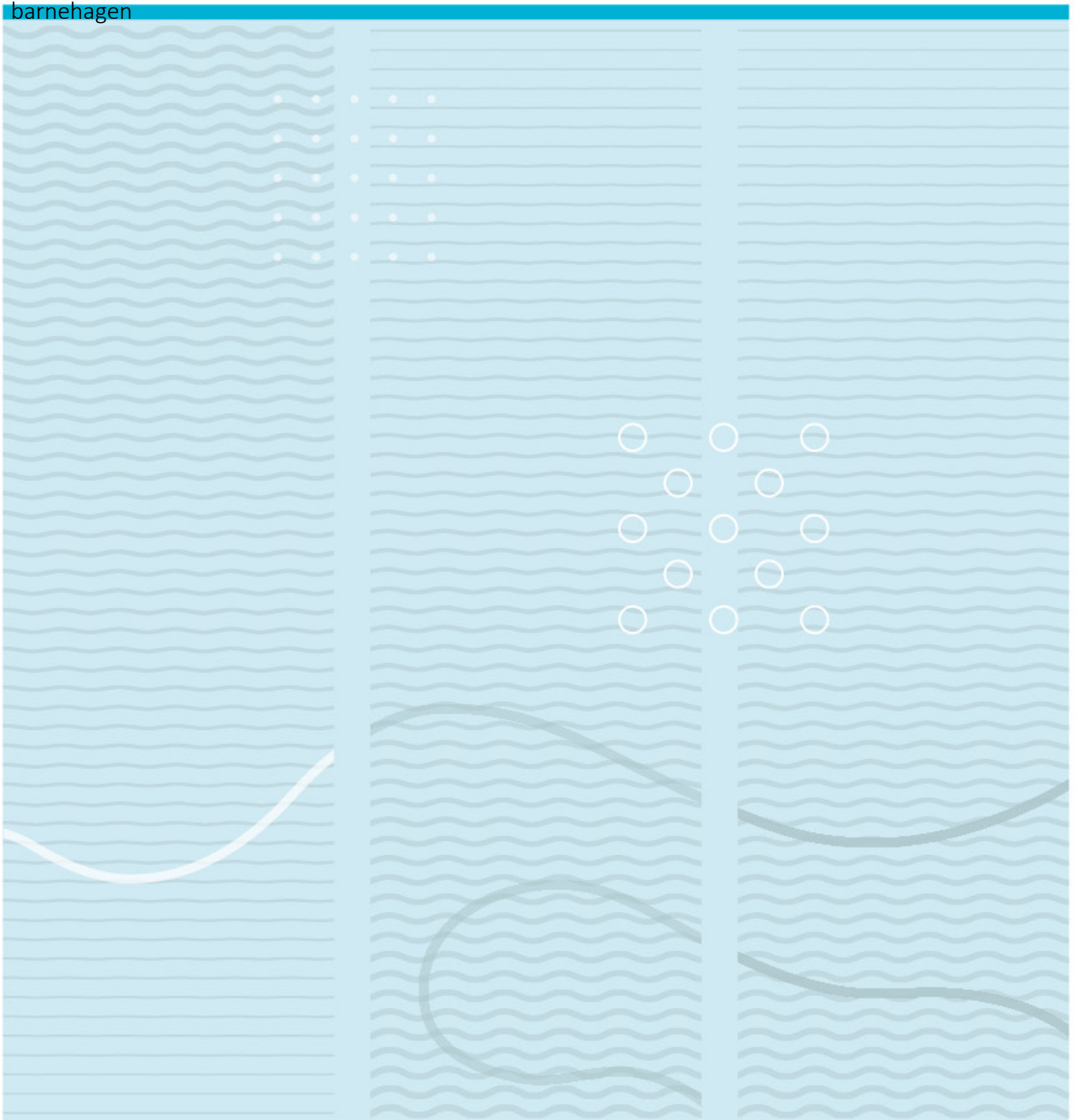


Njomza Shabani

Barnehagelærere med masterutdanning

En kvalitativ masteroppgave om barnehageeiere sine tanker om anvendelse av masterkompetanse i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Njomza Shabani

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteravhandlingen har hovedtema vært barnehagelæreres anvendelse av masterkompetanse i barnehagen. Det er tatt utgangspunkt i problemstillingen «hva fremhever barnehageeiere at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra med på avdelingen i barnehagen?»

Oppgaven er en kvalitativ casestudie hvor det er gjennomført individuelle semistrukturerte intervju med fem informanter. Informantene er barnehageeiere i kommunal sektor hvor deres tittel er kommunalsjef. Funnene i oppgaven blir diskutert opp mot relevant lovverk, litteratur og tidligere forskning hvor litteraturen og tidligere forskning omhandler i hovedsak ledelsesperspektiver, kunnskap og kompetanse, profesjonsrollen og kvalitet.

Funn tyder på at kunnskap og kompetanse i barnehagen er viktig og at barnehager bør bestå av barnehagelærere med masterkompetanse. Refleksjon er et sentralt element i flere funn og barnehageeiere mener at en mastergrad bidrar til økt refleksjon i arbeidet som blir utført. Videre synes det å være en tendens til at økt kompetanse gir økt kvalitet både i samspill med barn, men også gjennom veiledning av personalgruppen.

Barnehageeiere som har deltatt i oppgaven fremhever barnehagelærerens evne til å gjenkjenne forskning og klare å praktisere dette, barnehagelærerens analytiske kompetanse, samt evnen til å lede personalgruppen og barnegruppen med utgangspunkt i forskningsbasert teori. Dette mener barnehageeiere vil bidra til å skape en barnehagehverdag hvor barna møter et personal som arbeider med utgangspunkt i forskning, fremfor erfaringsbasert praksis.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1. Innledning	7
1.1. Aktualisering	7
1.2. Studiens bakgrunn og formål	8
1.3. Presentasjon av problemstilling	8
1.4. Avgrensing av oppgaven	9
1.5. Signifikans for studien	10
1.6. Begrepsavklaring	10
1.6.1. Masterkompetanse	10
1.6.2. Barnehageeiere	11
1.6.3. Kvalitet	11
1.7. Oppgavens oppbygging	12
2. Tidligere forskning	13
3. Teoretisk rammeverk	14
3.1. Hva er kunnskap?	14
3.1.1. Ulike former for kunnskap	15
3.1.2. Kunnskapsorganisasjon	17
3.2. Hva er kompetanse?	17
3.3. Barnehagelæreren som profesjonsutøver og veileder	19
3.4. Ledelsesperspektiver	21
3.4.1. Verdibasert ledelse	21
3.4.2. Kunnskapsledelse	22
3.5. Prosesskvalitet	24
4. Forskningsdesign og metode	26
4.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv	26
4.2. Design	27
4.3. Valg av intervju som metode	28
4.4. Rekruttering av informanter	29
4.5. Forberedelser til datainnsamling	30

4.6.	Utarbeidelse av intervjuguide	30
4.7.	Oppgavens gyldighet	31
4.8.	Etiske overveielser	32
4.8.1.	Informert samtykke	32
4.8.2.	Konfidensialitet 33	
4.9.	Analyse av data	33
4.9.1.	Gjennomføring av analyse	34
4.9.2.	Trinn 1 - Sortering	35
4.9.3.	Trinn 2 - Koding 35	
4.9.4.	Trinn 3 - Kategorisering	36
4.9.5.	Trinn 4 – Sammenheng mellom kategorisering og problemstilling	37
4.9.6.	Trinn 5 – Kategorier	37
5.	Presentasjon av funn	39
5.1.	Kunnskap og kompetanse	39
5.2.	Refleksjon og holdninger	40
5.3.	Forventet betydning for kvalitet	41
5.4.	Forventninger til arbeidsoppgaver rettet mot personal	42
5.5.	Masterkompetanse i samspill med barn	44
6.	Diskusjon	45
6.1.	Hvordan kommer kompetansen barna i barnehagen til gode?	45
6.1.1.	Kvalitetsutvikling gjennom kunnskap	45
6.1.2.	Barnehagen som en kunnskapsorganisasjon	46
6.1.3.	Kvalitetsutvikling gjennom kompetanse	48
6.1.4.	Kompetanseutvikling i sektoren	49
6.1.5.	Behov for økt kvalitet i barnehager	50
6.1.6.	Hvordan øke kvaliteten på avdelingen	52
6.1.7.	Veiledning som arbeidsverktøy	54
6.2.	Hvordan kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse i samspill med barn?	56
6.2.1.	Barnehagelærerens ledelse på vei mot samspill med barn	56
6.2.2.	Bruk av masterkompetanse internt i sektoren	58
6.2.3.	Hvordan kompetansen kan komme barn til gode	59
6.2.4.	Bruk av masterkompetanse i daglige interaksjoner	61

6.2.5. Bruk av kompetanse gjennom domene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. 63

7. Oppsummering	66
8. Implikasjoner og videre forskning.....	67
9. Litteraturliste	69
Vedlegg 1: Svar på prosjektoppmelding fra NSD	74
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene	76
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	79

Forord

I 2019 startet jeg på denne kunnskapsrike, utfordrende men givende reisen som nå nærmer seg slutt. Det har vært to meget innholdsrike år som har gitt meg mye kunnskap og kompetanse som jeg tar med meg videre inn i arbeidslivet og i livet generelt. Det er flere personer som har bidratt til at jeg har kunnet både gjennomføre, men også mestre dette masterstudiet som til slutt har ført til at jeg leverer en oppgave jeg er stolt over å ha skrevet.

Aller først ønsker jeg å rette en stor takk til mine informanter som har stilt til intervju på strak arm, selv på bakgrunn av de store utfordringene covid-19 har gitt sektoren tok dere dere tid til å bidra i denne oppgaven. Deres bidrag er uvurderlig og jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å dele deres tanker og meninger med meg.

Hele følelsesregisteret mitt har vært i sving underveis i oppgaveprosessen, men jeg ønsker å takke min veileder, Karin Hognestad for å ha støttet meg gjennom hele prosessen. Tusen takk for god veiledning, gode råd, gode tilbakemeldinger og samtidig god oppfølging i denne tiden. Selv på mine mest frustrerte perioder har du vist din gode evne til å hjelpe meg inn i riktig spor og betrygge meg med at du har hatt troen på meg. Det setter jeg stor pris på, tusen takk.

Familien min fortjener også en stor takk for å ha støttet meg de siste årene og samtidig tilrettelagt for at jeg har kunnet gjennomføre arbeidet på best mulig måte. Selv om jeg har vært fraværende i sosiale sammenhenger, har dere alltid vist forståelse for hvorfor det er slik og kommet med oppmuntrende ord og samtidig heiet meg frem.

Helt til sist ønsker jeg å rette en stor takk til min enhetsleder på arbeidsplassen, Nina Iversen. Tusen takk for at du har tilrettelagt for at jeg har kunnet gjennomføre denne mastergraden ved siden av arbeidet i barnehagen. Jeg hadde ikke klart å gjennomføre både jobb og skole hadde det ikke vært for din fleksibilitet og tilrettelegging gjennom de siste årene. Tusen takk!

Hønefoss, Mai 2021

Njomza Shabani

1. Innledning

1.1. Aktualisering

Barnehagen er et spennende, komplekst, utfordrende, men samtidig givende felt hvor nærmest 93% av barn mellom 1-5 år i Norge går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2021). Dette vil si at en stor andel av barn møter barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter nærmest daglig i sin vei mot å bli selvstendige samfunnsborgere. Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, samt fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Samtidig skal barnehagen være en pedagogisk virksomhet (Lov om barnehager, 2005, § 1 - 2). Men hva innebærer det å være en pedagogisk virksomhet? I henhold til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) innebærer det at barna skal få et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Pedagognormen i barnehagen tilsvarer syv barn under tre år/14 barn over tre år pr barnehagelærer (Endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2018, § 1). Disse tallene viser at det ikke er 100% dekning av personale med en minimum bachelorgrad som jobber til daglig med barna. Nærmere sagt viser tall fra utdanningsdirektoratet at det er 41,8 % av personalet som er barnehagelærere i barnehager i hele landet, uansett eierform (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er heller ikke tallfestet hvor mange barnehagelærere med en relevant mastergrad som jobber til daglig i barnehagen.

Meld.St. 6 (2019 – 2020) omfatter tidlig innsats i barnehage og skole. Under kapittel 2.2.2 nevnes det at det skal være nok kvalifiserte ansatte som kan se barna, gi de omsorg og samtidig stimulere til lærelyst og utforskertrang (Meld.St. 6, 2019 – 2020, s. 22). Men hvilke ansatte som betegnes som kvalifiserte og hvilke kvalifikasjoner ønskes skrives det ikke noe om i stortingsmeldingen. Dette har bidratt til å dreie nysgjerrigheten min inn mot masterkompetanse i barnehagen, samt hvordan barnehagelærere med masterkompetanse kan anvende sin kunnskap på best mulig måte. Forskning gjennomført av Gode barnehager for barn i Norge viser at høy kompetanse i personalgruppen bidrar til å øke kvaliteten, men samtidig viser forskningen at det er økt behov for økt kompetanse blant personalet i barnehagen hvor kompetanseutvikling løftes frem som en viktig faktor (Alvestad et al., s. 62 – 71). Videre viser annen forskning (Pettersvold og Østrem, 2018) at barnehagelærere med masterkompetanse vil stå sterkere i møte med eksterne aktører dersom en større andel av

profesjonsutøverne har en høyere utdanning. Den høyere utdanningen vil gi barnehagelærerne større faglig trygghet, sterkere argumentasjonskraft og evne til å gjøre kritiske vurderinger i forhold til de kravene eksterne aktører setter (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 84). Ved å imøtekomme eksterne aktører med høy faglig dyktighet vil det kunne påvirke og ikke minst være avgjørende for hvilken myndiggjøring og tillit profesjonen får fra samfunnet (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 72).

1.2. Studiens bakgrunn og formål

På bakgrunn av de faglige og samfunnsfaglige argumentene som er presentert har jeg ønsket å skrive om et tema som omhandler barnehagelærere med masterutdanning. Studiens formål har vært å undersøke hvordan barnehagelærere med masterutdanning får brukt sin kompetanse i barnehagen, fremfor å trekke seg ut fra barnehager og inn i administrative stillinger i sektoren. Det er flere årsaker som har gjort dette til et spennende felt å undersøke. For det første har Alvestad et al. (2019) og Pettersvold og Østrem (2018) vært en motivasjonsfaktor for å undersøke kvalitet, kunnskap og kompetanse opp mot masterkompetanse. Andre årsaker som har avgjort valg av tema er nysgjerrigheten på hvilke tanker barnehageeiere har rundt tema, altså hvordan barnehageeier tenker at kompetansen kan brukes på best mulig måte i arbeid i barnehagen. Samtidig har det vært et ønske å undersøke hvordan barnehagelærere med masterutdanning kan gjennomføre arbeidet i barnehagen som omhandler enda mer inngående ansvar tilknyttet barns utvikling, samt ledelse av barnegruppen og personalgruppen slik at kvaliteten øker i organisasjonen, men ikke minst også i interaksjon med barn.

1.3. Presentasjon av problemstilling

Hensikten med oppgaven har vært å undersøke hvordan barnehagelærere med masterkompetanse kan anvende sin kompetanse i barnehagen. Dette er et stort spørsmål og det kan besvares på flere måter ved å kontakte flere ulike aktører. I henhold til at oppgaven er en forholdsvis liten masteroppgave, har oppgaven blitt rammet inn ved at det er kun barnehageeiere sine tanker om bruk av masterkompetanse i barnehagen som blir undersøkt. Barnehageeiere har vært egnet til å besvare spørsmålet basert på at de er toppledere og har en større påvirkningskraft enn for eksempel enhetsledere, og ikke minst fordi det er deres ansvar for at barnehagen drives i samsvar med gjeldende lover og forskrifter (barnehageloven, 2005, § 7). På bakgrunn av dette lyder problemstillingen slik «Hva fremhever barnehageeiere at barnehagelærere med masterkompetanse

kan bidra med på avdelingen i barnehagen?». For å besvare problemstillingen er det stilt to forskerspørsmål:

- Hvordan kommer kompetansen barna i barnehagen til gode?
- Hvordan kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse i samspill med barn?

Forskerspørsmålene kan oppfattes som like, men det første forskerspørsmålet presiserer helheten av kompetansen i barnehagen, mens det andre forskerspørsmålet dreier seg mer inn mot hvordan barnehagelæreren kan legge til rette for å bruke sin kompetanse i samspill med barn.

1.4. Avgrensing av oppgaven

For å besvare oppgavens problemstilling har det vært nødvendig å avgrense oppgaven. Slik det fremkommer i beskrivelsen av valg av tema, retter oppgaven seg mot bruken av masterkompetanse i barnehagen. Det har vært hensiktsmessig å avgrense oppgaven til å omhandle bruk av kompetanse i barnehagen, fremfor å rette fokus på hvorfor masterkompetanse ikke forblir i barnehagene. Det ville vært interessant å undersøke årsaken til hvorfor barnehagelærere med masterkompetanse velger seg andre retninger i barnehagesektoren etter endt utdanning, men med utgangspunkt i oppgavens vinkling av tema er ikke dette relevant i denne sammenheng. Dette kan ses i sammenheng med valget som er gjort på bakgrunn av et ønske om å spisse oppgaven inn på ett spesifikt tema som kan besvares konkret med utgangspunkt i informanter som allerede er godt kjent både med, og i barnehagefeltet. Videre har det vært hensiktsmessig å avgrense oppgaven inn mot bruken av kunnskap og kompetanse i arbeid med personalet og barn da disse begrepene fremkommer som viktige faktorer ved bruk av masterkompetanse i barnehagen. Oppgaven er begrenset til å omhandle avdelingen i barnehagen for å tilspisse oppgaven ytterligere. Samtidig består en avdeling av mennesker med ulik formell utdanning, hvor pedagogisk leder har hovedansvaret for å oppfylle mandatet. Den pedagogiske lederen skal både veilede og lede det pedagogiske arbeidet, samtidig som de skal jobbe i direkte samspill med barn. En masteroppgave er ikke nødvendigvis en stor oppgave, dermed har det blitt tatt eksplisitte valg underveis for å opprettholde kontinuiteten i tema, samtidig som de formelle rammene til masteroppgaven er opprettholdt.

1.5. Signifikans for studien

Oppgaven kan bidra til at barnehageeiere, så vel som enhetsledere får bredere kunnskap om hvordan barnehagelærere med mastergrad kan benytte sin kompetanse i barnehagen, spesielt tilknyttet anvendelse av kunnskap som kommer barn til gode og som bidrar til å øke kvaliteten. Ved at informantene i oppgaven består utelukkende av barnehageeiere kan resultatene som fremkommer anvendes i andre kommuner eller privateide barnehager. Deres tanker og meninger om tema kan være av betydning for hvordan barnehageeiere i Norge kan legge til rette for å beholde og samtidig utvikle barnehagelærere med masterkompetanse i barnehagen, nærmest barna. Det kan videre være av interesse for barnehagelærere som allerede innehar en mastergrad å lese oppgaven for å få et innblikk i hvilke arbeidsoppgaver deres kompetanse kan brukes som en faktor til å øke kvaliteten i det daglige arbeidet.

1.6. Begrepsavklaring

I valg av problemstilling og forskerspørsmål presenteres begrepene masterkompetanse og barnehageeiere. Kvalitet er også et gjennomgående sentralt begrep i oppgaven. Jeg ønsker å redegjøre for hva som ligger i betegnelsen av disse begrepene og hvordan de vil brukes i denne oppgaven.

1.6.1. Masterkompetanse

Masterkompetanse er et bredt begrep og derfor er det viktig å ramme inn hva en mastergrad innebærer og hva som forventes av en profesjonsutøver etter endt masterutdanning. En barnehagelærer med en mastergrad skal etter endt utdanning ha avansert kunnskap innenfor sitt fagområde og spesialisert innsikt i et avgrenset område. Videre innebærer en mastergrad at vedkommende kan analysere og forholde seg kritisk til ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer, samtidig som vedkommende behersker fagområdets uttrykksformer (Regjeringen, u.å.). Hvert masterprogram inneholder sine spesifikke læringsutbyttebeskrivelser som er både overordnede, men også direkte knyttet til de ulike emnene i programmet. Jeg har valgt å se på læringsutbyttebeskrivelsene i masterprogrammet Pedagogikk med spesialisering i barnehageledelse ved Universitet i Sørøst-Norge (<https://www.usn.no/studier/finn-studier/master-i-pedagogikk/master-i-pedagogikk>). Dette programmet har flere læringsutbyttebeskrivelser, men jeg har valgt å trekke frem tre av de.

Læringsutbyttebeskrivelsene som er trukket frem viser til at studenten skal kunne vise evne til kritisk refleksjon og selvstendig refleksjon, studenten kan identifisere og kritisk reflektere over ulike metodiske valg for å utvikle barnehagens innhold, studenten kan anvende kunnskaper og ferdigheter på en måte som styrker den etiske dømmekraften og det faglige skjønn i barnehagen og skolens profesjonelle arbeid. Disse tre læringsutbyttebeskrivelsene beskriver evner studenten skal inneha etter endt masterutdanning og begrepene kritisk refleksjon, faglig skjønn, etisk dømmekraft og analytisk kompetanse kan trekkes frem som de ferdigheter en masterstudent skal mestre etter endt utdanning. På bakgrunn av dette vil begrepet masterkompetanse i oppgaven rammes inn av de tre læringsutbyttebeskrivelsene som er beskrevet i dette underkapittelet.

1.6.2. Barnehageeiere

I denne oppgaven står barnehageeiere sine tanker og meninger sentralt. Barnehageeiere er ikke automatisk generert til offentlig sektor, men det avhenger av hvilken form for eierskap barnehagene har. Det kan være både offentlige og private eiere. I denne oppgaven refereres det til barnehageeiere i kommunal sektor, med ansvar for kommunale barnehager hvor de innehar stillingen som kommunalsjef. Dermed refereres det til barnehageeiere i offentlig sektor i denne oppgaven.

