



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

En kamp om kompetanse

En kvalitativ studie av pedagognormens fordeler og ulemper i en liten kommune i nord-Norge

Eirin Helen Simonsen

Masteroppgave i ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren LPU-3900 november 2020



Forord

Det å skrive en masteroppgave er rene reisen. Man vet hvor man skal, men veien dit er uviss. Man starter med en ide. I takt med at jeg har tilegnet meg ny kunnskap, så har også denne ideen endret seg. Man må finne et tema som man brenner for, noe man ønsker å dykke nærmere ned i, eller noe som man vil vite mer om. Kanskje det er et felt som man lenge har ønsket å jobbe med, men som man ikke har hatt mulighet til. En master lar deg gjøre nettopp dette. I mitt tilfelle så var det et tema som lenge har engasjert meg og som jeg hadde diskutert både med kolleger og andre, utallige ganger; utfordringer rundt pedagogtthet i en mindre barnehage. Hvordan kan man ta tak i noe slikt uten at det blir for nært, for personlig eller for gjennomsliktig? En ny norm ble løsningen for meg. I barnehagen er individene som skal bære fremtiden vår. Det er litt av en oppgave og det stiller krav til oss som skal jobbe sammen med dem. Vi må legge det beste grunnlaget slik at deres vei videre blir best mulig. Barnehagen er nesten som en stjernebikkert mot fremtiden.

I en travel hverdag med jobb, familie og et døgn som kun har 24 timer, så krever det sitt å komme i mål med en masteroppgave. Jeg vil takke mine nære og kjære som har hjulpet meg og bakket meg opp. Familie, venner, kolleger og studiekamerater. Dere har hatt tro på at jeg skulle få dette til, hjulpet meg, lagt til rette og vært positive. Takk for det! Morten Brattvoll som veileder, har også gjort sitt for at dette skulle bli bra. Korrekturleser Maria hjalp til med fokus og struktur. Takk skal dere ha!

Jeg håper at denne oppgaven kan gi deg som leser en opplevelse av hvilke utfordringer vi står ovenfor i barnehagen, samt at du kan tilegne deg nye kunnskaper om fagfeltet. Kanskje den til og med kan brukes til noe som jeg ikke har tenkt på. God lesning!

Eirin Helen Simonsen

27.oktober 2020

Sammendrag

Etter revideringen av barnehageloven i 1995 så har barnehagen som organisasjon gjennomgått en rekke endringer. Det har blitt en strammere politisk styring og fokuset på barnehagens samfunnsmandat har økt betraktelig. Undersøkelser som har vært gjort, viser at den pedagogiske bemanningen i den norske barnehagen ikke er tilstrekkelig. Derfor ble det i 2018 vedtatt en ny pedagognorm som skal sikre en høyere kvalitet og mer fagkompetanse i den norske barnehagen. I kjølvannet av pedagognormen foregår det et stort implementeringsarbeid rundt om i barnehagene. I forbindelse med dette så har jeg undersøkt hvilke utfordringer og muligheter en kan møte på ved implementeringen av denne nye normen. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode og intervju i min studie. Jeg har intervjuet barnehageeiere og barnehagestyrere i en mindre kommune i nord-Norge for å kunne svare på min problemstilling. Teoretisk har jeg brukt ulike oversettelses- og organisasjonsteorier for å nyansere implementeringen av pedagognormen.

Pedagogtettheten i barnehagene varierer, og det er ikke nok pedagoger til å fylle kravet i pedagognormen. Det jobbes på kommunalt nivå og på styrer nivå for å innfri pedagognormen og implementere den rundt i barnehagene. Ved for lite pedagoger oppstår det ulike utfordringer som har sine ringvirkninger på barnehagene. Jeg har sett på hva som skjer når pedagognormen skal oversettes og implementeres, med utgangspunkt i de utfordringene barnehageeier og barnehagestyrer møter på i en liten kommune i nord-Norge.

Det som kom frem i min forskning er at det lokalt jobbes for at pedagogtettheten skal økes og det tas hensyn til de ulike kontekstene i hver barnehage. Nasjonalt spriker gapet mellom utøvende makt, fagfeltet og profesjonen.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| 1 Innledning..... | 7 |
| 1.1 Mitt utgangspunkt..... | 7 |
| 1.2 Problemstilling..... | 8 |
| 1.3 Oppbygging av oppgaven..... | 8 |
| 2 Et historisk perspektiv på barnehagen..... | 9 |
| 3 Ny pedagognorm | 11 |
| 3.1 § 1.Norm for pedagogisk bemanning | 11 |
| 3.2 § 2.Midlertidig dispensasjon fra norm for pedagogisk bemanning | 12 |
| 3.3 § 3.Midlertidig dispensasjon fra utdanningskravet og kravet om norskferdigheter .. | 12 |
| 4 Teoretiske utgangspunkt | 13 |
| 4.1 Implementering som begrep | 13 |
| 4.2 Hva er en norm? | 13 |
| 4.3 Organisasjonen barnehage..... | 13 |
| 4.4 Organisasjonskultur | 15 |
| 4.5 Endring i en organisasjon | 16 |
| 4.6 Den hierarkiske oversettelseskjeden..... | 17 |
| 4.6.1 Top-down orientering..... | 18 |
| 4.6.2 Problembetinget søkning etter løsninger..... | 18 |
| 4.6.3 Begrenset frihet til oversettelse | 19 |
| 4.6.4 Stimulus-respons-basert sekvensialitet | 19 |
| 4.7 Fra det abstrakte til det konkrete | 20 |
| 4.8 Kontekstualiseringsregler – oversettelses- og omformingsregler | 20 |
| 4.9 Implementeringsdoktriner | 21 |
| 4.9.1 Hierarkidoktrinen | 22 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.9.2 | Profesjonsdoktrinen..... | 22 |
| 4.9.3 | Nettverksdoktrine | 22 |
| 5 | Metode..... | 25 |
| 5.1 | Kvalitativmetode i bruk i min oppgave | 25 |
| 5.2 | Fenomenologisk studie | 26 |
| 5.3 | Objektivitet | 27 |
| 5.4 | Forskningsarbeid i egen kultur | 28 |
| 5.5 | Kritisk blikk på intervju som metode | 29 |
| 5.6 | Runddans mellom teori, metode og data | 29 |
| 5.7 | Intervju som valgt metode | 30 |
| 5.8 | Gjennomføring av intervju | 32 |
| 5.9 | Etterarbeidet..... | 34 |
| 5.9.1 | Transkribering | 34 |
| 5.10 | Analyse i kvalitativ metode | 37 |
| 5.10.1 | Etikk | 37 |
| 6 | Analyse og presentasjon av data | 41 |
| 6.1 | Grunnlaget for endringer i barnehagen..... | 41 |
| 6.2 | Implementering av pedagognormen | 44 |
| 6.3 | Dispensasjon fra pedagognormen..... | 47 |
| 6.4 | Rekruterings og kompetanseplan..... | 51 |
| 6.5 | Plantid – et gode eller en utfordring? | 54 |
| 6.6 | Organisasjonskultur og pedagognorm | 57 |
| 7 | Konklusjon og avslutning..... | 61 |
| 7.1 | Konklusjon..... | 61 |
| 7.2 | Avslutning | 63 |
| | Litteratur..... | 65 |
| | Nettkilder..... | 66 |

1 Innledning

1.1 Mitt utgangspunkt

Jeg har jobbet som pedagogisk leder i 12 år i en liten kommunal barnehage i distriktet. Da jeg startet i jobben hadde barnehagen nylig vært truet med nedleggelse på grunn av lavt barnetall. Pedagogtetthet i barnehagen var også liten, noe som ga en opplevelse av lite faglig kompetanse over lengre tid. Beslutninger ble tatt med utgangspunkt i tradisjoner. «Slik har vi da alltid gjort det og det fungerer bra.» Det faglige skjønnet ble vektlagt ut ifra erfaringer og personlige meninger. Rammepplanen var et dokument som alle kjente til, men som ikke var mye brukt i det daglige. Det å jobbe med å få et felles pedagogisk grunnsyn i barnehagen var tidskrevende og utmattende til tider. Etter en stund i jobben satt jeg igjen med en opplevelse av at i små barnehager med få ansatte med faglig utdanning, gjør man så godt man kan ut ifra de forutsetningene man har. Etter hvert så har fokuset på å høyne det faglige nivået i barnehagen fra statlig hold blitt større (Kunnskapsdepartementet 2017). Jeg opplever at dette har hatt positive ringvirkninger. I min kommune har det blitt lagt godt til rette for at assistentene rundt om i barnehagene skal bli fagarbeidere. Jeg har erfart at i min barnehage har dette ført til økt faglighet og mer fruktbare og nyanserte diskusjoner i personalgruppa. Det har blitt et større fokus på mer kompetanse i barnehagen, noe som er en utvikling i rett retning. Men jeg opplever at pedagogdekningen i barnehagene er ikke god nok, spesielt i utkantstrøkene. Jeg har erfart gjennom egen jobb er at det er vanskelig å få tak i barnehagelærere og de fleste søker seg til større barnehager i mer sentrale områder. Jeg har selv opplevd stor ensomhet innenfor fagfeltet og har kjent på at det er en ulempe i jobben min. Derfor har jeg valgt å se på implementeringen av den nye pedagognormen, hvordan det jobbes kommunalt for at det skal bli flere pedagoger i barnehagen og for at kompetansen skal bli bedre.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er som følger:

Hva skjer når pedagognormen skal oversettes og implementeres i kommunale barnehager i konteksten av lokale begrensinger?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg starter med å gi en kort presentasjon av barnehagens i et historisk perspektiv, etterfulgt av pedagognormen og dispensasjon fra lovkravet. Dette for å gi oppgaven en god ramme. Så presenterer jeg teori som er relevant for å best mulig kunne drøfte problemstillingen min senere i oppgaven. Deretter kommer metodedelen. Her viser jeg hvilke valg og vurderinger jeg har gjort underveis i prosessen for å skaffe meg relevant empiri for oppgaven min. I siste del av oppgaven drøfter jeg mine funn opp mot teori. Fokuset ligger på å nyansere min empiri slik at jeg på en tydelig måte klarer å svare på problemstillingen.

2 Et historisk perspektiv på barnehagen

Forløperen til dagens barnehage startet tidlig på 1800-tallet, med den tyske pedagogen Friedrich Fröbel i spissen. De ulike småbarnsinstitusjonene hadde som mål å gi alle barn en god start i livet, og ble sett på som en del av et helhetlig samfunnsansvar (Korsvold 2020). Den spede start var barneasyler i Trondheim, Oslo og Bergen. Her var målet å ivareta foreldreløse barn. På 1920-tallet ble navnet barneasyl endret til daghjem, for deretter å bli kalt barnehage (Høgskulen på Vestlandet 2009). Til å begynne med så var barnehagene private og var drevet av Røde Kors, Norske Kvinners Sanitetslag og Norsk Husmorforbund (Jonassen 2015). Etterspørslene etter barnehagen ble større etter hvert som hjemmевærende kvinner begynner å bli yrkesaktive. I 1951 skjer det et fokusskifte. Barnehagen ble for første gang drøftet politisk som en pedagogisk institusjon. Forslaget var at barnehagen skulle legges under Kirke- og undervisningsdepartementet. Men barnehagene ble liggende under sosialdepartementet, på lik linje med andre institusjoner for barn. Man så en større sammenheng mellom barnehager og omsorgsinstitusjoner for barn enn tilknytning til skoleverket. Barnehagens sosiale oppgave sto i fokus. Barne- og familiedepartementet tok over ansvaret for barnehagene i 1958. Dette fører til at barnehagene blir en del av familiepolitikken frem til 2006 (Høgskulen på Vestlandet 2009). I 1954 kom pedagognormen hvor bemanningen i barnehagen ble regulert gjennom maksimalgrenser for antall barn per pedagog. Det skulle i hver barnehage være én pedagogisk leder per 7 – 9 barn under tre år, og én pedagogisk leder per 14 – 18 barn over tre år (Utdanningsdirektoratet 2015). Da barnehageloven ble vedtatt i 1975, endret fokuset seg. Nå skulle barnehagen bli ivaretatt av kommunene, og fra å oppbevare og ha tilsyn med barna, skulle pedagogikken råde (Jonassen 2015). Etter 1975 kom St.meld nr. 8 (1987-88) «*Barnehagen mot år 2000*». Det ble lagt større vekt på barnehagens innhold. I 1995 revideres barnehageloven og det settes i gang et arbeid med å bedre barnehagepolitikken. Like etter, i 1996, kommer barnehagens første rammeplan og i kjølvannet av reform 97, påvirkes barnehagen ytterligere. Syv åringene forsvinner inn i skolen og barnehagen åpner opp for ett og toåringene. I 2005 revideres barnehageloven ytterligere og forskriften om bemanning i barnehagen blir fornyet. Her sto det som følger: «Barnehagen skal minst ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år og én ansatt per seks barn når barna er over tre år» (Kunnskapsdepartementet 2005). I 2006 blir barnehagen flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet. Det vil si at barnehagen ble sett på som en del av utdanningssystemet. Dette forsterkes i 2007, da stortingsmelding nr. 16 «*....og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*» kom. I 2009 fikk alle som

ønsket det, begynne i barnehagen. Det ble lovfestet rett til barnehageplass. Stortingsmelding 41; om kvalitet i barnehagen, kommer også dette året. Fra og med 2010 jobbes det iherdig med å heve kvaliteten i barnehagen. Hvert år kommer det noe nytt. Ny formålsparagraf, revidering av rammeplan, NOU rapport, stortingsmeldinger og til slutt ny rammeplan. I tillegg så endres yrkestittelen fra førskolelærer til barnehagelærer (Høgskulen på Vestlandet, 2009). I 2012 kommer NOU 2012:1 – *til barnas beste*. Her kommer det frem at det er store variasjoner imellom barnehagene når det gjelder pedagoger og mengde barn. I kjølvannet av NOU 2012:1 videreføres bemanningsnormen fra 2005 med en pedagognorm. Det vektlegges at det skal være én pedagog (førskolelærer) per seks barn hvis barna er under tre år, og én pedagog per tolv barn hvis barna er over tre år (Gulbrandsen 2018). Kort oppsummert så har barnehagen vært i stor utvikling de siste 20 årene, og kronen på verket var den nye pedagognormen som tredde i kraft 1.august 2018. Barnehagene hadde et år på seg å innfri kravet.

3 Ny pedagognorm

22.juli 2017 kom høringsnotatet med forslag til endringer i barnehageloven. Bakgrunnen for dette forslaget var at barnehagesektoren har vært preget av vekst og endring gjennom de senere år. Det kom frem at et behov for økt bemanning og høyere kvalitet på de ansatte er viktig for å kunne ha et godt landsdekkende barnehagetilbud. Regjeringen vektlegger viktigheten i at barna møter kompetente voksne i barnehagen som kan ivareta deres behov for omsorg, lek og læring. Kompetanse og kvalitet henger sammen. Store deler av barnefamiliene i Norge benytter seg av barnehagetilbudet, så dette er viktig for mange (kunnskapsdepartementet, 2017, avsn.2). I NOU 2012: 1 *Til barns beste*, kommer det frem at med gjeldene lovverk så er forskjellene mellom de norske barnehagene for store. På den måten vil det være vanskelig å gi et likeverdig tilbud til alle barna i landet. Det kommer frem av høringsnotatet at det vil være en fordel å lovfeste tydeligere krav til barnehagens grunnbemanning (kunnskapsdepartementet, 2017, avsn.2.3:6). Dette blir da fulgt opp i den nye pedagognormen, som er en forskrift til barnehageloven.

3.1 § 1.Norm for pedagogisk bemanning

Barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk bemanning.

Barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og én pedagogisk leder per fjorten barn over tre år. Ett barn til utløser krav om en ny fulltidsstilling som pedagogisk leder. Barn regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år.

Styrerens tid til administrasjon og ledelse skal ikke inngå i beregningen av normen for pedagogisk bemanning.

I barnehager der over halvparten av barna har avtalt kortere oppholdstid enn seks timer per dag, skal omregnede heltidsplasser legges til grunn i beregningen av normen for pedagogisk bemanning etter andre ledd.

(forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage, 2018, §1)

Videre i forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen, lyder som følger:

3.2 § 2.Midlertidig dispensasjon fra norm for pedagogisk bemanning

Kommunen kan innvilge dispensasjon fra § 1 for inntil ett år om gangen dersom særlige hensyn tilsier det og barnehageeier søker om dispensasjon. Barnehageeier skal legge ved uttalelse fra barnehagens samarbeidsutvalg i søknaden.

(forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage, 2017, §2)

3.3 § 3.Midlertidig dispensasjon fra utdanningskravet og kravet om norskferdigheter

Kommunen kan innvilge dispensasjon fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder for inntil ett år om gangen, dersom barnehageeier søker om det, stillingen det søkes dispensasjon for har vært offentlig utlyst og det ikke har meldt seg kvalifisert søker.

(forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage, 2017, §3)

4 Teoretiske utgangspunkt

4.1 Implementering som begrep

Implementering er et begrep som favner prosesser hvor målet er å innføre noe i skreven form til praksisfeltet. Ifølge Roland og Westergård (2015) så er implementering ulike faser som strekker seg utover i tid. Ulike faktorer spiller sammen og påvirker hverandre for at man skal oppnå et gitt mål. Implementering handler også om begrepet intervensjon.

Implementering handler om hvordan «noe» skal oversettes, mens intervensjon handler om hva som skal oversettes. Implementering og innovasjon går hånd i hånd og er to prosesser som bygger på hverandre. I mitt tilfelle så er det pedagognormen som er intervensjonen mens implementeringen er på hvilken måte pedagognormen skal fungere i praksis.

4.2 Hva er en norm?

En norm beskrives som en regel som sier noe om forventet oppførsel i en sosial setting. Det finnes uformelle og formelle normer. De uformelle normene er de som ikke er nedskrevne, men som er en del av en sosial setting. De formelle normene er lover og regler som er nedskrevet og som de fleste har kjennskap til eller kan få kjennskap til (Tjora 2018).. Pedagognormen er formell norm. Den er et dokument som er synliggjort og som alle i barnehagesektoren har kjennskap til. Den er en del av barnehageloven og er formidlet gjennom det hierarkiske systemet, fra stortinget til barnehagen.

