

BACHELOROPPGAVE

Ledelse av prosesskvalitet i barnehagen

Process quality management in early childhood education and
care

Kandidat nr: 179

Kandidat nr: 198

BLUBACH 2018/19

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Barnehagelærerutdanningen

Innleveringsdato: 30.05.19

Antall ord: 13069

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Vi er nå ferdig utdannet barnehagelærere etter tre år på høghskolen på Vestlandet. Disse tre årene har formet oss som profesjonsutøvere og rustet oss til livet i barnehagen. Vi vil takke medstudenter for tre år med gode refleksjoner og diskusjoner i klasserommet. Sammen har vi kommet oss igjennom stressende eksamensperioder og inspirerende gruppearbeid.

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært spennende og utfordrende. Det var vært spennende fordi det gav oss muligheten til å fordype oss i et tema som vi brenner for. Gjennom denne perioden har vi tilegnet oss ny og verdifull kunnskap som vi vil ta med oss ut i arbeidslivet. Samtidig har prosessen vært utfordrende fordi vi måtte begi oss ut på ukjent farvann når det kom til intervju og denne type oppgaveskriving.

Vi vil takke veileder for inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger, slik at vi kom oss videre i prosessen. Takk til informantene som tok seg tid til å delta i prosjektet vårt og som gav oss fagmessig betydningsfullt datamateriale til å bruke i oppgaven. Videre vil vi takke samboerne våre som har vært gode støttespillere gjennom denne krevende perioden. Vi vil også takke familie og venner som har hatt troen på oss og heiet oss frem til fullført bachelor.

Abstract

The purpose of this bachelor thesis has been to research management of process quality in early childhood education and care, and how educational leaders leads the work with process quality in their department/base. To examine this problem, qualitative interview have been used as a method to receive the data wich have been used in this bachelor thesis. Collected data from 3 educational leaders shows that they use guidance and being a role model as tools to lead the employees towards better process quality. They also use primary contact and contact barometer to ensure that the relations between staff and child are appropriately good.

The adults in early childhood education and care are some of the children's most important interaction partners, and have a lot of influence on the children. Because of this, it is favourable that the staff is conscious of their own practice, and how their behaviour and actions influences the children. The staff's knowledge are some of the factors that can restrict the relation towards the children. Increased awareness around process quality and the importance of good relations, can contribute to raise the overall quality in early childhood education and care.

Innhold

Forord.....	2
Abstract	3
1.0 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling	6
1.2 Avgrensing av oppgaven og bakgrunn for valg av tema	6
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	7
2.0 Teori	7
2.1 Tidligere forskning	8
2.2 Kvalitet i barnehagen.....	10
2.3 Prosesskvalitet i barnehagen.....	10
2.3.1 Syn på barn.....	11
2.3.2 Relasjonskompetanse og relasjonsbygging	12
2.3.3 Utviklingsøkologisk modell	14
2.4 Pedagogisk ledelse av prosesskvalitet	15
2.4.1 Veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseheving	15
2.4.2 Rollemodell og mesterlæring	17
2.4.3 Primærkontakt og kontaktbarometer	17
3.0 Metode.....	18
3.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode	19
3.1.1 Utvalg.....	20
3.1.2 Metodekritikk	21
3.2 Etikk	22
3.3 Analyse.....	22
4.0 Resultatpresentasjon.....	23
4.1 Prosesskvalitet i barnehagen.....	23
4.1.1 Relasjonskompetanse og relasjonsbygging	24
4.2 Pedagogisk ledelse av prosesskvalitet	27
4.2.1 Veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseheving	27
4.2.2 Rollemodell og mesterlæring	28
5.0 Drøfting	28
5.1 Prosesskvalitet i barnehagen.....	29
5.2 Syn på barn.....	30
5.3 Veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseheving	32
5.4 Rollemodell og mesterlæring	34

5.5 Primærkontakt og kontaktbarometer	35
6.0 Avslutning	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Referanseliste	39
Vedlegg 1	43
Vedlegg 2	46
Vedlegg 3	49

1.0 Innledning

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) blir det beskrevet at i barnehagen skal alle barna bli sett, forstått, respektert og få hjelpen og støtten de har behov for.

Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og barna seg imellom, som grunnlag for trivsel, glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I dag går flere og flere barn i barnehagen, og de starter tidligere enn før. Hele 91,8% av barn fra 1-5 år går i barnehagen. 96% av disse oppholder seg i barnehagen 41 timer eller mer i uka (SSB, 2019). Det vil si at mange av barna oppholder seg lenger i barnehagen enn ansatte som har 100% arbeidsstilling. Den moderne familien er avhengig av offentlige velferdstilbud som barnehagen, da begge foreldrene som regel er i jobb. Dette gjør at barnehagen «overtar» mye av det som tidligere var familiens oppgave (Larsen & slåtten, 2015, s.160). Som et resultat av dette har samfunnet og politikerne rettet mer oppmerksomhet mot kvaliteten i barnehagen, og dermed har også kravet til kvalitet i norske barnehager blitt stadig høyere (Udir, 2017). Det er derfor essensielt at pedagogiske ledere er bevisst på hvordan de kan heve kvaliteten i barnehagen ved hjelp av ulike ledelsesstrategier.

1.1 Problemstilling

I denne bacheloroppgaven har vi valgt å ta for oss følgende problemstilling:

«Hvordan leder pedagogisk leder arbeidet med prosesskvalitet på sin avdeling/base?»

Ut i fra problemstillingen ønsker vi få svar på hvordan den pedagogiske lederen arbeider med relasjonen voksen-barn og hvilke ledelsesstrategier de tar i bruk for å lede personalet slik at prosesskvaliteten kan forbedres.

1.2 Avgrensning av oppgaven og bakgrunn for valg av tema

Prosesskvalitet er et omfattende begrep. Derfor velger vi å begrense oppgaven til relasjoner og samspill mellom voksen-barn på grunn av oppgavens kapasitet. Vi ønsker å få kunnskap om hvordan pedagogiske ledere leder personalet i arbeidet med relasjoner.

Bakgrunnen for at vi valgte å gå dypere inn i prosesskvalitet i barnehagen, grunner i at vi har gjort oss observasjoner fra praksisperioder og erfart forskjellige organisasjonsstrukturer, barnegrupper, barn og ansatte. Vi har observert hendelser og situasjoner som har gjort oss ekstra oppmerksom på samspill og relasjoner mellom voksen-barn. Vi ønsker derfor å fordype oss i hvordan pedagogisk leder arbeider med relasjoner for å sikre samspill som er hensiktsmessig for barna.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I denne oppgaven vil vi starte med å presentere tidligere forskning på kvalitet i barnehagen. Vi fortsetter med å se på kvalitet i barnehagen generelt. Videre går vi inn på prosesskvalitet og hva dette har å si for barnets utvikling. Deretter utdyper vi om noen sentrale verktøy og metoder pedagogisk leder kan ta i bruk for å fremme prosesskvalitet. I resultatdelen presenterer vi hvordan tre pedagogiske ledere leder arbeidet med prosesskvalitet, basert på funnene fra intervjuene. I drøftedelen vil vi reflektere og drøfte funnene, og se kritisk på de forskjellige sidene ved prosesskvalitet og de ulike ledelsesstrategiene som kommer frem. Avslutningsvis vil vi oppsummere funnene og de mest sentrale aspektene ved drøftingen.

2.0 Teori

For å utarbeide et teorigrunnlag til vår oppgave om prosesskvalitet, har vi søkt etter forskning og kilder gjennom Google scholar og Oria. Vi brukte blant annet søkeordene «process quality in ECEC» og «process quality in ECEC Norway» i Google scholar, for å finne frem til tidligere forskning på prosesskvalitet. Oria brukte vi for å finne annen relevant litteratur og teori, ved å bruke søkeord som «prosesskvalitet», «primærkontakt og kontaktbarometer», «relasjonskompetanse» og «barn som subjekt».

I tillegg fant vi en del teori fra bøker vi så på som sentrale for prosesskvalitet. De mest sentrale bøkene for denne oppgaven er Kvistad og Søbstad (2016) sin bok *kvalitetsarbeid i barnehagen* og Drugli (2014) sin bok *liten i barnehagen*. Kvistad og Søbstad er sentral for vår oppgave, da den utdyper om prosesskvalitet i barnehagen. Drugli sin bok *liten i barnehagen* er relevant for å besvare vår problemstilling, fordi den inneholder informasjon om betydningen av gode relasjoner, hva samspill har å si for barn sin sosiale utvikling og hvordan man kan sikre dette samspillet. Dette ser vi på som relevant for oppgaven da relasjoner og samspill er en stor del av prosesskvalitet. Innenfor prosesskvalitet velger vi å gå dypere inn på

syn på barn, relasjonskompetanse og relasjonsbygging, samt Bronfenbrenner sin *utviklingsøkologiske modell*, da vi ser på dette som sentrale aspekter for å besvare problemstillingen. Videre går vi inn på pedagogisk ledelse av prosesskvalitet, der vi trekker inn teori om rollemodell og mesterlæring, veiledning og refleksjon, samt primærkontakt og kontaktbarometer.

2.1 Tidligere forskning

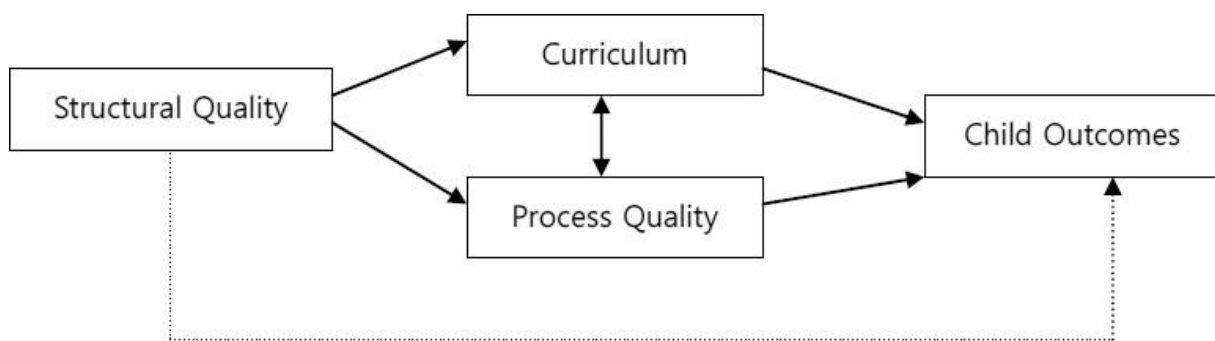
Basert på våre søk i Google scholar og Oria, fant vi lite forskning på prosesskvalitet og ledelse av prosesskvalitet i barnehagen. Vi fant noe forskning på kvalitet generelt, men basert på vår problemstilling, så vi det som nødvendig å også finne forskning som omhandlet prosesskvalitet i norske barnehager. Vi fant dog en studie som omhandlet prosesskvalitet i norske barnehager. Først tar vi for oss Goban-prosjektet som er den norske studien på prosesskvalitet, før vi videre går inn på annen studie som baserer seg på et internasjonalt syn på kvalitet.

GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) er den største longitudinelle studien innenfor Norsk barnehagesektor (Løkken, Bjørnstad, Broekhuizen og Moser, 2018).

Forskningsprosjektet tar for seg kvalitet i barnehagen og hvordan dette påvirker barna. Denne studien legger særlig vekt på relasjonen mellom voksen-barn. De fulgte 1200 barn fra 90 forskjellige barnehager i 4 år. De fulgte barna fra de var to år til de var i skolealder, med mulig forlengelse. Basert på Goban-prosjektet har Løkken mfl. (2018) skrevet forskningsartikkelen *The relationship between structural factors and interaction quality in norwegian early childhood education and care for toddlers*. De skriver om forholdet mellom barnehagens organisasjonsstruktur og relasjonen voksen-barn, i norske barnehager. Artikkelen viser at høy kvalitet på voksen-barn-interaksjonen er med på å utvikle barnets utvikling både sosialt, kognitivt og emosjonelt. Kvaliteten på interaksjoner har også vist seg å redusere atferds- og lærevansker senere i livet. For å få til god kvalitet på relasjoner må de voksne være sensitive og fysisk og mentalt tilstede. Det kommer også frem i artikkelen at voksne må fremme et varmt og forutsigbart miljø og være seg bevisst at barn er forskjellige og at en ser barns perspektiv. Nøkkelen for god kvalitet på relasjoner er når de voksne er sensitive og fysisk og mentalt tilstede for barna (Bagdi and Vacca, 2005; Løkken mfl. 2018). Løkken mfl. (2018) skriver at kvaliteten på relasjoner vil virke inn på hvordan barna har det og hvilken atferd begge parter fremviser når de er sammen. Artikkelen viser også at det er en sammenheng mellom størrelsen på barnegruppen, antall voksne og voksen-barn tettheten. Det

har blitt fokusert på at antall voksen per barn er spesielt viktig for sårbare barn som trenger mer oppmerksomhet og støtte enn andre (Munton mfl., 2002; Løkken mfl. 2018).