1.6.3. Kvalitet

Kvalitet er et stort og komplekst begrep som kan defineres ulikt ut fra hvem du stiller spørsmålet til, og i følge Lekhal et al. (2015) er kvalitetsbegrepet et vanskelig begrep å forholde seg til. Dette gjelder både i Norge og i andre internasjonale debatter. Samtidig vil de fleste ulike aktører slik som foresatte, ansatte, forskere, utdanningsinstitusjoner og politikere være enig i at høyest mulig kvalitet er en god forutsetning for å følge og oppfylle barnehagens samfunnsoppdrag (Lekhal et al., 2015, s. 8). Begrepet kan deles opp i tre underkategorier; strukturkvalitet, prosesskvalitet og innholdskvalitet (Lekhal et al, 2015, s. 14). Mens strukturkvalitet kan blant annet omhandle bemanningsnorm, kompetanse og organisering (Eik, Steinnes & Ødegaard, 2020, s. 24 – 25), viser prosesskvalitet mer til kvaliteten i samspill mellom de ansatte og barna i barnehagen, og kvaliteten i samarbeid mellom de ansatte og foresatte. Den tredje underkategorien som tar for seg resultat-kvalitet kommer til syne gjennom flere ulike aspekter slik som barnas trivsel og allsidige utvikling. I denne oppgaven vil prosesskvalitet stå sentralt og dermed vil det redegjøres ytterligere for begrepet under det teoretiske rammeverket.

1.7. Oppgavens oppbygging

Oppgaven deles i åtte kapitler, hvor kapitlet etter innledningen vil omhandle tidligere forskning gjort på feltet. I det tredje kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven presenteres. Kapittel tre består av flere underkapitler hvor det redegjøres grundig for de teoretiske begrepene. Oppgavens forskningsdesign og metode presenteres i kapittel fire, før funnene i oppgaven presenteres i kapittel fem. I kapittel seks diskuteres funnene som er gjort opp mot det teoretiske rammeverket.

Diskusjonen er strukturert slik at problemstillingen forsøkes å besvares gjennom forskerspørsmål en og to, dermed er diskusjonen todelt.

Helt til sist vil oppgaven oppsummeres og mulige implikasjoner for videre forskning blir presentert.

2. Tidligere forskning

Søkeresultater i ulike databaser slik som oria, google scholar og idunn viser at det ikke er forsket mye på bruk av masterkompetanse i barnehagesektoren. Samtidig har spesielt én forskningsartikkel dukket opp i søkeresultatene som kan knyttes direkte opp mot masterutdanning i barnehagesektoren. I 2018 publiserte *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* en artikkel av Pettersvold og Østrem (2018) hvor de hadde forsket på barnehagelærere med masterutdanning. Formålet med forskningen har vært å undersøke hvilke karriereveier barnehagelærere med masterutdanning tar etter endt utdanning, og hvilke faktorer som spiller inn i denne avgjørelsen (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 70).

Pettersvold og Østrem (2018) har flere interessante funn hvor det blant annet blir vektlagt at profesjonens høye faglige og etiske standarder er avgjørende for hvilken myndiggjøring og tillit profesjonen får fra samfunnet. Samtidig belyses en problemstilling hvor det rettes lys mot pedagogene som står i skyggen av seg selv. Med dette menes at pedagoger undertrykker sin egen kompetanse av kollegiale hensyn ved å gjøre like oppgaver som ufaglærte av ren solidaritet (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 72). Det synes å være en tendens til at masterstudiet bidrar til mer kritiske barnehagelærere som våger å stille spørsmål ved både barnehagens praksis, men også ulike pålegg utenfra. I følge Pettersvold og Østrem (2018) kan dette ha en sammenheng med at masterstudiet vektlegger forskning i større grad enn et bachelorstudie, noe som igjen trener studentene på å se ting ut fra flere perspektiver (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 79). Videre presiserer forfatterne at det å ta en master ikke bør overlates til menneskers personlige ønske om faglig fordypning, men at det foreligger en plan for kvalifisering av barnehagelærere med masterutdanning i både nasjonale og lokale kompetansestrategier. Disse strategiene bør også inkludere oppretting av stillinger i barnehagene og generelt i sektoren (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 85).

Gode barnehager for barn i Norge er et av Norges største forskningsprosjekt innenfor barnehagefeltet. Hensikten med denne longitudinelle studien har vært å undersøke hvordan barnehager i Norge påvirker barnehagebarn, hva som karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barns trivsel, utvikling og måloppnåelse (Gode barnehager for barn i Norge, u.å.). Undersøkelsen viser at høy kompetanse blant personalet bidrar til å øke kvaliteten i det daglige arbeidet i barnehagen, men samtidig fremkommer det at barnehagen har et økt behov for enda mer kompetanse enn hva som er praksis i dagens barnehager (Alvestad et al., 2019, s. 71).

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket hvor hensikten er å belyse det teoretiske aspektet av problemstillingen i oppgaven. Begrepene kunnskap og kompetanse er sentrale og det redegjøres grundig for begge begrepene. Deretter redegjør jeg for barnehagelærerens rolle som profesjonsutøver og veileder, før jeg videre presenterer verdibasert ledelse og kunnskapsledelse. Helt til sist redegjør jeg for begrepet kvalitet hvor prosesskvalitet står sentralt.

3.1. Hva er kunnskap?

Begrepene kunnskap og kompetanse er begreper som henger tett sammen, og ved flere anledninger kan det være utfordrende å skille mellom dem. Det er heller ikke enkelt å definere begrepene helt presist da det finnes ulike definisjoner i litteraturen (Gotvassli, 2015, s. 19). Kunnskap kan være så mangt, men kunnskapsbegrepene episteme, techne og phronesis kan bidra til å ramme inn kunnskapsbegrepet. Kinsella (2012) karakteriserer episteme som «scientific, universal, invariable, context-independent knowledge» (Kinsella, 2012, s. 35). Dermed kan episteme forstås som den vitenskapelige, universale og kontekstuavhengige kunnskapen. Det andre begrepet techne blir karakterisert som «context-dependent, pragmatic craft knowledge and is oriented toward practical rationality governed by conscious goals» (Kinsella, 2012, s. 35). Techne kan gjennom Kinsella (2012) forstås som kontekstavhengig, pragmatisk håndverkkunnskap og kunnskap som er orientert mot praktisk rasjonalitet styrt av bevisste mål. Med andre ord kan det sies at techne er den praktiske kunnskapen. Det siste begrepet, phronesis er i noen tilfeller definert til å omhandle praktisk visdom eller praktisk rasjonalitet. «Phronesis is defined in different ways but usually in ways that imply the significance of reflection, both tacit and explicit; that highlight a relationship to morality; and that convey a relationship between reflection and action» (Kinsella, 2012, s. 35). Slik Kinsella (2012) skriver, defineres phronesis på forskjellige måter men likevel har definisjonene noen fellestrekk, hvor betydningen av refleksjon og praktisk visdom står sentralt (Kinsella, 2012, s. 35). For å tydeliggjøre begrepene kan eksempler på bruk av episteme i barnehagen være barnehagelærerens teoretiske argumentasjon rundt pedagogikk og mål i barnehagen, knyttet til den pedagogiske tilnærmingen. Techne kan være at barnehagelæreren har kunnskap om hvilke ledelseshandlinger og hvilken form for ledelse som fungerer i hvilke situasjoner, samtidig som barnehagelæreren mestrer å gjennomføre det. Phronesis kan synes gjennom at barnehagelæreren har god dømmekraft til å vite hva som er rett å gjøre i en situasjon.

Dømmekraften brukes dermed til å fremme god praksis, spesielt i uforutsigbare situasjoner hvor det kreves rask handling. Phronesis kan også knyttes til Schön (2013) sitt begrep refleksjon-i-handling. Schön (2013) bruker betegnelsen overraskelser, som oppstår underveis i arbeidet som krever refleksjon i umiddelbar handling. Refleksjonen forekommer ikke nødvendigvis i form av ord, men refleksjonen kan likevel være bevisst til en viss grad. I refleksjon i handling vurderer en både overraskelsen som oppstår, men også handlingen av kunnskap som førte til den. Vi spør mer eller mindre oss selv hva skjedde nå, og hvordan tenkte jeg på det? Tankene går dermed tilbake til det overraskende fenomenet, samtidig som det vender tilbake til seg selv (Schön, 2013, s. 69). Et eksempel Schön (2013) bruker for å tydeliggjøre refleksjon i handling er jazzmusikere. Når gode jazzmusikere improviserer sammen, viser de på samme måte en refleksjon i handling som lett glir inn i den pågående fremføringen av musikkstykket. Når musikerne lytter til hverandre og til seg selv, kan de føle hvor musikken skal og på denne måten justerer de spillet sitt i samsvar med hverandre (Schön, 2013, s. 71). For barnehagelæreren kan refleksjon i handling oppstå i flere situasjoner i løpet av en dag. Det er i disse overraskelsene at refleksjon i handling og phronesis tillater barnehagelæreren å bruke sin praktiske klokskap til å foreta avgjørelser som kan løse overraskelsene som oppstår på en etisk og klok måte.

3.1.1. Ulike former for kunnskap

Det finnes flere former for kunnskap hvor spesielt skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap kan bidra til en ytterligere forståelse av begrepet kunnskap. Eksplisitt kunnskap er i følge Gotvassli (2015) den kunnskapen som er basert på teori eller oppskrifter. Hvis du som menneske innehar eksplisitt kunnskap om noe vil det med andre ord si at du innehar faktakunnskap om hvordan ting er, og har ikke minst vitenskapelig kunnskap om prinsipper og sammenhenger mellom årsak og virkningsforhold (Gotvassli, 2015, s. 21). Den tause kunnskapen derimot handler om den erfaringsbaserte viten om hvordan ulike arbeidsoppgaver skal løses. Den største forskjellen mellom eksplisitt og taus kunnskap er at den tause kunnskapen ikke kan uttrykkes gjennom språket. Kunnskapen er personlig, kontekstspesifikk og ofte forankret i menneskers erfaringer, ideer, verdier og emosjoner. Et eksempel Gotvassli (2015) bruker for å poengtere den tause kunnskapen er at en håndverker aldri vil være i stand til å tilegne seg den nødvendige kunnskapen uten å praktisere arbeidet sammen med erfarne håndverkere (Gotvassli, 2015, s. 21 – 22). Videre hevdet Polanyi (1967, sitert i Kinsella, 2012, s. 39) at mennesket kan mer enn det gir uttrykk for, av den enkle årsak at ikke all kunnskap kan verbaliseres fordi den kroppslige kunnskapen er en annen kunnskap. Dette forsterker Schön (2013) ved å bruke Polanyi sitt eksempel om ansiktsgjenkjenning. Schön

(2013, s. 22 – 23) skriver at i en stor folkeansamling vil du likevel kjenne igjen ansiktet på en person som du vet hvem er, uten at du kan forklare hvorfor du kjenner igjen det ansiktet blant tusenvis av andre mennesker. Samtidig hevder Argyris og Schön (siteret i Kinsella, 2012) at taus kunnskap er nyttig for å forstå teoriene i bruk. Etter deres syn utvikler mennesket en teori om praktisering, enten bevisst eller ubevisst. En slik teori er ofte sammensatt av eksplisitt kunnskap og teorier i bruk, som kan være ubevisste men som igjen blir avslørt gjennom atferden (Kinsella, 2012, s. 40).

Biesta (2015) velger å knytte kunnskapsbegrepet opp mot utdanningsbegrepet ved at utdanning vil øke kunnskapen til mennesker, samtidig som profesjonsutøvere vil få et bedre utgangspunkt inn i arbeidet sitt. I følge Biesta (2015) har all utdanning tre viktige funksjoner som han velger å kalle for domener; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015, s. 77). I følge forfatteren handler kvalifisering om overføring og tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og disposisjoner. Dette er i følge Biesta (2015) viktig fordi det tillater mennesker å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og evner som er nødvendig for å kunne delta i et fellesskap (Biesta, 2015, s. 77). Sosialisering handler primært om at man skal kunne orientere seg i relasjon til normene og verdiene fellesskapet representerer. Sosialisering skjer dermed gjennom kulturelle, profesjonelle, politiske og religiøse tradisjoner som blir fremhevet i utdanningen gjennom sosiale strukturer, splittelser og ulikheter. Videre handler dermed subjektiveringsdomenet om måten barn og unge eksisterer som subjekter av blant annet initiativ og ansvar i stedet for som objekter for andres handlinger. Med andre ord, at de blir autonome, handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta, 2015, s. 77). Dette kan ses i lys av episteme, techne og phronesis hvor kvalifiseringsdomenet kan knyttes til episteme ved at mennesket tilegner seg kunnskap, ferdigheter og disposisjoner som vil være med en i lang tid. Sosialiseringsdomenet kan knyttes til techne ved at en tilegner seg ferdigheter til å fungere i relasjon med andre mennesker tilknyttet de normene og verdiene som er representert. Til slutt kan subjektiveringsdomenet knyttes til phronesis ved at en evner å være klok i sine handlinger mot sin vei å bli en autonom, handlekraftig og et ansvarlig subjekt.

3.1.2. Kunnskapsorganisasjon

I følge Gotvassli (2013, sitert i Hognestad, 2016) karakteriseres barnehagen som en kunnskapsorganisasjon på bakgrunn av at barnehagen består av godt utdannede spesialister, hvor kunnskap blir ansett som den viktigste ressursen i en organisasjon (Gotvassli, 2013, sitert i Hognestad, 2016). I følge Gotvassli (2015) kjennetegnes en kunnskapsorganisasjon av seks faktorer: autonomi, jobbkompleksitet, informasjonsprosessering, komplisert problemløsning, mangfold av ferdigheter, spesialisering (Gotvassli, 2015, s. 114). Autonomi innebærer at arbeidet som gjennomføres bærer preg av stor grad av selvstendighet. Jobbkompleksiteten betyr at det er mange ansatte som har høy fagkompetanse, men kravene til det faglige arbeidet i organisasjoner blir likevel større. Det viser seg at det er behov for både bred og dyp kunnskap i mange typer tjenesteproduksjon. Videre innebærer informasjonsprosessering at det kreves mye intellektuell tankevirksomhet. Med dette menes at det er behov for å sette sammen opplysninger om enkeltsaker/situasjoner til et mest mulig helt bilde. Dette krever likevel både informasjonsprosessering og refleksjon. Den fjerde faktoren handler om komplisert problemløsning. Faktoren innebærer at en må ta i bruk flere innfallsvinkler og kombinere disse for å løse de krevende oppgavene i arbeidet. Den femte faktoren omhandler et mangfold av ferdigheter, spesielt i arbeid med saker hvor det er behov for å belyse saker ut fra ulike faglige synsvinkler. Å jobbe med andre mennesker og de utfordringene dette bringer med seg, krever ulike innfallsvinkler slik at en kan få belyst utfordringene som oppstår på flere ulike måter, slik at de optimale løsningene kommer frem. Den sjette og siste faktoren heter spesialisering. Denne faktoren omhandler spesialiserte arbeidsområder, hvor ansatte får områder hvor de har et særskilt ansvar, og hvor de også får tilbud om særlig kompetanseutvikling (Gotvassli, 2015, s. 115 – 116).

3.2. Hva er kompetanse?

Kompetansebegrepet er i likhet med kunnskapsbegrepet sammensatt og flerdimensjonalt. Dette har ført til at det blir definert ulikt både i litteraturen, men også blant praktikere (Lai, 2013, s. 45). Lai (2013) definerer begrepet ved å skrive at kompetanse er en sammenfatning av kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte mål og krav (Lai, 2013, s. 46). Det skiller ofte mellom formell og uformell kompetanse. Formell kompetanse betegnes som en kompetanse hvor en medarbeider kan dokumentere sin kompetanse

basert på utdanning, kurs eller systematisk opplæring i regi av blant annet utdanningsinstitusjoner. Uformell kompetanse er det motsatte av formell kompetanse. Den uformelle kompetansen er gjerne den kompetansen mennesker tilegner seg gjennom erfaringer i arbeidslivet og generelt i livet (Lai, 2013, s. 54). Ut fra Lai (2013) sine hevdelser kan det tyde på at formell kompetanse kan knyttes til kunnskapsbasert praksis, mens uformell kompetanse kan knyttes til erfaringsbasert praksis.

Slik som kunnskapsbegrepet, kan også kompetansebegrepet ses i lys av episteme, techne og phronesis (Kinsella, 2012, Biesta, 2015) hvor episteme er den vitenskapelige og kontekstuavhengige viten og techne er kunnskapsdimensjonen som inneholder den praktiske kunnskapen. Dette spiller en viktig rolle inn i barnehagehverdagen, men den praktiske kunnskapen er rammet inn av phronesis som handler om den praktiske visdommen læreren innehar (Biesta, 2015, s. 18). Det er nettopp denne profesjonelle vurderingsevnen som er en blanding av kunnskap og kompetanse som bidrar til det faglige skjønn. Med andre ord; det handler om å vite hvilken handling som er best egnet til hvilken situasjon.

For å utvikle kompetansen og ikke minst bruke den riktig kan Argyris og Schön (1978, sitert i Moen, 2016) sin modell om enkelrets og dobbelretslæring være aktuell å ta i bruk. Enkelretslæring betyr at en gjennomfører tiltak fra situasjon til situasjon, for å oppnå ønsket effekt i den gitte situasjonen. Dobbeltretslæring skjer når det stilles spørsmål til praksis, samtidig som personalet utfordres til å se praksisen sin i lys av blant annet de styrende verdiene. Dette kan knyttes til phronesis som nettopp er den verdibaserte og etiske kunnskapsdimensjonen. Gjennom dobbeltretslæring vil personalet stimuleres til å se ting på nye måter, i et større perspektiv enn hva enkelretslæringen tillater (Moen, 2016, s. 289 – 290).

Videre kan Biesta (2015) ses i lys av begrepet kompetanse, på bakgrunn av at han legger stor vekt på phronesis og profesjonell vurderingsevne i arbeid. Begrepene kunnskap og kompetanse er særdeles relevante i artikkelen og i følge Biesta (2015) kan kompetanse ses på som en integrerende tilnærming til den profesjonelle handlingen som fremhever en kompleks kombinasjon av kunnskap, ferdigheter, forståelse, verdier og formål. Kunnskapen er derimot teorien du tilegner deg, som du senere bruker i arbeidet hvor kompetansen blir fremhevet (Biesta, 2015). Det handler i stor grad om at lærere må være kompetente for å bedømme hvilken kompetanse som skal brukes i de konkrete situasjonene for å fremme den læringen man ønsker, og dette kan knyttes til kunnskapsformen techne. Poenget med utdanning er ikke kun at barn skal lære, men at det de lærer blir lært av spesielle grunner og at de ikke minst lærer det av noen, altså læreren. Eksempelvis er ikke et

utdanningsløp designet for at barn kan lære noe, for læring skjer i alle situasjoner både i og utenfor barnehagen og skolen, men det utdanningsløpet handler om er at det skal læres bestemte ting, innenfor bestemte forhold og av spesielle grunner (Biesta, 2015, s. 6). Et eksempel på dette i en barnehage kan være at barna skal tilegne seg sosial kompetanse som de vil få bruk for gjennom hele livet. Dermed er det lærerens faglige skjønn som tiltrer i forhold til at alle barn trenger ulik tilnærming for å oppnå den kompetansen læreren ønsker at barna skal tilegne seg.

3.3. Barnehagelæreren som profesjonsutøver og veileder

Barnehagelærer er en profesjon på bakgrunn av at barnehagelærere utfører en bestemt oppgave på vegne av samfunnet (Hennum og Østrem, 2016, s. 17). Denne oppgaven er samfunnsmandatet (Barnehageloven, 2005, § 1, Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan diskuteres rundt profesjonsbegrepet og hva som kjennetegner en profesjon, men faglig kunnskap, etisk dømmekraft og moralsk ansvar er noen stikkord for hva som utgjør en profesjon. Utdanning er et av de viktigste stikkordene og grunnlaget for at samfunnet har tillit til at profesjonene utfører bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet (Hennum og Østrem, 2016). Profesjonsutøveren skal i følge Hennum og Østrem (2016) hente ressurser fra kunnskap og erfaring, etikk og ikke minst fra samfunnets beskrivelse av oppdraget profesjonen har fått utdelt. Når alt dette sammenfattes og omsettes i ferdigheter i å handle adekvat i alle situasjoner som oppstår i barnehagen, er man inne på profesjonelt skjønn (Hennum og Østrem, 2016, s. 19). Profesjonelt skjønn handler dermed om å bruke kunnskap, erfaring, ta etiske overveielser og knytte dette opp til samfunnsmandatet i hverdagssituasjoner i barnehagen. Derfor er ikke den teoretiske kunnskapen tilstrekkelig. Barnehagelæreren må internalisere denne teoretiske kunnskapen slik at den kan anvendes i situasjoner der barnehagelæreren må handle raskt, uten rom for tenking (Hennum og Østrem, 2016, s. 20). Et eksempel på dette kan knyttes til Juritsen og Østmoen (2015) som igjen referer til Jansen (2008) hvor barnehagehverdagen handler i stor grad om uforutsigbarhet som krever improvisasjon og utøvelse av skjønn. Jansen (2008, sitert i Juritsen og Østmoen, 2015) vektlegger improvisasjon knyttet til barnehagelærerens rolleutøvelse. Det er i denne improvisasjonen i en hektisk hverdag hvor barnehagelæreren har et stort repertoar av kunnskaper, erfaring, ideer og innfall som gjør dem nettopp i stand til å improvisere på et faglig grunnlag (Juritsen og Østmoen, 2015, s. 157).

Som tidligere skrevet utfører barnehagelæreren bestemte oppgaver gitt av samfunnet. I utførelsen av oppgavene vil både responsibility og accountability (Solbrekke og Østrem, 2011) spille inn. Disse begrepene oversettes til profesjonelt ansvar og teknisk regnskapsplikt. Forskjellen på begrepene er at det profesjonelle ansvar omfatter situasjonsbetinget vurdering, det er forankret i mandatet og det bærer preg av relativ autonomi. Hvis man skal se profesjonen ut fra et profesjonelt ansvarslogikk, så handler profesjonalitet i følge Solbrekke og Østrem (2011) om at du frivillig tar på deg og står til ansvar for andre. Dette innebærer en moralsk dimensjon. Samtidig har profesjonsutøveren blitt gitt autonomi til å vurdere ulike handlingsalternativ, og ikke minst til å kunne handle proaktivt i samråd med deres profesjonelle skjønn. Det profesjonelle skjønnet bygger på faglig og moralsk vurdering i henhold til profesjonens standarder. Dette ansvaret kan forstås som barnehagelærerens faglige, etiske og personlige ansvar for egne handlinger og vurderinger (Solbrekke og Østrem, 2011, s. 203).

