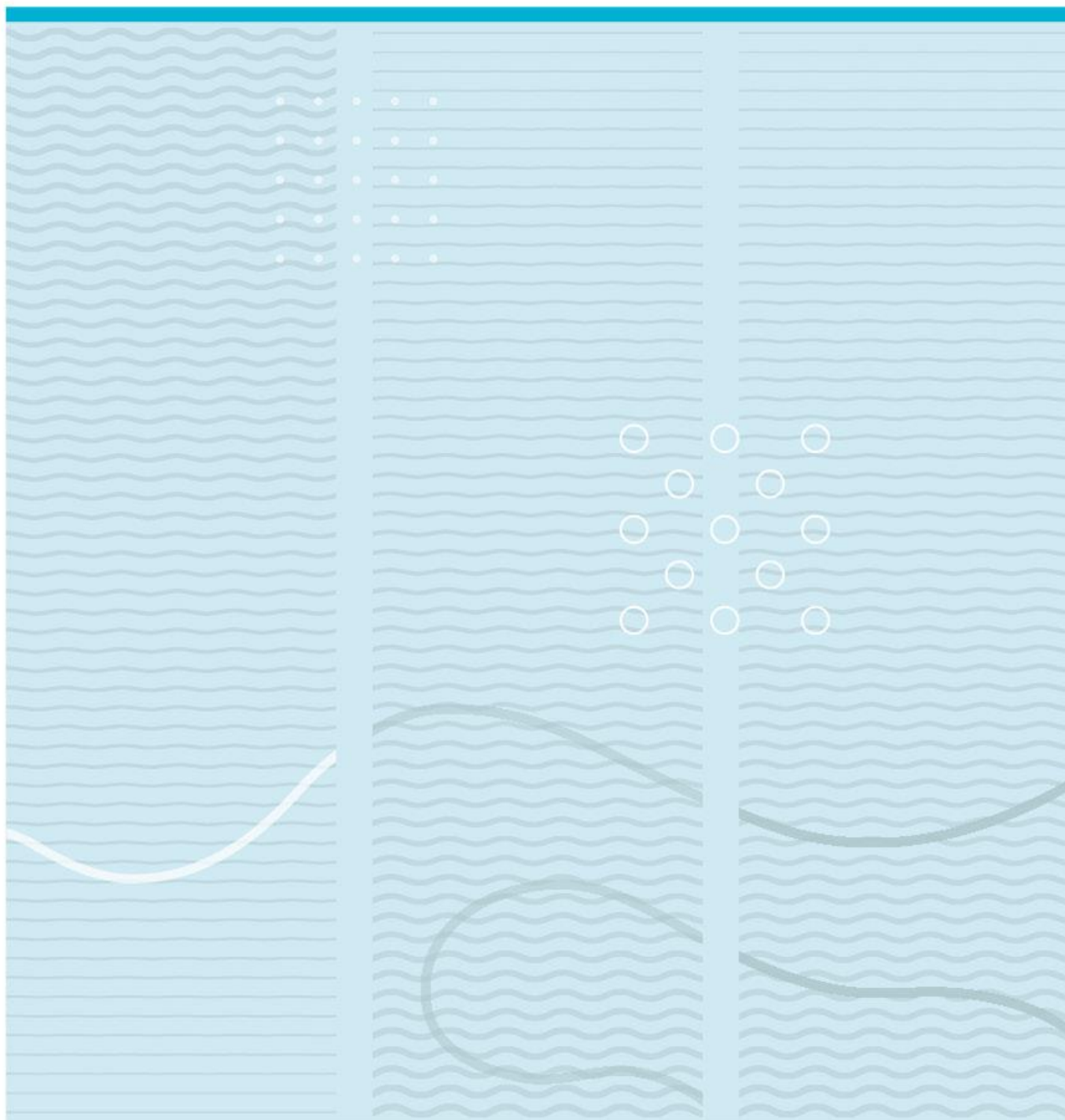


Margrete Rangnes Dingsør

# Barnehagekvalitet og pedagogisk analyse

En kvalitativ studie av barnehagelæreres erfaringer med bruk av pedagogisk analyse modellen





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

<http://www.usn.no>

© 2024 Margrete Rangnes Dingsør

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Nyere forskning indikerer at kvaliteten i den norske barnehagesektoren varierer og generelt er lavere enn forventet. Samtidig tilbringer flertallet av norske barn en stor del av de første leveårene sine i barnehagen, og kvaliteten på barnehagetilbudet er derfor av stor betydning for barns trivsel, utvikling og læring. I det kontinuerlige utviklingsarbeidet som foregår innen barnehagefeltet viser det seg at bruk av pedagogiske programmerer er sterkt utbredt. Denne såkalte «programinvasjonen» (Pettersvold & Østrem, 2019) og dens sammenheng med kvalitetsarbeidet i norske barnehager, danner grunnlaget for denne undersøkelsen.

Undersøkelsen har en systemteoretisk tilnærming og ser nærmere på hvordan barnehagelærere som benytter pedagogisk analyse, erfarer nytten og relevansen av dette verktøyet i arbeidet med å sikre et godt kvalitativt barnehagetilbud. Problemstillingen vil forsøke å avdekke barnehagelærerens erfaringer med pedagogisk analyse og sette søkelys hva de legger i et godt barnehagetilbud. Undersøkelsen har et kvalitativt forskningsdesign, hvor intervju er benyttet for å samle inn empiri.

Resultatene fra studien viser at barns trivsel blir sterkt vektlagt når barnehagelærere vurderer barnehagekvalitet, og at god kvalitet beror på en kombinasjon av ulike strukturelle og prosessuelle faktorer ved barnehagens virksomhet. Spesielt blir kompetanse og bemanningstetthet fremhevet som kritiske elementer for barnehagekvalitet. Videre viser resultatene at bruk av pedagogisk analyse som verktøy har hatt en positiv innvirkning på den pedagogiske praksisen, men at dette avhenger av kvaliteten på ulike strukturelle og prosessuelle faktorer. Fellesskap, samarbeid, inkludering og god kompetanse anses som avgjørende for at bruken av pedagogisk analyse skal bidra positivt til arbeidet med å sikre god kvalitet i barnehagen.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1	Studiens formål og relevans .....	7
1.2	Problemstilling.....	9
1.3	Tidligere forskning.....	9
<b>2</b>	<b>Teori .....</b>	<b>13</b>
2.1	Systemteori .....	13
2.1.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	14
2.2	Kvalitet i barnehagen.....	15
2.2.1	Kvalitetsbegrepet i barnehagen .....	16
2.2.2	Betydningen av kvalitet i barnehagen for barns utvikling .....	19
2.3	Barnehagen som lærende organisasjon .....	20
2.3.1	En lærende organisasjon .....	20
2.4	Utviklings- og endringsarbeid i barnehagen .....	21
2.5	Pedagogiske programmer .....	23
2.6	Læringsmiljø og pedagogisk analyse – LP-modellen.....	25
2.6.1	Pedagogisk analyse.....	26
2.6.2	Beskrivelse av den pedagogiske analysemodellen .....	27
<b>3</b>	<b>Metode – Kvalitativt forskningsintervju .....</b>	<b>33</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	33
3.2	Metodevalg .....	33
3.2.1	Det semi-strukturerte intervjuet .....	34
3.3	Utforming av intervjuguide og intervjuforberedelser .....	34
3.4	Utvalg og rekruttering av intervjupersoner .....	36
3.5	Gjennomføring .....	38
3.6	Transkribering .....	40
3.7	Analyse .....	40
3.8	Forskningens kvalitet - reliabilitet og validitet.....	42
3.9	Etiske overveielser.....	43
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>46</b>
4.1	Et kvalitativt godt barnehagetilbud .....	46
4.2	Pedagogiske programmer .....	49

4.3	Endrings- og utviklingsarbeid og implementering av pedagogiske programmer .....	51
4.4	Pedagogisk analyse.....	52
4.4.1	Bakgrunnen for bruk av pedagogisk analyse .....	52
4.4.2	Hvordan brukes pedagogisk analyse? .....	53
4.4.3	Erfaringer ved bruk av pedagogisk analyse .....	54
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>57</b>
5.1	Strukturkvalitet i forbindelse med PA-modellen .....	57
5.1.1	Bemanningstetthet og gruppestørrelse .....	57
5.1.2	Kompetanse og ledelse .....	59
5.1.3	Oppsummering .....	63
5.2	Prosesskvalitet i forbindelse med PA-modellen .....	63
5.2.1	Fokus på system .....	63
5.2.2	Fokus på barns styrker .....	64
5.2.3	Fellesskap, samarbeid og inkludering.....	65
5.2.4	Forebygging og sikring av tidlig innsats .....	66
5.2.5	Struktur og rammer.....	67
5.2.6	Oppsummering .....	68
5.3	Resultatkvalitet i forbindelse med PA-modellen .....	69
5.3.1	Trivsel .....	69
5.3.2	Oppsummering .....	72
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>73</b>
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>75</b>
	<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>82</b>

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et lærerikt og interessant studium, samtidig som det markerer slutten på et krevende og utfordrende halvår preget av oppturer og nedturer. Å skrive oppgave ved siden av jobb og familie har innebåret mange lange dager og mye dårlig samvittighet ovenfor to små barn som har behov for en tilstedeværende mamma. Aksel og Thea, endelig skal mamma være med på hytteturer, fotballtreninger, og lek og moro i hverdagen. Tusen takk mannen min for at du har stått på ekstra for barna i denne perioden og for at du har tatt dem med deg på diverse turer slik at jeg har fått tid til å fullføre denne oppgaven.

Tusen takk til Guro og Elin for uvurderlig støtte og bidrag i slutfasen. Jeg er dypt takknemlig!

Og tusen takk til øvrig familie og venner for all støtte, oppmuntrende ord, barnepass og hjelp i en hektisk hverdag. Takk for at dere har pushet meg og hatt troen på meg.

Jeg vil også takke intervjupersonene som satt av tid til meg i en hektisk hverdag, og delte åpenhjertig av egne erfaringer, opplevelser og meninger inn mot studien.

Takk til veileder Lise Hannevig for oppmuntrende ord og innspill til studien underveis i prosessen.

Skien, 27. mai 2024

Margrete Rangnes Dingsør

# 1 Innledning

Barnehagesektoren i Norge har i de siste tiårene gjennomgått store endringer, både når det gjelder omfang og rolle innenfor det norske utdanningssystemet. Fra å være et gode forbeholdt noen, er nå tilbud om barnehageplass et pedagogisk velferdstilbud for alle. Barnehagen ble i 2005 også underlagt Kunnskapsdepartementet, og ble med det synliggjort som en viktig aktør i det norske utdanningsløpet. I dag går 93,8 % av norske barn mellom ett og fem år i barnehagen og over 97 % av norske barn har barnehageerfaring før skolestart (Statistisk sentralbyrå, 2024), mens det på 1980-tallet kun var ca. 20 % som hadde barnehageplass (Stabell, 2017). Som følge av den store og raske ekspansjonen innenfor barnehagesektoren, med økning av antall barnehageplasser, har det samtidig blitt et stadig større fokus på kvaliteten av barnehagetilbudet (Gotvassli, 2020b, s. 14). I etterkant av disse endringene har kvalitetsdebatten fått stadig større oppslutning, og det har vært stilt spørsmål ved om økningen i kvantitet har gått utover det tilbudet barna får i barnehagen (Gotvassli, 2020a, s. 17).

De nasjonale styringsdokumentene for barnehagen, Rammeplanen og Barnehageloven, legger føringer for barnehagens innhold og oppgaver, men spesifiserer ikke hva det innebærer eller hvordan det skal utføres. Hvordan føringene skal tolkes og gjennomføres i praksis er opp til den enkelte barnehage, og vil naturligvis føre til forskjeller og variasjoner mellom de ulike barnehagetilbudene. Ulikt betyr ikke nødvendigvis dårlig, men nyere forskning viser at kvaliteten i norske barnehager varierer og at den på generell basis er lavere enn det som er forventet (Bjørnstad & Os, 2018, s. 123). Dette poengteres også i stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10) som sier at det finnes store kvalitetsforskjeller mellom Norges ulike barnehager.

Samtidig som det fremkommer at det er store kvalitetsforskjeller mellom de ulike norske barnehagene, er det en jevn økning av barn som får vedtak om rett til spesialpedagogisk hjelp. I 2020 fikk 3,4 prosent av barnehagebarn spesialpedagogisk hjelp, mens det i 2016 var 2,9 prosent som mottok hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2023). I *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* synliggjøres det at «bra kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Om kvaliteten på det ordinære tilbudet i en barnehage er lav, kan man spørre seg om hvilken effekt det vil ha for barn som har krav på og behov for spesialpedagogisk hjelp at en spesialpedagog kommer ut i barnehagen et par timer i uken.



Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging peker også på en annen utfordring ved dagens praksis. De poengterer at det er flere barn enn dem som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, som har behov for særlig tilrettelegging, og at gjeldende krav om sakkyndig vurdering og vedtak kun vil gi hjelp til et mindretall av dem som har behov for det (Nordahl et al., 2018, s.7-8). Det overnevnte viser til at kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet muligens har innvirkning på det spesialpedagogiske behovet. Når vi ser dette opp mot betydningen av å tidlig stimulere barns kognitive, sosiale, motoriske og emosjonelle ferdigheter for videre utvikling, vil kvaliteten på barnehagetilbudet tydelig påvirke hvordan barn klarer seg videre i livet (Buli-Holmberg, 2012, s. 84). Satt på spissen kan det også stilles spørsmål ved om barns behov for spesialpedagogisk hjelp kan reduseres i takt med økt kvalitet på det allmennpedagogiske barnehagetilbudet. Det overnevnte dilemmaet, som viser til sammenheng mellom kvalitet på det allmennpedagogiske og behov for spesialpedagogisk hjelp, danner grunnlaget for denne studien og oppgaven.

## 1.1 Studiens formål og relevans

Politisk sett har det lenge vært en målsetting å utjevne kvalitetsforskjellene som finnes i utdanningssektoren og å sikre at alle barn og unge får et utdanningstilbud av høy kvalitet (Gottvassli, 2020a, s. 14). Et politisk virkemiddel i arbeidet, for å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet, er regjeringens lansering av kompetansestrategien *Kompetanse i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Strategien har blitt revidert og videreført flere ganger, og kompetanseutvikling, både individuelt og kollektivt, har vært et viktig tiltak i alle versjonene. Et ledd i dette arbeidet er *regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling*, REKOM, som er en nasjonal kompetansesatsing for barnehagesektoren i regi av Utdanningsdirektoratet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Gjennom tett samarbeid med universitet eller høyskole er målet å bidra til at barnehager utvikler sin pedagogiske praksis. I Vestfold og Telemark valgte Statsforvalteren ut satsningsområdet «*et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning*» for prosjektperioden (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). Et felles overordnet mål for nettverket i Skien og Siljan kommune var i prosjektperioden 2019-2022 at barnehagens ansatte utvikler sin kompetanse om tilrettelegging for barn som trenger ekstra støtte. Målet er at denne kompetanseutviklingen skal bidra til å styrke et likeverdig og inkluderende allmennpedagogisk tilbud (G. Høydalsvik, personlig kommunikasjon, 2019). I samarbeid med USN ble pedagogisk analyse sterkt vektlagt i prosjektperioden, og implementeringen av pedagogisk analyse i mange barnehager i Skien og Siljan kommune kan sees som et resultat av regjeringens tiltak knyttet til kvalitetsutvikling av barnehagetilbudet.

I takt med økende fokus på kvalitet og myndighetens etterspørsel av effektive tiltak, har det blitt utformet og lansert en rekke standardiserte pedagogiske programmer<sup>1</sup>. Det omfattende tilbudet og den utstrakte anvendelsen av disse programmene kan indikere at innsatsen for å heve kvaliteten i barnehagesektoren i stor grad skjer ved hjelp av ulike programmer (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7).

Den utbredte bruken av pedagogiske programmer har blitt møtt med kritiske blikk innenfor forskningsfeltet, og Pettersvold og Østrem hevder at programinvasjonen skjedde så raskt at barnehagefeltet mangler faglig beredskap i møte med programmene (2019, s. 9). Uavhengig av kritiske røster må vi avfinne oss med at programmene har kommet for å bli, og for å orientere seg og å kunne ta stilling til de ulike programmene, trengs det mer kunnskap om programmene og bruken av dem. Siden det viser seg at det er stor oppslutning om å bruke pedagogiske programmer i kvalitetsarbeidet i barnehagen (Gotvassli & Vannebo, 2016) vil jeg i denne studien undersøke om bruk av pedagogisk program, i dette tilfellet pedagogisk analyse, kan bidra til å styrke den allmennpedagogiske kvaliteten.

Seland (2020, s. 42) påpeker at det finnes relativt lite forskning på hvordan de enkelte programmene fungerer som praktisk pedagogikk, dvs. hvordan de påvirker arbeidet som skjer i det daglige. Studien min har ikke til hensikt å måle hvilken effekt bruk av programmet har, men å utforske om den har innvirkning på arbeidet med å kvalitetsutvikle det allmennpedagogiske barnehagetilbudet. Slik sett vil studien være et viktig bidrag til forskningsfeltet ved å gi økt kunnskap om hvordan pedagogiske program fungerer som praktisk pedagogikk. I en samlet kunnskapsoversikt over norske studier som omhandler barnehagekvalitet i perioden 2010 til 2021 fremkommer det at hoved andelen av disse tar for seg barnehagens prosesskvalitet og strukturkvalitet, mens relativt få ser på kvaliteten på resultatene<sup>2</sup>. Det påpekes videre at forskning på alle kvalitetsdimensjonene er nødvendig for å få et mer helhetlig bilde av barnehagens kvalitet (Furenes et al., 2023). Da studien min omhandler det helhetlige barnehagetilbudet, kan den være med på å belyse elementer som er av betydning for barnehagens resultat-kvalitet.

---

<sup>1</sup> Begrepet «pedagogiske programmer» blir i oppgaven brukt som en samlebetegnelse for ulike standardiserte metoder, verktøy, konsepter, manualer og programmer.

<sup>2</sup> Hva som ligger under de ulike kvalitetsdimensjonene belyses i kapittel 2.

## 1.2 Problemstilling

Denne studien har til hensikt å se nærmere på barnehagelæreres opplevde sammenheng mellom kvalitetsutvikling av det allmennpedagogiske barnehagetilbudet og bruk av pedagogiske programmer. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan pedagoger stiller seg til bruk av pedagogiske programmer i barnehagen. Er det bevisste valg om hvilke programmer som eventuelt blir benyttet, hvordan brukes disse programmene, og hvordan opplever barnehagelærere at slike programmer påvirker det helhetlige arbeidet i barnehagen? Jeg vil også løfte frem muligheter og utfordringer barnehagelærere erfarer innenfor kvalitetsutviklingsarbeidet i barnehagen. Jeg har valgt å fokusere på bruk av pedagogisk analyse, da dette har vært sterkt vektlagt i Skien kommune i deres regionale kompetansehevingsprosjekt. Ut fra dette har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer barnehagelærere som bruker pedagogisk analyse, at dette verktøyet bidrar i arbeidet med å sikre et godt kvalitativt barnehagetilbud?*

Ut fra problemstillingen min har jeg utformet tre forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse:

- Hva legger barnehagelærere i god kvalitet på barnehagetilbudet?
- Opplever barnehagelærerne at bruk av pedagogisk analyse bidrar til endring av det pedagogiske arbeidet i barnehagen?
- Hvilke faktorer trekker barnehagelærere fram som viktige i arbeidet med pedagogisk analyse og kvalitetsutvikling av det allmennpedagogiske tilbudet?

## 1.3 Tidligere forskning

Gjennom flere internasjonale og nasjonale forskningsprosjekter har betydningen av god kvalitet blitt synliggjort ved å se på sammenhengen mellom barnehagens kvalitet og barns læringserfaringer (Alvestad et al., 2019, s. 15). Forskningsresultatene har gitt oss kunnskap om at barnehager med høy kvalitet kan bidra til positiv utvikling og forebygging av vansker, og at barnehagekvalitet har innvirkning på hvordan barn klarer seg videre i skoleløpet (Brandlistuen et al., 2015; Sylva et al., 2010). For å belyse dette har jeg tatt utgangspunkt i resultater fra forskningsprosjektene *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) og *Blikk for barn*. Avslutningsvis belyser jeg kort Thomas Nordahls forskningsprosjekt *Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (LP-modellen) og ser sammenhengen mellom det systemteoretiske perspektivet modellen bygger på og forskningsresultatene fra *GoBaN* og *Blikk for barn*.

Forskningsprosjektet *Blikk for barn* ble gjennomført i periode 2012-2018, og intensjonen med prosjektet var å få mer forskningsbasert kunnskap om hverdagen i barnehagen for barn under tre år. Forskningsgruppen gjennomførte både kvalitative og kvantitative undersøkelser i søken etter å identifisere og beskrive både strukturelle og prosessuelle sider ved barnehagens virksomhet. De ulike delstudiene gjorde det mulig å se sammenhenger mellom de ulike sidene ved barnehagens virksomhet. Forskningsresultatene fra prosjektet tyder på at kvaliteten på barnehagetilbudet for småbarn ikke er god nok. Det pekes på at det er utfordrende for personalet innenfor de rammene de har til rådighet, å støtte og følge opp barns initiativ og utforskning, og kvaliteten på relasjonelle samspillet mellom ansatte og barn ble trukket frem som et forbedringsområde (Hernes et al., 2019, s. 5).

Resultater fra en undersøkelse gjort i samarbeide med GoBaN-prosjektet tyder på at strukturelle faktorer som bemanningstetthet, gruppestørrelse og faglig kompetanse, har betydning for kvaliteten på det helhetlige barnehagetilbudet. Betydningen av god strukturell kvalitet viser seg særlig betydningsfullt for interaksjoner og relasjonelt samspill mellom barn og ansatte (Winger et al., 2019, 18-19). Resultatene tydeliggjorde at strukturelle forbedringer kan legge til rette for bedre prosesser i barnehagen, og dermed styrke kvaliteten på det helhetlige barnehagetilbudet (Os & Winger, 2019, s. 2-3).

Hovedformålet med GoBaN-prosjektet var å få kunnskap om «*hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva som karakteriserer en god barnehage, og hvilke faktorer som påvirker barns trivsel, måloppnåelse og utvikling*» (GoBaN, u.å.). Hovedstudiens resultater viste at kvaliteten i norske barnehager varierte og at den generelt var lavere enn det som var forventet (Bjørnstad & Os, 2018, s. 123). I det videre arbeidet ble det gjennomført en kvalitativ dybdestudie for å se nærmere på hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet. Studien baserte seg på sosiokulturelle og økologiske teoretiske perspektiver, i tråd med den norske og nordiske barnehagetradisjonen, og bygger på et helhetlig læringssyn der kvalitet skapes i samhandling mellom mennesker, og gjennom gjensidig påvirkning av hverandre og miljøet, jf. Bronfenbrenners (1979) økologiske teori (Alvestad et al., 2019, s. 15; Alvestad & Gjems, 2021, s. 15). Resultatene fra studien peker på at gode barnehager kjennetegnes ved:

- høy kompetanse; flere av barnegruppene hadde to barnehagelærere, samt at flere av styrerne og barnehagelærerne hadde etter- og/eller videreutdanning og at noen av de pedagogiske medarbeiderne hadde fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere.
- profesjonell entusiasme hos personalet ved at de er engasjert og sammen med barna.
- felles mål og visjon for det pedagogiske arbeidet.

- en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning. Det vektlegges «å se barnet» og at personalet støtter og veileder for både emosjonell, kognitiv, sosial og motorisk utvikling.
- en vektlegging av utelek, og å gi barna varierte naturopplevelser og erfaringer i nærmiljøet.
- en klar ledelse av personalgrupper og barnegrupper, hvor strukturering av dagen tilpasses barna.
- deling i mindre grupper.
- både voksen- og barnestyrt aktiviteter; både personal og barn er involvert i pedagogiske prosesser og aktiviteter.
- godt språklig samspill med enkeltbarn og i mindre grupper.
- godt samarbeid, både internt, eksternt og med foreldre/foresatte.
- en vektlegging av barns perspektiv, medvirkning og trivsel (Alvestad & Gjems, 2021, s. 23-26; Alvestad et al., 2019, s. 70-71).

I likhet med resultatene fra *Blikk for barn*, pekte også resultatene i GoBaN- prosjektet på at det var områder i den norske barnehagesektoren som hadde utviklingspotensial. Dette gjaldt blant annet sikring av inkluderende fellesskap og deltakelse, og økt kompetanse om språklig samspill og didaktikk (Alvestad & Gjems, 2021, s. 26).

Sammenhengen mellom ulike faktorer som synliggjøres i forskningsresultatene ovenfor, gjenspeiler den systemteoretiske forståelsen LP-modellen bygger på, der læringsmiljøet betydning vektlegges for barns trivsel, utvikling og læring. LP er en forkortelse for «Læringsmiljø og pedagogisk analyse», og er en pedagogisk analysemodell utviklet av pedagogikkprofessoren Thomas Nordahl gjennom et forskningsbasert utviklingsprosjekt som foregikk fra 2002-2004. I prosjektet ble den pedagogiske analysemodellen implementert i 14 skoler i tre forskjellige kommuner, og hovedmålsettingen i prosjektet var å skape gode betingelser for skolefaglig og sosial læring gjennom etablering av gode læringsmiljøer i skolen.

I prosjektrapporten konkluderes det med at det har vært signifikante positive endringer hos prosjektskolene, sett i forhold til kontrollskolene, både knyttet til læringsmiljø og elevens kompetanse og atferd<sup>3</sup> (Nordahl, 2005, s. 135-139). Den pedagogiske analysemodellen er opprinnelig utviklet for og tilpasset skolen og arbeid med problematferd, men blir også brukt på generell basis og i barnehager.

Funnene i en evalueringsstudie som så på LP-modellen med hensyn til barns utvikling og læring i daginstitusjoner, viser til en liten, positiv endring. Formålet med studien var å se på endringer knyttet til barns språk, atferd og sosiale ferdigheter underveis i implementeringsprosessen av modellen. Oppsummert viste resultatene at barna som gikk i barnehagen under innføringen av modellen hadde noe høyere språkkompetanse og sosiale ferdigheter enn barn som gikk i samme barnehage før modellen ble tatt i bruk. Det ble ikke funnet noen endring knyttet til barnas atferd og væremåte. Det ble videre påpekt at selv om effekten var liten på daværende tidspunkt, kan dette endre seg på sikt da etablering av endringsarbeid og nye arbeidsmetoder krever tid for å få satt seg. Avslutningsvis ble det poengtert at det ikke kunne konkluderes med at den pedagogiske analysemodellen hadde ført til endringene, men at det uavhengig av årsak, er viktig å ta med seg at et bevisst systemrettefokus ser ut til å føre til positive endringer (Lekhal, 2015).

---

<sup>3</sup> Nordahl har høstet kritikk for fremstillingen av resultatenes positive effekt. En gjennomgang av evalueringsstudier, fra både Norge og Danmark, viser at av den faktiske effektstørrelsen på resultatet knyttet til analysemodellen er lav, og at det kun kan dokumenteres at det vises tegn på positiv endring (Ottesen et al., 2013). Det blir også stilt spørsmål om en interessekonflikt, og hvor valide er evalueringene som viser bedring er, når de er utarbeidet av de samme personene og institusjonene som står bak modellen. Kritikken angående forskningens validitet handler også om mangel på fagfelleevaluering og at det bør foreligge uavhengig forskning på bruk av LP-modellen for å få kunnskap om hva som fungerer eller ikke fungerer (Ottesen et al., 2013).