I forskningsartikkelen *Quality and early childhood education and care: a policy initiative for the 21st century*, skrevet av Ishime, Taylor & Bennet (2015), viser de til en figur basert på funnene til Early child care research network (ECCRN, 2006). Figuren viser at prosesskvalitet har en direkte påvirkning på hvordan barnet blir, mens strukturkvaliteten har en indirekte påvirkning gjennom prosesskvaliteten. Mindre barnegrupper og utdannet personalet er faktorer som kan bidra til å forbedre kvaliteten på læringsmiljøet og dermed påvirke barnets utvikling. «Curriculum» i denne modellen viser til den overordnede kvaliteten i barnehagen og at både struktur- og prosesskvaliteten påvirker kvaliteten generelt (Ishime mfl. 2015).



Figur 1 - Model of relationship between curriculum and quality, hentet fra Ishimine, Taylor & Bennett (2015).

Modellen viser også forholdet mellom utøvelse av pedagogikk og de to typene kvalitet i en barnehagekontekst. Prosess- og strukturkvalitet påvirker hverandre og er essensielle elementer når man ser på den helhetlige kvaliteten i barnehagesammenheng. Strukturkvalitet som ansatte, antall barn, størrelse på barnegrupper og kompetanser er påvirket av barnehagens lovgivning og er anvendt etter barnehagediskurser. Prosesskvalitet og læreplaner er gjensidig avhengig av pedagogikk, noe som er avgjørende for innholdet. Endring i pedagogikken vil påvirke prosesskvaliteten, samtidig som den pedagogiske tilnærmingen vil endre hvordan «lærerplanen» praktiseres (Ishimine mfl. 2015).

Slot, Leseman, Verhagen & Mulder (2015) mener at forholdet mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet ikke har vært forsket nok på når det kommer til andre kulturer, og spesielt i land utenfor USA. Struktur og prosesskvalitet er spesielt relevant i norske barnehager som har flere strukturelle kvalitetskriterier sammenlignet med andre kulturer. Dette er på grunn av at

norske barnehager er organisert annerledes enn barnehager i andre land. Hovedforskjellen på nordiske og andre barnehager er at norske barnehager er en fulltidsinstitusjon for barn fra 1 år til og med skolealder, lave kostnader, alle barn har rett til barnehageplass og en rammeplan som regulerer innholdet i alle barnehager. I tillegg har norske barnehager to organiseringsformer som avdelings- og basebarnehager (OECD, 2017).

2.2 Kvalitet i barnehagen

Barnehagen skal gi barn et pedagogisk tilbud av høy kvalitet. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legger føringer for hvordan den ønskede kvaliteten kan oppnås, og sier noe om hvilke roller de ansatte i barnehagen skal ha (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å få en forståelse av begrepet kvalitet, velger vi å gjengi Kvistad og Søbstad (2016, s. 26): *“Kvalitet betyr «av hva» og er et spørsmål om hvordan noe er, hvilke egenskaper et fenomen har, og hva som er typisk for dette fenomenet».*

NOU (2001: 16, 2003, s.29), utdanningsdirektoratet (2017) og Kvistad og Søbstad (2016, s. 32-33) deler kvalitetsbegrepet inn i tre hoveddimensjoner, struktur-, prosess-, og resultat-kvalitet. Denne oppgaven omhandler prosesskvalitet, men for å få en helhetlig forståelse av barnehagearbeidet, er det hensiktsmessig å se på både struktur, prosess- og resultat-kvalitet og hvordan disse påvirker hverandre dynamisk (Kvistad og Søbstad, 2016, s. 34). Strukturkvalitet innebærer planlegging, ansattes kompetanse og faglighet. Dette er med på å påvirke prosesskvaliteten og hvor meningsfull barnehagehverdagen blir for barna (Kvistad & Søbstad, 2016, s. 43). Resultat-kvalitet er den overordnede kategorien av kvalitet og innebærer det helhetlige læringsutbyttet for barnet. (Kvistad & Søbstad, 2016, s.33)

2.3 Prosesskvalitet i barnehagen

Prosesskvaliteten dreier seg om kvaliteten på relasjoner og prosesser innenfor virksomheten. NOU (2001:16,2003, s.65) viser til at prosesskvalitet retter søkelyset på hvordan personalet utfører sitt arbeid, og kvaliteten på samspillet med barn og unge og samspillet barn imellom. Prosesskvalitet er en utviklingsprosess som handler om å styrke både voksne og barns sosiale og faglige kompetanser. Dette innebærer et godt samspill i barnehagen, i nærmiljøet, kulturen og i naturen. Prosesskvalitet handler også om at barnehagen har trygge og oppmerksomme voksne som ikke dominerer, og som kan vise omsorg overfor barn og voksne. (Kvistad & Søbstad, 2016, s. 43).

For å forbedre prosesskvalitet kreves det kontinuerlig og systematisk arbeid med å utvikle voksenrollen. Dette bør gjøres ved at de ansatte jevnlig reflekterer over egen praksis. Å utvikle kvalitet generelt er en kontinuerlig prosess, og ikke noe vi blir “ferdig” med (Pape, 2008, s.16). Det finnes mange ulike forståelse av arbeidet i barnehagen, men for å forbedre kvaliteten i barnehagen, kan det virke som det er enighet om at personalets kompetanse og barnets psykososiale miljø er de viktigste faktorene (Pape, 2008, s.15).

Planlegging, personalets kompetanser og antall ansatte er strukturelle faktorer som påvirker prosesskvaliteten (Kvistad & Søbstad, 2016, s.40).

31. Mai 2018 vedtok stortinget et minimumskrav for bemanningen i barnehagen.

Bemanningsnormen ble innført 1. August 2018 og sier at det skal være minimum en ansatt per 3 barn under tre år og en ansatt per 6 barn over tre år. Samtidig innførte de en skjerpet pedagognormen, som sier at det skal være minst en pedagogisk leder per 7 barn under tre år og minst en pedagogisk leder per 14 barn over tre år (Udir, 2018). Antall ansatte har også vært et viktig for ansatte i barnehagen. Dette kom tydelig frem i 2018 da «Barnehageopprøret» gjennomførte et opprør mot bemanningsnormen i barnehagen. «Barnehageopprøret» mente at bemanningsnormen var mangelfull, da den ikke tok hensyn til åpningstider, pedagogenes plantid, møter, pålagte praktiske oppgaver, HMS-oppfølging, kurs, ferier og alt av arbeid som tar de ansatte vekk fra det direkte arbeidet med barna. Barnehageopprøret poengterer at de politiske kravene til kvalitet i barnehagen ikke lar seg fylle uten at forutsetningene for dette er til stede (Barnehageopprøret, 2018).

2.3.1 Syn på barn

Askland og Sataøen (2013, s. 22) sier at alle som arbeider i barnehagen bør ha et grunnleggende perspektiv som bygger på at målet i arbeidet med barn er å skape en forståelse for det som skjer med barnet her og nå, og ikke hva som kommer til å skje. Anerkjennelse av barn som subjekt innebærer å forholde seg til den andre som et menneske med iboende menneskeverd og et grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap.

Anerkjennelse innebærer å ha et gjensidig subjekt-subjekt-forhold hvor en erkjenner barns perspektiver og ser på dem som gyldig, selv om perspektivene ikke alltid stemmer overens med egne perspektiver (Østrem, 2012, s. 40).

I Norge har vi en barnehagetradisjon som fokuserer på å sette barnas interesser i sentrum og har et helhetlig syn på barns læring og utvikling. Dette gjør at Norge skiller seg ut fra de andre

barnehagemodellene som finnes i for eksempel Storbritannia, Frankrike, Nederland og Belgia. Forventninger til en fem-åring vil være forskjellig i Norge og Storbritannia fordi barna begynner på skolen når de er 6 år i Norge, og 4 år i Storbritannia. I tillegg vil andre faktorer som verdier, og forståelse av lek, læring, utvikling, oppdragelse og danning, spille inn på det pedagogiske arbeidet (Lillemyr, 2016, s. 24). I de nevnte landene er fokuset på å forberede barna på skolen. Dette viser at disse landene ser på barnet som “human becomings”, mens vi i Norge ser barn som “human beings” (Pape, 2008, s. 17). Å se på barn som subjekt sammenlignes med metaforen «human beings», som handler om at barn må bli møtt som medmenneske og hvordan barnet er her og nå. Å se på barn som objekt, sammenlignes med å se på barn som «human becomings», med fokus på hva barnet skal bli i fremtiden. Utfordringen og målet i arbeid med barn vil være å se på barn som medmenneske og ikke se på hva de mangler av kunnskap og holdninger (Bae, 2007).

Pape (2008, s.18) referer til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og poengterer at den er prosessorientert og ikke fokuserer på resultater. På bakgrunn av at rammeplanen er prosessorientert, har vi i Norge et pedagogisk grunnsyn som bygger på å se barn som subjekt. Rammeplanen har syv fagområder som de voksne er pliktige til å følge opp, og de skal legge til rette for og gi barna opplevelser og erfaringer knyttet til disse. Samtidig understreker den at en ikke skal måle resultater hos enkeltbarn (pape,2008, s.18).

2.3.2 Relasjonskompetanse og relasjonsbygging

Vi har tidligere nevnt at rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver beskriver at de ansatte i barnehagen har ansvaret for å skape gode relasjoner til barna, og de skal fungere som etiske rollemodeller og være tilstedeværende voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Drugli (2014, s. 96) poengterer at relasjonskompetanse er en del av den profesjonelle verktøykassen og at personalet i barnehagen må kunne forholde seg til sin egen relasjonskompetanse på en rasjonell og reflekterende måte. Relasjonskompetanse blir definert som personalets evne til å «Se det enkelte barn på dets egne premisser og tilpasse sin atferd til barnet.

Relasjonskompetanse innebærer også være autentisk i kontakten med barnet og være villig til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet» (Juul & Jensen, 2002; Drugli, 2014, s.97).

Drugli bruker begrepet relasjonskvalitet når hun snakker om relasjoner mellom voksne og barn og at det ikke er noe man kan ta for gitt. Hvis personalet har en felles forståelse for hva som kjennetegner positive og negative relasjoner, kan en i fellesskap identifisere relasjoner

som ikke fungerer (Drugli, 2014, s. 87). Relasjoner mellom personalet og barna vil variere i kvalitet og kan blant annet være preget av varme og nærhet, avhengighet, lite involvering, likegyldighet, sinne eller høyt konfliktnivå (Drugli, 2014, s.89). Gjennom refleksjoner i personalgruppen kan en etablere en god og trygg atmosfære, som gjør det lettere å snakke om negative relasjoner. Mange ansatte vil kunne klare å identifisere negative relasjoner som følger av refleksjoner og vurdering av egen praksis. Men noen ganger kan allerede etablerte forestillinger av barnet, bli brukt som en unnskyldning for at relasjonen ikke er optimal. Dette vil igjen føre til at den ansatte ikke ser sin egen rolle i relasjonen (Drugli, 2014, s.101)

Barn som er sinte eller urolig kan oppleves som vanskelig å ha med å gjøre. Disse barna kan det være vanskelig å trøste fordi de ofte avviser kos og nærhet fra de voksne. Når personalet opplever at de ikke kommer til med vanlig omsorgsferd, kan dette oppleves irriterende og håpløst. Dette kan utvikles til et negativt samspill mellom den voksne og barnet, og kan føre til hemming av relasjonen, dersom en ikke er bevisst og arbeider for å unngå at negative relasjoner utvikles (Drugli, 2014, s.101). Drugli (2014, s. 84) presiserer at relasjonene til personalet i barnehagen vil være av stor betydning for barnet, og det er viktig at de relasjonene er trygge og gode. Personalet i barnehagen tilbringer mye tid med barna og blir derfor viktige samspillspartnere. Det er viktig at personalet er villige til å inngå i nære relasjoner til barna. Relasjoner mellom barn og betydningsfulle voksne former og skaper barns oppfatning av seg selv, andre og miljøet rundt (Drugli, 2014, s. 86).

