas tanker om barnehagehverdagen. #S1 poengterte dette i intervjuet;

Der igjen, handle det om å se alle de ulike språkan barnan har.

Ved å også betrakte leken som en av barnas mange uttrykksformer vil en kunne skape en arena for barns ytringer som ikke er styrt av den voksnes forforståelser og rammer. Da er det viktig at de voksne er til stede, aktivt lyttende og engasjert i barnas tanker og innspill.

Skal leken være en arena hvor barna skal få rom og mulighet til å ytre seg må leken også anerkjennes og bli tatt på alvor av de voksne (Østrem, 2020, s. 151). Sett opp mot det #J3 sa om at de voksne må lære seg å leke mer er det nødvendig at også voksne øver seg på å leke og utvikle sin egen lekekompetanse. Dette er noe barnehageledere enkelt kan legge til rette for og oppmuntre til. Der barna trakk fram studenten som en spesiell voksen det var gøy å leke med, kan det tenkes at flere som jobber fast i barnehagen ikke fordyper seg i leken fordi de har mye annet de må gjøre både i ute- og inneleken. Telling av barn, organisering av grupper, forberedelser til aktiviteter eller andre oppgaver som må gjøres i barnehagen. Det er ikke utenkelig at de faste ansatte har like god lekekompetanse som studenten, om ikke bedre, men studenten har åpenbart en helt annen tilstedeværelse i leken enn andre voksne. Denne tilstedeværelsen appellerer til barna, og er med på å jevne ut den asymmetriske relasjonen

mellom barn og voksne. Her er det lederens ansvar å bevisstgjøre personalgruppen på hvor viktig denne tilstedeværelsen i leken faktisk er, om målet er å skape en demokratisk arena for medvirkning i leken.

Det må sies å være et paradoks at vi har så mye kunnskap og kompetanse om barns lek – hvordan de skaper forståelse for egen verden, hvordan barn er fundamentalt lekende eller at barn syns lek er et av de viktigste elementene i barnehagen – og likevel går offentlige myndigheter og politikere bort fra dette med å ha et økende fokus på skoleforberedende aktiviteter, læringsutbytter og læringstrykk (Østrem, 2020, s. 152). Dette er en sterk kontrast til den pedagogikken og det helhetlige læringssynet vi skal ha i barnehagen, og er mer basert på skolens pedagogiske tradisjon (Bae, 2018, s. 95). Det er helt nødvendig at barnehageledere tar tilbake barnehagens helhetlige læringssyn, hvis vi skal kunne ta vare på barnehagens særpreg og barnets stemme.

Hvis barnehageledere velger å ta barna på alvor og bruke leken som arena for medvirkning, kan en si at de aktivt oppsøker en situasjon hvor det uforutsette kan oppstå. Dette krever evne til improvisasjon og rom for autonomi i arbeidet hos personalet som skal være nær barnas lek (Løvlie, 2015, s. 268). #S4 var inne på dette i intervjuet, da det ble snakket om hvordan en kan gi barn rom til medvirkning i arbeidet med kvalitetsutvikling. Der ble det nevnt hvor viktig det var med tilstedeværende voksne som har en «følelse for leiken».

Hvis en har tilstedeværende voksne i leken, som også har denne «følelsen» for leken og evnen til å improvisere i møte med barna, kan det spontane og uforutsette som oppstår være kilden til innsikt i barnas tanker om egen barnehagehverdag (Løvlie, 2015, s. 269). Her er det viktig at barnehagelederne gir rom for autonomi i møte med barna, for å kunne fange deres perspektiv. Det kan være begrensende og problematisk å legge for mange føringer på hvordan de ansatte skal møte barna, som det blant annet ble skissert i intervjuet;

#S3: «Målet te den ene avdelinga e kossen kan vi ivareta barns perspektiv i leikegruppan mellom halv 9 og 9 på morran. Også, det e jo en didaktisk plan vi bruke, som kan brytes ned te mindre bita. Så har dem ei smørbrøddliste dem har laga helt konkret.. nesten som ei sjekklister, som et levende dokument. Det bruke dem den halvtimen. Det bær jo frukta..»

#S2: «Det e som (foredragsholder) prata om, det å definer en standard på koss man ønske det. Da e det lett å gi tilbakemelding på det hvis nån går utafør det som e bestemt.»

Her tolker jeg det som at den umiddelbare kvaliteten i barnehagetilbudet kan bedres, og en sikrer seg at arbeidet gjøres i forhold til en satt standard, men at det går på bekostning av de ansattes autonomi og mulighet til å improvisere. I en slik setting, med denne typen sjekkliste og føringer, vil det ikke være rom for verken det spontane eller uforutsette, og da kan det være vanskelig å finne kilder til innsikt, som Løvlie (2015) påpeker (s. 269). Her er det leders ansvar å legge til rette for både improvisasjon og autonomi, og passe på at rammeverket rundt ikke blir for stramt, eller standardene for rigide og hemmende for den pedagogiske praksisen. Dette krever refleksjon i personalgruppa og god dialog og tilbakemeldinger i det daglige arbeidet.

Samtidig er det en fallgrube å skulle definere denne standarden sett opp mot arnekjennelse av barn som subjekt, da hvert barn skal ses på som barn på sin unike måte, med sine egne mål og målepunkter. Det som er riktig og bra for et barn, kan være det motsatte for et annet (Østrem, 2020, s. 22). Ved å sette en standard som ikke ser kontekst, og ikke tillater improvisasjon i møte med barna, forsvinner den voksnes perspektiv på barn som subjekt, og det trenger vi om vi skal søke barnets stemme.

5.3 «Vi må begynne å se på metoden vi innhente informasjon om kvalitet fra»

#S4 var tydelig i sin tale da hen sa at «vi», barnehagen som helhet, må begynne å se på metodene hvor vi innhenter informasjon om barnehagekvalitet fra. Tidlig i intervjuet ble foreldreundersøkelsen og medarbeiderundersøkelser nevnt som kilder til informasjon om kvalitet i barnehagen, men det ble siden enighet om hvor mangelfulle disse undersøkelsene er for å finne ut hvordan kvaliteten i barnehagen egentlig er.

#S4: «Også har du det her med brukerundersøkelse, det er også veldig interessant no.

Ta den foreldreundersøkelsen da. Ka er det liksom, ka er det... ka si

brukerundersøkelsen? Ka er det foreldran ska si nå om, med kvalitet i barnehagen?

#S3: Den si nå om opplevd kvalitet.

#S4: Jaaa, den si nå om opplevd kvalitet. Så si den nå om den strukturkvaliteten..

«syns du barnehagen er god på hygiene» for eksempel. Det er jo ikke barneperspektivet.

Så det er my der og som går an å still spørsmålstegn ved. Ka er fokuset der?

Uteområdet.. Bemanning.. Ka veit foreldran om bemanning i barnehagen?

#S2: Ja, nei dem ane itj.

Det ble også snakket om rammeverkene barnehagen må forholde seg til, og hvordan de er med på å legge føringer på hva som er god kvalitet i barnehagen:

#S4: Vi har et sånt rammeverk – rammeplan, ulike styringsdokumenta, vi har stortingsmeldinga, så my som si ka vi ska vær, ka mandatet vårres e og ka kvalitet e, men til syvende og sist e det liksom hver enkelt en i barnehagen som kan vær med og definer ka kvalitet e. Ka e kvalitet for oss og ka e kvalitet for vårres unga?

I begge disse utdragene tolker jeg det som at lederne problematiserer at kvalitetsbegrepet blir desentralisert og blir definert utenfor barnehagen, av mennesker som ikke har nok innsikt i hvordan kvalitet kan være situasjonsbetinget og personavhengig. Det er et skjæringspunkt som presenteres, mellom en kvalitetsdiskurs som ønsker en jevn operasjonalisering og måling av kvaliteten, og en meningsskapende diskurs som ser på kvalitet som kontekstuel; det som er bra kvalitet i en barnehage, er ikke nødvendigvis god kvalitet i en annen (Dahlberg et al., 2013, s. 113).