## 2 Teori

I dette kapittelet presenteres de teoretiske rammene som danner grunnlaget for denne masteroppgaven. Først vil systemteori bli introdusert for å gi en forståelse av barnehagen som et komplekst og dynamisk system hvor ulike faktorer samspiller og påvirker hverandre. Deretter vil kvalitetsbegrepet i barnehagen bli belyst med fokus på hvordan kvalitet kan defineres og forstås innenfor barnehagesektoren. Videre ser jeg på barnehagen som en lærende organisasjon, hvor kontinuerlig utvikling og forbedring står sentralt. Avslutningsvis beskrives pedagogisk analyse modellen (PA-modellen) da den danner grunnlaget for studien.

Gjennom en grundig gjennomgang av disse temaene søker dette kapittelet å legge et solid teoretisk grunnlag for de påfølgende analysene og diskusjonene i oppgaven.

### 2.1 Systemteori

Systemteori betegnes av Siporin (1980, sitert i Klefbeck & Ogden, s. 48) som «*an overarching global theory which embraces several limited theories*». Sitatet viser til at systemteori fungerer som en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike vitenskaper (Bø, 2000, s. 15). Opprinnelig ble systemteorien utformet av biologen Ludwig von Bertalanffy og beskriver hvordan de ulike delene i et system er avhengig av hverandre og har betydning for helheten. Den opprinnelige systemteorien inneholder en objektiv beskrivelse av hvordan systemer fungerer og henger sammen, der en del er avgjørende for den neste. Innenfor sosial systemteori er denne tanken videreutviklet til å inkludere tanken om at de ulike delene ikke bare er en del av en helhet, men at de i gjensidig påvirker hverandre (Klefbeck & Ogden, s. 90).

Felles for ulike systemteoretiske perspektiver er nettopp denne tanken om at deltakerne i ulike samspill kan bli påvirket av helheten eller selv kan påvirke helheten. Vi mennesker forholder oss jevnlig til andre, og er daglig deltakere i ulike sosiale fellesskap enten det er innad i familien, på jobb, på skole, i barnehage, på fritidsaktiviteter osv. Hvordan vi handler, hva vi sier og gjør, vil for de fleste være ulikt på de forskjellige arenaene. I settinger som er kjente og hvor vi er trygge, f.eks. i relasjoner med nærpå personer, vil vi ha en annen atferd enn i ukjente settinger. De sosiale fellesskapene setter rammer for hvordan vi handler ved at vi blir påvirket av omgivelsene og konteksten vi befinner oss i, og tilpasser atferden vår deretter (Nordahl, 2012, s. 10). Men det er ikke slik at de sosiale fellesskapene har en ensidig påvirkning på handlingene våre, vi vil også påvirke ulike sosiale systemer gjennom handlingene våre. Denne systemiske forståelsen, som innebærer en interaksjon mellom omgivelser og individ med gjensidig påvirkning, belyses også i

Rammeplan for barnehagen gjennom «*Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Alt henger sammen med alt. En del kan ikke tolkes eller forstås alene, men må ses i sammenheng med en større helhet.

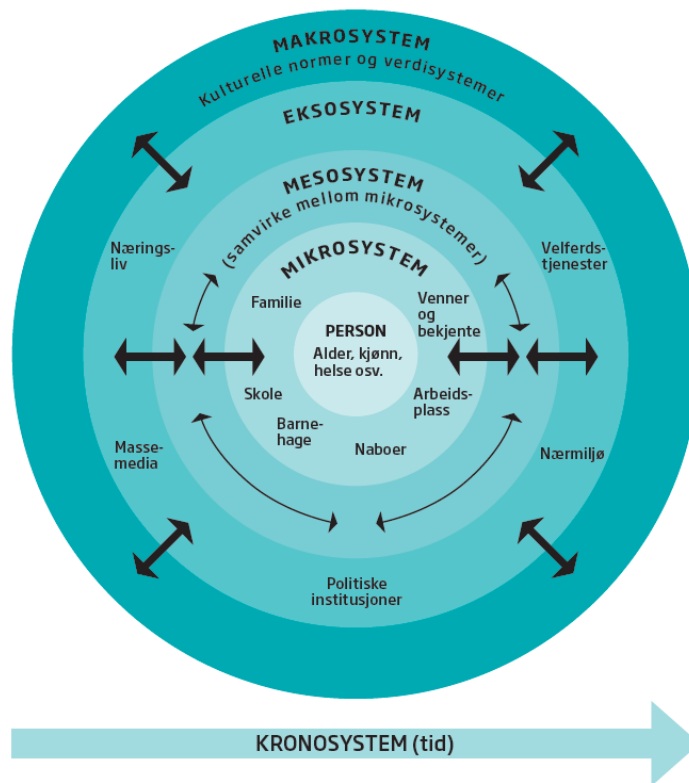
Utfra et systemteoretisk perspektiv vil det være vanskelig å benytte den tradisjonelle årsak-virkning tanken i møte med problemløsning eller kvalitetsutvikling, da kompleksiteten er for stor. Dårlig sosial, språklig eller faglig utvikling kan ikke alene knyttes til individuelle vansker eller forhold, men er også et resultat av interaksjon med omgivelsene og kvaliteten på disse omgivelsene. Det handler ikke primært om individuelle forutsetninger, men om kvaliteten på omgivelsene barnet er en del av. Det er mange faktorer knyttet til det pedagogiske arbeidet i barnehager som har mye større innvirkning og forklaringskraft på barns utvikling enn individuelle forutsetninger. En slik sirkulær tankegang, at de ulike delene av en helhet gjensidig påvirker hverandre, fører oss bort fra en lineær forklaring om at en bestemt årsak alltid fører til en bestemt virkning (Holland, 2013, s. 26-34). Det som fungerer i en setting, vil ikke nødvendigvis ha samme effekt i en annen og liknende setting. Ulike individuelle faktorer og ulike kontekster vil påvirke hva som fungerer i den bestemte situasjonen.

Hvis vi tenker oss barnehagen eller en avdeling som et system, vil deltakerne innenfor systemene også bli påvirket av ytre rammefaktorer, som for eksempel barnehagens økonomi, krav fra foreldre eller nasjonale føringer. Ytre faktorer vil på den måten ha en indirekte påvirkning på miljøet hvor barnet befinner seg. Denne tilnærmingen blir belyst i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) der han viser til at de ulike systemene vi er en del av, påvirker oss, men at forbindelsen mellom disse systemene også er av betydning (Bø, 2000, s. 158).

### 2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I det utviklingsøkologiske perspektivet vektlegger Bronfenbrenner betydningen av det gjensidige samspillet mellom barnet og omgivelsene rundt. Det tas stilling til både de nære systemene som barnet er en del av, men også de mer perifere systemene (Bø, 2000, s. 158). I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fremstilles barnets omgivelser utfra fire ulike nivåer, eller systemer, der alle i større eller mindre grad, direkte eller indirekte, er av betydning for barnets utvikling.





Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Utdanningsforskning, 2015).

Den innerste sirkelen i modellen, mikrosystemet, representerer de settingene eller arenaene barn ferdes i og er en del av. Dette kan være familien, fotball-laget, barnehagen osv. Barn tilhører flere mikromiljøer samtidig, og den neste sirkelen i modellen, mesosystemet, representerer forbindelsen mellom de ulike mikromiljøene. Forholdet mellom hjem-barnehage, barnehage-lekekamerater, lekekamerater-fritidsaktiviteter er eksempler på typiske mesosystemer. Barns opplevelser og utvikling påvirkes også av mer indirekte faktorer som skjer på andre arenaer og i andre miljøer, men som barnet ikke er en direkte del av. Dette defineres som eksosystemet, om omhandler hendelser eller beslutninger som berører personer eller arenaer barnet er i kontakt med. Det ytterste systemet i modellen er makrosystemet og representerer sider ved samfunnet som indirekte har betydning for barnets opplevelser (Bø, 2000, s. 158-166). I sin siste versjon av modellen la Bronfenbrenner til kronosystemet. Dette systemet viser til hvordan tid og varig eksponering for ulike miljøer og hendelser kan påvirke et eller flere av de andre systemene og barns utvikling (Utdanningsforskning, 2015).

## 2.2 Kvalitet i barnehagen

Barns tidlige erfaringer har stor innvirkning på videre utvikling, og forskning viser at barn er spesielt mottakelige for stimulering i småbarnsalderen. Disse årene, ofte omtalt som «den sensitive

fasen i barns liv», er også de årene barna går i barnehagen, og forskningsfunn viser overordnet at det er fordeler ved å gå i barnehager med god kvalitet. Kvaliteten på barnehagetilbudet vil både påvirke barnas hverdag «her-og-nå», men vil også ha betydning for den videre utviklingen (Lekhal et al., 2016, s. 34-35).

Barnehagens formålsparagraf (Barnehageloven, 2005, §1) gir de overordnede føringene for barnehagens innhold og oppgaver: «*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. [...] Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. [...]*». Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) utdypet de overordnede bestemmelsene i barnehageloven, jf. § 1-5, og gir utfyllende føringer om barnehagens innhold og oppgaver. Grad av etterlevelse av disse ulike myndighetskravene, vil være med på å definere kvalitet i den enkelte barnehage.

### 2.2.1 Kvalitetsbegrepet i barnehagen

Kvalitet er et komplekst og sammensatt begrep (Alvestad & Gjems, 2021, s. 15), og det finnes ingen universell definisjon på hva god barnehagekvalitet er. Det som kjennetegner begrepet kvalitet i generell forstand er at det viser til en tings måte å være på eller til grad av egenskaper (Det norske akademis ordbok, u.å). Kvalitet kan i så måte dreie seg om vurdering og måling av bestemte kriterier, men også om subjektive opplevelser. Dette viser at kvalitetsbegrepet kan ilegges en kvantitativ og kvalitativ betydning.

Ifølge Kvistad og Søbstad (2005, s. 28) vil en kvantitativ vurdering av kvalitet baseres på målinger, rangeringer og sammenligninger av tall, som er definert ut fra forhåndsbestemte kriterier. Ulike spørreundersøkelser, sånn som medarbeiderundersøkelse og foreldreundersøkelse, vil være eksempler på en kvantitativ vurdering av kvalitet. Med utgangspunkt i svarene som gis vil det være mulig å rangere resultatene og danne seg et bilde av aktørenes opplevelse av kvalitet på de forhåndsdefinerte områdene. Slik det fremstår tar både en kvantitativ og kvalitativ vurdering utgangspunkt i opplevelser, men der hvor kvantitative vurderinger tar utgangspunkt i forhåndsbestemte kriterier, baseres en kvalitativ vurdering på forventningene den enkelte har til barnehagen, hvordan den enkelte opplever at barnehagen svarer til de subjektive forventningene. Og det er i denne subjektive opplevelsesvurderingen hovedutfordringen knyttet til definering av barnehagekvalitet ligger. Ulike aktører vil ha forskjellige krav, forventninger og oppfatninger av hva en god barnehage er, og disse individuelle forutsetningene vil være utgangspunkt for hva de

definerer som god kvalitet. Gottvassli (2020b, s. 22) viser til at kvalitet kan betraktes utfra ulike perspektiv:

- ovenfra og inn – hva mener politikerne er god kvalitet?
- utenfra og inn – hva vektlegger foreldrene i møte med barnehagen?
- innenfra – hva vektlegger de ansatte?
- nedenfra og inn – hva er viktig for barna og for at de trives?

Den individuelle og subjektive forståelsen av ulike aktørers kvalitetsvurdering fremheves også i Kvistad og Søbstdads (2005, s. 29) definisjon på barnehagekvalitet: «*Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes, og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er*». I tillegg til å ta høyde for forskjellig vurderingskriterier hos ulike aktører, ligger det innforstått at det også er noen samfunnsmessige og faglige krav og kriterier som skal oppfylles og som vil ha betydning for kvaliteten (Gottvassli, 2020b, s. 23). NOU 2012:1 «Til barns beste» har i sin beskrivelse av barnehagekvalitet også inkludert barn og foreldres lovfestede rett til medvirkning ved å erstatte opplevelse med tilfredstillelse: «*Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov*» (NOU, 2012:1, s. 56).

«Helheten av egenskaper» omfatter alle sider ved barnehagens organisering, og inkluderer både bygningsmasse, personalet, barna, det fysiske og organisatoriske miljøet, lovpålagte krav og føringer, og ulike ressurser barnehagen råder over. Kvaliteten vil derfor påvirkes av både interne og eksterne variabler. For å kunne vurdere ulike sider ved barnehagens kvalitet er det innenfor forskning vanlig å dele kvalitet inn i de tre dimensjonene; prosess-, struktur- og resultatkvalitet (Sylva et al., 2010).

#### 2.2.1.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet refererer til barnehagens rammebetingelser, som inkluderer både materielle og menneskelige ressurser. Dette omfatter regulerte aspekter som eierforhold, bemanningsnorm, pedagognorm, gruppeorganisering, ansattes og ledelsens kompetanse, oppholdstid, åpningstider, og utforming og areal av det fysiske miljøet (Lekhal et al., 2016, s. 15). Disse faktorene kan ses på som de uttalte behovene hos samfunnet og barnehagens brukere, jf. NOUs beskrivelse av kvalitet (2012:1, s. 56).

Forskningsfunn viser til at personalets kompetanse, barnehagens gruppestørrelse og bemanningstetthet er de strukturelle faktorene som har størst betydning for barns utvikling og for barnehagetilbudets helhetlige kvalitet. Spesielt blir personalets kompetanse fremhevet som viktig for å sikre kvalitet i barnehagen, men resultatene fra GoBaN-studien peker på at høy kompetanse ikke kompenserer for andre strukturelle faktorer (Alvestad, 2021, s. 41). Eksempelvis vil store barnegrupper og lav bemanningstetthet påvirke kvaliteten til tross for høy kompetanse hos personalet. Pianta et al. (2010, sitert i Lekhal et al., 2016, s. 36) hevder at det finnes lite forskning som tyder på at strukturkvaliteten har betydning for barns utvikling utover at det påvirker prosesskvaliteten. Eksempelvis vil ikke høyere bemanningstetthet i seg selv nødvendigvis være positivt for barna, men det kan tilrettelegge for bedre rammebetingelser for prosessene som skjer i barnehagen. Økt bemanning kan gi mulighet til å dele i mindre grupper, og de ansatte kan få mer tid til å fordype seg i lek og samspill med barna. Det er i midlertidig ikke automatisk at høy strukturkvalitet fører til høy prosesskvalitet. Strukturkvalitet kan legge til rette for gode prosesser, men kvaliteten på prosessene avhenger av hvordan arbeidet utføres (Lekhal et al., 2016, s. 38).

#### 2.2.1.2 *Prosesskvalitet*

Der strukturkvalitet viser til hva barnehagen inneholder, viser prosesskvaliteten til hvordan dette blir gjennomført i praksis. Det dreier seg om prosessene som skjer, om kvaliteten på de daglige aktivitetene, interaksjonene og erfaringene som barna har i barnehagen (Alvestad & Gjems, 2021, s. 17). Elementer som omhandler prosesskvalitet er tilrettelegging av lek og læringsaktiviteter, sosial- og emosjonell støtte, inkludering, deltakelse, medvirkning, kommunikasjon og relasjoner mellom ansatte, foresatte og barn, og mellom barna seg imellom (Lekhal et al., 2016, s. 16). Knyttet opp mot NOU 2012:1 sin beskrivelse av kvalitet, vil brukernes opplevelse relateres til de underforståtte behovene og handle om faktorer ved barnehagens prosesskvalitet.

Sagt med andre ord handler prosesskvaliteten om hvordan barnehagen oppfyller samfunnsmandatet sitt, om hvordan de utfører kravene og forventningen gitt av Rammeplanen og Barnehageloven, men også om den relasjonelle kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Storli og Myrvang (2021, s. 108-109) påpeker at en god atmosfære i barnehagen legger grunnlaget for barns trivsel, utvikling og læring. Deres forståelse av atmosfære er at den blir skapt i samspill mellom mennesker, og kan slik ses i sammenheng med den relasjonelle samspillskvaliteten som er avgjørende for barnehagens prosesskvalitet. Barnehagens atmosfære viser til de ansattes væremåter ovenfor barna, og omhandler deres engasjement, tilstedeværelse, sensitivitet, tilnærming, lekenhet og støtte. En god atmosfære gjenspeiles av at ansatte og barn viser en gjensidig glede over å være sammen, og det er personalet som har ansvar for å skape positive samspill og en god atmosfære

(Storli & Myrvang, 2021, s. 109). Samlet sett vil barnehagens prosesskvalitet handle om hvordan barnehagen, i utførelsen av føringsbelagte oppgaver, klarer å skape et fellesskap preget av trygghet, omsorg, anerkjennelse og medvirkning.

### 2.2.1.3 Resultatkvalitet

Resultatkvalitet tar utgangspunkt i forventningen om at barnehagen skal ha en positiv effekt på barns utvikling, læring og danning, at barnehagen har betydning for barns generelle utvikling og psykososiale fungering (Gottvassli, 2020a, s. 68). Koblet opp mot Rammeplanens beskrivelse av barnehagen som pedagogisk virksomhet vil resultatkvalitet kunne vurderes utfra hvilken grad barnehagen oppnår å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med lovpålagte føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Resultatkvalitet kan defineres som den kombinerte effekten av struktur og prosesskvalitet, og hvordan disse utfyller og påvirker hverandre, er av betydning for barns trivsel og utvikling (Alvestad & Gjems, 2021, s. 17; Gotvassli, 2020b, s. 26). Ulike forskningsresultater kan være med å belyse sammenhengen mellom barnehagens struktur-, prosess- og resultatkvalitet. I sin studie av interaksjonskvalitet i førskolen, viser Howard og hans med-forskere (2018) til funn som indikerer at samspillskompetanse har større betydning for kvalitet enn strukturelle faktorer. På den andre siden viste GoBaNs hovedstudie at strukturelle faktorer som både høy voksentetthet og pedagogtetthet ser ut til å påvirke kvaliteten positivt (Bjørnstad & Os, 2018, Løkken et al., 2018). Satt sammen vil funnene av de ulike studiene indikere at god strukturkvalitet, med høy bemanning- og pedagogtetthet, bidrar til å skape rom for gode interaksjoner og samspill.

## 2.2.2 Betydningen av kvalitet i barnehagen for barns utvikling

I rapporten «Et jevnere utdanningsløp» blir betydningen av de ulike utdanningsinstitusjonenes kvalitet fremhevet ved at ekspertgruppen mener at barnehage, skole og SFO kan jevne ut sosiale ulikheter (Løken et al., 2024). Med utgangspunkt i nyere forskning viser ekspertgruppen til at norske barnehager har en middels kvalitet, og at dette ikke er godt nok for å sikre positiv utvikling hos sårbare barn. De trekker blant annet frem at de opplever at det arbeides lite systematisk med lek og aktiviteter<sup>4</sup>, og at den tidvis lave bemanningen er utfordrende. Ekspertgruppen ser behov for å øke kvaliteten, og anbefaler ulike tiltak som er rettet mot både barnehagens struktur- og prosesskvalitet, hvorav full bemanning i hele barnehagens åpningstid og systematisk profesjonsutvikling er to av dem (Løken et al., s. 133-134).

---

<sup>4</sup> Ekspertutvalget har høstet for kritikk vektleggingen av lekbasert læring (Utdanningsforbundet, 2024, s. 5).

Kvalitetsutvikling i barnehagen er en kontinuerlig prosess, der målet til enhver tid er å gi barna gode og varierte opplevelser som fremmer utvikling og danning. I møte med et samfunn som hele tiden er i endring, er kritisk refleksjon, vurdering, tilegnelse av ny kunnskap og endringsvillighet en nødvendighet. Dette kan ses i sammenheng med føringene om at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

## 2.3 Barnehagen som lærende organisasjon

«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Utdraget fra Rammeplanen viser til myndighetenes krav om at barnehagen skal være en lærende organisasjon. I dokumentet gis det ingen videre forklaring av hva som legges i begrepet, men gjennom bruken av «oppdatere seg» gis det implisitt en forståelse av at det omhandler læring og endring. Kravet om barnehagen som lærende organisasjon fremheves også i andre offentlige dokumenter, som i stortingsmeldingen *Fremtidens barnehage* (Meld. St. 24) og i *Kompetanse for fremtidens barnehage, Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025* (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Kort oppsummert kan vi si at det handler om at barnehagen må utvikle og endre seg i takt med nye krav og forventninger (Wadel, 2023, s. 291).

### 2.3.1 En lærende organisasjon

Peter Senge (1990, s. 3) definerer en lærende organisasjon som: «*Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together*».

Definisjonen peker på at en lærende barnehage kjennetegnes ved kollektive lærings- og endringsprosesser, der gjensidig kunnskapsdeling og refleksjon danner grunnlag for ny kunnskap og praksis. Elementer som kritisk refleksjon, fellesskap, endringsvillighet og fagliggjøring er vesentlige kjennetegn ved en lærende barnehage (Wadel, 2023, s. 292-293), og utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i en opplevd avstand mellom ønsket mål og visjon og gjeldende praksis, gapet mellom visjon og realitet (Mostad et al., s. 36).

Senge (1990) skriver at utviklingen av en lærende organisasjon forgår gjennom fem disipliner (utviklingsområder) som utvikles parallelt.

1. *Personlig mestring* handler om individuell visjon og endringskompetanse. Det å ta stilling til ønsket situasjon og hva som må til for å komme dit, for så å være villig til å gjøre det som trengs.
2. *Mentale modeller* handler om å være bevisst ulike virkelighetsforståelser og antakelser, belyse dem og reflektere i fellesskap.
3. *Felles visjon* handler om å skape en felles målsetting med utgangspunkt i de ulike individuelle ønskene.
4. *Gruppelæring* handler om å lære å lære i fellesskap, og å dele individuell kunnskap og erfaring med hverandre.
5. *Systemtenkning* binder de foregående disiplinene sammen, og handler om en helhetsforståelse der alt henger sammen.

I tillegg vil gjensidig tillit, åpenhet og informasjon, og lederens rolle være av stor betydning i arbeidet med å være en lærende barnehage (Gotvassli, 2019, s. 31).

## **2.4 Utviklings- og endringsarbeid i barnehagen**

Endrings- og utviklingsarbeid er en forutsetning for at barnehagen skal kunne være en lærende organisasjon. Endringer vil forhåpentligvis føre til forbedringer, som igjen er grunnlaget for videre utvikling. Innenfor barnehagesektoren vil stadige nye krav og forventninger, samt ulike krav fra forskjellige aktører, føre med seg et behov om kontinuerlig utvikling for å imøtekomme og innfri disse (Wadel, 2023, s. 29). En kan si det slik at utvikling av en lærende barnehage er en kontinuerlig prosess bestående av mindre endrings- og utviklingsarbeid. Disse mindre endrings- og utviklingsarbeidene tar for seg ulike definerte behov ved barnehagens arbeid, og vil kunne betraktes som en egen prosess, men også som en del av en overordnet prosess.

Utviklingsarbeid kan forstås som et systematisk arbeid, som tar utgangspunkt i eksisterende kunnskap for å forbedre gjeldende praksis (Sunnevåg & Andersen, 2012). Det omhandler både mindre og større endringsprosesser, og tar utgangspunkt i et opplevd behov for forbedring. Endringsprosesser kan deles opp i tre overlappende faser; initiering, implementering og institusjonalisering (Mostad et al., 2021, s. 42).

Initieringsfasen handler om å avdekke barnehagens forbedringsområder, avklare hvilke behov det er for endring, samt å komme frem til hvordan en skal jobbe mot dette. Det synliggjøres et sprik mellom ønsket praksis og nåværende praksis, og så legges det en plan for hvordan man skal kunne tette dette spriket. Det kan være flere måter å gjøre dette på, men medvirkning og drøfting i

fellesskap fremstår som vesentlige momenter for hvor godt man lykkes med endringsarbeidet (Hannevig & Valsø, 2010, s. 119). Hvis utviklingsarbeidet blir pålagt ovenfra uten involvering fra personalet, kan det ofte oppstå motstand og lite lojalitet til det som blir besluttet, som videre kan føre til en lite vellykket endring. Inkludering i beslutningsprosessen, gjennom drøfting av utfordringer og mulige tiltak, vil kunne bidra til motivasjon og entusiasme hos personalet, selv om den endelige beslutningen blir tatt av leder (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 22-23). Behovet for en felles visjon, en felles forståelse av hvor vi skal og hvordan det skal gjøres, fremheves av Mostad et al. (2021, s. 103) som mener at dette danner selve grunnlaget for en vellykket endring. Personalets opplevde behov for endring er også av betydning for hvor godt endringsarbeidet lykkes, da det vil påvirke personalets grad av entusiasme og involvering i prosessen (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 28).

I implementeringsfasen gjennomføres selve endringen, en gjennomfører de endringstiltakene som kreves for å nå de målene som er satt. For å sikre systematikk i arbeidet bør det utarbeides en implementeringsplan som inneholder visjon og målsetting for arbeidet, og som viser konkret hva man skal gjøre og lære og hvordan man skal gjøre det. Planen bør også omfatte rolleavklaringer og tidsaspekt for arbeidet (Wadel, 2023, s. 262).

Institusjonaliseringsfasen refererer til perioden etter at selve endringsarbeidet er gjennomført. Denne fasen fokuserer på å sikre at endringene som er innført får en varig effekt, slik at de blir en integrert del av den etablerte praksisen (Mostad et al., 2021, s. 44). Målet er å sørge for at endringene opprettholdes over tid, og man ikke faller tilbake til tidligere praksis. Denne fasen anses som helt avgjørende for om endringen blir vellykket eller ikke, og en stor utfordring ved endringsarbeid, er at det ikke avsettes nok tid til at endringen blir en naturlig del av praksisen (Wadel, 2023, s. 262).

#### 2.4.1.1 *Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*

Barnehagens ledere har det overordnede ansvaret for å utvikle barnehagen i tråd med krav og føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017), og betydningen av deres ledelse vil igjen påvirke hvordan man lykkes med dette. De skal ha kunnskap om barn og deres utvikling, men også om ledelse av medarbeidere og endringsprosesser. De må hele tiden ta skjønnsmessige vurderinger i henhold til krav, enkeltindivid og fellesskapet, og videre beslutte hva som skal vektlegges. De skal vurdere, planlegge, gjennomføre og evaluere. De må balansere mellom struktur, kontroll og fleksibilitet. Dette handler om didaktisk kompetanse (Gunnestad, 2019), og blir av Børhaug et al. (2018) trukket frem som et viktig element for å styrke barnehagelærers pedagogiske praksis.



Ledelse knyttes gjerne opp mot å oppnå resultater gjennom andre (Wadel, 2023, s. 83). Ledelse kan slik sett ses på som en prosess hvor leder skal motivere og veilede personalet mot å nå felles mål og visjon. En kan ikke dra lasset alene, det må gjøres som et team. Men hva er god ledelse?