Relasjonen mellom et barn og en voksen er et dyadisk system, det vil si samspill mellom to personer, der interaksjonen mellom disse personene over tid og i mange ulike situasjoner danner et mønster for samspill som gjelder akkurat disse to (Pianta; Drugli, 2014, s. 86). John Bowlby brukte tilknytning som begrep for å forstå hva det psykologiske forholdet mellom omsorgsgiverne og barnet hadde å si for den videre utviklingen. Bowlby ser på dyaden mor-barn som en forutsetning for god tilknytning. Dyade er en betegnelse på to enheter som blir sett på som en helhet. «Mor» trenger ikke nødvendigvis være mor, men må være et fast tilknytningsobjekt for barnet de første levemånedene. Dersom barnet får et godt samspill med en stabil og trygg voksen over en lengre periode, vil barnet danne indre modeller av denne emosjonelle kontakten. Denne modellen vil være styrende for de forventningene barnet har til omgivelsene sine og seg selv (Askland og sataøen, 2013, s.64). Barnet tar med seg og bruker disse indre bildene i møtet med andre personer som utøver omsorg, og barnet kan dermed lettere skape bånd og søke emosjonell kontakt hos sekundære omsorgspersoner (Askland og

Sataøen, 2013, s.65).

For at barn skal oppleve møtet med andre som positivt er det en forutsetning at de voksne oppleves som engasjerte, omsorgsfulle, fleksible og tilstedeværende (Pape, 2006, s.150). Barn har behov for voksne som evner å være til stede med "hele seg" ved å støtte, gi dem oppmerksomhet, vise raushet og drive oppmuntring. (Nordli & Thormodsæter, 2011, s.44). Det å være tilstede innebærer mer enn bare holdninger, man må være mentalt tilstede. For å vise barnet at man er tilstede må man som voksen vise både verbalt og nonverbalt at man er interessert i det barnet viser eller sier. For å fremme relasjonsbygging mellom voksne og barn bør den voksne støtte barnet i deres følelsesmessige opplevelser, har en åpen holdning, spør spørsmål og reflekterer sammen med barnet (Nordli & thormodsæter, 2011, s.45). Voksne som mestrer dette vil oppleves som tilstedeværende voksne (Nordli & Thormodsæter, 2011, s.44).

2.3.3 Utviklingsøkologisk modell

Bronfenbrenner har en modell som handler om sosialisering. Denne modellen sammenligner barns oppvekstmiljø med biologiske miljøer og blir kalt for «utviklingsøkologisk modell» Han mener det er samme vekselspill og avhengighetsforhold mellom dyr, planter, klima og jordsmonn som det er i barns oppvekstmiljø, samspill, kultur, ting og institusjoner. (Gunnestad, 2014, s.53). For å få oversikt over de ulike faktorene som kan påvirke barnets oppvekst, har Bronfenbrenner delt modellen opp i fire kategorier: Mikronivået, mesonivået, eksonivået og makronivået (Gunnestad, 2014, s.53).

Mikronivået representerer de arenaene eller miljøene hvor barnet er til stede og samhandler med noen, som for eksempel barnehagen eller hjemmet. Disse miljøene påvirker ofte barnet direkte og mye (Gunnestad, 2014, s.54). *Mesonivået* favner samspill og kontakt mellom to eller flere av de mikrosystemene som barnet ferdes i (Gunnestad, 2014, s.54). Kontakten mellom barnehagen og foreldre er et eksempel på samspill i mesonivået. Når barnet oppfatter at barnehagen og foreldrene har god kontakt og samme verdier, vil dette være med på å påvirke barnets sosiale utvikling (Gunnestad, 2014, s.55). *Eksonivået* innebærer miljøer som påvirker barnet, uten at barnet selv er til stedet. Eksempelvis personalmøter og foreldremøter. Kommunestyret er også en faktor som kan påvirke barnet, og omvendt. Ting som skjer med barna kan påvirke vedtak hos barnehagestyrer eller kommune. (Gunnestad, 2014, s.55).

Makronivået omfatter kultur, holdninger, tradisjoner, verdier, politisk syn osv. Makro nivået representerer samfunnet og påvirker de andre nivåene og forholdet mellom dem (Gunnestad, 2014, s.55).

Bronfenbrenner poengterer at alle nivåene er gjensidig avhengig av hverandre og at de har et interaksjonsforhold. Modellen viser hvordan ulike miljøer og faktorer påvirker barns utvikling, og at de ulike faktorene påvirker hverandre (Gunnestad, 2014, s.56).

2.4 Pedagogisk ledelse av prosesskvalitet

Ledelse innebærer å styre eller lede noen i en bestemt retning. Ledelse er ikke en nødvendig *person* men en nødvendig *funksjon* i en organisasjon, som i stor grad handler om relasjoner mellom mennesker (Kvistad & Søbstad, 2014, s.162). Pedagogisk ledelse er ledelse som handler om å initiere og legge til rette for læringsprosesser og bevisstgjøring hos personalet (Kvistad & Søbstad, 2014, s.164). Teamarbeid i barnehagen utgjør grunnsteinen i det pedagogiske arbeidet med barna (Aasen, 2012, s.16). Team er definert som «*et mindre antall mennesker med komplementær ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig overfor.*» (Katzenbach & smith, 1993; Aasen, 2012, s.15).

Det er et mål i barnehagen å gjøre kunnskap eksplisitt, slik at den kan drøftes og diskuteres. Dette er viktig for arbeidet i barnehagen fordi det er de ansattes handlinger som utgjør læringssituasjoner for barna (Aasen, 2012, s.173). For å gjøre kunnskap eksplisitt kan en bruke veiledning som verktøy for refleksjon. Refleksjon handler om å tenke over og vurdere kunnskap, antakelse, handlinger, tro og andre forhold som påvirker egen atferd (Aasen, 2012, s.173). Det er pedagogisk leders ansvar å følge opp medarbeidernes handlinger, for å fagliggjøre og skape bevissthet rundt teorien som ligger bak handlingene (Aasen, 2012, s.174).

2.4.1 Veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseheving

Kompetanseutvikling er en måte å bevisstgjøre gammel kunnskap og samtidig søke ny kunnskap. Vi er alle kunnskapsbærere både bevisst og ubevisst, og denne kunnskapen kommer til syne i våre handlinger (Kvistad og Søbstad, 2016, s.111). Kvalitets- og kompetanseutvikling henger sammen med måten en ser på kunnskap, læring, utvikling og dannelse. Derfor er det essensielt at en har en felles forståelse for dette i personalgruppen

(Kvistad & Søbstad, 2016, s.112). Pedagogisk refleksjon er å diskutere, sette ord på handlinger og analysere pedagogisk virksomhet. Denne typen refleksjon kan være et nyttig verktøy for lederen og kan brukes til å beskrive, analysere og reflektere over virksomheten sammen med personalet. På den måten har personalet mulighet til å rette søkelyset mot roller, relasjoner, og aktiviteter i det daglige pedagogiske arbeidet. I slik refleksjon kan en ta utgangspunkt i praksisfortellinger, anekdoter, observasjoner, bilder, tegninger o.l. (Ødegård og Røys, 2018, s. 89). Arbeid med bevisstgjøring av pedagogisk grunnsyn vil være viktig for hele personalets kompetanse, og det er styrer og pedagogisk leder som har det overordnet ansvaret for å drive drøfting om pedagogisk grunnsyn (Gunnestad, 2014, s. 86).

Veiledning foregår i spenningsfeltet mellom støtte, utfordring, nærhet og distanse.

Veileder sin rolle i veiledningen innebærer å stille spørsmål og få veisøker til å reflektere over egen praksis. Veisøker sin rolle handler om å være aktiv i veiledningen for å bidra til å ramme inn hva veiledningen skal handle om (Boge mfl., 2009, s.50). Veiledning skal være med på å finne handlingsalternativ og sette ord på den tause kunnskapen (Kvistad og Søbstad,2016, s.175). Taus kunnskap er erfaringsbasert kunnskap, som er vanskelig å kommunisere (Aasen, 2012, s. 167). Veiledning skal bidra til selvutvikling, individuell og felles læring. Målet er å øke kompetansen til personalet ved hjelp av samspill, følelser og tanker (Boge mfl., 2009, s.15). Miljøet i veiledning har betydning for hvordan læringen i veiledningen blir (Boge mfl. 2009, s.38). Følelser kan påvirke eller hindre læring. Derfor er det viktig at veileder tar hensyn til følelser og selv viser emosjoner ovenfor veisøker, slik at følelsene blir gjensidig (Boge mfl. 2009, s.41).

Veiledning kan igjen deles inn i uformelle og formelle veiledningsmøter. Uformelle veiledningsmøter foregår i barnehagens daglige liv. Lederen kan stille spørsmål, gi råd og undre seg sammen med sine medarbeidere som igjen kan føre til læring hos personalet. Formell veiledning foregår i avtalte og planlagte møter (Ødegård og Røys, 2018, s. 107). Systemisk veiledning er en veiledningsmetode som handler om å bevisstgjøre hvordan mennesker påvirker hverandre og omgivelsene. Systemisk veiledning fokuserer ikke på begrunnelsen av hvorfor vi gjør en handling, men konsekvensene av den (Boge mfl., 2009, s.55). Denne veiledningsmetoden bygger på Batesons kommunikasjonsteori. Bateson hevder at en har en tendens til å ha en lineær relasjonsforståelse, altså at en bare ser én løsning på et problem. Men det ideelle er å ha en sirkulær relasjonsforståelse, som innebærer å se på kompleksiteten mellom personer og hendelser (Bateson, 1972, 1979; Carsson & Andreassen,

2012). Utvikling av sirkulær relasjonsforståelse kan føre til at personer endrer syn på sin deltagelse og sitt ansvar i samspill med andre (Carsson & Andreassen, 2012). I denne veiledningsmetoden fokuseres det mye på refleksjon, slik at man kan lære noe om helhetstenking, relasjoner, sirkulær relasjonsforståelse og her-og-nå-situasjoner (Boge mfl., 2009, s.55).

2.4.2 Rollemodell og mesterlæring

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) beskriver at som pedagogisk leder skal man være en rollemodell for både barn og personalet. Kvalitet og innhold i norske barnehager (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008, s.15) utdyper at et kompetent personale er den viktigste forutsetningen for å lykkes med kvalitetsutvikling i barnehagen. I barnehagen bør barn og foresatte møtes med åpenhet, innsikt og forståelse.

Barnehagepersonalet skal være profesjonelle på en menneskelig, engasjert og ærlig måte og skal tørre å bruke seg selv som gode rollemodeller for både barn og voksne (Borg mfl., 2008, s. 15).

Mesterlæring er en læringsmåte hvor det er mesteren som har kunnskap, og den lærende har behov for å tilegne seg kunnskap. I barnehagen er det den pedagogiske lederen som er eksperten og andre ansatte lærer av pedagogisk leder i den sosiale praksisen (Aasen, 2012, s.157). Bandura sin sosialkognitive teori handler om at man lærer av å observere andre. Man imitere eller kopierer andre sin atferd, for så å modellere dette (Banduras, 1997; Aasen, 2018, s. 158). Oppmerksomhet er en styrende utvelgingsprosess hvor vi velger ut hvem vi vil modellere og hvilken atferd vi fokuserer på. (Kaufmann og Kaufmann, 2009; Aasen, 2018, s. 158).

2.4.3 Primærkontakt og kontaktbarometer

Primærkontakten er en modell for å sikre nære relasjoner mellom personalet og barna, og hensikten er å legge til rette for tilknytningsrelasjoner. Primærkontakten har et særlig ansvar for et visst antall barn, og en av oppgavene er å etablere god kontakt når barnet begynner i barnehagen (Drugli, 2014, s. 113). Drugli (2014, s. 113) påpeker også at det er større sannsynlighet for at relasjonen til barnet blir optimal ved at man har særlig fokus på enkeltbarn. Som primærkontakt har man ansvar for et mindre antall barn, og det vil derfor være overkommelig å følge barnet tett. Primærkontakt ska være en base for tilknytning og

trygghet, og utøve støtte når barnet har behov for det. Primærkontakten skal støtte barnet i videre utforsking av relasjoner til øvrig personalet og barnehagemiljøet (Drugli, 2014, s. 114). Drugli (2014, s. 113) poengterer at primærkontakt blir benyttet i varierende grad i norske barnehager. Enkelte barnehager mener systemet er for rigid og ressurskrevende, og satser heller på at barnet skal bli godt nok kjent med hele personalet, slik at det ikke blir sårbart om primærkontakten er borte. Andre bruker deler av primærkontaktmodellen, mens andre følger den fullstendig.