Accountability-logikken, impliserer regnskapsplikten og det at profesjonsutøveren blir stilt til ansvar for oppgaver andre har pålagt en. Ansvaret ligger i følge Solbrekke og Østrem (2011) på at du som barnehagelærer er pliktet om å levere resultater i henhold til forutbestemte mål. I barnehagesammenheng er målene definert av politikere fordi barnehagelærer går inn under kategorien velferdsprofesjoner (Solbrekke og Østrem, 2011, s. 203). Dermed handler accountability om et ansvar som personer utenfor profesjonen kontrollerer. Lojaliteten innenfor regnskapsplikten handler om å være lojal i forhold til pålagte ytre krav fra politikere. Et eksempel kan være at barnehager blir pålagt å kartlegge med utgangspunkt i et standardisert verktøy (Solbrekke og Østrem, 2011, s. 203 – 204). Det kan være en utfordring for profesjonsutøveren å finne en balanse mellom disse ansvarsformene, men samtidig trengs begge dimensjonene ved profesjonelt ansvar. Likevel kan det være problematisk hvis regnskapsplikten dominerer, fordi profesjonsutøveren skal være lojal mot det ansvaret det har, altså barna (Østrem, 2015, s. 265).

3.4. Ledelsesperspektiver

3.4.1. Verdibasert ledelse

Når pedagogiske ledere har til oppgave å veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017) er Busch (2012) sitt perspektiv på verdibasert ledelse nyttig for å forstå barnehagelærerens ledelse på avdelingen. Busch (2012) definerer verdibasert ledelse som en målformulerende, språkskapende, verdiutviklende og problemløsende samspill, forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder. Dette kan utøves på flere nivåer slik som individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå (Busch, 2012, s. 95). Busch (2012) hevder at et samfunn eller en organisasjon ikke fungerer uten å ha felles verdier. Disse verdiene bidrar til å skape både trygghet og tillit, noe som igjen kan føre til at mennesker føler seg verdsatt og at de opplever at de tilhører noe (Busch, 2012, s. 31). I stor grad kan det sies at det er verdiene til menneskene i organisasjonen som gjennomsyrrer i dette tilfelle barnehagens moral og etikk. Verdibasert ledelse handler ikke kun om å sørge for at verdigrunnlaget blir definert og konkretisert, det handler først og fremst om å skape en involverende og lærende organisasjonskultur. Dette bidrar dermed til at barnehagen skal være en arena for læring og vekst, både for barn og ikke minst for personalet (Fløgstad og Helle, 2016, s. 13).

I definisjonen til Busch (2012) står språkskapende som et sentralt begrep. Å ha et felles språk som alle forstår, hvor lederen når frem til sine medarbeidere er essensielt. I dette tilfelle kan fagspråket være til stor nytte. Ved å benytte seg av fagspråket vil barnehagelæreren vise en fagterminologi og en faglig trygghet som vil sette barnehagelæreren i stand til å både beskrive, men også begrunne barnehagens pedagogiske arbeid. Det er gjennom fagspråket at man knytter den teoretiske kunnskapen opp mot den erfarte virkeligheten, noe som igjen vil bidra til å forstå hva som skjer i barnehagen. Samtidig er et godt fagspråk nødvendig for å øke sin bevissthet rundt for eksempel hvilken kunnskap man handler ut fra. Dermed bidrar et godt utviklet fagspråk til å realisere mandatet barnehagen har fått (Hennum og Østrem, 2016, s. 26 – 46). I Larsen og Slåtten (2017) sin undersøkelse fremkommer det at kulturen i barnehagen kan anses som en viktig årsak til at fagspråket blir anvendt i liten grad. Kulturen bærer preg av at alle medarbeidere skal være like mye verdt og at ingen skal føle at de er mindre viktig enn noen andre. Funnene i undersøkelsen tyder på at barnehagelærere med formell utdanning tilpasser seg de uten utdanning i større grad, enn at assistenter tilpasser seg de. Dette kan anses som en form for praktisering av en likhetskultur (Larsen og Slåtten, 2017, s. 11). Forfatterne presiserer også at fagspråk bidrar til å kommunisere

fagkunnskap og formålet med fagspråket er nettopp det å formidle, resonnere og fortolke slik at profesjonskunnskapen blir videreformidlet. Dette kan videre ses i tråd med Busch (2012) sin definisjon av verdibasert ledelse. En av fordelene med fagspråket er at det er et klart og presist språk, med en eksplisitt terminologi og derfor også et effektivt utgangspunkt for refleksjon sammen i et faglig fellesskap (Larsen og Slåtten, 2017, s. 2). Juritsen og Østmoen (2015) skriver at fagspråket er et viktig redskap for å kommunisere profesjonens kunnskaper og det å kunne sette ord på faglige vurderinger også verbalt er en del av barnehagelærerens profesjonelle ansvar (Juritsen og Østmoen, 2015, s. 155).

3.4.2. Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse er en av flere perspektiver innenfor ledelse. Gotvassli (2015) definerer kunnskapsledelse som en form for ledelse som primært handler om å legge til rette for å motivere og utvikle medarbeidere i kunnskapsorganisasjoner. Kunnskapsledelse er dermed ledelse av prosesser for identifisering, lagring, deling, utvikling og anvendelse av kunnskap i en organisasjon (Gotvassli, 2015). Kunnskapsledelse velger Gotvassli (2015) å dele inn i to perspektiver: strukturperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet, hvor strukturperspektivet kan knyttes til kunnskapsformen episteme, og det sosiokulturelle perspektivet kan knyttes til kunnskapsformene techne og phronesis.

Strukturperspektivet handler om at kunnskapen er eksplisitt, kan identifiseres enkelt og at den blir sett på som en objektiv enhet i organisasjonen. Gjennom strukturperspektivet kan kunnskapen spres i organisasjonen ved å bruke teorier, oppskrifter og datasystemer for å nevne noe. I et strukturperspektiv vektlegges den formelle læringen mellom mennesker, fremfor uformell læring (Gotvassli, 2015, s. 27).

Det sosiokulturelle perspektivet har et syn på kunnskap som omhandler at kunnskapen er bundet til sosiale og kulturelle situasjoner og at kunnskapen oppstår når mennesker arbeider sammen. I dette tilfelle kan kunnskapen ofte være taus. I et slikt perspektiv bærer synet på kunnskap preg av at kunnskapen utvikles gjennom å arbeide sammen, refleksjon og i samtale mellom medarbeidere. Kunnskapen blir i dette perspektivet spredt i organisasjonen ved at det blir lagt til rette for sosial interaksjon hvor det kan reflekteres og diskuteres i uformelle læringsprosesser (Gotvassli, 2015, s. 27).

3.4.2.1. Kunnskapsledelse som praksis

På avdelingsnivå i barnehager deler barnehagelærere og assistenter problemer og problemløsning med hverandre gjennom arbeidsdagen. I praksisfellesskap deles arbeidet blant medlemmene i personalgruppen og man kan anta at kunnskapsutvikling er selv-ledende, selvorganiserende og naturlig fremvoksende. Likevel peker nyere studier på et skifte mot fokus på rollen til den formelle lederen av gruppen, i dette tilfelle barnehagelæreren for å tilrettelegge og støtte de andre medlemmene i personalgruppen for å oppnå vellykket læring (Wenger, 2000, 2004, sitert i Bøe og Hognestad, 2014, s. 2). Kunnskapsledelse kan anvendes i praksis gjennom flere arbeidsmåter, hvor av veiledning er en metode som kan benyttes. Ifølge Ulleberg og Jensen (2017) er hensikten med veiledning å støtte, styrke og utvikle barnehagelæreren som profesjonsutøver til å gjøre en mer kvalifisert jobb for barna. Denne metoden kan blant annet bidra til å utvikle en forskende holdning på arbeidsplassen hvor man deler ideer og refleksjoner med hverandre (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 18). Videre velger Gjems (sitert i Bjerkholt, 2017) å definere veiledning som en helhetlig læringsprosess som skjer mellom personer for å skape både ny mening, men også ny forståelse i profesjonelle sammenhenger (Gjems, sitert i Bjerkholt, 2017, s. 87). Barnehagelæreren er samtidig en etisk aktør i ledelse ved at etisk aktørskap er innvevd i det daglige lederarbeidet i barnehagen. Denne type aktørskap innebærer blant annet hvordan barnehagelæreren utøver faglig skjønn, deltar i vurderinger og ikke minst, handler etisk (Hognestad og Bøe, 2017, s. 76). Barnehagelæreren som en etisk aktør fungerer også som en veileder i hverdagslige aktiviteter for personalet. Ved at det er ulikheter i personalets kvalifikasjoner må barnehagelæreren tilpasse informasjonen som blir gitt til den enkelte medarbeider slik at hensikten med informasjonen blir forstått (Hognestad og Bøe, 2017, s. 72). Denne informasjonen kan være hvordan personalet skal være i samspill med enkeltbarn og hvordan barn som strever av ulike årsaker, kan imøtekommes av hvert enkelt medarbeider. I denne sammenheng er det viktig å være innforstått med at å gi en beskjed er mer enn å bare gi beskjeden. Det handler om å dele faglige overveielser og vurderinger som barnehagelæreren gjør. Det er denne informasjon som blir gitt videre til personalet som er viktig for at personalet skal kunne justere sine handlinger ut fra hvert enkelt barns interesser og behov (Hognestad og Bøe, 2017, s. 72 – 73). En sentral faktor i å gi informasjon og samtidig være trygg på at den er forstått er å løfte blikket og prate om beskjedene som er gitt. Dette kaller Carson og Birkeland (2017) for metasamtale. En metasamtale er nettopp å samtale om innholdet i dialogen. En metasamtale kan bidra til at alle

parter får delt sine tanker om hvordan samtalen, eller informasjon som er gitt har blitt opplevd (Carson og Birkeland, 2017, s. 80).

3.5. Prosesskvalitet

Kvalitet er et begrep som kan deles opp i underkategoriene strukturkvalitet, prosesskvalitet og innholdskvalitet (Lekhal et. al, 2015, s. 14). Alle tre kategoriene ble presentert i

innledningskapittelet, men i dette kapittelet ønsker jeg å utdype kategorien prosesskvalitet.

Prosesskvalitet handler i større grad om samspillet mellom barn og personalet, samt personalet og foresatte (Eik, et al., 2020, s. 24 – 25). I følge Kvistad og Søbstad (2005) er gode relasjoner mellom menneskene i barnehagen, både sosialt og følelsesmessig helt grunnleggende og avgjørende for kvaliteten. Forfatterne nevner også god kommunikasjon, humor og glede som naturlige stikkord knyttet til prosesskvalitet. Samtidig er prosesskvaliteten avhengig av et tydelig, faglig innhold. Det er personalets vilje og evne til å følge for eksempel lovverk som påvirker kvaliteten. Videre handler god prosesskvalitet om at det er trygge og oppmerksomme voksne i barnehagen, som ikke dominerer, men som kan vise omsorg og varme til andre barn og kollegaer (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 42 – 43). Det kan være vanskelig å se på prosesskvalitet som noe isolert, da prosesskvalitet i følge Eik, et al. (2020) henger sammen med struktur og innholdskvalitet og at de tre kategoriene påvirker hverandre i like stor grad. Et eksempel på dette kan være at de ansattes utdanning og kompetanse vil mest sannsynlig påvirke samspillet mellom de selv og barna. Kvaliteten i dette samspillet vil igjen påvirke barnas trivsel og utvikling (Eik, et al., 2020, s. 24 – 25). Larsen og Slåtten (2014) definerer også prosesskvalitet hvor de betegner denne form for kvalitet for indre kriterier. I følge Larsen og Slåtten (2014) omhandler de indre kriteriene for kvalitet både den relasjonelle, men også den sosiale samhandlingen i organisasjonen. Her går blant annet kommunikasjon mellom medarbeidere, spørsmål om pedagogisk veiledning av assistenter og barnas trivsel inn under (Larsen og Slåtten, 2014, s. 156).

I 2019 publiserte GoBaN sine funn i en rapport fra deres omfattende forskning om kvalitet i barnehagen. Prosesskvalitet står sentralt og blant deres funn fremkommer det at høy kvalitet i barnehagen kjennetegnes ved at det er høy kompetanse i personalet, barnehagelærere som legger til rette for godt språklig samspill med barn i mindre grupper, og et personale som både vektlegger, men også prater om barnas perspektiver i det daglige arbeidet, samtidig som det er et stort fokus på

barns medvirkning og trivsel (Alvestad, et. al, 2019, s. 70). Disse funnene er trukket ut fordi det beskriver prosesskvaliteten i barnehagen ved at funnene tilsier at personalet med barnehagelæreren i spissen har et stort fokus på samspillet i daglige interaksjoner mellom personalet og barnegruppen.

Berit Bae (2009) velger å bruke begrepene romslige og trange mønstre i sin referering til kvalitet i samspillprosesser i barnehagen. Kjennetegn ved romslige mønstre i samspillprosesser er at barnehagelæreren trer frem som et tydelig subjekt, hvor kommunikasjonen mellom barnehagelæreren og barna foregår på en lyttende samspillsmåte, hvor barnehagelæreren tar i mot barnas tanker med forståelse og velvillig fortolkning (Bae, 2009, s. 19 – 20). Det er i disse situasjonene at prosesskvaliteten er god ved at de voksne i barnehagen er trygge og oppmerksomme på barnas uttrykk. Motsetningen til romslige mønstre, er trange mønstre. Kjennetegn ved trange mønstre er i følge Bae (2009) voksne som ikke er like engasjert i barnas uttrykk og tanker, hvor den voksne styrer prosessen i mye større grad. I trange rom er det mer faste roller mellom voksne og barn og handlingsrommet ligger ikke nødvendigvis hos barnet lenger, slik det fremkommer i romslige mønstre (Bae, 2009, s. 21 – 22). Romslige og trange mønstre gir et bredere bilde av prosesskvalitet i daglig arbeid med barn.

Videre skriver Aukrust og Rydland (2009) at prosesskvalitet er tilknyttet i større grad kvaliteten i de ulike læringserfaringene barna får i barnehagen. Et godt samspill for barn med jevnaldrende og voksne, samtidig som de har gode muligheter for kognitivt stimulerende lek er resultater for god prosesskvalitet. På den andre siden vil svak prosesskvalitet føre til hyppig negativ interaksjon og fravær av utfordringer og stimuleringer (Aukrust og Rydland, 2009, s.179). Videre vil høy grad av prosesskvalitet i følge Eik og Steinnes (2019) kjennetegnes ved at voksne støtter barnas initiativ og refleksjoner, utvider deres erfaringer samtidig som barna får rike og varierte aktivitetsmuligheter og tilbud i barnehagen. Gjennom dette fremmes barns trivsel og allsidige utvikling og dette kan tyde på at prosesskvaliteten er god. (Eik og Steinnes, 2019, s.150).

4. Forskningsdesign og metode

Til nå har grunnlaget for valg av tema i denne masteroppgaven blitt presentert. Deretter er det gjort rede for det teoretiske rammeverket som senere skal brukes til å diskutere funnene i oppgaven. Nå i dette kapitlet vil forskningsdesignet og metodevalget presenteres hvor jeg redegjør for mitt vitenskapsteoretiske ståsted før jeg presenterer valg av metode. Deretter beskriver jeg rekrutteringen av informanter, hvordan forberedelsene til datainnsamlingen har foregått, samt utarbeidelsen av intervjuguiden. Oppgavens gyldighet vil vurderes, før etiske overveielser presenteres. Helt til slutt presenterer jeg analysen.

4.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Redegjørelsen av studiets design og metode er skrevet med utgangspunkt i Creswell (2013, s. 17) sine faser. Fasene har rammet inn studiets design og metode og spesielt fase to (det teoretiske paradigmet og perspektivet), tre (design) og fire (valg av metode) har blitt skrevet ut.

Det finnes flere ulike vitenskapelige paradigmer innenfor pedagogikken. I følge Kleven og Hjordemaal (2018) kan et paradigme betegnes som en grunnleggende referanseramme og virkelighetsforståelse for hva som blir ansett for å være både akseptabel, men også fruktbar vitenskapelig kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 185). Kuhn (sitert i Kleven & Hjordemaal, 2018) hevder at en hver vitenskapelig epoke domineres av et paradigme. Det finnes dermed flere paradigmer i ulike epoker, men i denne oppgaven vil det sosialkonstruktivistiske paradigme være sentralt på bakgrunn av at sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon ved at menneskers virkelighetsforståelse formes kontinuerlig i takt med deres opplevelser, situasjoner de befinner seg i, og hvem de kommuniserer med (Creswell, 2013, s. 24 – 25). Creswell (2013) hevder at «in social constructivism, individuals seek understandings of the world in which they live and work» (Creswell, 2013, s. 24). Jeg forstår Creswell (2013) slik at sosialkonstruktivistene søker forståelse av den verden de lever i, og på bakgrunn av dette utvikles det subjektive meninger av egne erfaringer og opplevelser (Creswell, 2013, s. 24).

Creswell (2013) sidestiller tolkning, konstruktivisme og hermeneutikk i sitt rammeverk (Creswell, 2013, s. 17). Ordet hermeneutikk betyr fortolker, og utgangspunktet for hermeneutikken er hvordan man fortolker tekstmateriale. Et eksempel kan være transkribering av samtaler. Den hermeneutiske

sirkel er en sentral del av hermeneutikken, og med dette menes en vekselvirkning mellom del og helhet. For eksempel vil leseren forstå deler av teksten ved å forstå helheten, og ved å forstå helheten må også enkeltdelene forstås (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187 – 188). I følge Brottveit (2018) består den hermeneutiske fortolkningsprosessen av tre stadier. Stadiene er forståelse, tolkning og anvendelse og de står i gjensidig forhold til hverandre (Brottveit, 2018, s. 34). Sosialkonstruktivismen og hermeneutikken har preget valg av problemstilling, men ikke minst valg av metode. Problemstillingen søker å få innsikt i barnehageeier sine tanker og meninger om bruken av masterkompetanse i barnehagen, og dette kan ses i lys av sosialkonstruktivismen der de erfaringene og den kunnskapen barnehageeieren har bidrar til å danne deres forståelse. Dette formidler gjerne språk. Språket og kommunikasjonen er sentrale deler av metodevalget, som i denne undersøkelsen er intervju. Hermeneutikken har bidratt i spesielt dataanalysen, hvor fortolkning av data har kunnet prege resultatene som senere diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket.

4.2. Design

Denne oppgaven er et kvalitativt casestudie og i følge Yin (2018) defineres casestudie til en studie hvor det blir undersøkt et moderne fenomen, altså caset i dybden og innenfor et virkelighetsnært kontekst. På bakgrunn av Yin (2018) sin definisjon har jeg ønsket å gjøre et casestudie basert på et ønske om å søke forståelse av en virkelighetsnær problemstilling fordi det i følge Yin (2018) ligger antakelser om at en slik forståelse vil innebære viktige kontekstuelle forhold som er relevante for studien i sin helhet (Yin, 2018, s. 15). I dette tilfellet er den virkelighetsnære problemstillingen barnehageeier sine tanker rundt bruken av masterkompetanse i barnehagen. Problemstillingen dreier undersøkelsen inn på et casestudie ved at det har vært ønskelig å undersøke hva barnehageeiere mener at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra med på avdelingen i barnehagen. Fordelen med et casestudie er at man får muligheten til å konsentrere seg om én enhet, i dette tilfellet problemstillingen og samtidig gå i dybden på fenomenet (Andersen, 2013). Caset har blitt undersøkt i dybden gjennom å intervjuer fem ulike barnehageeiere som innehar stillingen som kommunalsjef i sektoren.

4.3. Valg av intervju som metode

Med utgangspunkt i metodevalget i oppgaven har det vært hensiktsmessig å bruke sosialkonstruktivismen som en tilnærming, på bakgrunn av at synet på denne paradigmen omhandler konstruksjoner basert på menneskers oppfatning av virkeligheten i samspill med de kulturelle og sosiale forholdene (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 205). I oppgaven er det valgt intervju som metode og dermed har hver enkelt informant fått muligheten til å svare på de åpne spørsmålene ut fra sin egen virkelighetsforståelse og ut fra sine opplevelser.

I følge Dalland (2017) er metode et redskap vi tar i bruk når vi ønsker å undersøke noe. Metoden bidrar til innsamling av data, også kjent som den informasjonen som trengs til undersøkelsen (Dalland, 2017, s. 52). Problemstillingen avgjør hvilken metode som er mest hensiktsmessig å bruke. Med utgangspunkt i problemstillingen og sosialkonstruktivismen hvor språket og kommunikasjonsformene danner grunnlaget for virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205 – 206), har det vært hensiktsmessig å velge kvalitativ forskningsmetode som grunnlag for innsamling av data. Ved en kvalitativt orientert tilnærming står både følsomhet, fleksibilitet, helhet, forståelse og et jeg-du-forhold sentralt (Dalland, 2017, s. 52 – 53). Samtidig påpeker Dalen (2011) at kvalitativ forskning bidrar til å anvende ulike tilnærminger i analysen av empirien. Dalen (2011) hevder at felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Denne tilnærmingen bygger på at det er menneskene som skaper eller konstruerer den sosiale virkeligheten og gir mening til deres egne erfaringer. På bakgrunn av dette er virkeligheten mangfoldig og virkeligheten avhenger av den som ser, altså aktøren (Dalen, 2011, s. 17). På bakgrunn av problemstillingen og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet har det i følgende undersøkelse blitt gjennomført en casestudie, hvor datainnsamlingen har foregått gjennom fem individuelle kvalitative forskningsintervju. I følge Kvale (2015) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved informantens dagligliv, fra deres eget perspektiv (Kvale, 2015, s. 71). Samtidig skriver Dalen (2011) at et intervju kan ses på som en utveksling av synspunkter hvor forskeren forsøker å få tak i informantenes meninger og oppfatninger (Dalen, 2011, s. 32). Videre vil spørsmål som stilles til andre mennesker med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen være åpne, brede og generelle, slik at mennesket som svarer på spørsmålet kan konstruere sin egen betydning av en situasjon. Dette betyr at jo mer åpne spørsmålene til mennesket er, jo bedre er det fordi da kan forskeren lytte nøye til hva informanten sier eller gjør i sitt eget liv (Creswell, 2013, s. 24 – 25). Sosialkonstruktivismen kan videre knyttes til ontologien ved at ontologi kan beskrives som læren om det som finnes. Ontologien er knyttet til virkeligheten og dens egenskaper og et eksempel på

dette kan være når forskere driver med kvalitativ forskning. Forskeren tar i mot ideen om at det eksisterer flere virkeligheter, og ulike forskere omfavner ulike realiteter (Creswell, 2013, s. 20). Med utgangspunkt i hermeneutikken bærer intervjuguiden preg av spørsmål som søker å fortolke svarene til informanten og forstå deler og helhet av intervjuet i en vekselvirkning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187 – 188).

