



UNIVERSITETET I AGDER

Metodefrihet til barns beste?

KATRINE ØSTEBØ EIKIN

VEILEDER

Morten Ødgård og Nichole E. Silva

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelse



FORORD

Denne masteroppgaven har vært litt av en reise. Jeg har fått lov til å møte mennesker som har vist meg nye perspektiver, gjort mange refleksjoner og endret standpunkt flere ganger i løpet av prosessen. Det har vært en spennende reise, men også krevende.

Målet med oppgavene var å få vite mer om metodefrihet og hvilke variabler som påvirker synet på metodefriheten. Det kan høres ut som et litt spesielt tema. Men dette er et tema som står midt i dagens barnehagediskusjon om hvordan barnehagene skal styres i fremtiden. Temaet er omfattende, men jeg håper oppgaven hjelper til med et perspektiv inn i helheten. En ting er sikkert, siste ord er ikke sagt om metodefrihet i barnehagen.

Jeg vil takk mine to veiledere Morten Ødgård og Nichole E. Silva for den uunnværlige jobben dere har gjort. Takk for veiledning, gjennom konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og innspill systematisk gjennom hele prosessen. Takk for faglig dyktighet og alle oppmuntringene. Uten dere to hadde jeg ikke fått ferdigstilt oppgaven. Tusen takk, Morten og Nichole!

En stor takk går også til mine respondenter. Tusen takk for at dere delte deres kunnskap og ikke minst at dere tok dere tid til dette i en hektisk hverdag. Takk for deres raushet, åpenhet og delingsvilje. Det er deres perspektiver som har gitt oppgavene innhold.

Videre vil jeg takke min arbeidsgiver, Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Takk for tilrettelegging og at jeg fikk gjennomføre intervjuene i arbeidstiden. Uten denne tilretteleggingen vil jeg ikke kunnet fått gjennomført oppgaven.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min mann, Bård. Takk for alt du har lagt til rette for at jeg kunne konsentrere meg om masteroppgaven på fritiden. Din tålmodighet har vært stor og du har heiet på meg hele veien. Takk også til resten av familien og svigerfamilie, som villig har lest igjennom oppgaven og kommet med innspill.

Oslo, juni 2017

Katrine Østebø Eikin

SAMMENDRAG

”Alle” er enige om at barnehagene skal være av høy kvalitet. Hvordan når man dette målet med metodefrihet i barnehagen? Barnehager er hovedtilbudet til førskolebarn i Norge.

Barnehagedekningen i Norge har økt formidabelt det siste tiåret. Tall fra Utdanningsspeilet 2017, viser at i Norge går 283 000 barn i barnehage, noe som utgjør 91,1 prosent av barna i barnehagealder (1–5 år). Denne oppgaven handler om metodefriheten og hvilken variabler som påvirker synet og kvaliteten i barnehagen.

Jeg har brukt en kvalitet metodisk tilnærming i min undersøkelse. Mine respondenter er fra to bydeler i Oslo, Bydel Alna og Bydel Nordre Aker. Totalt har jeg foretatt intervjuer i fire barnehager, to på vestkanten og to på østkanten. En stor og en liten barnehage i hver bydel. I undersøkelsen ha jeg kun intervjuet barnehagelærere, totalt 8 personer. Respondentene har innehatt to ulike stillingskategorier, ped.ledere og styrere.

For å sette de empiriske funnene inn i kontekst, blir det gjort en presentasjon av utviklingen i barnehagesektoren nasjonalt. Videre blir utviklingen av Oslobarnehagen beskrevet, i tillegg til en kort presentasjon av de bydelene hvor undersøkelsen har foregått. For at funnene skal bli analysert bedre, inneholder oppgaven et teoretisk kapittel. Dette tar for seg kvalitet i barnehagen, demografi, formell kompetanse og kontingensteori.

Min undersøkelse har gitt mange spennende funn, til tross for at kun en hypotese ble bekreftet. Denne hypotesen var utgangspunkt for det viktigste funnet, at metodefrihet uten kompetanse er en risikosport for kvaliteten i barnehagen. I tillegg viser funnene at det er et ønske om metodefrihet, at tilliten er skjør mellom barnehagefeltet og beslutningsmyndigheten og at det finnes en vegring for kartlegging for barnehageansatte. Utenom oppgavenes problemstillinger og hypoteser, blir det presentert seks andre empiriske funn om metodefrihet.

Opgaven avsluttes med mine anbefalinger for at tillitsbasert styring av sektoren kan opprettholdes. Tillit er en forutsetning for metodefriheten.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
KAPITTEL 1 INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	8
1.3.1 <i>Metodefrihet</i>	8
1.3.2 <i>Kvalitet i barnehagen</i>	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	9
KAPITTEL 2 UTVIKLINGEN I BARNEHAGESEKTOREN.....	11
2.1 BARNEHAGEN FØR OG NÅ	11
2.2 UTVIKLINGEN AV BARNEHAGEN I OSLO	16
2.3 BYDELENE.....	18
2.3.1 <i>Bydel Alna</i>	18
2.3.2 <i>Bydel Nordre Aker</i>	20
KAPITTEL 3 METODEFRIHET I BARNEHAGEN	21
3.1 DEN OMDISKUTERTE METODEFRIHETEN	23
KAPITTEL 4 METODE OG UTVALG	28
4.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	28
4.1.1 <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	29
4.2 KVALITATIV INTERVJU.....	29
4.3 UTVALG.....	31
4.3.2 <i>Valg av respondenter</i>	32
4.3 ANALYSE OG TOLKNING AV INTERVJUDATA.....	33
4.4 STYRKER OG SVAKHETER VED DATAGRUNNLAGET	34
4.4.2 <i>Reliabilitet og validitet</i>	35
4.5 KRITISK REFLEKSJON	36
4.5.1 <i>Relasjon til forskningsfeltet</i>	37
KAPITTEL 5 TEORETISK FORANKRING OG VARIABLER	39
5.1 KVALITET	39
5.1.1 <i>Kvalitet i barnehagen</i>	40
5.2 DEMOGRAFI.....	44
5.2.1 <i>Oslo øst- vest</i>	44
5.3 KONTINGENSTEORIEN	48
5.3.1 <i>Omgivelsene</i>	49
5.3.2 <i>Størrelse</i>	50
5.4 KOMPETANSE.....	52
5.4.1 <i>Kompetanse i barnehagen</i>	52
5.5 OPPSUMMERING AV HYPOTESER.....	55

KAPITTEL 6 PRESENTASJON AV EMPIRISKE FUNN	56
6.1 HVA BETYR METODEFRIHET?.....	56
6.3 VARIABLER SOM PÅVIRKER SYNET PÅ METODEFRIHET	61
6.3.1 Demografi og metodefrihet	61
6.3.2 Omgivelsene og metodefrihet.....	63
6.3.3 Størrelse og metodefrihet.....	64
6.4 KVALITET OG METODEFRIHET	66
6.4.1 Kompetanse , kvalitet og metodefrihet.....	69
6.5 VIKTIGHETEN AV HVEM SOM BESTEMMER METODEN	71
6.7 OPPSUMMERING AV RESULTATER FOR HYPOTESENE OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	75
6.8 ANDRE FUNN.....	77
KAPITTEL 7 DRØFTING OG OPPSUMMERING	78
7.1 METODEFRIHET? JA, TAKK	78
7.2 HAR UTDANNINGSINSTITUSJONENE DEFINISJONSMAKTEN?	80
7.3 METODEFRIHET ER EN RISIKOSPOTT UTEN KOMPETANSE	81
7.4 TILLITSBRIST EN STOR UTFORDRING.....	83
7.5 ØNSKE OM HØYT LÆRINGSTRYKK PÅ VESTKANTEN.....	86
7.6 MOT TIL Å FORSKJELLSBEHANDLE ØSTKANTEN	87
7.7 ØNSKE OM METODEFRIHET ELLER VEGRING FOR KARTLEGGING?	88
7.8 VEIEN VIDERE.....	90
7.8.1 Mulig og viktige tiltak.....	91
LITTERATURLISTE	93
NETTRESSURSER.....	98
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	101

KAPITTEL 1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN

Debatten rundt metodefrihet er stadig tilbakevendende innen barnehagesektoren. Denne samfunnsdebatten har vært rettet mot både skole og barnehage, selv om de har ulikt samfunnsmandat er fellesnevneren at de begge er pedagogiske institusjoner. Barnehagen er også en del av utdanningsløpet, samtidig er barnehagen en særegen del av utdanningsløpet. Barnehage er for det første frivillig. Det er rett til barnehageplass for barn som fyller et år innen utgangen av oktober det året det er søkt om barnehageplass. Stortinget har også våren 2017 vedtatt at barn født i november skal få rett til plass, denne bestemmelsen trer i kraft fra august 2017. Det er opp til foreldrene om de vil benytte seg av denne retten. Barnehagen har videre sin egen formålsparagraf, rammeplan og pedagogikk. Hva som er et barnehagetilbud av god kvalitet, er bestemt av barnehagelovens formål. Formålet med barnehage har, helt fra den første barnehageloven i 1975, vært todelt. Barnehagen skal ivareta både omsorg, lek, læring og danning. Den har på den ene siden sosialt mål om å ivareta og trygge det enkelte barn her og nå, og på den andre siden et pedagogisk mål om å etablere et grunnlag for barns videre utvikling.

Tidligere direktør i Utdanningsdirektoratet (heretter Udir) Petter Skarheim hadde en oppsummerende beskrivelse av interessen for barnehagesektoren de senere årene i ”*Udir-magasinet*” (2014):

”Det er mange grunner til den store interessen for barnehagefeltet. En god barnehagepolitikk er et politikkers «Kinderegg», og gir deg minst «tre i en»:

- *En barnehage av høy kvalitet er viktig for en god barndom og for omsorg, lek, vekst og utvikling.*
- *God og riktig omsorg gir lærende barn. En god barnehage kan forebygge frafall i skolen.*
- *Barnehagene gjør det mulig for småbarnsforeldre å jobbe.”*

Det har skjedd en dreining i debatten om barnehagesektoren fra å handle om antall barnehageplasser til å omhandle kvaliteten og innholdet i barnehagen. I 2015 kom OECD med rapporten ”Early Childhood Education and Care Policy Review, Norway.” om kvaliteten i norske barnehager. OECD peker på at Norge har lyktes med å få tilnærmet full

barnehagedekning, men at kvaliteten og innholdet i barnehagene varierer mye. OECD - rapporten sin konklusjon sammenfaller langt på vei med de pågående forskningsprosjektene ”Blikk for Barn” og ”GoBan” som er igangsatt av Høgskolen i Oslo og Akershus. På bakgrunn blant annet OECD sine funn ønsket regjeringen å legge frem en ny stortingsmelding om kvalitet i barnehagen.

Da regjeringen la frem St.meld. 19 “*Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*” våren 2016, ble det umiddelbart ny debatt om kvalitet og metodefrihet. Regjeringen ønsket å sette kvalitet i barnehagen på dagsorden, og uttalte følgende på regjeringen.no (11.03. 2016): ”*Regjeringen har klare ambisjoner om å utvikle innholdet i barnehagetilbudet slik at alle barn får et tilbud av god kvalitet*”. I stortingsmeldingen la regjeringen frem mange tiltak for å oppnå sine mål for å heve kvaliteten i barnehagen. Det var spesielt språknormen og nasjonalt førskoleopplegg av tiltakene regjeringen la frem, som på nytt vakte liv i debatten om metodefrihet og hva kvalitet i barnehage er. Meldingens innhold vakte sterke reaksjoner blant barnehagelærere og fagfolk som mente forslagene innebærer et retningsskifte og et brudd med norsk barnehagetradisjon. Noen av disse barnehagelærere og fagfolkene dannet ”*Barnehageopprøret 2016*”. Gruppen ”*Barnehageopprør 2016*” har laget en åpen facebookgruppe for alle, foreldre, familie, barnehagelærere og andre fagpersoner. Dens uttalte hensikt er at gruppen er for dem som ikke ønsker at barnas barnehageliv skal styres, måles og veies fra politisk hold. Deres formål er å påvirke barnehagepolitikken i en retning basert på en felles forståelse om at barnas liv i barnehagen skal være på barnas premisser. Dette ”opprøret” førte også til debatter i de ulike politiske partiene. Da St.meld. 19 ble lagt frem for Stortinget 07.06.16 ble det vedtatt følgende (Stortinget.no,795): ”*Stortinget ber regjeringen om å ikke utarbeide veiledende norm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen.*”. Forslaget om førskole ble det ikke fattet vedtak på i Stortinget. Ny rammeplan for barnehager har vært på høring fra 20.oktober 2016 til 20.januar 2017. Høringen bidro til at metodefriheten igjen ble satt på dagsorden, men i en annen form enn ved St.meld.19. Den 24. april 2017 ble ny rammeplan for barnehager vedtatt med ikraftsettelse fra 1 august 2017.

Den aktuelle barnehagediskusjon handler om hvordan kvalitet i barnehagen skal måles/vurderes, og hvordan slik vurdering kan gi grunnlag for kvalitetsutvikling. Barnehager er pålagt å drive kvalitetsvurdering og utviklingsarbeid, men det er opp til

barnehageeier å avgjøre hvordan dette skal foregå. Det er i dette skjæringspunktet debatten om metodefrihet og ulike syn og tolkninger pågår.

1.2 PROBLEMSTILLING

Med bakgrunn i temaet vil jeg se nærmere på de ulike synene på metodefrihet og hvordan metodefriheten påvirker kvaliteten i barnehagen. Denne oppgaven vil ha følgende problemstillinger:

1. I hvilken grad er det variasjon i synet på metodefriheten?
2. Finnes det variabler som påvirker synet på metodefriheten?
3. Fremmer eller hemmer metodefriheten kvaliteten i barnehagen?

Oppgaven har noen avgrensninger. Listen over variabler er nesten utømmelig. Den første avgrensningen er derfor i utvalg av variabler. Oppgaven handler primært om følgende variabler; demografi, størrelse, omgivelser, kompetanse og kvalitet.

Den andre avgrensningen i oppgaven er i forhold til variabelen demografi. I hovedsak vil dette omhandle demografi i Oslo og Oslos øst- vest utfordringer, ikke andre byer i Norge.

Den siste avgrensningen i oppgaven er at den primært omhandler metodefrihetens påvirkning for kvaliteten i barnehagen. Med denne avgrensningen fører det til at andre faktorer som kan påvirke barnehagekvaliteten ikke omtales i stor grad.

1.3 BEGREPSAVKLARING

For å ha en felles forståelse er det viktig å definere sentrale begrep. I dette avsnittet vil det bli gitt forklaring på begrepene metodefrihet og kvalitet i barnehage

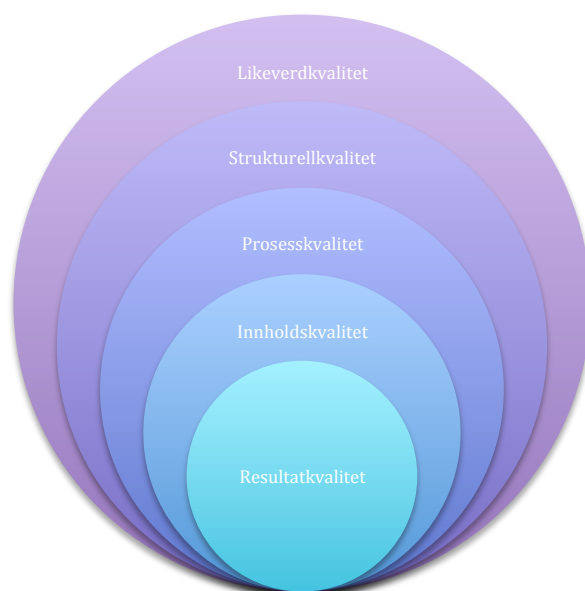
1.3.1 Metodefrihet

I denne oppgaven legger til grunn at metodefrihet handler om frihet til å velge fremgangsmåte. Metodefrihet er lærerens autonomi og pedagogiske skjønn som skal danne grunnlaget for valg av pedagogikk og metode. Det er forstått som frihet til at barnehagelærerne selv kan velge det de har tro på. Oppgaven definerer metodefrihet slik Hennem og Østrem (2015, s.128) skriver: ”*Metodefriheten er profesjonene frihet til å vurdere hvilke metoder og arbeidsmåter som er best egnet til å nå målene som er satt for virksomheten*”

1.3.2 Kvalitet i barnehagen

NOU ” Til barns beste” (2012, s.1) definerer kvalitetsbegrepet slik: *”Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldre og samfunnets uttalte og underforståtte behov.”* Denne vide definisjonen ligger som et grunnlag for oppgavens syn på kvalitet.

For å få en dypere forståelse av hva kvalitet i barnehage er blir den ofte beskrevet i flere dimensjoner. Oppgaven tar utgangspunkt i Guldbrandsen og Eliassen (2013) sin modell, men har i tillegg tatt med likeverdskvalitet dimensjon som finnes i en rekke av Fafo sine rapporter. De ulike dimensjonene vil bli ulikt vektlagt og beskrevet i kapittel 5. Med utgangspunkt i Guldbrandsen og Fafo sine dimensjoner får man følgende modell:



1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING

Oppgaven består i alt av syv kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for oppgave, hovedinnretning, problemstillinger og disposisjon. Samt det blir gjort en kort begrepsavklaring på oppgavens kjernebegrep; metodefrihet og kvalitet

Kapittel to er viet til barnehagens samfunnsutvikling. I dette kapittel blir den nasjonale utviklingen av barnehagene brekrevet. I tillegg ser jeg spesifikt på Oslo kommune fra 2010. Kapitlet avsluttes med en kort presentasjon av barnehageområdet i Bydel Alna og Bydel Nordre Aker.

Kapittel tre omhandler metodefrihet. I dette kapitlet ser jeg på hva metodefrihet er og debatten rundt fenomenet. Avslutningsvis er det en kort presentasjon av tre ulike hovedsyn på metodefriheten.

Kapittel fire er oppgavens metodekapittel. Her viser jeg hvilke valg som er gjort med hensyn til forskerdesign og metoder.

Kapittel fem er et teorikapittel. Her går jeg i dybden på den konstante variabelen som i denne oppgaven er kvalitet i barnehage. Teorien i kapitlet forankrer også de uavhengige variablene. Disse uavhengige variablene beskrives gjennom demografiteori og kontingensteori. På bakgrunn av disse teoriene utleder jeg hypoteser som senere i oppgaven skal være til hjelp for å tolke eventuelle ulike syn på metodefrihet.

I Kapittel seks presenteres de empiriske funnene. Her vil jeg bruke intervjuguiden som utgangspunkt for presentasjonen. Videre vil jeg ved hjelp av de uavhengige variablene og hypotesene vise de eventuelle synene i det empiriske materialet. Jeg vil i tillegg si noe om de uventete funnene.

Kapittel syv er viet til oppsummering og konklusjon av funn. Jeg vil avslutte kapitlet med å drøfte tanker om veien videre.

KAPITTEL 2 UTVIKLINGEN I BARNEHAGESEKTOREN

I dette kapitlet blir det sett nærmere på utviklingen som har skjedd i barnehagesektoren nasjonalt. Videre vil det bli en presentasjon av Oslobarnehagene fra 2010 og frem til i dag. Avslutningsvis blir det gitt en beskrivelse av bydel Alna og bydel Nordre Aker, der min undersøkelse er gjort

2.1 BARNEHAGEN FØR OG NÅ

I dag er barnehagevirksomhet en sentral del av velferdsstaten som de aller fleste familier med barn i førskolealder benytter. Det dreier seg likevel om et relativt nytt tilskudd til velferdsstaten og utdanningsløpet. Den første barnehageloven ble vedtatt så sent som i 1975, fulgt av den første rammeplanen for barnehagen som ble vedtatt litt over 20 år senere, i 1996.

I 1837 åpnet Norges første daginstitusjon for barn under skolealder i Trondheim. Institusjonen ble kalt barneasyl. Årene etter ble det etablert barneasyl både i Christiania og i Bergen. Institusjonen var beregnet for barn fra 2 år. Oppholdet var gratis og gav undervisning i skriving, kristendom, skomakerfag og håndarbeid som veving, strikking og hekling. Asylmoderen var gjerne en enke som hadde erfaring som mor. I 1892 ble det i Christiania vedtatt instruks for asylenes bestyrerinne og hvorledes personalet skulle opptre ovenfor barna. Mål og innhold var klart formulert: ”*Asylene skulle gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse. Asylet skulle ta hånd om barn av fattige og andre der foreldrene ikke greide å gi omsorg selv.*” (st. melding 41, 2010, s.111). Barneasylet hadde sin opprinnelse i England og ble etablert ”for å bekjempe fattigdommen og oppdra de ”lavere klasser” i samfunnet”, (Blom, 2004 s. 20).

Frelsesarmeen opprettet rundt år 1890 barnekrybber for de aller yngste barna. Ved slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet ble de første norske Frøbel-inspirerte barnehagene etablert. Med et ”*helhetssyn på oppdragelse og undervisning skulle hjemmet være forbilde for institusjonen, og både hode, hånd og hjertet skulle utvikles*” (Blom, 2004 s.24). Disse barnehagene ble ofte drevet av ugifte kvinner, gjerne i privat regi. Barnehager for borgerskapet var oftest korttidsbarnehager, barnehager for arbeiderklassen var oftest heldagsbarnehager. Rundt 1920 ble barneasylene delvis avviklet og noen av dem ble

omorganisert til barnehager og daghjem. Barnehagene i denne perioden var åpne i fire til fem timer daglig og var ledet av utdannet personale. Daghjem var åpne i åtte til ni timer daglig og hadde ikke krav til utdanning for personalet. Daghjemmene fikk økonomisk støtte fra kommunen. Dagingstusjoner for barn ble første gang hjemlet i pleiebarns- og barneforsorgsloven i 1947 og i barnevernsloven i 1953. Forskrifter om dagingstusjoner for barn ble fastsatt av Sosialdepartementet i 1954.

Den 6. juni 1975 fikk Norge sin første lov om barnehager. Den omfattet barnehager definert som *”en pedagogisk tilrettelagt virksomhet på dagtid for barn under skolepliktig alder og for barn på tilsvarende modningstrinn”*. Formålet med loven ble definert slik: *”[...] å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse med og i samarbeid med barnas hjem”*. Loven etablerte en ramme for datidens ulike tilsyns-, omsorgs- og læringstilbud til barn i førskolealder. På det tidspunktet var det kun en liten del av førskolebarna som var innom barnehage før skolestart. Barn i førskolealder ble i hovedsak tatt hånd om av mødre hjemme.

Kvinnens yrkesdeltakelse økte, og med det økte også behovet for barnehager. Fram mot 2005 økte andelen barn i barnehage. Det har de siste ti årene først og fremst vært en økning i bruk av barnehage blant barn under 3 år. Nesten alle barn går i barnehage før skolestart. I følge Statistisk sentralbyrå (heretter SSB) sine tall for 2015 var overkant av 90 prosent av alle 1- 5-åringene i barnehage. Dette gjelder også for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Økningen i andel barn i barnehage gjennom 1980- og 90-tallet hadde utvilsomt sammenheng med at kvinner i økende grad tok utdanning og ønsket å være yrkesaktive, også i småbarnsfasen. Barnehageutbyggingen kom i praksis haltende etter denne utviklingen. Lars Gulbrandsen (2007, s. 54) skriver: *«I norsk sammenheng er det misvisende å påstå at velferdsstaten har lagt til rette for likestilling i arbeidslivet. Barnehagetilbudet er ikke blitt lagt til rette, men snarere blitt tvunget fram av mødre som ønsket å være yrkesaktive.»*

En viktig årsak til at barnehagetilbudet måtte tvinges fram, er at dette brøt med det som var dominerende tilnærming til hva som er best for barn i førskolealder. Det beste for barn i førskolealder var, mente man, å være hjemme med mor. I stortingsmelding nr.17 *”Barns oppvekstkår”* (også kalt *”Barnemeldingen”*) fra 1977 vektlegges to historiske utgangspunkter som grunnlag for barnehagevirksomheten: Det sosiale, knyttet til at religiøse

og humanitære organisasjoner ble i praksis, i de første to tiårene etter krigen, betraktet som en type barnevernstiltak, et tiltak som skulle kompensere for at barn av ulike årsaker ikke kunne være hjemme hos mor. Dette var en tilnærming til barnehage som holdt seg til inn på 1970-tallet. Barnehage var først og fremst et kompenserende omsorgstiltak. Det er først det siste tiåret at barnehage i økende grad blir forstått som et første frivillig trinn i utdanningsløpet.

Barnehagens formål er fortsatt både omsorg og utvikling, men vekten har forskjøvet seg i retning av utvikling. Dette har skjedd parallelt med økningen i andel barn i barnehage. Samtidig har barnehagen som institusjon endret karakter. Barnehagene var, fra utbyggingen startet, et svært desentralisert tiltak. Kvalitet og faglighet i tilbudet ble langt på vei definert i hver enkelt barnehage.

Fra 1996, og etablering av den første rammeplanen for barnehagens innhold, har det vært en nasjonal plan for barnehagens innhold. I 2006 skjedde det en betydningsfull endring for barnehagene ved å bli overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen blir nå sett på som en del av utdanningssystemet. Det kom en revidert rammeplan. Den er kortere enn utgaven fra 1996, men supplert med 11 temahefter. Dagens rammeplan er opprinnelig fra 2006, men ble supplert med noen endringer 2011. Høsten 2016 og våren 2017 har rammeplanen vært under full revisjon. Etter en lang prosess fra Kunnskapsdepartementet ble ny rammeplan vedtatt 24. april 2017. Den nye rammeplanen trer i kraft fra 1. august 2017. Rammeplanen angir likevel, som begrepet indikerer, først og fremst en ramme for virksomheten i den enkelte barnehage. Den gir større frihet til lokale myndigheter, barnehageeiere og til styrer og ansatte i den enkelte barnehage enn det læreplanen i skolen gjør.

Barnehager har også på eiersiden, helt fra starten av, skilt seg grunnleggende fra skoletilbudet. Innslaget av private eiere er stort. De private var i utgangspunktet i hovedsak frivillige organisasjoner og i noen grad enkeltpersoner, mens det i dag også er et innslag av kommersielle aktører som gir barnehagetilbud. Det er foreninger, aksjeselskap, stiftelser, ansvarlige selskap, andelslag, eiereforetak og «annet». Aksjeselskap og andelslag er de to dominerende eieformene (Gulbrandsen og Eliassen, 2013). Alle barnehager må følge barnehagelov og rammeplan, utover de lovpålagte minstekravene har offentlige

myndigheter ingen styringsrett over den private delen av barnehagetilbudet. Denne spesielle styring det offentlige har med private barnehageeiere må sees i en sammenheng.

Barnehageplassen, både tilgjengelighet og kvalitet, er et offentlig velferdsgode og kommunes ansvar, samtidig leveres godet omtrent i halvparten av tilfellene av en privat bedrift som må forholde seg til ”kontrakten” med kommunen om hva som skal leveres og hva det skal koste. Det går ingen direkte beslutningslinje fra kommunen som ansvarlig for barnehagetilbudet, og ut til barnehagestyrer og eier i private barnehager. Barnehagesektoren har dermed et lang mer komplisert aktørbilde enn for eksempel skolesektoren.

I 2009 kom den første stortingsmeldingen, St.meld. 41 Kvalitet i barnehage, hvor barnehagene for alvor ble innlemmet i utdanningspolitikken. Innlemmingen ble gjort slik: ”*En gjennomgående målsetning for regjeringens utdanningspolitikk har vært å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter til læring, og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte. Dette er viktig for at den enkelte skal ha mulighet til å realisere sine evner, for å skape en trygg fremtid og for at vi som samfunn skal få den kompetansen vi har behov for. Et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring.*” (ibi, s. 5)

Barnehagene er nå etablert som en del av utdanningssystemet, men som tidligere nevnt en særskilt del av utdanningssystemet, preget av frivillig deltagelse, egen formålsparagraf, lovverk og rammeplan, stort rom for lokal variasjon med sin egen pedagogikk. Ifølge SS i 2015 er det ni av ti barn i alderen 1-5 år som går i barnehage. Men hva slags barnehage, varierer.

Utviklingen innen barnehagesektoren har vært stor. De siste ti årene har det skjedd en rivende utvikling. For å få en oversikt har jeg laget en tidsmodell, som viser hva som skjer og når det skjer.