Med utgangspunkt i ulike ledelsesteorier kombinert med teologiske og filosofiske teorier argumenterer Brunstad (2009) for at god ledelse er klok ledelse. I likhet med Biesta (2010) henviser han til Aristoteles forståelse av praktisk visdom (prohnesis) og praktisk kunnskap (poiesis) som en nødvendighet for god ledelse og god praksis (Brunstad, 2018). Både Biesta (2010) og Brunstad (2018) trekker frem at god praksis og god ledelse avhenger av både kompetanse og dømmekraft. Faglig kompetanse er ikke alene tilstrekkelig for å utøve godt lederskap. Med dømmekraft viser Biesta (2010) til det å kunne vurdere hva som skal gjøres i møte med ulike situasjoner. Dette beskriver han som praktisk kunnskap og praktisk visdom ervervet gjennom erfaringer, hvor både verdier og holdninger, personlige kvaliteter og egenskaper er av betydning for valgene man tar. Sett opp mot Brunstad vil man kunne dra sammenligning mellom dømmekraft og klokskap. Han skiller mellom å gjøre ting riktig, og det å gjøre de riktige tingene. En klok leder har forståelse for det unike i enhver situasjon, og evne til å forene kunnskapsbevissthet med situasjonsbevissthet. Han definerer klokskap som «*evnen til å handle og til å treffe riktig avgjørelser i konkrete situasjoner*» (Brunstad, 2009).

## 2.5 Pedagogiske programmer

Mye tyder på at pedagogiske programmer har blitt en naturlig del av det pedagogiske arbeidet i norske barnehager. I studien *Kvalitet som masteridé i barnehagen* svarte 74 % av de spurte styrerne i barnehagene at de i noen eller stor grad benytter seg av pedagogiske programmer (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 28). Myndighetene, eiere, foresatte, ansatte og samarbeidspartnere har stadig økende krav og forventninger til barnehagen og til barnehageansattes profesjonsutøvelse. Det forventes at de skal løse mange praktiske, administrative og pedagogiske oppgaver samtidig, i en hverdag der tid og bemanning er en mangelvare. Mange barnehageansatte etterlyser både tid til å snakke sammen og til å samarbeide om det pedagogiske arbeidet, og tid til å være delaktige sammen med barna (Ghosh & Pålerud, 2021).

En stor del av de pedagogiske programmene selges inn på markedet som evidensbaserte, at de gjennom forskning kan vise til dokumenterbar og god effekt på barns utvikling og læring (Børhaug et al., 2018, s. 219). Det å implementere forskningsbaserte pedagogiske programmer som kan vise til dokumentert effekt, gir mange barnehager en trygghet om at arbeidet som gjennomføres er faglig godt forankret (Seland, 2020, s. 11). Satt i sammenheng med økte krav og forventninger kan det

tyde på at den utbredte bruken av pedagogiske programmer er et resultat av behovet for å effektivisere og samtidig sikre en faglig forankring av det pedagogiske arbeidet (Gottvasli & Vannebo, 2016, s. 28). Andre begrunnelser som utpeker seg knyttet opp mot bruk av pedagogiske programmer, er et opplevd behov for hjelp, ønske om en felles pedagogisk plattform, og tilgang på flere verktøy og metoder (Seland, 2020, s. 57-71).

I kjølvannet av denne «programpraksisen» har ulike forskere stilt seg kritiske til både programmenes innhold og praksisen de fører med seg (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 12). Et aspekt som har vært, og fortsatt er kritisert, er den overnevnte praksisen med å definere programmene som evidensbare. Kritikken dreier seg både om programmenes påståtte effekt, manglende og diffus vitenskapelig forankring og kontekstuavhengighet (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 20-23).

Ofte blir disse programmene pålagt de ansatte ovenfra, enten fra eier eller arbeidsgiver, og en del av debatten rundt bruk av ulike programmer går ut på at det brukes store mengder ressurser på noe de ansatte selv ikke har bedt om, samtidig som mange opplever at programmene bygger på andre verdier og har et annet syn på barn enn det de selv er etisk forpliktet til (Østrem, 2022).

Debatten ble løftet opp på Stortinget i mars 2022 ved at stortingsrepresentant Freddy André Øvstegård stilte spørsmål til kunnskapsminister Tonje Brenna om det var fornuftig at det offentlige støtter og finansierer utvikling og utbredelse av standardiserte programmer. Han begrunner spørsmålet sitt ved å belyse flere sider av den pågående debatten omkring pedagogiske programmer. Han påpeker blant annet at mange av programmene opprinnelig er utviklet for å løse utfordringer knyttet til spesifikke behov, men at de er videreført til det allmenne og skal kunne gjelde alle. Kritikken som her fremsettes er at disse standardiserte programmene fører til et instrumentelt syn på barn. Tanken om at en viss metode eller måte å jobbe på vil ha positiv innvirkning på barn uavhengig av kontekst, vil kunne medføre et objektivt syn på barn og deres utvikling. Dette bryter med nasjonale føringer og rammeplanens verdigrunnlag som vektlegger barn som medvirkende og skapende i egen hverdag. Han problematiserer også det faktum at mange av programmene selges inn som evidens- og forskningsbaserte, uten at en med sikkerhet kan si at de faktisk fungerer da resultatene vanligvis er selvrappporterende fra dem som har brukt programmet (Øvstegård, 2022). Kunnskapsministeren åpner svaret sitt med å «*understreke at det ikke finnes nasjonale pålegg om å bruke ulike programmer eller metoder for å jobbe godt og systematisk med barnehage- og skolemiljøet*» (Brenna, 2022). Hun viser til ulike nasjonale støtteressurser og kompetanseutviklingstiltak, og poengterer at det er opp til den enkelte barnehage og skole å vurdere ulike behov og igangsette hensiktsmessige tiltak (Brenna, 2022). Doktorgradsstipendiatene Anniken

Lind og Elin Førde opplevde kunnskapsministerens svar på spørsmålet som unnvikende, og stiller seg kritiske til at hun overlater ansvaret for bruk av ulike programmer til den enkelte barnehagelærer samtidig som programmene ofte pålegges fra høyere hold. Gjennom kronikken «*Timeout? Ignorering? Vi tror kunnskapsministeren har bedre ønsker for barn i barnehage*» argumenterer de for at bruk av standardiserte pedagogiske programmer kan være i konflikt med barnehageansattes profesjonsutøvelse. De problematiserer også at programmene «selges» inn til barnehagen som et forebyggende verktøy og at nyere forskning indikerer at stort fokus på tidlig innsats og forebygging kan føre til flere avvik (Lind & Førde, 2022). Når man leter etter problemer så finner man dem, og med «forebyggingsbriller» på, kan fort normale utfordringer defineres som problematiske (Seland, 2020, s. 19).

Det foregående gir et lite innblikk i den pågående debatten omkring bruk av standardiserte pedagogiske programmer og de ulike spenningene som oppstår i møte mellom programmene og praksis. De kritiske røstene er viktige bidrag for å sikre at profesjonsutøvere har den nødvendige kunnskapen som trengs for å vurdere om programmer de møter eller tilbys er i tråd med deres og barnehagens etiske ansvar og verdigrunnlag.

## **2.6 Læringsmiljø og pedagogisk analyse – LP-modellen**

Ifølge Nordahl (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 01:06) handler et godt og inkluderende læringsmiljø i barnehagen om at alle barn skal oppleve å være språklig, sosialt og personlig inkludert i barnehagens læringsmiljø. Det å delta aktivt i språklig i fellesskapet sammen med de andre, utvikle språket og oppleve å lære et språk, er vesentlig for å ta del i det sosiale fellesskapet og opplevelsen av å være inkludert. Det er gjennom språket vi kommuniserer og samhandler med andre. Det å føle seg sosialt attraktiv, det å ha en venn, være en del av fellesskapet, er kanskje den viktigste faktoren for at barn skal ha det bra i barnehagen. Ingen skal føle at de står utenfor, men oppleve at de hører til og er en del av fellesskapet. Og det er denne personlige opplevelsen av å høre til på en slik måte at det er viktig for andre at en er der, som Nordahl (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 02:55) beskriver som det å være personlig inkludert. Disse tre dimensjonene rundt inkludering, det å være både språklig, sosialt og personlig inkludert, handler om aktiv deltakelse i fellesskap, og gode barnehager er gode fellesskap. Nordahl (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 03:30) poengterer at det å skape gode fellesskap handler om å utvikle gode og inkluderende læringsmiljø, og at disse fellesskapene er helt avgjørende for læring og utvikling.

Det er godt å være i gode fellesskap, og deltakelse i inkluderende læringsmiljø fremmer blant annet demokratiske verdier ved at barn blir hørt og sett, det gis rom for medvirkning. Dette er i tråd med

rammeplanens føringer som vektlegger barns rett til å oppleve demokratisk deltakelse gjennom å ytre seg, bli hørt og medvirke til barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Deltakelse i inkluderende læringsmiljø fremmer også læring, sosial utvikling og positiv identitetsskaping. I bred forstand er læring og utvikling hos barn og unge et resultat av interaksjon med omgivelsene og kvaliteten på disse omgivelsene, slik det også fremstilles i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv. Men hva er det som gjør at det går bra et sted og mindre bra et annet sted? I arbeidet med å prøve å fange opp denne kompleksiteten, finne ut hva som er gode strategier og effektive tiltak, er det nødvendig med gode analyser i de aktuelle situasjonene, og til hjelp i dette arbeidet har Nordahl (2005) utviklet en systemteoretisk analysemodell.

### 2.6.1 Pedagogisk analyse

Formålet med bruk av modellen er å både å få en større forståelse av faktorer som utløser, påvirker og opprettholder vansker eller utfordrende situasjoner, men også å analysere og videreutvikle den pedagogiske praksisen. Det er en modell for analyse og tiltaksutvikling utviklet på bakgrunn av forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2012). Analysemodellen<sup>5</sup> inneholder ingen ferdige prinsipper eller metoder som kan løse ulike utfordringer, men hensikten er at en systematisk bruk av modellen og prinsippene for analyse, vil føre til at tiltakene som settes er relevante, spesifikke og effektive. Nordahl (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 36:33) spesifiserer at pedagogisk analyse ikke er en ferdig metode, tiltak eller strategi, men et verktøy for å analysere ulike typer av utfordringer i læringsmiljøet. Det er ikke sånn at når man benytter pedagogisk analyse, at man umiddelbart vil vite hva man skal gjøre, men det er et systematisk og forskningsbasert virkemiddel for å komme frem hva en bør gjøre og hvilke tiltak som vil være hensiktsmessige.

I tillegg vil bruk av pedagogisk analyse åpne opp for refleksjon over egen praksis, som igjen kan føre til nye perspektiver på gamle og kjente mønstre (Nordahl, 2005, s. 46). Det kan tas analyser av situasjoner som fungerer bra (suksessanalyser), av situasjoner som har fungert bedre før eller av situasjoner som er utfordrende. Hva er det ved vår praksis som kan forklare situasjonen vi er i? Det handler om å se seg selv i speilet, og ikke ut gjennom vinduet. På denne måten skal analysemodellen bidra til å se innover slik at vi ikke leter etter årsaksforhold utenfor det systemet hvor situasjonen eller utfordringen opptrer. Et hovedprinsipp i pedagogisk analyse er å se på den sosiale situasjonen som et lukket system (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 28:00). Med det menes at når vi skal analysere det som foregår, f.eks. på en bestemt avdeling i barnehagen, så vil hendelser og årsaker utenfor avdelingen ha liten påvirkningskraft på det som skjer innad på avdelingen. Det

---

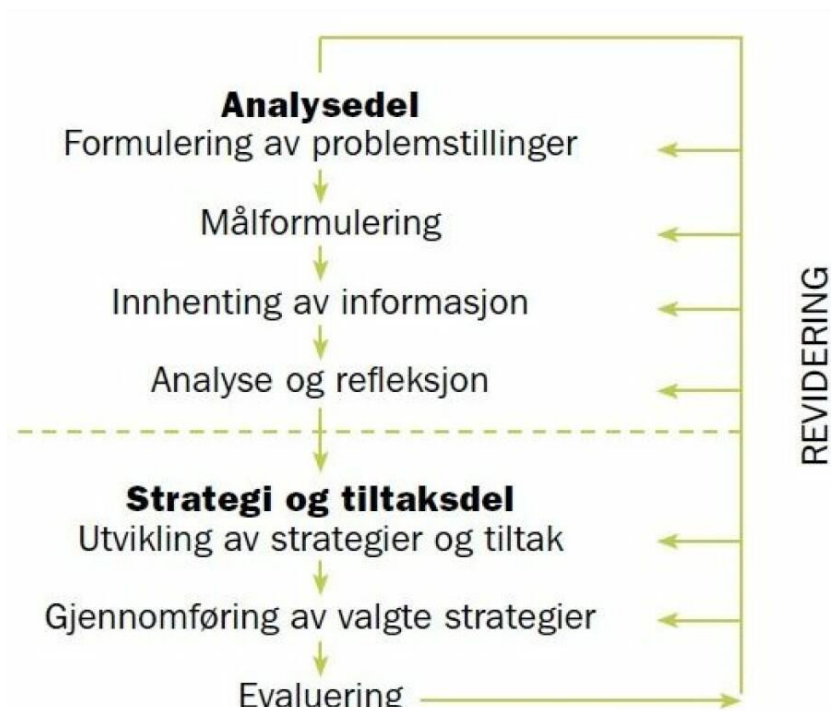
<sup>5</sup> Videre i oppgaven bruker jeg PA-modellen når det refereres til analysemodellen.

betyr ikke nødvendigvis at de er irrelevante for det som skjer innad på avdelingen, men disse kan vi ikke automatisk gjøre noe med, og vil derfor gi lite pedagogisk informasjon om hva som kan endres. Det vi umiddelbart får gjort noe med, er det som skjer innenfor avdelingen.

Selv om det prinsipielt er viktig å betrakte den aktuelle situasjonen som et lukket system, vil det i noen sammenhenger være behov for å se på flere sosiale systemer samtidig når vi analyserer barns atferd og handlinger. Hendelser i et sosialt system vil kunne påvirke det som skjer i et annet sosialt system (Nordahl, 2012, s. 18-19). Et eksempel på dette kan være at barn som opplever en aggressiv foreldrestil på hjemmebane, ofte er i konflikt med andre barn i barnehagen. Barnet tar med seg kjente samhandlingsmønstre inn i et annet sosialt system. I en slik situasjon er det lite sannsynlig at relasjonene på hjemmebane alene kan forklare utfordringene i barnehagen, og krever at det jobbes parallelt med å endre mønstre og strukturer på begge fronter. En slik tilnærming kalles et multisystemisk perspektiv, og gjør at vi noen ganger må forholde oss til og arbeide med flere sosiale systemer samtidig for å bidra til positiv utvikling (Nordahl, 2012, s. 19).

## 2.6.2 Beskrivelse av den pedagogiske analysemodellen

Analysemodellen (figur 1) kan ses på som en oppskrift eller systematisk beskrivelse av hvordan personalet skal gå frem i endringsarbeid. Den er delt opp i ulike faser og deler i en bestemt rekkefølge. De to hoveddelene består av en analysedel og en strategi- og tiltaksdel, og det er avgjørende for resultatet av den pedagogiske analysen at fasene gjennomføres i den rekkefølgen de er beskrevet. Det kan være fort gjort å hoppe til strategi- og tiltaksdelen av modellen fordi en gjerne vil snakke om det en skal gjøre, men den stiplede linjen i modellen symboliserer at det som er over denne linjen må være gjennomført før en går videre. Altså skal analysedelen være fullt ut gjennomført før en begynner å snakke om tiltak. Det å følge modellen stegvis vil bidra til å styre diskusjonen og hjelpe til å holde seg til saken, da det ellers lett kan oppstå digresjoner eller at diskusjonen dreies over i en annen fase av analysearbeidet.



Figur 2: Modell for analyse av pedagogisk praksis (Nordahl, 2005, s. 47).

#### 2.6.2.1 Formulering av problemstilling

Første steg i modellen er utforming av problemstilling, og utgangspunktet for denne skal være et problem eller en utfordring som det ønskes å gjøre noe med. Det kan dreie seg om gjentatte situasjoner der en opplever at det er avstand mellom nåværende situasjon og ønsket situasjon. Det er noen kriterier som må ligge til grunn for at det skal være hensiktsmessig å bruke analysemodellen, og disse dreier seg om både endringsvilje, uvisshet og det å ha et åpent syn på de utfordringene en står ovenfor (Nordahl, 2012, s. 30).

#### 2.6.2.2 Målformulering

Å sette gode mål er utfordrende da disse er retningsgivende for resten av prosessen. Hvordan målene formuleres kan grovt sett deles opp i lukkede eller åpne målformuleringer. Lukkede målsettinger innebærer at det finnes små, eller tilnærmet, ingen rom, for ulike tolkningsmuligheter. Målene knyttes ofte opp mot spesifikke ferdigheter eller kunnskaper. En slik direkte målstyring, som har vært mye utbredt spesielt innenfor atferdsteorien, har fått sterk kritikk med begrunnelse om at denne formen for målspesifisering innehar en manglende forståelse for hvordan barn og unge lærer. Det å tilegne seg og lære noen bestemte ferdigheter, utgjør bare en liten del av barn og unges helhetlige utvikling. Kritikerne mente at en slik målstyring kun ville være formålstjenlig i det vi kan kalle ferdighetsmål, hvor målet ene og alene er å tilegne seg noen bestemte ferdigheter eller spesifikk kunnskaper. For læring som krever tilpasning av atferd vil det ikke være nødvendig med

like styrende mål, men at de heller er retningsgivende med rom for noe ulike tolkninger. Dette defineres som åpne målformuleringer (Nordahl, 2012, s. 31-32).

### 2.6.2.3 *Innhenting av informasjon*

Den tredje fasen dreier seg om å hente inn mest mulig relevant informasjon om den utfordringen og problemstillingen som er valgt. Dette innebærer informasjon knyttet både direkte til utfordringen, men også om informasjon knyttet til omgivelsene hvor utfordringen viser seg. Hensikten er at vi med mest mulig informasjon, får større mulighet til å belyse utfordringen fra ulike sider og perspektiver. I dette arbeidet vil det være viktig å etterstrebe å innhente informasjon fra flere kilder, da det kan være stor variasjon mellom hvordan ulike deltakere opplever og reflekterer rundt samme situasjon/utfordring. En gylden regel bør være at informasjonsinnhentingfasen må bestå av mer enn bare de ansattes individuelle oppfatninger (Nordahl, 2012, s. 35-38). Eksempler på ulike kartleggingsmetoder kan være: observasjoner (systematiske/usystematiske), drøftinger i personal-/ledergruppen, kollegaobservasjon, barnesamtaler, samtaler med foresatte, filming, og bruk av faglitteratur og/eller forskningslitteratur.

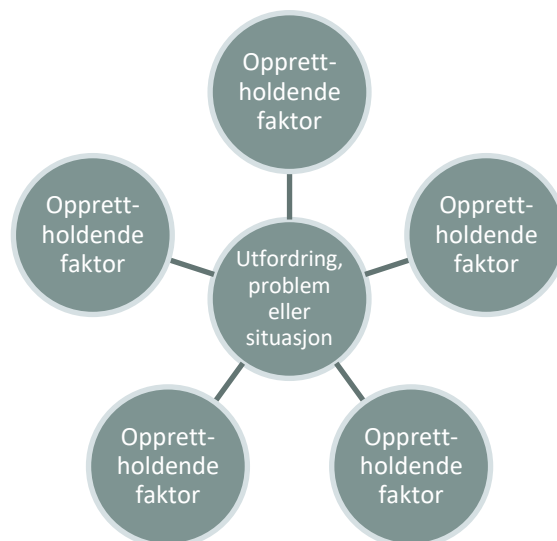
I informasjonsinnhentingfasen skal det heller ikke fokuseres på å finne årsaken eller forklaring på utfordringen. Et slikt fokus vil ha liten nytteverdi da dette er forhold ved situasjonen vi ikke får gjort noe med. I stedet vil det heller gi større utbytte å vektlegge positive forhold, da positive kjennetegn kan videreføres i arbeidet med å endre gjeldene situasjon (Nordahl, 2012, s. 37). Hva er det som fungerer bra, og hvordan kan vi bruke dette i det videre arbeidet?

### 2.6.2.4 *Analyse av opprettholdende faktorer*

Denne fasen, gjennom analyse og refleksjon, handler om å identifisere og komme frem til ulike faktorer som kan bidra til at utfordringen utløses og opprettholdes. Analyse er å dele opp en helhet i mindre deler, mens refleksjon dreier seg om å se flere sider ved samme sak, få nye perspektiver og ny forståelse, som igjen danner grunnlag for en ny tilnærming til utfordringen.

(Læringsmiljøsenderet, 2013, s. 28-29). Det skal heller ikke i denne fasen letes etter årsaker til utfordringen, men etter faktorer i omgivelsene som kan gi en forståelse av det som skjer. Spør ikke hvorfor noe oppstod, det kan vi ikke gjøre noe med. Spør heller hvorfor noe vedvarer, det kan vi gjøre noe med (H. Solheim, personlig kommunikasjon (foredragsnotater), 16. februar 2021). Fokuset skal være på interaksjonen mellom barna og omgivelsene. Hvilke forhold ved situasjonen kan tenkes å bidra til å opprettholde utfordringen? Nordahl (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 01:50) har bevisst valgt å bruke begrepet «oppretholdende faktorer» for å understreke at dette ikke handler om årsak – virkning, men om interaksjon. Vi leter ikke hva som er galt med barnet, men etter hva i

situasjonen som kan føre til at barnet utøver denne atferden (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 04:12). Det er de opprettholdende faktorene som står i sentrum for endringsarbeidet og ikke selve utfordringen. Sammenhengssirkelen, som blir benyttet i analysefasen, gir et tydelig bilde av denne vektleggingen ved at utfordringen/problemet er i midten og de ulike faktorene kretser rundt.



Figur 3: Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer (Nordahl, 2005, s. 53)

De opprettholdende faktorene ses i lys av tre perspektiver; det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet.

Det kontekstuelle perspektivet omhandler forhold i miljøet som har betydning for det som foregår. Det er fokus på læringsmiljø og de pedagogiske aktivitetene som foregår i barnehagen. Eksempler på forhold som favnes av dette perspektivet er regler og rutiner, tilrettelegging og tilpasning av aktiviteter i forhold til barnas forutsetninger, relasjon mellom voksne og barn, og relasjon mellom barna på avdelingen.

I aktørperspektivet ligger en forståelse om at barn er aktører i egne liv, de er med på å påvirke sine egne valg. De har dannet seg virkelighetsoppfatninger, de har mestringsstrategier og egen fri vilje. Sagt med andre ord så omhandler dette perspektivet individets intensjoner og motiver for valg og handlinger. Eksempel på dette kan være: et barn som går fra samlingsstund fordi det ikke forstår det som foregår eller ikke klarer å sitte stille så lenge som forventet. Barnets intensjon ved å gå kan være å unngå å bli irettesatt.

Individperspektivet er individuelle forutsetninger og egenskaper. Dette er forhold barnet ikke selv kan styre, og forhold som vi ikke får gjort noe særlig med. De er allikevel viktige for å skape en



helhetlig forståelse av hva som foregår i barnehagen. Eksempler på dette kan være: forsinket språkutvikling, temperament, ulike diagnoser, omsorgssituasjon, læreforutsetninger etc.

Det overnevnte viser at individuelle faktorer kan gi nyttig informasjon for å skape en helhetlig forståelse av utfordringen, men det er viktig at det i analysen og refleksjonen legges vekt på det som er mulig å endre. Målet er å endre betingelser i miljøet ved å fjerne eller forandre de faktorene som opprettholder uønskede situasjoner (Nordahl, 2012).

#### 2.6.2.5 *Utvikling av strategier og tiltak*

Når det er foretatt en grundig analyse av de opprettholdende faktorene, danner dette grunnlaget for videre utarbeiding av strategier og tiltak som skal redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som bidrar til å opprettholde utfordringen. Tiltakene skal settes inn mot de opprettholdende faktorene, og ikke direkte inn mot utfordringen. Slik vil handlingsrommet og tiltaksmulighetene være større enn om fokuset var på utfordringen. En kan ikke ta med alle de opprettholdende faktorene inn i dette arbeidet, det må velges ut en eller flere det skal lages tiltak i forhold til. Her vil det være lurt å spørre seg om hvilke faktor(er) som antas å ha størst innflytelse på læringsmiljøet og hvilke faktor(er) vi kan endre. De valgene som tas knyttet til utforming av strategier og tiltak, skal i størst mulig grad være forankret i forskningsbasert kunnskap og ikke i personlige erfaringer eller gode intensjoner. Ikke bare fordrer dette at de ansatte holder seg faglig oppdatert ved å lese og drøfte faglitteratur, men det skaper også større sannsynlighet for å lykkes og at tiltakene har den ønskede effekten (Nordahl, 2012, s. 48).

Det kreves oftest mer enn en ting eller et tiltak for å skape en endring, slik at det vil være viktig å jobbe med flere strategier og tiltak samtidig. Det er imidlertid også viktig å ikke gape over for mye og sette i gang store og krevende tiltak. En huskeregel bør være at tiltakene må være mulig å iverksette i en travel hverdag innen en til to uker.

#### 2.6.2.6 *Gjennomføring av tiltak*

Dette blir sett på som den mest utfordrende delen av analysemodellen. Erfaring tilsier at det er mye lettere å snakke om og drøfte mulige tiltak enn det er å gjennomføre dem. Å gå fra ord til handling er krevende, og for å lykkes er det avgjørende med lojal oppfølging hos de ansatte av det som ble bestemt, at alle de involverte drar i samme retning og at tiltakene iverksettes på en strukturert og nøyaktig måte innenfor en bestemt tidsramme (Nordahl, 2012, s. 49-50).

### 2.6.2.7 *Evaluering*

To til fire uker etter at gjennomføringen av strategiene og tiltakene ble iverksatt, bør det tas en evaluering av arbeidet som er gjort (Nordahl, 2012, s. 51). Hvis det viser seg at ikke alle tiltakene har blitt gjennomført slik det ble bestemt og avtalt, må det nøstes opp i hvorfor det ikke har skjedd. Ifølge Nordahl (2012, s. 51-52) tas det ofte for gitt at det som er planlagt, blir gjennomført, uten at det er det som skjer i realiteten. Dette kan føre til at gode og hensiktsmessige tiltak, som kunne gitt gode resultater ved skikkelig gjennomføring, blir byttet ut eller forkastet. Hvis det avdekkes at gjennomføringen ikke har vært god nok, må det jobbes med å finne ut hvorfor. Hvilke faktorer har hindret gjennomføringen? Hva har ført til at den opprinnelige avtalen ikke ble fulgt?

Hvis tiltakene har blitt gjennomført slik de var planlagt, vil opplevelser av gode resultater og positiv utvikling, bekrefte at de valgte strategiene var hensiktsmessige å benytte for å fjerne eller redusere opprettholdende faktorer. På den andre siden vil det ved motsatt resultat eller ingen endring være nødvendig å vurdere om de strategiene og tiltakene som ble valgt, var hensiktsmessige med tanke på utfordringen. En slik revidering av analysen er en viktig del av evalueringsarbeidet, og her må det tas stilling til hvilke eller hvor mange av fasene som bør revideres eller om det skal foretas en ny analyse. Gode tiltak som har vist en forbedring må videreføres for at positive resultater skal videreføres over tid (Nordahl, 2012, s. 53).