4.4. Rekruttering av informanter

Det har vært gunstig å forholde seg til én sektor på bakgrunn av undersøkelsens størrelse. Dermed har valget falt på offentlig sektor fremfor privat sektor da jeg har hatt et ønske å innhente empiri fra barnehageeiere som innehar stillingen som kommunalsjef. Det har samtidig blitt stilt ett krav til informantene om at de skal ha innehatt stillingen i minimum to år. Kravet om minimum to års erfaring er gjort på bakgrunn av å forsøke å få et bilde av en mulig tidslinje på hvordan de siste årene har, eller om det har bidratt til å ha et større fokus på masterkompetanse i barnehagen. Rekrutteringen av utvalget har pågått via mail hvor seks informanter ble først kontaktet uformelt for å høre om det var interesse for deltakelse. En informant svarte aldri på mailen som ble sendt ut i forkant, og dermed bortfalt den sjettede informanten. Fem av informantene svarte at de syntes tema hørt spennende og relevant ut og dermed takket de ja til å delta. Etter godkjenning av prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) fikk informantene tilsendt informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide i forkant av intervjuene. Rekrutteringen er gjort i kommuner hvor jeg har blitt tipset om at det tidligere er vist interesse for deltakelse i forskning, men også i kommuner hvor det finnes universiteter og høyskoler med masterutdannelse i pedagogikk. I oppgaven vil informantene anonymiseres ved at de blir henvist til *informant(en/ene)*

For å samle inn relevant data knyttet til problemstillingen har barnehageeiere blitt ansett som relevante informanter basert på at det er barnehageeieren sitt ansvar for at barnehagen drives i samsvar med gjeldende lover og forskrifter (Barnehageloven, 2005, § 7). Videre er det nedskrevet i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at barnehageeieren også har et juridisk ansvar for kvaliteten på barnehagetilbudet og at barnehageeieren vektlegger personalets faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). På bakgrunn av lovverket ble det kontaktet barnehageeiere i første omgang via mail. Informantene ble valgt ut fra ulike kriterier slik som deres stillingstittel, arbeidserfaring og hvilken sektor de jobber i. Det er innhentet data fra fem barnehageeiere som innehar rollen som kommunalsjef i sektoren utdanning

og oppvekst, tilhørende kommunal sektor i fem ulike kommuner i Norge. Deres arbeidstittel er kommunalsjef med ansvar for de kommunale barnehagene i den gitte kommunen. Kjønn og alder har ikke vært relevant underveis i prosessen, men informantene har minimum to års arbeidserfaring i påfølgende stilling, samtidig som at de som innehar stillingen, har den fast. Videre har samtlige informanter en bachelorgrad i førskolelærer, hvor av fire av informantene har en mastergrad innenfor spesialpedagogikk. Alle informantene har erfaring fra barnehage, noen som pedagogisk leder og andre som enhetsleder. Videre har samtlige informanter gitt uttrykk for at de har god innsikt i barnehagene i sine respektive kommuner, ved at alle informantene er en del ute i barnehagene, hvor spesielt en av informantene presiserer at hen gjennomfører ledersamtaler ute i feltet slik at hen er både tilgjengelig og kan prate med andre i personalet enn kun lederen for å få et innblikk i hvordan kompetansebruken og praksisen oppleves. Årsaken til kriteriene som er stilt i forkant er gjort på bakgrunn av et ønske om å intervju et spesielt ledd i barnehagesektoren, altså barnehageeiere med ansvar for kommunale barnehager.

4.5. Forberedelser til datainnsamling

I forberedelsesfasen av datainnsamlingen har Kvale (2015) sin litteratur om intervju stått sentralt. Kvale (2015) skriver om intervjuets flere faser, helt fra forberedelsesfasen til gjennomføringsfasen av et intervju. Kvale (2015) tar utgangspunkt i et fenomenologisk intervju, men fasene har jeg forsøkt å knytte opp til hermeneutikken. I tråd med Kvale (2015) har pilotintervjuer vært en viktig del av forberedelsene. Det er gjennomført to pilotintervjuer, hvor det har vært et ekstra fokus på formulering av spørsmål og ulike innfallsvinkler intervjuene kan ta. Pilotintervjuene tillot prøving og feiling og dette var gode erfaringer å ta med inn i intervjusituasjonene. Det positive ved å gjennomføre pilotintervjuene var å få muligheten til å stille spørsmål, samtidig forsøke å være forberedt på hvilke svar informanten kan gi, slik at riktige oppfølgingsspørsmål kan stilles. Ved gjennomgang og gjennomføring av både litteratur og pilotintervju lå det gode forutsetninger for å begynne å samle inn empiri til undersøkelsen.

4.6. Utarbeidelse av intervjuguide

Det har vært hensiktsmessig å utarbeide intervjuguiden semistrukturert fordi det har gitt muligheter underveis i intervjuet til å ta utgangspunkt i det informantene har svart og å stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig har intervjuguiden likevel hatt en struktur. Dette innebærer at

intervjuguiden rammer inn tematikken, samtidig som det er åpent for variasjon i hvordan spørsmålene kan besvares (Dalland, 2017, s. 78). En intervjuguide kan utarbeides ulikt, men i følge Løkken og Søbstad (2013, s. 108) inneholder intervjuguiden stort sett en liste med spørsmål som forskeren ønsker å snakke om i intervjuet. Formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden som danner grunnlaget for datainnsamlingen i denne undersøkelsen har tatt hensyn til åpne spørsmål slik at det skal gi rom for refleksjon hos informantene som skal besvarer spørsmålene. Hermeneutikken er fremtredende når det gis rom for refleksjon, spesielt knyttet til fortolkningslære (Bergsland & Jæger, 2014, s. 42), dermed kan det knyttes til at hver enkelt informant har fortolket spørsmålene ulikt, noe som har kunnet bidra til informantene har svart ulikt. Dermed har det vært viktig å være bevisst hermeneutikken i møte med informantene i intervjusituasjonen, slik at informantene har kunnet svare på spørsmålene, uten at forskeren har tolket svarene før analyseprosessen. Det å ha et åpent syn er også noe Kvale (2015, s. 75) skriver nærmere om. Kvale (2015) mener at temaet skal forstås ut fra informantens eget perspektiv. Han hevder at denne intervjuformen søker å innhente beskrivelser av blant annet informantenes fortolkninger av de fenomenene som blir beskrevet. Et semistrukturert intervju kan ligne på en hverdagslig samtale, men i motsetning til en hverdagslig samtale har det profesjonelle intervjuet et formål (Kvale, 2015, s. 75). I denne sammenheng har formålet vært å få tak i barnehageeier sine synspunkt og tanker rundt hvordan barnehagelæreren med masterkompetanse kan bidra på avdelingen.

4.7. Oppgavens gyldighet

I en forskningsbasert oppgave er det essensielt at forskeren overveier etiske dilemmaer slik at besvarelsen både er gyldig, men ikke minst pålitelig. Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepene pålitelighet og gyldighet for å avgjøre oppgavens troverdighet. Dette handler primært om å vurdere de etiske dilemmaene som styrker gyldigheten i oppgaven (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). I tillegg dreier gyldighet seg i stor grad om kvalitet og troverdighet, og dette er egenskaper som ofte trekkes frem som casestudiers styrke (Andersen, 2013, s. 14).

Pålitelighet har i følge Kvale og Brinkmann (2009) med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Pålitelighet behandles ofte i sammenheng med spørsmål om resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Med andre ord handler det om informantene ville endret sine svar i et intervju med andre forskere i undersøkelser på et senere tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Thagaard (2013) fremhever pålitelighetsbegrepet til spørsmålet om resultatet i forskningen hadde vært like hvis en annen forsker hadde undersøkt det samme, med den

samme metoden (Thagaard, 2013, s. 201). Analysen av datafunn er gjennomført med utgangspunkt i Kvale (2009) sine fem trinn, noe som har ført til at funnene har vært gjennom flere ulike trinn før de er nedskrevet i sin helhet. Resultatene er troverdige fordi de er diskutert med andre, slik som veileder og medstudenter. Selv om andre forskere ikke hadde kommet frem til de samme resultatene, er det fortsatt troverdighet i de ved at andre forskere er enig i det jeg har gjort fordi jeg har løftet frem mine tolkninger i et fellesskap med andre som kan være i stand til å si noe om tema. Jeg har i tillegg valgt å skrive et ganske solid metodekapittel med et detaljert underkapittel om analyse slik at leseren kan se hva jeg har gjort, samtidig som jeg har tatt vare på konfidensialiteten i forhold til samtykke og anonymisering.

I samfunnsvitenskapen dreier gyldighet seg om hvorvidt en metode er best egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Videre skriver Thagaard (2013) at gyldighet er knyttet til tolkning av data. Med dette menes det at det handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til underveis (Thagaard, 2013, s. 204). I denne oppgaven er det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming. Det er innhentet empiri fra barnehageeiere i kommunal sektor om tema masterkompetanse i barnehagen gjennom semistrukturerte intervju. Det er gjort lite forskning på tema tidligere, og med utgangspunkt i at undersøkelsens funn er innhentet direkte fra sektoren kan dette styrke gyldigheten i oppgaven ved at funnene er innhentet direkte fra kilden selv.

4.8. Etiske overveielser

Det har oppstått flere ulike etiske dilemmaer underveis som har måttet overveies. Den aller viktigste overveielser handler om hvordan informantene skal behandles med respekt. Som forsker har det vært naturlig å fokusere på fremstilling av dataanalysen i teksten, slik at ikke informantene blir fremstilt negativt. Samtidig har det vært viktig å få frem realiteten og sannheten i funnene. Dette har ført til en hårfin balanse mellom å få frem fakta i empirien, samtidig som informantene gjenkjenner noe av det de har uttrykt i intervjuene.

4.8.1. Informert samtykke

NSD har bestemt at alle som behandler personopplysninger i et prosjekt, er pliktet til å melde dette inn via NSDs meldeskjema, dersom institusjonen, i dette tilfellet Universitetet i Sørøst-Norge har en avtale med de. Dermed inngår krav om informert samtykke inn under NSD (Norsk senter for

forskningsdata, u.å.). På bakgrunn av dette meldte jeg opp prosjektet til NSD 9. januar 2021. NSD godkjente prosjektet 18. januar 2021, og i etterkant av dette tok jeg formell kontakt med informantene. En sentral del av personopplysningene i oppgaven kan knyttes til at det er brukt båndopptaker under intervjuene. Informantene ble tidlig informert om bruk av båndopptaker og at prosjektet ble meldt opp og godkjent av NSD. Dette har inngått i det informerte samtykket. På bakgrunn av NSD har det i forkant av intervjuene blitt delt ut informasjonsskriv med samtykkeskjema til samtlige informanter. Det er tydelig nedfelt at det er frivillig å delta og at informantene kan trekke seg fra undersøkelsen, uten å gi noen ytterligere forklaring. På bakgrunn av at det er frivillig å delta har det vært viktig å utøve respektfull praksis slik at ikke informantene føler seg på noe som helst tidspunkt tvunget til å ta del i denne oppgaven. For å forhindre slike uheldige situasjoner har jeg eksplisitt valgt informanter som jeg ikke har noen form for private relasjoner til. Det er verdt å nevne at ingen informanter har valgt å trekke seg gjennom oppgavens varighet.

4.8.2. Konfidensialitet

Etiske overveielser inneholder flere viktige faktorer, hvor av konfidensialitet er en av disse. I følge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer konfidensialitet at private data som kan identifisere informantene, ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 90). Dermed har informantene blitt anonymisert i oppgaveteksten slik at de ikke blir gjenkjent på noe som helst måte. Ulike faktorer som kan gjenkjenne de er blant annet navn, bosted, arbeidssted, yrke og alder. Dermed har koding/anonymisering vært meget relevant i oppgaveteksten. Som forsker har jeg også taushetsplikt ovenfor mine informanter. Taushetsplikten har vært viktig å være klar over i veiledning med veileder, i møte med medstudenter, kollegaer og i arbeidet med oppgaven. Konsekvensen av at jeg ikke lykkes med å anonymisere informantene kan gjøre at informantenes arbeidsplass blir gjenkjent og det kan stilles spørsmål ved påliteligheten til arbeidet som blir utført. Dermed har det vært viktig at både taushetsplikten men også anonymiseringen har blitt overholdt.

4.9. Analyse av data

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) er transkripsjoner oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Det kan sies at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler, hvor faktorer slik som ironi, kroppsholdning, stemmeleie og gester ikke blir

gjengitt. Samtidig blir intervjuene mer strukturert når de transkriberes, noe som egner seg bedre for analyse. Dermed er transkriberingen en begynnelse på analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187 – 189).

I denne undersøkelsen har transkriberingen foregått fra analogisk båndopptaker til datamaskin, gjennom programmet Word. Transkripsjonene har blitt gjennomført samme dag, senest to dager etter gjennomført intervju. Årsaken til at transkriberingen har blitt gjort tett opp mot gjennomføringen av intervju er på bakgrunn av at innholdet fortsatt var ganske ferskt og gjenkjennbart. Samtidig har transkriberingen av hvert enkelt intervju ført til en egenevaluering av hvordan spørsmålene er stilt til informanten, noe som har vært verdt å ta med seg videre inn i neste intervju. Det er brukt en analogisk båndopptaker i intervjuene, og det er gjennom denne at intervjuene har blitt transkribert til tekst. Gjennom å bruke en analogisk båndopptaker har muligheten for å spole fremover og bakover i opptaket vært tilstede, og ikke minst meget verdifull under transkriberingen. Muligheten til å lytte til det samme opptaket opp mot flere ganger har vært til god støtte. På den måten har muligheten for å forsikre at transkripsjonen har blitt riktig vært tilstede. På bakgrunn av at det er brukt en båndopptaker, åpnet deg seg en mulighet for å følge med på kroppsspråk og mimikk under intervjuet, fordi det ikke har vært noen skriftlige hindringer underveis. Transkriberingen har tatt for seg det informantene har sagt og svart under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 190) hevder at det ikke finnes noen standardsvar på om man skal ha med alt som blir sagt av lyder slik «eh»-er og liknende. Dermed er mimikken skrevet inn med ord, slik som for eksempel «informant sier **** samtidig som hen rynker på nesen». Enkelte steder er det notert at informantene gir uttrykk for at de er usikre på tematikken, eller at de ikke har et svar. Der informantene bruker tid på å tenke ved å si «eh» er valgt å transkriberes til «informanten tenker, før hen svarer». I et av intervjuene kom vi inn på hendelser som kan knyttes til personlige forhold, dette er dermed utelatt fra transkriberingen da det ikke er relevant for oppgaven.

4.9.1. Gjennomføring av analyse

Analyseprosessen startet samtidig som intervjuguiden ble utarbeidet. Intervjuguiden var ikke forhåndsdelte i kategorier, men inneholdt forslag til spørsmål som var utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og to forskerspørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 197 – 198) er formålet med en analyse å avdekke meningen med spørsmålet, få frem forutantakelsene som ligger bak spørsmålet, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning. Arbeidet som er gjennomført fra transkripsjonen til presentasjon av funn bærer preg av koding og kategorisering.

Koding innebærer at det knyttes nøkkelord til en del av teksten, slik at den som gjennomfører analysen skal kunne identifisere enkelte uttalelser. Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av utsagn, som igjen gir mulighet for kvantifisering av data (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 208). Intervjuene er analysert med utgangspunkt i Kvale (2009, s. 212) sine fem trinn for analyse av intervju. Analysen vil skrives og presenteres trinn for trinn i dette kapittelet. I analyseprosessen er det valgt en induktiv tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224 – 225) hvor empirien danner grunnlaget for teorien.

4.9.2. Trinn 1 - Sortering

I følge Kvale (Kvale og Brinkmann, 2009) består det første trinnet av å lese hele intervjuet for å få en følelse av helheten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Etter fem gjennomførte intervju satt jeg igjen med en del datamateriale som det var hensiktsmessig å sortere før jeg begynte å analysere teksten. Intervjuene ble lest gjennom flere ganger med et mål om å forstå helheten av intervjuene, både individuelt og kollektivt. Dataen ble sortert flere ganger frem til jeg satt igjen med de mest spennende og relevante funnene. Sorteringen foregikk både i programmet Word, men også i papirformat. Transkripsjonene av intervjuene ble skrevet ut hver for seg, lest flere ganger, før svarene til informantene til slutt ble sammenfattet under hvert spørsmål. Dermed var datamaterialet sortert etter spørsmål og svar i kronologisk rekkefølge. Til slutt ble det opprettet et nytt dokument i programmet Word, hvor all transkripsjonen lå inn under ett dokument, men hvor svarene på spørsmål 1 lå sammen, før arbeidet gikk videre på spørsmål 2 etc.

4.9.3. Trinn 2 - Koding

Det andre trinnet i Kvale sin analyse av intervju omhandler å bestemme de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av informanten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Etter gjentatte lesninger gjennom intervjusvarene begynte jeg sakte men sikkert å kode svarene. Å kode data betyr ifølge Thagaard (2013) å betegne utsnitt av dataen med ulike begreper/nøkkelord som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013, s. 158). Kodingen har foregått ved at det i første omgang har blitt uthevet likheter og ulikheter i svar knyttet til hvert enkelt spørsmål. Etter hvert har prosessen gått videre til å se på om det finnes likheter eller motsetninger mellom informantene på tvers av spørsmålene og svarene. De likhetene og motsetningene som er funnet har blitt dokumentert og kommentert i marginen i programmet Word. Når samtlige interessante og

aktuelle svar har blitt kodet har jeg sittet igjen med flere kodeord som til slutt har blitt kategorisert inn i fem ulike kategorier.

Sitat fra informant	Koding
Det skal være bra å være i barnehagen for barnet i dag, så dermed er kvaliteten på hverdagen det viktigste.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kompetanse i daglig interaksjon 2. Kvalitet
Kompetanse er viktig i barnehagen. Jeg tenker at det burde vært mer kunnskapsbasert oftere enn det er, fordi vi er tross alt ikke overvekt normalt av barnehageansatte med utdanning fra høyskolenivå.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formell kompetanse er viktig. 2. Kunnskapsbasert oftere enn erfaringsbasert

Tabell 4.9.3 – Koding underveis i analysen

4.9.4. Trinn 3 - Kategorisering

I det tredje trinnet er målet å lese informantenes svar på en så fordomsfri måte som mulig, samt å kategorisere svarene fra informantenes eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212).

Kategoriseringen har tatt utgangspunkt i kodingen gjort i trinn to. I følge Thagaard (2013) gjennomføres klassifiseringen i kategorier gjennom å se på hvilke koder som omhandler det samme tema, for så å klassifisere de inn i samme kategori. Kategoriene betegnes så med begreper som i utgangspunktet gjenspeiler sentrale temaer i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 159 – 160).

Underveis i analysen har jeg spesielt lagt merke til enkeltord og temaer som går igjen i alle intervjuene. Jeg har markert de ordene som blir nevnt mest, og hvilket temaer informantene prater om på eget initiativ. På denne måten har jeg forsøkt å lese svarene til informantene fordomsfritt og å kategorisere ut fra hva de selv har sagt, slik det tredje trinnet til Kvale påpeker at man skal gjøre det. Etter at markeringen av enkeltord og temaer har blitt gjennomført har dette dannet grunnlaget for å forsøke å se et mønster mellom datamaterialet og problemstillingen i oppgaven.

4.9.5. Trinn 4 – Sammenheng mellom kategorisering og problemstilling

I det fjerde trinnet skal meningsenheten undersøkes i lys av oppgavens spesifikke formål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Oppgavens formål er å undersøke hva barnehageeiere fremhever at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra med på avdelingen i barnehagen.

For å oppnå en sammenheng og en bredere forståelse mellom meningsenhetene og problemstillingen har kategoriseringen bidratt til å endre ordlyden på problemstillingen, slik at funnene av dataen, kategoriseringen og problemstillingen harmoniserer bedre. Dermed har analysen bidratt til å knytte funnene enda mer direkte opp mot problemstillingen enn tidligere.

4.9.6. Trinn 5 – Kategorier

I det femte og siste trinnet er formålet å binde sammen de viktigste emnene i intervjuene i et deskriptivt utsagn (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). De fire foregående trinnene danner grunnlaget for det femte trinnet og kategoriene som empirien blir presentert i. Kategoriene er valgt ut fra hvilke nøkkelord som har trådd sterkest frem under kodingen, og dermed er de mest interessante funnene klassifisert inn under hver sin representative kategori.