4.3 Organisasjonen barnehage

Barnehagen som organisasjon kan bli sett på med forskjellig blikk. Hver enkelt kommune og barnehage kan ses på som egne organisasjoner. Kommunen kan være en organisasjon, hvor barnehagen er egne enheter innad i denne organisasjonen. Eller så kan også alle de kommunale barnehagene bli sett på som en stor organisasjon. Børhaug et.al (2011) påpeker at det ikke alltid er like lett å vite hvor en organisasjon begynner og hvor den slutter. Pedagognormen viser til barnehagesektoren i Norge som en organisasjon. Normen er en statlig styring ment for å gjelde alle de ulike barnehagene slik at det skal bli mest mulig likhet for å gi samme vilkårene, samme kvaliteten og kunne tilby nokså nært de samme tjenestene. Pedagognormens mål er å løfte den norske barnehagen som organisasjon.

Børhaug et.al (2011) velger i sin instrumentelle teori å se på barnehagen som en organisasjon for å oppnå myndighetenes mål. Den instrumentelle teorien består av to perspektiver, en hierarkisk variant og en forhandlingsvariant. Den hierarkiske varianten tar utgangspunkt i at barnehagen som organisasjon er et instrument for kommune, fylkeskommune og stat. Her ligger myndigheten til å bestemme over hvilke mål som skal vektlegges. Disse målene er av formell kvalitet og gjelder for alle, slik som pedagognormen. Man kan også se på pedagognormen og rammeplanen for barnehagen, som et sett med formelle regler som skal sikre at barnehagene er på rett kurs. I den instrumentelle tenkingen så ses organisasjoner på som hierarkiske. Det er en ledelse som setter rammer og lager regler for hvordan organisasjonen skal drives. Ledelsen delegerer myndighet og oppgaver nedover i systemet. Barnehagen har kommunen som sitt overhode. Det er kommuneledelsen som sitter med myndigheten og delegerer ansvar og oppgaver til styrerne i barnehagen. Kommunen er både barnehagemyndighet og barnehageeier. Ved usikkerhet om hvordan en oppgave skal utføres eller problemer rundt hvordan regler, normer og lover skal følges, så involverer man et høyere nivå i hierarkiet for å få støtte og hjelp. Kommunen støtter seg på fylkeskommunen og barnehagen får veiledning fra kommunen. Det er også egne styrernettverk som består av barnehagestyrerne og barnehageeier, hvor man kan drøfte ulike saker. Dette er barnehagens formelle struktur ifølge Børhaug et.al (2011). Den kan endres ved at ledere oppover i hierarkiet utformer nye vedtak eller retningslinjer i forhold til hvordan normer og regler skal følges. I mitt tilfelle så har det blitt utarbeidet ulike planer, en rekrutteringsplan og en kompetanseplan, for hvordan man skal få flere pedagoger inn i de kommunale barnehagene for å overholde de kravene som staten har satt. Disse planene har sitt utspring i kunnskapsdepartementets strategiplan for kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet 2017).

Forhandlingsvarianten i det instrumentelle perspektivet, beskrives ved at organisasjoner påvirkes av andre enn bare ledelsen. Dette kan for eksempel være ulike grupper som innehar ressurser som kan ha betydning for hvordan barnehagen drives, som foreldrerådet, samarbeidsutvalget eller det pedagogiske lederteamet. Det er styrer og pedagogisk leder som har ansvaret for at barnehagen drives på en kvalitetsmessig og forsvarlig måte. Men hvis foreldrerådet ikke er fornøyd eller stiller spørsmål ved hvordan ting gjøres i barnehagen, så har de påvirkningskraft. Det har også mye å si hvilke ressurser som sitter i foreldregruppa. Kanskje det er noen med stor politisk innflytelse. En slik ressurs vil kunne påvirke foreldrerådets påvirkning av barnehagen. En annen ting er sammensetningen av praksis og

utdanning i personalgruppa. Er personalgruppen preget av stor pedagogtetthet så vil dette påvirke diskusjoner, forhandlinger og beslutninger som tas i barnehagen med utgangspunkt i rammer og lovverk. Det samme gjelder hvis personalgruppa har liten pedagogtetthet. Da vil disse forhandlingene preges på en annen måte, for de hensyn og avgjørelser blir belyst med et annet utgangspunkt. Derfor er det viktig at barnehagen står støtt med god fagkompetanse slik at det barnehagefaglige ikke svekkes.

4.4 Organisasjonskultur

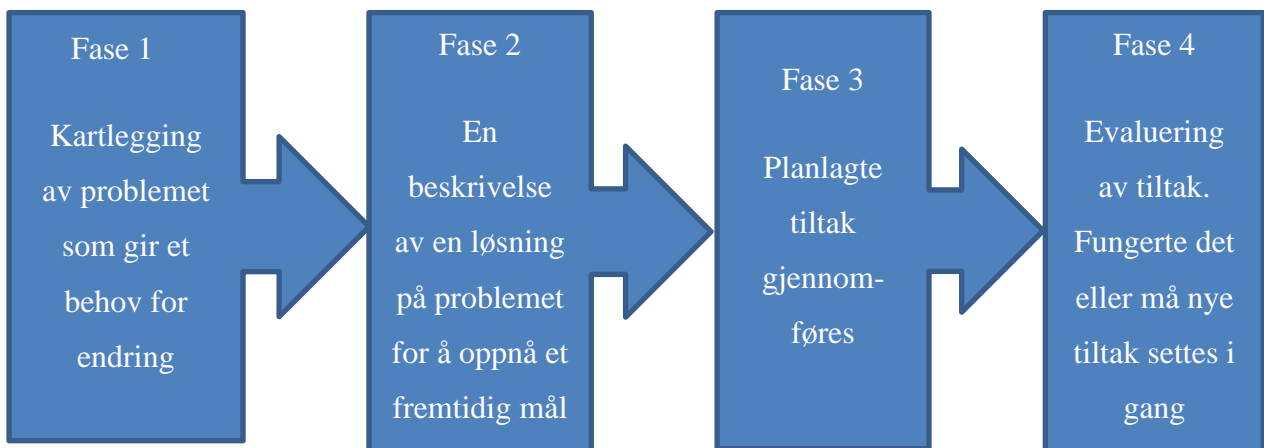
Begrepet organisasjonskultur viser til en kultur som utvikles innenfor en organisasjon, som ordet tilsier. I forhold til det litt mer generelle begrepet kultur, så er organisasjonskultur mer spesifikk i forhold til hvilken type kultur det er snakk om. Det som kjennetegner begrepet organisasjonskultur er at det fokuseres på et felles sett av opplevelser, tanker og meninger som deles av et utvalg av personer i et bestemt sosialt fellesskap (Jackobsen & Thorsvik 2019:130). Edgar Schein definerer organisasjonskultur som følger: *«det er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpassing og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene»* (Jacobsen & Thorsvik 2019:130). Schein vektlegger at denne formen for kultur ikke er nedfelt i et skriftlig dokument, men er aktivt i mental og emosjonell form hos medlemmene, og er i utvikling i form av ulike læreprosesser. Grunnlaget i en organisasjon er organisasjonskultur. Det er det som er nøkkelen til suksess eller nederlag. Så kommer det helt an på hvilken type organisasjon det er og hva som defineres som suksess. Det er forskjell på en barnehage og et aksjeselskap med tanke på hva som er målet til organisasjonen. For et aksjeselskap er kjøp, salg og overskudd viktig. For en barnehage er det å gi et godt tilbud til barn og foreldre i tråd med gitte forskrifter.

Jacobsen og Thorsvik (2019:126) viser til studier som er gjort av organisasjonskultur i forhold til suksess i forbindelse med japansk bilproduksjon. Viktige faktorer var en organisasjonskultur som samlet medarbeiderne i et fellesskap hvor tilhørighet var i fokus. Dette ga et grunnlag for å unngå usikkerhet og man opplevde et sosialt fellesskap i en gruppe hvor de fleste handlet og tenkte likt. Trivsel er også en viktig faktor i en god organisasjonskultur. Med trivsel og fellesskap vil man som medarbeider oppleve en felles

identitet til de man samarbeider med og den jobben man gjør. Dette fører til at man blir en positiv ambassadør for organisasjonen som man er ansatt i, og man viser lojalitet ovenfor arbeidsplassen sin. Tillitten mellom ansatte og leder vil være større, og behovet for kontroll vil være mindre. En god organisasjonskultur er ofte positivt i forhold til mindre fravær, noe som igjen har en positiv ringvirkning på organisasjonen i form av stabilitet og mindre stress (Jacobsen & Thorsvik 2019).

4.5 Endring i en organisasjon

Samfunnsforskning har ofte søkelyset på samfunnsendring. Det vektlegges hvorfor og hvordan et system går i fra en tilstand til en annen. Jacobsen (2012) har i sin bok beskrevet fire perspektiver på drivkrefter hvor slike endringsprosesser finner sted. Jeg velger å se på det han kaller for planlagt endring. Når mennesker i organisasjoner opplever et problem, ønsker de oftest og løse dem. I mitt tilfelle så er dette problemet kvalitet i barnehagen. Forskning som har vært gjort rundt om i barnehagene viser at kvaliteten varierer og andelen av pedagoger og utdannet personal mange steder er liten (Kunnskapsdepartementet 2017). Disse to variablene, kvalitet og utdannet personal, har sammenheng med hverandre og med utgangspunkt i dette så ønsker man å gjøre en endring for å bedre tilbudet i barnehagene. Denne tilnærmingen velger Jacobsen (2012) å kalle for en planlagt endring. Bakgrunnen for denne tilnærmingen er intensjoner eller mål om å bedre en situasjon, også kalt en intensjonal endring. Intensjonene for å bedre kvaliteten i barnehagene i Norge munnar ut i den nye pedagognormen. Dette i sin helhet utgjør det Jacobsen (2012) kaller for en teleologisk modell. Dette er en modell som bruker årsaker som forklaringsprinsipper for gitte formål. I dette tilfellet så er det endringsprosesser. Den teleologiske modellen oppsummeres i følgende figur delt opp i fire faser, fritt gjengitt etter Jacobsen (2012:38)



Fase en er når det gjøres en kartlegging eller analyse og hvor det kommer frem et problem som man ønsker å løse. I fase to jobber man frem en løsning på problemet. Denne løsningen er det forslaget som ble lagt frem for stortinget i forkant av den nye pedagognormen. Grunnlaget for dette forslaget var ulike undersøkelser og forskning gjort i landets barnehager. Dette forslaget tok stortinget med seg når de utarbeidet pedagognormen. Fase tre er implementeringen av pedagognormen. Denne fasen pågår nå og det er den som er hovedfokuset i denne oppgaven. Fase fire vil vi se om noen år når pedagognormen skal evalueres. Har pedagognormen gitt de virkningene som man har ønsket å oppnå?

4.6 Den hierarkiske oversettelseskjeden

Rørviks (2016) hierarkiske oversettelseskjede deles opp i fem deler som til sammen blir en kjede med argumenter og antagelser om hvordan en kan oversette, i mitt tilfelle, pedagognormen. Ved å bruke disse fem argumentet og antagelsene for hvordan pedagognormen kan oversettes, vil jeg videre kunne analysere innholdet i min empiri. Disse fem består av top-down-orientering, problembetinget søking etter løsninger, begrenset frihet til oversettelse, stimulus-respons-basert sekvensialitet og fra det abstrakte til det konkrete.

4.6.1 Top-down orientering

Den nye pedagognormen har blitt vedtatt av Stortinget, som kan betraktes som den øverste delen av utdanningskjeden. Derifra skal den implementeres videre nedover i vertikal retning til barnehagene. For at normen skal bli oversatt på en god måte er den spesifikke kommuneledelsen et viktig ledd. Når kommunen skal oversette pedagognormen til den enkelte barnehagen så samarbeides det om tematikken gjennom styrerteamet først. Styrerteamet består som sagt av alle styrerne i kommunens barnehager, samt de i kommuneadministrasjonen som har ansvar for barnehagen. Her belyses og drøftes viktige saker som omhandler drift av barnehagen. Dette ses på som en viktig arena for oversettelse av den nye normen. Beslutninger om hvordan pedagognormen skal implementeres i hver enkelt barnehage tas her. Rørvik (2016:294) formulerer dette på følgende vis: *«Den formelle hierarkiske autoriteten i toppen av virksomheten utgjør den viktigste kraften til oversettelse og spredning av ideen nedover og innover i sektoren i de enkelt vise organisasjonene og videre nedover i deres interne enheter».*

4.6.2 Problembetinget søkning etter løsninger

Barnehageeier er de som sitter med myndighet til å implementere og oversette den nye normen. Ifølge Rørvik (2016:294) så forventes det at ledelsen til enhver tid vet hvilke utfordringer og problemer en står over i en implementeringsfase. Når pedagognormen skal oversettes til de enkelte barnehagene er det barnehageeier som skal ha oversikt over ulike problemstillinger. Hvis kommunikasjonen mellom barnehageeier og barnehagestyrer er dårlig, vil implementeringsprosessen bli mer krevende enn nødvendig. Uten å vite hvor skoen trykker blir det vanskelig å lede en implementeringsprosess. Det blir nesten som å famle i mørket. På nasjonalt nivå blir den nye normen, eller andre retningslinjer og reformer, blir sett på som en mulighet til videreutvikling og forbedring av det som allerede er. I dette tilfellet så gjelder det en videreutvikling av barnehagene slik at den blir enda bedre. Dette er en nasjonal endringsprosess som favner alle barnehagene i Norge. Men hver enkelt kommune har ulike utgangspunkt og ulike utfordringer. Dette ender opp med ulike løsninger på de problemene eller utfordringene man finner. Så her ser vi to måter å belyse denne teorien på inn i min case. Det kan være på nasjonalt nivå, hvor man ser behov for en endring for å øke kvaliteten i barnehagene. Det kan også være i den enkelte barnehagen, hvor man bruker konteksten som ledetråd for å finne den beste måten å implementere normen.

4.6.3 Begrenset frihet til oversettelse

Når pedagognormen oversettes som en del av implementeringsprosessen, vil det være et sett av gitte rammer som skal overholdes. Rørvik (2016:294) kaller disse rammene for en sentralt styrt implementeringsprosess. I forbindelse med pedagognormen så setter den hoveddrammen med sin tydelighet i forhold til hva som kreves. Den uttrykker hvor mange barn per pedagog det skal være og er tydelig og konkret i sin beskrivelse. Det er dette målet alle barnehagene i Norge skal strebe etter å nå. I tillegg til pedagognormen så har vi §2 og §3 i forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen. Disse kan vi se på som de ytre rammene for pedagognormen. De sier noe om hvilken frihet man har når man tolker og oversetter. Det er rom for lokale tilpasninger, men de vil være nøye overveid av kommunen slik at innføringen blir gjort i tråd med forskriftene som er satt av regjeringen. Pedagognormen i seg selv er så stram at for å kunne ha den som mål må det være en mulighet for tilpasning. Denne tilpasningen er gitt på forhånd, altså en begrenset frihet til oversettelse (Rørvik 2016). Det er ikke nok pedagoger i Norge til å dekke opp normen umiddelbart, derfor er det behov for å sette rammer som gjør at flest mulig kommer nærmest mulig (Kommunesektorens organisasjon 2018). Implementeringsprosessen av pedagognormen skal være forsvarlig gjennomført.

4.6.4 Stimulus-respons-basert sekvensialitet

Rørvik (2016) kaller denne prosessen for stimuli- respons. Hvis man ser dette i lys av pedagognormen så menes det at den blir tolket på et høyere nivå, for deretter å bli sendt videre til neste nivå i hierarkiet. I hver prosess vil pedagognormen bli tolket ytterligere i den konteksten som den befinner seg i. Altså den blir utsatt for et stimuli. Kommunen gjør en tolkning, og i samarbeid med barnehagestyrerne så tolkes den ytterligere. I hver barnehage må det nok et sett med tilpasninger for å kunne implementere pedagognormen. Hver barnehage har sitt utgangspunkt og ulik kontekst. Altså en respons på stimulien. I Rørviks (2016) tolkning så oversettes pedagognormen i de ulike delene av hierarkiet med utgangspunkt i tolkningen gjort av leddet over. Det starter på statlig nivå hvor det deretter følger vider til neste underliggende nivå. Hvert nivå gjør sin del av jobben med å oversette pedagognormen til neste nivå. Rørvik (2016:295) kaller dette for en enveis og nedadgående serie av oversettelser. Pedagognormen er konkret ved å spesifikt beskrive antall barn i ulike aldersgrupper per pedagog. Jeg vil kalle den for tilsynelatende statistisk. Dette fordi utgangspunktet som er definert av regjeringen, er begrenset og konkret. Forskriften om

pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen gjør pedagognormen mindre statisk ved at det gis rom for tilpasninger. Stimulus er pedagognormen og responsen er dispensasjon fra krevet.

4.7 Fra det abstrakte til det konkrete

I løpet av kjeden med oversettelser i det hierarkiske systemet så foregår det en kontekstualisering av pedagognormen. Dette er litt av det samme som er beskrevet i punktet over, stimulus-respons-basert sekvensialitet. For hvert nivå den går igjennom så vil lokale forhold være med på å tolke og tilpasse innholdet. De ulike barnehagene har ulik sammensetning av barn, både i form av alder, antall og behov. En barnehage med høy andel av utenlandske familier vil ha behov for andre tilpasninger enn en barnehage med liten andel av utenlandske familier. Dette er et eksempel som ikke direkte berører min empiri, men som vil være aktuell i en større nasjonal sammenheng. Rørvik (2016) beskriver det abstrakte som en overføring fra toppen av hierarkiet og direkte inn i organisasjonen. Pedagognormen i rent format uten oversettelser og fortolkninger, kan ses på som det abstrakte. Etter hvert som den «synker» nedover i hierarkiet så vil den bli mer konkret i forhold til kommunen og barnehagene den skal brukes i. De ulike hierarkiske nivåene setter sitt preg på de lokale tilpasningene som pedagognormen må gjennom for å kunne bli implementert i de ulike barnehagene. Det samme gjør den enkelte barnehage med sine forutsetninger for å oppfylle kravet i normen.