### **3 Metode – Kvalitativt forskningsintervju**

I dette kapitlet presenteres metoden og forskningsdesignet jeg har brukt i denne studien. Jeg har valgt å foreta en kvalitativ intervjustudie, og vil i det følgende forklare hva dette er og belyse hvordan jeg har gått frem, samt begrunne de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Avslutningsvis tar jeg for meg oppgavens validitet og reliabilitet og etiske overveielser.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Forskningsspørsmålene søker å forstå gitt fenomen gjennom intervjupersonens egne perspektiver og beskrive det slik det oppleves av dem, noe som gir undersøkelsen min en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan noe oppleves for den enkelte, den subjektive opplevelsen. Det sentrale i fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming er å se nøyere på hvordan verden erfares av mennesker (Busso, 2018, s. 46). I fenomenologiske studier søker forskeren å forstå et gitt fenomen på bakgrunn av perspektivene til personene som studeres, for så å beskrive fenomenet slik det blir oppfattet av de ulike personene. Videre vil eventuelle erfaringsbaserte fellestrekk ved gitt fenomen være et utgangspunkt for videre utvikling av en generell forståelse for det fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 40).

Samtidig vil verdigrunnlaget mitt og tidligere erfaringer, forforståelsen min, være av betydning for både utforming av intervju spørsmål og analysen av datamaterialet. Dette danner grunnlag for at oppgaven min også innehar en hermeneutisk tilnærming. I en hermeneutisk fortolkningsprosess, jf. hermeneutisk sirkel, er forforståelse, dialog, fortolkning, ny forståelsesramme og nye fortolkningsmuligheter viktige prosesser. Gjennom intervju og dialog med intervjupersonene vil jeg få kunnskap om og innsikt i fenomenet jeg vil undersøke. Videre vil jeg gjennom fortolkning av datamaterialet prøve å finne meningssammenhenger ut fra det som har blitt formidlet, slik at ny innsikt vil kunne skape ny forståelse for undersøkelsens tema (Brottveit, 2018, s. 130).

#### **3.2 Metodevalg**

Til grunn for valg av metode ligger forskerens tanke om hvordan en kan samle inn datamateriale som best belyser problemstillingen som blir stilt, ved å velge den metoden som er mest hensiktsmessig i forhold til oppgavens design (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 23). Formålet med denne oppgaven har vært å få frem pedagogers erfaringer og opplevelser knyttet til bruk standardiserte pedagogiske programmer, med fokus på pedagogisk analyse. Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til et bestemt tema,

derfor vil det være mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Hensikten med å benytte intervju som metode er å få kunnskap om hvordan intervjupersonene<sup>6</sup> opplever sin egen hverdag, og er særlig egnet for å få innsikt i personlige erfaringer, tanker og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 89). Generelt for forskningsintervju er intensjonen om å utvikle ny kunnskap om et bestemt tema med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Intensjonen med kvalitativ forskningsmetode var opprinnelig å beskrive og å forstå hvordan utvalgte personer opplever dagliglivet, hva de gjør og hvilken mening det gir dem. I senere tid innebefatter den kvalitative metoden også at forskerens erfaringer påvirker det som forskes på og hvordan det innsamlede materiale tolkes og forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 97-99).

### 3.2.1 Det semi-strukturerte intervjuet

Det semi-strukturerte intervjuet kjennetegnes ved at forskeren på forhånd har utarbeidet en intervjuguide innenfor en bestemt tematikk, men at denne ikke følges slavisk under intervjuet. Intervjuguiden fungerer mer som en huskeliste som skal sikre at temaer som er viktige for prosjektet blir belyst i løpet av intervjuet, men i hvilken rekkefølge de blir stilt eller hvordan temaene kommer frem er ikke avgjørende for gjennomføringen. En slik fleksibel struktur vil kunne bidra til at intervjusituasjonen forløper som en løs samtale mellom forsker og intervjuperson der begge parter prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Dette var min viktigste motivasjon for å velge det semi-strukturerte intervjuet som metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Flexibel struktur gjør det lettere å følge intervjupersonens innspill, tilpasse spørsmålene underveis og inkludere tematikk som opprinnelig ikke var planlagt, men som viser seg å være relevant for prosjektet (Thagaard, 2018, s.91; Tjora, 2021, s. 128; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det som også kjennetegner semi-strukturerte intervju er bruken av åpne spørsmål, som gir rom og mulighet for intervjupersonene til å utdype og gå i dybden på aktuell tematikk (Tjora, 2021, s. 128).

## 3.3 Utforming av intervjuguide og intervjuforberedelser

Et vellykket intervju avhenger av god og grundig forberedelse, og en vesentlig del av dette arbeidet er utforming av intervjuguide. Det å forske på eget felt, at jeg har en tilknytning til det feltet jeg forsker på, både kan være en styrke og en begrensning inn i forskning (Thagaard, 2018, s. 190). På

---

<sup>6</sup> Videre i oppgaven vil jeg i likhet med Thagaard (2018, s. 90) bruke betegnelsen intervjuperson om de personene jeg intervjuer. Dette for å synliggjøre at kunnskap skapes i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker.

den ene siden kan kjennskap og egne erfaringer føre til en større forståelse av det intervjupersonene forteller, samt bidra til å utforme og stille relevante spørsmål både i intervjuguiden og under intervjusituasjonen. På den andre siden kan nærhet til forskningens tematikk, bidra til en viss forutinntatthet, det Ringdal (2018, s. 249) referer til som «*biased viewpoint effect*». Dette forstår jeg som at personlige erfaringer og overbevisninger, ofte ubevisst, kan påvirke forskningsresultatene i større eller mindre grad. Enten ved å søke etter og tolke datamateriale i retning av å bekrefte hypoteser, utelate informasjon som utfordrer egne hypoteser, eller ved å fokusere mer på fenomener og perspektiver som samsvarer med forventninger kontra andre aspekter. Jeg har etter beste evne prøvd å være bevisst på dette underveis i forskningsprosessen, slik at jeg ikke går glipp av mulige nye og viktige aspekter ved studiens tematikk.

Thagaard (2018, s. 97) påpeker at gode spørsmål er åpne spørsmål. Spørsmålene skal ikke være ledende, verken indirekte eller direkte, på en slik måte at intervjupersonene opplever at det forventes en viss type svar på spørsmålet. De skal gi rom og mulighet for at intervjupersonene kan svare på bakgrunn av sine egne refleksjoner og erfaringer og ikke på bakgrunn av det som forventes å være «riktig» å svare.

Tjora (2021, s. 159-160) deler grovt sett det semi-strukturerte intervjuet opp i tre faser; oppvarming, refleksjon og avrunding. Oppvarmingsspørsmålene dreier seg om helt konkrete spørsmål som f.eks. utdanning, arbeidserfaring, nåværende arbeidssituasjon o.l. Disse type spørsmål krever lite refleksjon og kunnskap om intervjuets tematikk, og kan oppleves som en trygg start for intervjupersonen. Spørsmål som omhandler prosjektets tematikk, krever større grad av refleksjon og her er det ønskelig at intervjupersonene gir utdypende svar. Det er ikke gitt at refleksjonsspørsmålene automatisk gir utdypende svar, og intervjuerens evne til å benytte ulike oppfølgingsspørsmål vil være av betydning for fremdriften av intervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 165) er intervjueren sitt eget forskningsredskap. I det legges betydningen av ferdigheter knyttet til å tolke intervjusituasjonen, evnen til å lytte til det som blir formidlet, for videre å reflektere over hvilke spørsmål som bør stilles for å få tak i den informasjonen som søkes (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 165-170). Avrundingsfasen dreier seg om å skape en naturlig avslutning på intervjusituasjonen ved å informere om prosjektets gang videre, hva som skjer med dataene videre og å takke for deltakelse (Tjora, 2021, s. 160-161).

Jeg valgte å ta utgangspunkt i «tre og gren»-modellen da jeg utarbeidet intervjuguiden og forberedte intervjuene. Det som kjennetegner «tre- og gren»-modellen er at problemstillingen deles opp i ulike tema og at disse temaene dekkes av ulike spørsmål gjennom intervjuguiden (Krogtoft & Sjøvoll,

2018, s. 124). I intervjuguiden<sup>7</sup> valgte jeg å utforme spørsmål på bakgrunn av tre ulike temaer. Disse var kvalitet på barnehagetilbudet, kollektiv kompetanseheving og implementering av standardiserte pedagogiske programmer, og pedagogisk analyse.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju for å teste ut spørsmålene i intervjuguiden og for å øve på intervjurollen og på hvordan diktafon-appen tilknyttet Nettskjema, fungerte. Nettskjema er et nettbasert undersøkelsesverktøy som kan lage, lagre og administrere undersøkelser og datainnsamling (Universitetet i Oslo, u.å.). For mitt vedkommende har det dreid seg om å ta lydopptak av intervjuene ved å bruke diktafon-appen som er tilknyttet Nettskjema for videre å lagre datamaterialet på en sikker måte som er godkjent av Sikt.

Prøveintervjuet ble gjennomført med en tidligere medstudent som har over ti års erfaring som utdannet barnehagelærer, mange av dem som pedagogisk leder. Hun har i løpet av disse årene vært borti mange ulike pedagogiske programmer, og selv om hun ikke har stor kjennskap til pedagogisk analyse, så har hun mye erfaring knyttet til implementering og bruk av ulike pedagogiske programmer, ledelse og kvalitetsutvikling i barnehagen. Jeg vurderte det derfor dithen at hennes samlede faglige kompetanse kvalifiserte henne til å komme med gode innspill og kommentarer på temaene og spørsmålene i intervjuguiden.

### **3.4 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner**

Prosjektets formål er som nevnt å få innsikt i hvordan bruk av pedagogisk analyse kan bidra i arbeidet med å kvalitetsutvikle barnehagetilbudet. I arbeidet med valg av intervjupersoner stilte jeg meg spørsmål om hvem som kan tenkes å ha informasjon og kunnskap om dette, hvilke personer vil kunne belyse tematikken min på best mulig måte? Ut fra dette satt jeg opp noen kvalifikasjonskriterier som måtte ligge til grunn for å være med i undersøkelsen. Bruk av slike strategiske valg er en hovedregel innenfor kvalitativ forskning. Dette for å sikre at intervjupersonene som velges har kunnskap og erfaringer som gjør at de kan uttale seg på en reflektert måte om prosjektets tema (Tjora, 2021, s. 145). Det første kriteriet var at intervjupersonene skulle arbeide i barnehage. Det er flere instanser og fagpersoner som kan ha verdifull kunnskap og erfaring omkring kvalitetsutvikling i barnehagen, men jeg ønsket å rette fokus mot praksisfeltet og det ordinære barnehagetilbudet. Videre tok jeg stilling til hvem innenfor barnehagene det var mest hensiktsmessig å henvende meg til; styrer, pedagogiske ledere, barnehagelærere og/eller pedagogiske medarbeidere. Her vil ulike faggrupper kunne komme med

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 1.

ulike perspektiver, erfaringer og kunnskap, men siden tematikken min tok utgangspunkt i kvalitetsutvikling gjennom pedagogiske programmer, valgte jeg å ta utgangspunkt i pedagogiske ledere. I tillegg var kriteriet at de måtte ha erfaring med å lede utviklingsarbeid med pedagogisk analyse som metode. Begrunnelsen for dette kriteriet er at pedagogisk leder har ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med faglig godt skjønn, jf. beskrivelsen av pedagogisk leders ansvar i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tanken min bak dette var at erfaring knyttet til å lede pedagogiske prosesser, vil være en fordel i arbeidet med å finne frem til faktorer som kan påvirke resultatet av arbeidet. Hvis det er ansatte som har hatt en aktiv rolle i arbeidet med å lede pedagogisk analyseprosesser innenfor en enhet, men som ikke var pedagogisk leder, bortfalt utvalgsriteriet om pedagogisk lederstilling, så sant intervjupersonen(e) var fagutdannet barnehagelærer eller hadde tilsvarende pedagogisk utdanning. Dette for å sikre et faglig pedagogisk ståsted med bred kunnskap om barns utvikling og oppvekstmiljø.

Jeg baserte også utvalget mitt på tanken om «best practices» ved å henvende meg til barnehager som har gode erfaringer knyttet til bruk av pedagogisk analyse. Dette fordi jeg ønsker innsikt i hva som fungerer, men det er også ønskelig å identifisere områder for innovasjon og utvikling. Hovedfokuset er å finne frem til eventuelle aspekter som kan bidra til å kvalitetsutvikle barnehagetilbudet, og samtidig synliggjøre utfordringer og/forhold som intervjupersonene kan oppleve som problematiske. Det er i midlertidig viktig at jeg er bevisst at et slikt selektert utvalg vil være en mulig feilkilde og av betydning for hvilke data som bli innhentet, og da til slutt også studiens resultater. Muligens vil jeg gå glipp av relevant informasjon ved å selektere utvalget på denne måten (Thagaard, 2018, s. 55-57).

I arbeidet med å rekruttere intervjupersoner benyttet jeg meg av både eget kjennskap og kollegaers kjennskap til de ulike barnehagene i kommunen. Enheten jeg arbeider i samarbeider med en stor andel av kommunens barnehager, både kommunale og private, slik at enheten samlet sett har relativt god oversikt over praksisen i de ulike barnehagene. Ut fra denne kunnskapen valgte jeg tre barnehager som jeg anså som ideelle for undersøkelsen min. Den ene barnehagen og personalet hadde jeg kjennskap til fra tidligere samarbeid, og valgte her å sende forespørsel og informasjonsskriv om deltakelse i prosjektet direkte til aktuelle kandidater. I de to andre barnehagene sendte jeg forespørselen og informasjonsskrivet til styrer da jeg hadde liten informasjon om hvilke ansatte innenfor barnehagen som ville være relevante kandidater for undersøkelsen. I korrespondansen med styrer ble også kriteriene, for hvem jeg ønsket skulle delta i undersøkelsen, presentert. Det anbefales at aktuelle kandidater spørres direkte om å deltakelse, da det er vanskelig for overordnet leder å samtykke uten å vite om aktuelle kandidater ønsker å delta (Bogdan & Biken, 2007; Glesne, 2011, henvisst i Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 135). I tilfellet der

styrer ble kontaktet, ble dette løst ved at forespørselen ble videreformidlet til aktuelle kandidater før de svarte på henvendelsen min.

Den ene barnehagen ga tilbakemelding om at arbeidspresset, av ulike grunner, var for stort til at de kunne prioritere å avsette ressurser til deltakelse i prosjektet. Dette gjorde at det opprinnelige utvalget av tre barnehager ble redusert til to. Jeg ventet med å ta formell kontakte med aktuelle kandidater og barnehager med forespørsel om deltakelse i prosjektet, til etter at jeg hadde fått prosjektet godkjent hos SIKT. I retrospektiv ser jeg at det ville vært lurt å starte arbeidet med rekruttering av deltakere mye tidligere, da det ble utfordrende å rekruttere andre kandidater fra en «ny» barnehage innenfor det tidsrommet jeg hadde til rådighet. Løsningen ble å intervjuere to personer i de to gjenværende barnehagene for at utvalgets størrelse ikke skulle bli for lite. Hvor stort utvalget bør være, vurderes i forhold til prosjektets analytiske mål, så vel som utvalgets egnethet til å utforske prosjektets tematikk. Innenfor kvalitative studier bør ikke utvalget være større enn at det kan gjennomføres grundige analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg vurderte det dithen at selv om to og to av intervjupersonene tilhørte samme barnehage, så vil ikke det være ensbetydende med at deres erfaringer og vektlegging innenfor det pedagogiske arbeidet er lik.

### 3.5 Gjennomføring

Under avtaleprosessen om når og hvor intervjuene skulle gjennomføres, lot jeg intervjupersonene bestemme sted og tidspunkt ut fra når og hvor det passet best for dem. De fikk selv bestemme om de ville møtes på kontoret mitt eller om jeg skulle komme ut til dem i barnehagene. Alle ønsket at intervjuene skulle gjennomføres ute i barnehagene, noe jeg også anså som hensiktsmessig. På den måten slapp intervjupersonene å bruke mer tid enn nødvendig på å forflytte seg fra arbeidsplassen i en hektisk hverdag, og de kunne kjenne seg mer komfortable i kjente og trygge omgivelser, slik Tjora (2021, s. 135) poengterer. I den ene barnehagen ønsket også de to intervjudeltakerne å gjennomføre intervjuet sammen slik at ikke det gikk unødvendig tid vekk fra avdelingen. Dette kan ha påvirket datamaterialet ved at de i stor grad støttet seg til hverandres synspunkter, men jeg opplevde også at de utfylte hverandre ved å tilføre faktorer og temaer ved den andres utsagn.

Før intervjuene startet fortalte jeg kort om formålet med intervjuet og hvilke tanker jeg hadde rundt intervjusituasjonen. Jeg åpnet også opp for om intervjupersonene hadde noen spørsmål i forkant av intervjuet og forsikret jeg meg igjen om at intervjupersonene syntes det var greit med lydopptak. De hadde blitt informert om dette tidligere via informasjonsskrivet<sup>8</sup>, men jeg ønsket å forsikre meg om

---

<sup>8</sup> Se vedlegg 2.



at de var komfortable med situasjonen og ga samtidig informasjon om hvordan dataene ble lagret og brukt videre i prosjektet. Som nevnt tidligere, brukte jeg diktafon-appen tilknyttet Nettskjema for lydopptak og lagring av datamaterialet. I forkant av det første intervjuet var det en advarsel inne på appen om at det hadde vært utfordringer knyttet til bruk av appen og videre lagring av data, og det ble anbefalt å dobbelsikre at man ikke mistet datamaterialet gjennom å bruke en ekstra lydopptaker. Jeg tok derfor i tillegg lydopptak av intervjuet på min private I-pad. Intervjupersonene ble informert om dette i forkant, og at denne versjonen ble slettet umiddelbart etter at jeg hadde sikret at datamaterialet var lastet inn på Nettskjema. Jeg opplevde heldigvis ingen problemer med bruk av diktafon-appen, og kunne slette back-up versjonen på I-paden rett etter gjennomføring av intervjuene.

Min opplevelse av intervjuene foregikk i en avslappet atmosfære med god dialog og flyt underveis. Jeg innledet med oppvarmingsspørsmålene, og gikk direkte videre på kvalitetsbegrepet i barnehagen. Allerede herfra opplevde jeg at intervjupersonenes svar var så utfyllende at de naturlig belyste andre temaer i intervjuguiden. Jeg forsøkte underveis i intervjuene å følge intervjupersonenes utsagn og synspunkt, samtidig som jeg ville sikre at temaene innenfor intervjuguiden ble besvart. Dette gjorde at jeg underveis valgte ut aspekter ved intervjupersonenes svar som jeg anså som viktig for både intervjupersonene og for prosjektet, og benyttet meg av oppfølgingsspørsmål for å få en utdypning av disse temaene (Thagaard, 2018, s. 166). Gjennomgående for alle intervjupersonene var at de hadde mye de ønsket å formidle, og de hoppet litt fra det ene til det andre. I et forsøk på å samle trådene litt underveis, og for å sikre at jeg hadde forstått essensen av deres tanker og erfaringer, benyttet jeg meg av fortolkende spørsmål (Thagaard, 2018, s. 167) ved blant annet å oppsummere ulik tematikk ved; «*Hvis jeg har forstått deg rett ...*» eller «*Er det riktig å tolke det dit at du mener ...?*». Jeg avrundet intervjuene med en oppsummering av de temaene vi hadde belyst under intervjuet, og spurte om det var noe mer intervjupersonene hadde lyst til å ta opp avslutningsvis. Dette for å gi dem innsikt i hovedessensen av hva jeg som intervjuer sitter igjen med etter intervjuet, slik at de kan komme med eventuelle innspill og kommentarer på dette. I tillegg gir det rom for å ta opp tematikk som de anser som vesentlig, men som ikke har blitt belyst underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Jeg tok ikke notater underveis i intervjuet slik at jeg kunne ha fullt fokus på intervjupersonen(e) og dialogen oss imellom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

## 3.6 Transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg intervjuene fortløpende. Dette var en tidkrevende prosess til tross for at intervjuene ble digitalt transkribert ved bruk av Nettskjema. Det var mange finurlige forkortninger og manglende aspekter som måtte rettes for at det transkriberte materialet kunne benyttes videre i analyseprosessen.

Å transkribere betyr å transformere, det å skifte fra en form til en annen. Altså oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I bearbeidelsen fra muntlig til skriftlig form påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) at det er vesentlige aspekter ved det sosiale samspillet, som foregår i en intervjusituasjon, som er utfordrende å overføre til skriftspråket allerede ved lydopptaket «mistes» informasjon om det fysiske aspektet ved kommunikasjon, nemlig kroppsspråket. Ifølge Tjora (2021, s. 186) vil det være gunstig at det er den samme personen som gjennomfører intervjuet som også transskriberer det slik at intervjueren kan se tilbake og gjenskape stemningen i intervjuet. I tillegg til kroppsspråk vil blant annet bruk av ironi, pauser og latter være aspekter ved den helhetlige konteksten som kan gå tapt i transkriberingsprosessen, og transkripsjonen kan derfor anses som en svekkelse knyttet til prosjektets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Formålet med å transkribere er å strukturere datamaterialet i forkant av analysearbeidet, og det må her vurderes hvor ordrett uttalelsene skal transkriberes eller om intervjuet skal omgjøres til en mer lettlest versjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte i første omgang å skrive ned lydopptakene så ordrette som mulig, før jeg i neste omgang skrev dem om til en mer formell og lettlest versjon.

## 3.7 Analyse

Å analysere handler om å dele opp og strukturere det innsamlede datamaterialet med formål om å svare på studiens problemstilling gjennom tolkning og forklaring av de funnene som er gjort (Skilbrei, 2019, s. 179). Dataene fra de ulike enhetene deles opp i mindre deler for å skape oversikt over sammenhenger og spenninger knyttet til oppgavens problemstilling, for så å settes sammen igjen til en helhet hvor funnene blir drøftet i lys av teori.

Det finnes ulike former for analysestrategier, avhengig av hva forskeren setter søkelys på i studien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det Harriet Holter (1996, s. 17, henvist i Skilbrei, 2019, s. 180) omtaler som kategoribasert analyse. Formålet mitt med analysen har vært å lete etter kategorier og fenomener som vektlegges av informantene og som er av betydning for studiens problemstilling.

Inn i dette arbeidet har jeg hatt en abduktiv tilnærming ved å kombinere og veksle mellom deduktiv og induktiv koding (Anker, 2020, s. 79).

Selv etter å ha transkribert og bearbeidet de opprinnelige transkripsjonene til en mer formell og lettlest versjon, satt jeg igjen med en stor mengde datamateriale. For å gjøre datamaterialet mer overkommelig og håndterbart, vurderte jeg det som hensiktsmessig å redusere teksten ytterligere ved å lage sammendrag av de enkelte intervjuene basert på hva som var relevant for studiens tematikk og problemstilling (Skilbrei, 2019, s. 183). En del av analyseprosessen dreier seg om å ta stilling til hvilke deler av datamaterialet som er relevant for studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og hvilke deler som kan forkastet (Anker, 2020, s. 17). Mine fortolkningsrammer, min bakgrunn, mine personlige erfaring og synspunkter, og min faglig kompetanse, vil påvirke både hvordan jeg tolker datamaterialet og hvilke aspekter som vektlegges (Skilbrei, 2019, s. 174). Jeg leste gjennom transkripsjonene gjentatte ganger og markerte det som dekket sentrale temaer og som jeg anså som vesentlig å ta med videre inn i analysearbeidet, og utelot sider ved intervjuene som ikke kunne relateres eller kobles opp mot studiens tematikk eller problemstilling. Det bearbeidede datamaterialet jeg satt igjen med etter tekstreduksjonen sorterte jeg videre i ulike kategorier ved hjelp av fargekoding. Her hadde jeg en deduktiv tilnærming til kodingen ved at kategoriene var satt på forhånd og betegnet utfra begreper hentet fra teori, forskningsspørsmål og intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 154). Jeg markerte alt som omhandlet *et kvalitativt godt barnehagetilbud* i gult, det som omhandlet *bruk av standardiserte pedagogiske programmer* i grønt, *implementerings- og endringsarbeid* i blått, informasjon om *hvorfor pedagogisk analyse ble valgt* i rødt, *hvordan pedagogisk analyse ble brukt i barnehagen* i lilla, og *erfaringer ved bruk av pedagogisk analyse* i oransje. Denne kategoriseringen ble igjen utgangspunkt for en ytterligere koding hvor jeg lette etter relevante begreper og fenomener i det innsamlede datamaterialet, empirinære koder. Hva fortelles om og hva vektlegges av intervjupersonene innenfor de ulike kategoriene? Denne formen for koding, hvor kodene kommer fra datamaterialet, defineres som induktiv koding (Anker, 2020, s. 77).

Videre samlet jeg en forkortet versjon av intervjupersonenes svar under de nevnte kategoriene i en skjematisk matrise<sup>9</sup>. Dette syntes jeg gjorde datamaterialet mer oversiktlig, og det var lettere å identifisere likheter og forskjeller innenfor de ulike kategoriene, samt se etter sammenhenger og mønstre mellom de ulike kategoriene (Skilbrei, 2019, s. 187).

---

<sup>9</sup> Se vedlegg 3.

### 3.8 Forskningens kvalitet - reliabilitet og validitet

Kvaliteten på kvalitative studier kan vurderes på mange måter, og sentrale begreper knyttet opp mot kvalitetsvurdering er reliabilitet og validitet (Skilbrei, 2019, s. 87).

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og dreier seg opprinnelig om hvorvidt forskningsresultatene vil kunne gjenskapes av andre forskere som bruker samme metode, repliserbarhet (Thagaard, 2018, s. 187). Et slik syn på reliabilitet tar ikke stilling til den subjektive påvirkningen som skjer mellom forsker og deltaker underveis i feltarbeidet, og blir ikke vektlagt som et relevant kriterium for forskningens pålitelighet innenfor kvalitativ forskning. Konteksten for utvikling av data, i mitt tilfelle intervjusituasjonen, de ulike intervjupersonene, og relasjonen mellom meg som forsker og de ulike intervjupersonene, vil ha betydning for innsamlingen og utviklingen av data. Svarene jeg fikk underveis i prosessen, kan også ha endret seg i takt med det kontinuerlige utviklingsarbeidet som foregår i feltet, og vil nødvendigvis ikke være de samme ved en senere anledning. Det som i større grad, enn forskningens repliserbarhet, er relevant for forskningens reliabilitet er forskningens troverdighet. Hvorvidt forskerens synliggjøring og redegjørelse av fremgangsmåter, valg og strategier underveis i prosjektet «[...] *gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte*» (Thagaard, 2018, s. 187). Det handler om å gjøre forskningen transparent (gjennomsiktig), ved å gi leseren en så detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264).

Som nevnt tidligere hadde jeg kjennskap til to av intervjupersonene fra tidligere, noe som kan ha påvirket intervjusituasjonen og samspillet mellom oss (Thagaard, 2018, s. 188). Det at jeg tidligere har samarbeidet med dem i jobbsammenheng, åpner opp for at de muligens har dannet seg en oppfatning av mine synspunkter og holdninger knyttet til studiens tematikk, noe som igjen kan ha påvirket og formet svarene deres (Thagaard, 2018, s. 108). Fortalte de det de tror jeg ville høre eller fortalte de kun ut ifra egne erfaringer og oppfatninger? Min vurdering er at denne allerede etablerte kontakten bidro til å skape en helhetlig trygghet rundt intervjusituasjonene, hvor intervjupersonene var komfortable og trygge både på sin egen, og på min, posisjon og rolle. Det var god dialog og flyt gjennom intervjuene, og jeg opplevde at de ga ærlige beskrivelser som både samsvarte med mine oppfatninger, men som også utfordret og tilførte nye perspektiver.