Kategorier	1	2	3	4	5
Nøkkelord	Kompetanse. Kunnskapsbasert. Utvikling. Forskning.	Økt refleksjon. Ansvar. Delaktighet. Tilretteleggelse.	Faglige begrunnelser. Praktisere forskning. Dele kunnskap.	Veiledning. Fagdager. Faglig utvikling.	Dagens barn. Se sammenheng. Hjelpetjenester. Faglig tyngde. Barns utvikling.
Kategorinavn	Kunnskap og kompetanse	Refleksjon og holdninger	Kvalitet	Arbeidsoppgaver	Masterkompetanse i samspill med barn

Tabell 4.9.6 – hvordan kategoriene er dannet

I denne oppgaven har det vært hensiktsmessig å trekke kunnskap og kompetanse samt refleksjon og holdninger i to kategorier, fremfor å ha kunnskap, kompetanse, refleksjon, holdninger som fire ulike kategorier. Bakgrunnen for dette valget er gjort i henhold til hva kodingen har vist, hvilke nøkkelord som har vært fremtredende og ikke minst hvordan informantene har pratet om de ulike begrepene. Svarene til informantene rundt nøkkelbegrepene kunnskap og kompetanse kan til tider oppleves som sammenfallende, dermed har det vært nærliggende å klassifisere kodene som omhandler det under samme kategori. Samme slutning er tatt i forhold til nøkkelbegrepene refleksjon og holdninger. Flere av informantene har trukket frem at en mastergrad bør gi økt kunnskap og kompetanse til å gjennomføre ulike arbeidsoppgaver på et annet nivå enn ansatte uten mastergrad. Informantene mener også at arbeidsoppgaver tilknyttet faglig utvikling er veldig relevant for en barnehagelærer med en mastergrad, samtidig som informantene trekker frem viktigheten av refleksjon og veiledning. Dermed har de viktigste emnene fra intervjuene dannet grunnlaget for kategoriene som blir presentert i neste kapittel, *presentasjon av funn*.

5. Presentasjon av funn

I denne studien skal problemstillingen «*Hva fremhever barnehageeiere at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra med på avdelingen i barnehagen?*» forsøkes å besvares. I den sammenheng har det blitt gjennomført fem individuelle intervjuer. Intervjuene er sammenfattet og kodet, før det videre er kategorisert. Det har oppstått fem kategorier, og kategoriene funnene presenteres i er: kunnskap og kompetanse, refleksjon og holdninger, forventet betydning for kvalitet, forventninger til arbeidsoppgaver rettet mot personal, masterkompetanse i samspill med barn. Funnene blir presentert med både direkte og indirekte sitat, hvor informantene blir referert til som *informanten(e)*.

5.1. Kunnskap og kompetanse

Samtlige informanter ga sterkt uttrykk for at kunnskap og kompetanse i barnehagen er viktig, og at barnehagelærere med masterkompetanse er den riktige veien å gå. Tre av informantene informerte om at barnehagelærerne i deres kommune ikke har en masterutdanning. To av informantene trakk frem viktigheten av at kompetansen er nærmest mulig barna, da det er i direkte samspill med barn den største endringen kan skje. En av informantene kom inn på endringene som har vært i Norske barnehager de siste ti-årene, spesielt overflyttingen til Kunnskapsdepartementet. Informanten vektlegger at endringene har vært mange, slik som kartlegging og større krav til pedagogiske ledere i forhold til oppfølging av barn, og ved at den reviderte rammeplanen som kom i 2017 inneholdt flere «skal» oppgaver enn tidligere. Men likevel har det formelle kompetansenivået forblitt stort sett det samme. Hen mener at det er på høy tid at masterkompetanse gjør sin innmarsj i barnehagene rundt om i landet, slik at endringene i lovverk og samfunn kan møtes med en høyere formell utdanning ute i barnehagene og ikke kun i administrative roller. En annen informant presiserer at en høyere formell kompetanse slik som en mastergrad, kan bidra til å jobbe forskningsbasert i større grad enn hva som er praksis i barnehager nå. Å ha barnehagelærere med masterkompetanse i barnehagene mener hen vil bidra til at barnehagene blir drevet mer kunnskapsbasert enn erfaringsbasert.

«At pedagogene våre har mastergrad innenfor pedagogikkfeltet, det tror jeg nesten at vi trenger. Bare det å sette seg inn i forskning og klare å sette det ut i praksis krever faktisk en annen kompetanse»

Samtidig blir det vektlagt at barnehagelærere er i fåtall i barnehagene, og at dette bør endres på i flere ledd, fra politisk nivå og ned til hver enkelt barnehage, blant annet på formelle utdanningskrav. En informant trekker frem at de som har en mastergrad i deres barnehager bruker sin kompetanse mest internt på avdelingen, men at bidraget deres er tilknyttet felles refleksjoner i ulike møteforumer slik som personalmøte, avdelingsmøter og ledermøter hvor pedagogiske ledere deltar. Hen tenker at årsaken til at kompetansen blir brukt isolert er på bakgrunn av at barnehagelærere med masterkompetanse ikke har fått en eksplisitt rolle i barnehagen hvor kompetansen kan anvendes. Informanten tenker at dette kan endres på ved at politikere, barnehageeiere og enhetsledere kan anerkjenne kompetansen mer i barnehagen, både innad og utad.

«Høyere utdanning fører til en utvikling som er positiv i barnehagen. Men man kan tenke på hva slags effekt mastergrader har i den daglige pedagogiske praksisen. Det er ikke sikkert at den er like tydelig i hverdagen, men kompetanse er viktig for barnehagens helhetlige utvikling»

5.2. Refleksjon og holdninger

Refleksjon og holdninger har vært to tema som har gått litt i hverandre underveis i intervjuene. Det er to tema som ikke stod i intervjuguiden, men som har blitt løftet frem av samtlige informanter. En informant mener at en mastergrad vil bidra til økt refleksjon, og ved å oppnå en høy refleksjonsgrad vil barnehagelæreren også ønske å ta mer ansvar og delaktighet i det som skjer i barnehagen.

«Jeg tror at høyere utdannelse og høyere kompetanse bidrar til at du går oftere opp og ned i helikopteret, at du er både refleksiv og kritisk til praksis»

Holdninger blir nevnt av to av informanter, hvor spesielt en informant understreker at det må jobbes med hver enkeltes forståelse i barnehagen av hva kompetanse er og hvilken verdi det har. Ved å tilføre kunnskap og kompetanse på et høyere nivå i barnehagen, vil forståelsen øke i takt med dette. Hen presiserer at holdninger og verdier må røkkes ved, da norske barnehager kjennetegnes ved at det er en flat struktur som råder. Samtidig kommer en fjerde informant inn på enhetslederens ansvar for å bruke kompetansen som en barnehagelærer med mastergrad kommer inn i barnehage med.

«jeg har sagt til mine enhetsledere at om du selv har en utdanning fra 80-tallet, så kan det hende at du får ansatte som har et ganske høyere kompetansenivå, og da må du som leder være oppmerksom på hvordan du kan omsette kompetansen til de ansatte slik at den blir brukt riktig»

Informanten avslutter med å si at det handler om hvilke holdninger man selv har tilknyttet til at barnehagelærere med en mastergrad har en høyere og mer oppfrisket utdanning enn en selv, hvis enhetslederen ikke har en mastergrad.

5.3. Forventet betydning for kvalitet

Begrepet kvalitet har vært gjennomgående i samtlige intervjuer, hvor av også ett av spørsmålene i intervjuguiden handlet eksplisitt om og eventuelt hvordan masterkompetanse kan bidra til å øke kvaliteten i barnehagen.

En av informantene mener at masterkompetanse kan bidra til økt kvalitet ved at man etter endt masterutdanning er trygg i den faglige rollen, og at en med en slik kompetanse har mye å bidra med når det gjelder refleksjon spesielt tilknyttet faglige refleksjoner og diskusjoner. Hvis det er rom for gode faglige refleksjoner i barnehager, vil dette automatisk bidra til å øke kvaliteten, spesielt i personalgruppen.

En av informantene nevnte refleksjon jevnlig. Det informanten la vekt på i forbindelse med kvalitet var at kunnskapen man får gjennom å lese forskning og fordype seg i ulike emner i et masterprogram vil øke kompetansen, og hvis denne kompetansen klarer å utnyttes og benyttes av en hel personalgruppe vil det komme barna til gode i samspelet, dermed vil kvaliteten øke i flere ledd i organisasjonen.

«Jeg mener at ved å ha en mastergrad vil man kunne imøtekomme kravene fra eksterne aktører, og ikke minst forstå kravene. Kvaliteten vil øke med en masterkompetanse ved at den med kompetansen vil kunne identifisere forskning som er relevant, klare å oppsøke det, samt sette det ut i live og endre praksis. Klarer man ikke dette, er det vanskelig å endre eller øke kvaliteten»

Videre er informanten tydelig i sine meninger om hva masterkompetanse kan ha å si for kvaliteten. Hen begrunner tydeligheten med å presisere at mye i barnehagen er erfaringsbasert, men hvis alle de økte formelle kravene blir lagt til grunn, så bør også valgene du som barnehagelærer foreta deg

begrunnes faglig. En med mastergrad vil mestre dette bedre, enn en barnehagelærer uten mastergrad. Det å kunne begrunne pedagogisk praksis, identifisere muligheter for utvikling, identifisere ønsket effekt, og det å skille mellom en god praksis for gruppen under ett, og hva som ikke er god praksis krever både kunnskap og kompetanse på å skrive og ordlegge seg faglig. Kvaliteten i barnehager vil også øke i dialog med eksterne aktører ved at en mastergrad vil heve statusen til barnehager, og dermed er det større sannsynlighet for at en som har en mastergrad blir hørt mer, enn en uten mastergrad.

En av informantene innleder med å presisere med at hen ikke har en mastergrad selv, men hen er samtidig tydelig på at det må forventes at en barnehagelærer med mastergrad bidrar til å øke kvaliteten. Videre er informanten innom diskusjonen om antall timer barnehagelærere loggfører på avdeling med barn kontra assistenter som stort sett er på avdeling hele tiden. Presisjonen til informanten handler om at for å øke kvaliteten er det viktig at barnehagelæreren med masterkompetanse deler sin kunnskap med resten av personalgruppen.

«Økt kompetanse gir økt kvalitet, men man må være god på relasjoner, struktur, veiledning og ledelse. Hvis man ikke er god på alt dette er ikke utdanningen i seg selv så mye verdt».

5.4. Forventninger til arbeidsoppgaver rettet mot personal

Flere av spørsmålene i intervjuguiden peker på hvilke arbeidsoppgaver kan være aktuelle for barnehagelærere med masterkompetanse, samt hvordan barnehageeier kan tilrettelegge for disse oppgavene. I intervjuguiden sitt siste spørsmål (se vedlegg) blir det stilt et spørsmål tilknyttet stillingstittelen barnehagelektor og om det er aktuelt å opprette en slik stilling i kommunene. Samtlige informanter har ikke diskutert ansettelse av barnehagelektorer i sin kommune, men alle er positive til det i et fremtidsperspektiv. Ingen informanter har et tydelig svar på hvorfor dette ikke er diskutert, men faktorer slik som kultur og økonomi blir nevnt. En av informantene presiserer at det handler i all grad om prioritering av penger fra sektoren sin side, men at en barnehagelektor vil både styrke barnehagens plass og stemme i samfunnet, samt bidra til stor utvikling i barnehagen for både barn og voksne. Samtidig er det kun tre av fem informanter som kjenner til barnehagelærere med masterkompetanse i sin kommune.

Informantene er ganske enstemmig i hvilke arbeidsoppgaver som kan være aktuelle for en barnehagelærer med masterkompetanse, og spesielt faglig utvikling blir nevnt. Videre nevner tre informanter veiledning av personalet og holde seg oppdatert på forskning og bruke dette i hverdagen.

«En av flere relevante arbeidsoppgaver for en med mastergrad er å legge til rette for at du får brukt faget ditt, at det ikke blir for mye av det «praktiske» hvor faget ikke blir brukt, men heller bruke kompetansen sin i direkte arbeid med barn og personalet. Det er ikke viktig å bruke et helt møte på å planlegge hva man skal lage til påske, det viktigste er å snakke om hvordan vi voksne skal være med barna, hvordan skal vi møte barn, hvordan skal vi forebygge at barn opplever det utrygt i barnehagen. Her mener jeg masterkompetansen er gull verdt»

En informant mener også at en av arbeidsoppgavene kan være å dele sin kunnskap innad i sektoren både på fagdager hvor alle barnehageansatte samles, men også på ledersamlinger i kommunen. På den måten vil mange ansatte i barnehagesektoren i kommunen dra nytte av masterkompetansen, og ikke kun én enhet. Slagordet «av *** kommune, for *** kommune» blir nevnt. En annen informant informerer om at de allerede bruker barnehagelærere med masterkompetanse i ledermøter, hvor de får muligheten til å dele sin kunnskap.

«En mastergrad gjør at man har bedre forutsetninger for å forstå og etterleve lovverket. Det er barnehagelæreren sin jobb å veilede og sørge for at personalet på avdelingen blir kjent med lovverket. Der vil en mastergrad hjelpe mye til å først forstå lovverket, og videre hvordan man skal lede personalet til å oppfylle det»

Tre informanter bruker begrepet autonomi og at det er en viktig faktor tilknyttet arbeidet en barnehagelærer med masterkompetanse gjør. Informantene mener at barnehagelæreren bør få stor nok autonomi i sitt arbeid på bakgrunn av den høye formelle kunnskapen.

Hvis du innehar en mastergrad, behøver du ikke nødvendigvis å bli fortalt hvordan ulike oppgaver skal løses til en hver tid. Jeg tror at autonomi kan bidra til at kunnskapen og kompetansen blir brukt enda tydeligere, og dette kan føre til at arbeidsoppgaver blir løst på en høy faglig og etisk måte».

5.5. Masterkompetanse i samspill med barn

Hva masterkompetansen har å si for barn i barnehagen er en underliggende faktor i alle spørsmålene som er stilt, samt alle svar som informantene har gitt. Likevel har det kommet interessante funn knyttet til hva masterkompetansen vil ha å si for barn som går i barnehager hvor denne kompetansen finnes.

«Jeg er opptatt av at det skal være bra å være i barnehagen for barnet i dag, så dermed er kvaliteten på hverdagen det aller viktigste. Masterkompetansen kan føre til at barnehagelæreren evner å se ting som skjer i løpet av uken i sammenheng med hverandre. Barnehagelæreren kan forstå barnet bedre, og kan møte barnet der barnet er ut fra hvilke hendelser, aktiviteter, konflikter og episoder som har skjedd tidligere i uken. Hvis du mestrer å se helheten rundt hvert enkelt barn, samt å se ting i sammenheng, vil du evne å identifisere hvor utfordringene ligger slik at man slipper enkelkretslæringen som man ofte går i. Dette vil komme hvert enkelt barn til gode»

En av de andre informantene mener at masterkompetansen vil være til hjelp for barn ved at barnehagelæreren vil ha et bedre grunnlag til å foreta en analyse på forhånd av eksempelvis utviklingsarbeid slik at man treffer riktig på arbeidet. En informant tror også at barnehagelæreren vil være tryggere i kontakten med hjelpetjenestene ved å ha en høyere faglig bakgrunn, fordi barnehagelæreren er trygg på sin egen kompetanse. Dette vil igjen komme barna til gode ved at barnehagelæreren har faglig tyngde til å søke den hjelpen som trengs. En tredje informant mener at masterkompetanse kan komme barn til gode ved at en mastergrad gir mulighet for å ha enda mer inngående kunnskap om barns utvikling. Den inngående kunnskapen vil føre til at hvert enkelt barn får støtte i hverdagen sin ut fra de behovene barnet har, og dermed vil det ligge en faglig pedagogisk utvikling til grunn i avgjørelsene som tas rundt hvert enkelt barn.

6. Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres funnene som er presentert i kapittel 5.0. Problemstillingen i oppgaven er «hva fremhever barnehageeiere at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra med på avdelingen i barnehagen? Grunnlaget for å svare på problemstillingen er oppgavens funn og det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 3.0. Problemstillingen vil forsøkes å besvares gjennom forskerspørsmål en; «hvordan kommer kompetansen barna i barnehagen til gode?» og gjennom forskerspørsmål to; «hvordan kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse i samspill med barn?» Dermed innledes kapitlet med diskutere forskerspørsmål en, før jeg videre diskuterer forskerspørsmål to. Gjennom de to delkapitlene vil barnehageeiere sine tanker og meninger belyses og diskuteres om hvordan barnehagelæreren med masterkompetanse kan bidra med sin kompetanse på avdelingen i barnehagen.

6.1. Hvordan kommer kompetansen barna i barnehagen til gode?

6.1.1. Kvalitetsutvikling gjennom kunnskap

Kunnskap er ikke et enkelt begrep å definere av den enkle årsak at det finnes flere ulike definisjoner i ulik litteratur (Gotvassli, 2015, s. 19). Dermed kan det være enklere å se på skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap og hvordan dette kan påvirke kunnskapsgrunnlaget og arbeidet som blir gjort på avdelingen. Det kan sies at hvis et menneske jobber med utgangspunkt i sin tause kunnskap vil erfaringene, verdiene og den personlige kunnskapen være fremtredende. Hvis derimot arbeidet blir utført med utgangspunkt i den eksplisitte kunnskapen er det faktakunnskapen og den vitenskapelige kunnskapen som gjennomsyrrer valgene som blir foretatt i arbeidet. Taus og eksplisitt kunnskap kan påvirke arbeidet som blir utført på avdelingen, i både positiv og negativ forstand. På den ene siden kan bruken av eksplisitt kunnskap bidra til at barnehagelæreren med masterkompetanse arbeider ut fra et vitenskapelig og kunnskapssyn hvor valgene som blir foretatt i løpet av arbeidsdagen begrunnes i faglighet, fremfor erfaringsbaserte valg. Dette samsvarer med ett av funnene som er gjort i forbindelse med datainnsamlingen. Dermed kan det trekkes slutninger mellom informantens uttalelse og taus og eksplisitt kunnskap, hvor den tause kunnskapen kan bidra til å opprettholde erfaringsbasert praksis ved at den formelle utdanningen i barnehagene ikke er høy nok. Ved å ha en

høyere formell utdanning i barnehagen kan den eksplisitte kunnskapen være mer fremtredende ved at forskning blir mer levende og at teorien danner grunnlaget for praksisen i hverdagen. Dette kan videre knyttes til funnet hvor det hevdes at det krever en høyere kompetanse for å sette seg inn i forskning, samtidig som forskningen blir levende og brukt i hverdagen på avdelingen. Det kan ses i lys av begrepet kvalifisering (Biesta, 2015), ved at kunnskapen blir først og fremst tilegnet gjennom et masterstudie, samtidig som barnehagelæreren kan anvende kunnskapen i det daglige arbeidet fordi kunnskapen som er tilegnet er forstått. Ved at barnehagelæreren evner å anvende kunnskapen i hverdagen, vil dette komme barna til gode ved at de møter en faglig dyktig barnehagelærer som mestrer å anvende kunnskapen i arbeidet.

På den andre siden er ikke taus kunnskap utelukkende negativt. Slik som Polanyi (1967, sitert i Kinsella, 2012, s. 39) hevdet er det ikke mulig å språksette all kunnskap et menneske innehar. Noe kunnskap vil mest sannsynlig alltid forbli taus, men den tause kunnskapen kan likevel være nyttig for å forstå teoriene (Argyris og Schön, sitert i Kinsella, 2012) som brukes i arbeidet. En barnehagelærer kan også streve med å ordsette alle sine handlinger, fordi all praksis ikke kan verbaliseres. En del av kunnskapen er kroppsliggjort, men det viktigste er likevel at barnehagelæreren vet hvorfor ulike valg foretas i hverdagen. Et godt element som kan brukes i dette arbeidet er Schön (2013) og hans begrep refleksjon i handling. Ved å reflektere i handlingsøyeblikket og samtidig forsøke å forstå hvorfor overraskelsene oppstod kan det føre til at endringer som foretas gir ønsket utvikling og effekt i barnegruppen. Det handler i stor grad om phronesis og den praktiske klokskapen som barnehagelæreren innehar til å løse arbeidsoppgavene, både de forventede og de uforventede som oppstår i løpet av barnehagehverdagen. I dette tilfelle kan den analytiske kompetansen være til stor nytte i møte med utfordringene og overraskelsene. Det er også mulig å trekke slutninger til læringsutbyttebeskrivelsene hvor en barnehagelærer med mastergrad skal vise evne til kritisk refleksjon og selvstendig refleksjon. Det er i handlingsøyeblikket hvor refleksjonen trår frem og tillater barnehagelæreren å være kritisk til gjennomført praksis, at praksisen kan endres til det bedre, og ønsket kvalitetsutvikling kan oppnås.

6.1.2. Barnehagen som en kunnskapsorganisasjon

Barnehagen er en kunnskapsorganisasjon (Gotvassli, 2013, sitert i Hognestad, 2016) og dermed er det aktuelt og relevant å diskutere kompetansebegrepet opp mot kvalitetsutvikling i en kunnskapsorganisasjon. Det ligger seks faktorer til grunn som kjennetegner en slik organisasjon,

hvor jeg ønsker å trekke frem spesielt faktoren autonomi. Det fremkommer av flere funn at autonomi er en sentral del av hvordan kunnskapen kan benyttes i barnehagen og på avdeling, så sant det er en stor grad av autonomi. På den ene siden spiller enhetslederens holdninger og motivasjon en viktig rolle, fordi slik det fremkommer av ett funn må enhetsledere akseptere at det er ansatte i barnehagen som innehar høyere formell utdanning og kompetanse enn en selv. Slik funnet tolkes må denne aksepten ligge til grunn hvis det ønskes en utvikling og en praksis hvor masterkompetansen kan benyttes på en slik måte at det gagnar avdelingen i sin helhet. På den andre siden kan det være vanskelig å tillate for mye autonomi, når dagens barnehager styres i stor grad av lover, forskrifter, eksterne aktører for å nevne noe. Men samtidig vil barnehagelærerens spesialiserte kunnskap legge til rette for at lovverket forstås på en enda mer inngående måte slik at lovverket kan ansees som en ressurs, fremfor en utfordring.