4.8 Kontekstualiseringsregler – oversettelses- og omformingsregler

I forbindelse med den hierarkiske oversettelseskjeden så finnes det andre måter å oversette på som faller utenfor modellen som er gjengitt ovenfor. Hvordan en kommunal barnehage oversetter pedagognormen kommer til uttrykk i praksisen til organisasjonen. Rørvik (2016) kaller dette for oversettelse og omforming som et sett av kontekstualisering. Eksplisiteten av oversettelsen er på hvilken måte normen blir formidlet og synliggjort, både via handling og språk. Formidlingen kan ha ulike former, en tydelig og en ikke fullt så tydelig. Rørvik (2016) viser til Michael Polanyis eksplisitte og tause kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen er det som synliggjøres vi språk og den tause er den som kommer til syne via handlinger. Den tause kunnskapen er mer vrien å fange opp fordi det handler om kunnskap

gjennom handling som ikke er satt ord på. Taus kunnskap er vanskeligere å overføre enn den eksplisitte kunnskapen. All den kunnskapen som er innad i barnehagen som ikke er satt ord på og som kanskje heller ikke kan settes ord på, gjør sitt med oversettelsen og implementeringen av pedagognormen. Det er historikken til den enkelte barnehagen, erfaringer og kultur som preger valgene som tas og de tilpasningen som gjøres. Pedagognormen er konkret i sin utforming og ikke så lett å tolke på så mange måter. Jeg vil plassere dette innenfor eksplisitt kunnskap. Det står konkret hvor mange pedagoger som en trenger i en barnehage ut ifra barnetallet. Disse faktorene kan man gjøre lite med siden et menneske er et menneske. Det som gjør oversettelsen av pedagognormen vanskelig, er når rammefaktorene for oversettelsen ikke er til stede. Har kommunen mangel på utdannede barnehagelærere må normen tolkes i den konteksten den er i. Hva skjer med innholdet i normen når de gitte rammene for at normen skal innfris ikke er der? Rørvik (2016) er opptatt av å se på hvilken måte og hvilken grad man oversetter, i mitt tilfelle pedagognormen. Kommunene må oversette normen til hver enkelt barnehage slik at den passer til den konteksten som barnehagen har. Noen av barnehagene vil man lett kunne oversette normen, mens i andre barnehager må oversettelsen tilpasses ut ifra de rammene som er en realitet. For å få dette til tar man utgangspunkt i forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen. Den gir rom for å oversette pedagognormen på en måte som gjør det lettere å innfri kravet der konteksten ikke holder mål. Det vil si, ved mangel på pedagoger. Rørvik (2016) bruker begrepet oversettelsesfrihet som er graden av frihet til å oversette et bestemt meningsinnhold. Pedagognormen har ikke så stor oversettelsesfrihet siden den er så konkret, men blir mer oversettelsesbar ved hjelp av forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen. Det er kommuneledelsen som setter rammene for friheten rundt oversettelsen av normen med disse forskriftene, og så er det styreren i barnehagen som oversetter videre direkte i sin barnehage.

4.9 Implementeringsdoktriner

Implementeringsdoktriner beskrives som ulike læresetninger som beskriver god praksis rundt implementering (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015). Det finnes ulike tilnærminger i forbindelse med implementering. Tre av disse er hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen. De er identifisert gjennom utdanningsdirektoratet og er lokale representasjoner av globale implementeringsdoktriner (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015: 111).

4.9.1 Hierarkidoktrinen

I en implementeringsprosess så sitter makten øverst i systemet som i dette tilfellet er regjeringen og kunnskapsdepartementet i form av politisk ledelse. Når en reform, slik som pedagognormen, skal drives frem er det viktig med et samsvar mellom kyndighet og myndighet. Utdanningsdirektoratet er neste ledd i kjeden for å videreføre de politiske beslutningene og vedtakene nedover i systemet. Her kan det trekkes en parallell til avsnitt 3.6.1 som beskriver en top-down orientering. Disse to teoriene belyser samme tema med et litt ulikt perspektiv. Dette kan ses på og defineres som en hierarkisk iverksettingskjede som løper fra utdanningsdirektoratet videre til fylkesmennene, kommunene og deretter til barnehagene hvor kjeden stopper hos pedagogene som jobber i barnegruppa (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015). Hvert enkelt ledd i iverksettingskjeden ses på som et redskap for direktoratet for å nå helt ut i systemet med implementeringen. For å forsikre seg om at dette virkelig skjer og at målene nås, så kan prosessen detaljstyres. Dette kan gjøres ved å gi mindre frihetsgrad eller å innføre tilsyn der hvor det gis lokale friheter. Tilsyn fra fylkesmannen via kommunen er vanlig innenfor barnehagesektoren. Dette fordi implementeringsprosessene har vært preget av lokale tilpasninger.

4.9.2 Profesjonsdoktrinen

Ved implementering så skal prosessen gå nedenfra og opp i denne tenkingen. Den bærende profesjonen bør være den drivende kraften ved nye reformideer som skal implementeres. Det er barnehagelæreren som kan faget og som har kjennskap til feltet. Ved alle de erfaringene de har skaffet seg, vet de hva som fungerer og ikke fungerer i praksis. Dette burde veie tungt når det skal gjøre endringer innenfor barnehagesektoren (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015).

4.9.3 Nettverksdoktrine

Det som vektlegges i denne doktrinen er at nye ideer bør drives frem i nettverk med deltaker fra ulike instanser som berører fagfeltet. Så for barnehagesektoren kan dette være pedagoger, styrer og barnehageeier. Innad i et slikt nettverk er autoriteten mer flytende enn den er bestemt av hierarkisk posisjon. Hvis noen skal utmerke seg så er det en person som er

motivert, lojal ovenfor nettverket og opptatt av å oppnå gode resultatet på vegne av gruppen. Implementeringsprosessen er en læringsprosess hvor veien blir til mens man går og hvor de skarpe linjene i en vanlig implementeringsprosess tones ned. Det skapes en eierfølelse i nettverket i forhold innholdet i det som skal implementeres. På denne måten er sjansen større for at man skal lykkes (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015).

5 Metode

For forskeren er metodevalg viktig og avgjørende, for å løfte sine funn og formidle kunnskapen som kommer frem i løpet av studiet. Ved bruk av metode så kan forskeren etterprøve de påstandene som er viktige for å gjøre studien gyldig (Dalland 2006). En kvalitativ metode fanger opp meninger og opplevelser som ikke er målbare eller kan tallfestes. Målet er å øke forståelsen av det samfunnet vi lever i og hvordan individer og institusjoner handler og samhandler (Dalland 2006:72). I mitt tilfelle så startet prosessen med å finne ut hvilken tematikk jeg ønsket å fokusere på. Det å lage et omriss av hvilken retning og hvilket fokus jeg skulle ha, var sentralt for valg av metode. Jeg kom fort frem til at kvalitativ metode ble det riktige forskerblikket for meg. Jeg hadde et ønske om å få innsikt i perspektivet til de som jobbet i barnehagesektoren på ulike nivå. Mitt eget ståsted, både i form av egne erfaringer og teoretisk ståsted ønsket jeg også å fremheve. Jeg var interessert i å fange opp ulikheter og likheter i oppfatning og forståelse hos barnehageledelsen både på kommunalt nivå og i selve barnehagen. Derfor valgte jeg kvalitativt intervju som metode. Målet har vært å synliggjøre spektret av oppfatninger, holdninger og opplevelser rundt den nye pedagognormen.

5.1 Kvalitativmetode i bruk i min oppgave

Ved å bruke en kvalitativ metode, så vil en oppnå å komme nærmere inn på de individene som er i den konteksten en ønsker å undersøke. Målet med dette er å få en forståelse av det perspektivet som disse individene har i sin naturlige kontekst (Postholm 2005). For meg var det viktig å bruke en metode som gjorde at jeg fikk innsyn i hvordan det å implementere den nye pedagognormen i barnehagen opplevdes. Det var viktig for meg å få innblikk i perspektivet til både barnehageledelsen i kommunen og styrerne i den enkelte barnehagen. Postholm (2005) fremhever at forskeren i den kvalitative metoden ofte farges av sitt eget teoretiske ståsted. I mitt tilfelle så har jeg jobbet som pedagogisk leder i barnehagen i 12 år. Min opplevelse og mitt ståsted har påvirket hvilken retning denne oppgaven har tatt. Mitt yrke har vært grunnen til det valget jeg har tatt i forbindelse med hvordan jeg har samlet inn datamaterialet, og hvordan det har blitt tolket og analysert. Men jeg har også vært kritisk til at jeg har et bein godt plantet i fagfeltet. Å tro at jeg vet hvordan informantene opplever fenomenet jeg ønsker å undersøke, kan fort få meg til å bli forutinntatt. Dette vil ikke være positivt for mitt forskningsarbeid.

Jeg har vært med å lede arbeidet i barnehagen, noe som gjør at jeg har god kunnskap om barnehagens indre liv. Med indre liv så mener jeg alt det som gjøres for at barnehagen skal fungere best mulig i hverdagen, samt at krav utenfra skal følges opp. I forbindelse med pedagognormen så har jeg en egen oppfatning av hvordan dette kan ta form og hvilke fordeler og ulemper vi kan møte på. Alt dette blir et bakteppe for min egen oppgave og dette er ikke objektivt ståsted. Derfor må jeg gjøre plass til min opplevelse av den nye pedagognormen uten at den overstyrer oppgaven min.

5.2 Fenomenologisk studie

En fenomenologisk studie er et perspektiv innenfor kvalitativ metode og har gitt retning til å utvikle empiriske forskningsmetoder (Brinkmann & Tanggaard 2015). Et slik studie ser på meningsskaping gjennom opplevelser som individer har knyttet til et spesielt fenomen (Postholm 2005). Grunnleggeren av fenomenologien er Edmund Husserl (Brinkmann & Tanggaard 2015). Han vektla menneskets bevissthet og hvordan det alltid er rettet mot noe bestemt. Så gjennom bevisstheten vil man kunne finne frem til et fenomen hvor målet er å finne individuelle opplevelser av det, samt studere flere individers erfaring av samme fenomen. Husserl (Brinkmann & Tanggaard 2015) løfter også frem begrepet livsverden. Livsverden beskrives som vår konkrete virkelighet der vi lever her og nå. Det er den dagligdagse verdenen hvor vi tar beslutninger og handler ut ifra de erfaringene vi har og får underveis. Det er en verden hvor opplevelsene tar utgangspunkt i det levde liv med de kunnskapene det bringer med seg, uten å bli manipulert (Brinkmann & Tanggaard 2015). I Kvale og Brinkmann (2015) beskrives denne livsverden som den umiddelbare opplevelsen av dagliglivet uten forklaringer og beskrivelser. Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty videreførte fenomenologien i eksistensiell og dialektisk retning hvor de også ønsket å ta hensyn til kroppen og menneskers handling i historisk sammenheng. Å beskrive fenomenet var viktigere enn å analysere og forklare det. Metaforer som å se, lytte og holde øynene åpne, har vært brukt i denne forbindelsen (Kvale og Brinkmann 2015:46). For å kunne finne svar på min problemstilling så var det intervjuobjektene livsverden jeg måtte dykke ned i. Fenomenet i denne sammenhengen var den nye pedagognormen. Dette var et felles fenomen for både styrerne i barnehagen og den kommunale barnehageledelsen. Jeg vil løfte frem deres opplevelse og inntrykk av pedagognormen i hver deres livsverden. Siden den kommunale barnehageledelsen ikke jobber direkte i barnehagen, men har som ansvar å se til at barnehagene i kommunen følger de pålagte forskriftene, så antok jeg at de hadde ulik

oppfatning av dette fenomenet i forhold til styrerne i barnehagen. Som Hussler i Brinkmann & Tanggaard (2015) sier så har de hver sin livsverden ut ifra dere gitte omgivelser og ulikheter i form av arbeidsoppgaver. Denne livsverdenen og disse ulike fenomenene ønsker jeg å se i lys av hvert enkelt individ sin erfaring og opplevelse.

5.3 Objektivitet

Innen fenomenologisk metode så er objektivitet det å være tro mot de fenomenene en undersøger (Kvale og Brinkmann 2015). Det vil si at en undersøger alle de variasjoner som er innenfor det gitte fenomenet, uten å gi slipp på selve essensen i det. I Kvale og Brinkmann (2015) så løftes den kvalitative forskningen frem som noe subjektivt og ikke objektivt. Men forståelsen av det subjektive kan være tvetydig i form av hvilken objektivitet som er relevant i forhold til det gitte intervjuet. I mitt tilfelle så er det umulig å være objektiv innenfor dette fagfeltet siden jeg jobber her selv. Intervju som metode kan bli sett på som en ikke vitenskapelig metode siden det objektivitet kan være vanskelig. Det finnes ikke en riktig objektiv tolkning og mening av et intervju. Svarene man får av å bruke intervju som metode, vil sjelden være entydige eller kun gi et svar. Det som kommer frem av intervjuene vil kunne tolkes på mange måter alt etter hvem som tolker det. I Kvale og Brinkmann (2015) drøftes begrepet objektivitet i forbindelse med validitet i intervjuer. Objektivitet i kvalitative intervjuer viser til pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, og ikke påvirket av personlige fordommer og holdninger. Denne forskningen krever at alt til enhver tid er kontrollert og verifisert, slik at kunnskapen som kommer frem er av god kvalitet. Forskeren som utfører dette objektive kvalitative intervjuet, ser andre mennesker slik de er og ikke påtvinger dem sine fordommer. Det vil si at man jobber på en moralsk god måte (Kvale og Brinkmann 2015).

Postholm (2005) sier at i en forskningsprosess er forskeren kvalitativt til stede både før, under og etter at datainnsamlingen er gjennomført. I dette arbeidet tar forskeren med seg sine egne erfaringer og et sett med fortolkede teorier. Alt dette til sammen skaper forskerens egen ramme for det som trekkes ut av den innsamlede datamassen. Dette stemmer overens med de erfaringene jeg selv har gjort, og som jeg nevnte innledningsvis så har mine erfaringer innenfor jobben i barnehagen satt rammene for det jeg ønsker å forske på. Postholm (2005) løfter også frem at disse forståelsesrammene som en har med seg, legger grunnlaget for analysen. Denne analysen starter opp tidlig i prosessen fra datainnsamlingen til skrivingen er

ferdig. Mine forståelsesrammer var preget av min erfaringsbakgrunn, men de var ikke fastlåste. Undervis i forskningsprosessen ble disse endret på når jeg analyserte det som kom frem i intervjuene, samt knyttet disse opp mot relevant teori. Så mine forståelsesrammer opplevde jeg som fleksibel og formbare. Dette anser jeg som positivt for min forskningsprosess. Postholm (2005) mener at forskerens forståelsesbakgrunn er det viktigste forskningsinstrumentet. Dette vil jeg si er sentralt innenfor den jobben jeg har gjort med min forskning. Min bakgrunn og min forståelse av barnehagen, rammene rundt barnehagen og barnehagens hverdagsliv har preget både valg av retning innenfor min forskning, men også valg av metode og teoretisk grunnlag. Postholm (2005) peker på at erfaringene jeg har med meg, hjelper meg til å skape mening i det som blir observert. Min livserfaring har betydning for hva jeg ser med mitt forskerblikk i denne prosessen. Noen av de antagelsene jeg tar med meg inn i forskningen bekreftes, og andre avkreftes. Forhold som jeg ikke har sett for meg, kommer også frem i forskningsarbeidet. I interaksjonen mellom det jeg selv bringer inn i forskningen og tilføyning av data, vil utvikle min forståelse av feltet og intervjudeltakernes ytringer. Selv om jeg bruker teorier som rettesnor i mitt arbeid, så løfter Postholm (2005) frem Shulman som sier at det er deltakernes perspektiv og den settingen de er i som står i fokus for kvalitative studier, selv om en problemstilling kan tolkes ulikt av to forskere. Forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene i forskningen og disse er med på å forme studien. Postholm (2005) kaller dette for en induktiv tilnærming til forskerstedet. Disse betingelsene tolkes ut ifra forskerens egne forståelsesrammer. På denne måten blir studien verdiladet og forskningen vil aldri kunne være helt objektiv.

5.4 Forskningsarbeid i egen kultur

Cato Wadel (2014) skriver om feltarbeid i egen kultur. Nå er kanskje ikke intervju det største feltarbeidet man kan gjøre innenfor kvalitativ metode, men mye av det han skriver kan relateres til den undersøkelsen jeg har gjort. Wadel (2014) sier at det å studere sin egen kulturkrets, vil si å studere sin egen virkelighet. På mange måter løfter han frem dette som noe positivt, siden man er i kjent farvann og kan språket. De jeg har intervjuet har likheter med meg selv i min profesjon, og har likheter med mitt ståsted i barnehagekulturen. Han løfter også frem Edgar Scheins (Wadel 2014:26) definisjon på kultur, som er en litt kritisk nyansering av syn på egen kultur. Han skriver som følger:

«faguttrykket kultur bør reserveres for grunnleggende antakelser og oppfatninger som opererer ubevisst, og som på en grunnleggende og «tatt for gitt» måte definerer folks syn på seg selv og sine omgivelser».

Det er lett å gå seg blind i egen kultur. Mye av det som er en del av arbeidshverdagen kan være vanskelig å få tak i fordi det er så innarbeidet i oss og ikke så lett å nyansere. Dette kan være vanskelig å få løftet frem og sette ord på, fordi at det ofte blir tatt for gitt. Ens egen påvirkning på fagfeltet i det man gjennomfører observasjoner, eller som i mitt tilfelle intervjuer, kan være noe å dvele ved hvis man klarer å nyansere og fange dette opp.

5.5 Kritisk blikk på intervju som metode

Wadel (2014) stiller seg kritisk til å kalle intervjuer og spørreundersøkelser som tilfredsstillende kvalitativ forskning. Han argumenterer med at intervjuer er forskerkontrollerte og de går ikke nok i dybden, men havner på nivået «om». Jeg tolker det slik at det er et skille imellom det en informant sier og det en informant virkelig gjør. Ved kun å bruk intervju så får jeg bare med meg en liten del av virkeligheten, noe Wadel (2014) fremhever. Så ved å kun bruke intervju som metode så vil det være tilgjengelig data som ikke vil fanges opp. Wadels (2014) kritiske tanker rundt intervju som kvalitativ forskningsmetode tar jeg med meg videre i analysen.