Den rådende kvalitetsdiskursen, som søker å måle og operasjonalisere barnehagekvalitet (Gotvassli, 2020, s. 35) mener jeg vises i form av ledernes prat om kompetanseheving som kvalitetsutvikling. Da de fikk spørsmål om hvilke metoder for kvalitetsutvikling de brukte var deres foretrukne metode en felles kompetanseheving, enten barnehagebasert eller ekstern. Det er interessant at tanken om kvalitetsutvikling umiddelbart går til kompetanseheving, da kvalitetsutvikling kan være så mye annet. Refleksjon, eller utvikling av pedagogisk praksis og didaktikk er et eksempel som #S3 presenterte:

#S3: Målet te den ene avdelinga e kossen kan vi ivareta barns perspektiv i leikegruppan mellom halv 9 og 9 på morran. Også, det e jo en didaktisk plan vi bruke, som kan brytes ned te mindre bita. Så har dem ei smørbrøddliste dem har laga helt konkret.. nesten som ei sjekklister, som et levende dokument. Det bruke dem den halvtimen. Det bær jo frukta..

Jeg opplever at lederne befinner seg på et sted mellom to diskurser. De har påpekt svakheten i den rådende kvalitetsdiskursen, som ikke kan fullgodt måle den relasjonelle kvaliteten mellom barn og voksne (Gotvassli, 2020, s. 34), samtidig som at de stiller seg kritisk til måleverktøyene som brukes for å «finne» kvaliteten i barnehagene:

#S4: «Kvalitetsmeldinga fra Trondheim kommune folkens, ka si den oss om kvaliteten i barnehagen? Det e bare strukturen. Tilsyn, budsjett, sykefravær – kor e fokuset? Kor e barnets stemme oppi det her? Kor kjæm prosessan frem? Det prosessuelle i forhold te kunnskap og kvalitetsarbeid med personalet, koss prosessa vi har sammen med ungan i forhold te medvirkning, demokrati. Koss vi jobbe med inkludering? Si ingenting om det.»

#S4 snakket om at det tidlig i intervjuet, at hele barnehagesektoren må se på hvordan informasjon om kvalitet innhentes, og hvilke metoder som brukes for å innhente informasjonen. Her tolker jeg det som at #S4 har blitt klar over at den rådende diskursen om kvalitet har distansert seg fra det barnehagesektoren faktisk har behov for, og ønsker derfor ny innsikt fra de som har førstehåndskunnskap om barnehagekvaliteten – barnegruppene i barnehagen.

Problemet med den rådende kvalitetsdiskursen er ikke nødvendigvis at den har en kvantitativ tilnærming til barnehagekvalitet eller at den ikke tar hensyn til kontekst og relasjoner. Det største problemet jeg ser er at diskursen har fått monopol og hegemoni over lang tid, som igjen har ført til at andre diskurser har blitt undertrykt (Amundsen, 2003, s. 56). Diskursen har fått stor tilslutning i rammeverket barnehagen må forholde seg til, og da krever det dyktige ledere som tør å stille spørsmål til den rådende diskursen, for å kunne ta steget mot en diskurs som tar mer hensyn til barneperspektivet. Som #S4 sier – vi må begynne å se på metodene vi innhenter informasjon om kvalitet fra! Og det er kanskje akkurat dette vi trenger for å utfordre den rådende diskursen: ledere med pedagogisk mot som kan gå mot kvalitetsdiskurser som ikke tar hensyn til barneperspektivet. Ledere med pedagogisk mot til å takke nei til målingsverktøy og kartleggingsverktøy som har som hovedmål å redusere risikoen som er forbundet med læring, og ikke legge til rette for læring på barns premisser.

5.5 «Voksnan må lær sæ å leik mer, og kast snøball»

Når det kom til ledelse av kvalitetsutvikling var det flere elementer som ble trukket fram av lederne som viktige for å lykkes. Det første punktet var viktigheten av forankring i personalgruppa og barnehagen;

#S4: Det må man også tenk på i kvalitetsutviklingsprosessa: Ka e det vi utvikle oss for? E det for å utvikle oss som personal, eller e det med tanke i barnegruppa vi har? Vi må hele tida trekk.. det e ungan som ska vær utgangspunktet vårres for utvikling av

kunnskap og ferdigheta, for det e dem som e utgangspunktet vårres for å utvikle kvaliteten i barnehagen.

#S4: «Æ lært jo masse av X(tidligere sjef) da æ jobba her, i forhold te det å vær i prosessa med personalet. Man e i lange, gode og langsomme prosessa kor man driv kompetanseutvikling og har med sæ hele personalgruppa. Det trur æ e viktig i forhold til å driv barnehageutvikling, og det lært æ her. Å vær i gode, lange og langsomme prosessa kor man har med sæ alle sammen. Som det ble sagt, æ sende ikke ut to stykker på kurs så ska dem formidle te resten og motiver dem. Man må ha med sæ alle.»

#S2: «Men man må jo sentrer det (i barnehagen) og ha en rød tråd i det man driv på med for at det ska bli kvalitet»

Her påpekes det flere ganger hvor viktig det er å inkludere hele personalgruppa i arbeidet med kvalitetsutvikling. #S4 nevner at det ikke skal være enkeltpersoner som kurses og deretter skal motivere andre til å delta, men at «alle» må med. På denne måten vil alle få eierskap til det pedagogiske arbeidet, og forhåpentligvis få forståelse for sammenhengen mellom pedagogisk praksis og pedagogisk begrunnelse (Gotvassli, 2020, s. 127). For å skape et felles eierforhold og forankre kvalitetsarbeid i personalgruppa, sier Kvistad & Søbstad (2018) at tema og problemet som skal løses utarbeides av alle medlemmene i barnehagen (ss. 129-130). Jeg tolker dette som en selvmotsigelse, da «alle medlemmene i barnehagen» ikke inkluderer barnegruppa, som i aller høyeste grad er medlemmer av barnehagen. Medlemmer som ikke skal bedrive arbeidet, men påvirkes av det, må vitterlig også få være med å bestemme både tema og hvilket problem som må løses. Eksempelvis som barna fra intervjuet la fram;

#J3: Voksnan må lær sæ å leik mer, og kast snøball.

Her har #J3 både skissert et tema og et problem, som gir en mulig retning for videre kvalitetsutvikling.

#S4 trekker fram barna og deres perspektiv, og er tydelig på at barna må være utgangspunktet for all kvalitetsheving i barnehagen. Det er derfor problematisk at man i et klassisk utviklingsarbeid, som Kvistad og Søbstad (2018) skisserer, ikke finner rom for barneperspektivet før på slutten av utviklingsperioden, nærmere bestemt i

implementeringsfasen. I denne fasen er det åpent for vurdering, og her anerkjennes barneperspektivet som en god indikator på opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet (s. 156-157).

Det er verdt å stille spørsmål til hvorfor barneperspektivet ikke verdsettes tidligere, når barna selv ønsker å medvirke i egen hverdag. For å forankre kvalitetsutviklingen i barnegruppa bør det åpnes for innspill allerede i etableringsfasen, og kanskje ledere må gå bort fra å bruke eksempelvis Foreldreundersøkelsen og heller søke barneperspektivet med utgangspunkt i et syn på barn som subjekter og likeverdige partnere (Østrem, 2020, s. 40)? Bruk av foreldreundersøkelser for å vurdere kvalitet (Gotvassli, 2020, s. 131) ble videre problematisert i intervjuet, da lederne påpekte at undersøkelsen i all hovedsak sier noe om foreldrenes opplevde kvalitet, og lite om barnehagens faktiske kvalitet og enda mindre om barnas syn på den nevnte kvaliteten. Hvis barna skal være utgangspunktet for retningen på kvalitetsutviklingen er det også nødvendig at gode ledere gir barna mulighet til å påvirke fra så tidlige faser som mulig, og samtidig tar en løpende vurdering på samsvaret mellom ansvaret som gis barnet og barnets modenhet, da en må sørge for at barna fortsatt skal få være barn.