Dette fører meg videre inn på begrepene profesjonelt ansvar og teknisk regnskapsplikt (Solbrekke og Østrem, 2011). Selv om autonomien til barnehagelærere kan oppfattes som truet på grunnlag av barnehagesektorens rammer, kan likevel autonomien være en stor drivkraft for barnehagelærere med masterkompetanse. Det profesjonelle ansvaret tillater nettopp barnehagelæreren å opptre selvstendig i arbeidet i tråd med sitt profesjonelle skjønn. På en annen side kan regnskapsplikten forhindre det profesjonelle skjønn hvis oppgavene barnehagelæreren er pålagt ikke samsvarer med hva som oppleves som riktig og greit for barnehagelæreren å utføre. Jeg ønsker å bruke et eksempel for å fremme dette dilemmaet. Eksempelet kan være at en barnehagelærer med masterkompetanse i feltet blir pålagt fra ytre aktører om å kartlegge alle barn, uavhengig av forutsetningene til barnet. Barnehagelæreren har tilegnet seg analytisk kompetanse gjennom mastergraden og opplever at hen mestrer å bruke sitt faglige og profesjonelle skjønn i hverdagen på en slik måte at barn som ikke har en adekvat utvikling blir fanget opp. På den ene siden har ytre aktører slik som for eksempel politikerne vedtatt at alle barn skal kartlegges, men på den andre siden mener ikke barnehagelæreren at det er til det beste for alle barn. I dette tilfellet kan det profesjonelle ansvaret og den tekniske regnskapsplikten diskuteres opp mot om det er til det beste at barnehagelærere med en bachelorgrad og barnehagelærere med en mastergrad får tilnærmet lik autonomi og like pålegg fra ytre aktører, da utdanningsnivået ikke er likt. Slik det fremkommer i flere funn, kan det og det muligens bør stilles andre krav til profesjonsutøvere med en masterutdanning da de to ekstra årene på universitetet bidrar til enda mer inngående kunnskap om barn, lover og regler, ledelse og analytisk kompetanse til å tilrettelegge for en god, kvalitetsrik hverdag for barn og ansatte på avdelingen i barnehagen.

6.1.3. Kvalitetsutvikling gjennom kompetanse

Kompetanse kan deles i underbegrepene formell og uformell kompetanse for å synliggjøre hvilke former man har for kompetanse. Det fremkommer av resultatene at det har vært store endringer i lovverket til barnehagen, hvor oppgavene til barnehagelæreren har blitt enda tydeligere i blant annet rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er verdt å merke seg at kravene til profesjonen har økt, uten at kravene om høyere utdanning nødvendigvis har fulgt etter. De formelle kravene til personalet har stort sett forblitt de samme, likevel er det verdt å nevne at pedagognormen har økt de siste årene. Dette kan likevel diskuteres og problematiseres knyttet til kvalitetsutviklingen i barnehagen i sammenheng med et av funnene hvor det stilles spørsmål ved masterkompetansens effekt i den daglige pedagogiske praksisen. På den ene siden har pedagognormen blitt lovfestet for å kvalitetssikre kompetansen i barnehagen, men likevel tilsier ikke pedagognormen at flere pedagoger betyr økt kompetanse blant barnehagelærere. Dermed kan det tyde på at barnehagen som sektor har tatt flere steg mot et kompetanseløft i barnehagen tilknyttet mer tilspisset oppgaver og samtidig lovfestet en pedagognorm, men barnehagelæreren har ikke nødvendigvis økt sin formelle kompetanse i takt med utviklingen. Det har heller blitt flere barnehagelærere med lik formell utdanning, enn barnehagelærere med masterutdanning. Dette kan være en årsak til at arbeidet ikke oppnår ønsket effekt målt opp mot kvalitet. Selv om barnehagelærere med bachelorutdanning innehar mye kunnskap, kan masterkompetansen bidra til at barna blir møtt med utgangspunkt i mer inngående forskning og spesialisert kunnskap som kan påvirke kvaliteten i hverdagen deres.

Et annet element som er vesentlig å trekke frem er barnehagelærerens faglige skjønn, med fokus på techne og phronesis (Biesta, 2015, s. 18). Barn har ulike forutsetninger for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, og dermed må barnehagelæreren bruke sitt faglige skjønn for å imøtekomme og tilrettelegge for hvert enkelt barn. Nøkkelordet i denne sammenheng er faglighet og funnene viser at barnehageeierne mener at barnehagen blir drevet med utgangspunkt i erfaringsbasert praksis, fremfor kunnskapsbasert praksis. Barnehageeierne mener at en viktig arbeidsoppgave for barnehagelæreren med masterkompetanse er nettopp det å drive praksisen sin med utgangspunkt i kunnskapen de innehar. Det fremkommer at barnehagen har fått flere økte krav de siste årene, og at kravene bør møtes med faglige argumentasjoner og kunnskapsbasert praksis i hverdagen. På den ene siden kan det faglige skjønnet være en god støtte i å arbeide, og ikke minst begrunne sine valg faglig, men på den andre siden består dagens barnehager i større grad av mennesker uten formell utdanning. Dette kan gjøre det utfordrende å kreve faglige begrunnelser til en hver tid, noe som igjen kan forhindre ønsket utvikling i barnegruppen.

6.1.4. Kompetanseutvikling i sektoren

Det kan rettes et kritisk blikk mot kompetanseutviklingen i barnehagesektoren sett under ett ved at kompetanseløft ofte dreier seg om assistenter, eller om personalgruppen i sin helhet. Et eksempel på dette kan være den regionale ordningen for kompetanseutvikling i barnehagen (ReKomp). Denne ordningen tar utgangspunkt i at barnehagen skal utvikle deres pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. ReKomp (Utdanningsdirektoratet, 2018) har et større fokus på å utvikle hele personalgruppen i sin helhet, fremfor å øke kompetansen blant barnehagelærere. I utgangspunktet er et kompetanseløft positivt og et steg i riktig retning, men samtidig er det bemerkelsesverdig at det rettes fokus mot hele personalgruppen i sin helhet, fremfor å rette fokuset mot profesjonsutøverne. Denne ordningen kan understøtte tankegangen om at barnehager har en flat struktur, hvor rollene i hverdagen er utydelig. Sett vekk fra ReKomp-ordningen kan en høyere formell utdanning føre til at man er både mer reflektiv og kritisk til praksisen som blir utført. I ett av funnene viser en informant til at en barnehagelærer med masterutdanning går oftere opp og ned i helikopteret sitt. Dette kan tolkes som metakommunikasjon, og at ved å metakommunisere om praksisen og de valgene som foretas, vil dette bidra til å øke kvaliteten på bakgrunn av at barnehagelæreren er kritisk til praksisen som utføres, uavhengig av om resultatene er positive eller negative. Å være kritisk til praksis er ikke nødvendigvis noe negativt, men det kan være et av faktorene som bidrar til at kvaliteten øker, både individuelt, men også i fellesskapet. Dermed kan det stilles spørsmål ved hvorfor barnehagesektoren vektlegger å sende alle ansatte på samme kurs, fremfor å rekruttere flere barnehagelærere med bachelorgrad inn i masterstudier rettet mot barnehager, eller å prioritere barnehagelærere inn i lederkurs på bakgrunn av at ledelse er en stor del av rollen og ikke minst hverdagen til barnehagelærere.

Pettersvold og Østrem (2018) løfter frem bruken av kompetanse og ikke minst kompetanseutvikling. Forfatterne viser til at en mastergrad vektlegger forskning i en større grad enn en bachelorgrad, og dette kan ses i sammenheng med funn i denne oppgaven. På den ene siden kan det diskuteres rundt viktigheten av å evne å sette seg inn i forskning og ikke minst forstå denne forskningen, men på den andre siden er det behov for at det blir gjort plass til forskning i barnehagen, og ikke minst barnehagelærere med høy formell kompetanse som mestrer å ta i bruk forskning i sitt arbeid. Videre er det verdt å nevne at Pettersvold og Østrem (2018) presiserer at å ta en mastergrad bør foreligge i en kompetanseplan i barnehagene, fremfor at det er et personlig ønske. Dette er svært interessant da funn viser at ingen av informantene har diskutert opprettelse av stillinger for barnehagelærere med masterutdanning. Dermed kan det stilles spørsmål rundt kvaliteten i barnehagen knyttet til formell kompetanse i et helhetsbilde. På den ene siden viser

forskning fra GoBaN (Alvestad, et. al, 2019) at høy kompetanse bidrar til økt kvalitet, men på den andre siden er det verdt å nevne at tre av fem informanter meddeler at de ikke kjenner til noen barnehagelærere med masterutdanning som fortsatt jobber i barnehage i deres respektive kommunale barnehager, samtidig som informantene presiserer at høy kvalitet er en prioritet i deres kommune. Jeg kjenner ikke konkret til årsaken til dette, men jeg ønsker likevel å nevne flat struktur som en faktor. Mange barnehagelærere gjør de samme oppgavene som assistenter (Pettersvold og Østrem, 2018), og dette er med på å opprettholde den flate strukturen. Ved at for eksempel barnehagelæreren lager mat på kjøkkenet i et par timer uten barn til stede, tør jeg å påstå at den formelle kompetansen forsvinner fra avdelingen og vekk fra barna. Ved at forskning viser at økt kompetanse gir økt kvalitet, er det verdt å merke seg at barnehagelærere utfører de samme arbeidsoppgavene som assistenter. I dette tilfellet bør masterkompetanse bidra til at barnehagelærere bruker sitt profesjonelle skjønn til å utøve ulike arbeidsoppgaver i samspill med barn, og ikke minst gå frem som gode rollemodeller for andre profesjonsutøvere i organisasjonen

6.1.5. Behov for økt kvalitet i barnehager

I 2019 undersøkte GoBaN hvilke faktorer som påvirker barnehagebarns trivsel, utvikling og måloppnåelse. Et av funnene i undersøkelsen er knyttet til at økt kompetanse bidrar til økt kvalitet i hverdagen, men samtidig viser undersøkelsen at det er et økt behov for enda mer kompetanse (Alvestad, et al., 2019, s. 71). Dette funnet er svært interessant og ikke minst relevant knyttet til denne oppgaven. En av barnehageeierne mener at masterkompetanse kan bidra til å øke kvaliteten ved at barnehagelæreren er tryggere i den faglige rollen, samt at masterkompetansen kan bidra til å øke kvaliteten gjennom faglige refleksjoner og diskusjoner i personalgruppen. Tendensen ser ut til å være at kvalitet øker gjennom høyere utdanning, men likevel ønsker jeg å problematisere dette. Høyere utdanning vil ikke automatisk gi høyere kvalitet i barnehagen, men høyere utdanning kan likevel være en meget viktig faktor for å øke kvaliteten i det daglige arbeidet. På den ene siden er det menneskene i organisasjonen som driver arbeidet videre og selv om en masterutdanning kan gi barnehagelæreren en annen kompetanse, må personalet være villig til å bruke denne kompetansen i alle ledd i barnehagen. Dette kan gjøres på flere måter, og i første omgang kan det være lurt å legge til rette for faglige refleksjoner i personalgruppen, slik som for eksempel på avdelingsmøter. Ved å jevnlig reflektere faglig over barnehagens praksis vil dette kunne føre til at personalet er mer bevisst sine handlinger i hverdagen, samtidig som barnehagelæreren med masterkompetanse kan være en

av hovedaktørene til å holde fast ved diskusjonene og refleksjonene, på bakgrunn av sin inngående kunnskap om pedagogikk og sine lederegenskaper.

På den andre siden har ReKomp (Utdanningsdirektoratet, 2018) gjort sin innmarsj i norske barnehager. ReKomp ble diskutert tidligere i dette kapittelet, tilknyttet kompetanseutvikling. Nå ønsker jeg å diskutere ReKomp opp mot kvalitetsbegrepet og elementet problemløsende innenfor verdibasert ledelse. I en hverdag som består av flere ulike utfordringer, kan nettopp kompetansehevingen være et ledd i å løse disse dagligdagse utfordringene som oppstår. Dermed kan ReKomp være en god støtte og bidragsyter til å utvikle personalgruppen slik at utfordringene i hverdagen løses på en etisk, forsvarlig og pedagogisk måte. Likevel er det viktig at kompetanseordningen blir brukt med bevissthet rundt hvilke områder hele personalgruppen trenger kunnskap om, samt hvilke områder profesjonsutøverne trenger å utvikle.

Dette kan knyttes videre opp mot kunnskapsledelse hvor spesielt strukturperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet (Gotvassli, 2015) kan diskuteres. Gjennom strukturperspektivet vektlegges den formelle læringen ved at kunnskapen spres i organisasjonen gjennom å bruke teorier, oppskrifter eller datasystemer (Gotvassli, 2015). ReKomp kan oppfattes som en teori eller oppskrift, så sant fokuset ligger på ett område, slik som for eksempel lek. Da kan ordningen fungere som en oppskrift ved at hele personalgruppen får innføring i det samme tema, samt føringer for hvordan dette skal arbeides med videre. Gjennom dette kan utfordringene i hverdagen løses med utgangspunkt i faglige begrunnelser, blant flere i personalgruppen. Samtidig kan det legges føringer for hvordan barnehagelæreren leder resten av gruppen på avdeling, så sant alle har deltatt i kompetansehevingen.

På en annen side kan strukturperspektivet danne et godt grunnlag for det sosiokulturelle perspektivet, hvor kunnskapen oppstår og utvikles når mennesker arbeider og reflekterer sammen (Gotvassli, 2015, s. 27). I dette tilfellet kan kunnskapen være taus, men ved å ta utgangspunkt i et strukturperspektiv, kan kunnskapen omdannes til eksplisitt kunnskap ved at hele personalgruppen har tatt del i kvalitetsutviklingen. Ved å innta en slik tilnærming kan masterkompetansen bidra til å øke kvaliteten ytterligere på avdelingen ved at personalgruppen allerede er kjent med mer teori og faglig tyngde, og vil da muligens være åpne for å tilegne seg enda mer kunnskap som vil være til stor hjelp i det daglige samspillet med barn og ansatte. Ved å benytte seg av ReKomp på denne måten vil det både øke kvaliteten blant assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere, samtidig som

barnehagelærere med en masterkompetanse vil kunne legge til rette for enda mer inngående arbeid som igjen vil påvirke kvaliteten på avdelingen.

6.1.6. Hvordan øke kvaliteten på avdelingen

Kvalitet er komplekst, og det finnes flere ulike grader av kvalitet. I denne oppgaven har hovedtyngden ligget på prosesskvalitet. Alvestad et al. (2019) har kommet frem til at det er flere faktorer som kjennetegner god og høy kvalitet. I intervjuene som er gjennomført har begrepet kvalitet stått svært sentralt, både implisitt og eksplisitt. Funn viser at barnehageeiere mener at kompetansen vil øke gjennom et masterprogram, og at kompetansen må utnyttes og benyttes av hele personalgruppen for at kvaliteten skal øke i flere ledd i organisasjonen. Det er interessant å diskutere dette funnet på bakgrunn av at personalgruppen består av flere ulike utdanningsledd. Kompetansen kan utnyttes og benyttes av flere ledd på avdelingen, men dette kan gjøres på ulike måter. Med utgangspunkt i dette, kan verdibasert ledelse være en god innfallsvinkel til å øke kvaliteten. I verdibasert ledelse er språk et viktig element, dermed kan fokus på fagspråk bidra til at kompetansen benyttes, samtidig som kvaliteten øker. Fagspråket tillater en å knytte den teoretiske kunnskapen opp mot praksisen som blir gjennomført, samt bidra til å forstå bedre hva som foregår i praksisen som utføres. Det kan være en tendens til at fagspråket bidrar til at kvaliteten øker, men dette er kun hvis resten av personalet er åpne for å tilegne seg et faglig språk de fleste ikke har mye erfaring med. For slik som Larsen og Slåtten (2017) skriver, henger anvendelsen av fagspråk tett sammen med kulturen i barnehagen. En kultur som i følge både Larsen og Slåtten (2017) og funnene i oppgaven bærer preg av en flat struktur hvor alle medarbeidere skal være like mye verdt og hvor ingen skal føle seg mindre viktig enn andre.

Videre fremkommer det av funnene at barnehageeierne mener at masterkompetanse vil bidra til å øke kvaliteten på flere måter, ved at relevant forskning vil identifiseres, klare å oppsøkes og samtidig sette det ut i live i praksis. Funn viser i tillegg at hvis en barnehagelærer med masterkompetanse ikke mestrer dette, vil kvaliteten mest sannsynlig forbli den samme. Funnet til Larsen og Slåtten (2017) og barnehageeierens tanker og meninger kan ses i sammenheng ved at kulturen i barnehagen kan påvirke hvordan, og om profesjonsutøveren får anvendt sin kompetanse i hverdagen. På den ene siden har en barnehagelærer med masterkompetanse en helt annen analytisk og forskningsbasert kunnskap enn en ansatt uten en mastergrad, men på den andre siden er det viktig at det blir gitt rom til å dele denne kunnskapen uten at det skal slå sprekker i

personalgruppen. Dette kan ses i lys av at barnehagen er en organisasjon, hvor av organisasjonens viktigste faktor er menneskene. Men samtidig er det menneskers kompetanse som er organisasjonens viktigste virkemiddel (Larsen og Slåtten, 2014, s. 22). Dermed kan det rettes et kritisk blikk mot viktigheten av kulturen i personalgruppen, kontra menneskers utdanning som er en viktig faktor i å drive organisasjonen videre, samtidig som kvaliteten øker. Barnehageeierne mener at økt kompetanse gir økt kvalitet, men at kompetansen må anvendes i flere ledd for å oppnå den kvaliteten som ønskes i barnehagen. Hvis dette ikke er tilfelle, er ikke utdanningen i seg selv så mye verdt. Funnet tyder på at kompetanse er viktig og det er i tråd med kvalitetsutvikling, men det er like viktig å gjøre endringer og/eller forbedringer i flere ledd for å oppnå den kvaliteten som ønskes. Det er i dette tilfellet masterkompetansen kan benyttes i aller høyeste grad, ved å gjøre endringer i flere ledd i barnehagen slik at endringene øker kvaliteten i både det pedagogiske arbeidet, men også i de faglige diskusjonene. Slik det fremkommer av et funn må barnehagelæreren med masterkompetanse også være god på relasjoner, struktur, veiledning og ledelse, fordi utdanningen ikke er så mye verdt i seg selv hvis ikke disse prinsippene ligger til grunn. Dermed handler ikke nødvendigvis kulturen i barnehagen kun om den flate strukturen, men om hvordan barnehagelæreren med masterkompetanse kan anvende sin kunnskap i arbeid med barn, samtidig som barnehagelæreren deler sin kunnskap med resten av personalgruppen. Videre er det viktig hvordan barnehagelæreren leder og veileder personalet på avdelingen, slik at det igjen kommer barna til gode i samspillet med personalet.

Et av læringsutbyttebeskrivelsene i masterprogrammet pedagogikk med spesialisering i barnehageledelse ved Universitet i Sørøst-Norge viser til at barnehagelærer med masterutdanning skal kunne identifisere og kritisk reflektere over ulike metodiske valg. Disse valgene skal bidra til å utvikle barnehagens innhold. Det fremkommer av ett funn at barnehageeier mener at masterkompetansen ikke er like tydelig i den daglige pedagogiske praksisen, men at den er viktig for barnehagens helhetlige utvikling. For å tydeliggjøre kompetansen i hverdagen på avdelingen er det nødvendig at barnehagelæreren nettopp evner å identifisere og kritisk reflektere over valgene som foretas. Men likevel er det kunnskapsdelingen i personalgruppen som kan danne grunnlaget for utviklingen av kvaliteten i hverdagen. Dette kan gjennomføres på flere måter, men fagspråket og bevisstgjøringen rundt kunnskap kan trekkes frem som viktige faktorer.

6.1.7. Veiledning som arbeidsverktøy

I innsamlingen av data til oppgaven har det blitt gjort flere interessante funn knyttet til hvilke arbeidsoppgaver som kan være relevante og aktuelle for barnehagelærere med masterkompetanse. Flere av funnene er sammenfallende og det er enighet i hvilke arbeidsoppgaver som kan utføres av barnehagelærere med masterkompetanse. Faglig utvikling, jobbe forskningsbasert, samt veilede personalet i barnehagen er noen av arbeidsoppgavene som fremkommer i funnene. Veiledning vil i utgangspunktet brukes som en metode i personalgruppen, men dette vil senere gi effekt i hvordan personalet arbeider med barn. Dermed kan veiledning i personalet ses i sammenheng med hvordan masterkompetansen kan brukes i samspill med barn. Hensikten med veiledning er å støtte, styrke og utvikle barnehagelæreren som profesjonsutøver til å gjøre en mer kvalifisert jobb for barna (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 18). Selv med utgangspunkt i Ulleberg og Jensen (2017) sin definisjon av veiledning, kan veiledning også brukes til å støtte, styrke og utvikle resten av personalgruppen til å gjøre en mer kvalifisert jobb. En barnehageeier problematiserte barnehagelæreren sin rolle på avdelingen, hvor det loggføres mange timer i møtevirksomhet, fremfor å være sammen med barna på avdelingen. Ut fra dette mener barnehageeieren at det er viktig at barnehagelæreren deler sin kunnskap med resten av personalet på avdelingen, slik at kvaliteten øker. Det er i denne sammenheng at barnehagelæreren kan utøve sin kompetanse i praksis og drive veiledningsøkter med utgangspunkt i kunnskapsbasert praksis. Hognestad og Bøe (2017) vektlegger at barnehagelæreren må tilpasse informasjon som blir gitt til hvert enkelt medarbeider slik at informasjonen blir forstått (Hognestad og Bøe, 2017, s. 72). Med utgangspunkt i barnehagehverdagen som kan oppfattes som hektisk, noe som fører til at det ikke er mange øyeblikk i løpet av dagen hvor personalet kan reflektere sammen over en lengre periode, kan veiledningsøkter vurderes som stopp-punkter. På denne måten kan barnehagelæreren lytte til sine medarbeidere knyttet til arbeidet som blir utført med barn, samtidig skape en bevissthet rundt kunnskapen en selv innehar. Dette kan føre til at det kan jobbes mer mot hvilken kvalitet og kompetanse det ønskes i hverdagen. Barnehagelæreren bør likevel reflektere over hvordan fagkunnskapen skal videreformidles, samtidig som personalet blir ivaretatt og møtt på deres eget kompetansenivå. På den ene siden dreier det seg om at ikke barnehagelæreren skal undertrykke sin egen kompetanse da denne kompetansen danner grunnlaget for hvordan kvaliteten kan øke i barnehagen, men på den andre siden må barnehagelæreren gjøre seg forstått slik at personalet kan justere sine handlinger i interaksjon med barn slik at hvert enkelt barn blir møtt ut fra sine egne forutsetninger. En utfordring kan være kulturen i personalgruppen tilknyttet høyere utdanning. Det fremkommer av funnene at personalet og ikke minst styreren må være åpen for at det eksisterer masterkompetanse i barnehagen, for det er gjennom å anerkjenne kompetansen at kompetansen kan

bli delt og brukt i ulik grad blant hele personalgruppen. Det er først når kompetansen blir delt og brukt av personalet at barna kan bli møtt, sett, anerkjent og hjulpet på en tilnærmet lik måte av menneskene som jobber i barnehagen.