Det at jeg brukte lydopptaker under datainnsamlingen, bidrar til at det transkriberte datamaterialet i mindre grad er påvirket av mine tolkninger enn det eksempelvis hadde vært hvis jeg skulle gjengi intervjuene gjennom selvskevne notater. Det at datamaterialet i størst mulig grad er atskilt fra forskerens tolkninger, er en faktor som kan styrke forskningens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet knyttes opp mot studiens gyldighet; om hvorvidt valgt metode er egnet for å belyse studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), og om forskningsresultatene faktisk svarer på spørsmålene som er stilt (Tjora, 2021, s. 260). Det skilles mellom intern (indre) validitet og ekstern (ytre) validitet, der intern validitet tar stilling til om resultatene er gyldige; er det informasjon i datamaterialet som tilsier at disse konklusjonene kan trekkes? Ekstern validitet tar for seg studiens overførbarhet; er funnene mine gyldige i andre sammenhenger enn de som er studert? Har de en overføringsverdi (Skilbrei, 2019, s. 88)? Ved å redegjøre for -og begrunne valgene jeg har tatt underveis i hele forskningsprosessen, får leseren mulighet til å ta stilling til studiens validitet (Tjora, 2021, s. 262).

Temaet for studien ble valgt både utfra egen oppfatning av situasjonen ute i barnehagefeltet, men også med utgangspunkt i hva som vektlegges og satses på nasjonalt og regionalt. Jeg har knyttet relevant teori, forskning og nasjonale føringer opp mot valgt tematikk, som igjen har dannet grunnlaget for utformingen av spørsmål og intervjuguide. Jeg har begrunnet utvalget mitt av intervjupersoner, og er trygg på at deres kompetanse og erfaring har bidratt til å belyse studiens problemstilling. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen etterstrebet å innta en mest mulig objektiv og nøytral tilnærming, slik at resultatene gjenspeiler intervjupersonenes erfaringer i størst mulig grad.

Utvalget av intervjupersoner og antall deltakere, ved å omfavne kun to enheter og fire informanter, kan være med på å svekke studiens validitet. Det at to av intervjupersonene gjennomførte intervjuet sammen, kan også svekke svarenes validitet. Var den gjensidige bekreftelsen av hverandres svar basert på oppriktighet og likt verdisyn, eller kan de ha unnlatt å motsi den andres innspill?

Min rolle som forsker og intervjuer, vil også kunne påvirke studiens validitet. Jeg har lite erfaring, både når det kommer til å forske og til å lede intervjuer, men jeg har på den andre siden mye kompetanse, kunnskap og erfaring knyttet til forskningsfeltet. Så min vurdering er at jeg allikevel har samlet inn god og relevant data.

### **3.9 Ethiske overveielser**

Innenfor all forskning er det ulike etiske og juridiske retningslinjer som må følges, og forskerens ansvar om «[...] å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» er lovfestet i Forskningsetikkloven (2017, § 4).

Forskningsstudien min innebar lydopptak av intervjuene, og stemme på lydopptak defineres som personopplysninger (Sikt, u.å), noe som medførte at jeg i henhold til de forskningsetiske

retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora måtte melde studien til Sikt for vurdering og godkjenning<sup>10</sup> (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Meldeskjemaet inneholdt informasjon om hva det skulle forskes på og hvordan datamaterialet skulle samles inn og oppbevares. Dette måtte gjøres senest 30 dager før datainnsamlingen startet, og skal sikre at planlagt behandling av personopplysninger er i tråd med gjeldende lovverk (Sikt, u.å.). Meldeskjemaet inneholdt også et informasjonsskriv<sup>11</sup> til aktuelle kandidater for prosjektet, som ga opplysninger om forskningens tematikk og formål, samt hva eventuell deltakelse vil innebære for dem. Informasjonsskrivet avsluttes med en samtykkeerklæring for å sikre at intervjupersonene er kjent med hva de eventuelt sier ja til å være med på. I tillegg skulle intervjuguiden legges ved for lettere å forstå omfanget av hvilke opplysninger som blir samlet inn (Sikt, u.å.).

Siden jeg, under rekrutteringsprosessen, henvendte meg til personer jeg allerede hadde kjennskap til, ble det ekstra viktig for meg å presisere at det å delta i studien var helt frivillig. Forespørselen gjemte ikke en skjult forventning om at de måtte delta, og jeg ville ikke at de skulle føle at de måtte delta pga. relasjonen vår.

Et annet etisk hensyn, i forhold til personvern, er at jeg måtte sikre at jeg behandlet alle opplysninger på en ansvarlig måte og at ikke enkeltpersoner eller miljøer kan gjenkjennes, enten direkte eller indirekte, i formidling av studien. Intervjuopptakene ble lagret på nett med to-faktorautorisering, og vil automatisk bli slettet i etterkant av prosjektperioden. Under transkriberingen anonymiserte jeg intervjupersonene ved å nummere dem fra en til fire. Navn på f.eks. kollegaer, barnehage eller avdelinger, som ble nevnt underveis i intervjuet, ble i denne prosessen også fjernet og byttet ut med generaliserende ord. I matrisen<sup>12</sup> har jeg bevisst fjernet bakgrunnsinformasjonen om de ulike intervjupersonene, da jeg vurderte det dithen at en helhetlig oversikt over denne informasjonen ville kunne føre til at de ble gjenkjent til tross for anonymisering. Jeg har også valgt å bruke pronomen *hen* ved referering til intervjupersonene for å opprettholde kjønnsmessig nøytralitet og ytterligere beskytte deres identitet. Alle transkripsjonene er gjengitt på bokmål uavhengig av om intervjupersonene hadde dialekt eller ikke, dette også for å unngå eventuell gjenkjenning.

Intervjupersonene mine var alle barnehageansatte som er ilagt taushetsplikt, og det var av hensyn til dette viktig at spørsmålene jeg stilte i intervjuet var av slik karakter at de kunne besvares uten å hindres av denne.

---

<sup>10</sup> Se vedlegg 4 for godkjent vurdering fra Sikt.

<sup>11</sup> Se vedlegg 2.

<sup>12</sup> Se vedlegg 3.

I formidlingen av forskningsfunnene<sup>13</sup> har jeg ved bruk av direkte sitater forholdt meg til den opprinnelige transkripsjonen av intervjuene, primærdataen, og ikke til de bearbeidede sammendragene. Dette for å i størst mulig grad ivareta og gjengi intervjupersonenes utsagn, formidle deres stemme, uten at det er preget av min fortolkning (Thagaard, 2018, s. 188).

---

<sup>13</sup> Se kapitel 4.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres studiens funn gjennom fire delkapitler. Først utforskes intervjupersonenes syn på hva som kjennetegner et kvalitativt godt barnehagetilbud, samt ulike faktorer som påvirker kvaliteten. Deretter presenteres deres perspektiver på bruken av standardiserte pedagogiske programmer, inkludert fordeler og ulemper, samt viktige aspekter ved endringsprosesser og implementeringsarbeid. Til slutt presenteres bakgrunnen for valget av pedagogisk analyse, hvordan det blir brukt, og erfaringer som er knyttet til bruk av denne metoden.

Jeg har bevisst valgt å utelate informasjon om intervjupersonenes bakgrunn<sup>14</sup>, men felles for dem er at de alle jobber som pedagogiske ledere. De har alle flere års erfaring, men en av intervjupersonene har vesentlig lengre erfaring som utdannet barnehagelærer (rundt 20 år mer) enn de tre resterende. Tre av intervjupersonene har etter endt utdanning kun jobbet i den samme barnehagen, mens den fjerde har erfaring fra ulike enheter og fra andre stillingstitler enn barnehagelærer og pedagogisk leder. To av intervjupersonene har i tillegg videreutdanning innenfor veiledning og/eller spesialpedagogikk.

### 4.1 Et kvalitativt godt barnehagetilbud

Et av de første spørsmålene i intervjusituasjonene omhandlet hva de ulike intervjupersonene la i begrepet «et godt kvalitativt barnehagetilbud». Dette for å få en forståelse av hvilke sider ved barnehagetilbudet de vektla og hvilke kriterier de jobbet mot i arbeidet med å tilby god kvalitet på barnehagetilbudet.

Alle intervjupersonene gir uttrykk for at det er et stort begrep som favner om alle de ulike sidene av en barnehagehverdag. Intervjuperson 3 uttrykker dette spontant:

*«Ehh... Det blir jo veldig lettvisst å si da, men barns trivsel er jo det første jeg ser etter. At de har lyst til å komme, at de har det gøy når de er her, og at de har det bra når de drar hjem.»*

I første omgang vektlegger intervjupersonene ulike sider ved barnehagens virksomhet i beskrivelsene sine av god kvalitet. Der intervjuperson 3 og 4 knytter god kvalitet opp mot barns opplevelse av trivsel, vektlegges faglig kompetanse og ledelse i første omgang som viktige kriterier hos intervjuperson 1 og 2.

---

<sup>14</sup> Se delkapittel 3.9.



*«Et godt barnehagetilbud for meg – det er god ledelse. Vi må begynne på toppen. Et godt lederteam, som er lojale og ønsker det beste for alle i barnehagen».*

Selv om intervjuperson 1 her hovedsakelig vektlegger god ledelse, tolker jeg avslutningen «[...] og ønsker det beste for alle i barnehagen», i den retning at trivsel også ligger til grunn i hens helhetlig syn på barnehagekvalitet. Når man har det bra, så trives man, og at god ledelse påvirker hvor bra man har det, hvor godt man trives og utvikles, som igjen er en indikator på god kvalitet.

I en videre utdypning av hva de legger i god barnehagekvalitet fremhever intervjupersonene mange elementer fra ulike sider av barnehagens virksomhet. Samtlige er enige om at god ledelse og samarbeid er avgjørende for barnehagekvaliteten, men jeg opplever at de legger vekt på disse elementene på litt forskjellige måter. Intervjuperson 1 understreker viktigheten av å utfordre dårlig kvalitet og lederens ansvar i dette arbeidet.

*«Det er ikke alltid den flate strukturen fungerer når man skal endre noe. For eksempel at da må man tørre å vise vei foran og være den som setter krav til resterende personalet blant annet. [...] jeg tror at for å få kvalitet, så tror jeg det er viktig å tørre å sette spørsmålsteget ved den dårlige kvaliteten».*

Ut fra utsagnet påpeker hen behovet for en tydelig leder som er villig til å adressere forbedringsområder, det å være kritisk til egen praksis. Jeg opplever at intervjuperson 1 har en tanke om at man må utfordre dårlig kvalitet, og at det da kreves en tydelig leder som er villig til å adressere hva som må forbedres. Hen indikerer at den flate strukturen og hierarkiet blant personalet i barnehagen kan være mulige utfordringer, samtidig som hen videre i intervjuet understreker betydningen av inkludering og samarbeid som essensielle faktorer for et godt barnehagetilbud. På den andre siden ser ikke intervjuperson 3 den flate strukturen som et problem, og viste tydelig misnøye da jeg illustrerte forskjellen mellom legers og sykepleieres arbeidsoppgaver kontra likheten i barnehagepersonalets arbeidsoppgaver uavhengig av utdanning og faglig kompetanse.

*«[...] Jeg tror man får lite samarbeidsvillige kollegaer da, hvis du setter deg selv mye høyere og gjør deg selv viktigere. Det blir jo veldig sånne motpoler da. Man skal jo jobbe sammen om det her [...] og bli enige om hvordan vi skal gjøre det. Ellers så får du en gjeng, som med en gang jeg er borte, så gjør de noe annet uansett. Bare ut av spite».*

Utover i dialogen poengterer også hen at det selvfølgelig er noen ting man som leder må bestemme, men at det er vel så viktig, hvis ikke viktigere, at hele personalgruppa enes om det som skal skje på avdelingen. Hen viser til at det naturlig nok er noen forskjeller knyttet til arbeidsområder og arbeidsoppgave ved hens rolle som pedagogisk leder, men at den jobben hen gjør ikke er noe viktigere enn de andres.

Min opplevelse og tolkning av både situasjonen og datamaterialet er at hen ble provosert og hang seg opp i «bildet» jeg illustrerte ved å bruke leger og sykepleiere som eksempel på ulike roller i hierarkiet. I den videre samtalen rundt temaet uttrykte hen at det vil være lite motiverende og inkluderende å jobbe under en leder som er «*veldig bossy*», og at en slik ledelsesstil vil gjøre kvaliteten dårligere i barnehagen.

Det kan se ut som at intervjuperson 1 har en mer strukturert tilnærming knyttet til ledelsesstil ved å fremheve lederens ansvar for å aktivt adressere utfordringer og sette krav til personalet, mens intervjuperson 3 legger større vekt på samarbeid fra starten. Selv om tilnærmingene er ulike, synes de å være enige om at samarbeid og inkludering er vesentlige faktorer for skape engasjement og motivasjon hos personalet.

*«Vi skal jo dra lasset sammen – vi er sammen om det her».*

Alle intervjupersonene trekker frem viktigheten av å ha barna i fokus ved elementer som barns trivsel, lekbasert læring, gode relasjoner, og inkluderende fellesskap som sentrale aspekter ved god barnehagekvalitet. Intervjuperson 3 og 4 gir leken i kombinasjon med deltakende og engasjerte ansatte, en avgjørende rolle knyttet opp mot kvalitet.

I 3: *«At de kan fortelle om noe som har vært gøy, og voksne som har vært engasjert, og at når de forteller om noe de har gjort, så blir vi også nevnt. Som noen som bryr seg, og som har vært med, og som bidrar til å gjøre barnehagedagen morsom. Det er mange faglige ting man må gjennom, men som jeg tror hvis man er litt våken, at man kan implementerer i veldig mye lek da».*

I 4: *«Jeg tenker det å huske å verne om den leken og i stedet for å stresse med alt av.. ja alt som står i Rammeplanen, også glemmer man kanskje litt den frie leken, som kanskje barn er mest opptatt av, og trives best i».*

I 3: *«Og som de lærer mest av, syns jeg i hvert fall. [...] vi kan jo bare leke det! Og så merker ikke de kidsa engang at de har lært masse. Så det syns jeg i hvert fall er bra... og tror jeg... når vi er flinke på det, at det gir et godt barnehagetilbud her hos oss da. Det er mye læring i veldig god lek».*

De ansattes rolle forsterkes videre av samtlige gjennom faktorer som holdninger, tilrettelegging og organisering av barnehagedagen. At det å være til stede sammen med barna er avgjørende for å fange opp det som skjer, slik at man videre kan tilrettelegge ut fra barnegruppens behov og ulike individuelle behov.

To av intervjupersonene nevner betydningen av høy kompetanse blant personalet, samt god pedagogitetthet, som viktige bidrag for å sikre god kvalitet på barnehagetilbudet. Samtidig uttrykker de at tid er en utfordring i jobben, og etterlyser flere møtearenaer.

*«Det er helt nødvendig at vi har de arenaene til å sitte og reflektere sammen på avdeling, og det er det for lite av».*

Til tross for litt ulike tilnærminger og forskjellige erfaringer enes intervjupersonene om mange sentrale punkter når det gjelder hva som definerer kvalitet på barnehagetilbudet. Sammenfattet inkluderer det viktigheten av gode ledelse, samarbeid, fokus på barns trivsel og utvikling, pedagogisk kompetanse, og refleksjon. Disse elementene utgjør til sammen en helhetlig forståelse av barnehagekvalitet, som tar hensyn til både fysiske, pedagogiske og sosiale aspekter ved barnehagemiljøet.

## **4.2 Pedagogiske programmer**

Samtlige av intervjupersonene stilte seg positive til bruk av pedagogiske programmer som støtte i det pedagogiske arbeidet. Den hektiske barnehagehverdagen ble igjen trukket frem som en utfordring, og at programmene, ved hjelp av klare rammer og strukturer, kunne bidra som viktige hjelpemidler for å effektivisere arbeidet. I tillegg ble det nevnt at rammene og arbeidsmåtene i programmene kunne bidra til å skape en trygghet rundt det pedagogiske arbeidet, kanskje spesielt for nyutdannede slik intervjuperson 2 uttrykker:

*«Jeg kan forstå at en del unge, som er helt ferske i dag, kanskje etterlyser en del sånne ting. For det er jo veldig strukturert å jobbe etter. Sånn at det som ung og fersk, som kommer inn i det her. [...] Så kan det jo på en måte virke lokkende, fordi at da vet vi hva vi skal jobbe mot og med».*

Programmene ble også nevnt i positiv forstand ved at en systematisk bruk kunne bidra til å etablere en felles grunnmur, et felles pedagogisk fundament, i barnehagen.

*«Det er positivt i forhold, hvis det kan styrke kompetansen hos alle ansatte og at alle får et likt grunnlag».*

Intervjuperson 2 fremhever i forbindelse med dette viktigheten av at nyansatte blir oppdatert og får en grundig innføring i eksisterende programmer.

*«[...] Men jeg ser jo at det er veldig viktig når en på en måte gjennomfører sånne type program da, at nyansatte får være en del av det. [...] Sånn at de kan på en måte føle at de er en del av det. Det er viktig».*

Der intervjupersonene på den ene siden peker på felles referanseramme som et positivt bidrag, så poengterer de samtidig at en ukritisk adoptering av diverse programmer kan virke hemmende og begrense pedagogisk kreativitet og fleksibilitet. At bruk av disse programmene kan føre til en enhetlig tilnærming og på den måten undergrave barnehagelæreres profesjonelle autonomi. Alle vektlegger viktigheten av å vurdere og tilpasse eventuelle pedagogiske programmer utfra barnehagens og barnegruppens behov og kontekst.

*«Vi trenger sånne programmer, men du kan ikke spise det rått på en måte. Du kan ikke ta det og tenke at her skal jeg gjøre.. [...] Altså det går ikke an å bruke det lineært på en måte. Du må gjøre det til ditt eget. [...] for det er mange ting på veien der som de ikke har med i de programmene sine».*

Jeg tolker det i retning av at kritisk refleksjon rundt aktuelle pedagogiske programmer i forkant ses på som en forutsetning for bruk av dem. Mange standardiserte programmer har ikke nødvendigvis tatt høyde for alle faktorer som kan påvirke barns utvikling og læring, og et kritisk blikk er nødvendig for å sikre en hensiktsmessig bruk.

Intervjuperson 2 trekker også inn at bruk av pedagogiske programmer kan fremme inkluderende fellesskap ved at spesialpedagogiske tilnærminger blir brukt som en del av det allmennpedagogiske tilbudet.

*«[...] Det har jeg brukt opp mot de barna med spesielle behov, men det var veldig fint brukbart for alle. [...] og så er det lettere for barna å skape relasjoner seg mellom når alle har det samme grunnlaget».*

Samlet sett opplever jeg at intervjupersonene ser verdien av pedagogiske programmer, men at de alle også understreker viktigheten av kritisk refleksjon, tilpasning og etisk vurdering for å sikre at de brukes på en måte som er mest hensiktsmessig og effektiv for barnehagens kontekst og mål. Programmene kan bidra til å styrke kompetansen hos personalet, men personalets kompetanse er også en avgjørende forutsetning for bruken av dem.

### 4.3 Endrings- og utviklingsarbeid og implementering av pedagogiske programmer

Ledelse og styrers rolle blir understreket av samtlige intervjupersoner som elementære faktorer for å lykkes med endrings- og utviklingsarbeid og implementering av pedagogiske programmer. En dyktig og engasjert styrer/leder er avgjørende for å lede endringsprosesser og holde fokus.

*«Det var jo en trygg leder på toppen. En god leder som visste, hadde bestemt seg for hvordan dette skulle implementeres, for det er ikke bare tilfeldig at det programmet gikk bra».*

Ledelsen må være engasjert, lydhør og inkluderende for å sikre at alle ansatte føler seg involvert og motivert til å delta i endringsarbeidet.

*«Styrer er også veldig sånn som hører på hva vi sier. Jeg tror vi føler oss veldig.. at vi har stor påvirkningskraft da, i hva vi synes og hva som passer for barna. Og så er nok det noe som smitter nedover. At det er en.. ikke flat struktur, men litt sånn med ideer og hva vi skal gjøre helt grunnleggende, så synes jeg alle har mye å si. Og at styrer er en faktor for at det fungerer så bra».*

Det er unison enighet blant intervjupersonene at hele personalet må være involvert og eie endringsprosessen, og at det kan være umotiverende å få ting tredd ned ovenfra. De fremhever alle betydningen av samarbeid, åpenhet og dialog, samt å ha en felles forståelse for mål og retning. Også her legges det vekt på å inkludere nyansatte i endringsarbeidet for å sikre kontinuitet og felles forståelse i barnehagen. Det jeg imidlertid opplever som ulikt er når i prosessen alle skal inkluderes, sett i lys av endringsarbeid som gjelder for hele barnehagen. Intervjuperson 3 og 4 har en felles forståelse av at hvis alle er med fra start og får den samme informasjonen, at hele personalet lærer sammen, så vil man ha større sjans for å lykkes enn hvis kun et par får input på nye ting og skal videreformidle det til resten. Intervjuperson 1 og 2 deler synet om at alle må «eie» prosessen og være aktivt deltakende, gjerne fra start, men at dette også kan skapes underveis gjennom kompetansedeling innad i barnehagen. Ulik pedagogisk kompetanse trekkes inn av intervjuperson 1 som en mulig faktor på at det nødvendigvis ikke alltid er like hensiktsmessig at alle får den samme informasjonen, men at man bør vurdere opp mot nytteverdi:

*«[...] Jeg vet ikke om de hadde så mye utbytte av det som jeg hadde følt hvis jeg var en.. Altså jeg følte jo at det de fikk var veldig bra, men det er jo også sett fra pedagogisk syn, ikke sant. Jeg har noen verktøy, jeg har noen ting med meg når jeg kommer inn der [...]».*

Alle intervjupersonene poengterer at implementering av pedagogiske programmer og endringsarbeid krever tid, struktur og rammer. Her blir igjen ledelsens rolle vesentlig for å sikre at det er en rød tråd i det som gjennomføres og at man ikke gaper over for mye på en gang. De påpeker også at det er viktig å gjøre endringer til en vane, noe som indikerer behovet for kontinuitet og regelmessig praksis.

Samlet sett viser analysen at en kombinasjon av lederskap, deltakelse, struktur, samhandling og kontinuitet er avgjørende for å lykkes med endringsarbeid og implementering av pedagogiske programmer i barnehagen. Viktigheten av å skape et inkluderende og engasjerende miljø der alle føler seg delaktige og ansvarlige for endringsprosessen, trekkes tydelig frem hos alle intervjupersonene.

## 4.4 Pedagogisk analyse

### 4.4.1 Bakgrunnen for bruk av pedagogisk analyse

Bakgrunnen for å velge å bruke pedagogisk analyse i barnehagen knyttes av samtlige intervjupersoner opp mot regionalt kompetansehevingsprosjekt (REKOMP). Via prosjektet ble barnehagene satt sammen i nettverk med andre barnehager hvor felles fokusområde var «system og struktur». Prosjektet innbar også samarbeid med Universitet i Sørøst-Norge (USN), hvor pedagogisk analyse ble vektlagt gjennom veiledning og seminarer.

Styrerens rolle blir også trukket frem som en grunnkomponent for at pedagogisk analyse ble valgt. Både i forhold til identifisering av behov, men også ved at de ble veldig begeistret for ideologien rundt pedagogisk analyse. I den ene barnehagen hadde de over lengre tid jobbet mye med voksenrollen og relasjonsarbeid gjennom «Være Sammen», og at styrer så et videre behov for å fokusere på det systemiske arbeidet i barnehagen. Pedagogisk analyse ble derfor valgt som et verktøy for å jobbe mot den overordnede målsettingen uten at de risikerte «å gape over for mye». Det var viktig å ikke fokusere for stort på «system og struktur», men å spisse arbeidet og at pedagogisk analyse ble et hensiktsmessig verktøy å benytte seg av.

Samlet opplever jeg at det i utgangspunktet var styrer som besluttet å bruke pedagogisk analyse, og at dette valget ble tatt på bakgrunn av både egne observasjoner og innspill fra personalet på situasjonen ute i barnehagene. Hva er det behov for og hvordan skal vi jobbe inn mot dette behovet?

*«Hun (styrer) er veldig våken. Hun er flink til å være på avdeling og se hva som brenner, se hva det er behov for».*

#### 4.4.2 Hvordan brukes pedagogisk analyse?

I barnehagene brukes pedagogisk analyse både på individ- og systemnivå. Det brukes ikke bare til å håndtere utfordringer som oppstår, men også forebyggende for å forbedre eksisterende praksis. Dette innebærer å identifisere og adressere både små og store utfordringer, samt å undersøke hva som fungerer godt for å styrke og opprettholde vellykkede tilnærminger. Samtlige påpeker i denne sammenheng at de har forbedringspotensiale når det gjelder å gjennomføre suksessanalyser.

*«Det burde vi sikkert vært enda bedre på. For noen ganger kan man ikke skjønne hvorfor man har fått til ting så bra da».*

I barnehagene benyttes pedagogisk analyse både på helhetlig nivå og på avdelingsnivå. Et eget «ressursteam» er opprettet for å håndtere saker som krever diskusjon utover avdelingsnivå. Organiseringen av disse ressursteamene i barnehagene varierer, og kan i så måte være ulikt organisert. Intervjuperson 1 og 2 opplyser at ressursmøtene avholdes månedlig, ledet av en ressursperson fra REKOMP, mens deltakelsen fra personalet roteres. Det er alltid en representant fra hver avdeling til stede, uavhengig av formell kompetanse. Intervjuperson 1 mener at denne rotasjonen kan spores tilbake til implementeringsfasen, hvor det var viktig at alle fikk erfaring med pedagogisk analyse. Hen ser verdien av dette, men er kritisk til at rotasjonsstrukturen opprettholdes. Hen påpeker den flate strukturen og tanken om inkludering som mulige årsaker.

*«[...] alle skal inkluderes på en måte, men så er det til nytte for hvem?».*

Både intervjuperson 1 og 2 peker på utfordringer knyttet til denne organiseringsformen med at ikke alle berørte er involvert i analysen, og det kan ta lang tid fra analysen er gjennomført til tiltakene implementeres.

Intervjuperson 3 og 4 beskriver en alternativ tilnærming til organiseringen av ressursteamet, hvor møtene holdes annenhver uke, ledet av styrer, og de øvrige medlemmene er barnehagens pedagogiske ledere. En felles praksis hos alle intervjupersonene er at avdelingen i fellesskap bestemmer hvilke saker som skal bringes opp til ressursteamet. Det som imidlertid skiller seg ut, er den påfølgende prosessen. Intervjuperson 3 og 4 forklarer at avdelingen ikke bare oppnår enighet, men også samarbeider om å skrive oppmeldingen til ressursteamet, og at det her gjennomføres en pedagogisk analyse som danner grunnlaget for videre behandling i ressursteamet. Evaluering skjer allerede ved neste møte (annenhver uke), og saken holdes åpen til det er bedring eller det tas en beslutning om videre henvisning.