Det er også verdt å reflektere rundt bruk av foreldreundersøkelser, da foreldre gjerne bruker svaret på undersøkelsene til å vurdere barnehagene i nærmiljøet sitt og velger barnehage deretter. Hva skjer med barneperspektivet hvis ledere i barnehagene er mer opptatt av å score godt på disse undersøkelsene for å få nok søkere, fremfor å søke barneperspektivet på kvalitet? Vi har slått fast at barna setter prosesskvalitet høyt, og spesielt relasjonene mellom barn og voksne. Når foreldreundersøkelsene ikke evner å fange opp dette perspektivet, hva sier undersøkelsene da? Som det ble sagt i intervjuet – det sier noe om den opplevde kvaliteten, fra et foreldreperspektiv. Og da må man spørre seg; hvem er det vi utvikler kvaliteten for?

Gotvassli (2020) påpeker at endringer i barnehagen krever politisk støtte, i form av at de som påvirkes av endringen må tas hensyn til og inkluderes i prosessen, og de som blir mest berørt av endring bør være de som blir hørt mest (s. 133). Så kan en stille seg spørsmålet, når barna i intervjuene forteller om en opplevelse av å ikke bli hørt og ikke få lov til å bestemme, hvorvidt dette er noe som gjennomføres. Dette er et lederansvar og det kan være hensiktsmessig å gjøre en enkel kartlegging over hvem som faktisk påvirkes av endringene som skal gjennomføres og hvordan det er mulig å få deres perspektiv inn i beslutningsprosesser videre. På den måten vil en kunne systematisere denne inkluderingen og det vil være mindre sannsynlighet for at barna blir forbigått i nok en prosess i barnehagen som normalt sett ville gått over hodet på dem.

5.6 Å etablere en etisk standard

Skal en lede kvalitetsutvikling som inkluderer barneperspektivet er det nødvendig med dyktige ansatte;

#S4: Det handle om å ha gode team. Som bare ved å sje på hverandre veit ka som ska gjøres. En god flyt i hverdagen, tilstedeværende voksne som kjenne ungan, som har en følelse for leiken og sjer ungan i hverdagen.

Som #S4 skisserer er de gode teamene voksne som ser barna, kjenner dem og har en følelse for leken og dette er essensielt for å kunne «fange» barnas perspektiv på kvalitet. Jeg vil argumentere for at spesielt det med å se og kjenne barna, og deres forutsetninger i hverdagen, er en del av barnehagens grunnverdier, og derfor kan ses i sammenheng med verdibevisst ledelse.

Verdibevisst ledelse baserer seg på etiske standarder som skal påvirke arbeidet i barnehagen, og det er leders ansvar å oppdage handlinger og avgjørelser som ikke er i tråd med verdiene som barnehagen prøver å etterleve (Aadland & Askeland, 2020, s. 116). Dette snakket #S2 om i intervjuet:

#S2: Det e som (foredragsholder) prata om, det å definer en standard på koss man ønske det. Da e det lett å gi tilbakemelding på det hvis nånn går utafor det som e bestemt.

Standarden det ble snakket om her var ikke nødvendigvis i form av verdier, men bestemte situasjoner i barnehagens hverdag, som for eksempel måltidsituasjoner eller lekesituasjoner. #S3 snakket på sin side om bruk av tydelige didaktiske rammer for å etablere en pedagogisk standard:

#S3: «Målet te den ene avdelinga e kossen kan vi ivareta barns perspektiv i leikegruppan mellom halv 9 og 9 på morran. Også, det e jo en didaktisk plan vi bruke, som kan brytes ned te mindre bita. Så har dem ei smørbrøddliste dem har laga helt konkret.. nesten som ei sjekklister, som et levende dokument. Det bruke dem den halvtimen. Det bær jo frukta..»

Selv om ingen av lederne snakket direkte om verdier, er det likevel mulig å trekke linjene til at de ansatte skal forholde seg til en etisk standard når det gjelder verdier, hvor de bevisstgjøres hvilke verdier barnehagen ønsker at skal påvirke praksis. Bevisstgjøringen av disse verdiene skal sørge for at alle avgjørelser og valg som gjøres i barnehagen skal være forankret i de grunnleggende verdiene som barnehagen baseres på (Aadland & Askeland, 2020, ss. 13-15).

Ved å sette en etisk standard, som #S2 og #S3 snakket om, har en lagt til rette for at de ansatte må begrunne sine egne pedagogiske valg i lys av de verdiene som er ledende. Da er man et steg nærmere reell etterlevelse av disse kjerneverdiene, og dette kan forsterkes ved at barnehagen kontinuerlig reflekterer over pedagogiske intensjoner, hvilke mønstre en ser i praksis, hvilke konsekvenser ens handlinger får eller diskusjon over hvilke verdier som påvirker den daglige praksisen (Aadland & Askeland, 2020, s. 15).

Standarden som #S3 snakket om var veldig konkret, situasjonsbetinget og knyttet til en bestemt pedagogisk aktivitet, og selv om den kanskje er basert på barnehagens verdier kan den oppleves som lite overførbar til andre situasjoner enn akkurat denne lekegruppen på morgenen. Det kan derfor være heldig å definere en etisk standard for å møte barna på, med utgangspunkt i gode verdier, som ikke er situasjonsbetinget. Gode verdier som å gi barn rom til å være barn, se barn som subjekter eller anerkjenne barndommens egenverdi. Hvis lederen ser ansatte som ikke er i tråd med disse verdiene er det nødvendig med refleksjon og veiledning, gjerne ved bruk av pedagogisk dokumentasjon. Da er man inne i en meningsdanningsdiskurs, hvor pedagogisk dokumentasjon og dialog er måleredskaper og verktøy for å vurdere kvalitet og å skape refleksjon og forståelse, samtidig som at pedagogisk dokumentasjon tillater barnehagene å skape pedagogiske opplegg og innhold som tar utgangspunkt i barns interesser og personalets verdier (Gotvassli, 2020, s. 35; Dahlberg et al., 2013, ss. 113-114).

Her kommer vi videre inn på skillet mellom verdier *for* og verdier *i* praksis, da verdier i praksis kan ses på som pedagogisk refleksjon i praksis. Verdier *i* praksis handler om å se på handlingene som gjøres, for så å reflektere over dem, drøfte og diskutere seg fram til hvilke verdier som vises i handlingen som gjøres. Verdier *for* praksis har også sin plass i dette arbeidet, da man blir enige om verdier i forkant av handlingene, mens en søker å etterleve dette i etterkant (Askeland & Aadland, 2020, ss. 44-45). Sammen er de utfyllende og kan sikre at verdiene som lederen ønsker at skal prege arbeidet med barna og kvalitetsutvikling faktisk etterleves.

Refleksjonen i etterkant er kanskje det viktigste elementet her, og her mener jeg det også må være rom for barnas perspektiv, om en først skal snakke om barnas perspektiv på kvalitetsheving. Ved å bevisstgjøres verdiene sine gjennom refleksjon over intensjoner, praksismønstre, konsekvenser av handlinger og hvilke verdier som finnes i den daglige praksisen vil det kunne øke barnehagekvaliteten (Aadland & Askeland, 2020, s 15), og hvor finnes det en bedre mulighet til å inkludere barneperspektivet, enn akkurat her? I intervjuene snakket lederne om viktigheten av å gi barn rom og tid til å komme med sine synspunkter, og da er det også viktig at de får innpass på de tradisjonelt voksenbaserte refleksjonsarenaene. Ved å få barnas perspektiv og refleksjoner over barnehagens praksis og etterlevelse av verdier vil det oppstå en kjempemulighet for kvalitetsheving, da man får førstehåndskunnskap om hvordan barna oppfatter barnehagens verdier i praksis.