Kontaktbarometer er en metode som skal sikre at barna har trygge relasjoner til de voksne i barnehagen. Pape (2008, s.144) beskriver at for å kartlegge de voksnes holdninger og følelser til det enkelte barnet kan det være hensiktsmessig å bruke et skjema, et kontaktbarometer. Et kontaktbarometer kan hjelpe å avdekke barn som får lite eller mye, positiv eller negativ oppmerksomhet, som kan gå på bekostning av andre. Pape (2008, s.144) beskriver at voksne som har brukt kontaktbarometer, opplever det bevisstgjørende om sine tanker og holdninger til barna. Hensikten er å få folk til å sette ord på følelser og holdninger til enkeltbarn, og å få barn ut av eventuelle "bokser". Kontaktbarometeret fylles ut på den måten at hver enkelt voksen må gi hvert barn en farge, som igjen sier noe om hvilken relasjon man har til det barnet (Pape, 2008, s. 144). Man gir fargen «rød» til de barna man har nære, og «svart» til de barna som kan gjøre deg sint og som er utfordrende å ha kontakt med. Fargen «blå» gir man til de barna man ikke tar kontakt med, og som ikke tar kontakt med deg. Barna som blir kategorisert som «grønn» er de barna som en har utmerket kontakt med, men som allikevel ikke hører til under «rød» (Pape, 2008, s. 145)

3.0 Metode

I denne delen vil vi begrunne valg av metode for å finne svar på problemstillingen: hvordan leder pedagogiske ledere arbeidet med prosesskvalitet på sin avdeling/base?

Innen forskning kan man velge mellom to ulike metoder for å samle inn data, kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden handler om det som er målbasert. Utvalget vil ofte bestå av mange enheter eller objekter som landsgjennomsnitt, eller en mer avgrenset gruppe. Resultatene man får innen kvantitativ metode blir gjerne fremstilt i statistiske fremstillinger. Kvantitativ forskning vil være mindre fleksibl enn kvalitativ forskning, da alle

deltakerne får de samme spørsmålene og de blir behandlet likt. Eksempler på kvantitativ metode er blant annet spørreundersøkelse (Bergsland & Jæger, 2016, s. 68-69).

I en kvalitativ studie er det et sentralt mål å oppnå en forståelse av ulike sosiale fenomener, og som Bergsland & Jæger påpeker (2016, s. 67), vil det å kunne fortolke disse fenomenene være av stor betydning. En kvalitativ studie blir ofte omtalt som en helhetsorientert studie, der man velger å se bort fra det enkelte, og heller ha fokus på forskningen som en helhet. Man er induktiv i forskningen, som vil si at man går inn i den med et åpent sinn. I kvalitativ metode kan man velge mellom mange ulike måter å samle inn data på. Man kan for eksempel benytte seg av intervju, observasjon, gjennomføring av prosjekter, analyser, bilder, videoopptak og samtaler (Bergsland og Jæger, 2016, s. 67)

3.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

For å få svar på problemstillingen vår, valgte vi kvalitativt intervju som metode. Vi ønsket å få kunnskap om våre informanter sine erfaringer med prosesskvalitet, og hvordan de leder personalet i arbeidet med dette (Bergsland & Jæger, 2016, s. 71). Denne formen for datainnsamling er spesielt egnet når man søker å forstå hvordan mennesker forstår sin egen verden. I et kvalitativt intervju kan både forskeren og informanten påvirke forskningsprosessen, siden den er basert på et subjekt – subjekt forhold (Bergsland & Jæger, 2016, s. 66).

Før man skal ha et kvalitativt intervju bør man på forhånd utarbeide en intervjuguide som inneholder emnene som man skal ta opp, og i hvilken rekkefølge spørsmålene skal være. Vi valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, som foregår som en samtale mellom informant og forsker, men samtalen er i hovedsak styrt av forskeren (Bergsland & Jæger, 2016, s. 71). Vi utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i teori vi hadde funnet i forkant av intervjuet. Vi stilte spørsmål som kunne gi svar på problemstillingen. Vi laget spørsmålene i en deskriptiv form, for å unngå for mange «hvorfor» -spørsmål. For oss var det viktig å få tak i hvordan informantene ledet personalet, og hvordan de arbeidet med relasjoner mellom voksen-barn.

I forkant av intervjuene bestemte vi oss for hvem som skulle stille spørsmålene og hvem som skulle notere, observere og stille oppfølgingsspørsmål. For å sikre at vi fikk med all data

brukte vi diktafon til å ta lydopptak av intervjuene.

I en intervjusituasjon er det viktig å ta hensyn til etiske dilemmaer. Det vil ikke være en gjensidig interaksjon mellom forsker og informant, da det i hovedsak er informanten som deler informasjon og viser åpenhet, og forskeren som mottar informasjon. Informanten skal ikke føle at han/hun har utlevert seg selv eller barnehagen på en slik måte at det oppleves som ubehagelig. Vi som intervjuere har et etisk og moralsk medansvar for at dette ikke skjer (Bergsland & Jæger, 2016, s. 72). Det var viktig for oss å skape en atmosfære i intervjurommet slik at informanten følte seg trygg nok til å dele fritt om sine egne opplevelser og følelser. Derfor var vi bevisst på at informantene fikk sitte vendt mot et vindu, slik at de hadde mulighet til å se ut mens intervjuet foregikk. Vi var også bevisst på hvordan vi plasserte oss selv ovenfor informantene. Derfor satte vi oss på skrå slik at informantene skulle oppleve intervjuet som en naturlig samtale.

3.1.1 Utvalg

I utgangspunktet ønsket vi å intervju tre pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager, som ingen av oss hadde en relasjon til fra tidligere. Dette var for å sikre mest mulig data, uten at vår relasjon til informantene påvirket svaret de ga i intervjuet. Vi startet prosessen med å prøve å skaffe informanter ved å møte opp personlig i seks forskjellige barnehager med et informasjonsskriv om vår bacheloroppgave og kontaktinformasjon. Vi snakket med styreren i alle barnehagene og forhørte oss om han/hun hadde en eller flere pedagogisk leder som hadde lyst og mulighet til å stille som informant. Styrerne sa de skulle videreformidle beskjeden og undersøke om det var noen som ville stille til intervju. Vi hørte aldri noe fra noen av barnehagene vi var innom.

På grunn av utfordringen med å skaffe informanter, valgte vi i andre omgang å rekruttere informanter ved å sende de en mail med informasjon om bachelor-prosjektet vårt, og spurte samtidig om de hadde lyst og mulighet til å stille til intervju. Denne gangen fikk vi positivt svar fra alle tre informantene, som også var våre tidligere praksislærere. To av informantene var fra samme private barnehage mens den tredje informanten var fra en kommunal barnehage. Den private var en basebarnehage, mens den kommunale var en avdelingsbarnehage. Dette er ikke noe vi tar utgangspunkt i, i oppgaven, men det kan være verdt å nevne med tanke på hvilke erfaringer de har med prosesskvalitet.

På bakgrunn av at vi skriver om ledelse og prosesskvalitet, valgte vi å intervju pedagogiske ledere og ikke barnehagelærere eller styrere. Dette er fordi pedagogisk leder mest sannsynlig har mer erfaring med ledelse av ansatte, noe som var viktig for å få svar på problemstillingen vår. Gjennom intervjuene opplevde vi at informantene hadde ulike erfaringer basert på fartstid. Informant A har arbeidet i barnehage i 10 år, informant B har arbeidet i 16 år, mens informant C har arbeidet i barnehage i 7 år. Alle barnehagene er i Bergensområdet.

3.1.2 Metodekritikk

Når vi skriver en bacheloroppgave er det viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og innsamlingsstrategier (Bergsland og Jæger, 2016, s. 80). Kvalitativt intervju vil i liten grad være representativ for en større gruppe, da man ofte har få informanter.

Innen metodekritikk benytter vi oss av begrepene reliabilitet, validitet og generalisering.

Innenfor kvalitative studier knyttes begrepet reliabilitet til spørsmålene om hvor troverdig prosjektet er, om forskningen utføres på en tillitvekkende måte, hvor pålitelig datamaterialet er, hvordan det samles inn, og hvordan det blir bearbeidet, tolket og analysert (Bergsland & Jæger, 2016, s. 80). Validitet omhandler hvor godt eller relevant dataene representerer fenomenet som skal undersøkes, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Generalisering handler om overførbarheten funnene har. I kvalitative studier er det ikke et mål å generalisere de resultatene man finner, men å gi utfyllende beskrivelser av det man har studert (Bergsland & Jæger, 2016, s. 80-81).

I arbeidet med kvalitativ metode opplevde vi det som utfordrende å få til et optimalt intervju. Det var blant annet utfordrende å formulere gode spørsmål til intervjuguiden. I ettertid ser vi at spørsmålene med fordel kunne vært formulert annerledes, for å få frem mer konkrete svar. For å få mer konkrete svar burde vi ha funnet mer teori på forhånd, slik at vi var mer forberedt til intervjuene. I løpet av intervjuene opplevde vi at de trakk frem teori som vi ikke hadde tenkt over at kunne være relevant. Derfor måtte vi finne alternativ teori som sa noe om det som informantene også nevnte. I etterkant av intervjuene oppdaget vi at vi hadde vært noe subjektive. Dette gjorde at svarene vi fikk fra informantene kunne oppleves som «amputert», i form av ufullstendige setninger, fordi vi anerkjente svaret med kroppsspråk, før svaret var fullstendig. Grunnen til at vi gjorde dette tror vi kan være at informantene var tidligere praksislærere, og at det derfor ble naturlig for oss å anerkjenne det de snakket om, fordi vi hadde kjennskap til noe av det de snakket om.

Vi hadde utfordringer med å utføre analyse av resultatene fordi spørsmålene vi stilte var så like at informantene svarte mye det samme, men på forskjellige spørsmål. På grunn av glidende overganger i spørsmålene, ble det i ettertid vanskelig å kategorisere funnene systematisk.

3.2 Etikk

Etikk er teorier som sier noe om hva som er rett og galt å gjøre (Eidhamar & Salvesen, 2017, s.40). I et forskningsprosjekt er det vår oppgave å sørge for at prosjektet følger de generelle forskningsetiske retningslinjene 1 – 14 (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Vi meldte inn og fikk godkjent prosjektet av NSD, slik at vi sikret at prosjektet var etisk forsvarlig. I forkant av intervjuene sendte vi ut informasjonsskriv og et samtykkeskjema hvor det ble beskrevet at intervjuet er anonymt og valgfritt. I informasjonsskrivet ble det også beskrevet at informantene fritt kunne trekke tilbake sine samtykker uten at vi stilte spørsmål ved dette, og at dataen da ble slettet fortløpende. Vi presiserer at etter godkjent bachelor, blir all data slettet. Ved innsamling av data må regler for personvern overholdes, og vi har lagt opp til anonymisering i alle intervju og informantene blir i denne oppgaven omtalt som informant A, B og C. All innsamlet data har blitt behandlet konfidensielt.

3.3 Analyse

I et prosjekt vil det være en interaksjon mellom feltarbeid, analyse og tolkning. Analysen er derfor ikke en isolert prosess som gjøres når datamaterialet er klart, men den kan ses som en kontinuerlig måte å arbeide på gjennom hele prosessen. I de konkrete analyser som gjøres etter at dataene er samlet inn presenterer man nye perspektiver og drøfter de i lys av tidligere teoretiske perspektiver. Før analysen kan starte, må datamaterialet klargjøres (Bergsland og Jæger, 2016, s. 81). Dette har vi gjort ved å transkribere alle tre intervjuene. I et prosjekt er det viktig å redusere datamengden, hente ut viktige perspektiver, og skape orden og struktur. Dette gjorde vi ved hjelp av en tematisk analyse der vi delte funnene inn i følgende kategorier: Prosesskvalitet i barnehagen, rollemodell, veiledning og refleksjon, primærkontakt og kontaktbarometer. Deretter koblet vi den reduserte datamengden opp mot teori og skrev stikkord for hvordan vi kunne tolke funnene videre. Bergsland og Jæger (2016, s. 82) beskriver at for å skape et skille mellom informantenes utsagn og tolkninger og egne tolkninger, er man nødt til å lese selvkritisk igjennom sine egne tolkninger i prosjektet. Dette er for å sikre at det tydelig kommer frem hvem som eier hvilke utsagn og tolkninger. Derfor

har vi stor grad valgt å gjøre datamaterialet så transparent som mulig ved å gjengi informantenes utsagn. Dette bidrar til at leseren forstår hvordan forskeren har tolket informantene sine utsagn, og hvorfor man har kommet frem til akkurat disse fortolkningene. Bergsland og Jæger (2016, s. 82) poengterer at dette kan også bidra til å høyne validiteten i prosjektet.