1800-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1837: Første barnalsyl åpner i Norge. Det var i Trondheim • 1838: Christiania (Oslo) åpner sitt første barneasyl • 1841: Bergen fikk barneasyl
1920-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1923: Fellestrådet for Barne- og Ungdomsforsorg blir stiftet • 1925: Det første nordiske barnehagemøte blir holdt i København
1930-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1934: En forening for småbarnspedagoger blir dannet. • 1937: Det nordiske barnehagemøte holdes i Larvik
1940-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1946 • Sosialdepartementet oppretter to barnevernsinspektørstillinger • Barnehagekretsen dannet, et samarbeid mellom flere organisasjoner, var opptatt av barnevern og barnehagesaken • 1947: Daværende Sosialdepartement fikk kontrollmyndighet og godkjenningsrett for barnehagene.
1950-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1951: Samordningsnemnda kom med sin innstilling som foreslo at barnehagene skulle legges under Kirke- og undervisningsdepartementet. • 1953: Lov om barnevern av 17. Juli 1953 med forskrifter av 1954, regulerte barnehager, barnekrybber og daghjem • 1958: Barne- og familiedepartement overtok ansvaret for barnehagene og barnehagene var dermed forankret i familiepolitikken.
1960-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1968: På slutten av 1960-tallet skjer det store samfunnsmessige forandringer. En kvinnefrigjøring med politiske konsekvenser også for barnehagene. Flere kvinner går ut i jobb, og fødselspermisjon utvides.
1970-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1972: Daginstitusjonsutvalget nedsatt i 1969 foreslo å se daginstitusjoner i sammenheng med grunnskolen (førskoler) • 1975: Stortinget vedtar den første lov om barnehager • 1977: St.meld nr 17 "barns oppvekstvilkår"
1980-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1982: Forbruker- og administrasjonsdepartementet utarbeidet håndboken; <i>Måltrett arbeid i barnehagen.</i> • 1984: Barnehagene får en kristen formålsparagraf • 1987: Med St.meld. nr 8 (1987-88) Barnehagen mot år 2000 ble det større fokus på barnehagens innhold.
1990-tallet	<ul style="list-style-type: none"> • 1991: En betydelig hendelse for barnehagen denne perioden var at FN's barnekonvensjon ratifiseres av Norge og det er med på å styrke barns rettslige stilling i samfunnet. • 1995: Ny lov om barnehage • 1996: Barnehagen får sin første rammeplan • 1997: Reform 97. Skolestart blir senket fra syv til seks år • 1999: St.meld.nr.27(1999-2000): Barnehagen til beste for barn og foreldre.
2000-2005	<ul style="list-style-type: none"> • 2002: Barnehageavtalen. Flere partier på Stortinget inngår en avtale for finansiering og styring av barnehagesektoren • 2005: kommer det en revidert utgave av barnehageloven fra 1995.
2005-2010	<ul style="list-style-type: none"> • 2006 • Barnehagene blir overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet • Det kom revidert rammeplan • 2007 • NOU; Formål om framtida – Formål for barnehagen og opplæringen. • Stortingsmelding nr. 16; ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslanglæring. • 2009 • Lovfestet rett til barnehageplass. • Stortingsmelding 41; om kvalitet i barnehagen.
2010-2017	<ul style="list-style-type: none"> • 2010: • Ny formålsparagraf • NOU Med forskertrang og lekelyst • 2011: på bakgrunn av ny formålsparagraf blir rammeplanen revidert. • 2012: NOU til barns beste • 2013: Stortingsmelding 24 om fremtidens barnehage • 2015: OECD – Rapport om undersøkelse av Norges barnehagepolitikk 2015 • 2016: • Endringer i barnehageloven på bakgrunn av Prop L33 • Stortings melding 19 " Tid for Lek og læring" • 2017: Vedtatt ny rammeplan for barnehager.

2.2 UTVIKLINGEN AV BARNEHAGEN I OSLO

I Oslo kommune har det også skjedd store endringer når det gjelder barnehagesektoren de siste årene. Siden 2010 har fokuset på barnehagene økt i styrke for hvert år. Det som allikevel har hatt størst innvirkning på barnehagene de siste årene er byrådsskiftet i 2015. Oslo gikk fra 18 år med borgerlig styre til å bli styrt av venstresiden i politikken. Det medførte en endring av kurs både når det gjelder visjoner og tiltak.

Tallene fra Udir sin rapportportal BASIL (2015) viser at Oslo har i 756 barnehager, hvorav er 324 kommunale og 432 er private. Den gjennomsnittlige størrelsen på en barnehage i Oslo er 49 barn. Det betyr at det er mange små barnehager også i Oslo, men Oslo huser også landets største barnehager. Margarinfabrikken barnehage (bydel Sagene) består av to bygg, med til sammen 478 barn, mens Kverndalen (bydel Gamle Oslo) har 399 barn. I likhet med de fleste andre store barnehager, er begge disse kommunale og relativ nyetablerte.

I 2010 vedtok en styringsgruppe for Prosjekt Oslobarnehagen med kommunaldirektør Bente Fagerli i Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning i spissen, mandatet for Prosjekt Oslobarnehagen. Prosjektet var rammen for satsing på kvalitet i barnehagen i Oslo, og formulerte en visjon om at Oslobarnehagen skulle bli *”landets beste barnehage”*. Hovedmålet for prosjektet var *”å styrke kvaliteten i barnehagen og spesielt styrke barnehagen som læringsarena”*. Som det framgår av målet, har Prosjekt Oslobarnehagen særlig fokusert på resultat kvalitet. Det henger ikke minst sammen med det faktum at Oslo er en by med en mangfoldig befolkning, der mange barn møter til skolestart uten å kunne tilstrekkelig norsk til å kunne klare seg uten ekstra språkstøtte i undervisningen. I byrådsmeldingen Økt kvalitet og styrket læringsarena fra 2012, er dette eksplisitt formulert som at *”Byrådet har som mål at det skal være høy kvalitet og likeverdig tilbud i Oslos barnehager, og at alle barn skal kunne norsk før skolestart”*. Fra 1. august 2015 har arbeidet med kvalitet i barnehagen blitt innlemmet i den nyopprettede Seksjon for barnehage i Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning, og Prosjekt Oslobarnehagen er lagt ned. Arbeidet i prosjektet er videreført inn i den nye seksjonen.

Å skape et likeverdig tjenestetilbud i en by med store økonomiske forskjeller og etnisk og kulturelt mangfold, er et sentralt mål for Oslobarnehagen. Dette er forsøkt

oppnådd ved innføringen av en rekke ulike standarder for pedagogisk arbeid på rammeplanens områder, som overgangen barnehage-skole, språkmiljø, og samarbeid barnehage-barnevern, for å nevne noen. Standardene er tenkt som minimumsstandarder, og skal slik etablere en felles minstestandard for hva foresatte kan forvente av en kommunal barnehage i Oslo, uavhengig av hvor i byen barnehagen befinner seg. Det er videre laget en mal for pedagogisk årsplan som alle kommunale barnehager må følge. Private barnehager omfattes ikke av disse kvalitetsstandardene, da kommunen som barnehagemyndighet ikke har anledning til å stille kvalitetskrav til private barnehager utover det barnehagene er forpliktet til gjennom rammeplan og barnehageloven. Samtidig viser enkelte undersøkelser som har kartlagt ulike sider ved barnehagevirksomheten i Oslo, at det er forskjeller i private og kommunale barnehagers strukturelle rammebetingelser. Det er for eksempel ulik mulighet til å sette inn vikar ved sykdom hos personalet – de private har større mulighet til dette (Bråten mfl., 2014). Og i kommunale barnehager bruker styrer mindre tid på pedagogisk ledelse og mer tid på administrativ, sammenlignet med private (Haakestad mfl. 2015).

I rapporten Tidsbruk, rapportering, ledelse (Haakestad mfl. 2015) blir kvalitetsarbeidet i Oslo kommune betegnet som en ”*kvalitet- ovenfra-strategi*”. Betegnelsen sikter til at Oslo kommune siden 2010 primært har drevet kvalitetsarbeid ved å intensivere styringen av sektoren gjennom standardisering av pedagogiske rutiner og økte rapporteringskrav. Dette i motsetning til et mer profesjonsstyrt kvalitetsarbeid, der kvaliteten søkes bedret primært gjennom å styrke ansattes kompetanse. I 2015 bevilget byrådet 100 millioner kroner til kompetanseheving i Oslobarnehagen, hvilket betyr at Oslo nå i større grad kombinerer ulike kvalitetsstrategier.

Etter kommunevalget i 2015 ble det politisk skifte i Oslo, og man har fått et nytt byråd bestående av AP, SV og MDG. Det har også betydning for styringen av barnehagesektoren. Det nye byrådet ønsker å fortsette med ulike standarder for kvalitet, men ønsker samtidig å legge mer ansvar på pedagogene i barnehagene når det gjelder kvalitetsarbeidet. Flere av standardene har fått nytt innhold, og det en annen vektlegging av temaene i standardene. Det kommer tydeligst frem i språkarbeidet. Byrådet la i 2016 frem en ny ”*Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling*”. Standarden innebærer blant annet at Oslo kommune gikk bort fra kartlegging av alle barn, og at medarbeidere i barnehagen var pålagt

ett bestemt kartleggingsverktøy. I stedet ble det innført at alle barnehager skal ha en plan for observasjon, vurdering og støtte til det enkelte barns språkutvikling, og de barna som pedagogen vurderer har behov for ekstra språkstøtte skal kartlegges.

I budsjettforslag for 2017 foreslår byrådet å innføre ”tillits og handlingsrom” som et av tre prinsipper for styring av barnehagen og skolen i Oslo. Byråd for oppvekst og kunnskap Tone Tellevik Dahl uttalte til bladet ”Utdanning” 03.11.16: ” *Vi kan ikke nå økte politiske ambisjoner gjennom mer kontroll og mer standardisering, og vi kan ikke øke forventninger til barnehagen og skolen uten samtidig gi økt myndighet og handlingsrom.*” Byråden mener at politikerne ikke skal legge seg opp i hvilke metoder lærerne bruker, og er opptatt av at lærerne skal ha og ta ansvar for hvilken metoder de bruker.

2.3 BYDELENE

Oslo kommune er delt inn i 15 bydeler. Hovedoppgavene til bydelene er å forvalte, ivareta og drive sosial-, eldre- og primærhelsetjenesten. Alle de 15 bydelene har en egen bydelsadministrasjon som forbereder saker for bydelspolitikere og iverksetter det som besluttes. Barnehagene i Oslo er delegert til bydelsnivå. Dette innebærer at hver enkel bydel har frihet til hvordan organiseringen av barnehagene skjer. I Oslo vil det derfor finnes mange ulike styringsmodeller. Hver bydel har ”sin” barnehagemyndighet som skal i påse og ivareta bydelens regelverketterlevelse av barnehageloven. Intervjuobjektene i oppgaven kommer fra to av bydelene, Alna og Nordre Aker.

2.3.1 Bydel Alna

Bydel Alna er en administrativ bydel i Oslo kommune. SSB viser at ved inngangen til 2014 hadde bydel Alna 48 300 innbyggere. Omkring halvparten har etnisk minoritetsbakgrunn. Bydelen har innvandre og norskfødte med innvandrerforeldre fra 151 forskjellige land og selvstyrte områder. Med stadig større etnisk befolkningsmangfold møter ansatte i barnehagene en mer sammensatt brukergruppe enn tidligere.

I bydelen er det ifølge Udir sin rapportportal BASIL (lesedato 28.11.2016) 56 barnehager, hvorav er 33 kommunale, 23 er private. Av de 2648 barna som går i barnehagene, er 1632 minoritetsspråklige. Det vil si at 61.6% av barn som går i barnehagen er minoritetsspråklige.

Til sammenligning utgjør minoritetsspråklige barn 15 prosent av alle barnehagebarn på landsbasis, i følge SSB sine endelige tall for 2015. Alna innførte gratis kjernetid for 4- og 5-åringer i 2007. I følge tall fra SSB er det fra 2006 til 2009 økning i andelen minoritetsbarn med barnehageplass i alderen 0-5 år fra 49 til 60 prosent, mens dekningen blant alle barn i alderen 0-5 år økte fra 56 til 59 prosent i samme periode.

Barnehagene jeg har besøkt i bydelen forteller om en sammensatt barnegruppe når det gjelder etnisitet og sosioøkonomisk bakgrunn. Barns språkferdigheter omtales som en stor utfordring. Språket er ikke tilstrekkelig til å greie seg gjennom utdanningsløpet. I likhet med barna utgjør foresatte en sammensatt gruppe. De fleste av bydelens barnehager har foresatte som representerer stor variasjon med tanke på utdanning og inntekter. Begge barnehagene har foreldre som snakker lite eller ikke noe norsk.

En endring som påvirket barnehagene var utviklingen av ny ledelsesmodell i kommunen fra 2006, der man innført det som kalles tonivåkommune. For barnehagene innebar dette en overgang fra den tradisjonelle styrermodellen til en modell der lederne i flere barnehager dannet team, med en enhetsleder på toppen. I 2006 ble det i alt seks lederteam, som består av en enhetsleder og fagledere (tilsvarende styrer). Lederteamet har felles ansvar for driften og for barnehage tilbudet i enheten. Styrermodellen var basert på at hver styrer hadde ansvar for sin barnehage. Lederteamet skulle dele på arbeidsoppgaver, og hver enkelt fagleder skal ha kontakt med flere barnehager, selv om den enkelte stort sett har kontor i en av barnehagene og også har personalansvaret for denne. I 2012 var det en endring av barnehagene, modellen var den samme men man fikk større og færre lederteam.

Lederteamene ble da halvert i antall. Det ble ytterligere justert i 2015 til to barnehageenheter. I forbindelse med budsjettet i 2013 ble det vedtatt å kutte to årsverk i stillingskategorien fagleder/daglig leder, i bydelens kommunale barnehager. I 2016 var det på nytt en omorganisering. Det var en gjennomgang på nytt av enhetsmodellen med lederteam som bydelens årsberetning (2015) beskriver. Antall barnehageenheter ble redusert til en. Nytt i denne omorganiseringen var at det og at det ble opprettet to lederstillinger mellom enhetsledere og fagledere, som rettes inn mot fag og kvalitetsutvikling, HMS og innovasjon.

2.3.2 Bydel Nordre Aker

Bydel Nordre Aker har 49 337 innbyggere i følge Oslo kommune sin nettside. Bydelen består av en sammenslåing mellom områder som tradisjonelt hører til både vestkanten og østkanten. I statistikkbanken fra SSB ser man at totalt er 61.8% av personer fra 16 år og over som har utdanningsnivå fra universitet og høyskole, Til sammenligning er det 49% som er gjennomsnittet på dette utdanningsnivået for Oslo . Kombinert med de høye boligprisene og det høye inntektsnivået er de gamle østkanstrøkene i bydelen ganske atypiske.

I bydelen er det ifølge Udir sin rapportportal BASIL for 2015 (lesedato 28.11.2016) 82 barnehager, hvorav 19 er kommunale, 63 er private. Av de 3757 barna som går i bydelens barnehager er 432 minoritetsspråklige. Det vil si at 11,5% av barn som går i barnehagen er minoritetsspråklige.

I 2012 ble bydelens barnehager omorganisert i fire barnehageområder og et nettverk. Hvert område ledes av et lederteam bestående av en områdestyrer og primærstyrere. Lederteamet har felles ansvar for ledelse og utvikling av sitt område. I tillegg kommer de byomfattende barnehagene. Omorganiseringen ble evaluert i 2012 og igjen i 2013. Det ble utarbeidet en sak til Kultur- og oppvekstkomiteen, samt Bydelsutvalget på bakgrunn av denne evalueringen. Konklusjonen fra evalueringen i 2013 var at både områdeorganiserte barnehager, og barnehager organisert i nettverk hadde en høy fornøydhetsgrad og i 2015 ble alle kommunale barnehager, med unntak av de byomfattende barnehagene organisert i til sammen fem områder. Hvert område har en Områdestyrer som har overordnet ansvar for 3 til 4 barnehager. I tillegg har hver barnehage en styrer som fungerer som daglig leder både økonomisk, pedagogisk, personal og administrativt.

KAPITTEL 3 METODEFRIHET I BARNEHAGEN

Metodefrihet er først og fremst et fenomen fremfor et kunnskapsbegrep. For å vite litt mer om metodefrihet er det hensiktsmessig å se nærmere på begrepet metode. I det Store Norske Leksikon står det følgende om begrepet metode: *”Det å følge en bestemt vei mot et mål, forskning”* Videre står det: *”Metode, planmessig fremgangsmåte, især i vitenskap og filosofi, gjerne grunnet på regler og prinsipper.”*

Ut fra hva det blir skrevet om metode, er det grunnlag for å si at metodefrihet kan betegnes som en frihet til å velge fremgangsmåten.

Metodefriheten ble omtalt i St.meld 41 (2008-2009) ”Kvalitet i barnehage”. Der står det følgende: *”Rammeplanen gi overordnende føringer om hva som skal planlegges, dokumenteres og vurderes, hvem som skal delta og formålet med dette arbeidet. Innenfor disse rammene står den enkelte barnehage fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. Prinsippet om metodefrihet bygger på tillit til at det pedagogiske personalet gjennomfører arbeidet i tråd med oppdatert kunnskap om barn og barnehager”*

Barnehagens metodefrihet kommer til uttrykk i gjeldende rammeplan (2011 kapittel 4):

”Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov”

Hennum og Østrem (2016, s 128) sier følgende om metodefrihet: *”Metodefrihet er profesjonens frihet til å vurdere hvilke metoder og arbeidsmåter som er best egnet til å nå målene som er satt for virksomheten. Det er midlertidig viktig å understreke at metodefrihet er noe annet enn full frihet til å handle etter eget forgodtbefinnende. Profesjonens frihet er forbundet med ansvar, fordi den er rammet inn av forpliktelser”.*

Med bakgrunn i styringsdokumentene og Hennum og Østrem kan man si at metodefriheten ligger tett opp til barnehagelærerens profesjon. Barnehagelærere er i følge Østrem (2016) en profesjonell yrkeskategori som skal utføre oppgaver på vegne av samfunnet. Den er slik forpliktet til å ivareta samfunnets interesser, og hensynet til barnets beste skal være grunnleggende for profesjonsutøvelsen. Barnehagen er en samfunnsinstitusjon og barnehagelærers profesjonsutøvelse handler om å realisere et mandat innenfor en politisk

og forvaltningsmessig kontekst. Konteksten for diskusjonen om kvalitet i barnehagen og barnehagelærens profesjonelle mandat er trender som strekker seg utover barnehagen som nye styringsformer og nye ideologiske trender. En av de mest kjente og til dels mest utbredte er New Public Management (heretter NPM). Det er ikke nødvendig å gi en fullstendig beskrivelse her, men kort fortalt er det et mål å effektivisere offentlig sektor ved hjelp av styringsprinsipper fra privat sektor. NPM regnes ofte som motsats til byråkratisk eller fagstyrt ledelse. Et grunnprinsipp i NPM er at mer markedsorientering innenfor offentlig sektor vil lede til et mer kostnadseffektivt tilbud av offentlige goder. Gulliam og Gulløv (2015) antyder at selv om staten fastsetter det overordnede innhold, som for barnehagen, er innholdet likevel under debatt og endres kontinuerlig.

Barnehagelærerprofesjonen har historisk sett hatt stor frihet til å velge arbeidsmåter og som er tilpasset barnet og barnegruppa, med basis i profesjonens egen fagtradisjon (Korsvold, 1997). Formuleringer som kunne representere et svært mangetydig innhold, eller som i mindre grad var definerte, ble overlatt til det som den gang het førskolelærer. Politisk uklarhet og ambivalente holdninger til barnehagen gjenspeilte seg også i formuleringer om barnehagen som pedagogisk institusjon. Ved inngangen til 1970 –årene var det tydelig. Det oppstod et tomrom som aktive yrkesorganisasjoner kunne fylle. Et eksempel på dette var at sekretær for førskolelærernes organisasjon inntok en sentral plass i det første Daginstitusjonsutvalget. Dette utvalget la frem NOU-en ”Førskoler” i 1972.

På åtti- og nitti tallet fikk vi en ny interesse for mål, men da først og fremst som et styringsprinsipp for offentlig sektor. Det som er nytt når vi ser på utviklingen utover 2000-tallet, er ønske om å kombinere didaktiske mål og mål som styringssystem. Det ble sterkere fokus mot det enkeltes barnets måloppnåelse, og at målene skal være målbare.

I dag finner vi en annen politisering av barnehagens innhold. Barnehagen oppfattes som utdanningspolitisk redskap som skal bidra til kompetanseheving og fungere som et fundament for skolen. Barnehagen har over tid blitt en del av den samlede utdanningspolitikken. I den siste fremlagte St.meld. om barnehager, Stortingsmelding 19, presiseres det at det ikke ønskes prestasjonsmål, men at det skal være tydeligere forventninger til barnehagens innhold og personalets kompetanse. I St.meld 19 (s.39) vies barns kreative kompetanse oppmerksomhet fordi det dette anses som viktig for innovasjon.

Det vises til Ludvigsens-utvalgets utredning, hvor barnas kreativitet anses som viktig for samfunnets økonomiske utvikling og næringslivets konkurransekraft. I samme St.meld (s. 49) kommer det fram at det ønskes at barnehagens innhold skal bli mer likt i alle barnehagene.

I følge Klitmøller og Sommer (2015, s.9) har økt globalisering bidratt til å fremme oppfatningen om at pedagogisk praksis kan bedres. Dette gjennom kvantifiserbare målsetninger og gjentatte målinger av nettopp effekten av pedagogiske innsats. Selv om det i norsk barnehagepolitikk har blitt et større fokus på læring og spesifikke ferdigheter, er også lek, demokrati og sosial kompetanse viktige satsningsområder. Hva vil endringene og retningen være for profesjonen og den pedagogiske friheten, er for tidlig å si noe mer konkret om.

3.1 DEN OMDISKUTERTE METODEFRIHETEN

Innen både barnehage og skole har det de siste årene vært en debatt om lærernes metodefrihet. Opplæringsloven forutsetter at læreren har rett til valg av metoder. Rammeplan for barnehagen presiserer at det pedagogiske ansvaret hviler på styrer og pedagogiske ledere, og at barnehagen har metodefrihet. Hvem som er barnehagen i denne sammenheng, er uklart. Barnehagen kan i denne sammenheng være enten eier eller det pedagogiske personalet i barnehagen. Det vi vet sikkert om metodefriheten er at den ikke er omtalt i lov og planverk for å sikre læreres rett til å velge selv. Metodefrihet er et uttrykk for profesjonsansvaret lærere har for å velge didaktiske arbeidsmåter ut fra begrunnelser om hva som tjener barnehagebarn eller elever.

Debatten om metodefrihet har også handlet om hvem er det som skal ha den friheten til å velge metode. Innen barnehagesektoren ble dette satt på dagsorden 17. november 2014 da departementet gav ut ”Høringsnotat om endringer i barnehageloven”. Det var særlig punkt 6.7 om eiers ansvar som igjen vekket debatten om metodefrihet. I høringsnotat stod det følgende under eiers ansvar (side 29): ”Barnehageeier har ansvar for at de systemer, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen benytter er innfor gjeldene regelverk. Barnehageeier har det overordnede juridiske ansvaret, og har dermed rett til å velge hvilket system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med barns trivsel og utvikling i hverdagen, og for å oppdage og følge opp barn med særlig behov for hjelp og støtte.”

Høringssvarene var varierende veldig varierende. Utdanningsforbundet uttalte følgende i sitt høringssvar: *”Departementets utsagn om at ”Barnehageeier har det overordnede juridiske ansvaret, og har dermed rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling i hverdagen” er etter vår oppfatning ikke gjeldende rett på barnehagesektoren i dag.”* Oslo kommune ved Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning ønsket på sin side mer felles mål. Oslo kommune uttalte følgende i sitt høringssvar: *”Oslo kommune er videre opptatt av å få mulighet til å utforme felles mål og tiltak for alle kommunens barnehager uavhengig av eierskap når det gjelder utvikling av kvaliteten i barnehagene”*. Til tross for at høringssvarene var varierende kan de allikevel hjelpe til med å belyse fenomenet metodefrihet. Et aspekt ved metodefriheten er metodevalg. Dette kommer tydelig frem i høringsuttalelsen til Høgskolen i Bergen som sier følgende: *”Barnehagelærernes metodefrihet er et kjennetegn ved lærers profesjonalitet og er nedfelt i profesjonens etiske plattform.”*

Debatten de senere årene om metodefrihet i barnehagen hatt et særlig fokus på kartlegging, og da spesielt om språkkartlegging. I media stiller både Utdanningsforbundet og bestemte utdanningsmiljøer seg jevnlig negative til systematisk kartlegging i barnehagen. Disse fremmer stor bekymring for både barnets og barnehagelærernes beste. På den annen siden peker både norske og internasjonale forskere på at systematisk kartlegging og observasjon av barns språk er viktig og nødvendig for å fange opp barn som har behov for intensivt språkstøtte i barnehageårene.

Mye av skepsisen til kartlegging handler om redselen for at det skal spise av barnehagepersonalets tid. Ifølge en spørreundersøkelse fra Utdanningsforbundet i 2009 opplever barnehagelærere som skal gjennomføre kartlegging av barns språk at tid, som de ønsker å bruke på enkeltbarn, faglig ajourføring og veiledning av medarbeidere, nå går med til administrativt arbeid. Basert på at barnehagelæreres tid allerede er presset, har enkelte hevdet at kartlegging er nok en tidstyv. Denne bekymringen stemmer imidlertid ikke overens med erfaringene til de barnehageansatte som benytter gode kartleggingsverktøy. I en undersøkelse som Nella Bugge gjennomførte i sin masteroppgave i 2009, blir barnehagelærere selv spurt om kartlegging og tidsbruk. De sier at kartlegging ikke tar så lang tid når de er blitt kjent med verktøyet og fått *”jobba seg inn i det”*.

Et spørsmål som er naturlig å stille seg er; hvorfor er det så stor motstand mot kartlegging i enkelte miljøer? Det kan synes som problematiseringen av språkkartlegging i barnehagen er ideologisk forankret. Språkkartlegging i barnehagen blir et symbol på det som i debatten omtales som fremmed tankegods. Det er bred enighet om at den norske barnehagetradisjonen skal ivaretas. For at den skal få bestå, er det også viktig å diskutere forhold som kan true dens egenart. Det er selvsagt mulig at nye strømninger fra et stadig mer prestasjonsorientert samfunn kan påvirke barnehagen, en observasjon og kartlegging har imidlertid lite til felles med disse strømningene. Pedagoger har til alle tider benyttet observasjon i sitt arbeid med barn. Fokus er på å innhente informasjon som kan fremme det pedagogiske arbeidet, og ikke på barnets prestasjon. Kort sagt er det et en frykt for at barnehagen skal bli ”skolsk”, og at barn allerede i barnehagen skal prestere og produsere.

For å få en klarer oversikt i uenigheten har jeg delt disse inn i tre ulike grupper, som representerer ulike syn på konsekvenser og bruk av metodefrihet.

Metodefrihet som pedagogisk praksis. Dette synet kommer tydelig til uttrykk i forbundskommentar i Utdanning nr. 7/2015. I kommentaren argumenterer daværende leder i Utdanningsforbundet, Ragnhild Lied for at lærerens frihet til å velge metoder i undervisningen er den beste måten å kunne fremme læring hos elevene. Læreren må «velje framgangsmåtar dei har tru på», uttrykker Ragnhild Lied. Det som virker et sted, virker ikke nødvendigvis andre steder. Både skoler og elever er så forskjellige at det må være lærerens autonomi og pedagogiske skjønn som skal danne grunnlaget for valg i undervisningen, hevder hun. Dette synet uttrykker også skepsis til økt fokus på læringsutbytte og at konsekvens av dette er mindre metodefrihet. I Hennem, Pettersvold og Østrem (2015, s. 201) uttrykker Anne Greve denne betraktningen: ”*Leken og vennskapet, som kan sies å være bærebjelken i barnehagens pedagogikk, er under press. Politikerne ønsker å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv som et ledd i sosial utjevning, og har derfor blitt mer opptatt av barnehagen som læringsarena. I trå med økte forventninger om læringsutbytte ser vi også økning i fastlagte programmer som skal bidra til læring og kartlegging av barns ferdigheter i barnehagehagen*”. I dette synet finnes det ikke en felles plattform. Metodene blir valgt ut fra ulike begrunnelser, som for eksempel verdiorientert/ideologisk pedagogikk eller at læreren kun bruker egne erfaringer og oppfatninger.