Felles forståelse for verdiene barnehagen ønsker å etterleve kan vi finne i intervjuene også, der det gjentatte ganger ble snakket om viktigheten av å få alle med og det å ha en felles forståelse for det arbeidet som gjøres;

#S4: (...). Å vær i gode, lange og langsomme prosessa kor man har med sæ alle sammen. . Som det ble sagt, æ sende ikke ut to stykker på kurs så ska dem formidle te resten og motiver dem. Man må ha med sæ alle.

Her poengterer #S4 viktigheten av å ha med seg alle sammen, da det er vanskelig å sende enkeltpersoner på kurs og deretter kreve at disse skal være mentorer og pådrivere videre. Slik er det også i arbeidet med verdier. Skal alle sammen være med å skape en felles verdiplattform er dette lederens ansvar. Den verdibevisste lederen har et overordnet ansvar for å utvikle denne felles verdibevisstheten i barnehagen, og dette gjøres blant annet gjennom dialog og delegering. Her åpnes det for at de ansatte får utviklet egen kompetanse og autonomi i arbeidet, som igjen senker behovet for detaljstyring eller fastsatte manualer for arbeidet (Aadland & Askeland, 2020, s. 122). Her er vi igjen inne på viktigheten av gode team, da det er de som er ute i felten og i direkte kontakt med barna. Det vil heller ikke være behov for den fastsatte pedagogiske standarden for enkeltsituasjoner som vi snakket om tidligere, da verdiplattformen skal være veiledende nok til å gi god kvalitet i møte med barna, selv uten denne smørbrøddlista som kan krysses av etter i hver interaksjon.

«Å vær i gode, lange og langsomme prosessa...»

Viktigheten av å stå i langvarige og langsomme prosesser som #S4 snakket om, kan være en fin måte å åpne for anerkjennelse av barnas perspektiv i møte med kvalitetsarbeid. Når kvalitetsutviklingen foregår over en lengre tidsperiode, uten press for å «komme i mål», kan det være enklere å ta seg tid til å inkludere barneperspektivet. Det kan være en fin mulighet for å tillate barna å være likeverdige partnere i og ikke minst legge til rette for at voksne og barn møtes på en felles plattform, hvor asymmetrien i relasjonene er redusert. Dette kan gjøres ved å se på anerkjennelse som en prosess, der anerkjennelsen er situasjonsbetinget (Østrem, 2020, s. 41).

#S4 trakk frem prosesser ved flere anledninger;

#S4: Det må man også tenkt på i kvalitetsutviklingsprosessa: Ka e det vi utvikle oss for? E det for å utvikle oss som personal, eller e det med tanke i barnegruppa vi har? Vi må hele tida trekk.. det e ungan som ska vær utgangspunktet vårres for utvikling av kunnskap og ferdigheta, for det e dem som e utgangspunktet vårres for å utvikle kvaliteten i barnehagen.

#S4: Kvalitetsmeldinga fra Trondheim kommune folkens, ka si den oss om kvaliteten i barnehagen? Det e bare strukturen. Tilsyn, budsjett, sykefravær – kor e fokuset? Kor e barnets stemme oppi det her? Kor kjæm prosessan frem? Det prosessuelle i forhold te kunnskap og kvalitetsarbeid med personalet, koss prosessa vi har sammen med ungan i forhold te medvirkning, demokrati. Koss vi jobbe med inkludering? Si ingenting om det.

Her tolker jeg det som at #S4 ser prosesser i arbeidet med kvalitetsutvikling som en åpning for å lete etter barneperspektivet. Jeg tenker videre at det er et lederansvar å legge til rette for langvarige kvalitetsutviklingsprosesser, uten tidspress, for å bedre legge til rette for at de som jobber med barna kan søke barnas perspektiv og tanker. Selvfølgelig, det må være et startpunkt og et endepunkt, med en klar målsetting, for uten mål er det ikke mulig å vurdere hvorvidt en har oppnådd en kvalitetsheving eller ikke. Tidsfrister må en også ha for å ha struktur på arbeidet og for å sikre fremdrift (Kvistad & Søbstad, 2018, s. 144), men da i så romslige former at det ikke stresser arbeidet unødige.

5.7 Klokt lederskap i grenseland

Gode team var en forutsetning for å fange barneperspektivet, ifølge lederne som ble intervjuet. Dette kan også knyttes til ledelse av kvalitetsutvikling, da man som leder står foran et grenseområde. Som leder i barnehagen skal en velge retning på kvalitetsutvikling med bakgrunn i egen barnegruppe og egen personalgruppe, samtidig som at en får stadige henvendelser fra private og offentlige aktører om muligheter for kvalitetsutvikling som en må velge og vrake mellom;

#S1: Det e ikke æ aleina som må sørg for at det blir et løft her og et løft der og ska velg ut av den jungelen av tilbud.

#S2: Og at man ikke blir sånne shoppera... for det kjæm ting hele tida. Ting man kan bli med på. Så e det jo fristende å bli med på alt, for alt virke spennende.

I denne jungelen av tilbud står en leder foran et grenseland, og ledelse kan her forstås som en grenseaktivitet. Lederen vet ikke helt hva som blir resultatet av valget sitt eller hvordan dette vil påvirke barnehagen fremover (Brunstad, 2009, s. 32). Har en valgt riktig retning på kvalitetsutviklingen, har en valgt riktig metode eller har man mistet barneperspektivet? Dette er viktige momenter en møter i dette grenselandet, og det er valgene som gjøres i dette grenselandet som sier noe om hvor godt lederskapet er, da dette vil påvirke barnehagen i tiden fremover (Brunstad, 2009, s. 33). I møtet med denne tilbudsjungelen er det spesielt aktuelt, da lederen har mange muligheter å forholde seg til. Lederens ansvar blir å velge en retning og metode som er i samsvar med det barnehagen ønsker å bli bedre på, samtidig som at det må være basert på barneperspektivet. Med utgangspunkt i empirien er det nærliggende å velge en retning som er rettet mot barns medvirkning eller voksenrollen i barnas lek.

For lederen sin del er det forskjell på å gjøre ting riktig, og å gjøre de riktige tingene. Lederen kan ikke bare basere seg på å følge planer, oppskrifter og prosedyrer, men må også være en leder som tar avgjørelser i lys av situasjonen en står i (Brunstad, 2009, s. 15). I arbeidet med kvalitetsutvikling kan dette relateres til tilbudsjungelen og det empirien sier om forskjellen på eierform for kvalitetsutviklingen;

#S1: Æ tenk en ting i forhold til størrelse på enhet. For æ har erfaring med å vær en liten.. eller to små enheta. Der kvalitetsutvikling og kompetanseheving har vært

utfordrende fordi man har vært få pedagoga, fagarbeidera og assistenta, det e sårbart med fravær, å fær ut for å få input. Man står aleina og ska formidle ut det du aleina har vært og lært på et kurs eller fått av ny kunnskap. (...). Vi ble kjøpt opp av (Barnehagekjede) i januar og har jo opplevd bare på det halvåret/året at vi ble med i et større kompetanseløft og ble en del av nå større. Og det hjelpe veldig på å vær liten å få vær med i et sånt fellesskap kor alle blir tatt med. Det e ikke æ aleina som må sørg for at det blir et løft her og et løft der og ska velg ut av den jungelen av tilbud. Det blir valgt litt for mæ og at vi blir med i et felles løft, og det kjennes veldig okei.