Naturlig nok fremkommer det variasjoner i hvordan pedagogisk analyse blir brukt i de ulike barnehagene. Det ser ut til at organiseringsformen som beskrives av intervjuperson 1 og 2 fører med

seg flere utfordringer enn det oppleves i beskrivelsene fra intervjuperson 3 og 4. Utfordringer som identifiseres, inkluderer manglende involvering av alle berørte parter, forsinkelser i implementering av tiltak, og behovet for å øke fokus på suksessanalyser for å identifisere og forsterke vellykkede praksiser. I tillegg synliggjør intervjuperson 1 og 2 et behov for strukturelle endringer for å forbedre effektiviteten og nytteverdien av pedagogisk analyse.

*«Det er jo veldig bra at vi har sånn type ressursteam. Det som vi kanskje burde sett på, var å endre på hvordan vi gjorde det [...]».*

#### 4.4.3 Erfaringer ved bruk av pedagogisk analyse

«Fokus på system» er et gjennomgående tema når intervjupersonene deler sin erfaring med pedagogisk analyse. De er enige om at pedagogisk analyse har hjulpet dem med å rette oppmerksomheten mot miljøfaktorer som kan påvirke barns utvikling og atferd. Dette markerer en forskjell fra tidligere, hvor det ofte var en tendens til å fokusere mer på individuelle egenskaper eller faktorer. Videre opplever de at dette systemfokuset har ført til holdningsendringer blant personalet, der utfordringer i mindre grad enn før tilskrives enkeltindivider. I tillegg viser de til at dette medfører et større fokus på barnas styrker og interesser. Utfordringer knyttet til enkelte barn blir sett i en større sammenheng, der miljøet rundt barnet også spiller en viktig rolle for atferden de utøver. Tankegangen har flyttet seg fra «Hva kan vi gjøre med barnet og gjeldende utfordring?» til «Hva kan påvirke situasjonen, og hva kan vi endre i miljøet rundt barnet for å forbedre den?».

*«Ikke fokusere på at du skal endre atferden til det barnet, men at det rundt skal være med på å kanskje endret atferden til det barnet da».*

Dette systemfokuset og den endrede tankegangen tillegges videre å ha både en forebyggende effekt og sikre tidlig innsats ved at man ikke avventer, men raskt tar tak i ting og setter inn tiltak.

I 3: *«[...] små ting, som kanskje hadde blitt større hvis vi ikke hadde..».*

I 4: *«Sånn hvis vi hadde hatt en vent-og-se-holdning».*

I 3: *«Ja, det kjennes veldig sånn i forkant ut».*

Intervjuperson 2 trekker frem analysefasen som omhandler opprettholdende faktorer som en favoritt.

*«Så det er derfor jeg tror jeg liker det så god, fordi det må gå på oss, og hvordan vi kan skape endring og hvordan kan vi endre oss utfra det vi ser at vi kanskje er med på å opprettholde. Så det med den typ... at egen rollemodell da... den en skal være kontra den en*



*kanskje er noen ganger, og skape bevissthet rundt det, og få en endring kanskje, forhåpentligvis. Det er på en måte noe av det jeg synes er gøyest med det, eller veldig bra. Fordi det er bare da vi kan oppnå noe».*

Det å reflektere over ens egen rolle, som er nødvendig i pedagogisk analyse, fremheves også som en utfordring. Det kan være krevende å måtte se innover og granske hvordan ens væremåte og organisering påvirker ulike situasjoner.

En annen utfordring som ble fremhevet er den naturlige skepsisen mot det ukjente, der det som er nytt kan oppleves som overveldende og litt skremmende. Alle informantene uttrykte en viss grad av motstand i begynnelsen, preget av følelsen av oppgitthet over innføringen av noe nytt. Likevel delte de erfaringer om hvordan kunnskap og positive resultater med analysemodellen gradvis dempet skepsisen og økte motivasjonen for å fortsette bruken. Basert på dette, mener jeg det vil være fornuftig å bruke analysemodellen på mindre komplekse saker i starten. Dette kan bidra til å skape positive erfaringer og dermed øke motivasjonen for fortsatt bruk.

Intervjupersonene påpekte også at bruken av analysemodellen kunne virke tidkrevende, spesielt i begynnelsen da man ikke var helt fortrolig med denne tilnærmingen. Dette kunne føre til en viss motstand blant personalet, da de oppfattet det som lite hensiktsmessig å prioritere analyser når det var så mange andre saker som måtte diskuteres. Imidlertid, gjennom arbeid med analysemodellen og gjennomføring av ulike analyser, delte intervjupersonene erfaringer som viste at mange av de temaene som måtte tas opp, ble belyst gjennom analysearbeidet. I tillegg opplever de at bruk av analysemodellen fører til konkrete tiltak som raskt kan implementeres i den daglige praksisen:

*«[...] i enden av en sånn pedagogisk analyse er det veldig tydelig sånn helt eksakt hva man skal gjøre da, og hva man skal prøve for å få det til å bli bedre».*

De gir uttrykk for en gradvis reduksjon av motstand blant personalet, og jeg forstår dette i lys av økt effektivitet og implementering av konkrete tiltak.

Den felles gjennomføringen av analysene, der alle ansatte deltar aktivt, blir fremhevet som en positiv faktor for å fremme fellesskap, respekt og deling av kompetanse. Dette legger grunnlaget for felles forståelse og felles målsettinger blant personalet. Videre opplever intervjupersonene en økt trygghet i møte med både foresatte og andre samarbeidende instanser. Både ved at informasjonen som deles representerer en helhetlig vurdering fra hele avdelingen, ikke bare basert på individuelle observasjoner, og også når det gjelder å dokumentere arbeidet som er utført, noe som er påkrevd ved henvisninger til PPT og andre instanser.

Samlet sett tyder intervjupersonenes erfaringer på at pedagogisk analyse er et verdifullt verktøy for å forbedre praksisen i barnehagen, men at det krever tid, engasjement og støtte fra ledelsen for å implementere og opprettholde bruken av pedagogisk analyse.

## 5 Drøfting

Denne studien ser nærmere på hvilke erfaringer barnehagelærere har med å bruke PA-modellen i kvalitetsutviklingsarbeidet i barnehagen. I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine med utgangspunkt i de tre kvalitetsdimensjonene: struktur, prosess og resultat. Disse dimensjonene er sentrale i vurderingen av kvalitet innen barnehagesektoren, og inndelingen vil hjelpe til å synliggjøre hvordan faktorer innenfor de ulike kvalitetsdimensjonene påvirker hverandre og er av betydning for den helhetlige barnehagekvaliteten.

Basert på funnene mine vil jeg presentere ulike strukturelle faktorer som er av betydning for barnehagekvaliteten. Videre vil jeg belyse hvordan disse påvirker prosesskvaliteten, både generelt og i forbindelse med implementering og bruk av PA-modellen. Hvilke utfordringer kan oppstå og hvordan kan prosessene optimaliseres for å bedre kvaliteten. Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene mine opp mot studiens problemstilling, om bruk av PA-modellen er av betydning for barnehagekvaliteten.

### 5.1 Strukturkvalitet i forbindelse med PA-modellen

Som nevnt i teorikapittelet referer strukturkvalitet til de målbare og fysiske aspektene ved barnehagens miljø og organisering, samt de lover og forskrifter som legger føringer for barnehagens innhold og oppgaver. Strukturkvaliteten i barnehagen vil i lys av Bronfenbrenners systemøkologiske modell (1979) relateres til både ekso- og makrosystemet da de strukturelle faktorene påvirkes av beslutninger som er tatt på arenaer som ikke involverer barna direkte. Til eksempel kan politiske beslutninger om bemanningsnorm og pedagognorm anses som elementer i eksosystemet, som direkte påvirker strukturkvaliteten. Disse beslutningene er igjen påvirket av kulturelle verdier og samfunnsøkonomien, og slik kan strukturkvaliteten også referere til makrosystemet. I det påfølgende vil jeg drøfte hvordan ulike strukturelle faktorer har betydning for barnehagekvaliteten og for bruk av PA-modellen.

#### 5.1.1 Bemanningstetthet og gruppestørrelse

I deres betraktninger om bruken av pedagogiske programmer generelt, fremhevet intervjupersonene en ubalanse mellom strukturelle faktorer som bemanningstetthet (tid) og pålagte krav og føringer. De så på denne ubalansen som en årsak til at de anså det som nyttig å bruke slike programmer, og poengterte at strukturen og de klare rammene i en del av programmene bidro til å effektivisere arbeidet i en hektisk barnehagehverdag. I artikkelen *Kvalitet som masteride i barnehagesektoren*

(Gotvassli og Vannbro, 2016) vises det også til sammenhengen mellom krav og forventninger og bruk av pedagogiske programmer for å effektivisere og sikre en daglig forankring av det pedagogiske arbeidet. Dette tyder på at behovet for pedagogiske programmer blant annet beror på bemanningssituasjonen i barnehagen. Det ser ut som det er en disharmoni mellom de kravene og forventningene som er satt til barnehagepersonalet og rammene de har til å innfri disse. Bemanningsnormen i norske barnehager dekker ikke opp for andre strukturelle faktorer ved barnehagens organisering som barnehagens åpningstid, møtevirksomhet eller personalets rett til plan-tid. Eksempelvis vil en barnehage som er åpen fra kl. 06.30-17.00, og hvor personalet har 7,5 timers arbeidsdag, kun ha full bemanning mellom kl. 09.30 og 14.00. I dette tidsrommet skal det også avvikles pauser, så en avdeling med fire ansatte må trekke fra ytterligere to timer. Da står en igjen med 2,5 time av barnehagedagen hvor det er full bemanning i tråd med bemanningsnormen, mens møtevirksomhet og plan-tid fortsatt ikke er tatt med i regnestykket. Det forespeilede eksemplet viser dessverre et realistisk bilde av bemanningssituasjonen i mange norske barnehager. Selv om vedtaket om bemanningsnormen er et steg i riktig retning må den gjelde for hele barnehagens åpningstid, noe som igjen ble poengtert i rapporten *Et jevnere utdanningsløp* (Løken et al., 2024).

Intervjupersonene fremhevet personalets kompetanse som både en mulig årsak til og som en forutsetning for bruk av ulike programmer. Som Almklov et al. (2017, s. 172, sitert i Pettersvold og Østrem, 2019, s. 26) påpeker, er bruken av programmer ofte knyttet til erfaring og behovet for trygghet, spesielt hos nyansatte. Programmene gir en struktur og metodikk som fungerer som en sikkerhet for å sikre det pedagogiske arbeidet. De gir veiledning og forslag til handling uten at personalet må bruke mye tid på å utvikle egne løsninger, noe intervjupersonene også understreket. Programmene kan dermed ha stor påvirkning på profesjonsutøvelsen, og dermed på barnehagens prosess- og resultat kvalitet. Noe av kritikken og bekymringen rundt bruken av pedagogiske programmer handler om at det gis for stor tillit til programmene, uten kritisk vurdering av deres metoder og teoretiske grunnlag, kan føre til ansvarsfraskrivelse hos personalet. Dette kan resultere i at arbeidet utføres uten profesjonsfaglig skjønn og vurdering (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 26-29). Intervjupersonene mine understreket viktigheten av å være kritisk til innholdet og arbeidsmetodene i de ulike programmene. Som en av dem sa: «*De kan ikke slukes rått*», men må vurderes opp mot barnehagens verdigrunnlag, etiske prinsipper og det opplevde behovet.

Med utgangspunkt i intervjupersonens understreking av at kritisk vurdering og faglig skjønn er nødvendig i møte med programindustrien, kan det argumenteres for at pedagogiske programmer ikke nødvendigvis svekker barnehagelærernes profesjonsfaglige skjønn og umyndiggjør dem som

profesjonsutøvere, men at en reflektert og kritisk tilnærming til programmene kan styrke barnehagelærernes profesjonsfaglige autonomi.

En annen utfordring ved bruk av PA-modellen funnene mine synliggjør var en opplevelse av motstanden blant personalet. Intervjupersonene fortalte at personalet uttrykte at gjennomføringen av analysene var tidkrevende, samtidig som det var mange andre oppgaver som krevde oppmerksomhet. Slik jeg forstår det ble det ikke ansett som hensiktsmessig å bruke møtetiden på å gjennomføre analyser. Den opplevde motstanden ser jeg i denne sammenheng som delvis et resultat av tidspress, som igjen kan spores tilbake til strukturelle faktorer som bemanningstetthet, krav og retningslinjer, samt gruppestørrelse. Videre fortalte intervjupersonen om en gradvis redusering av motstand i takt med positive resultater og erfaringer med at analysene belyste mange av oppgavene. Den opplevde motstanden kan derfor også tenkes å være et resultat av usikkerhet knyttet til PA-modellen og hvordan den kan bidra til effektive og gode løsninger. Wadel (2023, s. 272) påpeker at motstand ofte skyldes usikkerhet, og dette kan ses i sammenheng med mangel på informasjon og tynt kunnskapsgrunnlag. God informasjonsflyt gjennom en god og åpen dialog vil være et effektivt virkemiddel for å redusere motstand (Mostad et al., 2021, 75). Slik sett vil lederens kompetanse også være en strukturell faktor som har betydning her.

### 5.1.2 Kompetanse og ledelse

Betydningen av personalets, og spesielt lederens og ledelsens kompetanse, er også fremtredende i funnene mine om bruk av PA-modellen. Hvordan lederen organiserer og tilrettelegger for bruk av modellen påvirker både arbeidsprosessene og resultatene. Brunstad (2009, s. 15-16) understreker at god ledelse innebærer å gjøre de riktige tingene til riktig tid, noe som krever både kunnskap og situasjonsforståelse. God ledelse handler ikke bare om individuelle ferdigheter, men også om hvordan ledere organiserer og tilrettelegger arbeidsprosesser. Jo mer erfaring vi får om et bestemt fenomen, dess høyere grad av forståelse vil vi få om fenomenet. Dette vil igjen føre til mer kunnskap knyttet til fenomenet slik at det vil være lettere å forutse hvilke konsekvenser som kan komme som følge av valgene vi gjør. Klokskap gjør god teori om til praktisk handling ved å ta utgangspunkt i erfaringer og tidligere kunnskap (fortid) for å ta valg i nåtiden som legger føringer for fremtiden (Brunstad, 2009, s. 83; Eget arbeid, 2023).

Barnehagens organisering av ressursteam, og utfordringen to av intervjupersonene opplevde med den rullerende organiseringen av dette, viser sammenhengen mellom leders kompetanse og beslutninger, og hvordan disse påvirker prosessen og resultatet. Avhengig av barnehagens organisering kan ledelsen utøves enten på styrer-nivå eller avdelingsnivå. Utfordringen kommer til

uttrykk som opplevd mangel på igangsetting og gjennomføring av tiltak, noe som kan knyttes til at ikke alle involverte parter er til stede under selve analysen. Dette belyser at lederens valg har direkte innvirkning på både prosessen og resultatet. En annen utfordring som ble belyst var manglende prioritering av møter i en hektisk og uforutsigbar hverdag. Slik sett kan det se ut til at lederens kompetanse er avgjørende for hvordan arbeidet blir organisert og gjennomført, og hva de endelige resultatene viser.

Alle intervjupersonene understreker at implementering av pedagogiske programmer og endrings- og utviklingsarbeid krever tid, struktur og klare rammer, og kobler dette til behovet for en dyktig og engasjert leder. De påpeker også viktigheten av å gjøre endringer til en vane, noe som indikerer behovet for kontinuitet og regelmessig praksis. Dette er i tråd med både Mostad et al. (2021) og Wadel (2023), som fremhever at det må avsettes tid for å integrere endringer i det daglige arbeidet for å oppnå varige resultater. Andre strukturelle faktorer som bemanningstetthet og personalets kompetanse i kombinasjon med både gruppestørrelse og ulike krav som forventes at barnehagen innfrir, vil slik sett også påvirke barnehagens endrings- og utviklingsarbeid.

Det er nærliggende å hevde at man raskt kan miste retningen og progresjonen i arbeidet hvis det ikke er definert et klart mål og en plan for arbeidet som skal utføres. Derfor kreves det en leder som synliggjør og identifiserer barnehagens forbedringsområder, og som planlegger hvordan man skal jobbe for å oppnå ønsket praksis. Dette krever både kompetanse og dømmekraft (Biesta, 2010). Brunstad (2009, s. 32-35) omtaler ledelse som en grenseaktivitet. Det unike i hver situasjon åpner for nye og uventede elementer og sammenhenger, og dette skillet mellom det kjente og det ukjente defineres som et grenseområde. I konteksten av barnehagens utviklingsarbeid kan man se på valget av hvordan barnehagen skal forbedre dagens praksis som et grenseområde. Valgene som tas, baseres på etablert kunnskap og tidligere erfaringer, men i møte med det ukjente vil erfaringsbasert dømmekraft og situasjonsbevissthet være avgjørende for å foreta hensiktsmessige valg og avgjørelser (Brunstad, 2018, s. 108).

En annen del av debatten og kritikken knyttet til pedagogiske programmer er at de ofte blir pålagt de ansatte ovenfra, enten fra eiere eller arbeidsgivere, og at det brukes mye ressurser på noe personalet ikke har bedt om eller ser behovet for (Østrem, 2022). Det er unison enighet blant intervjupersonene om at det kan være umotiverende å få pålagt ting ovenfra, men selv om valget om å bruke pedagogisk analyse ble initiert og tatt av styrer ga ingen av intervjupersonene uttrykk for at analysemodellen ble tredd ned over hodet på dem. Jeg setter dette i sammenheng med at avgjørelsen var forankret i et felles opplevd behov for tydeligere systemfokus. I tillegg fortalte de om en styrer som var åpen for innspill, og at de opplevde at deres meninger og synspunkter ble tatt

på alvor. Det kan tenkes at en slik lyttende og inkluderende fremtoning hos styrer/leder skaper tillit hos personalet knyttet til vurderingene som tas, og at dette igjen minsker motstanden hos personalet. Brunstad knytter godt lederskap opp mot relasjonell bevissthet, at styrken ligger i kvaliteten på de menneskelige relasjonene (2009, s. 17). I det å lede andre følger det både makt og ansvar, og en leders etiske refleksjon og bevissthet rundt dette vil påvirke hens væremåte, handlinger og beslutninger. Hvis styrer eller pedagogisk leder bruker makten, de gjennom stillingen sin er tilrådt, til å ta fullstendig kontroll over situasjonen, utforme en visjon og arbeidsmåte for hvordan det skal jobbes, og for deretter å pålegge medarbeiderne sine å jobbe ut fra dette, kan det defineres som maktmisbruk. Det gis ikke rom for medvirkning i prosessen, noe som videre kan føre til maktesløshet eller likegyldighet (Eget arbeid, 2023). Å bli pålagt å jobbe med noe en selv ikke anser som relevant vil kunne oppleves som lite motiverende, og igjen ha betydning for hvor engasjert en er i arbeidet. En annen uheldig konsekvens ved en slik fremgangsmåte kan være fravær av ansvarsfølelse hos resten av personalet. Det kan tenkes at det da vil være lettere å avvike fra det som har blitt bestemt, og at arbeidets intensjon om å forbedre praksis får motsatt effekt ved å skape splid i personalgruppen. Det er nærliggende å tenke at en god leder forvalter makten de er gitt ved å sjonglere mellom å gi andre rom til å makte og mestre i, samtidig som en selv er villig til å tre frem og ta ansvar der det trengs (Eget arbeid, 2023). Selv om intervjupersonene viser til litt forskjellige forståelse av hva god ledelse innebærer, gir de uttrykk for at mangelen på ledelse eller dårlig ledelse vil ha betydning for det som skjer i barnehagen. En leder som ikke er villig til å adressere og ta tak i de utfordringene som finnes i barnehagen, vil ikke skape særlig endring og da heller ikke bidra til å kvalitetsutvikle barnehagen. En leder som overkjører personalet sitt vil skape lite rom for medvirkning og samarbeid, noe som igjen vil ha betydning for personalets motivasjon for arbeidet som gjøres. Slik sett vil lederens egenskaper og kompetanse være av betydning for de prosessene som skjer i barnehagen, og for hvilke opplevelser og erfaringer barna møter.

Den flate strukturen, som ofte kjennetegner organiseringen av personalet i barnehager, ble synliggjort i funnene mine som en mulig utfordring i forbindelse med å oppnå god kvalitet i barnehagen. Dette kan bero på flere grunner, men intervjupersonens utsagn peker på at det var særlig knyttet opp mot beslutningsprosesser og sikring av kontinuitet i det pedagogiske arbeidet. Ordtaket «*mange kokker, mye søl*» vil kunne være beskrivende for beslutningsprosesser i en barnehage uten lederstruktur. Jeg vil påstå at hvis alle til enhver tid skal være med å bestemme og drøfte beslutningene og valgene som tas i barnehagen, så vil det være stor sannsynlighet for at beslutningsprosesser bli langvarige og ineffektive. Eller at det kanskje ikke blir tatt noen beslutninger i det hele tatt. En flat struktur kan også gjøre det vanskeligere å sikre at alle ansatte følger samme praksis og retningslinjer, noe som er essensielt for å opprettholde en jevn kvalitet. Et

annet aspekt ved mangel på tydelig ledelse kan være at personalet ikke får den veiledningen og støtten de trenger for å utvikle seg faglig og utføre oppgavene effektivt. En tydelig leder kan bidra med faglig veiledning, tilbakemeldinger og støtte som igjen er viktig for å opprettholde og heve kvaliteten i barnehagen, jf. viktigheten av læring i fellesskap (Senge, 1990). For å sikre høy kvalitet i barnehagen, kan det derfor være nødvendig å finne en balanse mellom en flat struktur og et visst nivå av hierarki som sikrer klar ansvarsfordeling, effektiv beslutningstaking, og tilstrekkelig ledelse og veiledning.

I sine beskrivelser av et godt barnehage tilbud viser intervjupersonene til at strukturelle faktorer som høy pedagogtetthet og høy kompetanse hos personalet er av betydning for barnehagens kvalitet. Samtidig påpeker de at liten tid, store barnegrupper og bemanningstettheten påvirker arbeidet i barnehagen. Dette samsvarer med det Alvestad et al. (2019, sitert i Alvestad, 2021, s. 41) sier om at høy kompetanse ikke kompenserer for andre strukturelle forhold. De ansattes kompetanse er av betydning for og påvirker hvordan det tilrettelegges i barnehagen og for hvordan de ansatte møter barna. Har personalet lite kunnskap om lekens grunnleggende betydning for barns utvikling og læring, vil det være nærliggende å tro at dette gjenspeiles i hverdagen. På samme måte vil kunnskap om barns behov for støtte, trygghet og omsorg påvirke hvordan barna blir møtt og hvordan hverdagen blir tilrettelagt for barna. Personalets samlede kompetanse, både teoretisk og praktisk, vil slik jeg ser det ha innvirkning på alle sider ved barnehagens prosesskvalitet.

Det har lenge vært fokus på å styrke kompetansen til barnehagens ansatte for å utjevne kvalitetsforskjellene som eksisterer i barnehagefeltet og for å sikre at alle barn får et likeverdig tilbud av høy kvalitet (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). Den reviderte kompetansestrategien sier at å sikre god kompetanse hos barnehagens personale er det viktigste tiltaket for å heve kvaliteten i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 3). Dette er jeg til dels enig i. Kompetanse er selvfølgelig viktig, men det må også være tid og rom for å få utnyttet og tatt i bruk den samlede kompetansen som finnes i barnehagen. En barnehagelærer med mastergrad eller en personalgruppe med høy samlet kompetanse vil ikke få utnyttet den iboende kunnskapen maksimalt hvis en stor del av fokuset gjennom arbeidsdagen må handle om hvordan de praktisk skal få hverdagen til å gå opp, med hensyn til bemanningstetthet etc. Kompetanse vil naturligvis være av betydning for hvordan arbeidet løses innenfor de rammene som finnes, men det kan se ut til at dagens bemanningssituasjon i barnehagefeltet i stor grad påvirker hvordan personalet får brukt kompetansen sin. Mangel på tid i sammenheng med økende krav og forventninger belyses også av intervjupersonene hvor en av dem påpeker at en pedagogisk leder stilling er en 100% stilling på avdeling, men at det nesten kreves en 100% stilling på kontor også.



### 5.1.3 Oppsummering

Funnene mine viser at god kvalitet i barnehager avhenger av flere strukturelle faktorer, spesielt kompetanse, tid og ressurser (bemanningstetthet). Kompetanse ser ut til å være en nøkkelfaktor som bidrar til bedre utnyttelse og tilrettelegging innenfor de tilgjengelige ressursene og rammene. Dette er i samsvar med Meld St. 19 (2015-2016, s. 69), som understreker at personalets og deres kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for barns trivsel og utvikling.

## 5.2 Prosesskvalitet i forbindelse med PA-modellen

Prosesskvalitet i barnehagen refererer til kvaliteten på de interaksjonene og opplevelsene som skjer mellom barn, ansatte og miljøet i barnehagen. Dette omfatter hvordan daglige aktiviteter og rutiner gjennomføres, samt den emosjonelle og pedagogiske støtten og veiledningen barn og ansatte får. Barnehagens prosesskvalitet vil ha både direkte og indirekte påvirkning på barnas opplevelser og erfaringer, samtidig som kvaliteten ved ulike prosesser vil ha gjensidig påvirkning av hverandre. Slik sett vil prosesskvaliteten relatere til både mikro, meso- og eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Kvaliteten på prosessene som skjer på arenaer hvor barnet ikke deltar, f.eks. personalmøter og samarbeidsmøter (eksosystemet), vil ha betydning for kvaliteten på prosesser hvor barnet deltar (mikrosystemet), og kvaliteten på de ulike prosessene barnet deltar i vil påvirke hverandre (mesosystemet).

### 5.2.1 Fokus på system

Intervjupersonene opplever at modellen fremmer en overgang fra fokus på individuelle faktorer til å rette oppmerksomheten mot miljømessige forhold. Denne utviklingen harmonerer med modellens systemteoretiske fundament og forståelsen av gjensidig påvirkning mellom individ og system (Nordahl, 2005, s. 15-16, Bronfenbrenner, 1979). Intervjupersonene opplever også en endring i personalets holdninger, der det nå i større grad legges vekt på å finne løsninger fremfor å fokusere på problemer. Dette kan knyttes til analysedelen av modellen, der innsamling av informasjon, analyse og refleksjon er sentrale elementer. Ved å fokusere på endringsbare faktorer, vil personalet indirekte innta en mer løsningsorientert tilnærming, i motsetning til å bli handlingslammet av uforanderlige forhold. Dette er i samsvar med Nordahls beskrivelse av modellens intensjon (2005, s. 55). For eksempel kan det være lite hensiktsmessig å drøfte bemanningsnivået og at en er for få voksne til å få gjort noe, når bemanningen og rammene er som de er. Påvirkning av dette må gjøres på andre arenaer. Det får vi ikke endret under analysen, men hva er det så vi kan gjøre noe med?