Forskningsbasert pedagogisk praksis. Dette synet mener at ut fra et forskningsmessig ståsted er det i dag godt dokumentert at noen tilnærminger til og strategier gir bedre resultater enn andre. Det er ikke slik at alle metoder virker like godt. Dette kommer klart til uttrykk i store internasjonale metaanalyser om hva som har effekt på læring, som for eksempel John Hatties studie ”*Visible learning*” og David Mitchells studie ”*What Really Works in Special and Inclusive Education*” . Ut i fra dette dokumenteres det på en systematisk måte at det er noen metoder som har god effekt på barns utvikling og læring, og at det er tilnærminger og strategier som har mindre god effekt.

Det er imidlertid en lang vei fra forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis, og denne veien er ikke nødvendigvis lineær, enkelt og rasjonell. Det er behov for en oversettelse eller kobling av evidensbasert forskning til pedagogisk praksis. Dette kan gjøres gjennom en interaktiv modell der forskningsbasert kunnskap møter de profesjonelles erfaringer og også forskere møter ansatte i barnehage og skoler. Lærere bør i fellesskap sette seg inn i og drøfte den forskningsbaserte kunnskapen opp mot egen praksis, som i følge dette synet, fører til profesjonelle lærefellesskap, kollektiv kompetanseutvikling. Det innebærer at det pedagogiske innholdet, planene og avgjørelsene som fattes i barnehagen, skal bygge på best tilgjengelig forskning som finnes på feltet i øyeblikket .

Forskning er i stadig endring og vil følgelig kreve at personalet i barnehagen jevnlig oppdaterer seg innenfor sitt fagfelt. I gode barnehager kan man forvente høy pedagogisk refleksjonsnivå basert på forskning til begrunnelse av praksis. Dette bekreftes gjennom den danske kunnskapsoversikten som viser at barnehager som driversystematisk kompetanseutvikling påvirker til at barna har mer positiv utvikling (Christoffersen m.fl., 2014)

Felles metode som pedagogisk praksis. Dette synet hevder at nyere forskning etterspør imidlertid klarere standarder, rutiner og modeller for profesjonsutøvelse, og mange hevder at det er for store omkostninger og byrder ved å overlate dette til den enkelte profesjonsutøver. Dette synet mener at klarere standarder og rutiner kan bidra med å forebygging for barna, slik at det ikke blir nødvendig med spesiell oppfølging i skolealder.

Metodefrihet som pedagogisk praksis	Forskningsbasert pedagogisk praksis	Felles metode som pedagogisk praksis
<ul style="list-style-type: none"> •Fokus på lærerens profesjonsutøvelse, knyttet til å velge det læren selv ha tror på •Valg av metode i forhold til elevens behov •Transformativ ledelse med fokus på prosesser og involvering av lærere 	<ul style="list-style-type: none"> •En evidensbasert ramme for valg av metoder og strategier •Forskning er begrunnelsen for valg av metode •Instruerende læringsorientert ledelse med fokus på mål og resultatoppfølging 	<ul style="list-style-type: none"> •Høy grad av regler, skriftlige rutiner og prosedyrer, modeller for profesjonsutøvelsen •Hensikten er at arbeidsoppgavene utføres likt fra person til person. •Instruerende ledelse

Tabell 1: *Ulike syn på metodefrihet*

Alle som forholder seg til barnehage og utdanning, har i hovedsak samme intensjon. Det er et ønske om at alle barn og unge skal få et best mulig utvikling ut fra sine forutsetninger. Barna skal realisere sitt potensial for utvikling, Det sentrale spørsmålet er hvordan dette potensialet for utvikling realiseres best. Hvilket kunnskapsgrunnlag og pedagogiske strategier bør anvendes slik at barna får et best mulig faglig, sosialt og personlig utvikling i barnehagen? Det er ikke forsket nok på metodefrihet og dens konsekvenser. Det er heller ikke gjort nok vurderinger og kvalitetssikret den forskningen som er kommet til å gi klare anbefalinger på området. Det vi kan med sikkerhet si er at det finnes et kunnskapshull her. Det er i dette ”kunnskapshullet” diskusjonen om bruk av metodefrihet oppstår.

KAPITTEL 4 METODE OG UTVALG

Dette kapitlet beskriver og begrunner de metodiske valgene som er gjort i forkant av undersøkelsen. Målet er å gjennomføre en empirisk undersøkelse av fenomenet metodefrihet og kvalitet i barnehage. Jeg gjør rede for hvilke systematiske valg som er gjort og hvordan innsamling av data har foregått. Videre kommer jeg inn på områder som kan ha påvirket arbeidet. Det er også relevant å drøfte metodens reliabilitet, og forklare hvordan informasjonen har blitt bearbeidet og hvordan de systematiske data vil bli presentert. Man kan si at metode er en form for redskap eller hjelpemiddel for å kunne undersøke virkeligheten. Vilhelm Aubert brukte følgende definisjon på begrepet metode:

”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med i arsenalet av metoder”. (Aubert, 1985, s 196)

4.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING

Innen samfunnsvitenskap finnes mange ulike retninger for metode. Vitenskapelige metoder utgjør et sett av retningslinjer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er faglig forsvarlig (Grønmo 2004, s. 27) Ofte er det to hovedretninger som benyttes, kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative undersøkelser fokuserer på variabler relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst, som utbredelse og antall (Neumann, 2000; Thagaard, 2013). Kvalitative undersøkelser vil søke å gå i dybden og vektlegge betydning. Videre vil kvalitative undersøkelser fremheve prosesser og mening som tolkes i lys av den kontekst de inngår i (Thagaard, 2013). Karakteristiske trekk ved kvalitativ forskning vil være at forsker søker en forståelse av sosiale fenomener. Dette kan gjøres med intervju eller observasjon, eller analyse av tekster og visuelle uttrykksformer (ibid.). Min undersøkelse vil kun være kvalitativ. Et overordnet mål for en kvalitativ undersøkelse vil være å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011)

Et begrep som ofte brukes i kvalitativ forskning er «livsverden». Begrepet omfatter respondentene opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Begrepet fokuserer på respondentens opplevelse, opplevelsesdimensjonen, og ikke bare en beskrivelse av de eksisterende forholdene. For å få tak i opplevelsen blir det viktig at forskeren får respondentene til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Dette krever at

forsker har kjennskap til området det skal forskes på, og egne erfaringer vil kunne få stor betydning i spørsmålsstillingen (ibi). I denne undersøkelsen er det forsket på fenomenet metodefrihet, med fokus på ulike syn og kvalitet. Som forsker har jeg kjennskap til området jeg ønsket å studere på. Kjennskapen til området har vært gjennom 13 års erfaring fra barnehagefeltet, både i barnehage og forvaltningen. Respondentene har gjennom intervjuene gitt meg et innblikk i sine tanker, erfaringer og vurderinger de har gjort. Det har også gitt meg et innblikk i hva som har vært med på å forme deres oppfatning av metodefrihet.

4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Når man legger vekt på deltakernes egen forståelse av sine handlinger, og fremhever at handlingene må tolkes i lys av deltakernes intensjoner med handlingene, vil både en fenomenologisk og hermeneutisk studie kunne gjøre dette (Grønmo, 2004). Fenomenologi er et begrep som peker på et ønske om å forstå fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver, og videre beskrive verden slik den oppleves av dem. Dette gjøres i forståelse av, at den virkelige verden er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). I fenomenologiske analyser er det viktig å unngå at forskerens egne erfaringer eller forestillinger blir for fremtredende. I denne studien har det vært et poeng å la egen tolkning av deltakernes forståelse komme frem. Derfor er det valgt en hermeneutisk tilnærming for denne studien.

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Slik legger hermeneutikk større vekt på forskerens helhetsforståelse. Forskeren må se deltakernes handlinger som en del av en mer omfattende helhet. Slik blir en hermeneutisk analyse en pendling mellom forståelse og forforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Dette omtales gjerne også som den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2004,). Dette har vært et viktig poeng for meg i min undersøkelse, nettopp det å ha med meg egen forforståelse inn i min tolkning av informantenes historier, og se deres deler i lys av en større barnehagesammenheng.

4.2 KVALITATIV INTERVJU

Oppgave er basert på en kvalitativ undersøkelse, med intervju som metode for innsamling av data.

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem? ”
(Kvale, 2002, s.17). Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte sier Kvale (2002).

Anne Ryen beskriver i sin bok *Det Kvalitative Intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid (2012)*, intervjuet som den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning. Kvalitativt dybdeintervju er et naturlig metodevalg i denne oppgaven fordi graden av etisk bevissthet blant kommunikatorer, er vanskelig å måle kvantitativt, samtidig som man ved en rik kanal som å være ansikt til ansikt med respondenten i et intervju, lettere vil kunne fange opp viktige nyanser i dennes etiske bevissthet, ved for eksempel å kunne stille oppfølgingsspørsmål, be om en utdypning av svar osv.

Jeg har gjennomført til sammen åtte dybdeintervjuer eller åpne individuelle intervjuer som Jacobsen (2015) kaller det. Intervjuene er gjort på kontorene hos de respektive barnehagene, og har hatt varighet fra 40 – 60 minutter. Disse ble gjennomført én til én. Intervjuene er tatt opp på bånd, og er transkribert. Grunnen til transkribering av intervjuene er at de kan gi mer inngående kjennskap til dataene enn hvis man utelater å gjøre dette (Ryen 2012). Transkriberingen er gjennomført nøyaktig ”ord for ord”. Til tross for at transkriberingen har vært tidkrevende, har det vært nyttig fordi den igangsatte en ”tvungen” analyseprosess av dataene, noe som vektlegges som sterkt tilrådelig fordi ”forskeren på denne måten får en helt unik sjanse til å bli kjent med dataene” (Thagaard 2009).

Disse dybdeintervjuene ble gjennomført som såkalte semistrukturerte intervjuer, også kalt intervjuer basert på intervjuguide (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2010). Jeg har utarbeidet en intervjuguide (jf. Vedlegg: 1 i oppgaven). Semistrukturerte, eller halvstrukturerte intervjuer, kjennetegnes ved at intervjueren på forhånd har satt opp noen temaer og hovedspørsmål, men uten å fastlegge i detalj formuleringer og rekkefølge av spørsmål (Ryen 2012). Ved å gjennomføre intervjuene semistrukturert, følte jeg meg trygg på at respondenten og jeg ville klare å følge den røde tråden i samtalen knyttet til temaet for oppgaven, samtidig som at jeg som forsker fremdeles ville kunne få tak i viktig informasjon ved at samtalen ikke ble for styrt av for mange ferdig formulerte spørsmål. Intervjuobjektene kjente til temaet og hovedspørsmålene på forhånd.

Ettersom valget falt på å gjennomføre semistrukturerte intervjuer sikret jeg meg at informantene ble stilt tilnærmet de samme spørsmålene, samtidig som det åpnet for å kunne stille oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i informantenes beskrivelser og utsagn for videre utdyping og avklaring. Ved valg av semistrukturert intervju ønsket jeg å tilstrebe en maktfri og likeverdig relasjon ved at intervjuene skulle bære preg av å være samtaler med respondentene. Dette for å skape tillit og trygghet til meg som intervjuer.

4.3 UTVALG

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange, og etter hvilke kriterier skal de velges ut? Videre i dette avsnittet vil oppgaven omhandle hvilke valg som er gjort i forbindelse med utvelgelsen.

4.3.1 Valg av barnehager

I min undersøkelse ønsker jeg å finne mer ut om ulike variabler påvirker synet på metodefrihet. Variablene har vært førende for valg av barnehager. Jeg har valgt å konsentrere meg om fire barnehager i Oslo først og fremst av hensyn til oppgavens omfang, men også fordi Oslo har vært førende i metodefritdebatten. I følge Kvale og Brinkmann (2009) må en velge respondenter som kan si mest mulig om det tema man er interessert i å lære mer om. Da min hensikt er å finne ut hvordan barnehagens demografi og størrelse påvirker synet på metodefriheten, var dette også momenter til utvelgelsen av barnehager. Dersom jeg hadde undersøkt en barnehage utenfor Oslo, kunne en nok ha funnet andre spennende vinklinger på temaet, men det faller utenfor denne oppgavens omfang.

Jeg har altså valgt å se nærmere på hvordan praksisen er i fire barnehager i Oslo. To er plassert på Oslos østkant og to på Oslos vestkant. Tabellen viser også hvilken barnehage de ulike informantene jobber i. Informantenes kjønn har ingen betydning for denne oppgaven, men til opplysning så er de seks kvinner og to menn.

	Oslo vest	Oslo Øst
Liten barnehage	R1, R2	R5, R6
Stor barnehage	R3, R4	R7, R8

Tabell 2: Oversikt over respondenten/informanter sin fordeling i forhold til størrelse og demografi

I hver av bydelene er det blitt gjort intervjuer i en liten og en stor barnehage. Den minste barnehagen har 49 barn og den største 128 barn. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å få en geografisk spredning innenfor bygrensen og for å se om det vil være noen forskjeller mellom barnehagene på østkanten og vestkanten, områder i Oslo som har ulik sosioøkonomisk status. Barnehagens eierform har ingen betydning for denne oppgaven, men til opplysning så er alle barnehagene i undersøkelsen kommunale.

4.3.2 Valg av respondenter

Det er styrer/daglig leder og pedagogiske ledere i de nevnte barnehagene som er informanter i denne oppgaven. For å komme i kontakt med barnehagen kontaktet jeg kommuneeiernivå (bydel) for å be om muligheten til å intervjuer til undersøkelsen. I e-posten skrev jeg litt om studiet og planen for undersøkelsen. Begge bydelene var veldig positive til undersøkelsen. I den ene bydelen var det kommuneeiernivå som sendte forespørsel til barnehagene, mens i den andre bydelen tok jeg direkte kontakt med barnehagene etter å ha avtale med kommuneeiernivået. Alle jeg traff var positive til å delta i undersøkelsen, og la til rette slik at jeg fikk komme og intervjuer styrer og en pedagogisk leder. Alle intervjuene foregikk i barnehagene. Det var det som var mest praktisk både for informantene og meg selv. Dersom noen hadde ytret et ønske om å gjennomføre intervjuene et annet sted hadde jeg selvsagt tatt hensyn til det. Det at vi var i barnehagen kan allikevel ha bidratt til å gjøre respondentene mer komfortable og trygge ved at vi var på et sted de kjenner.

Jeg har valgt å intervjuer åtte ansatte i totalt fire barnehager. Begrunnelsen for det er at jeg mener det vil gi meg et godt utgangspunkt for å kunne svare på hvordan barnehager i Oslo opplever fenomenet metodefrihet. Jeg valgte styrer og pedagogiske ledere fordi de i større grad enn andre ansatte i barnehagen, har ansvar for det pedagogiske opplegget. De har også større beslutningsmyndighet, siden de begge sitter i barnehagers lederteam. Både styrere og pedagogisk leder som jeg har intervjuet er utdannet barnehagelærere, dermed tilhører de også samme profesjon. Ut fra denne bakgrunnskunnskapen mener jeg at de er bedre rustet til å svare på deres syn på metodefriheten.

4.3 ANALYSE OG TOLKNING AV INTERVJUDATA

I følge Thagaard (2009) kjennetegnes kvalitative studier av en fleksibel art som betyr at opplegget kan endres underveis i studien og dermed tilpasses utfordringer og erfaringer som kan forekomme. Noe som er karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre. Spesielt tolkning og analyse kan betraktes som en gjennomgående aktivitet på grunn av at forskeren kan reflektere over datamaterialet underveis når han/hun er ute i feltet. Min analyse av datamaterialet har vært en tydelig dialektisk prosess hvor jeg har vekslet mellom en fordypning i teori, lesing av intervjuer, refleksjon og sortering, for så å vende tilbake til teorien. Dette er i tråd med en hermeneutisk innfallsvinkel på analysearbeidet, hvor det foregår en veksling mellom det vi mener er fast, det objektive som en tekst, og det vi mener vi kan endre på, det subjektive (Numan, 2006). Slik har analysearbeidet vært en frem-og-tilbake-prosess, hvor delforståelsen er sett i lys av teorien og barnehagekonteksten, og gjennom dette skapt en større helhetsforståelse. Min forståelse av teorien har vokst parallelt med min forståelse av hva materialet har fortalt meg.

Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen fortalt av informantene og den endelige historien som blir presentert gjennom en rapport. Forskeren har sin forståelse forankret i teori, mens informanten har forståelse fra erfaringer og eget synspunkt. Analysen kan forstås som en dialog mellom forskerens og informantens forståelse. Det må presiseres at det er forskeren med sitt faglige perspektiv som strukturerer analysen og tolkning av data. Et viktig mål for forskeren er å bringe egen tolkning inn i materialet (Thagaard, 2013). Metodefriheten blir en felles referanse i dialogen mellom forsker og informant i denne studien. Kanskje ser vi den ikke med like øyner, forskeren har forankra sin forståelse forskningsretta, mens informantene formodentlig har et erfaringsmessig og/eller en faglig forståelse.

Analyse av kvalitative data handler om tre ulike faser: beskrive, systematisere og kategorisere. I analysearbeid jobbes det ofte med alle de ulike fasene samtidig. Det har vært et viktig poeng for meg å holde fokus på hva var det jeg ønsket å se etter. Når man benytter semistrukturelt intervju som metode sitter man igjen med et innholdsrik og unikt materiell. Det er lett å ”gå seg bort” i all den informasjonen respondentene gir. Problemstillingene og hypotesene har derfor vært et viktig holdepunkt for analysearbeidet. Hensikten har vært å se om materialet kunne gi noen funn som igjen kunne være med på å

gi svar på problemstillingen og hypotesene. I arbeidet med analysen har jeg lest de transkriberte intervjuene i mange omganger. På intervjuene og ved første gang gjennomlesning skaffet jeg med et overordnet inntrykk. Jacobsen(2015) sier at når du har brukt intervjuguide så har man allerede dannet seg noen kategorier. Jeg har brukt de ulike spørsmålene i min intervjuguide for å danne meg en skjematisk oversikt. Ut fra denne oversikten laget jeg meg tabeller/ modeller for hver enkelt problemstilling og hypotese. Disse tabellene blir brukt i denne oppgavene

Gjennom analysearbeidet noterte jeg systematisk sitater som kunne underbygge de ulike kategoriene jeg jobbet med. Mange av sitatene ble senere valgt bort som unødvendige, eller ikke til nytte, mens andre var gode forsterkninger av funn. Nilsen (2012) sier at gjennom kategoriseringsprosessen bestemmer forskeren hva som er data i materialet og hva som forstyrrer. Slik var det for meg også.

4.4 STYRKER OG SVAKHETER VED DATAGRUNNLAGET

Datakvaliteten handler på den ene siden om datamaterialets pålitelighet. Kvaliteten i datamaterialet handler også om hvorvidt undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir resultater som er relevante for problemstillingen.

Min undersøkelse er basert på et utvalg ansatte som selv gir uttrykk for at de forstår barnehagens mål, og hva metodefrihet innebærer. Dette er subjektive oppfatninger som jeg vil argumentere for har betydelig relevans forøkt kunnskap rundt metodefrihet. Dessuten tegner de barnehageansattes oppfatninger et situasjonsbilde av hvordan metodefrihet i barnehagen oppleves i lokal barnehagekontekst akkurat nå.

Det finnes i dag kvalitativ god litteratur og ny forskning innen feltet. Til tross for at mitt utvalg er lite, så styrkes funnene med teori og tidligere forskning. Dette har bidratt til å minske risikoen for feiltolkninger i min analyse.

Det finnes både fordeler og ulemper med å velge kvalitative intervju. En av fordelene i følge Jacobsen er at kvalitative tilnærminger ofte vil ha høy begrepsgyldighet. Med dette mener han at de vi undersøker i stor grad er med å definere hva en korrekt forståelse er, av det fenomenet vi undersøker (Jacobsen, 2015). Den kvalitative metoden gir oss også

fleksibilitet. Jeg kan justere intervjusituasjonen underveis. En av ulempene med kvalitative intervju er at de er ressurskrevende, og fordi det er få respondenter i min undersøkelse vil vi møte spørsmålet om funnene er representative. En utfordring for kvalitative tilnærminger er den eksterne gyldigheten (Jacobsen, 2015). Når forskning er i direkte kontakt med mennesker, spesielt i forbindelser med innhenting av data, oppstår det etiske problemstillinger. Det er ulike typer hensyn en forsker må være bevisst, samt at forskningsprinsippet om krav til anonymitet må man ta hensyn til (Nilssen, 2012).

Deltakeren skal kunne være sikker på at informasjonen som deles behandles konfidensielt, og at materialet som blir brukt anonymiseres. Deltakerne må videre få grundig informasjon om dette, og hva informasjonen de gir skal brukes til. Å skape en tillit mellom forsker og informant er helt essensielt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Ved kvalitative studier kan det forekomme detaljerte beskrivelser av enkeltpersoner og forvaltningsloven sier at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt.

Konfidensialitet et viktig forskningsetisk prinsipp. På lokalt nivå kan det være en utfordring å opprettholde anonymitet, da flere aktører vil være involvert i forskningen (Nilssen, 2012). De transkriberte intervjuene ble lagret lokalt på pc, identifisert med informantnummer og de generelle opplysningene. Sitatene som er brukt er anonymisert.

4.4.2 Reliabilitet og validitet

En annen utfordring med kvalitative intervju er reliabilitet. Reliabilitet er ” *en forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkt og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden*” (Kvale, 2009, s.325). Vurdering av reliabilitet handler i denne sammenheng om det er mulig for andre forskere å få de samme svarene om undersøkelsen ble gjennomført på nytt. Ville det gitt andre svar dersom andre hadde gjennomført undersøkelsen på nytt? Det er ønskelig at det er høy reliabilitet for å oppnå objektivitet, men det kan også føre til at kreativiteten blir hemmet og at det blir lite variasjon. Det vil derfor være en balansegang når enn skal vurdere reliabilitet (Kvale, 2009). Reliabilitet kan være vanskelig fordi en informant kan oppfatte samme spørsmål ulikt avhengig av hvem som stiller spørsmålet.

Dette har jeg forsøkt løst ved at intervjuet er basert på intervjuguide. Det vil være vanskelig for en annen forsker å oppnå akkurat samme svar ved å bruke samme intervjuguide. Fordi

informantene svarer subjektivt ut fra spørsmålene som stilles, og disse svarene kan endre seg til neste forsker stiller samme spørsmålet.

Validitet er å vurdere gyldigheten av utsagnene som kommer frem i intervjuene, og om det har gyldighet i forhold til problemstillingen vår. Kvale legger følgende definisjon til grunn: *”styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke”* (Kvale, 2009, s326). Generalisering av funn og data skjer når en vurderer pålitelighet og gyldighet av de funn som er gjort og sammenligner dette med kunnskap enn har kommet frem til. En vil da finne ut om resultatene vil være gyldige også for andre enn oss som har undersøkt temaet.

Da jeg kun har sett på fire barnehager vil det ikke være mulig å generalisere til alle barnehager i Oslo. Det vil heller ikke være mulig å si noe generelt om forskjeller mellom østkant og vestkant, men det vil gi et innblikk i fire barnehagers hverdag og deres måte å forholde seg til mangfold i barnehagen på.

4.5 KRITISK REFLEKSJON

I kvalitativ forskning gir fortolkning et grunnlag for overførbarhet. Det vil si om den fortolkningen som blir gjort i studien kan ha relevans i andre sammenhenger. Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen er knyttet til et enkelt prosjekt og settes inn i en videre sammenheng. Det betyr at en enkel undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener er i fokus. Det er viktig at tolkningen som blir gjort på grunnlag av en undersøkelse kan bli utprøvd og videreutviklet i nye sammenhenger og undersøkelser. Utvalget som studien er basert på er sentralt i diskusjonen om overførbarhet og kan knyttes til gjenkjennelse av andre personer som har erfaringer fra fenomenene som studeres. Gjenkjennelse innebærer at tolkningen av studien gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer og samtidig overskrider leserens forståelse (Thagaard, 2009).

I planleggingen, gjennomføringen og presentasjonen av forskning er det viktig å reflektere over noen etiske utfordringer som kan oppstå. Slike etiske problemstillinger preger hele

prosessen, og man bør ta hensyn til ulike etiske utfordringer helt fra begynnelsen til den endelige presentasjonen foreligger (Kvale & Brinkmann, 2012).

I et lite land som Norge, vil fagmiljøene være relativt små, slik er det også for barnehagesektoren. Miljøet er ikke stort, noe som kan gjøre det lett å indentifisere enkeltpersoner og/eller grupper, og gi dem et «stempel» eller «henge ut» gruppen. Av denne grunn skal man som forsker være klar over faren ved å stigmatisere gruppen man forsker på (Dalen, 2011). Dalen (2011) påpeker at det som på studiens tidspunkt var sant, kan ende opp som noe som er sant for alltid, og dermed ende som et «stivnet bilde på netthinnen» hos leseren. Samtidig kan frykten for å komme med uttalelser, funn og resultater som kan være lite heldige for saken, og eller sektoren, være en metodisk utfordring. Risikoen for selvsensur i presentasjonen av eventuelle negative funn kan oppstå. Her blir det viktig at forskeren tenker nøye igjennom hvilke konsekvenser studien kan få (ibid. 2011, s19).

I analyse av intervjuer er det viktig at forsker tar vare på informantens selvforståelse. På den andre siden er forskerens forståelse preget av den faglige bakgrunnen han/hun har. Det kan oppstå etiske dilemmaer når analysen av intervjuene tar utgangspunkt i informantenes forståelse av sin situasjon, mens tolkningen og presentasjonen av resultatene representerer forskerens fortolkning av informantenes forståelse. Jeg har forsøkt å møte denne problemstillingen ved å presisere at funnene i studien er min tolkning av materialet. Videre har det vært viktig å presentere funnene som tendenser jeg mener å se, og dermed et mulig bilde av virkeligheten, og ikke en endelig sannhet basert på målbare fakta.

4.5.1 Relasjon til forskningsfeltet

En forskers forforståelse omfatter de meninger og oppfatninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet som skal studeres. Denne forforståelsen vil vi alltid ha med oss, også i møte med informantene og det innsamlede materialet (Dalen, 2011:16). Informantenes utsagn og historier vil fortolkes av forskeren. Denne tolkningen vil i første rekke bygge på informantenes fortelling. I den dialektiske prosessen mellom forskeren og det empiriske materialet vil fortolkningen videreutvikles. I denne prosessen vil både forskerens forforståelse og teori om fenomenet være med å påvirke fortolkning (ibid.). Forskeren bringer med seg sine egne erfaringer inn i forståelsen og bidrar dermed til å skape den

konteksten noe forstås innenfor (Johnsen, 2006). Refleksivitet er erkjennelsen av at all forskning er verdiladet, og det er viktig å være bevisst dette.

Ideelt sett er det anbefalt å ha en viss distanse til forskningsfeltet. Man snakker om forskerens egen effekt på det som studeres. Man ønsker i så stor grad som mulig en objektiv tilnærming til feltet som skal undersøkes, og at forskningsfeltet ikke må forstyrres av forskeren. På den andre siden kan avstand mellom forsker og forskningsfelt også gjøre forskningen dårlig. Jacobsen (2015) hevder at alle former for undersøkelse vil medføre en eller annen form for kontakt mellom forsker og forskningsfeltet. Ideelt sett skulle undersøkelsen kunne bli gjort av hvilken som helst forsker. Nilssen (2012) presiserer at i møtet med materialet må man som forsker også være forberedt på at empirien forteller oss noe som ikke nødvendigvis stemmer med vår forforståelse. Det betyr at forsker må justere og tilpasse egen forforståelse til det foreliggende materialet underveis. Det blir viktig å være seg bevisst sin egen forforståelse, og gi materialet mulighet til å tre frem, og slik sammenligne materialets sannhet med vår egen forforståelse (Nilssen, 2012).