4.0 Resultatpresentasjon

Resultatene viser at det var noen faktorer som går igjen hos alle informantene. De trakk særlig fram pedagogisk leder som rollemodell, la vekt på teammøter/fagmøter og veiledning som gode strategier for å lede personalet i arbeidet med prosesskvalitet. De fremhevet også viktigheten av å ha gode relasjoner til alle barn, og viste til bruk av kontaktbarometer og primærkontakt som arbeidsmåter for å fremme de relasjonene som var negative. Informantene trakk også fram viktigheten med at personalet fikk øve på det å årsaksforklare relasjoner.

4.1 Prosesskvalitet i barnehagen

Innledningsvis stilte vi spørsmål om informantenes erfaringer med prosesskvalitet i barnehagen. Informant A beskriver at de har fokus på å skape felles forståelse, eierforhold og at alle ansatte bør dra i samme retning. Hun presiserte at det er pedagogisk leder som former barna og personalet. Informant B mener at ordet «prosesskvalitet» ikke har en logisk tilknytning til hva begrepet innebærer, men hun poengterer at relasjoner er noe de arbeider med hele tiden. Hun legger til at man må se på både resultat kvalitet og struktur kvalitet i arbeidet med prosesskvalitet. Informant C hevder også at de arbeider med relasjoner og relasjonsbygging hele tiden. Informanten sier at de arbeider systematisk med observasjoner for å kartlegge barnets behov og at det er viktig å etablere gode relasjoner og tilknytning til barnet.

Når vi stiller spørsmålet om hva som er det mest utfordrende med å arbeide i barnehage, sier informant A at hverdagen er hektisk, og uttrykker følgende: *“Det er utfordrende å ha litt for mange baller i luften [...]. Du føler du må ha flere hende fordi telefonen ringer, foreldre leverer barnet og lederen vil prate med deg»*. Informant A mener altså at barnehagehverdagen kan oppleves som hektisk fordi det ofte skjer mange ting samtidig. Informant B poengterer at hun ikke synes at noe i barnehagen er utfordrende, men legger til at avhengigheten av andre instanser kan være frustrerende når prosesser tar lang tid. Informant C, svarer i likhet med

informant A, at den største utfordringen med å arbeide i barnehage er at hun føler hun ikke strekker til: *«Skulle gjerne kunne delt meg i to og hatt åtte armer, og vært der hele tiden [..]»*

4.1.1 Relasjonskompetanse og relasjonsbygging

Vi stilte spørsmål om hvor viktig informantene mente det var at personalet hadde relasjonskompetanse, og hvorfor. Informant A var klar på at relasjonskompetanse er grunnleggende i arbeidet med barn. Informant B sier at det ikke er vanskelig å skape gode relasjoner til barn når en har en automatisk kjemi, men hun poengterer at: *“Det er når du blir utfordret at dette viser seg.”* Hun mener altså at gode relasjoner som regel ikke er vanskelig, men hvor gode relasjonene er kommer frem i utfordrende situasjoner. Informant C uttrykker at relasjonskompetanse hos personalet er ekstremt viktig for barnets sosiale utvikling, og trekker samtidig frem at en som voksen må være trygg på sin relasjonskompetanse og støtte barn i deres sosiale utvikling.

På spørsmål om hva informantene la vekt på i relasjonsbygging mellom voksen-barn, svarte informant A at de hadde fokus på å bruke positiv oppmerksomhet: *“Det handler om å heve det som barnet gjør bra, og å overse hendelser og situasjoner som vi kan overse.”*

Informanten mener at om barnet gjør en handling som ligger i gråsonen mellom rett og galt, kan man velge å overse det, i stedet for å gi negativ tilbakemelding. Informanten understreker at barna får mange beskjeder hver dag og at det derfor kan være hensiktsmessig å fokusere på å gi positive tilbakemeldinger. Informant B legger vekt på at man i relasjonsbygging bør ha en åpenhet blant personalet, slik at man tør å si ifra når man ikke mestrer relasjonene. I et personale skal man være hverandres støttespillere og tolke hverandre i beste mening:

«Hvordan skal man skape et godt miljø å være i? for ingen er tjent med at noen ikke får til relasjoner. For det er jo ikke et poeng at jeg skal være best i relasjoner, jeg vil at alle skal være dritgode. Og så kan det være at jeg er kjempegod i den relasjonen, men ikke så god i den. Da er det viktig at kollegaen min er kjempegod her, og ikke så god her, slik at vi utfyller hverandre. Vi må spille på lag og tørre å spørre «kan du hjelpe her nå? For nå er vi helt kjørt.»

Informant C beskriver at det er viktig å legge vekt på at barna skal føle seg trygge i barnehagen. I tillegg må personalet ha relasjonskompetanse og kunne gi de barna som trenger

det, ekstra støtte. Informanten trekker frem observasjon som et verktøy for å finne ut hva det enkelte barn trenger, og at det er den voksne som er ansvarlig for relasjonen.

På spørsmålet om hvordan informantene kvalitetssirkler samspillet mellom voksen-barn, trekker de fram både kontaktbarometer og primærkontakter. Informant A sier ikke noe om primærkontakt eller kontaktbarometer. Informant B sier at de har kontaktbarometer med fargekoder:

Vi har kontaktbarometer, vi snakker sammen om hvordan barn utfordrer deg. Vi har hatt disse fargekodene nettopp for sikre at man ikke bruker fargekoden "blå" hos alle. For du har rødt, som er "gullunger". Disse må du jo være obs på slik at du ikke gir de fordeler hele tiden.

Videre forklarer informanten de forskjellige fargekodene i barometeret:

"Rødt er "gullunger", svart er barna som får deg "adrenalin-sint", Grønt er de barna man har et godt forhold til, men som ikke er helt "røde". Blå er de barna som ikke tar kontakt med deg og du tar ikke kontakt med de utover den kontakten som skjer automatisk."

Informant B presiserer at barometeret har sine feil, fordi det er avhengig av at de voksne er helt ærlig når de avgir svar: «Når jeg har hatt situasjoner hvor folk har kommet tilbake og de har 7 barn de er primærkontakt for, og alle syv er røde. Det er bare ikke sant. I et kull, har man kanskje en eller to, realistisk sett». Informant B mener altså at personalet ikke er ærlige med seg selv hvis de rangerer alle barna som «røde», da det ikke er sannsynlig at en har så god relasjon til alle barna. Samtidig forklarer informant B at det nødvendigvis ikke er relasjonen det er noe galt med når barnet blir rangert som «blått»: «Det trenger ikke være noe galt i relasjonen, men noen barn er veldig selvstendige, og dermed er de litt på siden». Informanten mener altså at grunnen til at et barn ikke tar kontakt med den voksne, kan være fordi barnet er selvstendig og at den voksne da kanskje ikke ser behovet for å ta initiativ til kontakt. Informant C trekker også frem kontaktbarometer og primærkontakt som verktøy for å kvalitetssikre samspillet mellom voksne og barn. Informanten forklarer at de bruker kontaktbarometeret som et skjema for systematisk kartlegging der en fyller ut i forhold til positivt samspill, kjærlig samspill, ingen samspill og negativt samspill. På denne måten blir

det tydelig hvilke relasjoner de har til de ulike barna. Informant C legger til at de har primærkontakter:

«[...] Man kan kvalitetssikre samspillet med å ha primærkontakter som skal sikre at det barnet blir sett litt ekstra. Og hvis det er noe spesielt med det barnet, noe som må følges ekstra opp, eller om det trenger ekstra støtte i leken, så er det primærkontakten som skal sikre at barnet får den hjelpen det trenger»

Informanten mener dermed at en kan sikre relasjoner ved at de har primærkontakter som skal følge opp og sikre at enkeltbarn får den hjelpen og støtten de trenger.

Vi spurte informantene om hva de mente kunne hemme eller begrense utviklingen av relasjonen mellom voksne og barn. Informant A beskriver at personalet er mennesker og det er ulike faktorer som påvirker de. Blant annet blir privatlivet trukket fram som en faktor som kan påvirke den voksnes relasjon til barna. Derfor er det viktig at man som leder ser behovet til personalet og har en forståelse for at andre faktorer utenfor barnehagen kan påvirke personalet. Hemming av relasjoner kan oppstå viss personalet ikke ser helheten av hvordan miljø og andre faktorer påvirker barnet. Informant A gir et eksempel på en enkel forklaring på hvorfor et barn kan være urolig i samlinger:

«Hva er det han prøver å signalisere når han er urolig på samlingen? Hva betyr det? betyr det at han er sånn og sånn, eller betyr det at han har vært i barnehagen i fem år og er lei av å synge bæ, bæ lille lam?».

Informant B gir et eksempel på at de voksne i barnehagen har et ansvar i relasjonen, og at man ikke ser på barnet som «problemet», men at en ser seg selv og hvordan man som voksen opptrer i relasjonen til barnet. Informanten bruker Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som eksempel på hvordan en bør årsaksforklare det sosiale samspillet. Man må ikke bare se på sammensetningen av barnegruppen eller barnet alene. Informanten legger til at den voksne må se seg selv og hvordan en opptrer i relasjonen og at det blir meningsløst og ikke se på seg selv som en årsaksforklaring på barnets oppførsel, da det er den voksne som har den største påvirkningskraften i relasjonen voksen-barn. I tillegg trekker Informant B frem at personalets følelser kan hemme utviklingen av relasjoner:

«Hvis du ikke innrømmer at du sitter på nøkkelen, eller at du føler du taper ansikt hvis du snur i en sak. Kanskje du har gjort deg opp en mening om barnet som handler om andre ting enn ved barnet selv [...]».

På spørsmål om hva som kunne hemme relasjoner, trakk informant C også fram forestillinger om barnet som noe som kunne hemme relasjonen.

4.2 Pedagogisk ledelse av prosesskvalitet

På spørsmål om hvordan de pedagogiske lederne leder personalet i arbeidet med prosesskvalitet, trakk alle informantene frem rollemodell, veiledning og refleksjon som ledelsesstrategier for å fremme prosesskvaliteten på sin avdeling/base.

4.2.1 Veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseheving

På spørsmålet om hvordan en kan påvirke personalet til å oppnå gode relasjoner til barna, ved hjelp av bevisst ledelse, svarte informantene at veiledning var et verktøy de brukte for å bevisstgjøre personalet på seg selv og deres handlinger. I tillegg trakk de frem det å løfte ulike tema på møter som et verktøy til refleksjon. Informant A poengterer at veiledning i form av spørsmål kan være mest hensiktsmessig for å få personalet til å reflektere over egen praksis. Informant B beskriver at man bør løfte de forskjellige situasjonene som oppstår i barnehagehverdagen på møter og snakke om hvorfor du gjør som du gjør. Informant C sier at det er viktig at man gir tilbakemeldinger og prøver å veilede personalet etterhvert som situasjoner oppstår: *«Hvis jeg ser en voksen som ikke takler et barn så godt, bør jeg gi en konstruktiv tilbakemelding og veilede de i situasjonen».*

På spørsmål om kvalitetssikring trakk informant A frem praksisfortellinger som metode for å lære assistentene og finne og tolke situasjoner:

“Jeg synes det er veldig lurt å bruke praksisfortellinger [...] Praksisfortellinger er en god metode å bruke, da en kan beskrive situasjoner og koble de til teori eller rammeplan. Vi kan sitte i fellesskap og reflektere over disse. Målet er å lære assistentene til å se situasjoner».

Informant B trekker frem dialog og veiledning som viktig for kvalitetssikring av relasjoner: *“Man bør løfte frem når noen gjør noe bra og være åpen for at folk kan komme til deg for veiledning, eller at man selv ber om veiledning”.* Informant C sa ikke noe om refleksjon som

verktøy for kompetanseutvikling.