5.6 Runddans mellom teori, metode og data

I kvalitativ metode er det vanlig at man ikke har et fastsatt opplegg for hvordan man skal jobbe, men dette kan variere og endre seg i løpet av forskningsprosessen. Wadel (2014:135) kaller dette for en runddans mellom teori, metode og data. Noe av grunnen til at dette skjer kan være

1. En oppnår ikke ønsket data med valgt metode, og må derfor endre den
2. Man må endre begreper som en har tatt i bruk fordi observasjonene en gjør ikke kan omsettes til data
3. Når nye begreper utvikles endres også dataen noe som fører med seg at en må endre teori eller hypotese
4. Nye teorier/hypoteser endrer temaet/fokuset, som igjen endrer hele studien

5.7 Intervju som valgt metode

Intervju som metoden er den vanligste å bruke innen fenomenologiske studier. Det kreves at deltakerne i intervjuene selvsagt har erfaringer innenfor det forskningsfeltet det er fokus på. Et forskningsintervju er på mange måter likt en dagligdags samtale, men har behov for en struktur ved bruk av metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkmann 2015). Videre løfter de også frem at et slikt forskningsintervju har som formål å forstå intervjuobjektets opplevelse av sin hverdag i fra hennes/hans eget ståsted. Her kommer jeg tilbake til begrepet livsverden, som jeg syns er et begrep som favner mye i denne måten å intervju personer på. Jeg som forsker får en mulighet til innsyn i deres livsverden.

Jeg bestemte meg for å intervju styrene i de ulike barnehagene i kommunen og barnehageeiere på kommunalt nivå, til sammen fem deltakere. På dette tidspunktet var det mye fokus på at kommunen var på vei inn i en kommunesammenslåing. Dette medførte mange endringer på kommunalt nivå. Derfor var det naturlig å først tenke at jeg ønsket å intervju alle styrene i barnehagene i den nye kommunen. Dette viste seg å ikke være gjennomførbart. For det første så hadde ikke alle mulighet til å delta, samt at de to kommunene som skulle slås sammen ikke hadde rammer. Så utgangspunktene ble forskjellig, noe som gjorde oppgaven min vanskeligere enn det den trengte å være. Derfor valgte jeg å kun benytte meg av styrene i fra min egen kommune før sammenslåingen. Det ble færre informanter, lettere å gjennomføre avtalene og de hadde samme bakgrunn og utgangspunkt. Før intervjuprosessen startet så ringte jeg rundt til hver informant for å presentere meg og oppgaven min. Jeg fikk positiv mottakelse hos alle. Deretter sendte jeg en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden gav en god oversikt over hva oppgaven skulle inneholde og hva tematikken var, så den ble grunnlag for presentasjon, samtykke og kontrakten med intervjuobjektene mine. Da søknaden var godkjent tok jeg kontakt med intervjuobjektene igjen og hadde en samtale hvor jeg informerte om prosessen. Kontrakten ble ettersendt for signering. Da den var signert, ble det samtidig gjort avtaler om tidspunkt på gjennomføring av intervju. De jeg skulle intervju fikk ikke spørsmålene på forhånd.

Først hadde jeg planlagt at jeg skulle ta intervjuet ansikt til ansikt, men siden det er stor avstand imellom barnehagene så innså jeg at dette kom til å kreve mye av meg. Det ble mye kjøring og jeg måtte ha mye fri fra jobb. Dette ble uhøvelig med tanke på å gjennomføre intervjuene på en måte som ble bra for alle parter. Derfor bestemte jeg meg for å benytte meg av telefonintervju med lydopptak. Det var lettere for meg å trekke meg unna i et kortere tidsintervall i arbeidstiden, enn å be om fri i flere timer. Det ble også lettere for meg når

informantene måtte avlyses eller endre tidspunkt på intervjuene, noe som gjorde prosessen mindre omstendig og mer lettvent. Barnehagestyrere er travle folk med en uforutsigbar jobb. Akutte møter og behov for dem på avdelingen/basen, gjorde at det tok litt lenger tid å få gjennomført intervjuene enn først antatt. Ved å bruke intervju som metode så påpeker Postholm (2005) at målet er å klare å finne den felles sentrale opplevelsen av fenomenet som undersøkes. Kjernen i opplevelsen til deltakerne finner forskeren ved å bruke spørsmål som har det rette fokuset mot det som skal undersøkes. Telefonintervju begrenset min mulighet til å tolke intervjuobjektens ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Stemmeleie var min eneste indikator på å fange opp en underliggende oppfatning av det som ble sagt. Hvis jeg opplevde at den som ble intervjuet hadde mer å si eller at vedkommende mistet fokus på tematikken, så stilte jeg et oppfølgingsspørsmål eller gjentok spørsmålet på nytt. Generelt var dette ikke noe som ble hyppig gjentatt, da de fleste jeg intervjuet brant for temaet. De fleste gangene dette ble gjort var når intervjuobjektet pratet om en annen tematikk. Da gjentok jeg det på oppfordring fra intervjuobjektet selv, eller for å sikre meg at vedkommende hadde fått sagt alt det som opplevdes som viktig. Fokuset lå hele tiden på å løfte frem intervjuobjektets opplevelse av tematikken.

Spørsmålet om validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning har vært diskutert (Kvale og Brinkmann 2015). Noen mener at en slik tenking kan være et hinder for kreativitet og frigjørende forskning. Andre mener at det er relevant med tanke på sannhetsverdi og troverdighet. Reliabilitet relateres ofte til den kvalitative forskningens troverdighet. Graden av reliabilitet kan påvirke forskningen på ulike måter. For lite kan føre til at forskeren har stilt mange ledende spørsmål, slik at forskningen blir lite troverdig. For mye reliabilitet kan gjøre forskningen for strikt i formen, slik at intervjustilen hemmer intervjuobjektets svar. Oppfølgingen av de svarene som kommer blir liten og potensialet i intervjuene blir ikke fanget opp (Kvale og Brinkmann 2015). Validitet beskrives som sannhet, riktighet og styrke hos Kvale og Brinkmann (2015:276). Validitet blir ofte brukt i forskning hvor man kan måle ting. Men siden den kvalitative forskningen ikke er målbar i slik måte, kan man tolke validitet som om undersøkelsen får frem det man skal undersøke.

5.8 Gjennomføring av intervju

Valg av telefonintervju med lydopptak var et godt valg i forbindelse med prosessen å samle inn data. Ulempen med telefonintervju var at det ble en distanse mellom meg og informanten. Ansiktsuttrykk og mimikk ble borte, samt nærhet til intervjuobjektet. På en annen side kan dette ses på som en fordel. Wadel (2014) sier noe om hva som settes i fokus når man gjennomfører et feltarbeid. Dette er med tanke på at jeg har sterkt tilhørighet til fagfeltet og kjennskap til intervjuobjektene. Det var kun en person som jeg bare hadde hilst på, ellers så har jeg en relasjon til de andre jeg intervjuet i forbindelse med tidligere samarbeid. Ved å bruke telefonintervju så fikk jeg som sagt en distanse. Denne kunne gjøre meg mer objektiv i forhold til å forske i mitt eget felt. Gjennom denne avstanden mellom meg og objektene var det kun det som ble sagt og tonefallet som sto i fokus. Hverken de eller jeg forsterket budskapet med blick eller kroppsspråk. Når man er fysisk nær så vil man påvirke den motsatte part med den uttøningen man har. Det er lettere å være nøytral når man ikke er i samme rom. Wadel (2014) påpeker også at det kan være vanskelig å få tak i underliggende forhold eller fenomener når vi forsker i vår egen kultur, nettopp fordi vi tar ting for gitt. Vi er selv en del av den.

I forhold til hvor mange deltakere en skal ha når en gjennomfører intervju, så er det ulike meninger om dette. Postholm (2005) fremhever Polkinghorne (1989) og Dukes (1984), hvor den ene foreslår fra fem til tjuet og den andre fra tre til ti. Jeg har valgt fem deltakere i min studie. Som sagt så hadde jeg kjennskap til de jeg intervjuet og dette opplevde jeg som positivt. Tonene var lett under intervjuene og intervjuobjektene virket trygge i situasjonen. Jeg valgte å ta opp intervjuene fordi de erfaringsmessig er lettere å jobbe med i etterkant med tanke på transkribering. Uten lydopptak vil det nesten være umulig å få med seg eksakt hva som blir sagt. Jeg hadde utarbeidet et sett med spørsmål som var lik for alle. Jeg hadde gjort en liten tilpasning i forhold til om intervjuobjektet jobbet i barnehagen eller som barnehageeier. Postholm (2005) sier at man ikke kan bestemme eksakt hvordan planen for en kvalitativ forskningsstudie skal være. Dette er jeg enig med henne i. Jeg opplevde at min plan og mine spørsmål var en ramme for hva jeg ønsket å finne ut. Noen av intervjuobjektene holdt seg innenfor denne rammen og var avhengig av den for å følge trygghet i intervjuprosessen. Andre brukte det bare som en veiviser. Postholm (2005) sier også noe om en deduktiv og en induktiv tilnærming til forskerfeltet. Den deduktive tilnærmingen har et fast sett med variabler som ikke endres i løpet av forskningsprosessen, mens den induktive ikke har disse bestemte rammene. I mitt tilfelle så har jeg valgt en deduktiv tilnærming siden jeg hadde utarbeidet et

sett med spørsmål som var nesten like for alle intervjuobjektene. Jeg fulgte dem som sagt ikke slavisk, men hadde dem som en ramme for å sikre meg nok informasjon innenfor det fagfeltet jeg ønsket å fordype meg i. Som forsker er målet å lede intervjuobjektene inn på min tematikk, men ikke låse dem i bestemte meninger om tematikken (Kvale og Brinkmann 2015). Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet bevisst narrativitet. Dette innebærer at jeg som forsker stiller meg åpen i forhold til at det kan dukke opp nye og uventede temaer i løpet av intervjuet, istedenfor å låse meg helt til de utarbeidede spørsmålene.

I et kvalitativt forskningsintervju så er målet å innhente gode beskrivelser av det fenomenet som undersøkes, uten å ha for stramme forutsetninger. Det er som tidligere nevnt, intervjuobjektets livsverden jeg prøver å få et dypdykk i. Ved å stille meg åpen, nysgjerrig og fordomsfri både til det som sies og det som ikke sies, kan dette dypdykket være mulig. De intervjuobjektene som jeg har mest kjennskap til var tydelig mer avslappet i intervjuprosessen, enn de jeg har samarbeidet mindre med. Dette var en interessant observasjon. Her ble konteksten viktig for hvor trygge intervjuobjektene var og hvor mye de gav av seg selv. Jeg opplevde også et sterkere engasjement og flere personlige meninger hos de som var trygge, enn de som kanskje var mindre trygge. Dette kan også ha noen med intervjusituasjonen å gjøre. Det er nok ikke et dagligdags gjøremål å bli intervjuet, derav usikkerhet. Under intervjuene prøvde jeg å holde meg så nøytral som mulig. Da jeg hørte på lydopptakene i etterkant, hørte jeg noe annet. På de intervjuobjektene som var engasjerte var jeg også mer engasjert. Om dette hadde noe med vår relasjon å gjøre eller bare at jeg ble smittet av engasjementet, er jeg litt usikker på. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever mellommenneskelige situasjoner i løpet av et forskningsintervju. Kunnskapen som kommer frem gjennom intervjuprosessen er ulik i forhold til hvordan samspillet er mellom intervjuobjekt og den som intervjuer er. Her blir forsvarsmekanismer løftet frem, noe som kan være en forklaring på den usikkerheten jeg oppfattet. Er man ikke helt trygg i situasjonen kan lett forsvarsmekanismer vekkes til live, noe som er helt naturlig i de mellommenneskelige forholdene. Kunnskapen som kom frem av de forskjellige intervjuene var ikke lik, noe Kvale og Brinkmann (2015) også påpeker. Kvale og Brinkmann (2015) sier noe om at den som intervjuer bør være kritisk til de forutsetningene en har under intervjuene. Dette var mitt mål, men jeg ser i etterkant at jeg nok både ble litt påvirket av konteksten, som i dette tilfellet var kjennskap til de jeg intervjuet og stemningen i intervjuene. Konteksten i intervjuene er litt grenseløse og uklare, og opptrer ikke nødvendigvis i en bestemt form (Kvale og Brinkmann 2015). For hvert intervju så var konteksten ulik siden det mellommenneskelige forholdet

mellom meg og intervjuobjektet var ulikt. Men også ulikheter i bakgrunn påvirket. Flertydighet i intervjuene kan oppstå når intervjuobjektens utsagn har forskjellige fortolkningsmuligheter. Man kan også oppleve å finne motstridene uttalelser i løpet av intervjuet. Min oppgave når innholdet i intervjuet analyseres og nyanseres, er å se om jeg finner en slik tvetydighet. Hvis jeg gjør det må jeg finne ut om denne tvetydigheten skyldes kommunikasjon i løpet av intervjuet eller om det uttrykker motsigelser og spenninger i intervjuobjektets livsverden (Kvale og Brinkmann 2015).

5.9 Etterarbeidet

5.9.1 Transkribering

Transkriberingsjobben er en tidkrevende tålmodighetsprøve, men en sentral del av prosessen. Alt som blir sagt i løpet av intervjuene skal ned på papiret. Her er det viktig å forsikre seg om at lyd kvaliteten på intervjuene er gode. Jeg brukte min private mobiltelefon og forsikret meg om at dette var en god opptaker å bruke før jeg startet å intervjuer. Er intervjuene av dårlig kvalitet vil det være vanskelig å få med seg det som blir sagt. Hvis stemmeleiet til intervjuobjektet varierer, noe det ofte gjør, kan det som blir sagt bli utydelig. Snakketempoet er også avgjørende. Selv om kvalitetene på lydopptakene er gode, vil både snakketempo og stemmevolum kreve sitt av transkriberingen. Derfor er kvalitet på opptakene essensielt for at forskningen skal bli bra. Underveis i transkriberingen er stemmeleie, fart, pauser og lyder (sukk, kremt osv.) med på å farge resultatet. Kan man fange opp noe underliggende eller er dette med på å bygge opp det som allerede er sagt? Slike «småting» er viktig å få med seg i løpet av transkriberingsprosessen. Når det som har blitt sagt i intervjuene skal gjøres om til skrift, så kan det være mange elementer i den prosessen som det kan være greit å reflektere over.

Transkribere betyr å skifte over i fra en form til en annen. I dette tilfellet er det tale som skal gjøres om til skrift (Kvale og Brinkmann 2015). Når man i et intervju kan oppfatte det som intervjuobjektet sier som interessant og engasjerende, kan det samme i tekstform virke oppstykket og usammenhengende. Og motsatt kan en transkripsjon uten lite fyllord virke både knapp og kjedelig når det leses. I en transkripsjon vil aldri det ekte intervjuet kunne gjengis siden det mellommenneskelige ikke kan gjengis i ord. Det finnes ulike måter å transkribere på for å fange opp helheten i det som blir sagt. Man kan bruke ulike tegn og symboler for å med alle nyansene, en kan skrive det som sies eksakt slik det sies eller man

kan skrive det i en mer lettlest tekst. Det kommer helt an på hvordan man skal bruke det transkriberte materialet (Kvale og Brinkmann 2015). I mitt tilfelle så gjengav jeg alle ord som ble sagt. Jeg brukte; (.....) for å registrere pauser i talen og jeg brukte store bokstaver hvis intervjuobjektet vektla noe eller stemmeleie ble forsterket. Siden mitt mål er å fange opplevelsen så var det viktig å få med mest mulig av nyansene i det som ble sagt. Men å gå helt i detalj på alle utsagn er ikke nødvendig i mitt tilfelle, da det ikke er en konversasjonsanalyse, men en meningsanalyse jeg skal gjøre.

Da alle intervjuene var transkriberte startet analysen av materialet. Jeg gikk gjennom transkriberingene og reinskrev dem alle. Gjentakelser, fyllord, lyder osv. ble tatt vekk for å finne essensen i det som hadde blitt sagt. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for meningsfortetning. Intervjuobjektets utsagn sammenfattes i kortere formuleringer. Hovedpoenget i det som blir sagt forkortes og gjengis konkret. Deretter ble all dataen sortert i kategorier innenfor hvert intervju (Kvale og Brinkmann 2015). Disse kategoriene kan man se på som hovedoverskrifter eller meningsenheter. Så ble meningsenhetene slått sammen i forhold til om det var intervju med barnehageeier eller barnehagestyrer, for å få en helhet i alt det som var blitt sagt. Meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann 2015) er å tolke meningene som kommer frem i intervjuene ved å gå dypere inn i det som har blitt sagt. Måten ting blir fortolket på har mye å si for hvor forskerens ståsted er, som jeg tidligere har vært inne på. En forskers refleksjoner rundt intervjuteksten vil føre til at innholdet gir ulik mening. Hadde det vært noen andre som hadde lest intervjuteksten ville de nok ha tolket den annerledes enn det jeg har gjort. Videre vil intervjuteksten bli tolket inn i teoretiske rammer og sett opp imot målet med intervjuene, altså problemstillingen.

Postholm (2005) beskriver fenomenet empirisk fenomenologi som en todelt analysemetode. Den ene delen har det psykologiske perspektivet i fokus hvor man finner meningen i det intervjuobjektet har sagt. Her stilles det åpne spørsmål og det er intervjuobjektets opplevelse av fenomenet som undersøkes og som er i fokus. Målet er å finne ut hvilken betydning disse erfaringene har for den som intervjues. Dette blir analysert ved at de individuelle opplevelsene kategoriseres og man finner en fellesnevner for de ulike erfaringene. Disse ses i lys av forskerens teorier og begrepsverden. Den generelle beskrivelsen av dette analyseverktøyet er at man ser på det innsamlede materialet i helhet og finner frem til det som kan gi svar på selve forskningsspørsmålet. Dette gjør man ved å bruke horisontalisering, hvor alle intervjuobjektets utsagn behandles i første rekke som likeverdige. Gjentakelser og uttalelser som har samme budskap lukes ut. Da står man igjen med

hovedbudskapet i det som har blitt sagt. Deretter samles disse uttalelsene i ulike temaer som ender opp i en tekst. I den er beskrivelsen av det opplevde og erfarte fenomenet som undersøkes som i fokus. Denne siste beskrivelsen av fenomenologisk empiri har mange likhetstrekk med måten jeg har jobbet med mitt materiell på. Målet hele veien har vært å finne opplevelsen, erfaringene og synspunktene til intervjuobjektene. Har de samme opplevelsen av pedagognormen? Når det gjelder reliabilitet i transkribering av intervjuer, så er dette noe det sjelden fokuseres så mye på. Fortolkningen av et intervju kan se ulikt ut hvis to personer transkriberer samme intervjuet. Selv om det er de samme ordene som blir skrevet ned, så kan betydning av innholdet bli annerledes kun på grunn av hvor man setter punktum og komma. Så alt er avhengig av hvordan man velger å tolke dette. Men ut ifra et større perspektiv kan man se på denne typen av forskning som en prosess hvor man skaper kunnskap som skal bidra til verdi i en samfunnsmessig sammenheng.