I mitt arbeid som pedagog, styrer og rådgiver i forvaltningen er kjennskapen til barnehagesektoren stor. Jeg har også som prosjektleder i Oslobarnehagen deltatt i arbeidet med Oslostandarder for Oslobarnehagen. Oslostandarder blir utgitt av Oslo kommune ved den aktuelle byrådsavdelingen. Jeg har vært en saksbehandler, derfor er det svært få som har kjennskap til min deltagelse med dette arbeidet. Jeg har i perioder vært tett på ”metodefrihetdebatten” i Oslo uten selv å være bidragsyter eller deltakende i debatten. I dag jobber jeg som rådgiver hos Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Jeg antar dermed at jeg har nok distanse til undersøkelsen, slik at den blir både troverdig og gyldig.

KAPITTEL 5 TEORETISK FORANKRING OG VARIABLER

I dette kapitlet skal jeg vil jeg gå dypere inn på den teoretiske forankringen for å forstå variablene i oppgaven. Variabler er “ting” som varierer. I denne oppgaven er det tatt med en avhengig variabel og flere uavhengige variabler.

5.1 KVALITET

Den konstante variabelen i min tredje problemstilling er kvalitet, men hva legger man i kvalitet? Alle ønsker seg kvalitet. Begrepet er udelt positivt ladet, og er noe vi gjerne vil ha mer av.

Begrepet kvalitet har latinske røtter, og kommer fra ordet ”qualis”, som betyr hvordan, eller hvilken egenskap. Kvalitet beskriver den vesentlige egenskapen eller beskaffenhet ved noe, og ses som en samling, av iboende egenskaper som oppfyller de behov eller forventning som forventes vanligvis. (Store norske leksikon, 2012).

Kvalitet, som begrep, har sin opprinnelse fra privat sektor. De siste århundrene er det spesielt industrien som hatt fokus på kvalitet, og da kvalitet målt etter en på forhånd satt standard for et produkt. Tradisjonelt har kvalitet vært definert som ’tilpasning til krav’. I 1980-årene ble imidlertid kvalitet symbolet på om kunden var fornøyd – kvalitetsbevegelsen i 80-årene fokuserte mer på kunden ” *Det endelige målet for økt kvalitet er kundens totale tilfredshet*” (Bedeian, 1993, gjengitt etter Dahlberg et al., 2002, s. 138). Kvalitetsbegrepet er et komplekst begrep, noe som gjør det vanskelig å definere. Kvalitet er et begrep som har eksistert over tid. Kvalitet har vært knyttet til egenskaper ved produktet som holdbarhet, brukervennlighet osv. Tidligere har kvalitetsprodukter blitt sett på som en luksus mer enn en nødvendighet, i motsetning til dagens samfunn da det er kvaliteten på produktet eller tjenesten som avgjør om man går til anskaffelse av det eller ikke. Statussymboler, merkevarer (klær og kosmetikk og lignende) og leker knyttet til populærkultur (TV, film, bøker, musikk og lignende) får ofte stempelet kvalitet. Kvalitet er også omtalt som et ”innholdsløst begrep”, da det er opp til hver enkelt hva en legger i begrepet.

Kvalitet kan forstås på flere ulike måter, alt etter hvilket perspektiv man velger å ta, og kan derfor ikke defineres og gjelde en gang for alle. (Sheridan, 2003, gjengitt etter Kragh-

Müller, 2013) Overført til offentlig sektor er det adskillig vanskeligere å skulle definere begrepet ”kvalitet”, da kvalitet hvor mennesker, eller samspill mellom mennesker, blir målt er subjektivt, og derfor forskjellig definert fra person til person (Bovaird og Løffler, 2003, s.138).

5.1.1 Kvalitet i barnehagen

Kvalitetstenkning i barnehagesektoren er ingen ny tanke. Allerede i starten med barneasylet, har det vært stilt krav til personalets kontakt med barna. Ved innføringen av barnehageloven i 1975 ble også kvalitet diskutert.

Kvalitet har vært et sentralt tema innen barnehageforskningen både nasjonalt og internasjonalt de siste tiårene. Definisjon av kvalitet og tiltak for å sikre god kvalitet i barnehagene varierer fra land til land, avhengig av synet på barn, barndom, småbarnas status og barnehagens samfunnsmandat. Flere internasjonale forskere innenfor feltet viser at kvalitet ikke kan forstås som et absolutt og allment begrep. På tross av disse forskjellene på tvers av landegrenser finnes likevel flere overordnede kategorier av kvalitet, for eksempel snakkes det ofte om strukturellkvalitet eller resultatkvalitet når man snakker om kvalitet i barnehage.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og lovverket, samt de nasjonale styringsdokumentene, gir til kjenne samfunnets kriterier for hva god barnehage skal være. I NOU ” Til barns beste”(2012, s.1) presenter følgende definisjon: *”kvaliteter helhet av egenskaper en barnehage har som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barnas, foreldrenes og samfunnets uttalte og underforståtte behov”*. Gjennom dette plan- og styringsverket legges føringer for det lokale arbeidet med kvalitet. Føringer for arbeidet med kvalitet i barnehager legges nasjonalt. Samtidig er barnehage et kommunalt ansvarsområde. Den konkrete innretningen av arbeidet med kvalitet i barnehage, hvilke mål og strategier som skal ligge til grunn, kan dermed også fastsette lokalt så lenge dette holder seg innenfor nasjonalt fastsatte rammer og regler. Ulike byer kan ha ulik profil på kvalitetsarbeidet. Oslo har for eksempel hatt en tradisjon for å vær mer orientert mot resultater spesielt i formulering av mål.

Kvalitet i barnehagesammenheng definerer Frode Søbstad (2002, s.17) ”*barns, foreldres og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier og hva en god barnehage er.*”

Når kvalitetsbegrepet blir brukt i utdanningssammenheng inngår også forestillinger som karakteriseres som forventninger, ønsker eller verdier knyttet til fenomenet. Forestillingen om den gode barnehage er et eksempel på hvordan kvalitet knyttes til i hvilken grad barnehagen legger opp til de forventningene som barnehagelærer, foresatte, forskere eller samfunn har til hva barnehagen skal være.

Kvalitetsarbeid i barnehagen handler om å jobbe for at barnehagen skal oppnå ønskede egenskaper. For barnehager er kvalitet blitt definert som helheten av de egenskaper en barnehage har, og som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barns, foreldres og samfunnets uttale og behov (sitert etter Sandve 2000).

Begrepet ”kvalitet i barnehage” er et kompleks begrep som dekker over flere aspekter ved barn og voksne i hverdagen. Barnehagekvalitet beskrives vanligvis langs flere dimensjoner. Begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet, og resultatkvalitet reflekterer det mangfoldet av kvalitetsmål barnehager og deres ansatte kan forventes å skulle levere i forhold til.

Når det gjelder strukturkvalitet omfatter det de rammebetingelser barnehagevirksomheten drives innenfor. Strukturelle faktorer kan være økonomiske forutsetninger, lekeplass og barnehagebyggets beskaffenhet, men også eierforhold, styringsstruktur, ledelse, antall ansatte – og deres kompetanse og arbeidsvilkår (Sørensen & Grimsmo 1996) Strukturell kvalitet kan forståes som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betegnelse for gode barnehager. Utviklingen av barnehagens innholdsmessige kvalitet krever mer enn gode rammebetingelser (Barne- og familiedepartementet 2005)

Hvordan barnehagens pedagogiske oppdrag gjennomføres i praksis, hvordan forholdet mellom ansatte og barn fungerer, og hvordan den ansatte gjennom sin væremåte skaper rom for at barn skal trives og fungere godt sammen, for anerkjennelse og respekt (Pape 2008). Dette representerer det litteraturen omtaler som prosesskvalitet. (Philips & Lowenstein 2011)

Denne kvalitetsdimensjonen står sentralt i den nordiske barnehagepedagogiske diskusjonen, men den ansees å være vanskeligere å vurdere eller måle. Prosesskvalitet kan være lydhør og sensitiv voksen – barn – interaksjon, varierte mulighet for interaksjon med jevnaldrende, godt implementerer og pedagogiske velstrukturerte aktiviteter og involvering av barn og foreldre. NICHD Early Child Reseach Network (2006) påpeker at prosesskvalitet har en mer direkte innflytelse på virkninger på barnet, men strukturell kvalitet har en mer indirekte påvirkning gjennom prosesskvaliteten.

Et tredje som i noen tilfeller blir betraktet som en selvstendig kvalitetsdimensjon, er barnehagens innhold og arbeid. Innholdskvalitet beskriver innholdet i barnehagevirksomheten, som for eksempel i hvilken grad kravene i rammeplanen og lovens formåls- og innholdsparagraf oppfylles. Å definere hva som er kvalitet i barnehagen dreier seg om innhold, og det er ut fra innholdet at man kan vurdere om et fenomen er kvalitativt forskjellig fra et annet fenomen. Rammeplanen for barnehager gir i den forbindelse retningslinjer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling i barnehage ut fra hva vi kan kalle innholdsmessig kvalitet. Det er imidlertid ikke alltid slik at innholdskvalitet blir sett på som en selvstendig kvalitetsdimensjon. Den blir i noen sammenhenger også fremstilt som et element i struktur- eller prosesskvalitetene. Dette finner man eksempler på i European Comission Directorate-General for Education and Culture 2011, Slot m.fl 2015 og Zalslow mfl.2010.

I nyere tid har det blitt igangsatt en rekke longitudinelle effektstudier i Norge som vil undersøke hvilken betydning de ulike kvalitetsindikatorerne faktisk har for det enkelte barns eller grupper av barns læring og utvikling. Her ser man på hvilken effekt barnehagen har på barn, og om man finner forskjellige effekter avhengig av hvilke kvaliteter barnehagen har eller ikke har. Resultatkvaliteten fra barnehagepedagogisk perspektiv, tar utgangspunkt i at barnehagen i dag forstås som den første frivillige utdanningsinstitusjonen i et livslangt læringsmiljø. Her knyttes det forventninger fra storsamfunnet og ulike interesser til barnehagens bidrag til hvert enkelt barns læring, utvikling og danning. Det vil si at resultatkvalitet kan ses både på individnivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå.

I den offentlige debatt er det økt oppmerksomhet på det som er mer målbart læringsutbytte som sosiale, praktiske og faglige ferdigheter som tilegnes gjennom deltakelse i barnehagen.

I dagens rammeplan (2011) er det ingen resultatmålformulering. Den formulerer i vesentlig grad prosessmål som kan være gjenstand for vurdering og refleksjon, men gir ingen konkrete føringer for lærings – og utviklingsresultater , altså innhold. Siden det ikke finnes konkrete resultatmål, er det først og fremst gjennom longitudinelle og eksperimentelle forskningsprosjekter at man har muligheten for å studere effekter av barnehagen for enkeltbarn.

Det finnes politiske initiativer som tilsynelatende har til hensikt å endre noe av målformuleringen, særlig når det gjelder dokumentasjon. Et eksempel på det var initiativet som kom med Prop. 33L (2015-2016) ”Endringer i barnehageloven” . Den foreslåtte lovendringene fra Kunnskapsdepartementet (KD) åpner for mer kartlegging av barnehagebarn, og den gir plikt til å dokumentere enkeltbarns utfordringer. Dette ble imidlertid stoppet i Stortingets behandling av Prop. 33L. Et annet eksempel fra senere tid er Stortingets behandling av St.meld 19 ” Tid for lek og læring” . I stortingsmedlingen kunnskapsministeren tre av de mest konfliktfylte punktene i falle. Dermed ble det ingen språknorm for femåringer eller utbyttebeskrivelse for hva barn skal ha med seg fra barnehagen. Språkkartlegging er blitt et av de virkelige betente temaene i dagens barnehagediskusjon. Dagens rammeplan er relativt tydelig på at måling av oppnådde ferdigheter for det enkelte barn ikke skal forekomme. ” Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse for enkeltbarn i forhold til gitte kriterier, jf. Avsnittet over om dokumentasjon av enkeltbarns utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2011 avsnitt 4.3, s 34). Her kommer det frem at spesifikke mål, for eksempel ferdighetsmål, vanligvis ikke vil falle innenfor det som er god barnehagepedagogikk. Generelt skal vurdering i følge rammeplanen basere seg på en vurdering av barnehagens arbeid, og ikke på effekter av enkeltbarn. I den pedagogisk orienterte barnehagediskusjonen er det først og fremst de ulike elementene i struktur- prosess- og innholdskvalitet som er målestokken for å vurdere barnehagens kvalitet. Denne bygger på en verdibasert vurdering av bestemte , observerbare egenskaper som definisjonsgrunnlaget for en god barnehage.

Det prosess- , resultat- og strukturkvalitet ikke problematiserer direkte , er barnehagen som likeverdskvalitet. Likeverdskvaliteten omhandler at offentlig tilbud, det vil si et tilbud som når frem til ikke bare nesten alle førskolebarn og deres foreldre, men til alle.

Likeverdskvalitet aktualiserer i hvilken grad barnehagetilbudet er tilgjengelig i møte med variasjonsbredden familiers økonomi, språklig kompetanse, byråkratisk kompetanse,

tradisjoner og preferanser (Djuve mfl. 2011) Spørsmålet om likeverdskvalitet tematiserer om foresatte er i stand til å betale det en barnehageplass koster, men også andre forhold, om de har språklig og byråkratisk innsikt som gjør dem i stand til å håndtere søkeprosessen, om de kan bruke barnehageplass uavhengig av hvor den geografisk er plassert i bydelen eller kommunen, og om de preferanser for kvalitet foresatte har, imøtekomme (se OECD 2015, Bråten & Sandbæk 2014, Seeberg 2010, Gutun 2007) barnehagens evne til å inkludere og opprette dialog med foresatte er ulik sosial og kulturell bakgrunn, dens evne til å møte dem med respekt og gjensidighet, sikre innsikt og medvirkning inngår også i spørsmålet om likeverdskvalitet.

Krav til barnehagens innhold er heller ikke statisk, men endrer seg i takt med forandringer i samfunnet og politiske prioriteringer (Barne- og Familiedepartementet 2005) Prioriteringer rundt innhold og egenskaper handler ikke i utgangspunktet om faglige spørsmål, men snarere om etiske og politiske valg og kvalitet blir dermed verdiavhengig fordi det skal sees i sammenheng med hvilke egenskaper som blir sett som verdifulle i et samfunn eller av den enkelte.

5.2 DEMOGRAFI

Store norske leksikon skriver at begrepet stammer fra det greske *demos*, som betyr ”folk”, og *grafein* som betyr ”skrive”. Demografi er befolkningsbeskrivelse eller befolkningslære. Demografi beskriver og forklarer befolkningers størrelse, alders- og kjønnsfordeling og geografiske fordeling, samt de demografiske komponentene og fruktbarhet, dødelighet og migrasjon.

5.2.1 Oslo øst- vest

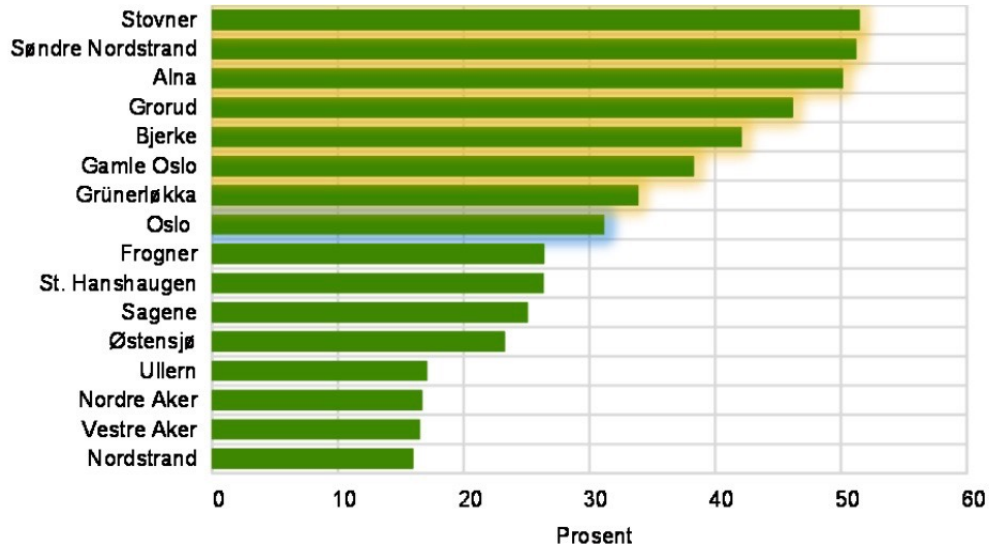
I følge Kjellstadli og Myhre (1995) har Oslo vært et klassesdelt samfunn. Men fra 1930-tallet minsket forskjellene, og det varte til godt inn på 70-tallet. I vår tid snakkes det om nyfattigdom. Forskjellene i Oslo øker, og øker mer i Oslo enn resten av Norge. Tidligere finansbyråd Eirik Lae Solberg (H) gikk likevel ut i Nettavisen 01.02.14 og sa at Oslo ikke er en todelt by. Han medga at Oslo er en sammensatt by, hvor det er store forskjeller innad i hver bydel, men han sa at den todelte byen bare var en forestilling. Forskerne Ljunggren og Lie Andersen har forsket på Oslo og kommet frem i sin resultat fra ”Gyldne ghetto” (2014)

at Oslo er en oppdelt by. Forskerne har funnet at det historiske skillet mellom øst og vest, som Kjellstadli og Myhre (1995) omtaler, har holdt seg stabilt.

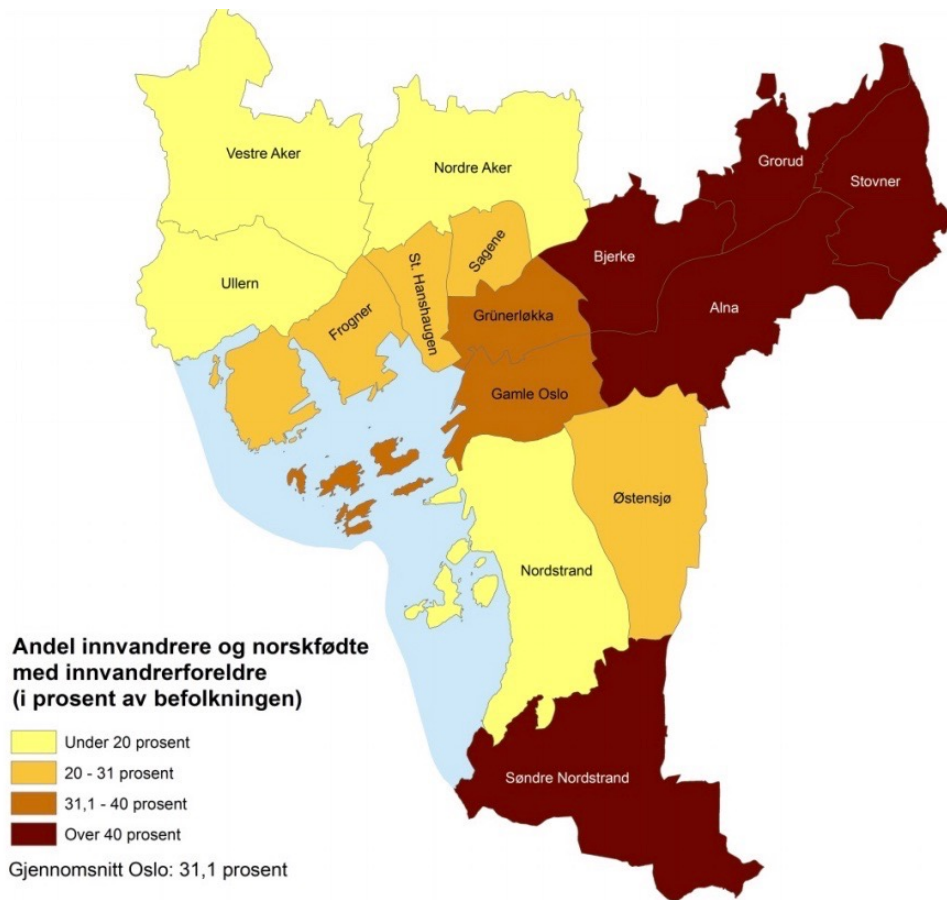
I følge Ljunggren og Lie Andersen (2014) har de gjennom sin forskning funnet noen mindre endringer i Oslo. Bydel Grünerløkka har fått flere rike og er blitt mer sammensatt av flere grupper. Sentrumsbydelen Sagene har delvis opplevd det samme. I tillegg har bydel Østensjø på østkanten ser ut til å ha gjennomgått en tilvarende utvikling. Mange av de rikeste bor rundt Holmekollen og lengre vest. I tillegg er det et stort innslag av de rikeste på Bygdøy, Kjelsås Nordberg og deler av Nordstrand. Hovedskillet i Oslo blir derfor ikke en rett strek. Det kan riktignok tegnes som en S. Ljunggren og Lie Andersen (2014) har også undersøkt folk med mye kulturelle ressurser. Her er det undersøkt yrkesgrupper som professorer, redaktører og museumsdirektører. Disse bor på vestkantens østkant og har samlet seg på Nordberg, Kjelsås og i Nordre Aker.

Forskerne kan konkludere med at Oslo er unik by i forhold til segregering i Norge. Ut fra analysene til Ljunggren og Lie Andersen (2014) mener de at det knapt lar seg gjøre at Oslobefolkningen bor mer avskilt enn i de gjør nå. Det at Oslo har vært en segregert by så lenge, gjør det vanskeligere å bryte mønsteret. De som bor i byen har mentale oppfatninger om hvordan de ulike områdene i Oslo er, og hvem som bor der. Disse oppfatningene er vanskelige å endre på. En annen faktor er boligpolitikken. Den norske boligpolitikken etter 1980 har beveget seg fra å være sosialdemokratisk til å bli mer preget av en liberal politikk. Det kan være noe av forklaringen på en oppdelt by.

Ved å se på rapport fra SSB (2015/43) var det 1. januar 2014 nesten 15 prosent av Norges befolkning innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. I Oslo er denne andelen mye høyere, 31 prosent, men det er store forskjeller mellom bydelene. Av alle hovedstadens 15 bydeler bor det flest innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Alna med 24 200 personer, eller 12 prosent av alle med innvandrerbakgrunn i Oslo. Selv om alle bydelene i Oslo har en større andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre enn i landet samlet sett, er det likevel den store variasjonen som preger bildet. Hovedtyngden av personer med innvandrerbakgrunn bor i Groruddalen, Oslo indre øst og Søndre Nordstrand.



Figur 2.1: *Andel innvandrere og norskfødte md innvandrerforeldre i Oslo. 1. januar 2014. Kilde: ”Rapport 2015/43 (SSB)*



Figur 2.2: *Andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i bydelene i Oslo. 1. januar 2014. Kilde ”Rapport 2015/4”3 (SSB)*

I løpet av de siste ti årene har det vært en klar økning i antall barn som lever i lavinntektsfamilier. Ikke overraskende har familier med vedvarende lavinntekt ofte svak yrkestilknytting. Mange er avhengig av ulike stønader som sosialhjelp og bostøtte. Men samfunnet ellers har hatt en inntil nylig en kraftig lønnsvekst, gjelder ikke denne veksten for sosialhjelpssatsene eller satsene for uføretrygd ut fra opplysninger til SSB.

Når en gjelder barns helse og tannhelse ser man også store forskjeller i mellom øst og vest i Oslo. Bydelene Grünerløkka og Alna har høyest andel overvektige barn, ved 3.klasse, henholdsvis 28.9 og 29.9 prosent . Bydelen med lavest overvektige barn i samme alder er bydel Ullern og Bydel Vestre Aker , henholdsvis 13,5 og 14,5 prosent. Barnevekststudien 2014 viser at økte sosiale forskjeller slår ut på vekta. Risikoen for overvekt og fedme var 30 prosent høyere blant barn av lavt utdanna mødre sammenligna med barn av høyt utdannet mødre. En oversikt fra Oslo kommune 2014 viser at femåringens tenner er friskere i bydeler med høy inntekt og utdanning. Mens 90 prosent av femåringene på Ullern og Vestre Aker har friske tenner, har bare 39 prosent av Stovners femåringer friske tenner.

Andelen fattige på landsbasis i Norge har ligget stabilt de siste 15 årene. Epland og Kirkeberg (2015) peker på at for barn har derimot andelen doblet seg i samme periode, fra rundt 4 til 8,6 prosent i 2013. For barn med innvandrere bakgrunn er andelen 35 prosent, og denne gruppen er i stadig større grad overrepresentert i lavinntektsgrupper. SSB statistikkbanken viser at i Oslo lå barnefattigdommen i 2013 på 16,5 prosent, omtrent dobbelt så høyt som landsgjennomsnittet. Epland og Kirkeberg (2014) sier at forskjellen mellom etnisk norske barn og innvandrerbarn er særlig tydelig: Over tre fjerdedeler av alle fattige bar i Oslo har innvandrerbakgrunn.

I Fafo-rapporten ”Gratis kjernetid i barnehager” (2014) finner de forskjeller i bruken av barnehager i Oslo, for de ulike sosioøkonomiske gruppene. Det er store forskjeller mellom barnehagene når det sees på kjennetegn ved sammensetning av barnegruppa. Barn med lignede sosioøkonomisk bakgrunn hoper seg opp i de samme barnehagene. I samme Fafo-rapport kan vi se at sosioøkonomisk sett velstående foresatte ser ut til å plassere sine barn i noen barnehager, og barn av potensielt mer sårbar foresatte havner i andre barnehager.

Ut fra Blom (2012) kan det tenkes at opphopingen skyldes forskjeller mellom bydeler, for eksempel at alle barnehagene i Groruddalen har svært høy andel barn med innvandrers bakgrunn, mens alle barnehagene uten barn med innvandrersbakgrunn ligger på Oslo vest. Fafo (2014) har ikke analyser på hvor foreldre med innvandrers bakgrunn søker barna. Allikevel er det nærliggende å tenke ifølge Fafo (2014) at det er geografisk nærhet kan være en viktig faktor. Det er mulig å tolke dit hen at geografisk segregasjon i bostedsmønster innenfor bydelene reflekteres i segregasjon mellom barnehagene.

Ut fra ulik statistikk og forskning kan man se at det er forskjeller mellom øst og vest i Oslo. Det finnes en geografisk segregasjon. Barnehagen gjenspeiler ofte samfunnet noe det også gjør i dette tilfellet. Det finnes ingen tidligere forskning som konkret går på demografi og metodefrihet.

Siden utfordringene er mer komplekse og sammensatte vil jeg se på følgende hypoteser

Hypotese 1: Barnehagene på Oslo øst er mer standardiserte og har mer regler for metode enn barnehagene i Oslo vest. Dette gjenspeiles i handlingsrommet som begrenser bruken av metodefrihet

5.3 KONTINGENSTEORIEN

Kontingensteori omhandler de omstendighetene organisasjonsstrukturen er avhengig av, og antas å tilpasse seg. Omgivelsene regnes her som den viktigste faktoren. I boken *Det kommunale laboratorium* beskriver Sari Pikkala kontingensteorien som "(...) *et perspektiv som gjør det mulig å stille spørsmål omgivelsene på en presis måte*" (Pikkala 2005, s. 209-211). Kontingensteorien kom på begynnelsen av 1900 tallet som en motpol til organisasjonsteori som bar preg av å søke universelle modeller for den beste måten å drive en organisasjon på. Kontingensteorien legger til grunn at det er en avhengighet til omgivelsene som man ikke kan la være å ta hensyn til. Kontingensteorien oppfatter organisasjoner som "organismer" mer enn "maskiner". Effektiviteten i en organisasjon oppnås derfor gjennom å tilpasse seg for å kunne møte omgivelsenes krav. (Pikkala, 2005)

Kontingensteorien har først og fremst blitt utviklet og anvendt på markedsorienterte bedrifter. Dersom man ønsker å anvende kontingensperspektivet på offentlige organisasjoner må man i følge Pirkkala ta hensyn til de ulikheter som finnes mellom private

markedsorienterte organisasjoner og offentlige organisasjoner (Pikkala 2005, s. 225-226). Barnehagesektorens organisering ligger plassert en plass i skjæringspunktet mellom markedsorientert og offentlig organisasjon.