Sett fra ett perspektiv kan veiledning av personalet være en godt egnet arbeidsoppgave for en barnehagelærer med masterkompetanse fordi kunnskapen kan deles gjennom systematisk veiledning. Men på den andre siden er vi tilbake til ReKomp-ordningen og dens kritikk rundt at hele personalgruppen får tilbudt det samme innenfor utvikling. Spørsmålet her blir om barnehagelæreren bør fokusere på å veilede barnehagelærere og assistenter individuelt, eller om masterkompetansen skal benyttes avdelingsvis hvor det formelle kompetansenivået vil være varierende. Fordelen med å veilede hele personalgruppen på avdelingen, uavhengig av kompetansenivå kan være at barnehagelæreren må tilpasse informasjonen som blir gitt slik at informasjonen blir forstått. Dette kan være en utfordring både i møte med assistenter, men også med barnehagelærere. Men det må samtidig forventes at barnehagelærere forstår og anvender fagligheten i større grad. Dette kan ses i lys av Hognestad og Bøe (2017) som skriver om barnehagelæreren som er en etisk aktør hvor hen også fungerer som en veileder i hverdagslige aktiviteter for personalet. Ulempen med å veilede hele personalgruppen under ett kan være anvendelsen av fagspråket og den faglige forståelsen. Anvendelsen av fagspråket og fagkunnskapen til barnehagelæreren kan viskes ut ved at veiledningene med hele personalgruppen kan legge til rette for å bruke et mer hverdagslig språk som bygger på erfaringsbasert praksis, fremfor argumentasjoner med utgangspunkt i faglig kunnskap, av den enkle årsak at barnehagelæreren ønsker å bli forstått. Likevel er det viktig at barnehagelæreren med masterkompetanse legger til rette for å kunne bruke kompetansen sin. Det at barnehagen består av ulike kunnskapsnivåer er et faktum, men det betyr dermed ikke at masterkompetansen ikke kan brukes til å øke kvaliteten i hverdagen, både i samspill med barn og med voksne. Selv om veiledningen foregår på et personalnivå, vil dette påvirke kompetansen i direkte samspill med barn, da personalets praksis reflekteres i arbeidet med barn.

6.2. Hvordan kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse i samspill med barn?

6.2.1. Barnehagelæreren ledelse på vei mot samspill med barn

Funn viser at masterkompetansen kan brukes på flere ulike måter i samspill med barn, men at en viktig arena for å imøtekomme dette er møtevirksomhet og hva møteinnholdet består av. For å tydeliggjøre dette handler ikke møtevirksomhet og møteinnhold i seg selv om samspill med barn, men bakgrunnen for at jeg trekker det inn er for å konkretisere hvordan møteinnholdet kan reflektere de daglige interaksjonene på avdelingen. En barnehageeier presiserer at barnehagelærere er i mindretall i barnehager og masterkompetansen i deres barnehager blir først og fremst brukt internt på avdelingen, tilknyttet felles refleksjoner på blant annet avdelingsmøter. Slik som det fremkommer av funnet er det viktig å være bevisst på hva som blir pratet om på ulike møter, hvor fokuset bør ligge på voksenrollen og hvordan kompetansen kan påvirke utviklingen til barnet i barnehagen, fremfor å prate om planlegging av for eksempel formingsaktiviteter. Informanten har et poeng ved å vektlegge hvilke temaer som får størst plass i ulike møter. Det er barnehagelæreren som styrer avdelingsmøter, og dermed er det en fin mulighet til å utvikle kvaliteten i samspillet mellom personalet og barna gjennom å fagliggjøre avdelingsmøtene i større grad enn hva informanten hevder er dagens praksis. Det handler ikke kun om at det er en fin mulighet, men det handler om at barnehagelæreren utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet (Hennum og Østrem, 2016, s. 17). En av oppgavene er å oppfylle rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dermed er ikke poenget *hvis* avdelingsmøtene blir brukt til faglige diskusjoner, det handler om *hvordan* avdelingsmøter skal bli brukt til det. Avdelingsmøter kan være en bidragsyter til å øke kvaliteten i barnehagen ved at barnehagelæreren tilrettelegger avdelingsmøter slik at kunnskapsbasert praksis kommer tydeligere frem. Dette vil igjen få ringvirkninger for hvordan barnehagelæreren bruker sin kompetanse i samspill med barn i barnehagen. Samtidig kan avdelingsmøter være en fin inngang til å dele kunnskap og kompetanse på tvers av roller, slik at de daglige interaksjonene senere gjennomsyses av kunnskapsbaserte valg, fremfor erfarings- og personlige valg. Møteinnholdet kan danne rammene for hvordan personalet på avdelingen skal opptre i samspill med barn. I dette tilfelle er masterkompetansen essensiell å ta i bruk både med personalet, men også med barna. Hvis innholdet på møter har en høy faglig standard, kan dette være

en stor bidragsyter til at barna på avdelingen møter en god, faglig, kvalitetsrik, leken og tilpasset hverdag til hvert enkelt barn.

Det kan være utfordrende å få med resten av personalgruppen inn i en kunnskapsbasert praksis, dermed må barnehagelæreren ta i bruk ulike ledelsesperspektiver slik at kvaliteten øker i hele personalgruppen, og ikke kun hos individuelle personer. Det kan være hensiktsmessig å lede ut fra verdier slik at samtlige medarbeidere utøver sin praksis i tråd med organisasjonens verdigrunnlag. Dette er i tråd med det faktum at en organisasjon ikke fungerer uten å ha felles verdier (Busch, 2012, s. 31). Verdibasert ledelse handler likevel ikke kun om felles verdier, men det handler like mye om å skape en involverende og lærende organisasjonskultur (Fløgstad og Helle, 2016, s. 13). Dermed vil det være naturlig å ha et felles verdigrunnlag som gjennomsyrrer valgene som foretas på avdelingen, slik at både kompetansen kan brukes riktig, men også at kvaliteten i hverdagen øker. Å danne et felles verdigrunnlag er ikke gjort over natten, derfor er det verdt å merke seg at det vil ta tid hvis verdiene skal implementeres hos hver enkelt ansatt. Et eksempel på hvordan et felles verdigrunnlag kan anvendes i samspill med barn kan være tilknyttet voksenrollen. Eksempelvis kan en gruppe med barn være veldig glad i risikofylt lek, en form for lek hvor personalet kan være uenig i rammene i leken. Ved å jobbe med utgangspunkt i det samme verdigrunnlaget kan dette gi barna mulighet til å delta i risikofylt lek fordi personalet har lagt rammene sammen, barnehagelæreren kan ha brukt sin inngående kunnskap om lek og ledelse, og ved å ha de felles verdiene i arbeidet vil barna møte trygge, nære og tydelige voksne som støtter de i deres risikofylte lek.

Slik Wenger (2000, 2004 sitert i Bøe og Hognestad, 2014) tydeliggjør skal barnehagelæreren tilrettelegge og støtte de andre medlemmene for å oppnå vellykket læring. Gjennom å tilrettelegge for gode møtearenaer kan det føre til at personalet på avdelingen er tryggere i sin rolle i møte med barn, samtidig som barnehagelæreren kan trekke en rød tråd gjennom hele praksisen som blir utført slik at barna på avdelingen møter like trygge, gode, varme og tydelige voksne. Gjennom dette tør jeg å påstå at barna vil få en trygg og kvalitetsrik hverdag, som igjen vil bidra til en helhetlig utvikling de årene de går i barnehagen. Dette kan videre ses i lys av Bae (2009) som skriver om romslige og trange mønstre. Ved å tilrettelegge for romslige mønstre i direkte samspill, kan det føre til positive læringssituasjoner for enkeltbarnet og for barnegruppen i sin helhet. På den andre siden kan trange mønstre føre til konsekvenser hvor barnet må tilrettelegge seg mer etter den voksne, fremfor å være et subjekt med stort handlingsrom i sin egen hverdag. Dette kan føre til at samspillet utarter seg i negativ retning, uten at læringssituasjonene nødvendigvis er positive og lystbetonte for barnet. Aukrust og Rydland (2009) hevder at prosesskvalitet er tilknyttet kvaliteten i de ulike

læringserfaringene barna får. Dermed kan barna gjennom romslige mønstre få høyt nivå av kognitivt stimulerende lek gjennom et godt samspill med andre barn og voksne, på bakgrunn av at handlingsrommet er stort og hvor barnet blir behandlet som et subjekt. Er prosesskvaliteten svak vil det i følge Aukrust og Rydland (2009) føre til blant annet hyppig negativ interaksjon, og dermed kan det få konsekvenser for barnets selvbilde, selvfølelse, læringsutbytte, relasjoner, for å nevne noe.

6.2.2. Bruk av masterkompetanse internt i sektoren

Hvis man heller tenker hvordan kompetansen kan komme til gode på flere steder enn på den gitte avdelingen, eller i den barnehagen hvor barnehagelæreren hører til bør det legges til rette for en mer helhetlig utvikling av alle barnehagene i kommunen. Funn viser at barnehagelæreren bør benyttes internt i kommunen til å dele sin kunnskap innad i sektoren slik at hele sektoren drar nytte av kompetansen. Likevel nevner ingen av barnehageeierne hvordan denne stillingen kan opprettes og utnyttes. Det interessante med dette funnet er at det ikke samsvarer med et annet funn hvor barnehageeierne har svart på deres tanker om å opprette nye stillinger for barnehagelærere med masterkompetanse. Kultur og økonomi blir nevnt som faktorer for hvorfor dette ikke har skjedd enda, men samtidig er samtlige informanter ærlig på at det ikke engang er diskutert på øvrig hold. Dermed undres jeg over hvordan kompetansen kan brukes internt i barnehagesektoren i den gitte kommunen, når det ikke er tiltenkt å opprette stillinger som tillater barnehagelæreren å være i arbeid med barn, samtidig som deler av personalet i kommunen kan dra nytte av kompetansen. Her står vi ved et veiskille som er nevnt tidligere; skal kompetansen brukes i samspill med barn, eller skal kompetansen trekkes ut av barnehagen og inn i en rolle hvor fokuset ligger på å utvikle personalet?

Profesjonsutøveren har det Solbrekke og Østrem (2011) kaller for regnskapsplikt, som betyr at profesjonsutøveren blir stilt til ansvar for oppgaver andre, gjerne utenfor barnehagen har pålagt deg. Barnehagen har et lovverk og flere styringsdokumenter som barnehagelæreren må forholde seg til og dermed er det ikke nødvendigvis opp til hver enkelt person å bestemme hvordan og hvor kompetansen skal brukes. Lovverket er tydelig på hvilken rolle barnehagelæreren har i møte med barn, men også i møte med ansatte. Dermed kan det være utfordrende å jobbe i barnehagen med barn, samtidig som kompetansen skal brukes på ulike fagdager og ledersamlinger. Så sant det ikke opprettes stillinger hvor stillingen er delt opp i for eksempel 60% i barnehage, 40% i kommunen,

slik at kompetansen både er nærmest mulig barna, men at den også brukes til å utvikle andre profesjonsutøvere slik at flere barn blir møtt med høy nok kompetanse. En av informantene påpeker at i den gitte kommunen brukes allerede barnehagelærere med masterkompetanse i ledermøter, hvor de får muligheten til å dele sin kunnskap. Likevel er det verdt å nevne at dette går på bekostning av barnegruppen, da barnehagelærerne som deltar i ledermøter består av grunnbemanningen på avdelingen.

6.2.3. Hvordan kompetansen kan komme barn til gode

Å inneha en masterkompetanse som kan benyttes i det daglige arbeidet med barna kan gi meget positive ringvirkninger både for barns utvikling, men også for kvaliteten i barnehagen. Det fremkommer av intervjuene at eierne mener at masterkompetanse vil komme barn til gode ved at barnehagelæreren vil ha et bedre grunnlag til å foreta en analyse i forkant av for eksempel et utviklingsarbeid, slik at arbeidet blir utført på riktig grunnlag. Et utviklingsarbeid kan omhandle mange ulike tema, men slik funnet kan tolkes ligger hovedvekten på å forstå hva som skal utvikles, hvorfor det skal utvikles og ikke minst hvordan arbeidet skal foregå. Et utviklingsarbeid kan ses i lys av organisasjonsstruktur (Larsen og Slåtten, 2014). For eksempel så vil avdelingen jobbe bevisst for å nå målene som er satt i lovverket, og en stor del av måloppnåelsen foregår i daglige interaksjoner. Larsen og Slåtten (2014) presiserer at det er menneskene og menneskers kompetanse som er organisasjonens viktigste virkemiddel. Dermed kan utsagnet til informanten knyttes til Larsen og Slåtten (2014) ved at kompetanse er et viktig virkemiddel, og at en barnehagelærer med masterkompetanse vil bidra på en enda mer inngående måte i å utvikle organisasjonen i sin helhet. Denne utviklingen kan gi positive konsekvenser for barna som inngår i interaksjoner med barnehagelæreren.

Kompetansen i seg selv er ikke nødvendigvis så mye verdt hvis det ikke allerede er en organisasjonskultur (Larsen og Slåtten, 2014) hvor kompetanse blir ansett som positivt fra resten av personalgruppen. Dermed er det nærliggende å rette et lys mot hvilken kultur rundt kompetanse som eksisterer i barnehagene. Årsaken til dette er gjort på bakgrunn av at ett enkelt menneske ikke kan utvikle barnehagen alene. Dermed må resten av personalgruppen inkluderes og ansvarliggjøres i det daglige arbeidet. Det forventes at en barnehagelærer med masterkompetanse har nok inngående og analytisk kunnskap til å kunne vurdere hva som er til det beste for barnet, både i et nåtidsperspektiv men også i et fremtidsperspektiv. Dette gjelder både innad i barnehagen, men også

når det samarbeides mellom barnehage og andre hjelpeinstanser. Dette fremviser også et av funnene hvor en høyere faglig bakgrunn hos barnehagelæreren vil kunne føre til at det er riktige valg som blir tatt for hvert enkelt barn. Det kan være utfordrende å ta riktige valg for barna, hvis kompetansen ikke brukes mest i samspillet med barna i hverdagen på avdelingen. Dermed kan det sies at kunnskapen danner grunnlaget for hvordan kvaliteten i interaksjonene er, basert på barnehagelærerens bruk av kompetanse.

Samtidig er det vanskelig å se at kvaliteten øker hvis ikke masterkompetansen blir delt med resten av personalgruppen. Det er slik som en tredje informant sier, at kompetansen vil komme barna til gode ved at kompetansen gir gode forutsetninger for å ha enda mer inngående kunnskap om barns utvikling. Men denne kunnskapen og kompetansen må formidles videre til andre mennesker i barnehagen, slik at barna møter voksne som er innforstått med hvordan arbeidet skal utføres. Personalet vil ha utfordringer med å møte barn helt likt, men ved å benytte seg av masterkompetansen som allerede eksisterer i barnehagen vil forutsetningene være bedre for å imøtekomme barn med utgangspunkt i de samme verdiene. Disse forutsetningene kan blant annet beskrive personalets helhetlige forståelse av lovverket. Slik det fremkommer av funn kan barnehagelæreren bruke sin masterkompetanse til å forstå lovverk, og ikke minst lede personalet til å oppfylle det. Dette kan videre ses i lys av rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) hvor en av pedagogisk leder sine oppgaver er å veilede og påse at barnehageloven (2005) og rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) oppfylles gjennom arbeidet som blir utført. På den ene siden kan masterkompetansen bidra til at barnehagelæreren har bedre forutsetninger for å forstå lover og regler på en mer inngående måte, noe som igjen kan føre til at barna i barnehagen møter voksne som vet hvilke rettigheter barna har, hvilke pedagogiske aktiviteter som utvikler barn, samt at barna møter voksne som jobber med utgangspunkt i verdiene som er representert i lovverket. På den andre siden må barnehagelæreren inneha phronesis for å kunne etterleve lovverket, da det ikke nødvendigvis er tilstrekkelig å kun forstå hvilke rettigheter barna har og hvilke lovlige rammer barnehagelæreren skal jobbe innenfor. Det handler i mer eller mindre grad om hvordan lovverket praktiseres slik at barna på avdelingen får bevart sine rettigheter, uavhengig av alder og modningsnivå.

6.2.4. Bruk av masterkompetanse i daglige interaksjoner

En av barnehageeierne mener at det skal være bra å være i barnehagen for barnet i dag, så dermed er kvaliteten på hverdagen det aller viktigste. Slik jeg tolker informanten, mener hen at en barnehagelærer med masterkompetanse vil evne å se ting som skjer i løpet av uken i sammenheng med hverandre, og ut i fra dette både forstå, men også møte barnet der barnet er ut fra et helhetsbilde. Hvis barnehagelæreren evner å se en helhet hos hvert enkelt barn og deres utvikling, vil det danne grunnlaget for hvordan hvert enkelt barn møtes av barnehagelæreren. Informanten hevder at masterkompetansen vil bidra til å se denne sammenhengen, og i tråd med denne evnen vil barnehagelæreren kunne bruke sitt profesjonelle skjønn i ulike sammenhenger slik at barnets behov blir ivaretatt, daglig. Begrepene episteme, techne og phronesis (Kinsella, 2012) kan knyttes til barnehageeier sine meninger. I dette tilfelle vil episteme bidra til at barnehagelæreren bruker sin vitenskapelige kunnskap tilknyttet helhetsutviklingen til barnet og barnegruppen. Den vitenskapelige kunnskapen vil legge til rette for den praktiske kunnskapen, techne. Dette vil tillate barnehagelæreren å anvende sin vitenskapelige kunnskap gjennom praksisen som utføres, og samtidig knytte episteme og techne sammen, som til slutt danner grunnlaget for phronesis. Phronesis omhandler den praktiske visdommen som tillater barnehagelæreren å bruke sitt faglige skjønn og dømmekraft i møte med barn, og vite hvordan ulike handlinger skal imøtekommes. Det handler primært om å ta i bruk disse kunnskapsbegrepene i hverdagen, ofte i en og samme situasjon for å skape et godt utviklingsmiljø for barna, samtidig som kunnskapen og kompetansen blir brukt i det daglige arbeidet. For å tydeliggjøre begrepene ønsker jeg å bruke et eksempel; Vi kan ta utgangspunkt i en lekeaktivitet på avdelingen mellom to barn. Barna begynner å diskutere over hvem som eier hvilke leker. Episteme vil i dette tilfellet omhandle barnehagelærerens vitenskapelige kunnskap om barn, barns utvikling og selvhevdelse. Episteme vil dermed legge grunnlaget for hvordan barnehagelæreren velger å handle i neste øyeblikk. Techne kommer til syne gjennom hvordan barnehagelæreren handler i diskusjonsøyeblikket mellom barna. Den praktiske kunnskapen kommer til syne ved at barnehagelæreren har kunnskap om barns selvhevdelse og kan velge i dette øyeblikk å gå i en dialog med barna om hva som har skjedd i forkant av fordeling av leker. Phronesis kan dermed komme til syne ved at barnehagelæreren bruker episteme og techne til å ta en avgjørelse i situasjonen hvor barna imøtekommes på sine argumentasjoner, sin selvhevdelse og sine følelser ved at barnehagelæreren bruker sin profesjonelle dømmekraft til å gjøre det som er riktig for begge barn. I dette tilfellet kan kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren avgjøre om situasjonen eskalerer, eller om barna får veiledning av barnehagelæreren til å løse konflikten og fortsette leken sammen.

Funnet hvor barnehageeier mener at barnehagelærere med masterkompetanse evner å se hele uken i sammenheng kan også knyttes til Biesta (2015) som diskuterer hensikten med utdanning og at lærere må være kompetente i møte med barn. Funnet kan knyttes til Biesta (2015) ved at barnehagelæreren evner å se hvilken kompetanse som skal anvendes i de ulike situasjonene for at barnet skal oppnå å lære om spesifikke ting, for slik Biesta (2015) hevder lærer barn hele tiden, men det handler om å lære ting av spesielle grunner og ikke minst lære noe som barna vil ha behov for senere i barnehagen og i livet generelt. Slik det fremkommer i lovverket (Rammeplanen, 2017, Barnehageloven, 2005) stilles det høye krav til profesjonsutøveren knyttet til barns læring. Dagene i barnehagen er ulike, men likevel er det barnehagelæreren som har det pedagogiske ansvaret på avdelingen og hvert enkelt barn *skal* lære noe i løpet av hverdagen. Rammeplanen består av syv fagområder hvor hvert enkelt fagområde er tydeliggjort både tilknyttet til hva barna skal lære, men også til hva personalet skal gjøre for at barnet lærer. Et eksempel på dette kan være fagområdet kommunikasjon, språk og tekst hvor barna blant annet skal lære å bruke språket til relasjonsbygging, delta i lek og som et redskap til å løse konflikter (Rammeplanen, 2017, s. 48). Dermed kan barnehagelæreren tilrettelegge for en aktivitet med barna hvor den frie leken står sentralt, med utgangspunkt i at språket skal danne relasjoner, gi barnet mulighet til å delta i leken og samtidig forsøke å løse konflikter som oppstår på egenhånd. Poenget er at gjennom å inneha masterkompetanse kan barnehagelæreren reflektere over hvorfor ulike aktiviteter får plass i barnehagehverdagen, samtidig som lovverket etterleves og oppfylles.

Det er på bakgrunn av dette at barnehagelærerens profesjonelle skjønn kan utgjøre en stor forskjell for enkeltbarnet i gitte situasjoner. Masterkompetansen vil kunne ha en stor effekt på hvordan barnehagelæreren legger til rette for aktiviteter og forventninger knyttet til hvert enkeltes barns helhetlige utvikling, og arbeidet barnehagelæreren gjør vil påvirke barnet i daglige interaksjoner. Det profesjonelle skjønn vil tillate barnehagelæreren å innta ulike adgangsstrategier i samspill med barn fordi den praktiske klokskapen danner grunnlaget for hvilken rolle som bør inntas når og med hvem.