Kvale og Brinkmann (2015:96) sier følgende: «Samfunnsforskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser.» Siden reliabilitet i forskningsintervju kan drøftes ut fra mange synsvinkler, så velger jeg å fokusere på at resultatet skal ha verdi og gi noe tilbake til barnehagen som fagfelt. Validitet i transkribering av intervjuer er heller ikke enkelt å nyansere. En transkribering vil ofte ende opp forskjellig ut ifra hvem som gjør den, men det trenger ikke å gjøre den mindre gyldig. Det kommer helt an på hva som er målet til den som transkriberer. Hvis vi ser på mine intervjuer så legger jeg mening og verdi i disse ut ifra hva jeg har som formål med min forskning. Hadde det derimot vært en språkforsker som hadde transkribert mine intervjuer, så ville de sett helt annerledes ut. Vedkommende ville hatt et annet utgangspunkt og et annet mål, og derav ville innholdet blitt annerledes. Men jeg vil si at gyldigheten ikke er dårligere nettopp på grunn av nytteverdien i de ulike tilfellene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) så er spørsmålet om hva en korrekt transkripsjon er, umulig å besvare. Dette kommer som sagt an på hva formålet er med analysen og hvem det er som gjør den.

5.10 Analyse i kvalitativ metode

5.10.1 Etikk

I kvalitative metoder og ved bruk av intervju, så vil man gjennom hele prosessen støte på ulike problemstillinger i forbindelse med etikk. Som forsker ønsker man å oppnå en innsikt i intervjuobjektets livsverden, og i forbindelse med dette så er det lett å trå over grenser. Det man finner ut i løpet av forskningsprosessen vil være synlig for offentligheten. Derfor anbefaler Kvaale og Brinkmann (2015) at når man bruker intervju som forskningsmetode, så bør man være bevisst og ta hensyn til etiske problemstillinger i løpet av hele prosessen til rapporten er ferdig. I mitt tilfelle så har anonymitet vært viktig. Når kommunen (før kommunesammenslåing) er liten, så blir forhold fort gjennomsiktig. Dette er en erfaring jeg her gjort meg, så den velger jeg å ta med meg videre. Jeg har mange opplevelser i forhold til hvor lite som skal til for hendelser eller utsagn, som man tror er anonymisert nok, ikke er det. Når forholdene er små så kjenner alle til litt om alle, og anonymitet vil by på flere utfordringer enn hvis forholdene var større. Dette har vært en utfordrende prosess. Jeg har ønsket å ta etiske hensyn, men samtidig har jeg et budskap som skal frem. Som jeg skrev i kontrakten med intervjuobjektene, så ønsket jeg å få innsikt i pedagognormens betydning på systemnivå og ikke på individnivå. Jeg har tatt utgangspunkt i etiske problemstillinger i de sju forskningsstadiene som er beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015) og nyansert dem i forhold til hva som er et viktig etisk fokus for meg og mine intervjuobjekter.

1. Tematisering

Temaet som er valgt i forbindelse med intervjuundersøkelsen burde ikke bare ha vitenskapelig verdi, men også ha en verdi for de som deltar. Det som kommer frem i undersøkelsen burde gi noe tilbake i form av en bedret forståelse og innsikt i temaet. Målet med min oppgave er å velge et tema som er aktuelt for barnehager som ligger i en liten kommune. Jeg ønsker å fokusere på pedagognormen, fordi den er ganske ny av dato. Man har ikke rukket å se ringvirkninger av denne normen enda, så derfor er det interessant å forske på denne tematikken. Jeg mener det har vitenskapelig verdi og det vil også ha verdi for de som leder barnehagesektoren.

2. Planlegging

Før man starter med intervjuprosessen så må samtykket innhentes hos intervjuobjektene. I dette samtykket må en sikre seg at man klarer å overholde de rammene som en setter i forhold til personvern, og eventuelle konsekvenser som deltakelsen i intervjuet vil ha. Det er ikke alltid like lett å forutse hvilken kunnskap som kommer frem i løpet av intervjuene, noe som kan gjøre samtykket utfordrende å overholde. I mitt tilfelle så var det viktig at intervjuobjektene følte seg trygge på at personvernet ble overholdt, og at de kunne stole på meg som forsker. Før intervjuene startet så pratet jeg med hver og en om dette temaet. Jeg drøftet med dem om det var noe de var bekymret for eller usikker på, slik at det var avklart før vi startet og at jeg kunne ta de hensynene som var nødvendige.

3. Intervjusituasjon

Når intervjuene har blitt gjennomført ligger det en intervjurapport som må sjekkes i forhold til konfidensialitet. Er det noe i den som tilsier at jeg ikke overholder taushetsplikt og personvern? Eller er det andre ting som preger intervjuobjektene i løpet av eller i etterkant av intervjuet, som for eksempel stress? Når man forsker i en liten kommune så kan det være utfordrende i forhold til konfidensialitet, fordi forholdene er så små. Jeg opplevde intervjusituasjonene som gode, og intervjuobjektene ble oppfordret til å ta kontakt i etterkant hvis det var noe de følte seg usikker på. Alle svarte at de var komfortable med intervjuet som var gjennomført.

4. Transkribering

Her gjelder mye av det samme som under punkt tre. Ved å gjøre om de muntlige utsagnene til skriftlig tekst, kan man komme i konflikt med intervjuobjektets samtykke. For å unngå dette foreslår Kvale og Brinkmann (2005:97) at man gjør «en lojal skriftlig transkripsjon av intervjuobjektets muntlige uttalelser». Jeg brukte mye tid på å skrive om det intervjuobjektene hadde sagt, slik at samtykket skulle overholdes. Samtidig var det viktig at det som var sagt skulle komme frem på en god måte. Dette for å verne om validiteten på studiet. Det var en krevende, men viktig prosess.

5. Analysering

Etikk i forbindelse med analysen av intervjuene, omhandler ofte hvor dypt og kritisk man kan gå i utsagnene til de som blir intervjuet. Forskeren som analyserer intervjuene, bør også vurdere om intervjuobjektene skal være med å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Hvis gjengivelsen er detaljert og sentrale for

rapporten vil det være viktig for å bevare konfidensialiteten til de som intervjues. I mitt tilfelle så valgte jeg å kontakte intervjuobjektene ved bruk av direkte sitater eller utsagn som kunne kjennes igjen i rapporten min.

6. Verifisering

Kunnskapen som kommer frem av rapporten, skal være så sikker og verifisert som overhodet mulig. Det er forskerens etiske ansvar å se til at spørsmålene som stilles til intervjuobjektene er kritiske nok for å kunne innhente sikker og god kunnskap som skal videreformidles. Under intervjuene jeg gjennomførte, var det viktig for meg at tematikken jeg ønsket å belyse ble vektlagt. Det var rom for å dra andre temaer inn hvis dette var viktig for de jeg intervjuet. Men jeg som forsker passet på å gjenta spørsmålet mitt eller omformulere det slik at jeg klarte å innhente relevant informasjon om temaet mitt. Dette for å sikre kvalitet og verifisere min forskning.

7. Rapportering

Når rapporten skrives bør det vurderes hva som skal tas med og hvilke konsekvenser det vil ha for intervjuobjektene eller de institusjonene det gjelder. Rapporten blir et offentlig dokument som hvem som helst har innsyn i. Konfidensialiteten står sentralt i denne vurderingen. Etter å ha jobbet godt og grundig med min forskningsrapport, samt å hva vært i kontakt med de intervjuobjektene som jeg anså som nødvendig, så vil jeg si at rapporten min overholder det samtykket som var underskrevet i starten av prosjektet. Private data som fremkom i intervjuene, har blitt anonymiserte og utsagn som kunne knyttes til den enkelte barnehage eller barnehageeier, har blitt tatt bort. Jeg har også valgt å ikke legge ved kommunens kompetanse- og rekrutteringsplan, da den gjør det er lettere å identifisere intervjuobjektene siden navnet på kommunen kommer tydelig frem. Disse avgjørelsene har ikke påvirket mitt forskningsprosjekt siden mitt perspektiv ikke har vært på individnivå, men systemnivå. Funnene jeg har gjort har vært så nøyaktige og representative som mulig for at ikke kvaliteten på forskningen skulle bli redusert. Dette har til tider vært en vanskelig balansegang. Intervju som metode og kvalitativ forskning krever mye av forskeren når det gjelder etiske overveielser underveis i prosessen.

6 Analyse og presentasjon av data

Den historiske beskrivelsen viser at det har blitt en strammere politisk styring av barnehagen. Etter at barnehageloven ble redigert i 1995, så har lovverket ført til at fokuset på barnehagens samfunnsmandat har økt betraktelig. Kommunene har også blitt gitt mer ansvar i forbindelse med å styre barnehagene i riktig retning med utgangspunkt i statlige føringer. Jeg ser en tydelig maktendring i det hierarkiske systemet rundt barnehagene. De er mer detaljstyrte i dag enn det de tidligere har vært. Graden av profesjonaliseringen har også økt og gitt barnehagen en viktigere rolle som en del av utdanningsforløpet. Jeg støtter meg til Øie utvalget som mente at «det er viktig å forstå dagens regelverk i lys av den historiske utviklingen av nasjonal styring av barnehagesektoren» (NOU 2012:1:9). Så er det lov å undre seg over hvor barnehagen hadde vært i dag hvis det i 1951 hadde blitt politisk bestemt at barnehagen skulle legges under Kirke- og undervisningsdepartementet istedenfor sosialdepartementet. Men det er en helt annen drøfting i en helt annen oppgave.

6.1 Grunnlaget for endringer i barnehagen

Ved å ta utgangspunkt i det historiske perspektivet, så vil jeg bruke noen av de siste hendelsene for å underbygge hvorfor pedagognormen ble vedtatt. I forkant av pedagognormen har det som sagt, vært fokusert på kvalitet i barnehagen. I 2005 ble barnehageloven revidert og i 2006 ble barnehagen en del av utdanningssystemet, ved at kunnskapsdepartementet overtok for barne- og familiedepartementet. I 2009 ble det lovfestet rett til barnehageplass, noe som førte til at de fleste barnefamilier benyttet seg av barnehagen. Dette førte til store endringer på kort tid. Med denne hurtige takten ble det også en ubalanse i barnehagen. Så i 2010 ble det opprettet et utvalg, Øie utvalget. Målet var å finne ut om barnehageloven i sin helhet, var god nok i forhold til barnehagesektoren og om den var god nok for fremtidens barnehager. Regelverket for barnehagen hadde åpnet opp for mer mangfold, noe som førte til et behov for mer overordnet styring, ifølge Øie utvalget. De merket seg «store variasjoner i antall opptak, telletidspunkt, ventelister, tilskuddssatser, geografisk tilgjengelighet, åpningstider, tilsyn, pedagogdekning og dispensasjonspraksis, bemanning og leke- og oppholdsareal» (NOU 2012:1:9). Disse variasjonene gav en forklaring på at det var stor usikkerhet i forhold til hvordan regelverket til barnehagen skulle tolkes. Derav presiserte utvalget et behov om en mer presis formulering av regelverket rundt barnehagen, samt en sterkere regulering. De strengere rammene skulle ikke gå utover kommunens mulighet til å kunne utvikle barnehagene i tråd med de lokale behovene. Så i 2012 kom NOU 2012:1 «Til

barnas beste». Sett ut ifra Børhaug et.al (2011) sitt hierarkiske perspektiv innenfor den instrumentelle teorien som jeg beskriver i kapittel 3.3, så ble NOU 2012:1 en pekepinn på hvordan barnehagen skulle styres videre. Med en stor økning i forhold til antall barn i barnehagen, så var det på sin plass med en oppdatering av lovverket rundt organisasjonen. En kartlegging av forholdene var viktig for at stortinget skulle kunne gå inn og styre tiltakene på en god måte. Kartleggingen gav også et bilde av barnehagens virkelighet og NOU 2012:1 ble et instrument for statens valg av riktig vei. I den instrumentelle tenkingen så ses organisasjoner opp imot et hierarkisk system. Det er ledelsen som setter rammer og lager regler for hvordan organisasjonen skal drives. Ledelsen delegerer myndighet og oppgaver nedover i systemet. Barnehagen som organisasjon har kommunen som sitt overhode. Det er kommuneledelsen som sitter med myndigheten og delegerer ansvar og oppgaver til styrerne i barnehagen. De har sitt holdepunkt i lover, normer og andre føringer, gitt av regjeringen. Deriblant barnehageloven og pedagognormen. I barnehageloven §8 står det som følger: *«Kommunen er lokal barnehagemyndighet. Kommunen skal gi veiledning og påse at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk»* (Barnehageloven 2005)

Men hva med Børhaug et.al (2011) sin forhandlings variant i den instrumentelle teorien? Barnehagen er en organisasjon full av ulike menneskelige behov. De fleste av disse er utfordrende å måle og presse inn i fastlåste rammer. Barn i barnehagealder, eller barn generelt, utvikler seg ikke etter en egen mal. Disse behovene kan komme i konflikt med det som er pålagt lenger opp i hierarkiet. Det blir en spenning imellom det som er pålagt og det som virkelig er behovet. Disse erfaringene finner du i den enkelte barnehage hos de ansatte og som er i endring alt etter hvilken barnegruppe du jobber med. Dette er erfaringer hentet ut ifra min egen arbeidshverdag som pedagog i barnehagen. Det blir en konflikt imellom hierarkiet og profesjonen.

NOU 2012:1 la et grunnlag for de valgene som ble gjort, da nye behov for endringer i barnehagesektoren ble fremmet. Dette førte til mer forskning og undersøkelser av fagfeltet og nye forslag på forbedring kom. En av endringen som ble foreslått via høringsnotatet i forkant av pedagognormen, var at det må bli tydeligere krav til grunnbemanningen i barnehagene. Disse endringsprosessene i rammene rundt barnehagen kan ses på i lys av Jacobsens (2011) 4 faser i den teleologiske modell. Først må det gjøres en kartlegging eller analyse av det man anser er et problem, noe Øie-utvalget gjorde i forkant av NOU 2012:1 og høringsnotatet som kom før den nye pedagognormen. Med utgangspunkt i dette så kommer man frem til en løsning, som er fase to. Pedagognormen er en slik løsning med tanke på krav til

grunnbemanning i barnehagen. Fase tre er implementeringsprosessen av det vedtaket som kom i kjølvannet av fase to. Jacobsen (2011) kaller dette for en planlagt endring og den har som intensjon om å gjøre en situasjon bedre. Det er det denne oppgaven har som hovedfokus, implementeringen av pedagognormen. Men for å kunne belyse implementeringsprosessen er det viktig å se på det som kom i forkant. Det sier mye om hva det er som skal implementeres og hva som er tanken bak det hele.

Nå har jeg vært inne på det som foregår på toppen i hierarkiet, når man ser et behov for endring lenger ned i systemet. Neste steg er videreformidlingen av endringen. Man legger et grunnlag for å foreta endringen ved å gjennomføre forskning på fagfeltet. Denne forskningen tas med tilbake til toppen. Med dette som utgangspunkt tas det en avgjørelse på hvilke endringer som skal gjøres og hvilke tiltak som skal implementeres. Men hva skjer egentlig lenger ned i hierarkiet når endringer blir vedtatt på toppen? Jeg har vært innom dette så vidt i tidligere avsnitt. Rørvik (2016) løfter frem i sin top-down orientering i forbindelse med dette og Rørvik, Eilertsen & Furu (2015) vektlegger det i sin hierarkidoktrine. Disse to teoriene berører samme tema. I top-down sitter autoriteten på toppen og er den viktigste drivkraften når noe skal videreformidles, endres og implementeres lenger ned. I hierarkidoktrinen så fokuseres det på det samme. Makten sitter på topp i hierarkiet, som i dette tilfellet er regjeringen. Doktrinen er mer detaljert i forhold til hvordan prosessen nedover i systemet formes. Hvert ledd ses på som et redskap slik at autoriteten på toppen skal nå det gitte målet. Prosessene i de ulike leddene kontrolleres i form av detaljstyring eller lokale friheter. I forhold til pedagognormen så kommer dette frem i formuleringen av den. Pedagognormen er formulert konkret og havner innenfor det man kaller eksplisitt kunnskap, som er tidligere nevnt i teori delen. Budskapet og målet med den er tydelig formulert og den er lett å tolke, men kanskje ikke så lett å omsette til praksis. I hierarkidoktrinen så vektlegges det at det er rom for lokale friheter i tolkningsprosessen. I forbindelse med pedagognormen så har regjeringen satt rammer for lokale tilpasninger gjennom forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen. Det er de lokale tilpasningene som blir viktige i omsetningen av normen. Alle kommuner og alle barnehager er ulike og krever derfor ulike tilpasninger for å møte kravet fra hierarkiet.