5.3.1 Omgivelsene

Usikkerheten knyttet til omgivelsene er det som har fått størst oppmerksomhet i kontingensteorien. Her viser Pikkala (2005, s. 2014-2015) til Minzberg som beskriver tre ulike dimensjoner av omgivelsene, disse er stabilitet, markedets sammensatthet og fiendtlighet. Disse dimensjonene antas videre å påvirke organisasjonsstrukturen på en spesiell måte.

Pikkala (2005) viser til Minzbergs fremstilling fra 1979 som peker på to strukturelle dimensjoner. Den ene dimensjonen er grad av byråkratiskhet versus organiskhet, den andre er graden av sentralisering versus desentralisering. En byråkratisk struktur er i følge Minzberg standardisert, formalisert og hierarkisk. Enheten kan være store og behovet for kontroll er lite på grunn av at arbeidet er nøye regulert. Det å være organisk krever i motsetning til byråkratisk en fleksibel organisasjonsform. Her er oppgavene i liten grad formalisert og standardisert. Når beslutninger fattes på et bestemt punkt i organisasjonen står man ovenfor en sentralisert organisasjon, Derimot når beslutningen fattes desentralisert kan dette skje både vertikalt og horisontalt i organisasjonen. Vertikal desentralisering handler om at beslutninger delegeres til sjefer på lavere nivåer, mens horisontalt desentralisering gjelder i hvilken grad ikke-sjefer kan kontrollere beslutningsprosesser. (Pikkala 2005, s. 2014 - 2015).

Hvordan bør så tilpasningen til omgivelsene skje? Igjen viser Pikkala til Minzberg som presenterer fem hypoteser om hvordan ulike omgivelsesdimensjoner påvirker strukturkomponenten. Minzberg sin andre hypotese sier at *”jo mer komplekse omgivelsene er, desto mer desentraliserte er strukturen”* (Pikkala 2005, s.216). Dynamiske prosesser forutsetter en organisk struktur, mens kompleksitet øker behovet for desentralisering. Når omgivelsene er stabile men komplekse koordineres arbeidet gjennom standardisering. I tilfeller det forekommer kompleksitet i kombinasjon med dynamiske omgivelser vil en fleksibel, spesialisert og desentralisert prosjektorganisasjon være mest hensiktsmessig. Denne organisasjonsformen bidrar til at beslutninger tas av de sjefer og spesialister som

sitter med relevant kunnskap, samtidig som man sikrer muligheten til fleksibel vekselvirkning i en organisert struktur. Dette øker igjen evnen til å handle når utforutsette forandringer oppstår (Pikkala 2005).

Det mest sentrale i kontingensteorien er at det ikke finnes noen optimal måte på hvordan man organiserer seg, og at det vil være ulik grad av effektivitet med hensyn til ulike måter å organisere seg på. Hva som kan betegnes som omgivelser vil i være ulik fra organisasjon til organisasjon selv om en del faktorer kan være felles, for eksempel trender, størrelser etc. Det vi vet om barnehagene i dag er at de er stadig under press fra sentrale myndigheter om å drive mest mulig effektivt, samtidig som brukerne ønsker god kvalitet på tjenestene. Derfor vil barnehagen i følge Baldersheim og Rose (2005) profitere på at organisasjonen er mer fleksibel/organisk. Mange av oppgavene blir desentraliserte, uten at leder er direkte involvert i alle beslutninger, Pikkala (2005). Ved implementering av formelle regler og rutiner i organisasjonen, trenger ikke ledelsen å overvåke en hver beslutning. De tilsette kjenner til og har implementerte prosedyrer.

5.3.2 Størrelse

I kontingensteorien er størrelse en av designmekanismene som organisasjoner kan møte omstendighetenes krav med, Pikkala (2005). I følge Miner (2005) kan organisasjonens størrelse defineres på mange ulike måter, men det vanligste er antall ansatte. I denne oppgaven velges det og definerer barnehagens størrelse ut fra antall avdelinger i barnehagen. Økende størrelse fører til sterkere horisontal og vertikal spesialisering, dvs. at store organisasjoner har flere separate avdelinger, kontorer eller enheter enn små, og at der har flere hierarkiske nivåer

Cameron og Quinns (2013) forskning viser at en organisasjon gjerne endrer kulturtrekk når den vokser. Her finner vi at vekst i en organisasjon er en potensiell krise, og organisasjonen møter gjerne dette behovet for orden og forutsigbarhet med å vektlegge struktur og prosedyrer, i følge Cameron & Quinn (2013). På denne måten endres kulturen i retning hierarki. Forskning på organisasjoner viser at det er en nær sammenheng mellom størrelse og struktur av en organisasjon. Jacobsen og Thorsvik (2016) viser til behov for økende formalisering, som innebærer mer regler, rutiner og prosedyrer i større organisasjoner.

Ved at organisasjonen benytter seg av regler og rutiner for koordinering, i stedet for direkte kontakt, gjør at de ansattes oppførsel blir mer forutsigbart. Den økte bruken av formelle regler og rutiner er også en måte å kontrollere de ansatte på, nemlig byråkratisk kontroll. Mange av oppgavene blir desentraliserte, uten at leder er direkte involvert i alle beslutninger, Pikkala (2005). Ved implementering av formelle regler og rutiner i organisasjonen, trenger ikke ledelsen å overvåke en hver beslutning. De tilsette kjenner til og har implementerte prosedyrer.

I mindre organisasjoner blir det mer oversiktlig, og av den grunn lettere å ha direkte kontakt med alle på arbeidsplassen. Det kan føre til en tettere relasjon blant de ansatte. Rutiner og fordeling av oppgaver blir dermed gjerne av en mer uformell karakter, fordi hver ansatt er mer synlig i organisasjonen. I mindre organisasjoner er leder også i større grad mer tilgjengelig for personalet og tar del i de daglige gjøremål. Behovet for en sterk grad av formalitet blir mindre, og strukturen blir flatere. Flere av de ansatte utfører samme type gjøremål. På grunn av lite tilgjengelige ressurser, blir muligheten for å ha en kjerne med spesialister og fagutdannet personell redusert.

Muligheten for å rekruttere og ha ressurser til fagutdannet personell er større i store barnehager. Behovet for flere med høyskole og fagutdanning kan øke i takt med størrelsen på barnehagen. Store barnehager er og blir mer komplekse, og behovet for en større grad av spesialisert personell, vil tvinge seg frem, viser Jacobsen og Thorsvik (2016). I forhold til størrelse på barnehagen vil det sannsynligvis være et skille i kulturuttrykk. De små barnehagene er mer oversiktlige og det er enklere for å være kollektive. De store barnehagene er mer uoversiktlige og har behov for en strammere intern styring. Klare forventninger til personalet og delegering er naturlig her.

Antall avdelinger/ baser vil være en god indikator på barnehagens størrelse, og det er ved å spørre om antall ansatte at jeg får en pekepinn om barnehagens størrelse. Ut i fra kontingensterorien om omgivelser og størrelse er følgende hypoteser laget;

Hypotese 2: Store barnehager har mer standardisering og regler enn små, dermed lavere grad metodefrihet

Hypotese 3: Små barnehager praktiserer større metodefrihet enn store barnehager

5.4 KOMPETANSE

Kompetanse er knyttet til ekspertise eller ekspertmakt. Selve kompetansebegrepet definerer Lai (2008,s 48) som: *Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.*

Begrepet bør forstås som dynamisk eller som ”ferskvare”, eksempelvis ved at det som er relevant kompetanse i dag, ikke nødvendigvis er det i morgen. Hun relaterer kompetanse til det å kunne fylle en funksjon. Lai (2008) skiller videre på uformell kompetanse, som er kompetanse man har tilegnet seg ved å være i arbeidslivet og andre arenaer, og formell kompetanse, som er dokumenterbar utdanning eller andre formelle sertifiseringssystemer. Formell og uformell kompetanse er ifølge Lai (2008) i sum realkompetanse, det vil si all kompetanse en person har. I denne oppgaven vektlegges den formelle kompetansen.

5.4.1 Kompetanse i barnehagen

Barnehagesektoren har en høy andel ansatte uten formell kompetanse. SSB sine tall fra 2015 viser at det jobbet 31,67% ufaglærte. Dette tallet har vært relativt stabilt de senere årene.

I Meld. St. 24 (2012-2013) ”*Framtidens barnehage*” ble målet om å oppfylle dagens pedagognorm og å øke andelen ansatte med relevant utdanning tatt frem. På dette tidspunktet var det mange pedagogiske leder som hadde dispensasjon fra utdanningskravet. Slik er det ikke lenger. Nå utgjør de som har førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning, barnehagenes mest stabile arbeidskraft. Yrkesgruppen har sluttet å slutte viser en NOVA-rapport fra 2015 (Guldbrandsen). Sammenlikner vi dagens nye barnehagelærere med de som ble utdannet tidligere, for eksempel på 1970-tallet, er dagens nye barnehagelærere betydelig eldre når de fullfører sin utdanning. Et betydelig antall av disse er assistenter som får en slags sertifisering som barnehagelærer gjennom å kombinere arbeid i barnehagen med utdanning til barnehagelærer. Ut fra målet om å få stabil arbeidskraft er denne utdanningsveien en klar suksess. En positiv følge av at eldre førskolelærere allerede for lengst har forlatt barnehagene, er at barnehagene i de kommende årene nærmest helt vil unngå pensjonerings problemer.

I januar 2012 la Øie-utvalget fram sin utredning med forslag til ny barnehagelovgivning (NOU 2012:1). Utvalget foreslo både en ny bemanningsnorm og en ny pedagognorm. Tidligere hadde flere utvalg foreslått å øke pedagogandel til 50 prosent. Det nye ved Øie-utvalgets forslag var å knytte bemanningsnorm og pedagognorm sammen, med det første som grunnlag for det siste. Pr i dag er det fortsatt i forskrift om pedagogisk bemanning som styrer bemanningen. Ifølge denne skal hver pedagogisk leder maksimalt ha ansvar for 9 barn under 3 år og 18 barn over tre år. Øie-utvalget foreslo også bemanningsnorm og pedagognorm fra 2020.

Når kunnskapsdepartementet i 2013 la frem Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020 – Kompetanse for fremtidens barnehage. Ble det på nytt fremhevet sammenhengen mellom kvalitet og kompetanse. I strategiens (s.8) står det følgende:

”Et godt barnehagetilbud for alle barn avhenger av personalets kompetanse. Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, jf. §§ 1, 2 og 3 i Barnehageloven.”

Dagens regjering viderefører synet på viktigheten av kompetanse for barnehageansatte. På regjeringen nettside ble det publisert 11.07.2016 følgende om kompetanse:

”Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for danning, omsorg, lek, læring og sosial utjevning. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.”

24. mars 2017 la regjeringen frem Meld. St. 21 ”Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen”. Denne meldingen er om norsk skole, men siden tidlig innsats er et sentralt tema beskrives også tiltak for barnehager. På regjeringen.no står det følgende i pressemeldingen: ”Tidlig innsats er sentralt i meldingen, og flere barnehagelærere er ett av tiltakene. Andelen barnehagelærere skal økes fra 38 prosent i dag til 44 prosent.” Utfra stortingsmeldingen kommer det frem at kompetanse har en klar sammenheng med barnehagekvaliteten. I samme stortingsmelding står det følgende: ”Antallet voksne og deres kompetanse er avgjørende for om barna får et godt barnehagetilbud. Regjeringen vil derfor sikre at alle

barnehager har en forsvarlig grunnbemanning og at flere barnehageansatte har kompetanse som barnehagelærere.(...)Regjeringen har som ambisjon å øke kompetansekravene i barnehagene, slik at flere av de ansatte i barnehagene må være barnehagelærere. Det vil i løpet av 2017 bli sendt ut til høring et forslag om at pedagognormen skjerpes opp til det Stortinget har bevilget midler til.” Nok en gang blir det bekreftet at kompetansen er viktig for kvaliteten i barnehagen.

Det største forskningsprosjektet på norske barnehager GoBaN (Gode barnehager i Norge) forteller oss at norske barnehager ikke er perfekte. Under barnehagedebatt på Arendalsuka 2016 presenterte forsker i GoBaN, Elisabeth Bjørnstad nye resultater fra prosjektet. Forskningen viser at det er stor forskjell på interaksjonen mellom voksne/barn og barn/barn når det er en pedagogisk leder til stede og når det ikke er det. Barnehagelærere har mye kunnskap og kompetanse som de kan dele med resten av personalet. Det som er helt nytt her er at kommunikasjonen mellom voksen/barn og barn/barn har høyere kvalitet med en barnehagelærer til stede. Nærværet og kompetansen til barnehagelærerne utgjør en stor forskjell i kvaliteten på barnehagetilbudet for 0–3 åringer, og påvirker betingelsene for deres læring og utvikling direkte. Dette bekrefter også forskning fra Campell Collaboration (Maning m.fl, 2017) som viser at samlet sett viser resultatene at høyere lærerkvalifikasjoner er signifikant korrelert med høyere kvalitet i barnehagen.

Solveig Østrem (2015) gjorde en studie der hun intervjuet 27 barnehagelærere, gjennom disse intervjuene ble også kompetanse tematisert av informantene. I artikkelen (ibi, s 274) skriver Østrem: ” *Den store andelen ufaglærte personale nevnes av flere nå de forklarer avstanden mellom idealet og virkeligheten*” Disse barnehagelærerne som er med i studien bekrefter sammenheng mellom barnehagelærere og kvalitet i barnehagen.

Det brukes store økonomiske ressurser på barnehager, og derfor er det viktig å sørge for at det i barnehagene også er et personale med god pedagogisk kompetanse (Bonke, 2009). Dette bør være en kompetanse som bidra til at de ansatte kan arbeide systematisk og reflektert både med det enkelte barn og barngruppen samlet (Ahnert, 2006).

Både fra myndighetsnivå og forskning blir det vist til at formell kompetanse påvirker kvaliteten i barnehagen. Det kan tenkes at også kompetanse også vil være en variabel som påvirker oppfattelsen av metodefrihet barnehagen.

På bakgrunn av dette har jeg laget følgende hypotese:

Hypotese 4: *Metodefrihet fremmer kvalitet i barnehagen, når ansatte har formell kompetanse, tilsvarende barnehagelærer*

5.5 OPPSUMMERING AV HYPOTESER

Totalt er det blitt utledet fire hypoteser med utgangspunkt i teorien om demografi, kontigens og kompetanse. En av dem har rot i teori om demografi. Her har jeg valgt å se på metodefriheten ut fra øst og vest i Oslo. To er utviklet ut fra kontigensteorien. Her har jeg valgt å se på om størrelsen på barnehagen påvirker metodefriheten. Den siste er ut fra teori om kompetanse. Her har jeg valgt å se på om formell kompetanse påvirker metodefriheten. I det følgende følger tabell X, som presenter hypotesene skjematisk.

	Hypoteser	Teori
Hypotese 1	Barnehagene på Oslo øst er mer standardiserte og har mer regler for metode enn i Oslo vest. Dette gjenspeiles i handlingsrommet som begrenser bruken av metodefrihet.	Demografi
Hypotese 2	Store barnehager har mer standardisering og regler enn små, dermed lavere grad metodefrihet	Kontigens
Hypotese 3	Små barnehager praktisere større metodefrihet enn store barnehager	Kontigens
Hypotese 4	Metodefrihet fremmer kvalitet i barnehagen, når ansatte har formell kompetanse, tilsvarende barnehagelærer	Kompetanse

Tabell 3: *Oppsummering av hypoteser*

KAPITTEL 6 PRESENTASJON AV EMPIRISKE FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funnene jeg har fått gjennom intervjuer i de fire barnehagene i Oslo. To av barnehagene ligger på østkanten og to av barnehagene ligger på vestkanten. I hver av barnehagene ble styreren og en pedagogisk leder intervjuet.

I gjennom dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra intervjuene opp mot oppgavens tre problemstillinger. I tillegg vil vi se på hva funnene gir av svar på de fire hypotesene som avsluttet forrige kapittel og andre aktuelle empiriske funn om metodefriheten. I det følgende følger vises tabell 4, som presenter problemstillingene skjematisk.

Problemstillinger	
Problemstilling 1	I hvilken grad er det variasjon i synet på metodefriheten?
Problemstilling 2	Finnes det variabler som påvirker synet metodefriheten?
Problemstilling 3	Fremmer eller hemmer metodefriheten kvaliteten i barnehagen?

Tabell 4: *Presentasjon av oppgavens problemstillinger*

Som nevnt tidligere i oppgaven er antall respondenter for lite til å kunne gi et fullgodt kvalitativt svar på problemstillingene i oppgaven, men sammenholdt med min egen praksis og ulike teori mener jeg å ha et grunnlag for å vurdere det slik jeg gjør.

6.1 HVA BETYR METODEFRIHET?

For å få en bedre forståelse av respondentene sine svar var det naturlig å starte med hva den enkelte respondent legger i ordet og fenomenet metodefrihet. Som tidligere nevnt har det vært store debatter spesielt i Oslo om metodefriheten i forhold til kartleggingsverktøy. Dette danner bakteppe for respondentene når det gjelder fenomenet metodefrihet. Det de fleste av respondentene refererte til gjentatte ganger i sine intervjuer, var TRAS-kartlegging. Dette er en språkkartlegging som ble pålagt av Høyre byrådet i 2015 for alle 3-åringer i Oslo.

For barnehagebarna var det barnehagen som skulle drive denne kartleggingen. Selv om kartleggingen ble et tilbakevendende tema i intervjuene, så beskrev/definerte alle respondentene metodefrihet bredere enn at det kun omhandlet kartlegging. Respondent 5 (heretter R for respondent) uttrykker dette tydelig på spørsmålet om hva metodefrihet er:

«Jeg tenker at metodefriheten er ganske mye, da. Sånn som jeg ser det ... Det har vært noen.. i forhold til kartlegging og sånn så har det jo vært veldig mye oppe og diskutert, men det handler jo om mye mer enn bare kartlegging, tenker jeg da. Det går på en måte i alt hvordan du skal jobbe i barnehagen» (R5)

Et annet aspekt ved metodefriheten som kom frem i intervjuene, var profesjonens betydning og det profesjonelle skjønn. R2 sier følgende om metodefrihet:

”Metodefrihet for meg er vel min profesjonelle rett og frihet til å velge hvordan min .. eller hvordan drive en god barnehage., hvis jeg kan si det. Ja rett og slett frihet til å utøve profesjonelt skjønn,, Det er nok metodefrihet for meg.”. (R2)

Til tross for ulike innfallsvinkler når det gjaldt metodefriheten er oppfattelsen av hva metodefrihet innebærer relativt lik. R8 hadde fokus på valgmuligheten for å oppnå ”barns beste” når respondenten skal forklare hva metodefrihet er:

” Legger liksom litt sånn hvordan jeg vil jobbe, da med barna. Hvilke verktøy jeg velger å trekke frem for å på en måte finne ut hva jeg eventuelt kan gjøre mer av, eller hva jeg kan gjøre for å støtte barnet eller for å da observere. I det hele tatt da, hvilke verktøy jeg velger å bruke for å finne ut av hva som er best for barnet, da”

Oppsummert kan man si at respondentene i stor grad bekreftet oppgavens og dermed min definisjon på metodefrihet. Det vil si at metodefrihet handler om frihet til å velge fremgangsmåte.

Den første delen av problemstillingen var spørsmålet:

- *I hvilken grad er det variasjon i synet på metodefriheten?*

Til tross for relativ lik oppfatning om hva som legges i metodefrihet blant respondentene, var det store variasjoner og nyanser når det gjelder synet på metodefrihet . Dette til tross for at alle respondentene har samme type utdanning. Alle respondentene i min undersøkelse er utdannet barnehagelærere.

	Metodefrihet som pedagogisk praksis	Forskningsbasert pedagogisk praksis	Fellesmetode som pedagogisk praksis
Styrer	0	4	0
Pedagogisk leder	2	2	0

Tabell 5: Oversikt over respondentenes syn på metodefrihet.

Alle respondentene i min undersøkelse ønsket å ha metodefrihet, men graden av metodefrihet var veldig varierende. Det finnes helt klart variasjoner i synet på metodefriheten. R4 var veldig klar på viktigheten av metodefriheten:

”Det er veldig, veldig viktig at man står fritt til å velge hvordan jeg vil jobbe med barna. Det å snakke om metode generelt når det gjelder barn, det skurrer. Man snakker om mennesker, og da er det veldig vanskelig å snakke om metode pr. definisjon. Å jobbe med en metode for å få et barn fra A til B, tror jeg ikke på det. Viktig å jobbe på den måten man tror gagnar barn best. Kompetente barnehagelærere, tror man skal ha tiltro til at man klarer å gjøre det arbeidet som gagnar barna best.” (R4)

Selv om noen var veldig klare slik som R4, var det flere som var ambivalente i sitt syn på metodefrihet. Det ambivalente blir uttrykt på følgende måte fra en av respondentene:

”Det bekymrer meg litt hvis det skal bli veldig styrt og skolsk. Synes den friheten man har i nordisk barnehager er veldig fin. Men tenker kanskje at den er krevende. Skal det være en god barnehage, så krever det mye av personalet. At personalet finner løsninger som passer til det enkelte barn.” (R6)

Et annet viktig funn gjennom intervjuene var barnehagelærernes *tillit til egen fagkompetanse*. På lik linje som respondentene uttrykker stor tillit til egen kompetanse, gir de uttrykk for skepsis til at andre enn fagpersoner skal ta avgjørelser på barnehagesektoren sine vegne.

”Liker at det satt noen retningslinjer for jobben. At det er pekt ut en retning og at det er satt mål. Må ha en viss frihet til hvordan man kommer dit. Når mange av målene er innfor det

som er ålreit i fagfeltet, da er det lett å slutte seg til som fagpersoner, det er lett å følge mål. Men når det går på kryss av fag , så er det vanskeligere igjen. Liker ikke detaljstyring. Ungene våre skal på en måte oppleve, selv om det er ulike folk som jobber på de ulike avdelingen, så skal de fortsatt oppleve en del av det samme.” (R5)

R2 utrykte tilliten til profesjonen og metodefrihet påfølgende måte:

” Metodefrihet er veldig viktig. Noe annet føler jeg at er krenkende for barnehagelærer som profesjon, (...) Vi har gått tre år på høgsolen for å få lov til å jobbe i den jobben vi har. Og i forhold til å se barnet og se de ulike barna , og på en måte ut ifra det vi ser da kontakt med barna, kunne få frihet til å velge hvilke verktøy vi mener er riktig.” (R2)

En respondent trakk frem viktigheten av forskning i valg av metodene. Respondentene sier selv at respondenten står i en mellomposisjon, og representerer gruppen som tidligere i oppgaven blir beskrevet som ”forskningsbasert pedagogisk praksis”.

”Er i en mellomposisjon mellom markedskapitalismens kår og helt fritt..... Viktig at metodene er basert på forskning.” (R7)

Et annet aspekt som kom frem i intervjuene var utfordringen ved å gi full metodefrihet, men samtidig var redselen for å bli styrt for mye tilstede:

”Litt redd for at det kan bli for tilfeldig , og at det er veldig avhengig av dyktige pedagoger, og ansatte og ledere. Ja, det er liksom det som bekymrer meg, da, at hvis ikke man har metoder å følge. Blir litt fritt frem. Men samtidig så tenker jeg at jeg ønsker ikke at det skal være styrt for mye. For jeg tenker at den profesjonen og barnehagetradisjonene som er , liker jeg” (R1)

For de fleste som har blitt intervjuet i forbindelse med denne oppgaven kan synet på metodefriheten oppsummeres med Ole Brumm sine kjente ord ” Ja takk, begge deler”. Det helt klart en bekymring for å bli styrt for mye, samtid som det ønskes noen rammer. En respondent uttrykker noen av denne dobbeltheten:

”Jeg synes at noen av disse metodene kan.. og i Oslo for eksempel hvor det er mye.. jeg synes ikke at folk skal holde på med TRAS, som ikke har kompetanse til det. Og da mener jeg kompetanse om barn. Men ja.. jeg er for metoder med en lokal tilpasning, kanskje. Og så spørs det hvor lokal den skal være” (R7)

Det er kun noen få av de som ble intervjuet som er for full metodefrihet, mens ingen av respondentene tilhører kategorien *”Felles metode som pedagogisk praksis”*.

Til tross at ingen av respondentene tilhørte sistnevnte kategori når man ser helheten i intervjuene, så ble det trukket frem noen refleksjoner rundt utfordringen med metodefrihet:

”På mange måter så krever det mer av oss som jobber i barnehager ved å ha full metodefrihet, vi trenger bedre kompetanse for å begrunne våre valg av metode. Og hvordan sikrer man det? Er det da en fordel at man ikke har full metodefrihet, for å spisse kompetansen mot nettopp dette (adm. Felles metode)? Og videreutvikle TRAS da, så det favner alle. Eller ha sekundære metoder som man bruker i forhold til de barna som .. ja minoritetsspråklige eller hva det måtte være. Men jeg tenker at det (adm metodefriheten) kan krever mer av oss som jobber i barnehage.” (R3)

Flere av respondentene nevnte i sine intervjuer at de ikke hadde diskutert temaet metodefrihet felles i egen barnehage, allikevel oppfattet jeg at temaet engasjerte alle respondentene. Når det gjaldt metodefrihet og kartlegging var det flere av barnehagene som hadde hatt det på sin dagsorden. Det ble gjennom intervjuene uttrykket *vegring mot kartlegging*, noe som ble et tydelig funn om metodefriheten. Det er nok heller ikke så unaturlig siden Utdanningsforbundet, som er barnehagelærerne sin primære organisasjon, har vært ledende i denne debatten. I tillegg kan man se gjennom *”Barnehageopprøret 2016”* sin facebookside at temaet metodefrihet er en gjenganger. På denne siden er det flere av personer som jobber i barnehage og noen høgskolelektorer som er faste debattanter.

Gjennom intervjuene kom det frem et annet interessant funn at respondentene som *tilhørte kategorien ” Metodefrihet som pedagogisk praksis”* var de yngst respondentene. Disse respondentene henviste til at metodefrihet var et tema som var diskutert i gjennom utdanningen. Om dette er et tilfeldig funn eller om det sier noe om den generasjonen

barnehagelærer er dette materialet for lite til å si noe om. Dette kunne vært interessant å se nærmere på i en annen undersøkelse.

6.3 VARIABLER SOM PÅVIRKER SYNET PÅ METODEFRIHET

Den andre delen av oppgavens problemstilling min er spørsmålet:

- *Finnes det variabler som påvirker synet på metodefriheten?*

Det er mer utfordrende å finne svar på dette spørsmålet fordi listen over variabler er uendelig. For å finne svar på spørsmålet har jeg knyttet variablene opp mot oppgavens fire hypoteser:

1. *Barnehagene på Oslo øst er mer standardiserte og har mer regler for metode enn i Oslo vest. Dette gjenspeiles i handlingsrommet som begrenser bruken av metodefrihet.*
2. *Store barnehager har mer standardisering og regler enn små, dermed lavere grad metodefrihet*
3. *Små barnehager praktiserer større metodefrihet enn store barnehager*
4. *Metodefrihet fremmer kvalitet i barnehagen, når ansatte har formell kompetanse, tilsvarende barnehagelærer*

I følgende vil jeg konsentrere meg om hva respondentene sier om temaene i hypotese 1-3. Temaet i hypotese 4 vil bli belyst i neste avsnitt.

6.3.1 Demografi og metodefrihet

Tidligere i oppgaven ble det vist til at flere forskere konkluderer med at Oslo er en delt by. Dette er et syn respondentene også opplever. Det blir bekreftet gjennom følgende uttalelser fra respondentene:

«Andre utfordringer, da. På Østkanten. Det føles som noe annet når man jobber på vestkanten» (R3)

«Jeg synes det er utrolig fint at du løfter opp øst/vest problematikken. Jeg fikk sjokk da jeg kom hit (adm. østkanten). Ja, jeg lest om at Oslo var en delt by. Ja, jeg hadde sett det, men jeg var altså ikke klar over det. Og hvis vi ikke gjør noe nå, så blir det franske tilstander.