Barnehagehverdagen er kompleks og full av uforutsigbarhet, samt at barnegruppen er dynamisk. På bakgrunn av dette vil kunnskapen en tilegner seg gjennom en masterutdanning bidra til å tenke og handle raskt, men også riktig i hverdagslige situasjoner hvor det kreves at handlingen skjer der og da. Dette kan videre ses i lys av Jansen (2008, sitert i Juritsen og Østmoen, 2015) som hevder at barnehagelæreren må improvisere på stående fot i hverdagen. Det er i hverdagen at

barnehagelæreren har et stort repertoar av erfaring, kunnskap, ideer og innfall som gjør dem i stand til å improvisere på et faglig grunnlag. Improvisasjonen kan knyttes til refleksjon i handling (Schön, 2013) ved at det er barnehagelæreren sin refleksjon i handlingsøyeblikket som fører til at improvisasjonen utføres. På den ene siden er det barnehagelæreren anvendelse av kunnskaper og ferdigheter som styrker det profesjonelle arbeidet i handlingsøyeblikket. Men likevel kan det på den andre siden være evnen til å reflektere over valgene som foretas i handlingsøyeblikket som igjen bidrar til å utvikle innholdet i barnehagehverdagen til barna. Dermed kan improvisasjonen tilsynelatende se ut til at det er erfaringen som styrer valgene, men det er nettopp den faglige, analytiske og helhetlige vurderingen som gjennomsyrer valgene barnehagelæreren gjør i alle ledd av dagen som igjen sørger for at barna får en gjennomgående god barnehagehverdag. Jeg kan likevel undre meg over om andre medarbeidere eller aktører anser barnehagelæreren improvisasjon som et ledd i profesjonaliteten basert på kunnskap og kompetanse, eller om improvisasjonen anses som impulsive handlinger med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dette har ikke jeg nok grunnlag til å skrive noe om, men jeg ønsker likevel å nevne det.

6.2.5. Bruk av kompetanse gjennom domene kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Barnehagen består av mange barn hvor hvert enkelt individ trenger ulik tilnærming og ulik tilrettelegging slik at de skal mestre barnehagelivet og utvikle seg i positiv retning. I flere tilfeller behøves det å innhente ressurser fra eksterne instanser. Men på hvilken måte kan masterkompetanse komme enkeltbarnet til gode i møte med eksterne aktører? Funn viser at masterkompetansen kan bidra til at barnehagelæreren er trygg nok til å søke og innhente den hjelpen som trengs for hvert enkelt barn. Dette kan samsvare med barnehagelæreren faglige tyngde og kompetanse som kan føre til at barnet får den hjelpen som behøves for å mestre daglige forventninger, og da kan barnehagelæreren tale barnets sak i møte med andre aktører. Dette er ikke veldig ulikt fra hva en barnehagelærer med en bachelorgrad kan evne å gjennomføre. Det som skiller en barnehagelærer med masterkompetanse er den analytiske kunnskapen, inngående og spesialisert kunnskap om barns utvikling som tillater barnehagelæreren å anvende sine ferdigheter og kunnskap, som igjen styrker det faglige skjønnet og den etiske dømmekraften. Gjennom å ha spesialisert og inngående kunnskap om ledelsesperspektiver, pedagogikk og barns utvikling kan det føre til at det ikke er et like stort behov for å ta kontakt med eksterne aktører fordi kompetansen allerede eksisterer i barnehagen, så sant denne kompetansen anvendes riktig i de ulike situasjonene. Dette kan knyttes til Biesta (2015) og hans tre domener, kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015, s. 77).

Barnehagelæreren kan bruke sin kompetanse i møte med barn tilknyttet de tre domene ved å observere hva barna allerede kan, og hva de trenger av ferdigheter og evner for å kunne delta i fellesskapet. Hvis det for eksempel er et barn som har utfordringer med å innrette seg etter barnegruppen og barnehagens rutiner, kan barnehagelæreren analysere situasjonen og samtidig forsøke å bruke andre inngangsvinkler for å gi barna de ferdighetene og evnene som kreves. Episteme kan danne et godt grunnlag for dette arbeidet. Gjennom å ta utgangspunkt i den kontekstuelle kunnskapen kan barnehagelæreren analysere situasjonen og gjennom dette bidra til at barnet får hjelp og veiledning til å innrette seg etter rammene. Funn viser at en mastergrad gir barnehagelæreren bedre forutsetninger for å forstå og etterleve lovverket. Videre viser lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, Barnehageloven, 2005) at barn skal inkluderes i barnehagen og barnegruppen, ut fra modningsnivå og sine egne forutsetninger.

Gjennom å bruke techne kan barnehagelæreren benytte seg av enkelkrets og dobbelkretslæringen tilknyttet praksisen som utøves. I dette tilfellet er det essensielt at det stilles kritiske spørsmål til sin egen praksis av den grunn at arbeidet som utføres ikke utvikler barnet i den retningen som ønskes. Gjennom dobbelkretslæring vil det være mulig å gå tilbake til roten og forsøke å forstå hvilke endringer personalet må gjøre for at barnet skal mestre hindringene som er i veien for å tilegne seg evner og kunnskaper for å fungere i fellesskapet, og ikke minst forstå hvordan praksisen må endres slik at praksisen er sammenfallende med de ferdighetene barnehagelæreren ønsker at barnet skal tilegne seg.

Neste steg vil være å sosialisere barnet inn i barnegruppen ved å gi barnet erfaringer med å orientere seg og samtidig innrette seg til normene og verdiene som er representert. Sosialiseringssprosessen kan knyttes til phronesis ved at barnehagelæreren bruker sitt profesjonelle skjønn og dømmekraft til å avgjøre hvilke handlinger som er best egnet for barnet slik at barnet får gode forutsetninger for å mestre utfordringene i hverdagen. Barnehagelæreren vil i dette tilfellet kunne benytte seg av sin høye faglige kunnskap for å tilrettelegge for barnets sosialiseringssprosess. Hvis barnehagelæreren mestrer å bruke episteme, techne og phronesis, samtidig legge til rette for hvert enkelt barn uavhengig av utfordringer barnet måtte ha, kan det til slutt føre til at barnet blir et subjekt for initiativ og ansvar, fremfor objekter for andres handlinger. Gjennom dette er sannsynligheten stor for at barnet mestrer fellesskapets normer og verdier.

Gjennom å arbeide målrettet med domenenene kan dette føre til at barnet blir autonome og subjekter i sin egen hverdag, hvor de tar ansvar og initiativ i sitt eget barnehageliv, fremfor å være objekter. Det er barnehagelærerens kunnskap, kompetanse, faglige og profesjonelle skjønn som kan være årsaken til at barna blir autonome, handlekraftige og ansvarlige subjekter, hvor målet er å fungere adekvat i relasjon med andre.

Gjennom å bruke domenenene til Biesta (2015) kan masterkompetanse bidra til å blant annet redusere antall barn som behøver hjelp fra eksterne aktører, fordi hjelpen allerede eksisterer i barnehagen, blant deler av personalet. Det handler i like stor grad om barnehagelærerens profesjonelle vurderingsevne i møte med barna i hverdagen. Hvordan barnehagelæreren handler i ulike situasjoner gjennomsyrrer barnehagelærerens faglighet, kompetanse og etiske overveielser, og gjennom en masterutdanning vil barnehagelæreren inneha en analytisk kompetanse til å avgjøre hvilke valg som er best egnet til hvilken situasjon, og ikke minst til hvilke barn. På denne måten vil masterkompetansen komme barna til gode i samspill med barnehagelæreren, samtidig som barnehagehverdagen vil oppleves som meningsfylt og givende for barnet.

7. Oppsummering

I denne oppgaven har jeg hatt et ønske om å undersøke hva barnehageeiere tenker om bruken av masterkompetanse i barnehagen. Oppgaven har forsøkt å besvare følgende problemstilling:

«Hva fremhever barnehageeiere at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra med på avdelingen?»

Denne problemstillingen har forsøkt å besvares ved hjelp av to forskerspørsmål:

1. Hvordan kommer kompetansen barna i barnehagen til gode?
2. Hvordan kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse i samspill med barn?

For å besvare problemstillingen er det benyttet fem barnehageeiere i kommunal sektor hvor deres stillingstittel er kommunalsjef for utdanning og oppvekst. Empiri er innhentet gjennom fem individuelle semistrukturerte intervju. Samtlige funn viser at kunnskap og kompetanse er meget viktig i barnehagen og at disse faktorene står sentralt i diskusjonen rundt hvordan kompetansen kan brukes på avdelingen. Videre viser funn at barnehageeiere mener at barnehager bør bestå av masterkompetanse, spesielt tilknyttet kunnskapsutviklingen som har foregått i norske barnehager de siste tiårene. Barnehageeiere mener at barnehagelærere med masterkompetanse vil bidra til å øke kvaliteten i hverdagen, samtidig som arbeidet kan drives fremover med utgangspunkt i forskningsbasert praksis.

Masterkompetansen vil samtidig komme barn til gode både direkte og indirekte. Gjennom å inneha kompetansen på avdelingen vil barna møte barnehagelærere som innehar analytisk kompetanse og som evner å kritisk reflektere over dagens praksis. Gjennom dette kan barnehagelæreren ta valg som bidrar til å utvikle innholdet i barnehagen, og som innehar en etisk dømmekraft og faglig skjønn som kan anvendes i arbeid med barn og personalet på avdelingen. Refleksjon er et gjennomgående begrep som nevnes av samtlige informanter, jevnlig. I dette begrepet vektlegges det at barnehagelæreren sin refleksjon i samspill med barn, men også tilknyttet ledelse av personal er en viktig faktor i anvendelsen av kunnskap, samt i den daglige praksisen. Informantene mener at en mastergrad vil bidra til å øke refleksjonen til barnehagelæreren, noe som igjen vil føre til at kvaliteten øker ved at det reflekteres over praksisen som utøves, uavhengig av om den er positiv eller negativ.

8. Implikasjoner og videre forskning

Kunnskapsbasert og erfaringsbasert praksis belyser to ulike grunnlag for arbeidet som utføres. Det synes å være en tendens til at praksisen bør være kunnskapsbasert og at dette er noe barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra til å fremme og oppfylle. Samtidig synes det å være en tendens til at barnehageeiere ønsker flere barnehagelærere med masterkompetanse i barnehagen. Gjennom å inneha en masterutdanning kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse på flere måter for å fremme den kunnskapsbaserte praksisen. Jeg ønsker å presentere tre ulike innfallsvinkler som kan danne et godt grunnlag for denne type praksis:

- Barnehagelæreren kan med jevne mellomrom ha innlegg på personalmøter hvor temaene springer ut fra forskning. På denne måten vil masterkompetansen deles med resten av personalgruppen hyppig, samtidig som kunnskapen blir delt i formelle settinger. Foredragene kan både fungere som utgangspunkt for senere diskusjon, men det kan også være en fin mulighet til å veksle mellom å forelese og ved å dele inn i arbeidsgrupper slik at kunnskapen blir levende i større grad. Gjennom dette kan praksisen på avdelingen ta utgangspunkt i foredragene og temaene som barnehagelæreren har presentert for personalgruppen.
- Barnehagelæreren kan bruke sin analytiske kunnskap til å legge til rette for barns utvikling, samt læringssituasjoner hvor samspillet mellom voksne og barn er i fokus. Gjennom dette kan barnehagelæreren bruke phronesis til å avgjøre hvilke valg og aktiviteter som trenger tilpasning til hvert enkelt barn og gjennom dette skape en utviklingsarena med utgangspunkt i tidligere forskning og teorier.
- Et siste eksempel på hvordan barnehagelæreren med masterkompetanse kan gjøre praksisen mer kunnskapsbasert er fagspråket og utførelse av sine arbeidsoppgaver i uformelle settinger. Ved at barnehagelæreren deler sine tanker med resten av personalet om hvorfor ulike valg er gjort, vil dette kunne bidra til at resten av personalgruppen blir mer bevisst sine egne handlinger. Det er viktig at barnehagelæreren fremmer fagspråket og bruker det i dialog med andre medarbeidere, uavhengig av hvilken faglig bakgrunn de har. På denne måten vil kunnskapen få større plass i hverdagen, og etter hvert kan dette bidra til at praksisen som blir utført har sitt grunnlag i kunnskap og faglighet, fremfor tidligere erfaringer.

Denne oppgaven kan bidra til at barnehageeiere, enhetsledere og ikke minst barnehagelærere med masterutdanning kan få kunnskap og ideer om hvordan masterkompetansen kan benyttes på avdelingen i barnehagen, nærmest mulig barna. Det er forsket lite på masterkompetanse i barnehagen, og dermed ville det vært interessant og aktuelt å forske videre på hvordan masterkompetansen benyttes i barnehager, samtidig undersøke hvordan barnehagelærere med masterkompetanse selv opplever kompetanseløftet i arbeid med barn. Videre forskning kan også omhandle barnehagesektoren i et større perspektiv og deres satsning på kompetanse i barnehagen. Gjennom dette ville det vært interessant å undersøke hvor masterkompetansen plasseres, og om den prioriteres. Det ville også vært interessant om et par år å forske videre på om det er opprettet stillinger for barnehagelærere med masterkompetanse i kommunale barnehager i Norge, og hvordan stillingene praktiseres.

9. Litteraturliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J.B., Tunglund, I.B.E., Velde, K.L., Bjørnstad, E. (2019). Kvalitet i barnehagen. *Universitet i Stavanger*. 11 - 2019. (85), s. 1 – 81. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>
- Andersen, S.S. (2013) *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Aukrust, V.G. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. (2009). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), 178–188. <https://www.idunn.no/file/pdf/33804946/art02.pdf>
- Bae, Berit. (2009). Rom for medvirkning? : om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Norsk senter for barneforskning*.27 (1). 9 – 28. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1156>
- Barnehageloven – bhl (2005). Lov om barnehager (barnehageloven) LOV-2005-06-17-64. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, D. M & Jæger, H (2014) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher?: On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. I Heilbronn, R. & Foreman-Peck, L. *Philosophical perspectives on teacher education*. 29 – 48. Wiley.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. 32 – 45. Gyldendal Akademisk.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Fagbokforlaget.

- Bøe, M. & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*. 8 (6). 1 – 14.
<http://hdl.handle.net/11250/2438221>
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell (2013) Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving*. (6. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Eik, L.T. & Steinnes, G.S. (2019). Systematikk eller tilfeldighet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2-03, 145–158. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-05>
- Eik, L.T., Steinnes, G.S., Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Fløgstad, T.R. & Helle, G. (2016) *Ledelse av verdistyrte barnehager*. Kommuneforlaget.
- Gode barnehager for barn i Norge. (u.å.). *Gode barnehager for barn i Norge*. Hentet 20.Mai 2021 fra <https://goban.no/barnehage/>
- Gotvassli, K-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/52136031.pdf>
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2017). Den pedagogiske læreren som aktør i ledelse. I Blaafoalk, H., Solheim, M., Aaserud, G. (red.). *Barnehagelæreren som politisk aktør*. 67 – 78. Fagbokforlaget.
- Juritsen, L., & Østmoen, J.P. (2015). Barnehagelærerens muntlige fagspråk – utfordringer og muligheter. I Hennum, B.A., Pettersvold, M., Østrem, S. (Red.). *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Kinsella, E.A. (2012). Practitioner reflection and judgment as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I Kinsella, E.A., Pitman, A. (red.) *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. s. 35 – 52. Sense Publishers.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2015). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). 42 – 68. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2014). *Nye tider. Nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.

- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2017). *Jeg er en sånn hverdagspedagog! Barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. 1 – 18. 14 (8). <https://hdl.handle.net/10642/5413>
- Lekhal, R., Zachrisson, D.H., Solheim, E., Moser, T., Drugli, M.B. (2016). *Detta vet vi om barnehagen: Betydning av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Løkken, G & Søbstad, F (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St. 6 (2019 - 2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, H. K. (2016). Personalets læring og barnehagens arbeid med barns læring – to sider av samme sak? I Moen, H.K., Gotvassli, K-Å., Granrusten, P.T. (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 09.01.21 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat?. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*. (4). 69 – 87. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Regjeringen. (u.å.). En kandidat med fullført kvalifikasjon skal ha følgende totale læringsutbytte definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Hentet 03. Mars 2021 fra (https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/utbyttebeskrivelser_kvalifikasjonsrammeverk_endelig_mars09.pdf).
- Schön, D. A. (2013). At undervise i kunstnerisk kunnen ved hjelp af refleksjon-i-handling. I Schön, D.A. (red.). *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. 22 – 40. Klim.

- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/barnehager>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Universitet i sørøst-Norge. (u.å.). Master i pedagogikk. Hentet 04. Mars 2021 fra <https://www.usn.no/studier/finn-studier/master-i-pedagogikk/master-i-pedagogikk>
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Ansattes utdanning i barnehagen – andel*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and Methods*. Sixth edition. Sage.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I Hennem, B.A., Pettersvold, M., Østrem, S. (Red.). *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Svar på prosjektoppmelding fra NSD

29.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barnehageieere sine tanker rundt bruk av masterkompetanse i barnehagen

Referansenummer

486495

Registrert

09.01.2021 av Njomza Shabani - 141521@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karin Hognestad, karin.hognestad@usn.no, tlf: 35026342

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Njomza Shabani, njomza_shabani@hotmail.com, tlf: 97178284

Prosjektperiode

04.01.2021 - 30.09.2021

Status

18.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.01.2021 - Vurdert

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 18.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2021

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskning i et masterprosjekt?

«barnehageeiere sine tanker rundt bruk av masterkompetanse i barnehagen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskning i en masteroppgave hvor formålet er å undersøke *hvordan barnehageeier kan tilrettelegge for at barnehagelærere med masterutdanning kan anvende sin kunnskap i direkte arbeid med barn i barnehagen*. I dette skriver gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å innhente informasjon om hvilke tanker barnehageeiere har rundt problemstillingen. Omfanget av prosjektet dekker barnehagesektoren, hvor spesielt barnehageeier i kommunal sektor blir belyst. Problemstillingen som skal analyseres i prosjektet er «hvordan kan barnehageeier legge til rette for at barnehagelærere med masterutdanning får anvendt sin kompetanse i barnehagen». Sammen med problemstillingen følger det to underspørsmål, de lyder slik «på hvilken måte kan masterkompetanse bidra til å øke kvaliteten i barnehagen?», og «hvordan kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse i direkte samspill med barn?».

Prosjektet er en masteroppgave som skal leveres 01.06.2021

Hvem er ansvarlig for masteroppgaven?

Universitet i Sør-Øst Norge, Fakultet for Humaniora, idretts og utdanningsvitenskap. Institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er gjort et strategisk utvalg hvor det er eksplisitt barnehageeiere tilhørende kommunal sektor som blir forespurt om å delta. Det er seks informanter som får henvendelsen om å delta i masterprosjektet, hvor av samtlige tilhører ulike kommuner i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Under innsamling av data vil det benyttes en kvalitativ metode ved hjelp av intervju. Intervjuet vil være semi-strukturert, noe som innebærer at intervjuet tillater å stille spørsmål/prate om mer enn kun spørsmålene som blir stilt. Det vil stilles totalt ni spørsmål, hvor av spørsmålene vil

sendes via mail deg som informant i forkant, slik at du har muligheten til å forberede deg på spørsmålene vi skal prate om. Opplysningene som samles inn vil registreres via en analogisk båndopptaker. Deretter vil lydopptaket transkriberes og notatene vil oppbevares elektronisk, men anonymiseres. Dataen som samles inn vil bli slettet senest 30.09.2021.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten som vil ha tilgang til opplysningene så lenge de ikke er anonymisert. Når innsamlingen anonymiseres vil dette deles med veileder tilknyttet veiledningsøkter. Tiltakene som blir iverksatt for å beskytte personopplysningene er at navn og arbeidssted erstattes med koder, slik at ingen andre enn undertegnende vet hvilket materiale som tilhører hvilken informant. Samtidig vil dokumentene bli lagret på en privat pc, men hvor filene er passordbeskyttet slik at ingen andre får tilgang. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon da arbeidssted og kommune vil kodes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2021. Personopplysningene vil slettes direkte fra pc, og hvis det finnes personopplysninger som ikke er elektronisk, vil dette makuleres umiddelbart etter bruk. Lydopptak/båndopptak vil slettes direkte etter transkribering.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitet i Sørøst-Norge ved veileder Karin Hognestad (karin.hognestad@usn.no) eller student Njomza Shabani (141521@student.usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (forsker/veileder)

Karin Hognestad

Eventuelt student

Njomza Shabani

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «hvordan kan barnehageeier legge til rette for at barnehagelærere med masterutdanning får anvendt sin kompetanse i barnehagen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det benyttes lydopptak

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

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Spørsmål til intervju i forbindelse med masterprosjekt

1 a) Hvor lenge har du jobbet som barnehageeier i kommunen?

1 b) Hvor mye innsikt har du i barnehagene?

1 c) Hvor delaktig er du i ansettelsesprosesser av nye barnehageansatte?

- Hva tenker du om masterkompetanse i barnehagen?
- Kjenner du til barnehagelærere i din kommune som har en relevant masterutdanning, som fortsatt jobber i barnehage?
- På hvilken måte kan masterkompetanse blant barnehagelærere øke kvaliteten i barnehagen?
- Det har vært endringer i krav i blant annet rammeplanen (2017) og barnehageloven, hvor spesielt paragraf 41 trådte i kraft januar 2021. Hvilke utfordringer tenker du at det gir ansatte i barnehagen og hvordan tenker du at barnehagelærere med masterkompetanse kan bidra til at nye lovendringer blir oppfylt?
- Påstand: *Barnehagelærere som tar en videreutdanning velger seg ut av barnehagen og inn i administrative stillinger»*
 - Hva tenker du om denne påstanden?
- Hva tenker du om din mulighet for å tilrettelegge for at barnehagelærere med masterkompetanse forblir i barnehagen?
- Hvilke arbeidsoppgaver anser du som relevante for barnehagelærere med masterkompetanse i arbeid med barn?
- Noen private aktører i barnehagesektoren har opprettet nye stillinger til barnehagelærere med masterkompetanse. Stillingstittelen er barnehagelektor. Hvilke tanker har du om dette, og er dette aktuelt i et fremtidig perspektiv i din kommune?