6.2 Implementering av pedagognormen

Neste steg er å se på hvordan disse endringene tolkes og oppleves av nederste leddet i hierarkiet, barnehageeier og barnehagen. At den norske barnehagen skal bli bedre og at kvaliteten på tilbudet som blir gitt skal økes, har vært det overordnede målet. Dette var også fokuset da rammeplanen for barnehagen skulle fornyes. I forbindelse med dette foreslo regjeringen et større fokus på språktesting og kom med et eget forslag om innføring av en egen språknorm i barnehagen (Barnehageopprøret 2018). Som et svar på dette kom barnehageopprøret. Barnehageopprøret ble startet av barnehagelærere som mente at regjeringen gikk for langt i sin tolkning av hva barnehagen egentlig er. Tolkningen av hva barnehagen skal inneholde spriker imellom myndighetene og barnehagelærernes meninger. Lek er viktig for barn og skal stå i sentrum i den norske barnehagen, ifølge barnehageopprøret. I forbindelse med rammeplanen som kom i 2017 ble barnehagelærerne hørt. Leken ble stående som barnehagens kjerneaktivitet (Barnehageopprøret 2018). I forbindelse med pedagognormen så mente og mener barnehageopprøret at den er mangelfull. Dette ble det ikke tatt hensyn til og pedagognormen ble vedtatt slik den er i dag. Barnehageopprøret mener at pedagognormen ikke tar «hensyn til åpningstider, pedagogens plantid, møter, pålagte praktiske oppgaver, HMS-oppfølging, kurs, ferier og alt som tar de ansatte vekk fra det direkte arbeidet med barna». Grunnen til at jeg velger kort å gå inn på denne tematikken, er fordi barnehageopprøret har satt sitt preg på barnehagen som organisasjon. Det har blitt skapt et fellesskap av like holdninger og meninger om hvordan de som jobber i barnehagen vil ha fremtiden. Dette fellesskapet gjør noe med barnehagekulturen. De som jobber i barnehagen har en mening, og den har noe å si for myndighetenes valg i fremtiden. I en lokal setting så kan dette opprøret styrke barnehageansattes stemmer, når det gjelder implementeringen av pedagognormen. Man har et fellesskap å støtte seg på når man ikke er enige i de vedtakene som kommer fra en høyere del av hierarkiet. Rørvik, Eilertsen & Furu (2015) løfter frem profesjonsdoktrinen i forhold til implementeringsprosesser. I forbindelse med barnehageopprøret så er det dette som kommer tydelig frem. Profesjonen innen barnehagefaget vil ha større påvirkningskraft i de prosessene som omhandler nye normer og nasjonale bestemmelser. Det løftes frem at endringer i barnehagen styres for mye av et ovenfra og ned perspektiv, den såkalte hierarkidoktrinen (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015) eller en top-down orientering (Rørvik 2016), som tidligere nevnt. En del av de problemstillingene som løftes frem i barnehageopprøret i forbindelse med utfordringer knyttet til pedagognormen, ser jeg paralleller med de lokale utfordringene opplevd av styrerne i min undersøkelse. Her kommer plantiden hos pedagogene frem som en utfordring i alle

intervjuene. Dette er ikke et tema som berører barnehageeier direkte. Utfordringen rundt plantid oppleves ikke på dette nivået i hierarkiet, og ansvaret for å løse det ligger hos styrerne i barnehagen. Dette viser en prioritering i forhold til den rollen og de oppgavene du har i det hierarkiske systemet og en spenning mellom hierarki- og profesjonsdoktrinen.

Da jeg intervjuet barnehageeierne og styrerne i kommunens barnehager, så jeg likheter i forbindelse med det de sa og de poengene som barnehageopprøret trakk frem. Pedagognormens viktighet for barnehagefaget ble vektlagt. Fagmiljøet i barnehagen trenger et løft og det er viktig at barnehagelærerprofesjonen blir større, ifølge styrerne og barnehageeierne. Barnehagene har behov for et større og frodigere fellesskap. Regjeringen vektlegger barnehagene mer med å vedta pedagognormen, noe som er viktig for dens samfunnsmessige oppgave. En av styrerne uttaler seg om at barnehagefaget løftes ved at det satses mer på personer med høyskoleutdanning i stillingene i barnehagen. Noe som igjen fører med seg et større faglig fokus. Tilbudet til ungene blir bedre, noe som igjen har sine ringvirkninger på barnas videre dannelsesreise i livet og skolegang, uttaler styrer. Barnehageeierne har de samme opplevelsene som styrerne. I sin rolle som statens formidler så løfter de frem at det blir mer likhet mellom barnehagene, barnene og hvilket tilbud de får i barnehagene både i min kommune, men også generelt i Norge. Pedagognormen gir høyere kvalitet i barnehagene og barnehageeier forventer en bedre kvalitet når andelen av pedagoger øker. Barnehageeier sier også at i kjølvannet av pedagognormen så har det blitt et skjerpet fokus på kommunalt nivå, med en større vektlegging av å nå kravet og viktigheten av det. Det kommer kontant fra barnehageeier; «vi skal fylle lovkravet». I forhold til barnehagen så er det kommunen som sitter med oversettelsemyndigheten. Det er tydelig ifølge mine intervjuer at de tar sin rolle på alvor. Barnehageeierne og barnehagestyrerne opplever et behov for endring. Denne endringen blir nyansert på en annen måte enn det regjeringen legger til grunn, på grunn av deres nivå i hierarkiet. På det statlige nivået så ønsker man at pedagognormen skal føre til mer likhet mellom tilbudene som barnehagene gir. Kvaliteten skal øke og barna skal oppleve trygghet og omsorg, som igjen skal fremme læring. På det kommunale nivået oppleves det i tillegg at en større andel pedagoger i barnehagen gir barnehagen større faglighet og rom for utvikling innad. Man jobber i fellesskap, både statlig og kommunalt mot en bedre barnehage på hvert sitt nivå. Dette kan ses på som en positiv drivkraft. Alle ser samme utfordringen og sammen jobbes det for å komme i mål. Jacobsen (2011) kaller dette for intensjonal endring. Alle har samme intensjonen med den jobben de gjør. I Jacobsens (2011) fase to er målet å jobbe frem en løsning på problemet man har funnet. Løsningen på statlig nivå er å utarbeide

en ny pedagognorm for å møte utfordringen med bemanningen i barnehagesektoren. Løsningen på lokalt nivå er en litt annen. Her ønsker man også å styrke bemanningen og kompetansen i barnehagen, men man må ta i bruk lokale tilpasninger til hver enkelt enhet for å komme i mål med lovkravet. Igjen opplever jeg en spenning mellom hierarkiet og barnehageprofesjonen siden føringene til regjeringen ikke kan implementeres direkte inn i barnehagen uten å ta utgangspunkt i fagfeltet.

Nå har jeg nyansert pedagognormen på toppen av hierarkiet og på bunnen av hierarkiet, og jeg opplever som sagt, en spenning mellom hierarki- og profesjonsdoktrinen. Hva skjer når pedagognormen skal implementeres i barnehagene sett i konteksten av lokale begrensninger? Pedagognormen lages og føres videre ut ifra et metaperspektiv. Regjeringen henter sin oppfatning om hva barnehagen trenger ved å gjøre diverse forskning, som de selv har laget rammene for. Med utgangspunkt i dette skal barnehagen endres. Her oppstår det en spenning mellom metaoppfatningen og virkeligheten. I min oppgave ser jeg tydelige likheter imellom de frustrasjonene som kommer frem i barnehageopprøret, som er en motreaksjon på den hierarkiske styringen, og det mine intervjuobjekter opplever. Det er en tydelig forskjell i oppfattelsen av barnehagen. Rørvik (2016) beskriver, som en del av den hierarkiske oversettelseskjeden, en stimuli-respons prosess. Det er dette som skjer i prosessen med å implementere pedagognormen. De ulike nivåene tolker innholdet i normen ut ifra de rammene som regjeringen har satt. Utfordringen oppstår når man må fokusere mer på ulike former for tilpasninger, enn på selve innholdet i normen. Disse tilpasningene vil jeg komme tilbake til senere under punktene dispensasjon og plantid. Rørvik (2016) bruker også det teoretiske begrepet kontekstualisering. De ulike kontekstene i hver kommune og hver barnehage, spiller inn på måten pedagognormen tolkes. Ut ifra de funnene jeg har gjort så ligger hovedfokuset på tilpasninger og tilrettelegging, når det gjelder implementeringen av normen. Kanskje man da stille spørsmålet om det er den effekten pedagognormen skal ha på barnehagen? Slik jeg ser det så står pedagognormen som et manifest på den eksplisitte kunnskapen som regjeringen har om barnehagen. Den tause kunnskapen, den som er i de enkelte barnehagene, kommer frem når normen skal implementeres. Den eksplisitte kunnskapen er mer lett tilgjengelig enn den tause, og derfor mer synlig og lettere å ta i bruk (Rørvik 2016). Profesjonsdoktrinen (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015) viser til profesjonen som det sterkeste leddet og den største drivkraften i en implementeringsprosess. Når det gjelder implementeringen av pedagognormen så er det hierarkidoktrinen som står sterkest. Utfordringen blir en norm som ikke har god nok kontakt med fagfeltet og de begrensningene vi finner der. Eller er det

meningen at alle har hver sin jobb i hierarkiet? Hvis det viser seg senere at pedagognormen ikke kan implementeres slik som forventet, vil dette bli fanget opp gjennom undersøkelser, evaluering og ny forskning på barnehagen. Dette vil føre til nye endringer og barnehagen står ovenfor en ny implementeringsprosess. Dette aspektet kan knyttes opp mot Jacobsens (2011) fase fire. Fungerte tiltakene som ønsket eller må de revurderes og nye forslag må lages?

6.3 Dispensasjon fra pedagognormen

I barnehageloven §18 står det som følger: «*Kommunen kan gi dispensasjon fra kravet til grunnbemanning i andre ledd første punktum for inntil ett år av gangen når særlige hensyn tilsier det*» (Barnehageloven, 2005, §18). Her vises det til forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen (forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage, 2017, §1, §2 og §3). I forbindelse med Rørvik (2016) sin oversettelsesmodell så kan man se på den midlertidige dispensasjon som en sentralt styrt del av implementeringsprosessen. Det lar seg ikke gjøre å fylle barnehagene med pedagoger over natten. Da pedagognormen kom så hadde barnehageeierne frist på å innfri den innen et år. Derav midlertidig dispensasjon fra kravet til grunnbemanning og utdanningskravet. Men det viser seg at et år er nok litt knapt for å innfri kravet, ifølge min case. Man kan se på forskriften om dispensasjon som en måte å møte fagfeltets begrensninger. I min oppgave bruker jeg begrepet lokale begrensninger, og det er kanskje et bedre begrep med tanke på alle de ulike barnehagene man har i Norge. Her tenker jeg blant annet på beliggenhet, størrelse, variasjon i barn og kultur. Jeg vil si, med utgangspunkt i dette, at med å tilføye pedagognormen en slik tilpasning, så gjøres den kanskje mer implementeringsvennlig. Forskriften om pedagogisk bemanning og dispensasjon, modererer det konkrete og til dels rigide kravet om antall pedagoger per barn i barnehagen. Ved å gjøre den mindre rigid så legges det også føringer for å kunne møte de lokale begrensningene. Pedagognormen har et overordnet mål om å øke pedagogtettheten i de norske barnehagene ved å stille strenger krav til organiseringen. Ifølge KS (Kommunesektorens organisasjon 2018) sin veileder i forbindelse med normer og dispensasjoner i barnehagesektoren, så kommer det tydelig frem at det er kommunen som sitter med barnehagemyndigheten. Barnehagen skal drives på en forsvarlig måte og dispensasjon ifra pedagognormen skal kun brukes unntaksvis. Det skal foreligge særlige hensyn i den konkrete barnehagen hvis en dispensasjon skal tas i bruk. Så er spørsmålet, vil barnehagen ha en forsvarlig pedagogisk bemanning hvis en søknad om

dispensasjon innvilges? Dette er opp til barnehageeier å avgjøre og se på sin lokale kontekst og eventuelle begrensninger i forbindelse med det normen har som mål.

Dispensasjon i forhold til utdanningskravet innvilges for et år av gangen og kun hvis stillingen som pedagog har vært utlyst uten kvalifiserte søkere. Når styrer søker om dispensasjon fra utdanningskravet skal en god vurdering av kompetanse til den ansatte det søkes om, å foreligge (Utdanningsdirektoratet 2015). Barnehagen er det siste nivået i den hierarkiske oversettelseskjeden, og det er her avgjørelsene setter sine spor. I hver oversettelsesprosess så formes tolkningen av pedagognormen i den konteksten som den befinner seg i. Det vil si at når dispensasjon fra lovkravet benyttes, så har det vært gjort en vurdering i samarbeid mellom styrer og barnehageeier. Kompetanse og erfaringer knyttet til den enkelte barnehage legger grunnlaget for hvem som skal inneha stillingen som pedagog. Man gjør en lokal tilpasning av normen som i utgangspunktet er enkelt formulert, men for stram til å tolke direkte inn i mange barnehager. Barnehageeier uttrykker at det er fagarbeiderne som har mulighet til å bli konstituert som pedagogisk leder for et år av gangen. Det vektlegges at en fagarbeider aldri kan erstatte en barnehagelærer med tanke på kompetanse. Her er det en nivåforskjell i utdanning og du kan forvente mer av en barnehagelærer enn av en fagarbeider, naturlig nok, mener barnehageeier. Det refereres til eiers besøk i barnehagene, hvor det oppleves en forskjell i ferdighetene når de prater med en pedagog og en som har dispensasjon for å ivareta en oppgave. Når dispensasjon fra pedagognormen brukes, fører det til at barnehagen blir dårligere bemannet og flinke fagarbeidere blir erstattet med assistenter som kanskje har liten erfaring fra barnehagen. Dette kom frem i intervjuet med en av styrerne. Barnehageeier fremhever at det positive ved å bruke en fagarbeider fra barnehagen, er at vedkommende kjenner barnehagen og rutinene. Så for en periode så må kanskje barnehagen fokusere mindre på utviklingsarbeid og mer på å opprettholde et forsvarlig pedagogisk tilbud. Men barnehageeier vektlegger at: «Pedagogdekningen henger tett i hop med det kvalitative tilbudet vi gir barn og familier».

En styrer uttrykker frustrasjon over å konstituere en fagarbeider inn i stillingen som pedagogisk leder. Her løftes det frem at det å miste en fagarbeider fører ofte til at barnehagen må ta inn nye assistenter som mange ganger har liten erfaring fra fagfeltet. Dette er en felles problemstilling som berører barnehagen i sin helhet. Rørvik, Eilertsen & Furu (2015) løfter frem nettverksdoktrinen som en del av en implementeringsprosess hvor implementeringen foregår ut ifra et nettverk. I prosessen med å implementere pedagognormen i kommunens barnehager, så har det vært et samarbeid mellom barnehageeier og barnehagestyrere. Dette

nettverket kalles for styrerteamet. Her bringes det inn temaer både ovenfra og ned, men også nedenfra og opp. Jeg opplever et sett med felles oppfatninger rundt utfordringen med å gi dispensasjon fra pedagognormen. Det er tydelig at dette har vært et mye diskutert tema i styrerteamet. Dette kommer frem i intervjuene som har vært gjort. I nettverksdoktrinen til Rørvik, Eilertsen & Furu (2015) så ses implementering på som en læringsprosess hvor veien blir til mens man går. En bred deltakelse fra flere parter gir en felles eierfølelse til det som skal implementeres, og det er samtidig større sannsynlighet for at man lykkes. Deler av dette finner jeg i styrerteamet, spesielt i prosessen med å gi dispensasjon fra pedagognormen. Når det gjelder autoriteten i dette teamet så er den nok ikke like flytende som i nettverksdoktrinen. Barnehageeier har et overordnet ansvar for at pedagognormen implementeres på en god måte. Styrerne har et ansvar i forhold til at oversettelsen tilpasses konteksten til den enkelte barnehage. Uten et godt samarbeid i dette nettverket så vil det kanskje oppstå flere utfordringer enn nødvendig ved implementeringen av pedagognormen.

I en av barnehagene så er styrer imot å tilsette noen ufaglærte i en pedagogstilling. Styrer mener at dersom det lar seg gjøre, så søkes det heller dispensasjon per antall barn per pedagog, enn dispensasjon fra normen. Det vil si at hvis det foreligger gode argumenter og en bra pedagogdekning i barnehagen, kan dette la seg gjøre. I de mindre barnehagene hvor det er færre pedagoger og færre å spille på, må man gjøre en dispensasjon fra pedagognormen når fagfolk ikke er å oppdrive. En annen styrer opplever dette som utfordrende, da det er få kvalifiserte som søker på pedagogstillingene. Styrer merker at dette får følger på det faglige nivået. Det stilles også større krav til styreren i en barnehage hvor det søkes om dispensasjon fra pedagognormen. Ifølge en av styrerne så fremheves det at du som leder må inn å styrke det pedagogiske innholdet i barnehagen. Styrer bruker mer tid på veiledning og det pedagogiske utviklingsarbeidet skal også ivaretas. Belastningen blir også større på den eller de pedagogene du har i barnehagen, med tanke på ansvar for det faglige og det pedagogiske planarbeidet. Styreren sier: «alle har sine områder som de er gode på, men ingen kan erstatte en person som har høyskoleutdanning». Ved å søke om dispensasjon fra pedagognormen så merker styreren at det får betydning for tilbudet som blir gitt til barna, og det har betydning for de som skal lede det pedagogiske arbeidet. Jacobsen og Thorsvik (2019) bruker ord som fellesskap, tilhørighet og tillit i forbindelse med organisasjonskultur. Ved dispensasjon fra pedagognormen så får dette ringvirkninger på organisasjonskulturen i den enkelte barnehage. Både barnehageeiere og styrere løfter frem at i en slik situasjon så blir forventningene annerledes og det får ringvirkninger på det faglige fellesskapet. Det må brukes tid på

veiledning og endring av arbeidsoppgaver, for å kunne gi et godt tilbud innenfor de rammene man har. Belastningen både på styrer og pedagogisk personell blir større. Styrer har også behov for mer kontroll over hva som skjer i barnegruppen, noe som kan svekke tilliten mellom første og andre ledd i barnehagen, det vil si styrer og pedagog. Dette kommer frem i Jacobsen og Thorsvik (2019) sin teori om organisasjonskultur. Barnehageeier ser at en større belastning vil også kunne gi ringvirkninger som mer stress og mindre stabilitet i barnehagene. Taus kunnskap sier Michael Polanyis noe om i Rørvik (2016). Det er den kunnskapen som er uttrykt gjennom handlinger og ikke ord. I et nettverk mellom pedagoger i en barnehage vil det være mye taus kunnskap. De har samme fagbakgrunn og deler derfor kunnskap seg imellom. Denne typen av kunnskap vil være vanskelig å overføre når man har en fagarbeider i en pedagogstilling. Det felles faglige grunnsynet er ikke der og det må brukes tid på å sette ord på noe som en kanskje ikke har vært nødt til å gjøre tidligere. Barnehageeier sier: «Selv om du kan dispensere så vil aldri det pedagogiske innholdet bli det samme. Når du har utdanninga i ryggen så har du det med deg på en måte i det du er og det du gjør. Andre kan lage planen for deg og du kan gjennomføre, men du er allikevel ikke noen pedagog som gjennomfører opplegget for å si det sånn.» Dette er en erfaring som er gjort ved dispensasjon fra pedagognormen i en barnehage.

Opplevelsen jeg sitter igjen med etter intervjuene, er at det er en spenning mellom å fylle pedagognormen og gi et godt nok pedagogisk tilbud. Selv om man må søke om dispensasjon for å imøtekomme kravet, så tilsier ikke det at barnehagens pedagogiske innhold blir styrket. Tvert imot kanskje. Som jeg har nevnt tidligere, så ser jeg en konflikt imellom hierarkidoktrinene og profesjonsdoktrinen i forhold til implementeringen av pedagognormen. Det er en ubalanse i hva regjeringen opplever som viktig for barnehagen og hva barnehagen erfarer som viktig i denne prosessen. Det betyr ikke det at man sitter på hver sin øy uten forbindelse, men kanskje brua som er bygd imellom ikke er god nok. Dette er en begrensning i forbindelse med implementeringen av pedagognormen i min case.