Med unger som ikke kommer. Fordi de kan ikke norsk. Og de detter ut av skolen. Så den utfordringen er massiv». (R7)

«Når jeg jobbet på den andre siden (adm. vestkanten). Det er på en måte to forskjellige verdener, da, egentlig.» (R8)

Gjennom intervjuene kom det frem at samtlige respondenter mente at det er store forskjeller på øst og vest i Oslo. Respondentene bekrefter teorien til flere forskere, om at Oslo er en delt by. Til tross for at samtlige av respondentene opplever at Oslo er en delt by, så er det ulikt syn om hvordan demografien påvirker metodefrihet og i hvilken grad det eventuelt påvirker:

”Ikke sikker det er så stor forskjell heller, i forhold til metodefriheten, men hvordan den blir brukt.. Jeg tenker at i forhold til øst der du mange fremmedspråklige, så må man sannsynligvis være enda mer fleksibel på arbeidsmåter man bruker, da og bruke flere forskjellige innfallsvinkler. I denne barnehagen (adm. vestkanten) påvirker foreldrene metodefriheten. Høyt trykk på læring” (R1)

”Mer fokus på resultater på vestsiden. Mer styrte metoder på vestsiden enn østsiden. Det er to forskjellige verdener”(R8)

”Lettere å ha metodefrihet på vestsiden.” (R2)

”Må ha litt mer strukturert på østsiden, er store utfordringer” (R7)

Disse uttalelsene viser at det ikke finnes noen ensartet oppfatning og at er ulikt hvordan det håndteres i praksis.

	Mest standardisert praksis vest i Oslo	Mest standardisert praksis øst i Oslo	Forskjell mellom øst og vest - usikker på praksis
Styrer	2	1	1
Pedagogisk leder	2	1	1

Tabell 6: Oversikt over respondentenes svar på demografiens påvirkning av metodefrihet.

Ut fra oversikten kan man si at det finnes en svak tendens i oppfatningen til respondentene om at praksisen er mer standardisert vest i Oslo, dette samsvarer ikke med kontingensteorien. Ut fra teorien vil økt påvirkning fra omgivelsene føre til en mer desentralisert styringsform. Det må presiseres at tabell 6 viser at det er sammensatt syn respondentene har på demografi og metodefrihet.

Oppgavens første hypotese: ” Barnehagene på Oslo øst er mer standardiserte og har mer regler for metode enn barnehagen i vest. Dette gjenspeiles i handlingsrommet som begrenser bruken av metodefrihet” . Gjennom mine undersøkelsen får man ikke et klart svar på hypotesen. I intervjuene kommer det frem at flere av respondentene ikke har jobbet både østkanten og vestkanten av Oslo, men kun på en av kantene. Dette er en faktor som kan påvirke resultatet av de empiriske funnene. Selv om ikke hypotesen kan avkreftes eller bekreftes ville det vært spennende i annen undersøkelse å se om resultatet hadde vært annerledes hvis alle respondentene hadde jobbet både på østkanten og vestkanten av Oslo.

6.3.2 Omgivelsene og metodefrihet

Kontingensteorien, slik Pikkala (2005) beskriver den, legger til grunn at det er en avhengighet til omgivelsene som organisasjonen ikke kan la være å ta hensyn til. Flere av respondentene trekker fram foreldregruppen som en faktor kontingensteorien betegner som omgivelsene. Når foreldregruppen som omgivelse ligger også i skjæringspunktet til demografi. R6 sine svar finner man dette skjæringspunkt:

”I forhold til språk jobbes det nok annerledes på øst enn på vest. Foreldrenes ressurser både når det gjelder språk og økonomi påvirker valg av metode.”

I flere av intervjuene ble foreldregruppen trukket frem som en faktor som påvirket valg av metodene. R3 beskriver det slik:

”Her (adm. vestkanten) har foreldregruppe som er skikkelig engasjert. Det er annerledes her. De stiller helt andre krav til oss. Barnehagens praksis påvirkes av kravene”

R1 sier i intervjuet, at omgivelsene gjør noe med hvordan de driver barnehagen på vestsiden og da spesielt innspill fra foreldregruppen:

” Sønn som vi ser i brukerundersøkelsen og sønn da, så er det ganske høyt, eller har vært, veldig høyt trykk på det med læring, i forhold til matematikk. Tall har de vært veldig opptatt av”

I min undersøkelse kommer det frem at grunnen til det er læringsforventingene fra foreldre. R1 sier videre i intervjuet:

” At foreldene ønsker at barnehagen skal ha sønn type undervisningsopplegg med de som skal starte på skolen.”

På grunn av omfanget av respondenter kan man ikke generalisere funnene. *Ut fra empiriske funn kan det pekes på at omgivelsene påvirker metoden, da igjennom foreldre.* Det kan se ut til at det er vestkanten som lar seg mest påvirke av omgivelsene, som i denne undersøkelsen er foreldrene. Foreldrenes ønsker påvirker barnehagens metodefrihet. Respondentene opplever at det gir mindre muligheter til å velge metoder.

6.3.3 Størrelse og metodefrihet

Kontingensterorien har pekt på at størrelsen på organisasjonen påvirker. Ut fra teorien kom jeg tidligere i oppgaven frem til følgende hypoteser:

Hypotese 2: Store barnehager har mer standardisering og regler enn små, dermed lavere grad metodefrihet

Hypotese 3: Små barnehager har større metodefrihet enn store barnehager

Gjennom intervjuene kom det frem ulike oppfatninger om hvordan størrelse og metodefrihet hang sammen. I flere av intervjuene viste det seg at synet var mer i motsetning til teorien enn at den bekreftet teorien

”Stor ledergruppe, større sannsynlighet for at det er flere meninger. Man har større forum å diskutere i. Tror det er positivt å ha mange fagfolk. Å få i gang en diskusjon er kanskje lettere i større en liten barnehage. Vanskeligere å tenke kritisk i liten barnehage enn stor. Lettere å ha metodefrihet i stor barnehage enn liten”. (R4)

Selv om resonnementet kan være ulikt angående store barnehager, er resultat likt. Den felles oppfatningen er at barnehager har mer metodefrihet.

”I større barnehager er det større frihet pga av det er flere barn og de er ulike, må tilpasse ulike behov” (R8)

En annen oppfatning blant respondentene, var at av respondentene mente at størrelsen ikke hadde påvirkning på metodefriheten:

”Tror ikke størrelsen påvirker metodefriheten” (R5)

”Tror nødvendigvis ikke størrelsen har noe å si. Det handler om den kompetansen som er tilgjengelig på huset. ” (R3)

Til tross for at flertallet av respondentene ikke bekreftet hypotesene ut fra teorien, så var det to av respondentene uttrykte følgende:

”Opplever at i en større barnehage, så må en leder i hvert fall ha mer kontroll. Mindre barnehager tettere på , lettere å veilede i det daglige..... Litt mer sånn standardiserte skjemaer i forholdt til oppfølging og sånn (adm; i store), det tror jeg det er . Metodefriheten ligger der jo på en måte, da. Men samtidig så opplever jeg at de (adm.: ansatte i store barnehager) blir mer takknemlige når det er sånne felles...(...) At der er mindre, på en måte. Så det er lettere å gå inn og veilede i det daglige på en måte.”” (R1)

”Tror at i en stor barnehage har man mer behov sikre seg at alle gjør jobben. Eks i forhold til språk. Metode kan være en måte å sikre at alle barns sees, så ingen går under radaren.” (R7)

Det kan være interessant å vite de to siste respondentene innehar stilling som styrere.

Ut fra de empiriske funnene er det vanskelig å se om det har noen sammenheng med stillingskategorien har en klar sammenheng med oppfatningen at størrelse har betydning for metodefriheten. Allikevel er det verdt å merke seg at ingen under stillingskategorien styrer har uttrykt at større barnehager tilsier større metodefrihet.

	Store barnehager har større metodefrihet	Størrelsen på barnehagen påvirker ikke metodefriheten	Store barnehager har mindre metodefrihet
Styrer	0	2	2
Pedagogisk leder	4	0	0

Tabell 7: Oversikt over respondentenes oppfatning av metodefrihet og størrelse.

Ut fra de empiriske funnene er det ikke et entydig svar. Det vi ser i tabell 7 er at den viser at flertallet av respondentene ikke bekrefter hypotesene. Det kan være ulike grunner til det, men hva som er årsaken gir ikke funnene noen svar på.

6.4 KVALITET OG METODEFRIHET

Det tredje og siste spørsmålet i problemstillingen var spørsmålet:

- *Fremmer eller hemmer metodefriheten kvaliteten i barnehagen?*

For å få en bredere forståelse av problemstillingen er det naturlig å koble spørsmålet opp mot hypotese 4 : *Metodefrihet fremmer kvalitet i barnehagen, når ansatte har formell kompetanse, tilsvarende barnehagelærer.*

Tidligere i oppgaven er temaet ”kvalitet i barnehagen” blitt belyst. Kvalitet i barnehagen diskuteres gjerne med utgangspunkt i møter mellom mennesker. Et særtrekk ved

barnehagens pedagogikk er vektleggingen av relasjonene, samhandlingen mellom barn og ansatte og barn imellom, det utgjør prosesskvaliteten. Utgangspunktet blir også bekreftet av respondentene, spesielt interaksjonsperspektivet blir trukket frem av respondentene:

” Jeg tenker jo at det er veldig viktig det å ha en relasjon, eller sånn. Jeg tenker at metodefriheten er så viktig fordi at.. det er på en måte vår relasjon og vår kontakt med barna som kan , på en måte, avgjøre; hva er det som er mest hensiktsmessig her, i forhold til hvilke metoder og verktøy du bruker.. (...) Og jeg tenker.. ja det var akkurat den metodefriheten er så viktig, fordi at det er vi som jobber i barnehagen som har en relasjon til barna og ser hvor behovene er og hva som er mest hensiktsmessig, rett og slett.” (R2)

Den tredje av oppgavens problemstilling er spørsmålet: Fremmer eller hemmer metodefriheten kvaliteten i barnehagen? For å belyse denne problemstillingen ble følgende spørsmål stilt i alle intervjuene: Hvordan tror du kvaliteten påvirkes av metodefriheten? Det er varierte svar i de empiriske funnene om sammenhengen mellom kvalitet og metodefrihet:

” Slik jeg ser det , hvis at jeg skal ta min barnehage da som utgangspunkt, så tror jeg at hvis vi ikke hadde hatt metodefrihet da, for å si det sånn, så tror jeg at det hadde lagt stor demper og hva skal man si .. hemmet oss som eller kvaliteten i vår barnehage. Vi ser at det er mange sterke fagpersoner i denne barnehagen her. Både barnehagelærerne og de som vi kaller medarbeidere og assistenter at hvis vi hadde, på en måte fått en sånn ” dette her skal dere gjøre” og at vi ikke fikk friheten til å gjøre det vi synes er best, så tror jeg det hadde gjort noe med kvaliteten i denne barnehagen her. Det tror jeg absolutt.” (R2)

I problemstillingen finnes det to kategorier om metodefrihet og kvalitet, om de fremmer eller hemmer. Ved en gjennomgang av de empiriske funnene finner man ytterlig en kategori, og det er at metodefriheten både kan fremme og hemme kvalitet. Utfra det ser vi at det er andre variabler som avgjør om kvaliteten blir fremmet eller hemmet. R3 beskriver denne kategorien på en oppsummerende måte:

” Jeg tror at, jeg synes det er vanskelig å svare på én barnehage. Hvis du ser bydel og kommune under ett, så tror jeg at kvaliteten blir veldig ulik. Litt sånn på godt og vondt, for

jeg tror at de gode barnehagelærerne vil kunne løfte kvaliteten enda et hakk, for de sitter på så enormt mye kompetanse og erfaring. Men det også vice versa.” (R3)

	Metodefriheten fremmer kvaliteten	Metodefriheten kan både fremme og hemme kvaliteten	Metodefriheten hemmer kvaliteten
Styrere	0	4	0
Pedagogisk leder	3	1	0

Tabell 8: Oversikt over hvordan respondentene mener kvaliteten påvirker metodefrihet.

I tabell 8 ser vi at ingen mener at metodefriheten utdelt hemmer kvaliteten. Det kan sees i sammenheng synet på metodefrihet, der ingen av respondentene heller kom under kategorien ”felles metode som pedagogisk praksis”.

Til tross for disse empiriske funnene er bildet mer komplekst enn det kan virke. Det kan se ut til at svaret vil variere ut fra ulike nivåperspektiver. Når R1 beskriver kvaliteten og metodefrihet ut fra mikronivå, beskriver respondenten hvordan kvaliteten påvirker metodefrihet slik:

” jeg tenker at det kan, litt sånn vi har vært inne på, gå begge veier, da. At jeg tror at du må ha faglig engasjerte ledere. Da tror jeg at metodefriheten på en måte blir brukt riktig, da, for å si det sånn, og at det kan heve kvaliteten. Mens der du har ledere som ikke er så opptatt av fag, der det kan bli mye praktisk, mye sånne rutiner og regler og sånn, så tenker jeg at det kan bli for mye frihet, da, rett og slett. Og det blir vanskelig å orientere seg i junglene, på en måte” (R1)

Senere i intervjuet løfter R1 perspektivet til makronivå. På makronivå blir forståelsen annerledes enn på mikronivå.

” Så tror jeg at sånn totalt sett, hvis en tenker Oslo kommune og alle barnehagen, at kvaliteten vil bli jevnere med litt mindre metodefrihet, eller at man har disse handlingsveilederne fra Oslobarnehagen og de standardene og. Ja, jeg tror ikke vi vil se de store forskjellene, da på kvaliteten». (R1)

Gjennom R1 sine ulike beskrivelser ser vi noe av kompleksiteten i forhold til om kvaliteten påvirkes i av metodefriheten.

Ut i fra tabell 8 kommer det i tillegg frem at respondentene som er i styrerstilling hadde samme oppfatning av kvalitet og metodefrihet. Dette kan ha en sammenheng med at ledere er mer strategiske i sin tenkning. Geoff Mulgan (2009) sier at kunsten å drive offentlig strategi, er mobilisering av makt og kunnskap for det felles beste. Trolig vil en leder lettere kunne sette seg inn i en større kontekst enn det å lede den enkelte barnehage.

Ut fra intervjuenes omfang av personer lar det seg ikke generalisere om dette omhandler stilling som styrer og deres strategiske tenkning. Allikevel med utgangspunkt i oppgavens empiriske funn er det verdt å merke seg at pedagogiske ledere er mer opptatt av metodefrihet enn styrene. R1 sier i intervjuet at det å få en bredere systemforståelse forandrer seg utfra hvilken stilling man har. Eksempel er det at man bytter stilling fra ped.leder til å være styrer påvirkning på hvordan man får bredere kunnskap om systemforståelsen .

” Det er klart at man får mye mer innsikt på et annet nivå. Er på andre type møter og.. Ja, det blir løftet på en annen måte da. (...) Å se linjene, det synes jeg har vært lettere etter jeg ble styrer. Og det er kanskje noe av det jeg synes er utfordrende også, å formidle videre.”
(R1)

Et av spørsmålene problemstillingen var om metodefrihet hemmet eller fremmet kvalitet. Ut fra det vi kjenner til gjennom ulike debatter , innlegg og mine empiriske funn så kan vi ikke si noe sikkert om hvordan metodefriheten alene påvirker kvaliteten. Her er det fortsatt et kunnskapshull, som det finnes mulighet å forske videre på. Slik det kan se ut fra mine funn, ser det ut til at variabelen kompetanse er avgjørende for om metodefriheten fremmer eller hemmer kvaliteten. Dette vil jeg se nærmere på i neste avsnitt.

6.4.1 Kompetanse , kvalitet og metodefrihet

Når jeg laget intervjuguiden til min undersøkelse, ble det stilt spørsmål om de ulike variablene som kunne ha innvirkning på metodefriheten. Nesten uavhengig av spørsmålet jeg stilte ble kompetanse brakt inn som den viktigste variabelen, til tross for at spørsmålene ikke var direkte om kompetanse. At kompetanse blir tematisert på denne måten, bekrefter og

Østreng (2015) i sitt studie med 27 barnehagelærere. Kompetansen som ble fremhevet i min undersøkelse var utdannelsen som barnehagelærer/pedagog

”Tror kanskje at i en moderne barnehage at det ikke nødvendigvis er en fordel å være så liten barnehage. Tenker at de er fint hvis det blir flere pedagoger. Flere pedagoger kan jo gå begge veier, at det blir for mye diskusjon og lite handling, men tror ikke det.” (R6)

	Formell kompetanse Fremmer kvaliteten ved metodefrihet	Formell kompetanse hemmer kvaliteten ved metodefrihet	Formell kompetanse verken hemmer eller fremmer kvalitet ved metodefrihet
Styrer	4	0	0
Ped.leder	4	0	0

Tabell 9 : oversikt over respondentenes syn på kompetanse

Kompetanse var den eneste variabelen i min undersøkelse, som både påvirket kvaliteten og metodefriheten. Denne variabelen viste seg å være viktig helt uavhengig hvilket syn en har på metodefriheten enten man er styrer eller pedagogisk leder. R2 mente at en satsning på kompetanseheving, er suksessfaktoren til god kvalitet fremfor standardisering.

” De barna her er heldige, vi har mange sterke fagpersoner her, og at ikke alle er like heldige ” Ok, greit”. Men da tenker jeg man må jobbe med det og jobbe med kompetanseheving fremfor å prøve å lage standardiserte verktøy som skal passe inn i barnehagen. Jeg tenker jo, sånn som TRAS for eksempel, er jo et kjempefarlig verktøy, i hendene på noen som ikke har kompetanse”

R3 trekker frem at høyere kompetanse også kan gi mer metodefrihet

”Metodefriheten henger mye sammen med kompetanse. Har man begrunnelse kan man velge annet. Er ikke kompetansen solid bør man ha snevrere grenser. ”

Mens R8 fremhever kompetanse for å få best mulig utnyttelse av metoden man bruker.

”Metoden blir aldri mye bedre enn kvaliteten på den som bruker den. Er opptatt av kvalifisert personell. Tror metode kan være med å heve kvaliteten, men tror også den kan være med på å senke kvaliteten.”

Tidligere i oppgaven ble det gjort rede for kompetanse som variabel og hypotese fire ble fremsatt: *”Metodefrihet fremmer kvalitet i barnehagen, når ansatte har formell kompetanse, tilsvarende barnehagelærer.”* Mine empiriske funn kan støtte opp om nyere forskning fra blant annet GoBaN som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Den norske barnehagepolitikken har også satt stort fokus på kompetanse som den viktigste faktoren for gode kvalitative barnehager. Min vurdering blir at disse funnene har overføringsverdi for andre barnehager. Det er mulig å tenke at ”Matteus- effekten” slår inn på dette området, det vil si at mer kompetanse gir bedre kvalitet. Om kompetanse kan stå alene som variabel når det gjelder kvalitet og metodefriheten må det studeres mer på for å gi generaliserende svar på.

6.5 VIKTIGHETEN AV HVEM SOM BESTEMMER METODEN

Vi har sett før i dette kapitlet at et av de empiriske funnene er troen på egen fagkompetanse. Gjennom intervjuene kom det frem at respondentene hadde stor tillit til at egen profesjon. Like stor var mistillit til personer med beslutningsmyndighet uten faglig kompetanse:

”Metode kommer jo litt fordi noen ser en utfordring, gjerne som ikke jobber i barnehage, som skal fikses. Men det kan være andre arbeidsmåter å forholde seg til. En enkel metode for hele Oslobarnehagen er ikke sikkert så lurt. Barnehagene er forskjellige og områdene er forskjellige.” (R5)

Gjennom intervjuene oppleves det som en spenning mellom profesjonen og politikerne. Det kan virke som respondentene ikke har helt tillit til politikernes kompetanse og kunnskap til feltet for å ta riktige faglige avgjørelser:

”Jeg tenker også at hvis det for eksempel skal være sånn at barnehageeier skal inn og bestemme hvilken metode og hvilket kartleggingsverktøy man skal bruke, så er det ikke sikkert at det er de som har best kompetanse på det. Det er ikke nødvendigvis at de har

barnehagefaglig bakgrunn. Og når politikerne skal bestemme og sånn, så ser en jo at det av og til kan gå galt.” (R1)

Det er ikke bare politikerne respondentene har liten tillit til, men også kommunen og forvaltningen. Det beskrives som ”dem og vi”. Respondentene gir uttrykk for at det er to motsetninger:

”Og i forhold til det med den massekartleggingen som man ofte ser mange kommuner som pålegger barnehagelærerne sine, så blir det på en måte så feil. (...) Derfor føler jeg det er viktig at vi har metodefrihet og at i forhold til det at det er vi som møter barna hver dag og føler at vi blir så godt kjent med dem Jeg vil tørre å påstå at vi ser nok bedre hva som er det beste for dem og hvilke verktøy og metoder som er best for de barna som vi har i vår barnehage” (R2)

«Tid» er et stadig tilbakevendende ord i intervjuene. Det kan allikevel se ut som at bakenfor ordet «tid» ligger det at tiltakene som kommer «ovenfra» oppleves som feil prioritering:

” Men altså, samtidig så ser jeg at når det blir krav. da, som kommer ovenfra om at vi må gjøre sånn og sånn, så oppleves det ofte som på en måte litt stressende, for det er så mye vi på en måte skal igjennom allerede i løpet av hverdagen, da. Alt fra førskole, fireårsgruppe treårsgrupper, turer.. Det er så mye som på en måte må skje som kommer ovenfra. Så hvis det kommer i tillegg, så... Ja, jeg skjønner at, på en måte , man vil jo kartlegge alle barna, eksempelvis da. Men samtidig så tar det mye tid, og man kan bruke ressursene så på en måte... sånn at jeg opplever det som feil prioritering, da. Det viktigste for meg er jo barna ...enn at vi skal drive å føre inn på et ark, og du skjønner hva jeg mener” (R8)

Det er ikke første gang slike meninger har blitt ytret. I 2015 pågikk det en debatt i form av leserinnlegg i Aftenposten om hvem som skal bestemme pedagogikk og metodefrihet. Det hele startet med innlegg 25.05.15 fra Steffen Handal, nåværende leder av Utdanningsforbundet. Det innlegget hadde overskriften ” Skal politikerne bestemme hva som er best for barna?”. Kjernen i innlegget omhandlet viktigheten av hvem som bestemmer. I innlegget stod det følgende: ”Når politikerne overstyrer profesjonen, og

detaljstyrer det pedagogiske arbeidet i barnehagen på denne måten, vil det kunne gjøre mer skade enn gagn. Styrere og de pedagogiske ledere arbeider i barnehagen nettopp for å ta hånd om disse pedagogiske beslutningene. Når barnehageloven sier at det skal være barnehagelærere i disse stillingene, er det jo fordi de har den kompetansen som skal til for å gi det enkelte barn et tilpasset pedagogisk tilbud.” Dette samsvarer med det respondentene i min undersøkelse satte ord på. Innlegget fikk ikke stå uimotsagt. 2.06.15 kom innlegg fra John From professor på BI med overskriften: ”Nok ”tillit” nå?”. Form skriver: *”Det som skjer i barns tidlige leveår har formidabel betydning for hva som skjer videre i livet. Gode faglige og pedagogiske arbeidsmåter får konsekvenser for disse barnas skoleprestasjoner som varer langt opp i grunnskolen. Plattformen for liv etableres. For de fleste av oss blir det åpenbart at politikerne, som eiere, har både plikt og rett til å bry seg. Og barnehager og skoler må innrette seg. Skoler og barnehager som mener de selv skal kunne velge om de vil la seg styre eller ikke, representerer et arkaisk syn på hvordan moderne samfunn organiseres og styres.*” I From sitt innlegg trekker han frem eierplikten politikerne har i forhold til de kommunale barnehagene. I styringsdokumentene for barnehagene står det at det er barnehageeieren som har det juridiske ansvaret for kvaliteten i barnehagen. Universitetslektor fra UiT Oddbjørn Løndal m.fl. skrev kommentar til Handal sitt innlegg den 14. 06.15 med tittelen : *” Barnehagene trenger ny kunnskap, men de trenger ikke mer metodefrihet*”. De trekker frem at de frem at politikerne i aller fleste tilfelle tar beslutning på bakgrunn av fagkunnskap som finnes på området. I Løndal m.fl. sitt innlegg skriver de: *”Handal skriver at politikere ikke har faglig kompetanse på området. Det er heller ikke lokaldemokratiets intensjon, men derimot fatter politikere vedtak på bakgrunn av anbefalinger fra kommunenes faglige administrasjon. Administrasjonen er vanligvis kommunens erfarne og best utdannede fagfolk innen sitt fagområde.*” I det samme innlegget skriver de også om deres syn på metodefrihet: *”Forskning tilsier at barnehagene trenger ny kunnskap og mer systematisk jobbing, men de trenger ikke mer metodefrihet. Derimot trengs det ansatte, ledere og politikere som har mot til å velge dokumentert kunnskap – til beste for barna*”.

Ut fra debatten som pågikk våren 2015 ser vi at alle har samme intensjon, barnets beste, men ulikt syn på hvordan man oppnår det og hvordan metodefriheten skal håndteres. Spørsmålet om hvem som skal bestemme er et vanskelig spørsmål. En ting kan vi med sikkerhet si og det er at eierne har det juridiske ansvaret. Kunnskapen og forskningen gir ingen entydig svar

utover at en bør drive med systematisk arbeid. Det er i tillegg verdt å merke seg at Utdanningsforbundet er en arbeidstakerorganisasjon som først og fremst er til for de ansattes rettigheter, selv om de er profesjonens største organisasjon. Det er vanskelig å finne én fasit på hvordan barnehager skal jobbe og fungere. Intervjuene og debatten gir oss ikke den ene fasiten, men den belyser kompleksiteten rundt temaet .

Gjennom intervjuene fikk jeg bekreftet at når pedagoger forslår metoder, så var respondentene positive til bruk av faste metoder innen pedagogikken. Dette bekrefter nok en gang den store tilliten til fagpersoner i barnehagesektoren.

”Og to år husker jeg at jeg jobbet med en veldig flink spesialpedagog, og da jobbet vi etter skoggruppemetoden” (R 6)

R5 oppsummerer viktigheten av hvem som bestemmer metoder i barnehager. Dette synet var dominerende i intervjuene.

”Liker at det satt noen retningslinjer for jobben. At det er pekt ut en retning og at det er satt mål. Må ha en viss frihet til hvordan man kommer dit. Når mange av målene er innfor det som er ålreit i fagfeltet, da er det lett å slutte seg til som fagpersoner det lett å følge mål. Men når det går på kryss av fag , så er det vanskeligere igjen. Liker ikke detaljstyring.” (R5)

Gjennom intervjuene har ordet ”tillit” blitt brukt mange ganger. Flere av respondentene trekker frem at det er en forutsetning at profesjonen blir vist tillit. Det kan se ut til at det er en tillitsbrist fra profesjonen oppover i organisasjonen På samme tid som profesjonen ber om tillit, så uttrykker flere av respondentene mistillit til politikere, administrasjonen og forvaltningen.

Den ny rammeplanen for barnehager som ble vedtatt 24. April 2017, og trer i kraft fra 01.08.17. I forbindelse lanseringen med nye rammeplan publiserte Utdanningsforbundet artikkel med overskriften” *Politikerne har lyttet*”. I artikkelen står det følgende:

”Slik planen er blitt, er det pedagogiske ansvaret tydelig plassert hos styrer og pedagogisk leder. Her har politikerne lyttet til profesjonens innspill, og det er veldig bra, sier

Utdanningsforbundets leder Steffen Handal. ”. Det kan i denne sammenheng se ut som profesjonen opplever at den er vist tillit.

Gjennom intervjuer så kommer det frem at det er et komplekst og utfordrende samspill mellom profesjonen og politikeren, men også mellom profesjonen og beslutningsmyndigheten. Det blir naturlig å stille seg spørsmålet om det er en viktigere faktor om hvem som bestemmer metoden, ikke metodefrihet. I min undersøkelse har jeg også fått noen bekreftelser på at det er viktig hvem som bestemmer metoden, men studiet er for lite til at man kan generalisere dette. Ut fra kjennskapen jeg har til feltet finnes per i dag ingen forskning som kan bekrefte eller avkrefte de empiriske funnene.

6.7 OPPSUMMERING AV RESULTATER FOR HYPOTESENE OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN

Tabellen under viser hvilke hypoteser som ble bekreftet hvilke som ble avkrefte eller bekreftet.