#S1 skisserer her sin opplevelse av å gå fra å være en privat enkeltstående barnehage til å bli en del av en større kjede. Fra å være alene med ansvaret for kvalitetsutviklingen og det å velge fra tilbudsjungelen, følte #S1 at det å bli en del av en kjede hvor det var et felles kvalitets- og kompetanseløft var veldig positivt for barnehagens del. Her er vi igjen inne på klokt lederskap og ledelse som grenseaktivitet. #S1, som enkeltstående aktør, står foran et større grenseområde enn de private kjedene som har flere som sammen tar disse grenseavgjørelsene (Brunstad, 2009, s. 33).

Akkurat dette med å stå alene med ansvaret for å velge retning var noe #S1 følte veldig på. Dette kan tolkes i retning av at grenseområdet kanskje oppleves som veldig stort og uklart. En tanke da kan være å innse at man som leder ikke kan være den som skal utøve ledelse over alle grenseområdene en møter i barnehagen, da det er for mange og kanskje for store grenseområder til at det er hensiktsmessig å stå i det alene. Lederen kan derfor inkludere medarbeiderne i barnehagen til å utøve lederskap på vegne av organisasjonen, og på den måten slippe å stå i alle grenseområdene og utøve lederskap alene. Ledelsen som utøves av personalet må være i samsvar med barnehagens verdisyn og lederens ønsker (Brunstad, 2009, s. 38). Dette kan for eksempel handle om at alle ansatte skal utøve lederskap som bidrar til å løfte barns perspektiv i arbeidet med kvalitetsheving.

Behovet for denne «felles» ledelsen i møte med grenseområdene ble nevnt i intervjuet;

#S4: Det handle om å ha gode team. Som bare ved å sje på hverandre veit ka som ska gjøres. En god flyt i hverdagen, tilstedeværende voksne som kjenne ungan, som har en følelse for leiken og sjer ungan i hverdagen.

Gode team, som #S4 trekker fram, ble nevnt som en forutsetning for å kunne fange barnas perspektiv. Skal en fange barns perspektiv og kunne bruke det til kvalitetsutvikling er til og

med den beste barnehagelederen avhengig av dyktige team. Først og fremst fordi det er teamene som er i direkte kontakt med barna og skal utøve ledelse i møte med det grenseområdet barna representerer med sine perspektiver. Team som får tillit og ansvar for å utøve ledelse på vegne av barnehagen vil være en styrke for hele organisasjonen. Hvis lederen i tillegg går foran som et godt eksempel og løser utfordringene som oppstår i møte med ulike grenseområder, vil dette påvirke dyktige team til å gjøre det samme, og dermed både fornye og utvikle organisasjonen som helhet (Brunstad, 2009, s. 39).

Ved å ansvarliggjøre personalet må lederen være tydelig og et godt forbilde som setter standarden for videre praksis. Dette kan gjøres ved å gjøre som #S4 og ta steget ut av kontoret for å møte både barn og ansatte, og være lederen som viser vei og støtter de ansattes refleksjoner og deres ledelse i møtet med grenseområdene som barnas perspektiv representerer.

5.7.1 Kompetanseheving som kvalitetsutvikling i lys av diskurs og praktisk klokskap

I intervjuet med styrerne ble det veldig tidlig snakk om felles kompetanseheving som foretrukken arbeidsmetode for kvalitetsutvikling. Det var viktig for dem at alle ble inkludert, uavhengig om det var ekstern kompetanseheving i form av kursing, eller barnehagebasert kompetanseutvikling som tok utgangspunkt i barnehagens forutsetninger (Gotvassli, Ljunggren, & Haugset, 2020, ss. 110-111).

Det kan virke som at den rådende kvalitetsdiskursen som søker den målbare kvaliteten, har påvirkningskraft også på styrernes syn på kvalitetsutvikling, og at diskursen derfor har en åpenbar formativ effekt på miljøet den påvirker (Gotvassli, 2020, s. 34; Hammer, 2017, s. 92). Med det mener jeg at styrernes utsagn om at kompetanseheving som foretrukken metode for kvalitetsutvikling har blitt påvirket av kvalitetsdiskursen. Kompetanse og kompetanseheving er åpenbart målbare parametere, og det er alltid mulig å tilegne seg mer kunnskap – enten ved hjelp av kurs eller utdanning.

En kan si at det oppstår en blindsoner når kvalitetsdiskursen er så fremtredende som den har vært. En ting er at denne diskursen ikke kan måle og tallfeste møtene mellom barna, eller mellom barn og voksne (Gotvassli, 2020, s. 34). En annen ting er at kvalitetsdiskursen fremmer kompetanseutvikling som den beste måten å heve kvaliteten på. Dette synliggjøres blant annet i strategiplanen «Barnehager mot 2030», hvor kompetanseheving trekkes fram som det viktigste elementet for å heve kvaliteten i barnehager (Regjeringen, 2021). Ved å ha et ensidig fokus på kompetanseheving som kvalitetsutvikling er det nærliggende å tenke at dette også er med på å ekskludere barnets stemme i arbeidet med kvalitetsutvikling, da

kompetanseheving gjerne baseres på denne tanken om kvalitetsutvikling *for* barna, og ikke nødvendigvis *med* dem.

Kompetanseheving som kvalitetsutvikling gjøres åpenbart med utgangspunkt i det de voksne tenker at de har behov for, slik at barna kan få et best mulig tilbud i barnehagen. Det er derfor problematisk å skulle jobbe utelukkende med kompetanseheving som kvalitetsutvikling, uten å forhøre seg med barna om hva de føler at de voksne mangler kompetanse på. Som fagperson i barnehagen har man en iboende kompetanse om barn og barnehagekvalitet, men kompetansen må brukes i lys av klokt lederskap og en evne til å ta i bruk kompetansen til riktig tid (Brunstad, 2009, s. 16). Kompetanse må ligge til grunn for kvalitetsutvikling, fordi en trenger grunnleggende kunnskap om hvordan og hvorfor en endrer på noe for å øke kvaliteten. Eksempler på dette kan være å vite hvordan en kan skape rom for barns medvirkning og hva barns medvirkning faktisk innebærer.

6.0 Sammenstilling

I lys av analysen og drøftingen i det foregående kapittelet vil jeg forsøke å sammenstille noen av tolkningene og drøftingene for å forsøke å gi et svar på oppgavens problemstilling og de to forskningsspørsmålene.

6.1 Hvilket syn har barn på kvalitet i barnehagen?

Drøftingen viser at barn setter relasjonell og prosessuell kvalitet høyt i barnehagen. De snakket lite om resultatet av kvaliteten, men framhevet spesielt voksne som var flinke til å møte dem på deres arena - leken. De voksne som var dyktige til å leke sammen med barna var morsomme å være med, og dette var voksne de foretrakk å være sammen med, fremfor voksne som bare observerte barnas lek. De snakket også varmt om voksne som viste omsorg og lot dem sitte i fanget hvis de var lei seg. Dette er prosesskvalitet i et nøtteskall, da det sier noe om erfaringene barna får med relasjoner, en opplevelse av omsorg og ikke minst medvirkning i egen hverdag (Gotvassli, 2020, s. 41).