4.2.2 Rollemodell og mesterlæring

Informant A trekker frem rollemodell som en ledelsesstrategi for å fremme prosesskvalitet. Informanten understreker at en som rollemodell bør gjøre det man sier. Informant B beskriver også at man som pedagogisk leder må ta i bruk rollemodelleffekten: «[...] Det hjelper ikke å ha mange svulstige ord hvis du ikke viser det i hverdagen». Informant C beskriver at: «Jeg tenker først og fremst at man må være en god rollemodell selv og snakke høyt om det».

Vi stilte spørsmål om hva informantene la i en tilstedeværende voksen, og hvordan de kunne lede personalet til å være tilstedeværende med barna. Informant A beskrev at en tilstedeværende voksen er en som følger opp barna og er tilgjengelig: «Det er en voksen som har mange barn rundt seg, deltar i en god samtale eller ordlek og følger dem opp kontinuerlig, hele tiden». Videre beskriver informant A at for å lede personalet til å være tilstedeværende med barna er det viktig at personalet har en felles forståelse for hva det betyr å være tilstedeværende med barna. Informanten poengterer at personalet kan ha ulike oppfatninger i hva som ligger i en tilstedeværende voksen. For noen kan det betyr å være fysisk tilstede, mens for andre kan det betyr at man deltar i lek og samtaler med barn. Informant B beskriver at en tilstedeværende voksen er en som er mentalt til stede, uansett om man har to minutter eller to timer sammen med barnet. Videre beskriver informant B at for å lede personalet til å være tilstedeværende med barna bør en være en rollemodell. Informant C beskriver at en tilstedeværende voksen er en som tilgjengelig: «En voksen som er der med hele seg, at man ikke tenker på hva man skal ha til middag, men at man er fysisk og mentalt tilstede og at man ikke flyr inn og ut hele tiden». For å lede personalet til å være tilstedeværende poengterer informant C at det å være rollemodell kan resultere i tilstedeværende voksne.

5.0 Drøfting

I drøftingsdelen vil vi med utgangspunkt i teorigrunnet og funnene våre, drøfte noen hovedpunkt for å svare på problemstillingen om hvordan pedagogisk leder, leder arbeidet med prosesskvalitet på sin avdeling/base. Hovedpunktene vi vil drøfte er prosesskvalitet i barnehagen, syn på barn, veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseutvikling, rollemodell og mesterlæring og primærkontakt og kontaktbarometer.

5.1 Prosesskvalitet i barnehagen

Prosesskvalitet kan være et omfattende tema og informantene hadde ulik erfaring med prosesskvalitet i barnehagen. Informantene utdypet at prosesskvalitet innebærer observasjon av barn, tilknytning, relasjon og relasjonsbygging. Ut i fra informantenes svar og erfaringer, kan det derfor tyde på at de er bevisst på arbeidet med prosesskvalitet i barnehagen, relasjoner og relasjonsbygging i hverdagen. Informantene beskrev at de hele tiden arbeider i relasjonsprosesser. Prosesskvalitet handler om at man skal styrke sosial utvikling hos både voksne og barn (Kvistad & Søbstad, 2016). Derfor bør personalet opptre som trygge og oppmerksomme, for å få til gode samspill med barna. Våre funn viser at personalet følte på en utilstrekkelighet når det kom til relasjoner. Informantene refererer til at praktiske oppgaver tar mye tid, og at de derfor opplevde at de ikke var like tilgjengelig for barna som de ønsket. De følte på at de ikke strakk til i hverdagen og at de skulle ønske det var flere pedagoger tilgjengelig på avdelingen. Ut i fra nyere forskning på prosesskvalitet kan det tyde på at barnehager som blir definert som gode, er barnehager som har høy voksen-barn tetthet og pedagoger som er tilstedeværende (Goban, 2018). For å få til gode relasjoner i barnehagen, ser en på den ene siden bemanning i barnehagen som en forutsetning for gode relasjoner (Kvistad & Søbstad, 2016). På den andre siden ser det ut til at bemanning er noe av det mest utfordrende med å arbeide i barnehagen. Ut ifra det informantene uttrykte kan det tyde på at det fortsatt er for lav bemanning i barnehagene, til tross for bemanningsnormen og skjerpet pedagognorm (Udir, 2018). Selv om barnehager har oppfylt kravet til staten om pedagog- og bemanningsnorm, kan det virke som at normene er mangelfulle i form av rammer som tilsier hvor lenge og hvor mye de ansatte skal være tilstede for barna. Barnehageopprøret mener at pedagog- og bemanningsnormen ikke tar hensyn til sykefravær, møtevirksomhet, åpningstider, ferier osv. (Barnehageopprøret, 2018). Derfor kan det tyde på at redusert bemanning kan føre til at personalet føler at de ikke strekker til i hverdagen. Dette kan også føre til at personalet ikke mestrer å være tilstedeværende for barna, ved at de for eksempel tenker på hvordan de skal få løst praktiske oppgaver i løpet av arbeidsdagen. Ut fra informantenes svar, kan det tyde på at det å være tilstedeværende innebærer både å være fysisk tilstede, men også mentalt tilstede. Men hvordan kan personalet være tilstedeværende når det ser ut til at det er mangel på antall voksne per barn? Dette omhandler en type strukturkvalitet som er utenfor de pedagogiske lederne sitt ansvar, og dermed kan det være vanskelig å løse internt i barnehagen. Statens krav til kvalitet kan oppleves som urimelig

(Udir, 2017), med tanke på at pedagog- og bemanningsnormen ikke tar høyde for at pedagogisk leder er ansvarlig for blant annet samarbeid med andre instanser, veiledning med ansatte, oppfølging av barn, foreldresamarbeid osv. Dette er faktorer som gjør at pedagogisk leder blir fraværende fra avdelingen for å gjøre arbeid som er med på å heve kvaliteten generelt i barnehagen. Pedagogens fravær kan føre til redusert relasjonskvalitet mellom seg og barna. Hvis pedagogen har god relasjonskompetanse, vil pedagogen ha opparbeidet stabile relasjoner til barna. Men relasjonene må opprettholdes for at barna skal føle på en trygg tilknytning. Derfor er det viktig at den pedagogiske lederen er til stede og ikke bare “flyr inn og ut” av avdelingen.

Ut i fra teori vet vi at barn trenger voksne som er både fysisk og mentalt tilstede (Bagdi & Vacca, 2005). Tilstedeværelse kan tilpasses etter barnets behov. I noen tilfeller kan det være viktig at man er fysisk tilstede som en trygg base i omgivelsene, der man er tilgjengelig for barnet når behovet oppstår. Andre ganger er barnet avhengig av at den voksne er mentalt tilstede og viser interesse for det som foregår i situasjonen (Nordli & Thormodsæter, 2011). For å lede personalet til å være tilstedeværende poengterer informantene at det er viktig at en har en felles forståelse for hva som legges i å være “tilstedeværende”. Det å være tilstedeværende kan som sagt ha flere betydninger, avhengig av personens oppfatning. For å øke kvaliteten i barnehagen kan det være en fordel med et personale som har en oppfatning om at det å være tilstedeværende, ikke kun baserer seg på å være i samme rom som barna. Veiledning og refleksjon kan bidra til økt bevissthet rundt det å være tilstedeværende, forutsatt at den pedagogiske lederen selv har en forståelse av hva dette innebærer.

5.2 Syn på barn

En faktor som også kan påvirke prosesskvaliteten og relasjonene til barna i barnehagen er personalets sitt syn på barn. Syn på barn handler blant annet om personalets kompetanse og personalets kompetanse går under strukturkvalitet. Dermed kan det se ut til at synet på barn vil avgjøre hvordan en utfører det pedagogiske arbeidet (Ishime mfl. 2015). Ut i fra *figur 1* ser vi at strukturkvaliteten påvirker prosesskvaliteten i barnehagen, som resulterer i et “child outcome” (Ishime mfl. 2015). Det er relevant å poengtere at figuren tar utgangspunkt i et internasjonalt syn på kvalitet, og ut ifra dette ser det ut til at “child outcomes” er et internasjonalt svar på resultatkvalitet. Her er det viktig å poengtere at resultatkvaliteten er forskjellig i forskjellige land. “Child outcomes” kan tolkes som at en er opptatt av hva barnet skal bli, og ikke hva barnet er. Da kan det tyde på at en ser på barn som “human becomings”,

og ikke “human beings”, slik som vi gjerne gjør i Norge (Pape 2008). Å se på barn som “human becomings” eller objekt, handler om å se på hva barnet skal bli i fremtiden, ikke hva det er “her og nå” (Bae, 2007).

Synet på barn og barns utvikling er blant annet kulturelt betinget og varierer derfor fra land til land (Slot mfl. 2015). I tillegg har verdier og forståelse av lek, læring, utvikling og danning betydning for hvordan en utfører pedagogisk arbeidet, og det kan ha en innvirkning på hvordan man ser på barn (Lillemyr, 2016). Hovedforskjellen på nordiske og andre barnehager er blant annet at vi i Norge har en rammeplan som regulerer barnehagens innhold og oppgaver (OECD, 2017). Basert på rammeplanen vil det derfor være grunnleggende å se på barnet som «human beings» fordi rammeplanen er prosessorientert og ikke fokuserer på resultater (Pape, 2008). Rammeplanen sier noe om hvordan en kan kvalitetssikre arbeidet i barnehagen. Likevel var det ingen av informantene som nevnte rammeplanen som en kvalitetssikring av relasjoner. Dette kan være fordi rammeplanen bare er en ramme. Den sier noe om hvordan en ideell relasjon skal være, men det er opp til hver enkelt barnehage og de pedagogiske lederne hvordan en leder personalet og arbeidet med dette. Personalet sitt syn på barn kan være en faktor som hemmer relasjonene de har til barna. Barn utvikler seg best i et subjekt-subjekt forhold, og dermed er det et poeng å bevisstgjøre personalet på dette (Østrem, 2012).

I synet på barn kan en også oppleve å ha fastlåste bilder og forestillinger om barnet som kan skape en negativ relasjon (Drugli, 2014). I slike tilfeller er det gunstig at personalet bedrer sin relasjonskompetanse, slik at de evner å se seg selv utenfra. Det er lett å si at man må ha relasjonskompetanse for å skape relasjonskvalitet, men det kan være utfordrende å lede personalet til dette fordi personalet er mennesker som tar med seg sine egne holdninger, verdier og erfaringer inn i barnehagen. Men det er ikke gitt at disse er forenlig med barnehagens verdier. Derfor er det viktig at pedagogisk leder arbeider for felles forståelse i temaet. Vi har sett fra teori og funn at det å ha kompetanse om samspill er avgjørende for om barnehagehverdagen blir hensiktsmessig for barnet (Drugli, 2014). Dermed er det viktig at den pedagogiske lederen er bevisst på hvilke ledelsesstrategier en kan ta i bruk for å heve prosesskvaliteten i barnehagen.

5.3 Veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseheving

Funnene viser at for å lede personalet i arbeidet med prosesskvalitet fokuserer de pedagogiske lederne på veiledning og refleksjon som verktøy for kompetanseutvikling. Gjennomgående i intervjuene var det ofte snakk om å støtte personalet i sine utfordringer i arbeidet og hvordan en kan fremme handlingene ansatte gjennomfører på en god måte. Informantene beskrev at dette kunne de gjøre ved bruk av veiledning. Veiledning kan bidra til at personalet ser seg selv utenfra, samtidig som de har muligheten til å reflektere over sin egen praksis. Dermed kan veiledningen bidra til at personalet, som enkeltindivid og team, begrepsfester taus kunnskap og øker kompetansen sin, ved hjelp av samspill, deling av følelser og tanker. Slik bevisstgjøring og selvutvikling kan igjen bidra til at arbeidet med prosesskvalitet i barnehagen blir hensiktsmessig. Veiledning kan være en god måte å sette i gang en lærings situasjon, som er målet med pedagogisk ledelse. Men dette krever at personalet er villig til å bli veiledet. For at en veiledning skal fungere optimalt er det også gunstig at den pedagogiske lederen har en god relasjon til veisøker. Det er ikke gitt at veileder og veisøker har en god relasjon, men det er sentralt at veisøker er mottakelig og åpen for å reflektere over egen praksis. Samtidig må veileder ha forståelse for at det kan være vanskelig for veisøker å åpne seg fordi man er i en sårbar situasjon. Følelser kan påvirke eller hindre læringen hvis veisøker ikke opplever at følelsene blir anerkjent av veileder.