Hypoteser	Bekreftet	Avkrefte
1. Barnehagene på Oslo øst er mer standardiserte og har mer regler for metode enn i Oslo vest. Dette gjenspeiles i handlingsrommet som begrenser bruken av metodefrihet.		X
2. Store barnehager har mer standardisering og regler enn små, dermed lavere grad metodefrihet		X
3. Små barnehager praktisere større metodefrihet enn store barnehager		X
4. Metodefrihet fremmer kvalitet i barnehagen, når ansatte har formell kompetanse, tilsvarende barnehagelærer	X	

Tabell 10: Oversikt over avkrefte/bekreftet hypoteser

Tre av fire hypoteser ble avkreftet. I avkreftelsen var det allikevel nyanser og refleksjoner, som kunne tyde på at noe i hypotesene kunne bekreftes. Det finnes mulighet for at hvis andre forskere hadde stilt andre spørsmål at konklusjonen hadde blitt annerledes. Til tross for at det kun var en av hypotesene som ble bekreftet, var den veldig entydig. Kompetanse ble fremhevet som helt avgjørende uansett hvilket av de andre temaene som ble trukket frem.

Når det gjelder problemstillingene oppsummeres de i tre tabeller.

Problemstilling 1	Metodefrihet som pedagogisk praksis	Forskningsbasert pedagogisk Praksis	Fellesmetode som pedagogisk praksis
I hvilken grad er det variasjon i synet på metodefriheten?	X	X	

Tabell 11: *Oversikt over svar problemstilling 1*

I min undersøkelse fant jeg kun to variasjoner hos respondentene av metodefrihet. Hos respondentene i min undersøkelse var ”Metodefrihet som pedagogisk praksis” og ”Forskningsbasert pedagogisk praksis”. Det bør opplyses om at det tredje synet ”Felles metode som pedagogisk praksis” ble omtalt av respondentene, men ingen av dem hadde dette synet selv. Dette gir en indikator på at det finnes minst en variasjon til.

Problemstilling 2	Ja	Nei
Finnes det variabler som påvirker synet metodefriheten?	X	

Tabell 12: *Oversikt over svar problemstilling 2*

På dette spørsmålet kan tabellen fremstå med et klarer svar enn virkeligheten. I min undersøkelse fant jeg kun en variabel som påvirket synet på metodefrihet og det var kompetanse. Respondentene mente man kunne gi større handlingsrom for metodefrihet om det var høyere andel barnehagelærere. Hadde ikke kompetansevariablene vært så sterk ville svaret vært nei.

Problemstilling 3	Fremmer kvaliteten	Hemmer kvaliteten	Kan både fremme og hemme kvaliteten
Fremmer eller hemmer metodefriheten kvaliteten i barnehagen?			X

Tabell 13: *Oversikt over svar problemstilling 3*

Her var gav alle respondentene samme svar. Også her var kompetanse nøkkelen til om metodefriheten fremmet eller hemmet kvaliteten.

6.8 ANDRE FUNN

Til tross for at kun en av fire hypoteser ble bekreftet, har det kommet frem andre interessante funn gjennom min presentasjon av den empirien, som er blitt pekt på gjennom denne presentasjonen. For å få en oversikt har jeg satt opp de seks andre viktige empiriske funn i en oversikt.

1. funn	Alle ønsker metodefrihet, men i varierende grad
2. funn	De yngste respondentene har en klarere oppfatning om at metodefrihet er viktig.
3. funn	Barnehagelærer har en stor tillit til egen kompetanse
4. funn	Foreldre på vestkanten ønsker høyere læringstrykk
5. funn	Utfordringene på østsiden er store både sosioøkonomisk og kulturelt. Dette krever mer av ansatte når det gjelder kvalitet og valg av metode.
6. funn	Vegring mot kartlegging

Tabell 14 : *Oversikt over andre empiriske funn*

KAPITTEL 7 DRØFTING OG OPPSUMMERING

Det er tid for å oppsummerer, drøfte funn og konkludere. Hva har jeg gjennom innsamling av data og analyser av data lært om synet på metodefrihet, og om hva som påvirker de ulike synene og til slutt om metodefrihet og kvalitet. Startpunktet for min undersøkelse var debatten om metodefriheten som har pågått de senere årene i og rundt barnehagesektoren. Debatten om metodefrihet, spesielt i Oslo, har hatt stort fokus på kartlegging. Respondentene i min undersøkelse bekreftet dette fokuset gjennom intervjuene.

”For det aller første som faller ned i hodet er jo type kartlegging, dokumentasjon og TRAS og dette her.” (R1)

I dag finnes det relativt stor internasjonal litteratur innen barnehagefeltet (eksempel: Fox m.fl. 2010, Hall m.fl. 2009, Howard og McInnes 2013 og Melhuish 2011). I tillegg har det de siste årene også kommet mye norsk forskning (eksempel: Blikk for barn, GoBan, FilK og Mor- barn undersøkelsen via Folkehelseinstituttet). Metodefrihet i barnehage har det blitt viet mindre oppmerksomhet på, innen forskning.

7.1 METODEFRIHET? JA, TAKK.

Alle mine respondenter hadde et ønske om metodefrihet. Det kan henge sammen med den tradisjonen barnehagefeltet har hatt når det gjelder utviklingsarbeid. Karlson (1993) sier at i norske skoler og barnehager har det vært en tradisjon for at utviklingsarbeid er lokalt forankret til den enkelte barnehage eller skole, noen ganger innenfor statlige rammer. Ved lokalt utviklingsarbeid har lærere og barnehagelærere hatt mulighet til å legge vekt på utfordringer de selv opplever i profesjonsutøvelsen. Denne tradisjonen ligger tett opp til Hennem og Østrem (2016) sin defensjon på metodefrihet: *”Metodefrihet er profesjonens frihet til å vurdere hvilke metoder og arbeidsmåter som er best egnet til å nå målene som er satt for virksomheten”* (ibi, s. 128). Slogordet ”frihet under ansvar” som egentlig er et sitat fra Ibsens ”Fruen fra havet” oppleves som motsetning til målstyring av offentlig sektor. Målstyring er nødvendigvis ikke det samme som detaljstyring, men i flere tilfeller har det ført til det. Detaljstyring viser mangel på tillit til medarbeiderne og er ofte en måte å dominere på. Detaljstyring overvåker og kontrollerer medarbeiderne på detaljnivå. Det er det

flere av mine respondenter gir uttrykk for når de sier at de er ”blitt trøkka over” og ”når det ovenfra bestemmer”

Vi har sett at alle ønsker metodefrihet, men det finnes variasjoner i ønske om metodefrihet. Det fører oss over til problemstillingen sitt første spørsmål: *I hvilken grad er det variasjon i synet på metodefriheten?* Gjennom litteratur, dypdykk i debatten og min undersøkelse viser det seg at det finnes ulike syn på metodefriheten. Det er særlig to retninger som skiller seg ut i min undersøkelse, det er ”metodefrihet som pedagogisk praksis” og ”forskningsbasert pedagogisk praksis”.

Når det gjelder ”metodefrihet som pedagogisk praksis” har vi sett i presentasjonen av min undersøkelse at det er kun ped.leder som innehar dette synet. Det naturlige spørsmålet vil derfor bli hvorfor er det kun respondenter fra denne stillingsgruppen som har dette synet? Når vi ser på svarene til de som innehar styrerstilling finner vi kanskje noe av svaret. Styrere påpekte at de hadde fått en bredere systemforståelse når de ble styrere, og med denne stillingen stilte det også større krav til strategisk tenkning. Gjennom rapporter som bl.a. OECD og det norske forskningsprosjektet FliK (Kristiansand kommune) er det påpekt at det er kvalitetsforskjeller i og mellom barnehagene. Når ansvarsområdet i form av stillingen kun er en avdeling i en barnehage kan det være en utfordring å ta inn over seg det store bildet om kvalitetsforskjeller mellom barnehager i kommunen og enda vanskeligere forskjellene nasjonalt. Denne utfordringen fikk jeg bekreftet gjennom intervjuene med styrerne i min undersøkelse.

” Det er klart at man får mer innsikt på et annet nivå. Er på andre typer møter. Å se de linjene, det synes jeg har vært lettere etter at jeg ble styrer. Og det er kanskje noe av det jeg synes er utfordrende også, å videreformidle. For de er så dedikerte til den jobben, ikke sant, ut mot barna, ut mot avdelingene.” (R1)

”Forskningsbasert pedagogisk metode” er et syn alle styrerne i min undersøkelse innehar, men også noen ped.ledere. De siste årene har den pedagogiske trenden vært at barnehagen skal være en lærende organisasjon som ligger tett opp til dette synet for pedagogisk metode. I strategien fra Kunnskapsdepartementet ”Kompetanse for framtidens barnehage- Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020” omtales lærende organisasjon på følgende måte: *”Ledelse av utviklings- og endringsprosesser er en sentral oppgave for styreren i*

samarbeid med de pedagogiske lederne. Sammen skal de bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon.... I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen". Nasjonale strategier vil alltid ha en påvirkning på den enkelte barnehagelærers oppfatning. Det er viktig å presisere at lærende organisasjon ikke er det samme som forskningsbasert pedagogisk metode. Dette synet på pedagogisk metode velger forskning som grunnlag. Fra forskningsmessig ståsted er det dokumentert at noen spesifikke tilnærminger og strategier gir bedre utvikling hos barna, enn andre. At nasjonal politikk og føringer har satt stort fokus på at barnehagene skal være kvalitativt gode, kan tenkes påvirker til at i alle fall styrerne har plassert seg innenfor denne kategorien i min undersøkelse.

At det finnes ulike variasjoner i synet på metodefrihet kan det konkluderes med. I min undersøkelse har jeg funnet to, men det er mye som tyder på at det finnes flere. Mine faktorer er ikke uttømmende, men har satt fokus på ulike perspektiver som kom frem i min undersøkelse.

7.2 HAR UTDANNINGSINSTITUSJONENE DEFINISJONSMAKTEN?

Utdanningsinstitusjonene og deres ansatte har stor påvirkning gjennom forelesninger på høyskolene/universitetene. Utdanningsstedene påvirker ved at studentenes holdninger blir utfordret og utviklet gjennom tidlige praksisperioder og kvalitetssikret undervisning. Det ligger et stort ansvar i forhold til presentasjon av teorier og forskning.

I debatten om metodefriheten har flere profilerte ansatte ved høyskolene stått i front når det gjelder syn på *metodefrihet som pedagogisk praksis*. Professor i pedagogikk Solveig Østrem skriver på sin blogg ” *mestrer , mestrer ikke*” 24. April 2017, følgende om metodefriheten: ” *Barnehagens metodefrihet springer ut av det pedagogiske arbeidets karakter, ikke av et politisk fattet vedtak. Gitt at det er barnet som gir barnehagelæreren autoritet, kan ikke myndighetene frata barnehagen metodefriheten. For det er ikke myndighetene som har gitt barnehagen metodefrihet. Den må pedagogen gjøre seg fortjent til – dag for dag – ved å skape tillit hos barnet. Uten den er det ikke pedagogikk, da er det alt mulig annet.* ” I boka ” *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*” (2014) beskriver Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Morten Solheim, de brytingene de opplever barnehagen står i. De hevder at barnehagelærerprofesjonen er under strekt press (ibi, s 135). En slik utvikling

vil være et brudd med faglig tradisjon der barnehagelærerens profesjonsutøvelse er basert på et helhetlig og integrert syn på omsorg, lek, læring og danning. (ibi)

I min undersøkelse var det de to yngste respondentene, som var klare på viktigheten av metodefrihet. Det kan tenkes at deres kunnskap fra akademia har påvirket deres syn, en av respondentene henviste til et fordypningsemne ved barnehagelærerutdanningen som het ”Språk, makt og barnehagepolitikk”. Respondenten viste til at foreleserne hadde tatt opp kartleggingsverktøy og kritisk tenkning. Spørsmål som er naturlig å stille seg er om det er på grunn av at utdanningsinstitusjonene er avantgarde i faget? Eller er det at utdanningsinstitusjonene ofte underviser ut i fra det ideelle, og ikke trenger å ta hensyn til kommune/bydels økonomi og styringssignaler osv.? Om vi har en ny generasjon barnehagelærere som har et klarer syn på viktigheten av metodefrihet, er for tidlig å si noe sikkert om. Det kan tenkes at de som er eldre har innfunnet seg mer med rammene rundt, enn yngre som kun har den teoretiske bakgrunnen. Min undersøkelse gir ikke et entydig svar på om det er akademia sin påvirkning på synet hos mine yngste respondenter, men det kan være en mulig variabel å undersøke mer om i et annet studie.

7.3 METODEFRIHET ER EN RISIKOSPORT UTEN KOMPETANSE

I Statsbudsjettet (2017) står det at i 2015 var netto driftsutgifter til barnehager om lag 41 mrd. kroner. I 2017 er det satt av 400 mill. til kompetanseheving i barnehagesektoren. Det viser at det brukes store økonomiske ressurser på barnehager, og derfor er det viktig å sørge for at barnehagene også har et personale med god pedagogisk kompetanse (jf. Bonke, 2009). Det vil alltid være et potensial for videreutvikle kvaliteten på tilbudet. I følge min undersøkelse går kvalitetshevingen først og fremst ut på å øke de ansattes kompetanse, slik at barnehagen blir en god dannels- læringsarena for alle barn.

Tidligere i oppgaven er det tatt opp at kompetanse, er den variabelen som påvirker både metodefrihet og kvaliteten. Vi har fått bekreftet at det er viktig med barnehagelærere, og at denne kompetansen påvirker kvalitet positivt (jf. GoBAN) . En av respondentene reiser en interessant problemstilling i forhold til metodefrihet.

”På mange måter så kreves det mer av oss som jobber i barnehage ved full metodefrihet, vi trenger bredere kompetanse for å begrunne våre valg av metode, og hvordan sikrer man det. Er det da en fordel at man ikke har full metodefrihet?” (R3)

Fordelene med metodefrihet i barnehage er på mange måter også dens ulempe. Det krever enorm kompetanse for å til en hver tid velge riktig metode. Regjeringen har varslet at det fra høsten 2017 vil det bli en ny pedagognorm. I ny pedagognorm skal barnehagelærere øke fra 38 til 44 prosent av den totale bemanningen. Til det øvrige personalet settes det ikke pr. i dag noe kompetansekrav, selv om vi vet at en del av assistentene har tatt fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Respondentene har pekt på at metodefriheten i barnehagen kan fremme kvalitetene med riktig kompetanse, men den hemmer kvaliteten uten riktig kompetanse. Spørsmålet man da kan stille seg er om at det å ha metodefriheten blir som en risikosport når det gjelder kvaliteten i barnehagen? Med tanke på at flertallet av de ansatte i barnehagen fortsatt er ufaglærte, selv med ny pedagognorm, kan det ut fra min undersøkelse virke som en risikosport med metodefrihet før tilstrekkelig kompetanse er på plass.

En annen utfordring når det gjelder kompetanse og metodefrihet er adgangen til å søke dispensasjon fra utdanningskravet. 30.juni 2016 ble mulighet til varig dispensasjon opphevet, men der er fortsatt mulighet å søke om midlertidig dispensasjon. I *”Forskrift om midlertidig dispensasjon og unntak fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder”* står det: *”Kommunen kan, etter søknad fra barnehagens eier, innvilge midlertidig dispensasjon fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder for inntil ett år av gangen etter at stillingen har vært offentlig utlyst og det ikke har meldt seg kvalifisert søker”*. Til tross for at det er en juridisk ”kan- bestemmelse”, er det en utbredt praksis i kommune Norge å innvilge dispensasjon, hvis eierne har fulgt kravene i forskriften. Spørsmålet som en kan stille seg er om det er forsvarlig med metodefrihet før behovet dispensasjon fra utdanningskravet ikke er aktuelt lenger?

Kunnskapsdepartementet slår fast at det trengs god ledelse for å utvikle gode barnehager. Granrusten og Hoås Moen (2011) har gjort en studie om hvorvidt innholdet i lederrollen i barnehagen har endret seg siden år 2000. Undersøkelser de har gjort viser at styrere som er blitt enhetsledere for flere barnehager opplever at lederrollen blir mer rendyrket i forhold til strategisk, administrativ og personalledelse. Det blir mindre fokus på pedagogisk ledelse. Det har i dag utviklet seg mangfoldige måter å organisere ledelsen av

barnehagen på. Til tross for at barnehageloven §17 er klar på at sammenslåing av barnehager, og å organisere barnehager i større enheter med lederteam, er ment som unntakstilfeller, ser vi at det i mange bydeler i Oslo er det mer regelen enn unntaket. I en sektor i rask endring er styrerens rolle for kvaliteten i barnehagen viktigere enn noen gang. Selv om rollen har endret seg slår fortsatt barnehageloven fast i § 17 første ledd, at : ”barnehagen må ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse”. I ny rammeplan gjeldende fra 01.08.17 står det følgende om styreren: ”Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt.(...) Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og sørger for at hele personalgruppen involveres”. Når kompetanse er en avgjørende faktor for at kvaliteten skal øke ved metodefriheten, er det naturlig at det er større fokus på pedagogisk ledelse hos styreren. Styrernes evne til å lede utviklings- og læringsprosesser i en barnehage, vil være avgjørende for kvaliteten av barnehagen. Det er rimelig å tenke seg at barnehager med stor grad av ufaglærte og bruk av dispensasjon fra utdanningskravet øker behovet for større styrerressurs, slik at den pedagogiske ledelsen opprettholdes. Øking av styrerressurs kan også tenkes som et virkemiddel der det er store utfordringer som følge av demografien i bydelen.

Regjeringen har et klart uttalt mål om å minke kvalitetsforskjellene som finnes mellom barnehagene. Da kan det være en mulig vei å gå og se nærmere på kompetansen og metodefriheten. Det vi fortsatt vet lite om er hvilket omfang som skal til for at kvaliteten økes. Finnes andre type kompetanse som sammen med barnehagelærere øker kvaliteten, eller er det kun barnehagelærer? Dett er et spørsmål som forskningen enda ikke har gitt oss et svar på. Når det i statsbudsjettet settes av store summer til barnehagesektoren, så ville det være av samfunnsøkonomisk interesse å forske videre på når og om kvaliteten fremmes ved metodefrihet.

7.4 TILLITSBRIST EN STOR UTFORDRING

Tidligere i oppgaven har vi sett at tilliten mellom profesjon og politikeren virker skjør. Denne tillitsbristen gjelder også mellom profesjonen og forvaltningsmyndigheten. Profesjonen gir uttrykk for at de ikke blir vist tillit, men som vi har sett tidligere uttaler også profesjonen stor mistillit til politikerne og forvaltningsmyndigheten. Vi har det man kan kalle en gjensidig mistillit.

For det jeg ofte hører, i hvert fall, at grunnen til at man vil ha det der skjematisk inn i barnehagen, handler om mangel på kompetanse. Det er det jeg føler at jeg hører i hvertfall, når man hører politikkerer snakke om hva de vil, på en måte, «trøkke» over oss i barnehagen. Men jeg tenke jo egentlig det motsatte, at i en barnehage med lite kompetanse, da er sånn verktøy Kjempefarlig! (R2)

Dette er en utfordring for utviklingen av gode barnehager. Enten man opptrer som privatperson, samfunnsborger eller medarbeider i en organisasjon og virksomhet, berøres vi av tillit og mistillit. De fleste av oss vil være enige i at situasjoner som preges av liten eller manglende tillit, oppfattes som problematiske og vanskelige. Mistillit har aldri vært nøkkelen til å finne gode og konstruktive løsninger. Det er avgjørende for barnehagesektoren at tilliten økes. Her har profesjonen arbeidstakerorganisasjonene, forvaltningen og politikeren et like stort ansvar.

Offentlig sektor har den senere tid vært i stor , og er fortsatt i store omstillinger. Omstillingen har også både berørt og berører barnehagesektoren. Det viser den beskrivelsen av samfunnsutviklingen i kapittel 2. Det skjer en faglig ”sentralisering” av stadig nye pålegg og faglige vedtak, materialisert i nye lover, regler og rammeplan. Utfordringen gjelder evne og vilje hos profesjonen til å sette ut i livet disse lovendringene og reformene. For å få en optimal iverksetting handler det om gjensidig tillit og tro på den andre partens ønske om barnets beste.

Det er avgjørende for fremtidens debatt om og med arbeidet rundt metodefrihet, er at tilliten mellom de ulike aktørene finnes. Spørsmålet er hva kan man gjør for å minke denne mistilliten? Jeg vil peke på tre områder som jeg gjennom min undersøkelse, arbeidserfaring og debatter, mener kan endre noe på dette. Det første jeg vil trekke frem er forståelsen av å lytte. Tidligere i oppgavene har vi sett at Handal leder av Utdanningsforbundet skrev følgende når ny rammeplan ble vedtatt: ”Politikeren har lyttet”.

Mitt første spørsmål er: Hva om resultatet av ny rammeplan hadde blitt annerledes, ville da politikeren ikke ha lyttet? En god diskusjon og ulike synspunkt gjør ofte at beslutningen blir bedre. Til tross for at mitt synspunkt er avvikende fra resultatet er jeg likevel blitt lyttet til. Utfordringen med arbeidet i barnehager er at det er vanskelig å finne én fasit. Når forskningen ikke gir et entydig svar, som er tilfelle i forhold til metodefrihet, er det

utfordrende å gi politikeren og forvaltningen noen entydig råd på hvordan man skal jobbe i barnehagene. Når svaret ikke er klart, så vil andre faktorer som verdier og samfunnstrender avgjøre resultatet. Norge er et demokratisk land, og via de demokratiske kanalene vil alltid profesjonen bli lyttet til, selv om ikke resultatet blir som ønsket. Derfor er forståelsen av lytting en viktig faktor for å øke tilliten.

Det andre jeg vil trekke frem er behovet for systemforståelse. Det kom frem både i gjennom debatten og i min undersøkelse at profesjonen opplevde at politikerne bare bestemte uten å be om faglig innspill fra profesjonen og de folkene som jobbet i barnehagene. Det opplever jeg handler om at det er behov for en bedre opplæring i systemforståelse. Ut fra min jobberfaring i Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap, er det vanlig praksis at når standarder, veileder og lignende skal lages for Oslo kommune, settes de ned en referansegruppe bestående av barnehagelærere. Det gjøres på alle nivå i forvaltningen. Et nylig eksempel er at Kunnskapsdepartementet satt ned en referansegruppe i forbindelse med ny rammeplan. I tillegg til dette hadde Kunnskapsdepartementet inn et tresifret antall fagfolk, til fagdager og det var i tillegg åpent for alle å avlegge høring. Det er riktig at en politiker ikke har detaljert fagkunnskap, og det skal den heller ikke ha. Det er derfor det sitter personer i forvaltningen/administrasjonen, som innehar denne fagkunnskapen. Økt forståelse av forvaltningssystemet er en utfordring som utdanninginstitusjonene kan bidra med til slik at kunnskapen blir bedre enn i dag.

Til sist vil jeg trekke frem kommunikasjon som en nøkkel til å øke tilliten, På samme måte som å skape gode mål og visjoner, er kommunikasjonen med omgivelsen av stor viktighet for å lykkes med gjennomføring. Politikerne har en utfordring med å formidle hvordan beslutningen er tatt. I det offentlige rom er det knapphet på tid for å komme frem med sitt budskap. Da er det en utfordring å formidle grunnarbeidet i forkant av beslutningen. Forvaltningsmyndighetene har ofte bedre tid, når de skal fremlegge sin beslutning. Kommunikasjon om hvordan prosessene har vært bør ikke undervurderes som en viktig faktor for å lykkes med gjennomføringen.

Har man disse tre faktorene på plass så er det mye som tyder på at tilliten mellom profesjonspolitikerne og profesjon - forvaltningsmyndigheten vil øke. For å få mer kunnskap om

fenomenet metodefrihet er tilliten til hverandre avgjørende, og må at ligger til grunnen nå det debatteres.

7.5 ØNSKE OM HØYT LÆRINGSTRYKK PÅ VESTKANTEN

I kapittel 6 var det kun en av oppgavens variabler som påvirket metodefriheten. Denne variabelen kommer vi tilbake til i nest avsnitt. Selv om vi så at størrelsen ikke påvirket metodefriheten, så gir respondentene uttrykk for at det er en variabel med omgivelsene som påvirker metodefrihet og dens handlingsrom, foresatte. Dette er i tråd med barnehageloven. I barnehagelovens §1 står det i første setning ”*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling*” I brukerundersøkelse eller foreldreundersøkelse får foreldre og foresatte si sin mening om barnehagetilbudet, barnas trivsel og samarbeidet mellom hjem og barnehage. Dette er et kjent styringsverktøy i offentlige sektor. Meningen med brukerundersøkelser av offentlige tjenester er at de skal gi en indikasjon på tjenestenes kvalitet, og derfor er slike undersøkelser ett av flere virkemidler for kvalitetsstyring. Tilbakemeldinger på brukerundersøkelser var et tema som ble brukt hvor det kan pekes på at omgivelsene påvirker metoden. Det kan se ut til at det er vestkanten i Oslo, som lar seg mest påvirke av omgivelsene. Respondentene sier at på vestkanten har de foresatte høye forventinger til læring, og de mente dette påvirker valget av metode.

Respondentene bekrefter at det er forskjellen mellom øst og vest i Oslo. Det er helt klart at foresattes høye ønske om læring, i følge respondentene, påvirker hvordan barnehagen drives. Vi har tidligere vist til at debatten om metodefrihet også har vært en del av skolen. Kjernen i skolen er læring, men de har metodefrihet. Spørsmål om foresattes høye ønske om læring i barnehage vest i Oslo er: Påvirker dette ønske metodefriheten, eller utfordrer den barnehagetradisjonen og de ansattes syn på læring? Faren med pedagogiske virksomheter er at mye henger sammen og har glidende overganger. Identifisere hva som tilhørere metodefrihet og hva som er har sin bakgrunn i andre temaer kan være viktig for å få et klarere bilde. Materiellet i min empiri er for lite og kan ikke gi svar på dette spørsmålet, men det er et perspektiv som det gir mulighet til å studere videre på en annen gang

7.6 MOT TIL Å FORSKJELLSBEHANDLE ØSTKANTEN

I kapittel 4 har vi sett at Oslo er en delt by og at det er forskjell på utfordringen i bydelene som ligger på øst og i vest. På østkanten er det store sosioøkonomiske og kulturelle utfordringer. Respondentene fra østkanten sier at utfordringene er store, og at barnehagene arbeider kontinuerlig med å få barna til å lykkes i både med livet og i samfunnet.

” For jeg tenker på disse barna uten å stemple noen, men i denne bydelen, i hvert fall i det området jeg jobber, har vi veldig få etniske barn, det er nå en ting. De får ikke vært språkmodeller for hverandre, men også foreldregruppen har store utfordringer. Det er jo en av de bydelene som er høyest representert på Nav, og jeg ser at disse barna kanskje trenger et litt annet førskoleopplegg enn den ”ambassadebarnehagen” på vestkanten der jeg jobbet før. At det faktisk ikke kan være helt vilkårlig hva som skal foregår ut fra hvilken pedagog det er.” (R7)

Zachrisson og Dearing (2015) fant i en stor prospektiv longitudinell studie at høykvalitetsbarnehager, beskytter barn fra lavinntektsfamilier mot angst og depresjon når familienes økonomi trues. Slik har høykvalitetsbarnehage ikke bare en forebyggende effekt, men de virker også sosialt utjevne på psykisk helse. Funnet kan forklares med fordelene av lærerutdanning. I norske barnehager er det barnehagelærere som gjennom utdanningen har blitt kompetente på tidlig barndom. Utviklingspsykologi er del av den opplæringen barnehagelærere får. Av den grunn kan derfor barnehagelæreren være mer kvalifisert til å gjenkjenne symptomer på internaliserte problemer, og dermed sette inn riktig tiltak som disse barna trenger. Nok en gang ser vi at barnehagelærers kompetanse er viktig.

NOVA-rapporten ” Språk, stimulans og læringslyst (12/2010) sier at ut fra sosialiseringsteori så legges det vekt på at barn og unge med ulik familiebakgrunn, stimuleres på forskjellige måter allerede når de er små, både språklig og intellektuelt. Videre peker rapporten på at foreldrene spiller en avgjørende rolle i forhold til å stimulere og utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskap som de unge skal lære og videreutvikle på skolen. Når da respondentene uttrykker store utfordringer i forhold til foreldrenes språk og andre ressurser, så får barnehagen på østkanten en enda større rolle med å kompensere det barna ikke naturlig får med seg fra hjemmet. Forskningen viser at høytlesning er avgjørende for språkutviklingen, dette blir svært vanskelig for de foreldrene som er analfabeter eller

snakker dårlig norsk. Vi vet også at barn gjennom lek lærer mange ferdigheter, når da de kulturelle forskjellene gjør at foreldre ikke leker med barna, kan man se noen utfordringer i forhold til de ferdighetene det forventes av barn i Norge. En kvalitetsbarnehage kan dermed ha en beskyttende effekt for barn fra ressursvake familier.