Funnene mine viser til at intervjupersonene opplever at bruk av PA-modellen har bidratt til større handlingsrom. Her trekkes spesielt arbeidsprosessen med de opprettholdende faktorene frem som nyttig. Modellens intensjon er at tiltakene som besluttes settes inn mot faktorer som kan bidra til å opprettholde situasjonen, og ikke direkte inn mot utfordringen. Slik sett vil ikke bare analysemodellen bidra til å synliggjøre ulike sider ved gjeldende situasjon, men også skape flere muligheter til å påvirke den, enn om utfordringen står i sentrum for tiltaksutforming.

Likevel garanterer ikke bruken av analysemodellen automatisk at dette oppnås, da det er en risiko for å bli «fanget» i utfordringen. Det er viktig at personalet, spesielt den som leder analysen, er bevisst på dette og tar styringen for å holde gruppen på rett spor hvis det oppstår en tendens til å fokusere for mye på individuelle aspekter. En effektiv tilnærming for å øke bevisstheten rundt miljømessige faktorer kan være å aktivt anvende de tre perspektivene; individ, aktør og kontekst, under analysen. Å kategorisere faktorene under passende perspektiv vil synliggjøre om en har fått belyst faktorer ved alle perspektivene og /eller om et av dem har blitt vektlagt i større grad enn andre. En gylden regel for å sikre systemfokus bør være at det kontekstuelle perspektivet har størst omfang etter endt analysefase.

### 5.2.2 Fokus på barns styrker

Intervjupersonene poengterer betydningen av å rette oppmerksomheten mot barnas styrker og hva som fungerer godt når tiltak og strategier utformes. Det handler om å bygge videre på de ressursene og positive faktorene som allerede finnes i barnas miljø, og å forsterke disse i videre arbeid. Selv om analysens utgangspunkt ofte er en utfordring eller et problem, vil en ensidig vektlegging av dette være lite hensiktsmessig for fremtidige handlinger (Nordahl, 2005, s. 55). Å synliggjøre de positive faktorene som allerede er til stede og overføre disse til andre situasjoner, vil være vel så viktig for å lykkes med arbeidet. Hvordan vi forstår en situasjon eller utfordring vil påvirke hvordan vi løser den. Det ligger en makt i hvordan vi vektlegger og definerer ting (Brunstad, 2009, s. 55), og gjennom denne definisjonsmakten legger vi føringer for virkeligheten. Å gjennomføre suksessanalyser, altså å undersøke situasjoner som fungerer godt, er også nyttig for å identifisere faktorer som bidrar til ønsket praksis. Kunnskap om hva som fungerer er betydningsfullt for å utforme effektive tiltak. En annet aspekt ved positiv vektlegging hos personalet er «*regelen om oppmerksomhet*» (Webster-Stratton, 2010, sitert i Holland, 2013, s. 87): ved å gi positiv atferd oppmerksomhet, øker sannsynligheten for vi får mer av den. Dette kan gjelde i dobbelt betydning ved at personalet blir mer bevisst og legger mer merke til de positive faktorene slik at det skjer en holdningsendring, og samtidig vil en vektlegging av barnets styrker kunne bidra til en videre forsterkning og positiv utvikling hos barnet.

### 5.2.3 Fellesskap, samarbeid og inkludering

Den felles gjennomføringen av analysene, der alle ansatte deltar aktivt, blir fremhevet av intervjupersonene som en positiv faktor for å fremme fellesskap, respekt og deling av kompetanse. Funnene mine samsvarer med Senges (1990) teori om lærende organisasjoner, hvor deltakelse og samarbeid er nøkkelfaktorer for å utvikle en felles forståelse og oppnå organisatorisk læring. Kollektive læringsprosesser gjenspeiles nettopp ved at felles refleksjon og kunnskapsdeling danner grunnlag for ny kunnskap og praksis. Ved at alle er delaktige i prosessen, kan det tenkes at flere får eierskap til det som skal gjøres og at de inntar en mer positiv innstilling til arbeidet, og får en dypere forståelse. Engasjement anses som en hovedfaktor for å få til en endring (Mostad et al., 2021, s. 80), og det vil være større sannsynlighet for at det som blir besluttet, faktisk blir gjennomført i praksis.

Modellen tar imidlertid ikke direkte hensyn til ulike individuelle forskjeller og preferanser. Enkelte ansatte kan føle seg mindre komfortable med å delta aktivt, noe som kan gjøre deltakelsen mer som en byrde enn en fordel. Andre ansatte kan på den andre siden ha et stort behov for å uttrykke sine meninger, noe som kan hindre andres tanker og perspektiver fra å komme frem. Lederens rolle i analyseprosessen viser seg slik sett å være av betydning for å tilrettelegge for et miljø preget av anerkjennelse for den enkeltes bidrag og respekt for hverandres ulike synspunkter (Brunstad, 2009, s. 129). Det kan slik tenkes at en god leder skaper balanse i diskusjonen, sørger for at alle stemmer blir hørt, og bidrar til å skape en trygg og inkluderende atmosfære som grunnlag for kollektiv læring.

Intervjupersonene viser til ulike strategier i implementeringsarbeidet, men hvor de alle fremhever betydningen av en felles visjon og felles forståelse for arbeidet som skal gjøres. Den ulike oppfatningen av hva som fungerer best kan tenkes at tar utgangspunkt i de erfaringene intervjupersonene har med ulike implementeringsprosesser. To av intervjupersonene gir uttrykk for at de synes det er utfordrende å videreformidle og engasjere resten av personalgruppen i etterkant av kurs, mens dette blir oppfattet som en hensiktsmessig og lærerik fremgangsmåte hos en annen intervjuperson. Å videreformidle ekstern input til det resterende personalet fører med seg krav og forventninger til den eller de som har deltatt på kurs e.l., og hvor godt de lykkes med dette vil ha innvirkning på arbeidet med å skape en felles forståelse. Den manglende følelsen av mestring kan dreie seg om at det gitte handlingsrommet oppleves for stort til at personen klarer å innfri forventningene fra leder og øvrig personal (Mostad et al., 2021, s. 77).

De fysiske rammene i barnehagen vil også være av betydning for hva som anses som mest hensiktsmessig i implementeringsarbeidet, og det vil være nærliggende å tenke at det er lettere å tilrettelegge for involvering av alle fra start i en mindre personalgruppe enn i en større.

Barnehagene de ulike intervjupersonene jobber i er av ulik størrelse, der den ene er dobbelt så stor som den andre, og dette kan også være en mulig årsak til intervjupersonenes ulike oppfatning. Slik jeg ser det vil være mange ulike fremgangsmåter en kan velge når en skal implementere endrings- og utviklingsarbeid, hvor den ene ikke nødvendigvis er bedre enn den andre. Hva som fungerer godt i en barnehage trenger ikke nødvendigvis å fungere like godt i en annen. Hva som er mest hensiktsmessig må vurderes utfra barnehagens ulike rammer, både personlige og organisatoriske.

Holdningsendringene intervjupersonene opplevde, både ved større systemfokus og økt vektlegging av barns styrker, kan ses i sammenheng med den grundige refleksjonsprosessen bruk av PA-modellen medfører. Det kreves både refleksjon i gruppe, men også refleksjon om egen væremåte og hvordan en selv bidrar inn i situasjoner, noe som i seg selv kan føre til en bevisstgjøring og nytt syn på det som skjer. Argyris og Scøn (1978, siter i Mostad et al., 2021, s. 61) sier at det kan være en ubevisst forskjell på det vi tror vi gjør og det vi faktisk gjør, og selvrefleksjon vil være nødvendig for å synliggjøre eventuelle forskjeller. Refleksjonsprosessen trekkes også frem som en utfordring av intervjupersonene, da nettopp det å se på egen væremåte kan oppleves som vanskelig. Det er lettere å se ut av vinduet, enn inn i speilet. Vi har alle ulike forutsetninger og erfaringer, både personlige og faglige, som vil prege hvordan vi oppfatter og tolker ulike situasjoner. Å bli bevisst egne og andres synspunkt og holdninger, og samtidig har respekt og forståelse for denne ulikheten, vil det som nevnt tidligere være en nødvendighet for å få til en endring. Det er i samspill med andre vi utvikler oss, og erfaring- og kunnskapsdeling danner grunnlaget for å skape en felles forståelse og felles målsetting. Dette blir også poengtert i rapporten *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv* (Børhaug et al., 2018) der ekspertgruppen fremhever barnehagelæreres rolle i å gjøre gruppefellesskapet til en sentral arena for læring.

#### 5.2.4 Forebygging og sikring av tidlig innsats

Forebygging og sikring av tidlig innsats ble trukket frem av intervjupersonene som en positiv effekt ved bruk av PA-modellen. Det forbyggende fokuset i barnehagen har blitt problematisert i forskningsfeltet, blant annet med tanke på hvilket barnesyn som ligger til grunn og at det kan føre til et problemorientert blikk (Vik, 2018). Dette var i midlertidig ikke slik jeg opplevde at intervjupersonene vektla forebygging, men at de brukte begrepet mer i retning av å sikre en tilrettelagt og inkluderende praksis i hverdagen. Et eksempel som ble fremstilt var en analyse tatt i forhold til en svært aktiv og voldsom guttegjeng. Det var mye lekeslåssing, løping og generelt mye

bråk, og personalet opplevde at dette gikk ut over de andre barna. Pedagogisk leder observerte ulik grad av toleranse for herjeleken blant personalet, og så at leken ofte ble forsøkt stoppet ved å aktivisere guttene i mer stillesittende aktiviteter. Gjennom analysen og felles refleksjon opplevde hen en endring i personalets syn på herjeleken. Det utviklet seg en større forståelse av guttenes interesseområde og behov for fysisk utfoldelse. Samtidig opplevde hen at fokuset ble flyttet fra å måtte stoppe herjeleken til heller å dreie seg om hvordan det kunne tilrettelegges for at guttene fikk utfolde seg samtidig som det ikke gikk ut over resten av barnegruppen. Tiltaket de til slutt satt igjen med var temaarbeid om Kaptein Sabeltann, og resultatet var svært vellykket; «*Hele avdelinga, med guttene i spissen, var bak og lekte sjørøvere på skuta i sikkert et halvt år*». Slik jeg forsto dette, handlet det om å tilrettelegge miljøfaktorer for både å imøtekomme barnets behov for kroppslig utfoldelse, og samtidig hindre at leken gikk utover andre barn. I stedet for å tenke «hvordan skal vi stoppe dette», viser tiltaket til at de tok utgangspunkt i barnas interesser ved å omfavne guttenes herjelek, i stedet for å fjerne den som et problem. Dette vitner om et barnesyn preget av nysgjerrighet og respekt ovenfor barna og deres væremåte, i tråd med rammeplanens føringer om ivaretagelse av barndommens egenverdi og respekt for barnas opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Barndommen er viktig for barna her og nå og er ikke bare en forberedelse til noe mer (Pettersvold og Østrem, 2019, s. 25-26). Dette samsvarer med intervjupersonenes syn på lekens viktighet, og betydningen av deltakende og engasjerte ansatte, for å sikre god kvalitet på barnehagetilbudet. Felles deltakelse i lek vil være et viktig bidrag for å kunne tilrettelegge det pedagogiske arbeidet med utgangspunkt i barnas behov og interesser, samt for å sikre gode relasjoner mellom barn og ansatte. Det vil sannsynligvis være vanskeligere å få oversikt over hva som foregår og rører seg i barnegruppen hvis en ikke er til stede sammen med barna, noe som igjen kan gjøre det vanskelig å tilrettelegge den pedagogiske praksisen utfra barnas behov. Forskningsresultatene fra GoBaN-studien viser til at gode barnehager blant annet kjennetegnes nettopp ved engasjerte ansatte som er deltakende i samspill og aktiviteter med barna (Alvestad et al., 2019). Et annet aspekt ved manglende deltakelse fra de ansatte er at barna ikke får den støtten, veiledningen og bekreftelsen de har behov for.

### 5.2.5 Struktur og rammer

Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018) fremhever betydningen av didaktisk kompetanse i sammenheng med å videreutvikle og styrke barnehagelærernes pedagogiske praksis. De argumenterer for at en tydeliggjøring av intensjonene for det pedagogiske arbeidet vil bidra til å strukturere arbeidet og dermed motvirke en mer tilfeldig praksis (Børhaug et al., 2018). Videre mener de pedagogisk dokumentasjon og god vurderingspraksis er grunnleggende for å skape

systematikk i arbeidet som gjøres. Funnene mine peker på at dette er et behov intervjupersonene også vedkjenner da de trekker frem at PA-modellen bidrar til bedre struktur og dokumentering. De ulike stegene i modellen sørger for at det er en sammenheng, en rød tråd, fra start til slutt, samtidig som den bidrar til en grundig vurdering av nåværende situasjon. Sett i sammenheng med didaktikkens formål om å videreutvikle og forbedre praksis gjennom å gi verktøy som bidrar til teoretisk refleksjon over pedagogiske prosesser (Gunnestad, 2019, s. 15) vil jeg argumentere for at PA-modellen ikke bare er et analytisk verktøy, men også et didaktisk verktøy. Gjennom de ulike stegene i analyse delen, vil deltakerne bli nødt til å reflektere over hvilke faktorer som påvirker nåværende praksis, for så å finne tiltak inn mot de faktorene som bidrar til å opprettholde uønskede forhold. De to første trinnene i PA-modellen, som omhandler formulering av problemstilling og målformulering, angir hvordan vi ønsker at situasjonen og barnehagens praksis skal være. Den ønskelige driften av barnehagens praksis omtales som normativ didaktikk (Gunnestad, 2019, s. 17). Utgangspunktet for en pedagogisk analyse er ofte en disharmoni i forholdet mellom ønsket praksis og realiteten, da det er mangel på samsvar mellom ønsket situasjon og virkeligheten. For å finne ut hva som ikke fungerer optimalt eller ønskelig kreves det informasjon om nåværende praksis, for videre å reflektere over og analysere denne informasjonen. Dette behandles i de to neste trinnene i PA-modellen som dreier seg om innhenting av informasjon og analyse av opprettholdende faktorer. Det å observere, beskrive og analysere det som faktisk foregår, for videre å reflektere over hvorfor det er sånn, dreier seg om deskriptiv eller analytisk didaktikk (Gunnestad, 2019, s. 18). Slik vil bruk av pedagogisk analyse både bidra til faglig refleksjon av gjeldene praksis (diskriptivt-analytisk perspektiv), samtidig som det vil strukturere det pedagogiske arbeidet gjennom faglige vurderinger og implementering av tiltak for måloppnåelse av ønsket praksis (normativt perspektiv). En veksling mellom disse to ulike perspektivene vil være nødvendig i all planlegging og vurdering av pedagogisk arbeid (Gunnestad, 2019, s. 18).

En skriftliggjøring av analysene vil også fungere som dokumentasjon på prosessene og arbeidet som gjøres. Dette kan kobles opp mot tryggheten intervjupersonene trakk frem som et positivt aspekt ved bruk av PA-modellen. At skriftlig dokumentasjon på det felles pedagogiske arbeidet kan vise til gjennomtenkte valg og handlinger og at praksisen ikke beror på personavhengige synspunkt og tilfældigheter.

### 5.2.6 Oppsummering

Funnene mine peker på at bruk av PA-modellen har hatt en positiv effekt på flere elementer ved barnehagens prosesskvalitet, hvor den viktigste synes å omhandle et større fokus på system og større vektlegging av sammenhengen mellom ulike miljøfaktorer og barns atferd. Det tyder videre

på at bevisstgjøringen og fokuset på miljøfaktorer kan ha påvirkning på den generelle organiseringen og tilretteleggingen av det pedagogiske arbeidet, samt på personalets holdninger i møte med ulike situasjoner.

Betydningen av felles forståelse og en felles pedagogisk plattform blant personalet synliggjøres av intervjupersonene som en viktig forutsetning for å sikre en god pedagogisk praksis. Og funnene mine viser i den forbindelse til at bruk av PA-modellen kan være et verdifullt verktøy for å sikre inkludering og samarbeid blant personalet i planleggingen og gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet, men at det forutsetter god kvalitet ved flere strukturelle faktorer.

## **5.3 Resultatkvalitet i forbindelse med PA-modellen**

Resultatkvalitet i barnehager refererer til den samlede vurderingen av kvaliteten på barnehagetilbudet, og tar utgangspunkt i barn trivsel, læring og utvikling. I lys av Bronfenbrenners systemøkologiske modell (1979) vil alle de ulike systemene ha betydning for barnehagens resultatkvalitet da hver av disse systemene påvirker og interagerer med hverandre. For eksempel vil en nasjonal lovendring som styrker bemanningsnormen (makrosystemet) føre til at kommunene må ansette flere barnehagemedarbeidere (eksosystemet). Dette kan tenkes å forbedre kvaliteten på prosessene som foregår i barnehagen (mikrosystemet), som igjen kan føre til bedre samarbeide med foresatte (mesosystemet).

### **5.3.1 Trivsel**

Intervjupersonene vektlegger trivsel som en viktig indikator på kvalitet i barnehagen. Hva som legges i begrepet er utfordrende å definere, men slik jeg tolker to av intervjupersonene handler det i stor grad om at barna viser glede og utfolder seg i lek og sosialt samspill med andre. Storli og Myrvang (2021, s. 109) sier at god atmosfære kan ses på som grunnlaget for trivsel, og at atmosfæren påvirkes av de ansattes væremåte. PA-modellen krever, som tidligere nevnt, refleksjon omkring egne holdninger og væremåter. Denne refleksjonsprosessen vil kunne synliggjøre ulike aspekter ved de ansattes væremåter som har betydning for samspillet og prosessene som foregår i barnehagen. En av intervjupersonene synliggjorde hvordan en bevisstgjøring omkring hvordan personalet møtte et barn i garderobesituasjonen førte til endringer i hvordan personalet møtte barnet videre. Slik sett vil PA-modellen kunne bidra til å opprettholde eller skape en god atmosfære i barnehagen, som igjen legger grunnlaget for barns trivsel.

Trivselsbegrepet er mye benyttet i rammeplanen, men det gis ingen samlet forklaring på hva begrepet rommer. Sett opp mot barnehagens samfunnsmandat kan barns trivsel forstås som deres subjektive erfaringer og opplevelser av hvordan barnehagen ivaretar deres behov for omsorg og lek, og hvordan de tilrettelegger for læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Denne subjektive vurderingen, som ligger til grunn for trivsel, gjenspeiler også hovedutfordringen knyttet til å definere barnehagekvalitet, ved at ulike aktører vil ha forskjellige krav, forventninger og oppfatninger av hva en god barnehage er (Gotvassli, 2020b, s. 22). Barns grad av trivsel og utvikling er et resultat av deres helhetlige opplevelse av barnehagetilbudet de mottar, og gjenspeiler samlet sett kvaliteten på barnehagens struktur- og prosesskvalitet.

#### 5.3.1.1 *Fokus på system*

Det økende fokuset på miljømessige forhold kan tenkes å ha flere positive effekter for barns trivsel. Det å vurdere alle sider ved miljøet rundt barna kan føre til en mer helhetlig forståelse av barnet og situasjonen, noe som igjen gjør det mulig å synliggjøre faktorer som er av betydning for barnets trivsel og utvikling. Dette vil ha igjen ha betydning for hvordan personalet tilrettelegger og ivaretar barnas behov i hverdagen, noe som anses som vesentlig for barnehagens kvalitet (Alvestad et al, 2019, s. 70-71).

Det økte fokuset på system ble også tillagt å fremme en mer løsningsorientert tilnærming hos personalet. Dette kan ha en positiv innvirkning på personalets holdninger og atferd. Når personalet fokuserer på det som kan endres og forbedres, fremfor å bli handlingslammet av uforanderlige forhold, kan de skape en mer positiv og støttende atmosfære.

#### 5.3.1.2 *Fokus på barns styrker*

Å rette oppmerksomheten mot barnas styrker og hva som fungerer godt når tiltak og strategier utformes, kan fremme barns trivsel på flere måter. Først og fremst kan positiv oppmerksomhet fra andre styrke barnas selvfølelse og selvtillit. Det å bli anerkjent og verdsatt for den en er, er avgjørende for at en skal føle seg inkludert i fellesskapet (Nordahl, 2020a). Resultatene fra GoBaN-prosjektet viste til at norske barnehager har et forbedringspotensial når det kommer til å sikre inkluderende fellesskap og deltakelse. Mangfold blir videre trukket frem som et område som har et klart utviklingspotensialet i norske barnehager (Alvestad & Gjems, 2021b, s. 103-104). Satt i sammenheng med endringene knyttet til økende fokus på barns styrker, kan PA-modellen bidra til at personalet tilrettelegger slik at barna føler mestring og får erfaringer med å være en del av



fellesskapet. Økt mestringsfølelse kan igjen skape trygghet og tro på egne ferdigheter, og videre øke motivasjonen for å utforske nye ting.

#### 5.3.1.3 *Fellesskap, samarbeid og inkludering*

Funnene mine viser at bruk av PA-modellen fremmer samarbeid og kunnskapsdeling blant de ansatte i barnehagen. Utviklingen av en felles visjon og målsetting er en sentral del av arbeidet med PA-modellen. Dette krever at personalet er lydhøre og viser respekt for hverandres innspill og perspektiver for å komme frem til felles mål og tiltak. Når alle involverte føler seg hørt og sett, bidrar dette til å sikre et inkluderende miljø hvor alle drar i samme retning.

I tråd med Peter Senges (1990) beskrivelse av en lærende organisasjon, vil en felles målsetting bidra til å styrke fellesskapet og engasjementet i barnehagen, noe som er avgjørende for kvaliteten på resultatene. Den kollektive læringsprosessen som PA-modellen legger til rette for, kan også bidra til en kontinuerlig forbedring av barnehagens kvalitet. Dette har stor betydning for barns trivsel og utvikling, da det er nærliggende å tenke at et godt samarbeid fremmer entusiasme, glede og motivasjon i personalgruppen.

#### 5.3.1.4 *Struktur og rammer*

Funnene mine viser at bruk av PA-modellen kan sikre systematikk og dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet som gjennomføres i barnehagen. Ved å følge fasene i modellen i riktig rekkefølge, sørger PA-modellen for struktur i alle trinn fra planlegging og gjennomføring til evaluering. Dette øker sannsynligheten for at alle ansatte har en felles forståelse av hva som skal gjøres, hvorfor det skal gjøres, og hvordan det skal gjennomføres. En slik felles forståelse bidrar til å skape et mer effektivt og koordinert arbeidsmiljø, hvor alle drar i samme retning.

PA-modellen legger også vekt på dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet. Dokumentasjonen fungerer både som en trygghet for det som er gjort, og som en veiledning for videre arbeid. Personalet kan bruke dokumentasjonen til å evaluere effekten av ulike tiltak, og justere strategier og metoder basert på resultatene. Dette sikrer at tilretteleggingen innenfor det allmennpedagogiske tilbudet i større grad harmonerer med barnas behov og forutsetninger. Det forutsetter imidlertid en jevnlig evaluering av tiltakene og arbeidet som er gjort. Slik sett kan PA-modellen ha en positiv innvirkning på barns trivsel og på barnehagens resultat kvalitet.

### 5.3.2 Oppsummering

Funnene mine og den foregående gjennomgangen belyser hvordan ulike sider ved barnehagens kvalitet påvirker og utfyller hverandre. I likhet med nyere forskningsresultater (Os og Winger, 2019) viser funnene i studien min at den kombinerte effekten av struktur- og prosesskvalitet er av betydning for det helhetlige barnehagetilbudet og for barns utvikling, trivsel og læring.

Intervjupersonenes syn og tanker omkring hva som må til for å sikre god kvalitet i barnehagen samsvarer i stor grad med resultatene fra GoBaN-studien (Alvestad et al., 2019) med tanke på at høy kompetanse, god ledelse, fellesskap, inkludering, samarbeid, barnet i fokus, engasjement og deltakende ansatte anses som viktige faktorer ved en god barnehage.

Resultatene fra både GoBaN-studien og Blikk for barn-prosjektet viste til flere forbedringsområder ved norske barnehager, deriblant knyttet til sikring av inkluderende fellesskap og deltakelse, kvaliteten på det relasjonelle samspillet mellom barn og voksne, og didaktisk kompetanse (Alvestad et al., 2019; Os & Winger, 2019). Funnene mine peker på at bruk av PA-modellen kan være nyttig å anvende for å videreutvikle nettopp disse områdene. Samarbeidet og den felles refleksjonsprosessen under analysene blir synliggjort som verdifulle i arbeidet med å skape felles mål og felles visjon for det pedagogiske arbeidet. Refleksjonsprosessen over egen praksis og væremåte gir innsikt i hva som fungerer og hva som kan forbedres, og bidrar videre også til faglig utvikling og kompetanseheving blant de ansatte. I tillegg tyder det på at fokuset på omgivelsenes betydning, bidrar til holdningsendringer hos personalet og videre har en positiv effekt på hvordan de ansatte møter barna og tilrettelegger den pedagogiske praksisen. Modellens oppbygning hjelper til med å systematisere observasjoner, refleksjoner og vurderinger, og bidrar til å dokumentere pedagogiske prosesser og tilrettelegging.

Min forståelse er at PA-modellen kan bidra til å øke kvaliteten på ulike prosesser i barnehagen som igjen har betydning for det helhetlige barnehagetilbudet. Det er ikke nødvendigvis modellen i seg selv som fører til endring, men den systemteoretiske tilnærmingen er et viktig bidrag for å sikre et inkluderende og kvalitativt godt barnehagetilbud. Modellen kan bidra til å sikre en systemteoretisk tilnærming og samtidig strukturere og dokumentere det pedagogiske arbeidet.

## 6 Konklusjon

I denne studien har jeg sett på barnehagelæreres erfaringer med bruk av pedagogiske programmer som hjelp i arbeidet med å levere og løfte kvaliteten på barnehagetilbudet. Studien baserer seg på kvalitativ metode gjennom semi-strukturerte-intervju med pedagogiske ledere, valgt ut basert på forhåndsbestemte kriterier.

Overordnet viser funnene i denne studien at bruk av PA-modellen kan bidra positivt på kvaliteten i barnehagetilbudet, gjennom et økt fokus på system og struktur i det pedagogiske arbeidet, endring i holdning og tilnærming til problemløsning hos de ansatte, og økt samarbeid og fellesskap rundt endringsarbeidet i ansattgruppen. Ved riktig organisering og bruk kan PA-modellen bidra til økt kvalitet i barnehagens prosesser og kollektiv kompetanseheving gjennom felles læringsprosesser.

Funnene i studien viser at barnehagelærere i stor grad vektlegger barns trivsel for å vurdere kvaliteten i barnehagetilbudet, og at denne igjen er påvirket av kvaliteten på strukturelle faktorer og prosesser. Funnene i studien viser at bruk av systemtenkning kan påvirke hvordan de ansatte tilrettelegger og utfører pedagogisk arbeid i barnehagen, ikke bare de konkrete situasjonene som man tar opp i PA-modellen, men generelt i arbeidshverdagen. Den systematiske og inkluderende metoden kan bidra til å skape samarbeid og entusiasme i ansattgruppen, og gi økt trygghet gjennom felles vurderinger og refleksjoner, og løpende dokumentasjon og mer samkjørt praksis. Funnene peker også på at PA-modellens krav om refleksjon om egen væremåte og praksis, fokus på barnets styrker og opprettholdende faktorer kan bidra til en positiv holdningsendring hos ansatte. Både i deres tilnærming til problemløsning og i møte med barna. Samlet kan alle disse opplevde positive effektene bidra til god kvalitet i barnehagetilbudet. Denne studiens funn peker i retning av å samsvare med forskningsresultater innenfor området. Flere av studiens funn samsvarer med kjennetegnene som definerer god barnehagekvalitet (Alvestad et al., 2019), og innføring av PA-modellen har hatt en positiv innflytelse på intervjupersonenes opplevelse av barnehagens pedagogiske praksis.