For pedagogiske ledere vil det være relevant å veilede personalet slik at de blir bevisst på det å årsaksforklare. Da vil man i større grad kunne se helheten i situasjoner, og kompleksiteten mellom personer og hendelser. Ved at personalet lærer seg å årsaksforklare, har man mulighet til å se hva barnet faktisk har behov for, og handle deretter. Årsaksforklaring kan føre til bedre relasjonsforståelse og fremme relasjonskvaliteten mellom voksen-barn. Vi fikk ikke utdypende svar på hvordan de pedagogiske lederne brukte veiledning, men ut ifra svarene vi fikk kan det tyde på at veiledning som regel opptrer i uformell form. Barnehagehverdagen kan ofte være hektisk og det kan være vanskelig å få tid til formelle veiledningstimer i løpet av en dag. (Ødegård & røys, 2018). Den uformelle veiledningen kan fungere godt hvis personalet er mottakelig for det, men det er en forutsetning at lederen både tør og ønsker å «stoppe opp» i hverdagen for å veilede personalet i de mange «her- og nå» situasjonene som oppstår. Vi kan da stille spørsmål om den pedagogiske lederen får med seg alt som skjer mellom personalet og barna, og hvor mye i barnehagen som forblir usett og som ikke blir snakket om. Som tidligere nevnt tar praktiske arbeidsoppgaver opp mye av tiden til pedagogene. Dermed får de andre ansatte et ansvar for å ta opp eventuelle tema og situasjoner til veiledning. En informant

trekker frem at det derfor er viktig at en har et miljø blant personalet som tilsier at det er lov å spørre om hjelp og være hverandres støttespillere.

I tillegg er det viktig at de ansatte har samme forståelse og oppfatninger av kunnskap, læring, utvikling og danning, slik at de sammen kan hjelpe og utfylle hverandre på forskjellige områder (Kvistad & Søbstad, 2016). Personalet i barnehagen har gjerne ulik kompetanse. De ulike kompetansene som finnes blant personalgruppen kan være fordelaktig i den forstand at en kan utfylle hverandre. En informant trekker frem at det er viktig at alle er gode på relasjoner, men at en ikke trenger å være god i alle situasjoner. Det er i slike situasjoner de andre i personalgruppen kan bidra med sin kompetanse. En assistent som har arbeidet i 10 år vil ha mye erfaring med barn. En nyutdannet barnehagelærer eller pedagogisk leder vil ha både teoretisk kunnskap om barnet og noe praksiserfaring. Når en da blir satt sammen i et team vil en kunne utfylle hverandres formelle og uformelle kunnskaper. Ansatte som ikke har høyere utdanning, kan ha behov for å reflektere rundt handlinger og hendelser, slik at de jevnlig får reflektere over egen praksis. Kontinuitet i refleksjoner kan føre til læring og økt kompetanse, som igjen kan føre til økt kvalitet på innholdet i barnehagen. Barnehagelærere og pedagogiske ledere har fått mulighet til å øve seg på å være kritisk og se på handlingsalternativer gjennom utdanningen. Derfor er det viktig at den pedagogiske lederen tar ansvar for teamets læring.

Innenfor relasjonsarbeid og veiledning er det sentralt å dra inn systemisk veiledning. Innenfor systemisk veiledning kan man lære noe om blant annet relasjonsforståelse (Boge mfl. 2009). Alle informantene poengterte at det var viktig at personalet i barnehagen lærer seg å se sammenhenger og årsaker til hvorfor et barn har en bestemt atferd, og ikke konkludere med at «han er bare sånn». Bateson sin kommunikasjonsteori kan hjelpe oss til å forklare Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, og motsatt. Bronfenbrenner tar utgangspunkt i hvordan miljø påvirker barnet, og Bateson fokuserer på hvordan man kan forstå årsaken om kompleksiteten mellom mennesker og hendelser, i form av lineær og sirkulær relasjonsforståelse. For å få en dypere forståelse for relasjoner, kan en bruke den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner til å se på hvordan de forskjellige “nivåene” (Mikro, meso, ekso og makro) påvirker barnet. Disse nivåene er gjensidig avhengig av og påvirker hverandre (Gunnestad, 2014). Denne modellen kan bidra til at personalet oppnår en sirkulær relasjonsforståelse ved å se på hvordan “nivåene” påvirker barnet. Da vil en bedre kunne forstå bakgrunnen for barnets atferd og bakgrunnen for hvorfor relasjonen

ikke er optimal. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell og Batesons teori kan pedagogisk leder få personalet til å bli bevisst på sin relasjonsforståelse ved å reflektere i veiledning og eventuelt endre praksis. Det er viktig at ansatte er bevisst på hvordan de opptrer og er klar over at deres handlinger og holdninger påvirker barnet. Derfor kan det være hensiktsmessig å tenke over mulige handlingsalternativer som kan påvirke relasjonen i en positiv retning.

5.4 Rollemodell og mesterlæring

I intervjuene bruker informantene begrepet “rollemodell” om pedagogisk leder sin rolle i et team, og poengterer at dette er en god måte å lede personalet i arbeidet med prosesskvalitet. Rammeplanen bruker begrepet «rollemodell» og Aasen (2012) bruker begrepet mesterlæring om det å modellere en persons atferd. Ut i fra svarene til informantene kan det se ut til at de refererer til rollemodell som mesterlærer. Derfor kan det være hensiktsmessig å skille disse to begrepene fra hverandre, selv om de i utgangspunktet er relativt like. Slik vi forstår rollemodell, er dette en person som man ser opp til på bakgrunn av at personen er flink på et område eller fremmer gode verdier og holdninger. Det er ikke nødvendigvis slik at en person er en god rollemodell på alle områder. Dermed vil rollemodell være å generalisere hva man retter oppmerksomheten mot, man velger ut noe ved denne personen som man har “lyst til” å se opp til. Dermed er dette et bevisst valg hvor en velger ut hvem og hva man vil se opp til. En har sannsynligvis en form for relasjon til personen en velger som rollemodell fordi en vet hvilke verdier og holdninger denne personen fremmer. Samtidig kan hvem som helst være rollemodell uavhengig av relasjon og kjennskap.

En mesterlærer tolker vi som en person som har formell kunnskap innenfor et tema eller fagområde. Denne personen er faglig sterk, og man har gjerne lyst til å lære noe fra denne personen, fordi den har mye kunnskap. Det er dermed ikke gitt at man har en relasjon til denne “mesteren”. Poenget med mesterlæring er at man skal kunne se på hvordan denne personen gjør det, og ta etter disse handlingene fordi man ønsker å optimalisere egne handlinger. Mesterlæring er gjerne mer basert på en grunnleggende respekt enn direkte relasjon.

Når man er rollemodell er det sentralt at det man sier og det man gjør må samsvare, slik at den pedagogiske lederen blir en som personalet ønsker å modellere (Aasen, 2012). Det kommer tydelig frem at informantene mener det er viktig at man skal være en rollemodell for

personalet. Dermed er det en forutsetning at man som pedagogisk leder er bevisst på sin egen praksis, og hvilke holdninger og verdier som kommer til syne gjennom handlingene. De relasjonene og samspillene pedagogisk leder har med barn må derfor være hensiktsmessig for barnet, slik at personalet kan påvirkes til å arbeide for lignende relasjoner og samspill. Derfor er det viktig at de pedagogisk leder tar ansvar for at assistenter og fagarbeidere utvikler bevissthet rundt handlingene sine (Aasen, 2012), da de gjerne ikke har den samme teoretiske bakgrunnen som en pedagog har.

Alle ansatte i barnehagen har som regel gode intensjoner når det kommer til å for eksempel hjelpe barnet, og målet i barnehagen er det samme: en skal arbeide og legge til rette for barnets beste. Mindre forståelse for barnehagearbeidet og begrenset kompetanse kan føre til at veien mot målet blir forskjellig fra en assistents og en pedagog sitt ståsted. Som barnehageansatt bør en ha forståelse for at det er en balanse mellom det å hjelpe og det å frata barnet muligheten til å utføre noe på egenhånd. For eksempel kan det hende at en assistent hjelper et barn i uteleken ved å løfte barnet over et område med ulendt terreng. Intensjonen er god, men dette kan frata barnet muligheten til å lære hvordan den skal ta seg frem på ulendt terreng. I slike tilfeller kan en rollemodell og/eller mesterlærer være en kilde til ny og viktig kunnskap for assistenten eller fagarbeideren i form av at en gjør personen bevisst på viktigheten ved at barnet får prøve selv. Det er ikke gitt at assistenten velger den pedagogiske lederen som rollemodell, da det ikke nødvendigvis er slik at pedagogisk leder er en god rollemodell generelt. Et argument for dette kan være at pedagogisk leder oppleves som fraværende fra avdelingen på grunn av møtevirksomhet og andre praktiske oppgaver (Barnehageopprøret, 2018). Dette kan gjøre at den pedagogiske lederen ikke oppleves som rollemodell, selv om de er mestere i arbeidet sitt, fordi de ikke får mulighet til å utføre handlinger i praksis sammen med de andre ansatte.

5.5 Primærkontakt og kontaktbarometer

På spørsmålet om hvordan de pedagogiske lederne kvalitetssikrer relasjoner, nevnte informantene primærkontakt og kontaktbarometer som verktøy. Primærkontakt kan fungere som en «kvalitetssikring» av relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen, og kan være med på å sikre at barnet får en trygg tilknytning, og det kan føre til at barnet lettere knytter seg til sekundære omsorgspersoner (Askland & Sataøen, 2013).

Målet med primærkontakt er at de skal se til hvert enkelt barn, og følge opp barnet tett

(Drugli, 2014). Dette kan være et godt utgangspunkt for en god relasjon og godt samspill mellom primærkontakten og barnet. Men en primærkontakt har som regel ansvar for flere barn, og hvem som er primærkontakt for hvilke barn er gjerne avgjort på forhånd, før man møter barnet. På bakgrunn av dette er det ikke gitt at primærkontakten og barnet har en automatisk kjemi, noe som gjør at primærkontakten må arbeide mer for å få til en trygg og god relasjon. Om primærkontakten har problemer med å skape en stabil relasjon og oppnå god relasjonskvalitet, vil ikke dette være hensiktsmessig for barnets tilknytning. Da kan det være nyttig å be om veiledning, slik at en får mulighet til å se seg selv utenfra og reflektere rundt egne handlinger og se på handlingsalternativer. Primærkontakter har ikke noen rammer eller «regler» som sier hvor mye tid og energi de skal legge ned i hvert enkelt barn, og hvordan de skal utføre rollen som primærkontakt. I tillegg er primærkontakter vanlige mennesker og mennesker er ulike, noe som betyr at vi gjør ting på forskjellige måter og har ulik grad av kompetanse og kunnskap. Dermed vil det være forskjell på hvor mye man legger i rollen sin som primærkontakt. Noen vil observere barnet og sørge for at det har det bra, mens andre i tillegg har god dialog med foreldrene og følge med på hva barnet gjør utenfor barnehagen, slik at man kan ha gode samtaler. Forskjeller i utøvelse av rollen som primærkontakt kan dermed føre til ulik grad av tilknytning.

I en barnehage vil det være av betydning å sikre gode relasjoner mellom alle i personalet og alle barn, slik at barna ikke blir sårbare om primærkontakten er borte. I tillegg til primærkontakt blir kontaktbarometer nevnt som verktøy for å kvalitetssikre relasjoner. Dette kan være en bevisstgjørende metode for personalet til å reflektere over relasjonene de har med barna og eventuelt gå inn for å endre relasjonene hvis det er grunnlag for det. Informantene poengterer at dette imidlertid krever at de voksne er ærlige med hvor de plasserer barna i et slikt skjema. Hvis et barn blir rangert som «blått», ser det ut til at det er vanskelig å vite om det er den voksne eller barnet som ikke tar initiativ til å ta kontakt, med mindre en begrunner hvorfor barnet er rangert som denne fargekoden (Pape, 2008). Her kan det være lett for den voksne å «skylde på barnet» fordi det er den voksne som har definisjonsmakt i relasjonen. Derfor vil det være hensiktsmessig at personalet er bevisst på sin rolle i relasjonen og ikke bare konkluderer med at det er barnet som står ansvarlig for at relasjonen ikke er optimal.