6.4 Rekruterings og kompetanseplan

Begrepet implementering handler om prosesser som går over tid, ifølge Roland og Westergård (2015). Arbeidet med å øke både bemanningen og pedagogtettheten i barnehagen, må ses på som en lengre implementeringsfase enn kun ved innføringen av pedagognormen. Regjeringa ga barnehagene en tidsfrist på ett år i forbindelse med å innfri kravet. Dette er prosesser som tar tid, lengre tid enn bare et år. Det må utdannes flere barnehagelærere og kompetansen hos de som jobber i barnehagen må økes. På kommunalt nivå, her i min kommune, så har det i forkant av pedagognormen vært jobbet med rekruttering og kompetanse, forteller barnehageeiere og styrere. I 2015 ble det utarbeidet en rekrutteringsplan for å skaffe flere barnehagelærere. Kompetanseplanen hadde som mål å øke kompetansen hos de ansatte barnehagen, blant annet ved at flest mulig assistenter tok fagbrev. Både kompetanseplanen og rekrutteringsplanen betraktes om en måte å prøve å løse problemet med lite pedagoger. Man kan se på det som et grunnlag før pedagognormen tredde i kraft. Problemene ble tatt tak i og kommunene gjorde en innsats for å bedre pedagogtetthet i kommunens barnehager. Dette vil jeg si var en ringvirkning av funnene som ble gjort av Øieutvalget i forbindelse med NOU 2012:1.

Kompetanse- og rekrutteringsplanen ble laget i samarbeid mellom representanter både fra kommunen og barnehagen. En av styrerne ser på planen som en måte å rekruttere og beholde pedagoger i kommunen. Målet med disse planene var nettopp dette, å gjøre kommunen mer attraktiv i forhold til det å få mer fagfolk i pedagogstillingene i barnehagen. Rekrutteringsplanen handler mye om lønn, mens kompetanseplanen handler om å øke kompetansen hos de som allerede jobber i barnehagene. Hvis man ser rekrutterings- og kompetanseplanen i det instrumentelle perspektivet, så er planene et redskap for at kommunen skal nå sine mål i henhold til lovbestemmelsene (Børhaug et.al 2011). Her tenker jeg på barnehagelovens endringer anno 2005 og NOU 2012:1. Barnehagene blir et instrument som må tilpasses slik at kravene som stilles til kommunen fra statlig hold, innfris på best mulig måte. Kommunen velger å møte kravene ved å lage disse to planene, og har i denne sammenhengen jobbet forebyggende med tanke på pedagogtetthet og fremtidig pedagognorm. Planene følges av styrerne ved at de leder sin barnehage ut ifra innholdet og hvilke mål som skal nås. I forhold til de hierarkiske nivåene har barnehageeier og styrer hver sine oppgaver, samtidig som det foregår et samarbeid mellom nivåene. Dette ser jeg på som en god løsning på å skape en god måloppnåelse. En av styrerne opplever at det ikke var vanskelig å få gehør i kommunestyret for å lage en rekrutteringsplan for barnehagen. Her vises det til jobben som

har vært gjort innenfor helsesektoren for å rekruttere sykepleiere. Så hvorfor skulle man ikke kunne gjøre det samme innenfor barnehagesektoren? Børhaug et.al (2011) viser til forhandlingsperspektivet hvor organisasjoner påvirkes av andre enn bare ledelsen. I dette tilfellet vil jeg si at arbeidet som har vært gjort kommunalt i helsesektoren fanges opp av et slikt perspektiv. Siden det har vært brukt tid på å rekruttering av sykepleiere så kunne denne linken videreføres til barnehagen. Tidligere rekrutteringsarbeid banet vei for andre i samme situasjon og man kan se på kommunen som en organisasjon som jobber på en helhetlig måte. I forbindelse med dette så ønsker jeg å trekke inn Edgar Schein (Jackobsen & Thorsvik 2019) sin definisjon av organisasjonskultur. Kommunen har erfart at den jobben som har vært gjort innenfor helsesektoren har vært positiv og kan videreføres til andre sektorer. Dette legger et grunnlag for en god organisasjonskultur og man kan se på den som en kultur for læring og videreutvikling. Det som skjer innenfor en kommunesektor videreføres til en annen. Erfaringer rundt rekruttering har blitt oppfattet som positive hos de som jobber innen helse, noe kommuneledelsen velger å ta med seg videre for å kunne utvikle kommunen som organisasjon på en god måte. Altså en kommunal kultur for læring. I følge Jackobsen & Thorsvik (2019) så er grunnlaget i en organisasjon dens kultur, og det er også nøkkelen til suksess eller nederlag. Disse erfaringene blir også et redskap for at det jobbes på en måte som styrker kommunens rolle innenfor det instrumentelle perspektivet.

Som en del av kompetanseplanen så har kommunen hatt som mål, som navnet sier, å øke kompetansen i den enkelt barnehage. Det har vært et krav om at alle barnehageassistenter skulle ta fagbrevet som barne- og ungdomsarbeider. Dette sier barnehageeier at det er et bra tiltak som styrker den generelle kvaliteten i barnehagen. Dette kan jeg som selv jobber i barnehagen bekrefte. Det har vært svært positivt å få økt kompetanse hos assistentene. Styrer i en av barnehagen har erfart at assistentene har fått god oppfølging av barnehageeier i prosessen med å ta fagbrevet. Det som har vært vedtatt i kompetanseplanen har vært overholdt, ifølge styrer. Dette er noe Jacobsen og Thorsvik (2019) løfter frem i sin teori om organisasjonskultur. Det er positivt å oppleve et sosialt fellesskap hvor man i større grad tenker og handler mer likt enn tidligere, fordi flere har samme kompetanse. I en organisasjon hvor det er lav pedagogtetthet så vil styrkning av kompetanse hos resten av personalgruppa være en fordel. Dette tiltaket viser også at kommunen satser på barnehagen og at styrking av kompetanse står sentralt. Barnehageeier sier: «Utad så skal det vises at vi er en kommune som satser på videreutdanning».

Barnehageeier har erfart at det å få pedagoger til barnehagene som ligger i utkantstrøk ikke er enkelt. Hvis de som søker jobb som pedagog har tilhørighet til kommunen så er sjansen stor for at de blir værende, kommer det frem i intervjuet. Barnehageeier har en opplevelse av at hvis pedagogen ikke har tilknytning til kommunen så blir de sjelden værende lenge i jobben sin. Dynamikken i barnehagene endrer seg i form av varierende barnetall fra år til år. Dette er en faktor som raskt endrer seg og de mindre barnehagene er spesielt sårbare i forhold til pedagogtetthet og variasjon i antall barn. Barnetallet er også en faktor som ikke kan kontrolleres og har en dynamikk som man ikke alltid kan forutse. Blir det større barnegrupper, så øker behovet for pedagoger. Barnehageeier sier følgende: «Vi får ikke de pedagogene vi trenger. Vi ser at der ikke er nok søkere i markedet». Som en del av det å styrke den pedagogiske bemanningen i kommunens barnehager, så har det vært jobbet med å få et utdanningstilbud i Narvik eller i Harstad. Ifølge de styrerne og barnehageeierne som ble intervjuet, så er det mange som synes det å pendle til Tromsø blir for krevende. Dette gjør at det er flere som kvier seg for å ta barnehagelærerutdanningen. Det er ikke bare utdanningen i tillegg til jobb, men også en kabal som skal gå opp i forhold til familie og nære relasjoner hjemme. Man blir borte i flere dager siden man ikke kan kjøre til og fra undervisningen. Dette krever at man får lang reisevei, man må ha en plass og bo og man trenger eventuelt noen som har tilsyn med familien som man blir borte fra. Dette er en ekstra belastning som nok setter en demper på det å ta en utdanning når man er etablert og godt voksen. Siden dette er utfordringer som barnehageeier er klar over, så har arbeidet rundt et studietilbud i Harstad eller Narvik vært prioritert. Høsten 2020 startet det opp barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Harstad. En av styrerne opplever at å få et studietilbud så nært tilsier at tilretteleggingen i forbindelse med å øke kompetansen i kommunens barnehager, aldri vært så bra som nå.

Året etter at rekrutterings- og kompetanseplanen ble vedtatt, så opplevde en av barnehagene full dekning i forbindelse med pedagogtettheten. Styreren i denne barnehagen opplevde planene som positive, og hadde en opplevelse av en arbeidsgiver som ser behovene til barnehagen. Det som har vært barnehagens lokale begrensninger ble gjort om til en mulighet gjennom disse lokale planene. En mulighet til å snu noe negativt til noe mer positivt. Selv om det ikke har gitt full uttelling i alle barnehagene med tanke på pedagogtetthet, så har tiltaket vært positivt. I et langsiktig perspektiv så kan et slikt fokus styrke jobben med å implementere pedagognormen. Målet med kompetanseplanen er å få fagarbeiderne til å gå videre og ta barnehagelærerutdanning. Nå som det er startet opp en slik utdanning i nærheten

av der behovet er, vil det være en større mulighet for å innfri kravene til pedagognormen om noen år. Ut ifra utviklingen som barnehagesektoren har hatt de siste ti årene, så vil jeg tro at kravet om pedagoger på sikt vil øke. Så ved at kommunen følger opp denne saken fremover og med videre støtte for barnehagelærerutdanning i nærheten, så kan man anta at både min kommune og andre kommuner kan oppleve positive ringvirkninger. Dette både i form av å innfri kravet til pedagognormen, samt oppleve vekst i både kompetanse og fagmiljø i barnehagene.

Selv om det har vært lagt til rette for det det skal være attraktivt å utdanne seg som barnehagelærer, eller at nyutdannede skal søke seg til kommunens barnehager, så har det ikke vært like enkelt i alle barnehagene. I de mindre barnehagene i utkanten av kommunen er det en større utfordring med å rekruttere og beholder pedagoger. En av styrerne mener at de som jobber i barnehagen er for lite flink til å benytte seg av de tilbudene som gjelder videreutdanning. Men det oppleves også utfordrende å ha nok personal når noen blir borte på videreutdanning. Da mister barnehagen en del av sin kompetanse og må bytte det ut med ufaglærte vikarer. Så dette er et tveegget sverd. Det er bra at personalet tar utdanning, men hullene ved utdanningspermisjon fylles ikke på en god måte, opplever en av styrerne. Så får vi se når vi kommer i Jacobsens (2012) teleologiske modell, fase 4, om evaluering, om dette tiltaket har økt pedagogtettheten i kommunens barnehager.

6.5 Plantid – et gode eller en utfordring?

Pedagogiske ledere i barnehagen har krav på fire timers plantid i uka ifølge tariffavtalen for barnehage §3.2 (Tariff avtalebarnehage 2018). Dette berører ikke pedagognormen i direkte form, men i indirekte form. Plantid er et gjentakende tema i alle intervjuene som jeg har gjort med barnehagestyrerne. Derfor velger jeg å gå inn på dette temaet og belyse det i forhold til min valgte problemstilling. Plantid er tiden som pedagogene skal bruke på for- og etterarbeid i forhold til ulike pedagogiske opplegg og oppfølging av enkeltbarn. Jo flere pedagoger jo mer plantid. Plantid er viktig for pedagogene og barnehagens pedagogiske innhold og er forhandlet frem gjennom arbeidsavtalen via forbundene. Arbeidsavtalen vil det hele tiden forhandles om slik at den fungerer best mulig for de ansatte i barnehagen. I arbeidsavtalen til barnehagen står det:

Den ordinære arbeidstiden er 37,5 timer pr. uke. Minst 4 timer i gjennomsnitt pr. uke av den ordinære arbeidstiden skal anvendes til planlegging, for- og etterarbeid for pedagogiske ledere/barnehagelærere. Organiseringen av denne tiden fastsettes i samråd med det pedagogiske personalet. Det er leders ansvar å sikre at dette arbeidet kan utføres som forutsatt, både individuelt og sammen med andre, og at de fysiske arbeidsforholdene er tilfredsstillende (Tariffavtalebarnehage2018: §3.2).

Pedagognormen sier ingenting om plantid for pedagoger, så denne utfordringen oppstår som en konsekvens av normen. Her kan man igjen bringe inn den spenningen som oppstår imellom hierarki- og profesjonsdoktrinen. Toppen av hierarkiet har ikke mulighet til å fange opp denne problemstillingen siden pedagognormen kommer ovenfra. Det er for liten kontakt med barnehagens virkelighet og hverdag på toppen av hierarkiet, noe som gjør at dette er et problem som blir utfordrende å løse i kjølvannet av kravet om flere pedagoger. Et behov for plantid går utover tilbudet til ungene i forbindelse med at pedagogtettheten i barnegruppen går ned, sier en av styrerne. Men uten plantiden vil kvaliteten på det pedagogiske arbeidet ikke holde mål. Ved implementeringen av pedagognormen så er plantiden til pedagogene en utfordring både i forhold til organiseringen i barnehagen, men også i forhold til kvalitet. Hver enkelt barnehage må ut ifra sin kontekst se på hvordan de kan løse pedagogenes plantid.

Alle styrerne som har blitt intervjuet har sett på plantid som en utfordring. De opplever at det er vanskelig å få dette til i praksis uten at det går på bekostning av noe. I større barnehager er det mange pedagoger som skal ha plantid, og det krever mye planlegging for at dette skal fungere på en god måte for alle parter, pedagogene, barna og de øvrige ansatte. Når det er flere pedagoger så er det viktig at de har mulighet til å samarbeide seg imellom, når de skal planlegge. Men at alle tar plantiden samtidig lar seg ikke gjøre, påpeker styrerne. I de mindre barnehagene der det er mindre personal og mindre pedagoger, er det utfordrende å fylle hullene som blir når pedagogene går til plantiden sin. En av styrerne sier at det blir en organisering av personaltetthet versus pedagogtettheten ved planleggingstid. Den samme utfordringen oppleves i større barnehager. Flere av styrerne sier noe om viktigheten av samarbeid mellom pedagogene i denne plantiden, men opplever at dette er utfordrende å gjennomføre med tanke på pedagogtettheten i barnegruppa. Pedagognormen har laget et problem som får ringvirkninger som virker mot sin hensikt.

Ifølge styrerne i barnehagene så er det utfordrende å gi plantid slik at det blir best mulig for alle parter. Hvis flere pedagoger skal planlegge samtidig så blir personaltettheten

for liten i den ordinære åpningstiden. Planlegger de hver for seg så mister de muligheten til samarbeid og ha en faglig dialog, noe som styrker det pedagogiske innholdet. Dette er en av de utfordringene som blir tydelige med flere pedagoger, løfter en av styrerne frem. Dette kan man også trekke inn i Rørviks (2016) teori om problembetinget søkning etter løsninger i forbindelse med oversettelse av den nye pedagognormen. Så hva kan løsningen være? Styrene vektlegger at det kreves tilrettelegging og god planlegging for å få dette til på best mulig vis. Fleksibilitet, god kommunikasjon og tilpasningsdyktighet er viktig. Plantid er ikke noe som nevnes av barnehageeier. Dette er en problemstilling som ikke berører barnehageeiers ansvarsområde direkte. Ifølge Rørvik (2016) så er det forventet at ledelsen til enhver tid vet hvilke utfordringer og problemer en står ovenfor i et implementeringsarbeid. Slik hierarkiet er i kommunen så vil denne problemstillingen legges til barnehagestyrerne, siden de har ansvar for den daglige driften. Plantiden for pedagogene opplevde alle styrere som en utfordring og derfor vil jeg kalle dette for en felles problemstilling. Selv om størrelsen på barnehagene varierer og antall pedagoger ikke er det samme, så står alle ovenfor den samme utfordringen. I Rørvik (2016) sin hierarkiske oversettelseskjede så sier han noe om at en ny ide, i dette tilfelle en ny norm, tolkes forskjellig på de ulike nivåene. Barnehageeier tolker pedagognormen ut ifra sin kontekst, mens styrerne har en annen kontekst. Barnehageeiers ansvar, i samarbeid med styrer, er å på best mulig måte legge til rette for en god implementeringsprosess. I den enkelte barnehage foregår selve implementeringsprosessen med ulike variasjoner. Med utgangspunkt i dette blir også oversettelsen av normen ulik. Utfordringen med plantid er eid av styrer. Denne problemstillingen forventes å bli løst innenfor de rammene den enkelte barnehage har. Plantid er noe som er forhandlet frem i tariffavtalen av forbundene og berører hverken barnehageloven eller pedagognormen, men får konsekvenser for barnehagen og det pedagogiske innholdet. Dette kan ses i lys av profesjonsdoktrinen siden plantid er en viktig del av arbeidshverdagen til pedagogene og barnehagens pedagogiske organisering og innhold.

6.6 Organisasjonskultur og pedagognorm

Barnehageeierne og styrerne ser en sammenheng mellom pedagogtetthet og kvaliteten på barnehagene samt de tilbudene som blir gitt. Jo færre pedagoger en har og flere dispensasjoner fra pedagognormen, jo mer belastning på de pedagogene som er der fra før. Barnehageeiere og styrere opplever at dette kan føre til sykemeldinger fordi jobben blir tøffere. Dette kan igjen skape en ond sirkel i forhold til det pedagogiske innholdet i barnehagen. Denne onde sirkelen gjør noe med barnehagens organisasjonskultur. Arbeidsmiljøet i barnehagen preges av overbelastede pedagoger. En av styrerne sier: «Når pedagogtettheten er liten så er det utfordrende når du skal ta vare på den ene pedagogen som du har». En følge av dette kan være høyt arbeidspress som fører til sykmelding av pedagogen, og da er det fagarbeiderne som må inn å ta et ansvar de ikke har kompetanse til å ha. Barnehageeier ser mye av den samme utfordringen. Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2019) så er kulturen i en organisasjon grunnmuren og et utgangspunkt for læreprosesser. Ved lite faglig kompetanse og mange pålagte oppgaver så vil personalgruppa i barnehagen påvirkes negativt. Grunnmuren i det faglige arbeidet blir borte og trygghet, tillit og trivsel svekkes. Alle må gjøre så godt de kan ut ifra de forutsetningene de har. Styreren i barnehagen mister sin «høyre hånd», som de kaller det, og må ta et større ansvar for det pedagogiske innholdet selv. De må ha en større kontroll over den jobben som gjøres i barnegruppa. Dette fører også til at styreren belastes på en måte som ikke er heldig for de oppgavene som vedkommende har ansvar for i utgangspunktet. Dette er noe styrerne har kjent på flere ganger. Når man mangler pedagoger så må alle gjøre oppgaver som ikke er en del av deres stilling, for at barnehagen skal drives på en forsvarlig måte, uttaler en av styrerne.