Prosesskvaliteten ble også tydelig da barna var opptatt av mulighet til medvirkning og mulighet til mye lek. De ytret ønske om å være med å bestemme mer i barnehagehverdagen og et ønske om å få leke «hele tida». Barna ønsket medvirkning i form av mulighet til å bestemme når det skulle ryddes eller hva de skulle spise, men opplevde liten mulighet til reell påvirkningsmulighet i sin egen hverdag (Bae, 2012, s. 22). Leken ble også snakket opp, noe som er naturlig da barna er fundamentalt lekende (Østrem, 2020, s. 152). Mulighet til å leke mye og voksenrollen i leken var viktige momenter for at dette skulle være bra kvalitet i

barnehagen. De voksne måtte delta og leke sammen med barna, eller helst holde seg helt unna. I leken forsvinner den naturlige asymmetrien i relasjonen mellom voksne og barn, og det kan tenkes at det er en av grunnene til at barna liker at voksne fordyper seg i leken med dem (Østrem, 2020, s. 20)

Medvirkning var det barna trakk frem som dårlig kvalitet i sin barnehage, da de i stor grad opplevde manglende medvirkning i egen hverdag. Store og små avgjørelser ble tatt for dem, og det var noe som opplevdes urettferdig. Det ble et etisk problem, da barna i mangel på medvirkning kunne oppleve en følelse av å ikke anerkjennes som kompetente nok til å bestemme ting selv (Vetlesen, 2007, s. 14).

De påpekte også viktigheten av voksne med relasjonelle ferdigheter og klokskap i møte med barna. Et gjentakende «problem» var at de voksne forstyrret og ødela leken ved å være nær og observere, uten å være aktive deltakere. Dette er et spørsmål om timing, og evne til å gjøre et riktig valg til riktig tid (Brunstad, 2009, s. 16).

6.2 Hvilke diskurser preger kvalitetsforståelsen hos styrerne?

I drøftingen av empirien ble det fremtredende at to kvalitetsdiskurser hadde satt sitt preg på ledernes kvalitetsforståelse. Den rådende kvalitetsdiskursen, som er mest fremtredende i norsk barnehagepolitikk nå, virket å ha en påvirkning på hvilke metoder lederne foretrakk å bruke for å heve kvaliteten. Denne kvalitetsdiskursen har en kvantitativ tilnærming til kvalitet og søker å gjøre kvaliteten målbar (Gotvassli, 2020, s. 34), og min tolkning var at dette ble synliggjort da lederne hadde et veldig unisont syn på kompetanseheving som den beste veien til kvalitetsheving. Dette ble også et poeng da det kom fram at enkelte av lederne opplevde at barnehagekjeder kunne legge føringer for hvilken kompetanseutvikling som skulle

Den andre kvalitetsdiskursen som satte preget sitt på ledernes kvalitetsforståelse, var meningsdanningsdiskursen som søker å skape forståelse for hva som faktisk er godt arbeid i møte med barn, hvor det «gode arbeidet» alltid er situasjonsbetenget og kontekstuet (Dahlberg et al., 2013, ss. 112-113). Spesielt #S4 virket å ha en stor påvirkning fra denne diskursen, da hen gjentatte ganger framhevet kvalitet i lys av kontekst, og viktigheten av å søke kvalitet for egen barnegruppe og barnehage. Lederne stilte seg også kritisk til den økte målingen av kvalitet, spesielt foreldreundersøkelsene, da de opplevde at disse undersøkelsene egentlig sa lite om barnehagens kvalitet, men heller foreldrenes opplevde kvalitet i barnehagen.

6.3 Hvordan kan ledere i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?

Av drøftingen av empiri og teori ble det tydelig at det er mange faktorer som spiller inn om ledere i barnehagen skal kunne arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv.

En forutsetning for at ledere i barnehagen skal kunne arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv er anerkjennelse av barn som subjekt og det å gi tid og rom til barna for å kunne medvirke i egen hverdag. Anerkjennelse av barn som subjekt handlet mye om å anerkjenne barnas meninger som meningsfulle og å tillegge dem verdi, samtidig som at de voksne anerkjenner at det er en asymmetrisk maktrelasjon og maktbalanse mellom voksne og barn (Østrem, 2020, s. 40).

Når de voksne anerkjenner den asymmetriske maktrelasjonen, er det deretter viktig å finne en arena hvor denne relasjonen kan bli mer symmetrisk. Ut fra drøftingen fremstår leken som en glimrende arena for både utjevning av maktrelasjoner, da det er en demokratisk barnestyrt arena hvor barna kan yte motstand uten negative konsekvenser for dem (Østrem, 2020, s. 151). Samtidig er leken en flott arena for barns medvirkning, blant annet ved å se på og anerkjenne leken som et av barnas mange språk og uttrykksmåter (Amundsen, 2013, s. 160).

Leken må også tas på alvor av voksne (Østrem, 2020, s. 151), spesielt ettersom det helhetlige læringssynet barnehagen skal fremme er under press, med et økende trykk på læringsutbytter og skoleforberedende aktiviteter (Østrem, 2020, s. 151-152). Barnehageledere må ta tilbake leken og det helhetlige læringssynet for å kunne legge til rette for at barns stemme kan bli hørt, og sørge for at utdanningen igjen handler om å tenne en gnist i barna, og ikke denne stadige risikoreduseringen ved bruk av ferdiglagde programmer for kvalitetsheving som ikke tar utgangspunkt i barnas behov og forutsetninger (Biesta, 2017, s. 23).

Leken er videre en arena for det uforutsette og spontane, som igjen kan være en kilde til innsikt i barnas tanker om egen barnehagehverdag (Løvlie, 2015, s. 269). Ledere i barnehagen må gi rom for at de ansatte kan bruke improvisasjon og gi rom for autonomi i arbeidet (Løvlie, 2015, s. 268), da de selv ikke er i de daglige situasjonene sammen med barna.

Gode team ble derfor også trukket fram som et viktig element for å kunne arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv, da lederne innså at da de selv ikke var

i de daglige situasjonene med barna. Det ble fokusert på viktigheten av å få alle med, da det vil være vanskelig å arbeide med inkludering av barneperspektivet hvis deler av personalgruppen ikke ser hensikten med det. De gode teamene bør utøve lederskap på vegne av barnehagen, da barnehagelederen ikke har mulighet til å være til stede for å ta alle avgjørelser selv ettersom det er for mange «grenseområder» i barnehagen. Ledelsen som utøves på vegne av barnehagen og lederen må være i tråd med både barnehagens verdisyn og det lederen ønsker (Brunstad, 2009, s. 38). Det er viktig at lederen er det gode og tydelige forbildet som viser vei for de andre, og da kreves det at lederen tar steget ut av kontoret tidvis for å møte barn og ansatte, og samtidig gi støtte og veiledning til de avgjørelsene og refleksjonene de møter i hverdagen.

Verdibevisst ledelse og det å etablere etiske standarder for det pedagogiske arbeidet var også en forutsetning for å kunne fange barns perspektiv på kvalitet. Ved å bevisstgjøres verdiene i barnehagen skal avgjørelser som tas i barnehagen være forankret i disse verdiene (Aadland & Askeland, 2020, ss. 13-15). Ved å etablere etiske standarder knyttet til for eksempel barns medvirkning vil det være enklere å søke barns stemme i alle situasjoner, i motsetning til en pedagogisk eller didaktisk standard som fungerer som en bruksanvisning i møte med barna. Det er lederens ansvar å oppdage og veilede de som handler i strid med den etiske standarden, og da er det viktig å reflektere i etterkant av slike møter og interaksjoner med barna, gjerne ved bruk av pedagogisk dokumentasjon (Gotvassli, 2020, s. 25; Dahlberg et al., 2013, ss. 113-114). Refleksjonen bør også inkludere barna, da de kan gi førstehåndskunnskap om hvordan barnehagens ansatte etterlever verdiene og den etiske standarden i praksis.

Etiske vurderinger er også viktig for å inkludere barns perspektiv og legge til rette for medvirkning i barns egen hverdag. Ledere i barnehagen må forstå at det er i strid med bedre vitende å ekskludere barn fra diskusjoner om kvalitet og medvirkning i barnehagen, da det ikke finnes entydige eller gode argumenter for hvorfor deres stemme ikke skal bli hørt (Vetlesen, 2007, s. 18). Barn som er en del av fellesskapet i barnehagen utviser stor tillit til voksne og da er det opp til oss å forvalte denne tilliten på en god måte (Henriksen, 2004, ss. 533-534). Hvis ledere i barnehagen ekskluderer barneperspektivet er det derfor både et etisk overtramp, og det er tydelig at en ikke klarer å forvalte tilliten på en god nok måte. Dette kan kjennes igjen i den norske barnehagepolitikken, som på ingen måte finner plass til barnas perspektiv.