Da kan vi igjen se på Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, og prøve å årsaksforklare hvorfor relasjonen er som den er (Drugli, 2014). Samtidig må en ha i bakhodet at det er den voksne som har ansvaret i relasjonen voksen-barn. I henhold til den

utviklingsøkologiske modellen må en se på de forskjellige miljøene barna befinner seg i, og være bevisst på at alt som skjer rundt barnet påvirker deres atferd, tanker og handlinger. En informant refererer til Bronfenbrenner og årsaksforklaring for å forstå hvorfor relasjonen til barnet er som den er. En annen informant poengterer at man må se behovene til de ansatte og huske på at også ulike faktorer kan påvirke hvordan den voksne opptrer i relasjonen til barn. Privatliv kan være en slik faktor. Informanten beskriver at det er viktig å se personalet, og at en må ha sosiale og emosjonelle sensorer på hele tiden. Er den pedagogiske lederen observant har den en mulighet til å gjøre handlinger som bedrer situasjonen for den ansatte. Man har også mulighet til å bevisstgjøre den ansatte om at han/hun virker fraværende, trist, innesluttet eller lignende, som igjen kan påvirke relasjonen og samspillet med barnet.

6.0 Avslutning

Formålet med denne bachelorstudien var å finne svar på hvordan pedagogisk leder, leder arbeidet med prosesskvalitet. Ut ifra tidligere forskning, teori og funn har vi forsøkt å svare på problemstillingen: «*Hvordan leder pedagogisk leder arbeidet med prosesskvalitet på sin avdeling/base?*».

Kvalitet i barnehagen er vanskelig å måle og vurdere, og prosesskvalitet er bare en liten del av den totale barnehagekvaliteten. Ut ifra teori og funn ser vi at strukturkvalitet påvirker prosesskvaliteten i stor grad. Derfor bør ikke prosesskvaliteten bli sett på alene, fordi prosesskvaliteten er avhengig av strukturkvaliteten og omvendt. For å lede personalet i arbeidet med prosesskvalitet blir veiledning og rollemodell brukt som ledelsesstrategi for å heve kompetansen til personalet, som igjen vil påvirke prosesskvaliteten. Vi har dannet oss et bilde av at mangel på kunnskap kan være en faktor som kan begrense relasjoner.

Pedagogiske ledere bruker sin egen rolle aktivt for å lede de andre i personalet ved å være rollemodell og veileder. Samtidig trekkes det frem viktigheten av å kunne arbeide som et team og utfylle hverandre i arbeidet med relasjoner.

For å kvalitetssikre relasjoner bruker de pedagogiske lederne primærkontakt som verktøy og kontaktbarometer som metode. Primærkontakt kan ha mulighet til å følge barna tett opp, men ettersom vi har sett på ulike sider med å bruke primærkontakt som kvalitetssikring av relasjoner, kan det tyde på at det kan være vanskelig å si hvor godt primærkontakten fungerer som en kvalitetssikring.

Primærkontakt og kontaktbarometer kan til en viss grad brukes som kvalitetssikring.

Primærkontakt kan være vanskelig å bruke som en kvalitetssikring av relasjoner fordi det er individuelt hvordan man utfører rollen som primær og at de ikke har noen tydelige rammer som tilsier hva de skal gjøre og hvor mye tid de skal bruke med enkeltbarn. Kontaktbarometer er ikke en reliabel måte å måle relasjoner på, på bakgrunn av at den krever at personalet er ærlig når de plasserer barna i kategorier. Da er det viktig at personalet kan årsaksforklare for å bli bevisst på årsaken til at relasjonen er som den er. Til videre forskning kan det være viktig å se på hvordan man i barnehagen kan kartlegge relasjoner på en mer pålitelig måte.

Relasjoner er komplekst sammensatt av ulike faktorer som miljø, personer og hendelser. For å få en dypere forståelse for hvor stor påvirkning personalet har i relasjonen mellom voksen-barn, er det sentralt at man er klar over hvordan miljøet og egne holdninger påvirker barnet. Er personalet bevisst på å se helheten av barns sosiale utvikling, kan dette før til at de ansatte har best mulig forutsetning for å forbedre prosesskvaliteten på sin avdeling/base.

Referanseliste

- Aasen, W. (2012). *Teamentledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Aasen, W. (2018). *Teamentledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Andreassen, H.I. & Carsson, N. (01.02.2012). *Utvikling av personlig kompetanse gjennom utdanning i veiledning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/utvikling-av-personlig-kompetanse-gjennom-utdanning-i-veiledning/>
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bagdi, A., Vacca, J. (2005). *Supporting early childhood social-emotional well being: the building blocks for early learning and school success*. *Early childhood education journal*, 33(3), 145-150. hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-005-0038-y>
- Barnehageopprør (2018). Hentet fra <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2016). Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M.L, Løkken, I.M., & Moser, T. (16. Juli, 2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers, *Springer Link*, Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., Ødegaard, E.E. (2009). *Læring gjennom veiledning – meningsskapning i grupper* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke

BLUBACH, Kandidat nr. 179 & 198, 31.05.19

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.

Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/?fbclid=IwAR245CVsHFUm8cyuE1ei87F8YF-WeiM3bqZcXA7e9Ex29riepIsZQw9xyj4>

Drugli, M. B., (2014). *Liten i Barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm

Eidhamar, L.G, & Salvesen, L.P. (2017). *Nesten som deg selv* (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm

Early child care research network (ECCRN). (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. American psychologist. Hentet fra http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/childcare/NICHD_EffectSizes_AmerPsy.2006.pdf

Ishimine, K., Tayler, C., Bennet, J. (20. Februar, 2015). Quality and Early childhood education and care: a policy initiative for the 21st century, *Springer Link*, hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/2288-6729-4-2-67>

Kunnskapsdepartementet (2012-2013). *Fremtidens barnehage* (Meld St. 24). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-2420122013/id720200/sec4?q=prosesskvalitet#match_0

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2016) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelens forlag

Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2015). *En bok om oppvekst* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Lillemyr, O.F. (2016). *Lek på alvor* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Løkås, T., M. (2019, 14. Januar). Hun skal presentere resultatene fra det så langt største forskningsprosjektet på barnehager i Norge. *Barnehage.no*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/hun-skal-presentere-resultatene-fra-det-sa-langt->

BLUBACH, Kandidat nr. 179 & 198, 31.05.19

[storste-forskningsprosjektet-pa-barnehager-i-norge/455068](https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/storste-forskningsprosjektet-pa-barnehager-i-norge/455068)

Nordli, W. & Thormodsæter, S, M, B. (2011). *Tilstedeværende voksne - medvirkende barn*. Oslo: Høyskoleforlaget.

NOU 2001: 16 (2003). *i først rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR36UNwpZqxYy8SFVQdWzrEtWk371TCSdQZpmmCU2KvBC5EukbPR8e--y18>

Borg, E. Kristiansen, I.H., Backe-hansen, E. (2008). *kvalitet og innhold i norske barnehager – en kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 6/08) Hentet fra:
<https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000483&fbclid=IwAR0weeFO WP0A413IdfMi8vzq6TrpREhdrSIVDT-OUU4h9ULsqS3klq43-8M>

OECD. (2017). *Starting strong 2017*. Paris, Frankrike: OECD publishing. Hentet fra:
<http://www.oecd.org/publications/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>

Pape, K (2008). *Fra plan til praksis - prosessorientert arbeid i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Slot, P. L., Leseman, P.P.M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early childhood research quarterly*, 33, 64-76. Hentet fra
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615000599?via%3Dihub>

Statistisk sentralbyrå (2019, 13.03). Barnehager. Hentet fra
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>

Statistisk sentralbyrå (2019, 13.03). Dekningsgrad og barn i barnehagen etter ulike aldersgrupper og oppholdstid. Hentet fra
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>

BLUBACH, Kandidat nr. 179 & 198, 31.05.19

Utdanningsdirektoratet (2017), *Rammeplanen for barnehagen – forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Utdanningsdirektoratet (2018) *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/statistikknnotat-bemanningsnorm-barnehage/>

Ødegård, E. & Røys, H. (2018). *Å dra lasset sammen. Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt – etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia: Cappelen Damm.

Bilder

Ishime, K., Tyler, C. & Bennet, J. (2015). *Model of relationship between curriculum and quality* [Illustrert modell]. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/2288-6729-4-2-67>

Vedlegg 1

29.5.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Prosesskvalitet i barnehagen

Referansenummer

951013

Registrert

19.02.2019 av xxx-xxx@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

xxx, xxx@xxx.no, tlf: xxxxxxxx

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

xxx@xxx.no, tlf: xxxxxxxx

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.05.2019

Status

22.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c59a904-9e16-46a7-a3d2-92ea0e867590>

1/2

29.5.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

BLUBACH, Kandidat nr. 179 & 198, 31.05.19

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet om

«Ledelse av prosesskvalitet i barnehagen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider med prosesskvalitet i barnehagen, for å styrke samspillet mellom voksen-barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider med å heve relasjonskompetansen blant personalet, slik at samspillet mellom voksen-barn blir styrket. Dette er et tema som ikke har blitt snakket mye om, og vi ønsker å vite mer om hvordan pedagogiske ledere arbeider for å sikre at barna møter trygge og omsorgsfulle voksne i barnehagen. Problemstillingen vår er:

“Hvordan leder pedagogiske ledere arbeidet med prosesskvalitet på sin avdeling/base?”

Forskningsprosjektet er i forbindelse med bachelor i barnehagelærerutdanning i fordypningen Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid 2(LSU2).

Både tittel på oppgaven, samt formulering av problemstilling kan bli endret på etter gjennomført intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HVL, høgskolen på Vestlandet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I vår bacheloroppgave legger vi vekt på pedagogiske ledere. Utvalget er tilfeldig og vi har valgt å spørre tre pedagogiske ledere om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å bruke metoden kvalitativt intervju. Vi vil sette av 60 minutter til intervju hvor svarene dine vil bli registrert elektronisk på en båndopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt vil bli erstattet med et kodenavn som ikke avslører din identitet. All innsamlet data (lydopptaket) blir transkribert til privat enhet (pc), for videre tolkning og analyse.

Hvem har tilgang til opplysningene?

- Studenter (2 stk.)
- Veileder

Vi samler inn følgende personopplysninger om deg:

Navn: slik at vi kan opprette kontakt og du kan signere samtykkeskjema

Nr. og/eller epostadresse: slik at vi kan kontakte deg og avtale intervju.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.19. All innsamlet data vil bli slettet etter godkjent bachelor. Bachelor kan bli publisert offentlig hvis den får karakter B eller høyere.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Studenter

xxx xxx

E-post: xxx@xxx.com

tlf: xxxxxxxx

xxx xxx

E-post: xxx@xxx.no

Tlf: xxxxxxxx

Veileder

xxx xxx

xxx.xxx.xxx.no

Tlf: xxxxxxxx

BLUBACH, Kandidat nr. 179 & 198, 31.05.19

- Vårt personvernombud: *Halfdan Mellbye, på epost (personvernombud@hvl.no) eller telefon:55301031*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

xxx xxx

xxx xxx

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *31.05.19*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Fase 1: rammesetting	1. Uformell prat 2. Informasjon - temaet for samtalen og avgrensing (prosesskvalitet) - gå igjennom samtykkeerklæring - start opptak
Fase 2: erfaringer	3. Overgangsspørsmål - Hvor lenge har du arbeidet i barnehage? - Hvorfor valgte du å arbeide i barnehage? - Hva er det mest utfordrende med å arbeide i barnehage? - Hva slags erfaringer har du med prosesskvalitet? - oppfølgingsspørsmål
Fase 3: fokus	4. Nøkkelspørsmål - Hvor viktig mener du det er at personalet har relasjonskompetanse, og hvorfor er denne kompetansen viktig i arbeidet med barn? - Hva legger du vekt på i arbeidet med relasjonsbygging mellom voksen-barn? - Hvordan kan du med bevisst ledelse, påvirke personalet til å arbeide for å oppnå gode relasjoner til barna? - Hva kan hemme/begrense utviklingen av relasjoner mellom voksne-barn? - Hvordan kan du kvalitetssikre samspillet mellom personalet og barna i barnehagen? - Hva legger du i en tilstedeværende voksen? - Hvordan leder personalet til å være tilstedeværende med barna?

	Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste
Fase 4: tilbakeblikk	. Oppsummering - oppsummere funn - har jeg forstått deg riktig? - er det noe du vil legge til?