Bruk av PA-modellen vil ikke påvirke innflytelsen på strukturkvalitet i barnehagetilbudet, da strukturfaktorene ligger som premissgivende rammebetingelser på overordnet nivå. Samtidig viser funnene at strukturelle faktorer som bemanningstetthet, gruppestørrelse og kompetanse har betydning for nytteverdien som oppnås ved bruk av PA-modellen. Studiens funn viser også at ledelsen i barnehagen har en stor betydning for hvor vellykket implementering av pedagogisk analyse i barnehagen er, både når det gjelder prioritering og organisering.

Lav bemanning, lav kompetanse, manglende prioritering fra ledelse og tidspress kan føre til mangelfull gjennomføringsevne av analysearbeidet. Funnene i studien indikerer at det ikke er samsvar mellom tilgjengelige ressurser under dagens bemanningsnorm og de krav som stilles til barnehagekvalitet og kontinuerlig utvikling av denne.

Oppsummert kan man ikke konkludere med at bruk av pedagogisk analyse i seg selv øker kvaliteten i barnehagetilbudet, men det er heller ingen indikasjoner på at det gir en negativ innvirkning. Det er nødvendigvis ikke slik at pedagogisk analyse isolert sett vil heve kvaliteten på barnehagetilbudet, men analysearbeidet vil kunne påvirke de involverte til refleksjon og bevisstgjøring, som igjen kan ha en positiv effekt på barnehagetilbudet.

Gjennom studien har jeg fått dypere innsikt i hva som legges i barnehagekvalitet og hvordan myndighetene vektlegger arbeid med økt kvalitet i barnehagene. Jeg har også fått en dypere innsikt i hvordan systemrettet arbeid kan medvirke for å heve barnehagekvaliteten, og hvilke faktorer som må ligge til grunn for å lykkes.

Noen begrensinger ved min studie er verdt å nevne. Det har vært et begrenset utvalg av intervjupersoner, og det kunne være interessant å se på om man ser samme funn og indikasjoner ved et større utvalg, både flere barnehager, barnehager med ulik organisering og flere roller innad i barnehagen. Intervjupersonene ble valgt ut fra barnehager som har gode erfaringer knyttet til bruk av pedagogisk analyse fra tidligere, og resultatet kan tenkes å stille seg annerledes dersom det var valgt barnehager med andre typer erfaringer. Intervjupersonene i denne studien er pedagogiske ledere og det kan også være interessant å se på hvordan et større utvalg av roller med ulik fagkompetanse i barnehagen, ville belyst studiens tematikk.

## Referanseliste

- Alvestad, M. & Gjems, M. (2021). Introduksjon. I M. Alvestad & L. Gjems (Red.), *Pedagogisk kvalitet i barnehagen* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. (Rapport nr.85). Universitetet i Stavanger.  
<http://hdl.handle.net/11250/2630132>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. (2010). How does competent teacher become a good teacher?: On judgment, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 30-48). John Wiley & Sons.
- Bjelkerud, A.W. (2011). Spørsmål om «sosial kompetanse». I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 129-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet* (Rapport 2015:2). Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>
- Brenna, T. (2022, 8. april). *Skriftlig svar til Freddy André Øvstegård (SV)*. Dokument nr. 15:1742 (2021-2022). <https://www.stortinget.no/no/Saker-ogpublikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=88834>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. [Modell]. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 128-153). Gyldendal Akademisk
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Brunstad, P. O. (2018). Moralens rolle i det operative området i lys av klokskap eller praktisk visdom. *Necesse*, 3(1), 106-113. <http://hdl.handle.net/11250/2502109>
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 71-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Busso, L. D. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 46-55). Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K, Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (Ekspertgruppen om barnehagelærrollen). Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Det norsk akademis ordbok. (u.å.). *Kvalitet*. Hentet 26. mars 2024 fra <https://naob.no/ordbok/kvalitet>
- Eget arbeid. (2023). Eksamen MP-PFV4100-1. USN
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Furenes, M. I., Andresen, A. K., Løkken, I. M., Moser, T., Nilsen, T. R. & Dahl, A. S. (2023). Norwegian Research on ECEC Quality from 2010 to 2021—A Systematic Scoping Review. *Education sciences*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/educsci13060600>
- GoBaN. (u.å.). *GoBaN-barnehage*. Hentet 20. mai 2024 fra <https://goban.no/barnehage/>
- Ghosh, A. & Pålerud, T. (2021, 25. juni). *Gode ambisjoner, men få tiltak*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/gode-ambisjoner-men-fa-tiltak/>
- Gotvassli, K.A. (2020a). *Kvalitetsutvikling i barnehagen: Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K. A. (2020b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K. Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon: teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 17-40). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. & Vannebo, B. I. (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 17-31. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hannevig, L. & Valsø, S. (2010). *Medvirkning som drivkraft i lærings- og innovasjonsarbeid* [Masteroppgave]. Handelshøjskolen i København og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (Red.). (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., De Rosnay, M. & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: Introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/03004430.2018.1511549>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (ed.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/utkast-til-kompetansestrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lekhal, R. (2015). *Evaluering av LP-modellen med hensyn til barns utvikling og læring i daginstitusjonene*. <https://www.ucn.dk/media/5boisnx3/lp-artikkel-evaluering-av-lp-modellen-med-hensyn-til-barns-utvikling-og-1%C3%A6ring-i-daginstitusjonene.pdf>
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lind, A. & Førde, E. (2022, 30. april). *Timeout? Ignorering? Vi tror kunnskapsministeren har bedre ønsker for barn i barnehage*. <https://www.barnehage.no/kronikk/timeout-ignorering-vi-tror-kunnskapsministeren-har-bedre-onsker-for-barn-i-barnehage/233226>
- Læringsmiljøsenderet. (2013). *LP-modellen for de minste: Med spesielt blikk på analysemodellen* [Modellheftet].
- Løken, K. V., Sandsør, A. M. J., Drugli, M. B., Leiulfstrud, H., Bhuller, M., Størksen, I., Torvik, F. A., Rønning, M., Fleisje, E. M. & Mohn, F. A. (2024). *Et jevnere utdanningsløp: Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. (Rapport). Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care Education Policy*, 12(9). <http://dx.doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=1>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2021). *Entusiasme for endring i barnehagen* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA Rapport 19/05). Norsk institutt for forskning om oppvekst. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4903/858\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4903/858_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.



- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P., Johnsen, T., Gursli, R. A., Abrahamsen, T. & Holst-Jæger, J. E. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl-rapporten). Fagbokforlaget  
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2012:1. (2012). *Til barns beste: Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou2012\\_1\\_til\\_barns\\_beste.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou2012_1_til_barns_beste.pdf)
- Os, E. & Winger, N. (2019). Blikk for barn. *Nordisk barnehageforskning*, 18, 1-5.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.3419>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarna og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen* Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and Practice of The Learning Organization*. Century Business.
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 27. april 2024 fra  
<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Stabell, C. (2017, 14. september). Barnehagedekning før og nå. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Statistisk sentralbyrå. (2024, 1. mars). *Barnehager*. Hentet 21. mars 2024 fra  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Storli, J. B. & Myrvang, E. (2021). Atmosfære i barnehagen. I M. Alvestad & L. Gjems (Red.), *Pedagogisk kvalitet i barnehagen* (s. 107-122). Universitetsforlaget.

- Sunnevåg, A. K. & Andersen, P. G. (2012). *Dette vet vi om: Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Red.). (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. Routledge
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Hva er nettskjema*. Hentet 20. april 2024 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Samskapningsprosesser*. Hentet 5. desember 2023 fra <https://www.usn.no/studier/videreutdanning/samskapningsprosesser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 21. januar). *Pedagogisk analyse, del 1* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/386265201>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. januar). *Pedagogisk analyse, del 2* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/386266724>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 15. februar). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 5. desember 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsforskning. (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Utdanningsforbundet. (2024, 24. april). *Ekspertgrupperapporten Et jevnere utdanningsløp – Utdanningsforbundets hørings svar*. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/horingsuttalelser/2024/ekspertgrupperapporten-et-jevnere-utdanningslop.pdf>
- Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (Programleder). (2022, juli). *Pedagogikken under press*. [Audiopodcast-episode]. I *Lærerliv*. Lærerprofesjonens etiske råd & Shaw Media. <https://open.spotify.com/episode/66O4RMJC3LQSDiwOlimDTn>
- Winger, N., Hernes, L. & Vist, T. (2019). *Blikk for barn*. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 11-30). Fagbokforlaget.
- Øvstegård, F A. (2022, 1. april). *Skriftlig spørsmål fra Freddy André Øvstegård (SV) til kunnskapsministeren*. Dokument nr. 15:1742 (2021-2022). <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmalog-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=88834>

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Utdanningsforskning, 2015).

Figur 2: Modell for analyse av pedagogisk praksis (Nordahl, 2005, s. 47).

Figur 3: Sammenhengsirkel for analyse av opprettholdende faktorer (Nordahl, 2005, s. 53).

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Skjematisk matrise

Vedlegg 4: Godkjennelse fra SIKT

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

---

- 1) Kan du fortelle litt om deg selv og arbeidssituasjon;
  - alder
  - utdanning
  - barn
  - arbeidserfaring
  - nåværende arbeidssituasjon /rolle i barnehagen (stor/liten avdeling, antall barn og voksne på avdeling og barnehage)
- 2) Hva legger du et godt kvalitativt barnehagetilbud? Hva beskriver god kvalitet på det allmennpedagogiske tilbudet?
- 3) Har du i din rolle bidratt til å implementere/innføre eller ta i bruk ett eller flere pedagogiske programmer inn i barnehagen?
  - a) Hvis ja på; hva var intensjonen og formålet med implementeringen/innføringen?
- 4) Hva tenker du om at barnehagen bruker pedagogiske programmer med formål om å kvalitetssikre barnehagetilbudet, samt å styrke kompetansen hos de ansatte?
- 5) Ser du noen fordeler ved bruk av slike programmer i barnehagen?
- 6) Ser du noen ulemper?

### Valg og implementering av pedagogisk analyse

- 7) Det er veldig mange ulike programmer som kan velges mellom i barnehagefeltet. Hva ligger til grunn for valg av pedagogisk analyse? Er dette en avgjørelse som er tatt av styrer, pålagt fra eiere eller valgt i samråd med ansatte (beslutningsprosessen)? Hva slags diskusjoner har vært i forkant, og med hvem?
- 8) Bruker hele enheten/barnehagen pedagogisk analysemodellen som verktøy?
  - a) Hvis ja, hva er begrunnelsen for det?
  - b) Hvis nei, hva er begrunnelsen for dette?
- 9) Hvordan gikk dere frem for å implementere pedagogisk analyse? Hva ble vektlagt for å sikre at personalet ble kjent med modellen?
- 10) Opplevde dere noen utfordringer i arbeidet med å implementere modellen?

### Bruk av pedagogisk analyse

- 11) Hvordan bruker dere analysemodellen i barnehagen? Hvordan er det organisert? Er det opp til den enkelte leder/avdeling, er det noen faste rammer rundt bruken av modellen o.l.? I hvilke situasjoner bruker dere pedagogisk analyse?
- 12) En hovedmålsetting for bruk av analysemodellen er at personalet skal utvikle sin kompetanse i å forstå sammenhengen mellom barns handlinger og væremåte og ulike forhold i barnehagemiljøet. Hvordan opplever du at analysemodellen har påvirket personalets forståelse av denne sammenhengen?
- 13) En annen målsetting er at analysemodellen skal bidra til å skape felles målsettinger og retningslinjer for den pedagogisk praksisen på avdelingen.

## Vedlegg 1

- a) Hvordan opplever du at bruk av analysemodellen har påvirket dette arbeidet?
- b) Hvilke forutsetninger/faktorer erfarer du som vesentlige for å oppnå en felles pedagogisk praksis blant personalet?
- 14) Er det noe i praksisen du/dere har forandret gjennom å bruke pedagogisk analyse?
  - a) I tilfelle, kan du/dere fortelle et eksempel som viser hvordan det var før og hvordan det er nå (har endret seg)?
  - b) Hva tenker du/dere eventuelt er grunnen til forandring?
- 15) Pedagogisk analyse versus andre verktøy for planlegging (didaktiske verktøy)?
- 16) Opplever du bruk av pedagogisk analyse har styrket deg som pedagog på noen måte?
- 17) Er det noe mer du ønsker å tilføyet om temaet og hvordan du opplever og erfarer bruk av pedagogisk analyse, som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Kvalitetsutvikling via standardiserte pedagogiske programmer?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i barnehagelæreres erfaringer og holdninger knyttet til bruk av standardiserte pedagogiske programmer, men særlig fokus på pedagogisk analyse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan pedagoger stiller seg til bruk av pedagogiske programmer i barnehagen. Er det bevisste valg om hvilke programmer som eventuelt blir benyttet, hvordan påvirker eventuelt disse profesjonsrollen deres, og opplever de at programmene bidrar i arbeidet med å kvalitetsutvikle barnehagetilbudet. Jeg har valgt å fokusere på bruk av pedagogisk analyse, da dette har vært sterkt vektlagt i kommunen gjennom regional kompetanseheving.

Forskningen skal ende opp i en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å komme i kontakt med barnehagelærere som har kjennskap til pedagogisk analyse og bruk av det.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på et intervju. Jeg vil benytte lydopptaker underveis i intervjuet og svarene vil bli registret elektronisk via Nettskjema. Intervjuspørsmålene vil bli sendt på forhånd.

#### **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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun være jeg som student og min veileder som har tilgang til materialet.
- Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver, Nettskjema, og vil automatisk slettes etter 12 måneder. All behandling av personopplysninger, ved bruk av nettskjema, skal være i tråd med bestemmelsene i personopplysningsloven

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024, og ved prosjektets slutt vil alt av innhentet materiale slettes.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

## Vedlegg 2

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Forsker/student Margrete Rangnes Dingsør, [margrete.rangnes.dingsor@skien.kommune.no](mailto:margrete.rangnes.dingsor@skien.kommune.no) , eller tlf: 98838256.
- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Lise Hannevig, [Lise.V.Hannevig@usn.no](mailto:Lise.V.Hannevig@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Margrete Rangnes Dingsør*  
(Forsker/student)

---



# Vedlegg 2

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kvalitetsutvikling og kompetanseheving via standardiserte pedagogiske programmer?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning på standardiserte pedagogiske programmer – hvis aktuelt*

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3

## Skjematisk matrise

	Et kvalitativt godt barnehage tilbud	Bruk av standardiserte pedagogiske programmer	Implementering- og endringsarbeid
Intervjuperson 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det er god ledelse – et faglig sterkt lederteam som er lojale og samarbeider godt.</li> <li>- Høy pedagogtett med to pedagoger pr avdeling.</li> <li>- Inkluderende fellesskap.</li> <li>- God struktur – fokus på system.</li> <li>- Gode rollemodeller og autoritative voksne.</li> <li>- Kritisk refleksjon – avhengig av å tørre å se i speilet.</li> <li>- God tilbakemeldingskultur.</li> </ul>	<p>Positiv til bruk av pedagogiske programmer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Letter arbeidsmengden i en hektisk hverdag.</li> <li>- Kan bidra til å skape en felles grunnmur i barnehagen.</li> <li>- Bygger på den profesjonen man har.</li> </ul> <p>Utfordringer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Krever kritisk refleksjon.</li> <li>- Ingen ferdig manual – kan ikke bare kopieres og brukes lineært, men må velge det som passer aktuelle behov – gjøre til sitt eget.</li> <li>- Mange faktorer programmene ikke tar høyde for.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trygg og dyktig leder på toppen – vise vei.</li> <li>- Dialog om videre satsningsområde – men indirekte styrt av overlagte rammer.</li> <li>- De som får kursing har ansvar for å videreformidle/lære bort til resten av personalet.</li> <li>- Bruke tid og ha god struktur/rammer for implementeringen.</li> <li>- Holde det varmt.</li> <li>- Alle må være deltakende i prosessen.</li> </ul> <p>Utfordrende med flat struktur når man skal endre noe.</p>
Intervjuperson 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Høy kompetanse.</li> <li>- Godt samarbeid.</li> <li>- Profesjonalitet.</li> <li>- Entusiasme hos de ansatte.</li> <li>- Læring, medvirkning og trivsel.</li> <li>- Inkluderende fellesskap.</li> <li>- Delingskultur innad og utenfor enheten.</li> </ul>	<p>Positiv til bruk av pedagogiske programmer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bidra til å skape felles grunnmur / samme grunnlag.</li> <li>- Bidra til å styrke kompetansen.</li> <li>- Bidra til refleksjon.</li> <li>- Bidra til utvikling og endring ved å hjelpe i det daglige arbeidet.</li> <li>- Bidra til å ta med det spesialpedagogiske inn i det allmennpedagogiske – inkluderende fellesskap</li> </ul> <p>Utfordringer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Må vurderes i et etisk lys.</li> <li>- Tilpasses barngruppen / enheten.</li> <li>- Mange er opprinnelig laget for utfordrende atferd – viktig å reflektere over aktuelle behov.</li> <li>- Ensidig fokus</li> <li>- Umyndiggjøre barnehagelærer profesjonen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indirekte styrt ovenfra, men pedagoggruppen diskuterer og drøfter ifht behov.</li> <li>- Viktig å ikke gape over for mye på en gang.</li> <li>- Alle må være med.</li> <li>- Gjøre det til en vane – brukes mye.</li> <li>- Funker bra med input utenfra, veiledning inn til resten av personalet – vektlegge teoretisk grunnlag – bruke det i praksis.</li> <li>- Ledelse er viktig – skape struktur og holde fokus.</li> <li>- Viktig å sikre at nyansatte blir inkludert i de implementerte programmene, arbeidet som er gjort.</li> </ul>
Intervjuperson 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barns trivsel</li> <li>- Engasjerte og deltakende voksne.</li> </ul>	<p>Positiv til bruk av pedagogiske programmer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Støtte i det pedagogiske arbeidet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Felles introduksjon.</li> <li>- Lære sammen.</li> <li>- Alle må eie det.</li> <li>- Alle må gjøre det – plantid.</li> <li>- Alle er delaktige i det som foregår, åpenhet.</li> <li>- Engasjert og lydhør styrer.</li> <li>- Dialog om satsningsarbeid – hva er behovet?</li> <li>- Respekt, tett samarbeid og inkluderende fellesskap.</li> <li>- Godt arbeidsmiljø.</li> </ul>
Intervjuperson 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokus på lek – lekbasert læring – jobbe med målene i R-17 gjennom lek.</li> <li>- Fokus på relasjoner.</li> <li>- Inkludering.</li> <li>- Struktur og lik dagsrytme</li> <li>- God leder</li> <li>- Godt samarbeid</li> </ul>	<p>Krever vurdering av aktuelle behov.</p>	<p>Syns ikke den flate strukturen i barnehagen er til hinder – vi er sammen om dette og er alle like viktige. Vi drar lasset sammen uavhengig av formell kompetanse. Men vektlegger betydningen av å være en god leder, og at noen ting må bestemmes. Viktigste er å være en inkluderende leder og god rollemodell.</p>

## Vedlegg 3

	Hvorfor pedagogisk analyse?	Hvordan brukes pedagogisk analyse i barnehagen?	Erfaringer ved bruk av pedagogisk analyse
Intervjuperson 1	Utgangspunktet var REKOMP (regionalt kompetansehevingsprosjekt). Der satt vi i nettverk med andre barnehager med fellesnevneren «system og struktur». Allerede jobbet mye med voksenrollen og relasjoner, og jeg tror styreren vår så behov for å fokusere på system og struktur, men at det ikke måtte være for vidt fokus, og at hun spisset det inn ved å fokusere på pedagogisk analyse. Det ble et verktøy vi skulle bruke i arbeidet opp mot den overordnede målsettingen for REKOMP.	<p>Avdelingsvis- og i ressursteam.</p> <p>Ressursteam 1 gang i mnd: sitter en representant fra hver avdeling uavhengig av formell kompetanse + ressursperson (leder av teamet). Rullerer på hvem som møter fra ulike avdelinger. Her kan avdelingene melde opp saker de ønsker en analyse på.</p> <p>Bruker det mest på utfordringer knyttet til enkeltbarn, men også på generelle utfordringer. Lite brukt som suksess-analyser, hva som funker. Det burde vi vært bedre på.</p> <p>Ressursteam: - Utfordring at ikke hele avdelingen er med på analysen ved at de personene det gjelder, ikke er med på prosessen. Ønsker en endring på organisering av ressursteam. - Utfordring at det går lang tid fra analysen er tatt, til avdelingen er informert og tiltakene igangsatt.</p> <p>Lav struktur en utfordring ved at alle skal inkluderes på alt hele tiden, uavhengig av nytteverdien man sitter igjen med.</p>	<p>-Viktig at alle har fått bli godt kjent med det, ufarliggjort det og gi alle erfaringer med det, for at det skal bli brukt videre.</p> <p>- Viktig å kategorisere analysene med tanke på hvilke situasjoner/utfordringer det er hensiktsmessig å ta i fellesskap og hvilke som bør løstes i ledergruppa.</p> <p>- Bidrar til å løfte blikket over på systemet og faktorer vi kan endre kontra å bli værende i diskusjoner rundt individuelle faktorer – krever god ledelse gjennom prosessen og analysen.</p> <p>- Bidrar til å fokusere på barnets styrker og muligheter kontra utfordringer.</p> <p>- Positivt at alle må bidra i prosessen og ta del i refleksjonsarbeidet.</p> <p>- Bidrar til positiv endring av praksis ved å sikre refleksjon, at man i fellesskap får satt ord på utfordringer og se dem fra ulike perspektiv.</p> <p>- Bidrar til å skape et felles utgangspunkt og felles målsettinger.</p> <p>Utfordrende at tiltak som det enes om og som blir satt i fellesskap ikke alltid gjennomføres i det daglige.</p> <p>Utfordrende at det i en hektisk hverdag er mangel på tid og møtearenaer – bemanningsnorm.</p> <p>Setter fokus på det vi kan endre, miljøet rundt barnet. Styrer det allmennpedagogiske, og fagligheten ved at det du kommer med må ha faglige begrunnelser og ikke bare være synsing. Jeg tror de som ikke bruker pedagogisk analyse som verktøy, har flere oppmeldinger til PPT.</p>
Intervjuperson 2	I utgangspunktet var det vel styrer som så et behov for å jobbe med system og struktur. Og så kom det i forbindelse med kommunen og REKOMP. Og så ble pedagogisk analyse en konkret bit å jobbe aktivt med, noe konkret, uten å gape over for mye.	<p>Avdelingsvis og i ressursteam.</p> <p>Ressursteam 1 gang i mnd: sitter en representant fra hver avdeling uavhengig av formell kompetanse + ressursperson (leder av teamet). Rullerer på hvem som møter fra ulike avdelinger. Her kan avdelingene melde opp saker de ønsker en analyse på.</p> <p>Ressursteam: Utfordring at ikke hele avdelingen er med på analysen ved at de personene det gjelder, ikke er med på prosessen. Ønsker en endring på organisering av ressursteam.</p> <p>Utfordring at det kan bli nedprioritert og spist opp av andre ting.</p> <p>Bruker det både på system og knyttet opp mot enkeltbarn.</p>	<p>Tungt i starten – løst når personalet har fått erfaringer med analyseprosessen og har sett effekten og nytten av det.</p> <p>Utfordrende å gå i seg selv – se i speilet.</p> <p>Utfordrende at det blir spist opp av andre ting – snu om på lista. Analyse først – så har man ofte løst mange av de tingene man måtte ta opp allikevel.</p> <p>- Positivt at det bidrar til alle må delta, både ved å lese seg opp på teori, reflektere over egen rolle og praksis, og aktivt ta del i observasjonsarbeidet på avdeling.</p> <p>- Bidrar til fellesskap, respekt for hverandre og den jobben alle gjør.</p> <p>- Bidrar til kompetansedeling.</p> <p>- Bidrar til å dokumentere arbeidet vi gjør.</p> <p>- Bidrar til systemfokus; betydningen av miljøet rundt barna.</p> <p>- Bidrar til å skape bevissthet rundt egen rolle og hvordan vi påvirker miljøet rundt oss.</p> <p>- Fin måte å jobbe mot et felles mål.</p> <p>- Trygghet i møte med foresatte og andre instanser ved å dokumentere at dette har vi jobbet med.</p> <p>- Konkret arbeidsmåte.</p> <p>- Lettere å ta opp igjen sider ved praksisen som kan ha sklidd ut i en hektisk hverdag.</p>
Intervjuperson 3	Var vel en del av REKOMP – alle var på kurs som var likt, og så krevde styrer at vi brukte det på utfordringer vi kom med.	<p>Avdelingsvis og ressursteam.</p> <p>Ressursteam annenhver uke: Pedagogiske ledere og styrer. Avdelingene er enige om saker som meldes opp til ressursteamet og skriver sammen en oppmelding, her tas det også en pedagogisk analyse. Dette drøftes videre i ressursteamet hvor det settes ytterligere tiltak, som tas tilbake til avdelingen igjen. Evalueres allerede ved neste møte (2 uker). Saken er åpen i ressursteamet frem til det er bedring eller det tas en beslutning om videre henvisning til hjelpeinstanser.</p> <p>Brukes på system og enkeltbarn, fra bittesmå utfordringer til større og mer komplekse utfordringer. Også tatt suksessanalyser, men burde bli bedre på dette.</p>	<p>-Forebyggende: tar tak i ting med en gang før det får videreutvikle seg til å bli noe større.</p> <p>- Endret tankegangen: Før var det ofte en holdning om at det var barnets problem, men nå er fokuset på systemet rundt, hva må vi endre?</p> <p>- Bidrar til å sette ord på praksis, ha riktig fokus, som igjen bidrar til løsninger.</p> <p>- Tydeliggjør miljøets betydning i møte med utfordringer.</p> <p>- Sikrer at hele personalgruppen er delaktig og blir inkludert – godt fellesskap.</p> <p>- Veldig allsidig – kan brukes på alt.</p> <p>- Rask å gjennomføre – målbart og gir konkrete tiltak.</p> <p>- Sikrer en mer strukturert håndtering av praksisen i stedet for mye synsing.</p> <p>- Gir trygghet i møte med foresatte og andre samarbeidspartnere ved at det ikke er individuelle synspunkter som legges frem, men en samlet vurdering fra laget rundt barnet.</p> <p>Utfordringer: skepsis mot noe nytt når man opplevde at man trengte hjelp, og ikke enda en ny ting å sette seg inn i. Men opplevde kjapt at det funket og positive resultater, som ga motivasjon til å bruke det videre. Kunne vært annerledes hvis man ikke så en positiv effekt etter kort tid i startfasen.</p>
Intervjuperson 4			

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

422209

**Vurderingstype**Automatisk **Dato**

12.03.2024

**Tittel**

En studie rettet mot pedagogers erfaringer og holdninger knyttet til pedagogiske programmer – med spesielt fokus på bruk av pedagogisk analyse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Lise Vibeke Hannevig

**Student**

Margrete Rangnes Dingsør

**Prosjektperiode**

25.03.2024 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.