Jacobsen og Thorsvik (2019) løfter frem trivsel som en viktig del av en god organisasjonskultur. Det er kanskje ikke så lett å fremme trivsel på arbeidsplassen når alle har tøyd sin arbeidskapasitet til det maksimale. Det kom tydelig frem av intervjuene at det var verst i barnehagene som lå i usentrale strøk. En av styrerne opplevde at ved dispensasjon fra pedagognormen så var det fagarbeidere som ikke ønsket å ta på seg ansvaret som pedagog og søke på en slik stilling uten rett utdanning. «Oppgavene oppleves som utfordrende og at det forventes mye av en», sier styrer. Dette speiler et vektlagt fokus på faglighet innad i barnehagesektoren. Et økt krav til kompetanse for å være pedagog i barnehagen er et nasjonalt mål og de som ikke har rett kompetanse merker skillet. Det er positivt for fagfeltet, men kan skape utfordringer ved søknad om dispensasjon. En annen styrer sier at for å drive barnehagen på en god måte er man avhengig av en person som tar mer ansvar enn de andre. Styrer

fortsetter: «Når en person uten fagutdanning innehar stillingen som pedagog med dispensasjon fra pedagognormen, så vil du naturligvis stille mer krav til vedkommende enn de andre. I utgangspunktet skal du stille like store krav til den som det du gjør til den andre pedagogen som har utdanning. Men det blir utfordringen. For det første så kan du ikke forvente det, og for det andre så vet du jo ikke alltid om du kan stole 100% på de vurderingene som den personen gjør. Og da tenker jeg mest i forhold til det pedagogiske og faglige». Så her står man som styrer ovenfor noen utfordringer som nyanserer bruken av dispensasjon. Dette påvirker også tillit og et større behov for styring og kontroll hos styreren. Dette løftes frem hos Jacobsen og Thorsvik (2019) forbindelse med organisasjonskultur. Et annet dilemma som fremheves av en av styrerne, er vekslingen mellom det å være fagarbeider et år, konstituert pedagog et år og deretter fagarbeider igjen. Styrer har erfart at fagarbeiderne opplever dette som vanskelig både personlig, men også av kollegene. En skiftning mellom to roller kan påvirke tilliten hos kollegene og det å skille mellom rollebyttene er ikke alltid like enkelt. Man havner i et krysspress i forbindelse med de ulike rollene. Den erfaringen og kunnskapen som fagarbeider skaffer seg ved en dispensasjon, er vanskelig og gi slipp på når man går tilbake til sin ordinære stilling, påpeker styreren.

Videre så har både barnehageeier og styrer sine ønsker for utviklingen av barnehagen. En pedagogdekning på 50 % er noe begge parter vil ha. Det vil si at halvparten av de som jobber i barnehagen er pedagoger med fagutdanning. Slik som der er per dags dato, så er det ikke krav om pedagoger i hele barnehagens åpningstid. Dette er også noe som ses på som en viktig del av det å høyne det faglige nivået i barnehagen. Barnehageeier sier: «Skal vi bli en bedre og bedre barnehage i forhold til det tilbudet vi gir, så må vi ha nok pedagoger. Og pedagoger hele dagen i barnehagen når den er åpen». Flere av de jeg har intervjuet er enige i at det på sikt kommer til å bli krav om flere pedagoger i landets barnehager. Det er det som må til for at kvaliteten skal øke. Et ønske om mer videreutdanning av pedagoger blir også løftet frem. «Med pedagoger som har ulik fordypning i faget sitt så vil man kunne utfylle hverandre på en bedre måte enn det vi gjør vi dag. Dette vil være et løft for faget vårt», mener en av styrerne. En annen styrer mener at barnehagen må bli flinkere på å utvikle seg ut ifra der man er. Det er viktig å ikke gå seg fast i tankegangen «hvis bare», sier styrer. Styrer opplever at istedenfor å jobbe med det utgangspunktet vi har, så fokuserer man mer på det som mangler. «Vi kan ikke bare sitte og tenke at hvis vi bare hadde hatt flere pedagoger, og hvis vi hadde hatt bedre tid, og hvis vi hadde hatt flere unger, så hadde vi kunnet gjøre ting på en annen måte. (...)Vi må hele tiden klare å gjøre det beste ut av situasjonen slik den er. (...)

Vi må kunne dra veksler på hverandre, for jeg tenker at vi har alle sammen noe positivt å tilføre hverandre. Vi får heller jobbe med det istedenfor å se problemene og heller jobbe med de utfordringene vi har». I en barnehagehverdag hvor målene og føringene fra staten spriker med det som egentlig lar seg gjøre, så er dette holdninger som kan hjelpe barnehagen i riktig retning, mener jeg. I forbindelse med organisasjonskultur så er det å ha en positiv leder viktig. Schein (Jacobsen & Thorsvik 2019) påpeker at organisasjonskultur ikke er nedfelt i noe dokument, men er en mental og emosjonell form hos de som er en del av organisasjonen. En positiv innstilling når man møter motgang er med på å spre positivitet i resten av organisasjonen. Dette har jeg erfart i eget arbeid i barnehagen. Organisasjonskultur kan være en nøkkel til suksess eller nederlag. Det å oppleve trivsel er også viktig og en positiv faktor i en organisasjon. Det kan bidra til at alle gjør det lille ekstra når det trengs og at man er en positiv ambassadør for sin arbeidsplass. Jacobsen og Thorsvik (2019) viser til god organisasjonskultur som gir positive ringvirkninger i forhold til mindre fravær og stress og mer stabilitet. Jeg mener at gode og positive holdninger er noe man trenger i dagens og fremtidens barnehage. Vi er tross alt et viktig forbilde for barna og ambassadør for barnehagen.

7 Konklusjon og avslutning

Igjennom denne masteroppgaven har jeg hatt mulighet til å gå i dybden av en problemstilling som jeg har vært opptatt av lenge. Forskningen jeg har utført ikke er stor og man kan stille spørsmål om den har gått nok i dybden (Wadel 2014). Men jeg opplever at den har klart å nyansere opplevelsen av å være midt i en implementeringsfase. Min forskning gir en smakebit av det som er virkeligheten og den har satt ord på tematikk som oppleves utfordrende i tilknytning til denne implementeringsprosessen. Da jeg startet så hadde jeg en forestilling om hvordan denne oppgaven kom til å bli med bakgrunn i min egen fagkompetanse. Noen ting stemte, andre ting gjorde ikke det. Likevel gav det meg noen svar som jeg kommer inn på i følgende avsnitt.

7.1 Konklusjon

Som Roland og Westergård (2015) påpeker så er implementering en prosess som tar tid. Det å utvikle en organisasjon og gjøre endringer er krevende. Da jeg skrev om barnehagens historie, helt i starten av oppgaven, ble det tydelig hvor store endringer barnehagen har gått gjennom, spesielt de siste femten årene. Jeg opplever at dette har ført til en ubalanse i fagfeltet. Før pedagognormen kom, så viste forskning at det manglet barnehagelærere (Kommunesektorens organisasjon 2018). Når det skal flere pedagoger inn i barnehagen og de ikke finnes, så oppstår det utfordringer. Normen kom med en moderering i form av forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon. Der det har manglet pedagoger har man funnet midlertidige løsninger for å fylle kravet. Jeg oppfatter det som en norm med bismak. Den norske barnehagen skal bli bedre og pedagognormen er tydelig på hva man vil ha mer av. Men grunnlaget for å nå dette målet er ikke der, ennå.

Pedagognormen er tydelig og konkret. For at den skal fungerer i fagfeltet så må den oversettes og man tar i bruk forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon. Hvordan den oversettes har mye å si hvilken kontekst den skal inn i. Når normen skal oversettes inn i en barnehage som ikke har nok pedagoger, så trenger den mye tilpasning. Kanskje så mye at målet blir litt borte i prosessen. Når fagarbeidere må inn å gjøre en pedagogs jobb, betyr det at vedkommende må gjøre noe som personen ikke har utdanning til. Dette ansvaret må ofte også fordeles på resterende pedagoger, og jobben blir tyngre enn det den er ment å være. Fagarbeideren får dispensasjon for å være konstituert pedagog i et år av gangen. Deretter kan vedkommende gå tilbake til å være fagarbeider, eller få dispensasjon som pedagog et år til.

Det er absolutt læring i å få mulighet til å jobbe som pedagog selv om du ikke har rett fagkompetanse. Som fagarbeider har man erfaring og kunnskap om barnehagen. Den kan man bygge videre på hvis man jobber som konstituert pedagog. En annen positiv konsekvens er at vedkommende kanskje ønsker å ta barnehagelærerutdanning. Men en fagarbeider i en pedagogstilling som kun varer et år av gangen, kan gi et rollebytte som utfordrer. En pendling mellom å være leder for dine kolleger det ene året, for deretter være en av dem året etter, er en utfordrende rolle å balansere. Rundt om i kommunens barnehager jobber det styrere som har evne til å tilpasse og er positive selv om disse tilpasningene av og til blir i overkant krevende. Jeg ser en kultur hvor man jobber sammen for å komme i mål, og man gjør det beste man kan ut ifra de ressursene som er tilgjengelige. Men blir denne kulturen så sterkt tilpasset at det blir vanskelig å slippe taket hvis det kommer en pedagog inn i den stillingen man har manglet? Blir det utfordrende å slippe taket i alle de oppgavene som har vært delegert til en hel personalgruppe, som egentlig tilhører en person? Dette er spørsmål som jeg tenker det er lurt å dvele litt ved. Jeg berører et tema som er vanskelig å få tak i og som jeg bare så vidt har berørt i min forskning. Styrerne sier at dette er en utfordrende dynamikk og en vanskelig balanse. Ut ifra egen erfaring så vet jeg at det blir en spesiell kultur i barnehager som mangler pedagoger over tid. Dette handler om taus kunnskap som er en del av en kultur og de handlingene vi utfører, og er utfordrende å fange opp (Rørvik 2016). Inni alt dette så kommer det også et behov for plantid for pedagogene. Det må brukes enda mer tid og krefter på tilrettelegging slik at dette blir en gode og ikke en ulempe for barnehagen. Plantid for pedagogene tas det ikke høyde for i pedagognormen, noe som er svært lite gunstig med tanke på både pedagogisk innhold og pedagogtetthet i barnegruppa. Når det ikke tas høyde for plantid opplever jeg at man jobber litt mot sin hensikt. Jeg forstår at dette er tilpasninger som må gjøres i den enkelte barnehage, men at det ikke er laget rom for dette er betenkelig. Plantiden er pedagogens verktøy for å gjøre en god jobb. Dette bør det tas hensyn til når det lages en norm som har som formål å øke kvalitet og kompetanse i barnehagen. Her mangler det innsikt på toppen av hierarkiet om fagfeltet og profesjonen. Jeg opplever at målet med pedagognormen er bra og fremtidsretta, men at den ikke har helt kontakt med kompleksiteten i fagfeltet. Barnehagen ender opp som et instrument for samfunnsmessige mål. Det blir som sagt en ugunstig spenning mellom hierarkiet og profesjonen.

Kommunens rolle i forhold til barnehagen er todelt. De er både barnehageeier og barnehagemyndighet. Det vil si at de har ansvar for at alle kravene som kommer fra stortinget følges og overholdes, samtidig som de har i oppgave å se til at dette blir implementert på en

god måte. Det er deres oppgave å legge til rette slik at barnehagestyrerne klarer å gjøre jobben sin på best mulig vis. Styrerne har ansvaret for at oversettelsen av nye normer og krav blir tilpasset i forhold til den barnehagekonteksten de skal inn i. Uten et godt samarbeid i dette nettverket, så vil det kanskje oppstå flere utfordringer enn nødvendig ved implementeringen av pedagognormen. Jeg har funnet ut at det har skjedd mye positivt med barnehagene i min kommune. Barnehageeiere og barnehagestyrere har hatt et godt samarbeid og en god kommunikasjon rundt de opplevde utfordringene. Det har blitt laget gode kompetanse- og rekrutteringsplaner, som har blitt fulgt opp. Det har vært jobbet for å få en barnehagelærerutdanning nærmere for å kunne rekruttere flere pedagoger til barnehagen. Dette resulterte i at det startet opp barnehagelærerutdanning i Harstad høsten 2020. Det blir spennende å se fremover hva dette har å si for pedagogtetteheten. Gjennom mine intervjuer så fant jeg ut at en god og åpen kommunikasjon mellom barnehage og barnehageeier er viktig i utviklingsarbeid og læreprosesser. Åpenhet, anerkjennelse og forståelse er sentralt for å kunne ha et gunstig samarbeid med mål om felles utvikling. Mens jeg har forsket og skrevet så har min lille kommune blitt en større kommune, med enda flere barnehager som ligger ute i distriktet. Samarbeidet mellom barnehageeier og barnehagene er viktig i prosessen videre med å løfte og forbedre. Å skape tillit imellom leddene gir et bedre grunnlag for en felles forståelse og av å sammen kunne gi det beste tilbudet til barnefamilie i kommunen. I forbindelse med implementering så gir en bred deltagelse en større eierfølelse til det som skal implementeres (Rørvik, Eilertsen & Furu 2015). Jeg håper min kommune fortsetter å jobbe med disse verdiene i veien videre med å skape gode barnehager. Disse holdningene som jeg har fanget opp kan også være noe som kan løftes opp til høyere nivå i hierarkiet.

7.2 Avslutning

Barnehagene i min kommune har vært igjennom mange endringer, som jeg opplever har gitt en bedre kultur for læring. Vi står sammen om å være en god barnehage som klarer å møte samfunnsendringer på en god måte og gi barna et godt pedagogisk tilbud. Barnehagen er en gullgrube og en ressurs for barna, som tar med seg disse «skattene» videre i sitt utdanningsforløp. Derfor er det så viktig at vi fokuserer på de rette tingene når vi ønsker at barnehagen skal utvikle seg å bli bedre. Hvis nye mål for barnehagen kun fører til frustrasjon og utmattelse, kommer vi ikke langt. Hvis all tid, ressurser og energi blir brukt til å oversette nye normer eller føringer, hva står vi igjen med da og hvor blir kvaliteten av? Barnehagen rommer alle de barna som en gang skal fylle fremtiden vår og bære den videre. Det er litt av

en oppgave og det er vår jobb å legge et godt grunnlag. Barnehagen, kvaliteten og tilbudet vi gir, er så viktig. Det å få en god og bærekraftig barnehage krever at vi ser hverandre og forstår hverandre, på alle nivå i hierarkiet. Det skjer mye bra både på nasjonalt og lokalt nivå og vi er absolutt på rett vei. Men toppen av hierarkiet bør bruke mer tid på å lytte til profesjonen. Den jobben som har vært gjort i min kommune viser at dette er viktig og verdt å bruke tid på. Vi har en viktig jobb å gjøre og den skal utføres på en god måte.

Litteratur

Brinkmann S. & Tanggaard L. (2015). Kvalitative metoder: en grundbok. København: Hans Reitzels Forlag

Børhaug K., Helgøy I., Homme A., Lotsberg D.Ø., Ludvigsen K. (2011) Styring, organisering og ledelse i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget

Dalland O. (2006). Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal

Jacobsen, D I. & Thorsvik, J. (2019) Hvordan organisasjoner fungerer. Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen D.I (2012) Organisasjonsendringer og endringsledelse. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale S. og Brinkmann S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk

Postholm M.B. (2005). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget

Roland P. & Westergård E. (red.) (2015) Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og struktur i praksis. Oslo: Universitetsforlaget

Rørvik K.A (2016, 4.opplag) Trender og translasjoner. Ideer som former det 21.århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget

Rørvik K.A, Eilertsen T.V og Furu E.M (2015) Reformideer i norsk skole. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Wadel C. (2014). Feltarbeid i egen kultur. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Nettkilder

Barnehageloven (2017) Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (FOR-2017-12-19-2418). Hentet fra:

<https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2018/sf-20171219-2418.pdf>

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-1995-05-05-19). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Barnehageopprøret (2018) Barnehageopprøret. Om barnehageopprøret. Hentet fra:

<https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>

Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2018). Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (FOR-2018-06-08-829) Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>

Gulbrandsen, L. (2018) Barnehagelærere – fra mangel til overskudd. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/barnehagelarere--fra-mangel-til-overskudd/>

Høgskulen på Vestlandet (2009) Barnehagen fra 1800 og fram til i dag. Hentet fra:

<https://prosjekt.hvl.no/barnehagepionerene/barnehagen/barnehagen/>

Jonassen, T. (2015). Fra oppbevaring til pedagogikk. Hentet fra:

<https://www.barnehage.no/artikler/fra-oppbevaring-til-pedagogikk/427619>

Kommunesektorens organisasjon (2018). Normer og dispensasjoner i barnehagesektoren. Hentet fra: <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/barnehage/normer-og-dispensasjoner-i-barnehagesektoren/>

Korsvold, T. (2020) Barnehage. Hentet fra: <https://snl.no/barnehage#-Historikk>

Kunnskapsdepartementet (2005) Lov om barnehager. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Kunnskapsdepartementet (2017) Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven, opplæringsloven, friskoleloven og forskrift om pedagogisk bemanning. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f553bc3643c440bc92cb264224a63041/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-opplaringsloven-friskoleloven-og-forskrift-om-pedagogisk-bemanning.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017) Kompetanse for fremtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

NOU 2012:1 (2012)_Til barnas beste— Ny lovgivning for barnehagene. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?ch=1>

Tariffavtale barnehage (2018) Standard tariffavtale barnehage. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/andre/standard-tariffavtale-barnehage-i/>

Tjora, A. (2018) Norm. Hentet fra: <https://snl.no/norm>

Utdanningsdirektoratet (2015) Rundskriv F-04-11: Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter. Hentet fra:
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/bemanning/Veileder-om-kravene-til-pedagogisk-bemanning-i-barnehageloven-med-forskrifter/>

Utdanningsforbundet (2018) Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm i barnehagene Ressurshefte 5/2018. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshefter/ressurshefte_2018.05_bemanningsnorm_pedagognorm_barnehage.pdf