Ledere i barnehager må også legge til rette for at barna får være aktive deltakere i kvalitetsutviklingsprosesser. Barna ønsker å være med å bestemme, og da må det være plass

til barna tidlig i prosessen. Istedenfor å basere kvalitetsutvikling på eksempelvis foreldreundersøkelser, så bør det åpnes for at barna kan få komme med innspill til kvalitetsheving allerede i etableringsfasen (Kvistad & Søbstad, 2018, s. 129). Her er det også nødvendig for lederen å gjøre en vurdering på hvorvidt det er samsvar mellom ansvaret som gis barnet og barnets modenhet, da barn må få beholde barnligheten sin. Det vil være uetisk å tillegge barn for stort ansvar om de ikke er modne nok til det.

Avslutningsvis vil det være hensiktsmessig å være klar over egen posisjon i forhold til kvalitetsdiskursene som påvirker ens egen forståelse av kvalitet og kvalitetsutvikling. Som vi så i kapittel 6.2 har diskursene formativ effekt (Hammer, 2017, s. 92) og hvis en ikke er klar over eget ståsted kan det være vanskelig å reflektere over og eventuelt endre sin egen forståelse for kvalitet i barnehagen. En leder som utelukkende baserer seg på en kvantitativ kvalitetsforståelse vil etter min forståelse ha vanskeligheter med å kunne inkludere barneperspektivet i både vurdering og utvikling av kvaliteten.

6.4 Avsluttende tanker

Kvalitetsutvikling i barnehagen med utgangspunkt i barns perspektiv er avhengig av mange faktorer, som jeg har redegjort for nå. Det er mye å ta hensyn til og mange mennesker som må inkluderes i prosessen hvis det skal være mulig å inkludere barneperspektivet i kvalitetsutviklingen. Det er derfor viktig at barnehageledere har et pedagogisk mot til å si fra når de ser at barneperspektivet forsvinner ut av norsk barnehagepolitikk. Det er nødvendig med barnehageledere som har mot til å stille spørsmål til bruk av ferdige kompetansepakker som ikke tar hensyn til barnehagens forutsetninger. Dyktige ledere må se innad i sin egen barnehage og finne ut hva barnegruppa har behov for – og aller helst finne det ut *sammen med* barnegruppa. På den måten vil en kunne nærme seg barnets stemme i arbeid med kvalitet, og forhåpentligvis skape en positiv barnehageutvikling som tar barn på alvor og anerkjenner deres stemme som like viktig – om ikke viktigere – som de voksnes.

Bibliografi

- Aadland, E., & Askeland, H. (2020). Introduksjon. I E. Aadland, & H. Askeland (red.), *Verdibevisst ledelse* (ss. 13-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B., Velde, K. L., & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger.
- Amundsen, H. M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.
- Askeland, H., & Aadland, E. (2020). Hva er verdier, og hva tjener de til? I E. Aadland, & H. Askeland (red.), *Verdibevisst ledelse* (ss. 26-49). Cappelen Damm.
- Bae, B. (2007, Januar 10). *Regjeringen.no*. Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (red.), K. E. Jansen, N. Sandvik, A. T. Fennefoss, N. Johannesen, T. Sverdrup, . . . A. Myrstad, *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (ss. 13-32). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (2. opplag). Fagbokforlaget.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Akademisk.
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S., & Drugli, M. B. (2021, November 18). 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*, ss. 1-12.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children. A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. Routledge.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (ss. 118-128). Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2019). *Deltagende observasjon* (2. utgave, 4. opplag). Fagbokforlaget.
- Forandringsfabrikken. (2022). *Trygt for oss - hvordan barnehagen må være for 722 barn 2-5 år*. Forandringsfabrikken Kunnskapssenter .
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden*. Scandinavian Academic Press.

- Gotvassli, K. A. (2020). Arbeid med kvalitetsutvikling i barnehagen. I K. A. Gotvassli, *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis* (ss. 127-135). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020). Begrepet kvalitet i barnehagen. I K. A. Gotvassli, *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis* (ss. 31-46). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A., Ljunggren, B., & Haugset, A. S. (2020). Implementering av rammeplanen og kompetanseheving som kvalitetsutvikling. I K. A. Gotvassli, *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis* (ss. 103-115). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2016, April 6). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 2*, ss. 17-31.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel Lévinas: Den andre gjøre meg til den jeg er. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 527-539). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, mai 29). *St.meld. nr. 41*. Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave, 6. opplag)*. Gyldendal.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2018). *Kvalitetsarbeid i barnehagen (8. opplag)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. (2015). Det uforutsettes pedagogikk. I G.-E. Torgersen (red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 267-272). Fagbokforlaget.
- Mintzberg, H. (2020). Å jobbe som leder: Myter og fakta. I Ø. L. Martinsen (red.), *Perspektiver på ledelse (5. utgave)* (ss. 38-54). Gyldendal.
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C., & Laing, C. M. (2015). *Conducting hermeneutic research*. Peter Lang Publishing.
- NESH. (2022, Mai 29). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori (3. opplag)*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2021, Mars 3). *Barnehager mot 2030*. Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/barnehager-mot-2030/id2836842/>
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Schei, S. H., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Schou, L. R. (2004). Jürgen Habermas: Det bedre arguments ejendommelige tvangløse tvang. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 634-652). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, juni 14). *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?*
Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk?* Universitetsforlaget.
- Vollen, L. (2021). *Eksamen MLVFM5020*. Lasse Vollen.
- Østrem, S. (2020). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar (3. opplag)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ytterhus, B., & Åmot, I. (2019, Oktober 9). Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper - når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-15.

Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

Vurdering

01.11.2021

Referansenummer

809078

Prosjekttittel

Ledelse av kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Hilde Merete Amundsen

Student

Lasse Vollen

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.06.2022

Meldeskjema

Dato

01.11.2021

Type

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 den 01.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de voksne registrerte i utvalg 1, og i tilfelle av utvalg 2 fra foresatte, til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være registrertes/foresattes 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 foresatte 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 og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Intervjuguide barn

Intervjuguide 1

Fokusgruppeintervju med tre og tre barn, fordelt på to ulike grupper.

Sted: Inne på avdeling, uformell setting rundt tegnebordet.

1. Hva syns dere er bra med barnehagen deres?
 - a. Fysisk miljø, tilgang på leker og materialer, inne- og uteområde?
 - b. Relasjoner – Voksne og barn
2. Er det noen voksne dere syns er ekstra morsomme å være med?
 - a. Hvis ja; hva er grunnen til at den/de er morsomme å være med?
 - b. Er det noe dere syns de voksne skulle blitt bedre på i barnehagen?
3. Hvis dere fikk bestemme i barnehagen, hva ville dere gjort for å gjøre barnehagen bedre?
 - a. Er det det fysiske de ser etter, eller kommer de innom det relasjonelle?
4. Hva er det morsomste dere vet om med barnehagen?

Diverse:

- Hva bør de voksne lære seg mer om, slik at dere kan ha det bedre i barnehagen?