Når vi tidligere har sett at hvis kvaliteten skal være god når vi har metodefrihet trenges det kompetanse, er det naturlig å spørre seg hvorfor ikke det settes inn flere barnehagelærer i enkelte barnehager? Oslo kommune har en slik ordning når det gjelder skoler. Skoler med stort elevmangfold får 112 ekstra lærerstillinger. Innsatsen rettes mot elever på 1.-4. trinn på 34 skoler. Nåværende Byråd Tone Tellevik Dahl kaller ordningen ”positiv forskjellsbehandling”. Skolene som er valgt er de som har mange minoritetsspråklige elever, og som derfor trenger ekstra lærere for å kunne gi alle tilpasset opplæring. Når denne ordningen allerede finnes i Osloskolen, hvorfor ikke gjøre det sammen i Oslobarnehagen? Vi vet jo ut fra forskning på tidlig innsats at jo tidligere man setter inn tiltak, utjevnes forskjellene i større grad.

7. 7 ØNSKE OM METODEFRIHET ELLER VEGRING FOR KARTLEGGING?

Vi har sett i oppgaven at både Utdanningsforbundet, og bestemte utdanningsmiljøer uttaler seg negative til systematisk kartlegging i barnehagen, gjennom debatten som har pågått i media. Disse miljøene fremmer stor bekymring for både barnets og barnehagelærerens beste. På den andre siden, peker både norske og internasjonale forskere på at systematisk kartlegging og observasjon av for eksempel barns språk er viktig og nødvendig for å fange opp barn for intensivt støtte i barnehageårene.

Det er et paradoks at profesjonen både gjennom arbeidstakerorganisasjonen og ved tidligere studier uttrykker en stor motstand mot kartlegging, når forskere er avhengig av kartlegging for finne svar på sine problemstillinger. I mitt studie får jeg bekreftet at det finnes skepsis mot kartlegging.

” jeg mangler fortsatt å se et kartleggingsverktøy som ikke baserer seg på et litt instrumentelt syn. Hvor du på en måte setter barn i et skjema i en bås, isteden for å berike de ulikhetene og på en hvor ulike vi er som mennesker. (R2)

Det kan tenkes at motstanden mot kartlegging kan være ideologisk forankret. Kartlegging i barnehagen blir et symbol på det som av og til i debattene omtales som fremmed tankegods. Kort sagt: Det er frykt for at barnehagen skal bli ”skolsk”, og at barn allerede i barnehagen skal prestere og produsere. Bae (2015) støtter dette synet og mener at en økt vektlegging på kartlegging av alle barn, vil innebærer et brudd med den nordiske barnehagemodellen, som har vekt på den sosialpedagogiske tradisjonen, over til en modell med mer skoleforberedende innhold. Bae advarer mot en utvikling som går i retning av å ”diagnostiserer og sortere barn langs dimensjoner som enda er i utvikling” (Bae 2015, s.52).

Det er bred enighet om at den nordiske tradisjonen skal ivaretas uansett syn. For at den skal få bestå, blir det også viktig å diskutere forhold som kan true dens egenart. Det finnes mulighet for at nye trender fra et mer presentasjonsorientert samfunn kan påvirke barnehagen, men observasjon og kartlegging har lite til felles med trender. Pedagoger har til alle tider benyttet observasjon og kartlegging i sitt arbeid med barn. De har hatt fokus på å innhente informasjon som kan fremme det pedagogiske arbeidet, ikke på barnets presentasjoner.

” jeg opplever at så fort blir snakk om kartlegging. Observasjon er et ord som er letter å svelge. ” (R1)

” Det har gått mer omkring kartlegging, og dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon og ... Og det er det der med standardiserte skjemaene, tror jeg, som på en måte gjør at en del av ped.lederene får litt piggene ut” (R1)

Sammenligner man kartlegging i barnehage og testing som skjer i andre deler av utdanningssystemet kan det være et sidespor, og skaper usikkerhet for barnehagelærerne. En mulig konsekvens av å farliggjøre kartlegging er at denne praksisen forsvinner er at barn ikke får riktig støtte tidlig nok.

I mitt studie var respondentene kritiske til kartlegging, men i veldig varierende grad. Disse funnene gjenspeiler debatten om metodefrihet og vi finner det også igjen i litteratur om profesjonsutøvelse (jf. Hennem og Østrem, 2016). Til tross for skepsis og vegring til kartlegging finner mine respondenter det nyttig med bruk av spesifikke metoder i sitt arbeid.

”Vi jobber mye med den skoggruppemetoden. Den føler jeg jo på en måte har vært veldig fin i forhold til det med å skape felleskap.” (R8)

” Vi sendte jo inn brev til bydelen i fjor. Hvor vi sa det her .. det .. det var jo når kommunens sa at nå skal alle treåringer kartlegges. Vi sendte jo inn brev og sa det her er ikke noe vi ikke kan gå med på. Det strider mot, jeg skulle si, alle, alle våre verdier og holdninger og likssom vår etikk i forhold til det med å drive god pedagogikk i barnehagen. Men som kom det jo et byrådskifte og da trakk jo det ganske fort og det er jo ganske greit, men sånn i forhold til å ... Vi bruker jo den her årsplanen, dem har jo noe metodeplaner og dem har jo noe i forhold til sånn systematikk. Det er noe vi driver med å utarbeide nå og da. (...) Jeg bruker mange metoder, sku jeg til å si, som man har valgt”. (R2)

Det er flere av mine respondenter som ga uttrykk for et ønske om klare mål og retning for arbeidet. De fleste fremhever også viktigheten av systematikk i arbeidet. Spørsmålet som reiser seg blir da: Har profesjonen et ønske om full metodefrihet, eller er det vegring for kartlegging som gjør at de ønsker seg metodefrihet? Min undersøkelse vil ikke gi ikke klart svar på dette, men det er en mulighet å se nærmere på i et annet studie.

7.8 VEIEN VIDERE

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg identifisert flere interessante funn som jeg mener er relevant for utviklingen av barnehagene, da spesielt i Oslo. Behovet for å styrke kompetansen i barnehagene er reell og aktuell. Metodefrihet uten å ha formell kompetanse hos de ansatte gir ikke barnehager av høy kvalitet. Samtidig så trengs det en økt tillit mellom profesjonen og beslutningsmyndigheten, for at de sammen kan utvikle fremtidens barnehage til barnets beste.

Byrådet i Oslo bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk venstreparti og Miljøpartiet de grønne har uttalt i forbindelse med budsjettet for 2017 at Oslo kommune er i gang med en tillitsreform. I budsjettforslaget for 2017 foreslår byrådet å innføre «tillit og handlingsrom» som ett av tre prinsipper for styringen av barnehagen. Skal byrådet lykkes med tillitsreformen må de synliggjøre hvordan profesjonen, eventuelt via representanter blir lyttet til i viktige

avgjørelser for barnehagesektoren. I tillegg må de i enda større grad sikre seg at informasjonsflyten ut til den enkelte barnehageansatte når frem.

Det viktigste funnet er at metodefriheten i barnehagen kun øker kvaliteten om de ansatte har kompetanse. Nåværende byråd i Oslo Tone Tellevik Dahl har uttalt at politikerne ikke skal legge seg opp i hvilke metoder lærerne bruker. Det betyr at det er et politisk ønske om metodefrihet i Oslo. For at dette ikke skal bli et sjansespill med barnehagens kvalitet er flere tiltak som bør iverksettes.

7.8.1 Mulig og viktige tiltak

Det første og viktigste tiltaket, er at muligheten for dispensasjon fjernes. Den 30.juni 2016 ble det på nasjonalt nivå bestemt at varig dispensasjon fra utdanningskravet skulle fjernes. For at metodefriheten skal øke kvaliteten bør også muligheten for midlertidig dispensasjon fjernes. I november 2016 gikk Oslo kommune inn for ny bemanningsavtale for sine kommunale barnehager. Målet er 50 prosent barnehagelærere og 25 prosent fagarbeidere i en ny grunnbemanningsavtale for Oslo kommune. Avtalen er nødvendig for at det skal være bra kvalitet i barnehagen, når det politiske målet er metodefrihet. For å gjennomføre dette krever de stort fokus på rekruttering, spesielt av barnehagelærere.

Innsats barnehager er det andre tiltaket Oslo kommune bør gjennomføre. Her ligger det alt klart en modell i Osloskolen med forsterkninger av lærerstillingen, som vi har sett på tidligere i oppgaven. Det er en modell fra skolen som fint lar seg overføre til barnehagene. En forsterkning av barnehagelærere utover bemanningsavtalen i barnehager som har spesiell utfordringer bør innføres. For å sikre seg at de beste barnehagelærerne jobber der barna trenger mest støtte, bør det også i disse områdene bli gitt ekstra lønn til barnehagelærerne. Dette også etter mal fra Osloskolen.

Økt fokus på styrerressursen bør være det tredje tiltaket. Det er mye forskning som peker på viktigheten av ledelse (jf. Irgens 2011,Gotvassli 2013, og Jacobsen og Thorsvik 2016) Det tredje tiltaket bør være å øke styrerressurs. Generelt har vi sett at trenden er at pedagogisk ledelse er lavere enn før. Barnehagelovens krav er både pedagogisk og administrativ ledelse. Skal vi ha barnehager med høy kvalitet og som ivaretar metodefriheten, er

barnehagene helt avhengig av styrere som er gode på pedagogisk ledelse og har tid til å utøve dette.

Veien videre forskningsmessig, bør man forsøke å ta dette et steg videre. Hva slags kompetanse forutsettes for at metodefrihet skal være kvalitativt bra for barnehagen? Hvilken rolle spiller utdanningsinstitusjonene for synet på metodefrihet? Dette er noen av spørsmålene som bør forskes videre på, for å få enda bedre kunnskap om temaet.

Jeg vil understreke at det er klare begrensninger i oppgaven metodisk. Jeg har et veldig smalt utvalg av informanter, som gjør at vi kun kan si noe om metodefrihet slik den arter seg i Oslo. Utvalget er ikke representativt for Norge. Det betyr at jeg tar med forbehold om overføringsverdien, og muligheten for å generalisere funnene. Det jeg kan bidra med er innspill på hvordan metodefriheten sine ulike syn arter seg og noe om hva som påvirker synet. Det er per i dag ikke nok kunnskap om hvilke konsekvenser metodefriheten har på kvaliteten i barnehagen. For å få likere kvalitet i barnehagene så bør man vite mer om metodefrihetens konsekvenser. Undersøkelsen kan av den grunn ikke generaliseres direkte til andre barnehager, fordi utvalget er relativt lite og studiens tema vil antageligvis ikke opptre på samme måte i en annen barnehage. På den annen side vil sannsynligvis ansatte i andre barnehager kunne finne momenter og ha en gjenkjennelsesfaktor siden store deler av debatten er ført i det offentlige rom, spesielt via media.

Avslutningsvis er det viktig å tenke på at tilnærmet full barnehagedekning, gir både muligheter og et ansvar. På den ene siden er det mulighet for å avdekke tidlige tegn på forsinket eller avvikende utvikling hos barn og iverksette tidlige og målrettede forebyggende tiltak. På den andre siden har barnehagen et enormt ansvar gjennom å sørge for en trygg og god utvikling for alle barn. De valgene barnehagelærerne, barnehageeiere, forvaltningsmyndigheten og politikeren gjør, er både avgjørende og er viktig for barnets beste. Jeg vil avslutte med ordene til den amerikanske forfatteren Erma Louise Bombeck:

”Barn gjør livet viktig”

LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G., Alvestad, M., Vassenden, A. og Thygesen, J (2012) *Perspektiver på kvalitet i barnehagen*. Barn nr. 2 20012: 7-22. Norsk senter for barneforskning
- Ahnert, L. Pinquart, M. og Lamb, M.E. (2006) *Security and children's relationships with nonparental care providers: A meta- analysis*. Child Development, 74, 664-679
- Aubert, V. (1985) *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bae, B. (2015) *Barnehagepolitikk i utakt*, Utdanning , 3, s. 50-53
- Barne- og familiedepartementet (1996) *Rammeplan for barnehagen. Q- 0903 B*
- Barne- og familiedepartementet (1995) *Lov om barnehager. Rundskriv Q 0902 B*
- Blom, K., (2004) *Norsk barndom gjennom 150 år. En innføring*. Fagbokforlaget
- Blom, S. (2012) *Innvandrerers bostedspreferanser - årsak til innvandrertett bosetting?* Rapport 2012/44. Statistisk sentralbyrå
- Bonke, J. (2009) *Forældres og det offentliges udgifter på børn 1995 – 2005*.
Rockwool Fondens Forskningsenhed: København
- Bovarid, T. og Löffler, E. (2003) *Public Management and Governance*. Psychology Press
- Brenna-utvalget (2010) *NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Departements servicesenter Informasjonsforvaltningen
- Bråten, B , Drage, N., Hakkestad, H: og Telle, K: (2014) *Gratis Kjernetid i barnehager*.
Sluttrapport – Fafo rapport.
- Bråten, B og Sandbæk, M.L. (2014) *Å være seg sitt ansvar bevist. Språktilbud til 3-5 åringr med minoritetsspråklig bakgrunn som ikke går i barnehage*. Fafo-rapport
- Bråten, B., Hovdenak, I.M., Haakestad, H. og Sønsterudbråten (2015) *Har barn det bra i store barnehager?* Fafo-rapport
- Bugge, N. (2009) ” *Sjå, no kan han det!*” Masteroppgave ved Universitet i Oslo
- Cameron, K.S. og Quinn, R.E (2013) *Identifisering og endring av organisasjonskultur. De konkurrerende verdier*. Cappelen Damm akademiske
- Christofferens, M.N., Højen- Sørensen, A.-K. Og Laugesene, L. (2014) *Daginstitutionens betydning av børns utvikling: En forsknings oversigt* SFI – Det Nationale Forsningscenter fro Velfærd
- Daginstusjonsutvalget (1972) *NOU 1972:39 Førskoler*. Forbruker- og administrasjonsdepartementet
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A.,(2002): *Fra kvalitet til meningskaping*. Kommuneforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Djuve, A. B, Sandbæk, M. L. & Lunde, H. (2011). *Likeverdige tjenester? Storbyens tjenestetilbud til en etnisk mangfoldig befolkning*. Oslo: Fafo-rapport.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y og Taguma, M. (2015): *Early Childhood Education and Care Policy Review, Norway*. OECD

- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Fuen, J., Johansen, R., Lekhal, R. Schjølberg, S., Wang, M.V. og Aase, J (2014) *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Rapport 2014. Folkehelseinstituttet
- Epland, J. og Kirkeberg, M. (2014) *Flere innvandrerbarn med lavinntekt*. Statistikk sentralbyrå
- European Comission Directorate- General for Education and Culture (2011) *CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet, Familie- og forbrukeravdelingen (1975). *Lov om barnehager med forskrift og kommentarer*
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1977) *Meld. St. nr.17 (1977-1978) Barns oppvekstkår*
- Fox, S., Levitt, P. Og Nelson, C.A (2010) *How the timing an qulity og early experience influence the development of brain architecture*. Child Development, 81 s. 28 – 40.
- Gotvassli, K-Å (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Greve , S. Jansen, T.T., og Solheim, M .(2014) *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget
- Gautun, H. (2007). *Hjemmebarna. En evaluering av språkstimulerende tiltak til 4–5-åringer som ikke går i barnehage*. Fafo-notat . Fafo
- Granrusten, P.t. og Moen, K. H. (2010) *Nye lederroller i et utvalg kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere*. I Holen, T.L., Guldal, T.M., Dons, C.F., Sagberg, S., Solhaug, T. og Wæge, K (red) FoU i Praksis, s. 133- 144.Tapiar Akademiske forlag
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Guldbrandsen, L. (2007) *Barnehageplass fra unntak til regel*. Utdanning 2007. SSB
- Guldbrandsen, L. og Eliassen, E. (2013) *Kvalitet barnehager*. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. NOVA Rapport 1/2013. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Guldbrandsen, L (2015) *Barnehagelærere. Yrkesgruppen som sluttet å slutte* NOVA-notat 1/15. NOVA
- Gulliam, L. Og Gulløv, E. (2015) *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforlaget
- Gulpinar, T., Hernes, L., og Winger, N.(2016) *Blikk fra barnehagen*. Fagbokforlaget
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons. P, Siarj- Blactchford, I. Og Taggart, B (2009) *The role of pre-scholl quallity in promoting resilience in the congitive devoloment of young children*. Oxford Rewview of Education, 35, s 331- 352
- Haugset, A.S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M. og Ljunggren, B (2016) *Følgeevaluering av strategien*. Kompetanse for fremtidens barnehager. TfoU – rapport 2016:9. Trøndelag Forskning og Utvikling

- Hennum, B.A., Pettervold, M. og Østrem, S. (2015) *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget
- Hennum, B.A. og Østrem, S. (2016) *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*, 2. opplag. Cappelen Damm Akademiske
- Howard, J. og McInnes, K. (2013) *The Essens of Play*. Routlegde
- Haakestad, H., Bråten, M., Jensn, R.S. og Svalund, J. (2015) *Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse* . Fafo- rapport
- Irgens, E.(2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Faktabokforlaget
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Cappelen Damm AS
- Jacobsen, D.I. og Thorsvi, J. (2016)*Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. Utgave. Fagbokforlaget
- Johnsen, G. (2006). *Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker*. I K. Fuglseth, & K. Skogen, Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - Design og metode. Oslo: Cappenels Forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. E. (1993) *Desentralisert skoleutvikling. En utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80 tallet*. Ad Notam Gyldendal
- Kjelstadli, K. og Myrhre, J.E. (1995) *Oslo – spenningens by. Oslohistorie*. Pax forlag
- Klitmøller, J. Og Sommer, D: (2015) *Læring, dannelse og utvikling*, Hans Reitzels forlag
- Kvale, S. (2002, 2009, 2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009,2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Korsnes, O. Hansen, M.N og Hjellbrekke, J. (2014) *Elite og klasse – i et egalitært samfunn*. Universitetsforlaget
- Kragh-Müller, G. (2013) *Kvalitet i daginstitutioner*. Hans Reitzels forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017) Forskrift: Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Kompetanse for fremtidens barnehager 2014- 2020*
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*
- Kunnskapsdepartementet (2009) *St.meld. nr 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*
- Lai, L.(2008): *Strategisk Kompetansestyring*, 2. Utgave, Fagbokforlaget, Bergen

- Ljunggren, J. og Lie Andersen, P. (2014) "Gyldne ghettoer" I Korsnes, K., Hansen, M.N og Hjellebrette, J (red.) "Elite og kalsse" s126- 142. Universitetsforlaget
- Ludvigsen-utvalget (2015) *NOU 2015:8 Fremtidens skole*. Departements servicesenter Informasjonsforvaltningen
- Maaning, M., Garvis, S., Fleming, C. Og Wong, G. (2017): *The relationship between teacher qualification of quality the early childhood education and care environment*. CampbellCollaboration: Education Coordinating Groupe
- Melhuish, E.C. (2011) *Preschool Matters*. Science, 333, s. 299-300
- Miner, J. B (2005) *Organizational behavior 4. From Theroy to pratice*. M.E. Sharpe, Inc. Armomk, New York.
- Molander, A. Og Terum, L.I (2013) *Profesjonsstudier 3.opplag*. Universitetsforlaget
- Mulgan, G. (2009) *The art of public strategy*. Oxford
- Neuman, W. L. (2000, 2006). *Social Research Methods. Qualitativ and Quantitative Appeaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- NICHD Early Child Reserch Network (2006) *Child-care effects sizez for NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. American Psychologist, 61, s. 99 -116
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Oslo kommune, Byrådet (2012) *Oslobarnhagen: Økt kvalitet og styrket læringsarena* Bystyremelding nr .1/2012
- Pape, K. (2002, 2008). *Fra ord til handling, fra handling til ord*. Rammeplanen: Kvalitet og dokumentasjon i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget.
- Phillips, D.A. og Lowenstein, A.E. (2011) *Early care, education, and child developmet*. Annual Rewiew og Psyychology, 62, s. 483-500
- Pikkala, S. (2005). *Kontingensteori – fange av eller tilpasning til omgivelsene?* I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red.), Det kommunale laboratorium. Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering. Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet*. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. 4. opplag Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sandve, A.M. (2000). *Vi har en plan... Om barns plass i kvalitetssatsingen i St.meld. 27 (1999-2000) Barnehage til beste for barn og foreldre*. Barn 18(2). Norsk senter for barneforskning.
- Seeberg, M. L. (2010). *Siste skanse. En undersøkelse om 3–5-åringer som ikke går i barnehage*. Rapport nr. 7/10. NOVA,.
- Skarheim, P (2014). *Fra direktøren: Barnehagen er i utvikling*. Et magasin fra Utdanningsdirektoratet om kompetanseutvikling i barnehagen.
- Slot, P.L., Lesemann, P.P.M., Mulder, H. Og Verhagen, J, (2015)

- Sommersel, H.B., Vestergaard, S. og Larsen M.S. (2013) *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006 – 2011* En systematisk forskningskartlegging. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Stortinget (2016) *Meld.St 19 (2015-2016)*, Innst 348 S (2015-2016)
- Søbstad, Frode (2002): *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen*. Første rapport fra prosjektet«Den norske barnehagekvaliteten». Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 2/2002.
- Thagaard, T. (2002, 2009, 2013). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Vollset, G. (2011): *Familiepolitikens historie –1970 til 2000*. NOVA Rapport nr. 1/11. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Wiggen, K.S., Dzamatija, M.T, Thorsdal, b. O og Østby, L: (2015) *Innvandrerne demografi og levekår i Groruddalen, Søndre Nordstrand, Gamle Oslo og Grünerløkka*. Rapport Statistisk sentralbyrå
- Wollscheid, S (2010) *Språk, stimulans og læringslyst*. NOVA rapport r 12/10. NOVA
- Zachrisson, H.D. og Dearing, E. (2015) *Family income dynamics, early childhood education and care, and early behavior problems in Norway*. Child Development, 85, s 425 - 440
- Øie- utvalget (2012) *NOU 2012:1 Til barnas beste* Ny lovgiving for barnehager
Departements servicesenter Informasjonsforvaltningen

NETTRESSURSER

Arendalsuka (2016): 14 år etter barnehageforliket

<https://www.youtube.com/watch?v=sYsl3yDWIk4>

Det store Norske leksikon:

<https://snl.no/>

From, J. – Debatt innlegg Aftenposten 02.06. 2015:

<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Nok-tillit-na-38901b.html>

Handal, S. – Kronikk Aftenposten 25.05. 2015:

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Kronikk-Skal-politikerne-eller-barnehagelarerne-bestemme-hva-som-er-best-for-barna-38876b.html>

Hioa.no (2016) Forskningsprosjektet: Blikk for barn.

<http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Barnehagetilbudet-til-de-minste-barna-daarligere-enn-forventet>

Kristiansand kommune – FliK, Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune:

<https://www.kristiansand.kommune.no/flik>

<https://flikkristiansand.wordpress.com/>

Lovdata.no (2006) Forskrift om disp. og unntak fra utdanningskrav

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1508?q=dispensasjon%20fra%20utdanningskraver>

Løndal, O. Gammelsæter, S. og Brunborg, B – Debatt innlegg Aftenposten 14.06. 2015:

http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Barnehagene-trenger-ny-kunnskap_-men-de-trenger-ikke-mer-metodefrihet-36161b.html

Nettavisen (2015) ”Oslo e et av landets beste steder å bo” 01.02.15

<http://www.nettavisen.no/dittoslo/oslo-er-et-av-landets-beste-steder-a-bo/8536664.html>

Oslo.kommune.no (2016) Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling:

https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13120756/Innhold/Barnehage/For%20ansatte/Kvalitetsstandarder%20og%20veiledere/Spr%C3%A5k/Oslostandard%20for%20systematisk%20oppf%C3%B8lgning%20av%20barns%20spr%C3%A5kutvikling_april%202016.pdf

Oslo.kommune.no (2016) Bydel Nordre Aker, Bydelsadministrasjonen: Bydel Nordre Akers forslag til budsjett 2016 og økonomiplan 2016- 2019

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Bydeler/Bydel%20Nordre%20Aker/Budsjett%2C%20dokumenter%20og%20planer%20Bydel%20Nordre%20Aker/Budsjett%202016%20og%20%C3%B8konomiplan%202016-%202019.pdf>

Oslo.kommune.no (2015) Årsberetningen for bydel Alna 2015

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13108181/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Bydeler/Bydel%20Alna/Politikk%20i%20Bydel%20Alna/Bydelsutvalg%2C%20komiteer%20og%20r%C3%A5d%20i%20Bydel%20Alna/Alna%20arbeidsutvalg/M%C3%B8ter/Innkalling%20og%20protokoller%20Alna%20arbeidsutvalg/%C3%85rsberetning%202015%20Bydel%20Alna%20-%20hoveddokument%281%29.pdf>

Regjeringen.no (2017) Statsbudsjettet

<http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2017/Dokumenter1/Fagdepartementenes-proposisjoner/kunnskapsdepartementet-KUD/Prop-1-S-/Del-3-Omtale-av-sarlege-tema-/7-Ressursar-i-barnehagesektoren-/>

Regjeringen.no (2017): Pressemelding om Meld. St. 21:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-ha-flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2545306/>

Regjeringen.no: (2016): Kompetanse i barnehagen

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen/kompetanse-i-barnehagen/id2466801/>

Regjeringen.no (2016): Melding til Stortinget om Meld. St. 19 (2015–2016):

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Regjeringen.no (2015) Prop 33 L (2015 – 2016) Endringer i barnehageloven

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-33-l-20152016/id2464120/sec1>

Regjeringen.no (2014) Høringsnotat om endringer i barnehageloven

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2014/14_5618/hoeringsnotat1.pdf

Regjeringen.no (2014) Hørings svar – om endring i barnehageloven. Fra Høgskolen i Bergen

<https://www.regjeringen.no/contentassets/d3dda4b801494c73987373878ef06a05/hib.pdf>

Regjeringen.no (2014) Høringsuttaelse – forslag til endring i barnehageloven med tilhørende forskrifter . Fra Oslo kommune, Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning
https://www.regjeringen.no/contentassets/d3dda4b801494c73987373878ef06a05/oslo_byraadav.pdf

Regjeringen.no (2014) Høringssvar på forslag til endring av barnehageloven.
Fra Utdanningsforbundet
https://www.regjeringen.no/contentassets/d3dda4b801494c73987373878ef06a05/oslo_byraadav.pdf

Ssb.no (2015): Ansatte i barnehager, etter stilling og kjønn
<https://www.ssb.no/262636/ansatte-i-barnehager-etter-stilling-og-kjonn>
Sæther, A. K og Solheim, M. – Nyhetsartikkel fra Utdanningforbundet 24.04.17:
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/ny-rammeplan-politikerne-har-lyttet/>

Stortinget.no (2016) Vedtak i stortinget til behandling av St.meld 19 – Tid til lek og læring:
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=64527>

Udir.no (2017) Utdanningsspeilet
<http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>

Udir.no (2015) BASIL tall fra statistikkportalen:
<https://www.udir.no/verktoy/samle-inn-data/basil/>

Utdanningsnytt.no (2016) Intervju med Tone Tellevik Dahl 03.11.16:
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/november/oslo-kommune-er-i-gang-med-en-tillitsreform/>

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Jeg har utarbeidet en intervjuguide som ble brukt i mine åtte intervjuer. Respondentene fikk tilsendt spørsmålene i forkant, per e-post.

Spørsmål til intervjuene:

1. Hva legger du i metodefrihet?
2. Hvilket syn har du på metodefrihet?
3. Hvordan tror du kvaliteten påvirkes av metodefriheten?
4. Hvordan tror du størrelsen på barnehagen påvirker metodefriheten?
5. Hva tenker du rundt øst og vest i Oslo og metodefrihet?
6. Har du noe mer du ønsker å formidle?