Intervjuguide 2

Fokusgruppeintervju med tre barnehagestyrere

1. Hva legger dere i begrepet «barnehagekvalitet»?
 - a. Hvordan kan man måle barnehagekvalitet?
2. Hvilke metoder for kvalitetsutvikling bruker dere i barnehagen?
3. Hvordan leder dere kvalitetsutviklingsarbeid i barnehagen?
 - a. Hva er utgangspunktet deres når det skal arbeides med kvalitetsutvikling?
 - i. Offentlig styring, interessenters påvirkning, eier eller ansattes synspunkt?
 - b. Hvilken rolle spiller barna i arbeidet med kvalitetsutvikling?
 - i. På hvilken måte kommer barnas stemmer/perspektiver/tanker til uttrykk?
 - ii. Hvordan ivaretar dere barns perspektiver?
4. Hvordan kan barn medvirke i arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagen?
 - a. Hvilke muligheter og begrensninger finnes?

Diverse:

Strategiske valg for å ivareta barneperspektivet i kvalitetsutviklingen?

På hvilken måte tror dere barnesyn påvirker muligheten for å kunne få øye på barnas perspektiv? Barnet som subjekt?

Hvordan klarer dere som styrere å få tak i «tempen» på barna? Via pedagogene, er dere ute på gulvet og prater med barna?



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i masterprosjektet

«Hvordan kan leder i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?»

Prosjektets bakgrunn og gjennomføring

Barnehagen har de siste årene vært preget av et vedvarende og økende krav om kvalitetsutvikling. I prosjektet «Barnehager mot 2030» etterspurte kunnskapsminister Guri Melby stemmene til blant annet foreldre, ansatte og institusjoner, i arbeidet med å finne ut hvordan man kunne heve kvaliteten i norske barnehager. Bakgrunnen for denne oppgaven er derimot de som ikke ble spurt; barna. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å utvikle forståelse og kunnskap om barnas syn på kvalitet i barnehagen og se hvordan dette perspektivet kan brukes av barnehageledere i arbeidet med kvalitetsutvikling.

Prosjektet vil gjennomføres ved hjelp av fokusgruppeintervju, hvor du sammen med to andre barnehageledere vil ha en samtale om barnehagekvalitet og barneperspektiv. Samtalen vil bli filmet for å enklere kunne redegjøre for hvem som sier hva, og for å fange opp kroppsspråk.

Hva innebærer deltakelsen for deg?

Hvis du samtykker til å delta i studien vil du bli en del av en samtale om barnehagekvalitet og barns perspektiv på kvalitet i barnehagen. Det vil bli tatt lyd- og videoopptak, der datamaterialet vil behandles etter gjeldende personvernlov. Film og lydopptak vil siden transkriberes og anonymiseres, mens originalmaterialet vil slettes. Samtalen er ikke ventet å ta mer enn 60 minutter.

Rettigheter og personvern

For å sikre at personvernet blir ivaretatt er prosjektet meldt til NSD, Norsk senter for Forskningsdata. Her redegjøres det for bruk av metode, informanter og bakgrunn for prosjektet, alt med den hensikt å sørge for at personvernloven overholdes. Prosjektet må godkjennes av NSD før det kan gjennomføres.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, rette opp eller slette personopplysninger, få en kopi av personopplysningene eller sende en klage til personvernombud eller Datatilsynet om behandlingen av nevnte personopplysninger.

Videre er det frivillig å delta og du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Alt av informasjon, i form av observasjoner og samtale, som da allerede er innhentet vil bli slettet.

Opplysningene som innhentes vil bare brukes til å svare på oppgavens formål. Alt av opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernloven. Alt av data vil videre være avskåret fra internett i perioden det ikke er anonymisert. Det er bare jeg og min veileder ved DMMH som har tilgang på datamaterialet som er under arbeid, men du vil da være anonymisert.

Ved prosjektets slutt, som er 01.06.2022, vil alle personopplysninger slettes.

Diverse

Hvis du ønsker mer utfyllende informasjon kan dere ta kontakt med meg eller min veileder fra DMMH.

Masterstudent
Lasse Vollen
lassevollen@gmail.com
Tlf: 92600203

Veileder
Hilde Merete Amundsen
hma@dmmh.no
Tlf: 99301408

Med vennlig hilsen Lasse Vollen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan leder i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?*»

Jeg samtykker til å



delta i samtale med film- og lydopptak.

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.2022.

Navn

Sted/Dato



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du la barnet ditt delta i masterprosjektet

«Hvordan kan leder i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?»

Prosjektets bakgrunn og gjennomføring

Barnehagen har de siste årene vært preget av et vedvarende og økende krav om kvalitetsutvikling. I prosjektet «Barnehager mot 2030» etterspurte kunnskapsminister Guri Melby stemmene til blant annet foreldre, ansatte og institusjoner, i arbeidet med å finne ut hvordan man kunne heve kvaliteten i norske barnehager. Bakgrunnen for denne oppgaven er derimot de som ikke ble spurt; barna. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å utvikle forståelse og kunnskap om barnas syn på kvalitet i barnehagen og se hvordan dette perspektivet kan brukes av barnehageledere i arbeidet med kvalitetsutvikling.

Prosjektet vil gjennomføres ved hjelp av fokusgruppeintervju, hvor jeg sammen med tre barn som er godt kjent vil ha en samtale knyttet til barnehagekvalitet. Spørsmålene vil tilpasses barnas språk og forståelse. Samtalen vil foregå i trygge omgivelser og den vil bli filmet for å sikre at jeg som forsker vil kunne fange opp kroppsspråk og mimikk, da barna i stor grad også uttrykker seg gjennom kroppen.

Hva innebærer deltakelsen for barnet?

Hvis dere samtykker i at barnet kan delta i studien vil barnet bli en del av en samtale med fokus på kvalitet i barnehagen. Samtalen vil basere seg på barnas utsagn, og min jobb er i stor grad å være ordstyrer og stille spørsmål som barna forstår og kan/ønsker å svare på. Sammen med meg og to andre barn vil vi gjennomføre en rolig bord-aktivitet for å skape en fin atmosfære for dialog. Dette vil være med å etablere tillitt, kombinert med at jeg har en viss relasjon til barna i utgangspunktet. Barnet vil bli filmet og tatt lydopptak av, hvor

datamaterialet vil behandles etter gjeldende personvernlov. Film og lydopptak vil siden transkriberes og anonymiseres, mens originalmaterialet vil slettes. Samtalen vil totalt ikke ta mer enn 30 minutter.

Rettigheter og personvern

For å sikre at personvernet blir ivaretatt er prosjektet meldt til NSD, Norsk senter for Forskningsdata. Her redegjøres det for bruk av metode, informanter og bakgrunn for prosjektet, alt med den hensikt å sørge for at personvernloven overholdes. Prosjektet må godkjennes av NSD før det kan gjennomføres.

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, rette opp eller slette personopplysninger, få en kopi av personopplysningene eller sende en klage til personvernombud eller Datatilsynet om behandlingen av nevnte personopplysninger.

Videre er det frivillig å delta og du/dere kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Alt av informasjon, i form av observasjoner og samtale, som da allerede er innhentet vil bli slettet.

Opplysningene som innhentes vil bare brukes til å svare på oppgavens formål. Alt av opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernloven. Alt av data vil videre være avskåret fra internett i perioden det ikke er anonymisert. Det er bare jeg og min veileder ved DMMH som har tilgang på datamaterialet som er under arbeid, men barna vil da være anonymisert.

Ved prosjektets slutt, som er 01.06.2022, vil alle personopplysninger slettes.

Diverse

Hvis du/dere ønsker mer utfyllende informasjon kan dere ta kontakt med meg eller min veileder fra DMMH.

Masterstudent

Lasse Vollen

lassevollen@gmail.com

Tlf: 92600203

Veileder

Hilde Merete Amundsen

hma@dmmh.no

Tlf: 99301408

Med vennlig hilsen Lasse Vollen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan leder i barnehagen arbeide med kvalitetsutvikling med utgangspunkt i barns perspektiv?*»

Jeg samtykker til at mitt barn kan



delta i samtale med film- og lydopptak.

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.2022.

Barnets navn:

(Signert av foresatte, dato)